



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

CLAUDIANE FERNANDA GONÇALVES DE ALMEIDA
KARINA DUARTE MELO

PROPOSTA DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EJA: ANÁLISE DE
LIVROS DIDÁTICOS

Maceió
2019

CLAUDIANE FERNANDA GONÇALVES DE ALMEIDA
KARINA DUARTE MELO

**PROPOSTA DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EJA: ANÁLISE DE
LIVROS DIDÁTICOS**

Artigo Científico apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), como requisito parcial para a obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Orientadora: Prof. Dr^a Yana Liss Soares Gomes.

Maceió
2019

CLAUDIANE FERNANDA GONÇALVES DE ALMEIDA
KARINA DUARTE MELO

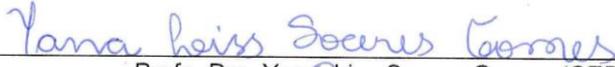
**PROPOSTA DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EJA: ANÁLISE DE
LIVROS DIDÁTICOS**

Artigo Científico apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), como requisito parcial para a obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

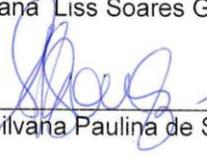
Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em 09/05/2019.

Orientadora: Profa. Dra. Yana Liss Soares Gomes

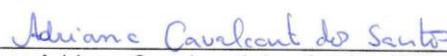
Comissão Examinadora



Profa. Dra. Yana Liss Soares Gomes (CEDU/UFAL).



Profa. Dra. Silvana Paulina de Souza (CEDU/UFAL)



Profa. Dra. Adriana Cavalcanti dos Santos (CEDU/UFAL)

Maceió

2019

PROPOSTA DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EJA: ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS

Claudiane Fernanda Gonçalves de Almeida
E-mail: claudiane.fernanda@gmail.com

Karina Duarte Melo
E-mail: kahduarte1@hotmail.com

Yana Liss Soares Gomes
E-mail: yana.gomes@cedu.ufal.br

RESUMO:

Este artigo traz uma reflexão acerca das propostas de alfabetização e letramento em livros didáticos utilizados na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para tanto, realizamos uma análise descritiva de três livros da coleção Moderna com o objetivo de observar a organização das propostas de alfabetização e de letramento dos materiais didáticos, bem como das atividades de leitura, escrita e produção textual. Para a fundamentação teórica deste estudo utilizamos a perspectiva de Soares (2017, 2011, 2004), Costa (2016, 2014), Jung (2007) sobre alfabetização e letramento, os estudos de Cardeal e Santos (2016), Xavier (2011), Silva e Villela (2016), Machado (2016), Moura (2009), Freitas (2014) e Freire (1967) sobre a educação de jovens e adultos, bem como as pesquisas de Zimmerman (2008), de Ota (2009), Marcuschi (2008, 2010), dentre outros, referente ao livro didático. Os resultados encontrados revelaram que os materiais didáticos analisados apresentam proposição didática para o componente curricular Língua Portuguesa que aborda o processo alfabetização articulado ao processo de letramento a partir do *continuum* dos gêneros textuais (orais e escritos). As atividades de leitura e escrita/produção textual são concebidas como práticas sociais de materialização dos usos dos diversos textos em função dos inúmeros contextos sócio comunicativos.

PALAVRAS-CHAVE: Livro Didático. Língua Portuguesa. Alfabetização. Letramento. EJA.

1 INTRODUÇÃO

Discutir a temática da alfabetização e do letramento no contexto educacional brasileiro não é uma tarefa fácil, em virtude da existência de diferentes perspectivas e concepções sobre esses dois processos, bem como por envolver os sujeitos de realidade sociais diferentes e que possuem estágios de aprendizagem peculiares.

Quando se trata da alfabetização de jovens e adultos a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA) têm suas particularidades, uma vez que se apresenta como uma

oportunidade de muitos estudantes retornarem à escola e concluírem seus estudos ou até mesmo aprender a ler e a escrever. Dito isso, reconhecemos a complexidade da formação desses sujeitos que geralmente retornam ao ambiente escolar mais tardiamente, desse modo, a articulação entre os processos de alfabetização e de letramento parece ser um grande desafio para os profissionais que trabalham na EJA e/ou elaboram materiais didáticos direcionados para essa modalidade de ensino.

Sobre os livros didáticos Rangel (2006) pondera que esses materiais fazem parte do que se chama “Tecnologias da Educação”, isto é, dos recursos, dos métodos, e das técnicas direcionados aos processos de ensino e aprendizagem. Acrescenta que o livro didático se diferencia das demais tecnologias por ser um recurso que se materializa na escrita. Nesse sentido, resolvemos direcionar o foco desta pesquisa para as propostas de alfabetização e de letramento em livros didáticos de Língua Portuguesa da EJA.

As questões norteadoras deste estudo são as seguintes: Qual a proposição didática dos livros da EJA para a componente curricular Língua Portuguesa? Como estão organizadas as atividades de leitura e escrita/produção textual nesses materiais didáticos? Quais implicações das propostas didáticas para as práticas de alfabetização e de letramento na EJA?

O objetivo deste estudo é analisar as propostas de alfabetização e de letramento para a componente curricular Língua Portuguesa em livros didáticos da coletânea EJA Moderna. Em função disso, descreveremos as propostas didáticas direcionadas para o ensino da Língua Portuguesa, bem como discorreremos acerca da organização das atividades de leitura e escrita/produção textual; por fim, discutiremos as implicações dessas propostas didáticas para as práticas de alfabetização e de letramento na Educação de Jovens e Adultos.

Esta pesquisa caracteriza-se como uma análise descritiva de materiais didáticos direcionados para Alfabetização e Letramento na Educação de Jovens e Adultos.

2 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Nesta seção, discorreremos sobre algumas questões relacionadas aos processos de alfabetização e de letramento na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para tanto, utilizaremos como referência as pesquisas de Soares (2004, 2011, 2017), Costa (2014, 2016), Jung (2007) para situarmos as concepções de alfabetização e de letramento que defendemos neste estudo. Não temos a pretensão de discutir sobre cada uma dessas concepções, por isso o

que apresentaremos a seguir diz respeito somente à perspectiva que fundamenta esta pesquisa e seus objetivos.

Acerca do processo de alfabetização, Soares (2017) faz referência à complexidade das várias facetas envolvidas, a saber: linguística, interativa e sociocultural. Assim, por conta da existência de vários componentes e fatores (socioculturais, econômicos, políticos) surgem diversas definições e concepções.

Em relação à aprendizagem da língua escrita Soares (2017) argumenta que a faceta linguística considera como objeto a apropriação do sistema alfabético-ortográfico, isto é, da escrita. Por outro lado, a faceta interativa foca “as habilidades de compreensão e produção de textos”, considerando as dimensões linguísticas, textuais e pragmáticas e, por fim, a faceta sociocultural tem como objeto as funções e os usos da língua nos [...] “eventos sociais e culturais que envolvem a escrita” (SOARES, 2017, p.29).

A faceta linguística priorizada pelos métodos (sintéticos ou analíticos) possui como objetivo final o desenvolvimento da codificação e decodificação da escrita. A faceta interativa, por sua vez, abrange o desenvolvimento da compreensão e produção de textos, bem como a ampliação dos conhecimentos linguísticos. E a faceta sociocultural refere-se ao reconhecimento dos diversos fatores relacionados aos usos da escrita, suas funções e os valores a ela atribuídos nos eventos de letramento (SOARES, 2017).

Soares (2011) faz uma crítica à concepção de alfabetização que só considera a faceta linguística, ou seja, que resume esse processo à apropriação da escrita, pois segundo a autora, a alfabetização não se restringe e não se esgota na aprendizagem da escrita. Ao contrário, abrange “[...] um conjunto de habilidades, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado” (SOARES, 2011, p.17). Nesse sentido, alfabetizar é muito mais do que ensinar a codificar e decodificar, é antes de tudo um processo sociocultural que envolve a apropriação de diferentes usos linguísticos, com destaque para linguagem verbal (oral e escrita).

No início da década de 1980, a supremacia dos métodos de alfabetização (analíticos e sintéticos) e do trabalho com a leitura perdeu espaço. Essa mudança de paradigma trazida pelo construtivismo representou um novo entendimento para a escrita, sendo compreendida para além da cópia e do ditado, passando a ser vista como produção textual, que desempenha um papel importante na alfabetização. Nesse cenário, surgiu na década de 80, o termo *literacy* que de acordo com Soares (2003):

[...] vem do latim *littera* (letra), com o sufixo - *cy*, que denota qualidade,

condição, estado [...], ou seja, *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (SOARES, 2003, p. 17).

A introdução do termo letramento no Brasil resgatou a ideia de aquisição e usos plurais da aprendizagem da escrita. Desde então, o conceito de letramento é usado para se referir às práticas sociais de uso da leitura e escrita. No entanto, como destaca Jung (2007), no espaço escolar, não existe muita clareza entre o que representaria essas práticas de alfabetização e de letramento.

Cabe dizer que nesta pesquisa concebemos alfabetização e letramento como processos diferentes, mas complementares e que devem fazer parte das propostas didáticas e da vida escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como defende Soares (2011, 2017). Dessa maneira, compreendemos que as facetas linguística, interativa e sociocultural podem ser desenvolvidas de modo simultâneo na perspectiva de trabalho do alfabetizar letrando.

Conceber a alfabetização sob essa dimensão implica reconhecer que as atividades de linguagem se aproximam da concepção de letramento enquanto prática social. A integração das facetas caracteriza a proposta do *alfabetizar letrando* proposta por Soares (2011, 2017) para a qual a aprendizagem inicial da língua escrita envolve ao mesmo tempo, a codificação, a decodificação do sistema alfabético, como também a interpretação, a compreensão e a produção dos diferentes tipos e gêneros textuais. Partindo desse pressuposto, não há dissociação entre os processos de alfabetização e letramento.

Para Cardeal e Santos (2016) a alfabetização é um processo de domínio progressivo da escrita “[...] que começa muito antes de o sujeito se escolarizar, mas é na escola que vai se dando a sua sistematização e consolidação enquanto instrumento de comunicação de memória. (p.95). Complementamos essa definição referenciando Costa (2016) para a qual alfabetizar é um processo sociocultural que envolve diversas linguagens materializadas em atividades de expressão, de comunicação, de interação e principalmente de reflexão sobre os usos linguísticos.

Ao direcionar esta discussão sobre alfabetização e letramento para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) precisamos entender que as questões relativas à aquisição da leitura e da escrita necessitam de um olhar mais detalhado, devido à trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil e às vivências e/ou conhecimentos dos alunos adultos e jovens.

Segundo Xavier (2011, p.124) a história da EJA “[...] se assemelha da alfabetização de jovens e adultos no Brasil”, cujo início se deu na década de 1980 por meio das diversas campanhas contra o analfabetismo que representava um grande problema social do nosso país. Conforme Machado (2016) a consolidação dessa modalidade de ensino é uma construção histórica, visto que, a trajetória traduz-se como uma luta pelos direitos sociais.

De acordo com Silva e Villela (2016), o contexto da EJA foi marcado por momentos de lutas em favor do acesso e da permanência do público jovem e adultos nas escolas brasileiras. O histórico da educação de jovens e adultos foi permeado por mudanças nas políticas públicas e nas práticas pedagógicas até ser reconhecida como modalidade de ensino da Educação Básica pela Lei nº 9.394/ 96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

A EJA encontra-se assegurada no Art. 37 a LDBEN que prevê “[...] a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que fossem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (s.p.). A LDBEN rompeu com a concepção de que entendia a educação de Jovens e Adultos como supletivo, ou seja, como algo complementar à educação básica (BRASIL, 1996).

A partir da Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, a EJA ganhou uma identidade própria e mais ampla, tendo em vista que documento estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e contribuiu para o fortalecimento dessa modalidade de ensino, de forma a garantir qualidade e identidade própria dos estudantes.

Apesar da LDBEN e das diretrizes curriculares terem muito contribuído para o fortalecimento e para os avanços da Educação de jovens e adultos no Brasil, ainda é alarmante os índices de analfabetismo no país. Talvez porque por muito tempo foram considerados alfabetizados aqueles indivíduos que sabiam apenas codificar e decodificar a escrita da língua Portuguesa. Porém, hoje a condição de alfabetizado é mais que apenas não saber ler e escrever, é fazer uso destes conhecimentos em situações reais de uso (XAVIER, 2011).

Nesse contexto, Moura (2009, p. 48) reflete a necessidade de “pensar na formação do professor de jovens e adultos, no atual contexto socioeconômico, político e cultural” que ainda se apresenta como pouco valorizada no âmbito das instituições de ensino superior pública estadual e instituições privadas.

Atualmente, os avanços tecnológicos e as múltiplas linguagens têm permeado cada vez mais a sociedade moderna. Isso nos faz repensar os processos de alfabetização e de letramento direcionados para a educação brasileira, especialmente aqueles voltados para a apropriação do sistema de escrita alfabética dos alunos da EJA. Nosso entendimento é que as atividades de alfabetização e de letramento devam ocorrer de forma articulada por meio das práticas linguísticas de expressão, de comunicação e, sobretudo, de interação social.

Concebemos neste estudo a escrita como uma prática social e cultural, logo sua aprendizagem pode ocorrer na interface da oralidade, mesmo que de modo mais formal poderá ocorrer em função do contexto sociocultural de usos da língua. Ora, letramento e oralidade são “[...] práticas sociais e, como tais relacionam-se com as atividades dos falantes na vida social”, e enquanto tecnologias da linguagem permite a operacionalização da comunicação e interação social (COSTA, 2014, p.53).

É mediante o uso adequado das linguagens, da fala e da escrita que a alfabetização se transforma em um processo sociocultural. Por essa ótica, pensar numa ação didática relativa ao letramento que colabore com a criticidade dos estudantes é fundamental, pois segundo Rojo (2009, p.107) a prática docente poderá “[...] possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”.

Nesse contexto, a apropriação da leitura e escrita é valorizada por ser um marco importante para o desenvolvimento social e cultural dos sujeitos jovens e adultos e por contemplar um conjunto de possibilidades para a construção do conhecimento. Ao passo que se apropria da escrita, o sujeito pode reconhecer os diversos usos sociais e culturais da leitura e da escrita, por meio da vivência de eventos de letramento. Desse modo, as práticas e os eventos de letramento passam a ser tão significativos para os estudantes da EJA (XAVIER, 2011), pois visam dar autonomia a esses sujeitos que por algum motivo não tiveram a chance de completar sua educação regular na fase apropriada.

Quando mencionamos a articulação entre os processos de alfabetização e letramento, tomamos também como base Paulo Freire (1967) que tem sua elaboração teórica considerada uma saída para pensar sobre alfabetização e conscientização das massas do nosso país, no qual a incidência de analfabetos é grande, considerando também que os mesmos pertencem a uma classe social marginalizada, são pauperizados.

Numa perspectiva de educar para a liberdade acreditamos na libertação e no poder da construção crítica das massas mais oprimidas. A alfabetização do adulto sob as implicações

teóricas de Freire (1967) a partir das “palavras geradoras” estão associadas às situações reais de uso da língua, às práticas sociais na vida dos adultos em processo de alfabetização. É pensando nessa aproximação entre o que é vivido e aprendido que ponderamos a relevância de práticas significativas para os jovens e adultos no processo de Alfabetização e Letramento.

Para finalizar essa discussão, referenciamos Freitas e Cavalcante (2014, p. 96) em defesa da articulação entre alfabetização e letramento, por isso, os docentes da EJA devem “[...] garantir aos educandos um processo que ultrapasse a visão de apenas ensinar a ler e escrever, ou seja, um ensino de leitura que agregue as duas dimensões do letramento: a individual, que se refere à alfabetização, e a sociocultural que envolve o uso e práticas de leitura e escrita”. Por fim, reiteramos que as práticas de alfabetização e de letramento na EJA podem ocorrer de forma simultânea no espaço escolar, por meio das práticas sociais de leitura e escrita dos textos.

3 LIVROS DIDÁTICOS, EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O termo livro didático aparece pela primeira vez no Brasil através do Decreto-Lei nº 1006, de 30 de dezembro de 1938 e ao longo de décadas foi adquirindo peculiaridades em decorrência da expansão da educação brasileira. O percurso histórico do livro didático (LD), até constituir-se como um instrumento didático presente no cotidiano escolar, foi marcado pela existência de vários programas oficiais de produção, aquisição e avaliação das obras a serem distribuídas nas escolas públicas brasileiras.

No contexto educacional brasileiro, o livro didático passou a ter grande importância para a educação devido às lacunas deixadas pelas formações de professores. Desse modo, com os conteúdos já preestabelecidos os professores passavam a ter um roteiro a seguir. Para Zimmerman (2008, p. 47) o livro didático é “[...] uma obra escrita ou organizada com a finalidade específica de ser utilizada para o ensino escolar formal, que, em geral, apresenta o conteúdo de aprendizagem de forma crescente de dificuldade”.

Os livros didáticos assumiram um papel de destaque em sala de aula, tornando-se “[...] uma importante ferramenta para o regente de qualquer disciplina, sendo instrumento decisivo sobre o que e como ensinar em sala de aula” (GARCIA; SILVA; ARAUJO, 2017, p.9). Na proposta Curricular do Ministério da Educação para a Educação de Jovens Adultos consta que

entre os diferentes recursos, o LD é um dos materiais que mais influenciam na prática de ensino do Brasil (BRASIL, 2002).

Tamanha a importância dos livros didáticos que o Ministério da Educação (MEC) criou um conjunto de políticas de avaliação, aquisição e distribuição de livros didáticos para as escolas públicas brasileiras. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado por meio do Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, estabeleceu concepções legais asseguradas por lei para efetivar uma Educação para os Jovens e Adultos.

Visando a consolidação da oferta e do aperfeiçoamento da modalidade EJA, a Resolução/CD/FNDE nº 1, de 13 de fevereiro de 2009 dispôs sobre os parâmetros específicos para o Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), para o qual a implementação do livro didático é um direito constitucional do educando. Essa resolução validou a defesa por melhores condições didáticas para a realização do ensino da EJA, como por exemplo, a defesa de materiais didáticos de qualidade que abranjam os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.

No caso do livro didático de língua portuguesa, como explica Ota (2009) foi a partir da expansão da educação no Brasil que esse recurso didático passou a ter um papel importante. É preciso destacar também que por influência de várias teorias do campo da Linguística, cada vez mais os livros didáticos de língua portuguesa têm incorporado e ampliado o repertório de seleção de textos.

Partindo do princípio que os textos se manifestam sempre em forma de gêneros as diretrizes curriculares oficiais para Língua Portuguesa presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) trouxeram a proposta de trabalho com os gêneros textuais como um dos “vetores”.

Em consonância com as diretrizes curriculares as orientações apresentadas pelo PNLD visavam garantir ao aluno o cumprimento das demandas previstas pelas diretrizes e orientações oficiais, como por exemplo “[...] o pleno acesso ao mundo da escrita e, portanto, às práticas de letramento associadas a diferentes formas de participação social e ao exercício da cidadania” (BRASIL, 2016, p.13).

Um dos reflexos das mudanças teórico-metodológicas nos livros didáticos de Língua Portuguesa é a proposta de trabalho com a diversidade de gêneros textuais. Sobre esse aspecto Ota (2009, p.218) destaca as contribuições dos estudos sociolinguísticos que direcionaram o olhar do ensino língua portuguesa para o estudo dos textos “[...] a partir de características próprias de cada gênero, articulando os interesses e necessidades de uma dada sociedade”.

Nesse contexto, as propostas de estudo dos textos nos livros didáticos passaram a articular as práticas sociais de leitura, oralidade e escrita, pois as atividades de alfabetização se referem à aquisição da linguagem, isso justificativa o uso pedagógico dos textos como unidades linguísticas de ensino da Língua Portuguesa, pois envolvem a comunicação e interação em processo de construção socio cultural.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente estudo trata-se de uma análise documental do tipo descritiva e de cunho qualitativa, conforme fundamenta Gil (2002) com foco no estudo das propostas de alfabetização e de letramento de uma coletânea de livros de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O *corpus* de análise é composto por três livros didáticos de uma mesma coleção, indicada para a Educação de Jovens e Adultos: o livro didático volume 1 (doravante LD1) voltado para alfabetização de jovens e adultos, livro didático volume 2 (denominado de LD2) e livro didático volume 3 (identificado aqui como LD3), ambos direcionados aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os Livros Didáticos (LDs) analisados são obras coletivas concebidas, produzidas pela editora Moderna e publicada no ano de 2013. Vejamos na figura 1, as capas ilustrativas dos três livros da Coleção EJA Moderna.

Figura 1: Capas dos Livros Didáticos analisados



Fonte: Editora Moderna (2013a)

Fonte: Editora Moderna (2013b)

Fonte: Editora Moderna (2013c)

A seleção do *corpus* de estudo deu-se a partir de observações das atividades propostas por alguns livros didáticos utilizados por professores da Educação de Jovens e adultos. Os critérios de escolha foram: materiais de coletâneas aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), adotados por escolas da rede pública de Maceió-AL e livros específicos para a Educação de Jovens e Adultos.

Após a constituição do corpus realizamos a análise dos materiais didáticos selecionados. O ponto de partida foi à descrição da organização do currículo e das atividades de leitura e escrita/produção textual dos três livros. Na etapa da exploração do material analisamos as propostas de alfabetização e de letramento, considerando as implicações para o ensino de Língua Portuguesa na EJA.

4 ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE ALAFBETIZAÇÃO E DE LETRAMENTO DE LIVROS DIDÁTICOS DA EJA

4.1 Análise Descritiva da Coletânea

Nesta seção, apresentaremos uma análise dos Livros Didáticos (LDs), com base nos seguintes aspectos, a saber: proposta de alfabetização e letramento, atividades de leitura e escrita. A finalidade é a descrição da proposição didática dos três livros para o componente curricular Língua Portuguesa, especificamente relativas às atividades de leitura e de produção textual.

As propostas para alfabetização e letramento na EJA foram organizadas de forma diferente em cada livro didático. O LD1 é composto por unidades temáticas que abordam o ensino de Língua Portuguesa junto com os demais componentes curriculares Matemática, História, Geografia e Ciências; por sua vez o LD2 e o LD3 apresentam unidades cujas propostas curriculares para Língua Portuguesa aparecem separadas dos demais componentes curriculares.

Com relação à estrutura das atividades propostas para alfabetização e letramento de em Língua Portuguesa, observamos que o LD1- *Alfabetização* - propõe a seguinte distribuição: Unidade 1 – Identidade (6 capítulos); Unidade 2 – O mundo do trabalho (5 capítulos); Unidade 3 – Manifestações Culturais (4 capítulos); e Unidade 4 – Ambiente e Sociedade (3 capítulos). No LD1 verificamos que há um padrão na organização estrutural, posto que as atividades estão apresentadas de forma sequenciada. Logo após a apresentação

dos temas e dos conteúdos programáticos, constam as atividades de leitura e escrita, de maneira que a sessão “Atividades” é a única seção recorrente em todo livro.

Com relação ao LD2 verificamos que os temas das unidades são: Unidade 1 - O entorno natural, social e cultural (3 capítulos de LP); Unidade 2 - A formação do território brasileiro (3 capítulos de LP); Unidade 3 - Sociedade e meio ambiente (3 capítulos de LP). Observamos também que a organização estrutural do material é feita por área do conhecimento, assim como as organizações das sessões são mais definidas, sequenciadas e articuladas, de forma que em todas as unidades temáticas direcionadas ao ensino da Língua Portuguesa o foco é a leitura e produção textual dos gêneros textuais.

Quanto à proposição do LD3 verificamos que esse material didático apresenta organização: Unidade 1 – Direitos e deveres do cidadão (2 capítulos de LP); Unidade 2 – Participação e sociedade (3 capítulos de LP); Unidade 3 – Patrimônio Nacional (3 capítulos de LP). A organização estrutural do LD3 também é apresentada por área do conhecimento, assim como as organizações das sessões são mais definidas, sequenciadas e estruturadas. Em todas as unidades temáticas o foco é o estudo de um gênero textual (características do gênero conteúdo programático, produção de texto), aparecendo eventualmente à sessão *Produção oral*.

A análise descritiva revelou que o ponto de partida para o ensino de Língua Portuguesa são os mais variados gêneros textuais (orais e escritos). Para tanto, as atividades apresentadas para os eixos de leitura e produção textual foram organizadas e distribuídas nos três volumes dos livros didáticos da coleção moderna, como exposto a seguir no quadro 1:

Quadro 1: Proposição dos Gêneros Textuais

DIMENSÕES DE ANÁLISE	ATIVIDADES DE LEITURA	ATIVIDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL
LD1	<ul style="list-style-type: none"> • Anúncios classificados (p. 94) • Parlendas, adivinhas, trava-línguas e quadrinhas. (p. 125) • Literatura de cordel (p.128) • Lendas (p.133) • Bilhete (p. 148) • Biografia: História de vida (p. 155) 	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de bilhete. (p. 148)
LD2	<ul style="list-style-type: none"> O bilhete (pág. 11) • O recado (pág. 16) • A carta pessoal (pág. 23) • O cartão-postal (pág.29) • O diário pessoal (pág. 35) • O dicionário (pág. 155) • O anuncio classificado (pág. 167) • O depoimento (pág. 180) 	<ul style="list-style-type: none"> • Bilhete. (p. 15); • Carta. (p. 32); • Diário. (p. 45); • Classificado. (p. 177); • Depoimento escrito. (p. 189); • Tira. (p. 300); • Autobiografia. (p. 325);

	<ul style="list-style-type: none"> • A fábula (pág. 303) • O apólogo (pág. 310) • A biografia e a autobiografia (pág. 315) 	
LD3	<ul style="list-style-type: none"> • O manual de instruções (p. 24) • A carta de leitor (p. 125) • A carta de reclamação (p. 132) • A manchete de jornal (p. 138) • A notícia (p. 138) • A crônica (p. 151) • Contando em versos (p. 262) • O cordel (p.268) • O conto tradicional (p. 275) • O texto teatral (p. 288) 	<ul style="list-style-type: none"> • Carta de leitor (p.135); • Notícia (p.148); • Crônica (p.162) • Cordel (p.270); • Conto tradicional (p.284); • Cena de peça teatral (p.297);

Fonte: As autoras (2019).

Com base no quadro 1, podemos observar que para trabalhar as atividades de leitura são apresentados nos livros vários gêneros textuais, contudo nem todos eles são retomados nas atividades de produção textual. Em geral, a solicitação de produção foca um gênero textual específico. Observamos que alguns textos são organizados de forma progressiva do mais simples aos mais complexos: tipicamente orais (exemplos 1), gêneros tipicamente escritos (exemplo 2), gêneros da esfera jornalística (exemplo 3).

Ex 1: Parlendas>adivinhas>trava-língua>quadrinhas (LD1).

Ex 2: Bilhete>recado>carta>cartão-postal (LD2).

Ex 3: Manchete de jornal >notícia >crônica (LD3).

Por outro lado, é preciso dizer que não são todos os textos dos três livros (LD1, LD2, LD3) que são apresentados dessa maneira, dos mais simples do ponto de vista da composição estrutural quanto do ponto de vista de complexidade de compreensão.

No que diz respeito à seleção de gêneros textuais para o ensino de língua portuguesa Marcuschi (2010, p.38) explica que provavelmente é possível encontrarmos organização dos gêneros com “[...] dificuldades progressivas, do nível menos formal ao mais formal, do mais privado ao mais público”. Com isso, cria-se “[...] a oportunidade de observar tanto a oralidade como a escrita em seus usos culturais mais autênticos sem forçar a criação de gêneros que circulam apenas no universo escolar” (p.38).

Para o trabalho com as práticas de *leitura* são apresentadas nos livros, atividades com diferentes gêneros textuais: da tradição oral à escrita. No quadro 2, apresentamos uma descrição dessas atividades:

Quadro 2: Descritivo das Atividades de Leitura

LD1	LD2	LD3
É perceptível que o LD1 apresenta um grau de progressão principalmente nas leituras, perpassando a princípio pelos textos informativos baseados da apropriação do código alfabético até a utilização de textos baseados em gêneros textuais usados socialmente, no dia a dia, como por exemplo: anúncios classificados, parlendas, lendas, bilhetes, biografia.	As atividades propostas baseiam-se nos gêneros textuais, e são orientadas para serem conduzidas através de diálogos, discussões, exercitando a percepções dos alunos na medida em que observam as finalidades e características dos gêneros, assim como levantamento de questionamentos sem desvincular as práticas de leitura das práticas de oralidade.	O LDP apresenta em todas as unidades um texto referente ao assunto destacado, que vem acompanhado de questões de interpretação, imagens, tirinhas e notícias que colaboram para o conhecimento do assunto em questão.

Fonte: Elaboração das autoras (2019).

Os livros assumem uma concepção de linguagem como forma de promover a interação entre os sujeitos e compreende que a formação de leitores autônomos depende de início da decifração do texto escrito, perpassando pelas atividades interpretativas, reflexivas e debates.

As propostas apresentadas no LD1, de um modo geral, encontram-se voltada principalmente para a decifração inicial do código alfabético, o que nos faz inferir que o material é a base para os outros livros, entendendo que o aluno está na fase inicial do seu processo de alfabetização na escola, tanto é que os textos apresentados são mais curtos e de fácil compreensão, como por exemplo, “*Qual a história do seu nome?*” e “*Abecedário*”, ou até mesmo textos informativos sobre coisas práticas do dia a dia, como os documentos dos cidadãos: *certidão de nascimento, carteira de identidade, título de leitor*.

No caso do LD2, os textos apresentados para trabalhar a leitura tratam de temáticas relevantes, sobretudo, porque apresentam assuntos de conhecimento geral, como por exemplo, fatos históricos. As atividades de leitura do LD2 permitem ainda ao estudante obter informações de caráter geral, para leitura de notícias em jornais e revistas, ler por prazer, conforme a leitura de cordel, contos e romances, além disso, as atividades propõem a prática da leitura em voz alta para que os alunos possam compartilhar suas produções em sala, trabalhando também a oralidade.

No LD3 evidenciamos que o propósito das atividades de leitura é a formação de leitores capazes de compreender o uso social dos gêneros textuais por meio de leituras e exercícios escritos. O livro propõe atividades de leitura como prática social apresentando finalidades básicas, como por exemplo, procurar o número de telefone de alguém em uma lista ou identificar o horário de um programa de TV.

Com relação à proposição das atividades de produção textual, constatamos que o LD2 e LD3 apresentam uma maior diversidade de exercícios relacionados ao desenvolvimento das habilidades escritas, diferentemente do LD1, que é praticamente desprovido de atividades de produção textual, em conformidade com o que se constata no quadro 3:

Quadro 3: Descritivo das Atividades de Produção Textual

LD1	LD2	LD3
No LD1 as atividades voltadas para a produção textual são escassas ou praticamente inexistentes no LD1	O LD2 apresenta um roteiro para orientar a produção escrita e oral através de planejamento, análise, assim como o uso apropriado da linguagem, revisão do que foi produzido, visando potencializar a capacidade escrita dos Jovens e Adultos.	O LD3 apresenta atividades com produção escrita e oral utilizando os gêneros textuais, além disso, todas as unidades apresentam um texto complementar que reforça tanto a escrita quanto a produção textual dos alunos.

Fonte: Elaboração das autoras (2019).

O LD1 não apresenta muitas atividades voltadas para a produção textual. O foco recai sobre o ensino da escrita, enquanto código linguístico, principalmente para a resolução das questões baseadas em interpretação dos textos, assim como na aquisição do sistema alfabético, por exemplo, em atividades de transcrição de textos, formação de palavras com alfabeto móvel, pesquisas de significados das palavras, etc.

No LD2 e no LD3 as atividades de produção de texto estão articuladas às atividades de leitura, uma vez que são apresentados os mesmos gêneros para estudo e análise. Podemos observar que as propostas de produção textual consideram as várias etapas do processo, desde o planejamento, a materialização da escrita até a etapa da revisão do texto produzido. A fim de alcançar os objetivos almejados, os livros apresentam sugestões durante as etapas de elaboração, como a revisão e a socialização das produções (orais e/ou escritas).

As atividades do LD2 e LD3, em sua maioria, são propostas individualmente, em situações reais de uso, como por exemplos a entrega um bilhete ou carta produzida, ou depoimentos pessoais nos quais os estudantes falam de suas experiências de vida. Marcuschi (2010, p.34) argumenta que “[...] um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão”.

Nos livros analisados, as atividades direcionadas à compreensão dos usos das modalidades oral e escrita são organizadas para promover maior desempenho do aluno em função dos conhecimentos linguísticos adquirido sendo mais nítido no LD2 e LD3, que propõem que aluno de desenvolva a partir do entendimento da função social dos textos.

Diferentemente no LD1, o foco recai sobre a apreensão do código alfabético e interpretação dos textos principalmente de forma oral, ao trazer exercícios de conversação sobre o que acontece no enredo dos textos apresentados, com exceção para alguns questionamentos, tais quais: *Qual é a história do seu nome? Quais são as histórias desses nomes? O que você precisa saber para escrever seu nome?*

4.2 Discussão dos Dados

Nesta seção, discorreremos sobre a proposta de alfabetização de letramento com base nos achados apresentados na seção anterior, de modo da refletirmos sobre as implicações das propostas didáticas para as práticas de leitura e escrita na Educação de Jovens e adultos (EJA).

Em relação à organização dos três livros observamos que de um modo geral, os conteúdos curriculares articulam-se em torno da abordagem dos gêneros textuais. A partir dos dados apresentados na seção anterior é possível percebermos que as propostas dos livros didáticos foram pensadas para os grupos sociais não letrados aspirando a apropriação do conhecimento relativo ao código linguístico (LD1), até a apropriação dos saberes relacionados ao uso social da linguagem e aos conhecimentos adquiridos através do contato com os mais diversos gêneros textuais (LD2 e LD3).

No que diz respeito ao eixo leitura o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) entende que “as atividades de exploração do texto têm como objetivo geral a formação do leitor; e como objetivo específico, o desenvolvimento da proficiência em leitura” (p.17). Enfatizando a exploração de textos e suas propriedades discursivas, assim como a compreensão textual. Dessa forma percebemos que a coleção objetiva formar o leitor desde o início do processo de alfabetização e letramento, promovendo meios para a aquisição do código através de textos como no LD1, intensificando-se no LD2 e LD3, numa perspectiva de desenvolvimento da proficiência da leitura articulada à escrita.

Nos livros didáticos analisados as propostas de escrita são materializadas em práticas de produção textual que podem ser usadas além das atividades escolares, ou seja, visam o uso social das habilidades escritas, como por exemplo: o LD1 traz uma proposta com o gênero textual bilhete; o LDP 2 já apresenta atividades de produção de recado, bilhete, carta pessoal e depoimento; e no LD3 são propostas atividades com os os gêneros carta de reclamação, carta de leitor e texto teatral. Sobre esse aspecto citamos a orientação do PNLD que destaca a

produção de diversos gêneros como uma prática de uso social da escrita, de modo que “As propostas de produção de texto devem visar ao desenvolvimento da proficiência em escrita” (BRASIL, 2016, p.17).

Para materializar a articulação entre as atividades de *leitura* e *produção* textual, o ponto de partida escolhido pelos dois livros didáticos foi à adoção de sequências didáticas para o trabalho com os gêneros textuais, estes são abordados nas respectivas seções, capítulos e/ou unidades, mantendo-se corriqueiramente uma estreita relação entre os gêneros apresentados para leitura e os apresentados para produção de texto.

Tendo notado a abordagem dos gêneros textuais como pilar para o ensino da Língua Portuguesa nos livros analisados, referenciamos Marcuschi (2008) que salienta a importância da comunicação verbal e escrita no convívio social, por isso entende que mesmo inconscientemente essas comunicações estão relacionadas a algum gênero textual, visto que, cada discurso possui uma finalidade. Do exposto, identificamos que é recorrente no LD2 e LD3 a abordagem da relação entre fala e escrita a partir da elaboração de textos de tradição oral na modalidade escrita.

Ao realizarmos uma análise dos três volumes podemos observar que em dois livros (LD2 e LD3) as articulações entre as atividades de leitura e produção textual são feitas mais estreitamente, levando em consideração as unidades e capítulos temáticos, nos quais são apresentados gêneros textuais relacionados aos temas. A partir da unidade temática - gêneros textuais (orais e escritos), são consideradas a diversidade de textos que podem alavancar significativamente a formação dos sujeitos enquanto leitores e escritores, por meio de práticas sociais de leitura e escrita de diversos gêneros textuais (orais e escritos).

A apresentação das características dos gêneros textuais, assim como, o exercício de produções textuais que são recomendadas mantém relação com as necessidades da sociedade. A apropriação dos gêneros é um “mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (BRONCKART, 1999, p. 103), de modo que o ensino consegue ser percebido em seu contexto de uso.

Verificamos que o LD2 e LD3 possuem proposições semelhantes, em virtude de trazerem atividades que viabilizam o processo de assimilação da função social dos textos, ou seja, os gêneros abordados colaboram com o processo de formações de leitores críticos na medida em que são problematizadas as situações apresentadas. A explanação de gêneros textuais, sobretudo, aqueles que poderão ser utilizados além das atividades escolares ampliam

a capacidade interpretativa dos sujeitos, da mesma forma em que percebem a sua funcionalidade.

Marcuschi e Dionísio (2007) apontam que existe um *continuum* muito sutil entre as duas modalidades a ponto que as semelhanças entre elas se sobrepõem às diferenças, tanto em aspectos linguísticos quanto socio comunicativos. Nessa perspectiva, as práticas de leitura e escrita passam a ser significativas para construção do aprendizado, uma vez que esses sujeitos podem ampliar seu repertório linguístico (oral e escrito), por meio dos diversos gêneros textuais usados por eles na vida cotidiana.

Os livros analisados apresentam as diferenças entre as modalidades falada e escrita, tanto que apresentam roteiros distintos para a realização das atividades, a saber: “Produção de texto” para atividades escritas e “Produção oral” para as atividades de socialização dos textos. Assim sendo, as propostas didáticas para alfabetização e letramento do LD1, LD2 e LD3, nem sempre aparecem nos livros didáticos analisados, de maneira organizada, numa progressão de aquisição da língua escrita e oral.

Conforme Marcuschi (2008), o ensino de Língua Portuguesa a partir do *continuum* de gêneros textuais pode enriquecer a construção do conhecimento linguístico, visto que, de acordo com a análise dos livros didáticos da coleção moderna as propostas visam colaborar com o exercício da leitura, da escrita, da produção textual e da oralidade.

A coleção analisada também parte do estudo dos gêneros textuais para propor o trabalho com a produção oral/escrita e a reflexão sobre a língua. Os conhecimentos linguísticos, por sua vez são abordados na coleção com uma perspectiva de dialogar com as unidades e capítulos temáticos, ou seja, são apresentados vários gêneros textuais que têm relação com o tema da unidade ou capítulo para em seguida, propor atividades de análise linguística, vale ressaltar que essas proposições se intensificam no LD2 e no LD3.

Em relação à exploração dos conhecimentos linguísticos a partir da leitura e escrita dos textos, o PNLD (2016) explica que as atividades propostas pelos materiais didáticos devam estar relacionadas às situações de uso, como por exemplo, reconhecer a estrutura textual, entender o seu funcionamento e os mecanismos característicos dos diferentes gêneros de textos, como também ser capaz de agregar aos conhecimentos relativos às convenções da escrita, como a pontuação e a paragrafação, auxiliando-os com a produção de textos. Esses mecanismos característicos dos diferentes gêneros textuais, capaz de ajudar o aluno no desenvolvimento das habilidades escritas são notados com muita incidência no LD2 e LD3, já que esses materiais focam mais criteriosamente a análise da estrutura e da função dos textos.

Quanto à abordagem da oralidade verificamos que esse eixo de ensino poderia ser mais explorado, especialmente no LD1, que se destina à fase inicial da alfabetização, pois as atividades que envolvem a oralidade limitam-se a retomar o que está escrito nos textos e poucas vezes são voltadas para a compreensão do uso social dos textos. Nos demais livros, LD2 e LD3, os gêneros textuais orais são propostos em várias atividades de forma a ampliar as práticas de leitura e de produção textual dos alunos, além de deixar as atividades de escrita menos artificial, atrelando ao uso da linguagem que colabora para a oralização e representação dos pensamentos.

A partir deste estudo, observamos que os livros didáticos podem ter um grande impacto nas práticas de alfabetização e de letramento, desde que apresente práticas pedagógicas significativas e adequadas à melhoria do ensino e aprendizagem, colaborando para que os jovens e adultos consigam se posicionar criticamente na sociedade da qual faz parte. Para tanto, é essencial que as propostas de alfabetização e de letramento apresentem articulação entre atividades de leitura e de escrita/produção textual visando à aquisição e/ou ampliação das competências e das habilidades de um sujeito alfabetizados e letrados.

Segundo Lopes (2007, p.208) o livro didático é “uma versão didatizada do conhecimento para fins escolares e/ou com o propósito de formação de valores” que configuram concepções de conhecimentos, de valores, identidades e visões de mundo. Sendo fundamental para o professor conhecê-lo previamente, desde a sua estrutura, sua proposta de trabalho, os eixos que contempla, analisando cuidadosamente se o material contribui para a aquisição de conhecimento. Nesse sentido, a análise e a escolha de livros didáticos apresentam-se como fundamental para o ensino, visto que, será um suporte para os professores no processo de ensino e aprendizagem.

Partindo da premissa que o livro didático é uma ferramenta que pode enriquecer as práticas do professor alfabetizador em sala de sala da EJA, consideramos ser de fundamental importância que os materiais didáticos apresentem propostas que articulem a oralidade e o letramento, de modo que os alunos se apropriem da decodificação e codificação, e ao mesmo tempo, relacione essas práticas de escrita às situações reais de usos da língua.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise realizada nos três livros didáticos da Educação de Jovens e Adultos verificamos que as propostas de ensino para a componente Língua Portuguesa apresentam

articulações entre os eixos leitura, produção textual e oralidade, propostas a partir do gênero textual, abordado em cada capítulo ou unidade. Ao comparar a proposição didática dos três livros, verificamos que cada material prioriza as atividades voltadas para os eixos leitura e produção textual. Há uma exposição da diversidade textual que de algum modo podem colaborar para que os estudantes da EJA reconheçam as múltiplas linguagens, incluindo as linguagens verbais e não verbais.

Nos três livros, os gêneros textuais são explorados na interface oralidade-escrita, porém no LD1, não há uma reflexão aprofundada no que se refere à escrita, pois a maioria das atividades relacionam-se à codificação e decodificação da língua portuguesa. Nos livros LD2 e LD3, por sua vez, observamos que as atividades de oralização da escrita destacam a relação entre fala e escrita em um *continuum*, a produção de gêneros (orais e escritos), bem como a compreensão de gêneros conversa/discussão.

No que diz respeito à organização das atividades de leitura e de escrita/produção textual, notamos que estas encontram-se dispostas de maneira diferente. No LD1 as atividades focam a construção do alfabeto, formação de palavras e conhecimentos iniciais da escrita, enquanto que no LD2 e no LD3 as atividades buscam um maior aprofundamento da escrita e de produção textual, além da oralidade.

A partir dos resultados encontrados neste estudo frisamos que a organização de programas e dos materiais didáticos direcionados à alfabetização de jovens e adultos precisam considerar os vários fundamentos: cognitivos, psicolinguísticos, sociolinguísticos e linguísticos. Dito de outra maneira, é necessário reconhecer que os processos de alfabetização e de letramento articulados entre si podem dar conta das diversas dimensões do fazer pedagógico de forma a assegurar aos estudantes da EJA, a apropriação, do sistema silábico, alfabético e fonético paralelo aos mais variados usos sociais da leitura e da escrita.

Nessa direção, frisamos a importância da análise de materiais didáticos da EJA, visto que são recursos didáticos muito usados pelos professores em sala. Entendemos que o professor alfabetizador precisa conhecer a proposta do livro didático com vistas à reflexão acerca das possibilidades e das limitações das atividades apresentadas, além disso, consideramos ser importante reconhecer se o material didático adotado em sua escola leva em consideração os objetivos da EJA, bem como as peculiaridades que esses alunos apresentam, sobretudo, em relação à realidade dos jovens e adultos brasileiros que não tiveram a oportunidade ou não conseguiram se alfabetizar no tempo regular e com isso ficam afastadas por bastante tempo do âmbito educacional.

Considerando todas as implicações mencionadas a respeito da importância das práticas de leitura e escrita apresentadas nos livros didáticos direcionados a educação de jovens e adultos da editora Moderna, a pesquisa em questão contribui qualitativamente nos estudos direcionados para alfabetização e letramento, visto que, as descobertas direcionam nossos olhares para questões relevantes sobre práticas e materiais didáticos que contribuem para a efetivação desses processos de forma significativa, levando ainda em consideração as especificidades do público da EJA e partindo de concepções reais do uso da linguagem pelos estudantes dessa modalidade.

À vista disso, pretendemos com este trabalho colaborar com a discussão e a reflexão acerca das propostas didáticas dos materiais didáticos voltados para o ensino da leitura e da escrita do componente curricular Língua portuguesa na interface dos processos alfabetização e de letramento escolar na EJA.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **PNLD 2017: língua portuguesa** – Ensino fundamental anos finais – Secretária de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016.

BRASIL. **Decreto-lei n. 1006, de 30 de dezembro de 1938**. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático.

_____. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: EDUC, 1999.

CARDEAL, J. O.; SANTOS, J. S. A. **A educação de jovens e adultos como política pública em Alagoas: perspectivas anunciadas para o trabalho docente**. In: DIÓGENES, E. M. N.; GOMES, M. G. C.; SILVA, W. C. Políticas Públicas de Educação: olhares transversais. Curitiba: Editora CVR, 2016.

COSTA, C. S. S. M. **Letramentos: por uma alfabetização culturalmente sensível**. Teresina: EDUFPI, 2016.

_____. (Org.). **Variação/diversidade linguística, oralidade e letramento: comunidade e escola**. 1a.ed. Teresina: EDUFPI, 2014, v., p. 29-59

EJA Moderna: Educação de Jovens e Adultos. **Alfabetização**. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna: editora responsável: Virginia Aoki. – 1. Ed. V. 1. – São Paulo: Moderna, 2013a.

_____. **Anos iniciais do ensino fundamental**. Obra coletiva concebida, desenvolvida e

produzida pela Editora Moderna: editora responsável: Virginia Aoki. – 1. Ed. v. 2. - São Paulo: Moderna, 2013b.

_____. **Anos iniciais do ensino fundamental.** Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna: editora responsável: Virginia Aoki. – 1. Ed. v. 3. - São Paulo: Moderna, 2013c.

FREITAS; M. Q.; CAVALCANTE, V. C. Leitura na Educação de Jovens e Adultos e a formação de leitores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 1, 93-109, jan./abr. 2014.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra LTDA, 1967.

GARCIA, M. S.; SILVA, M. C. A.; ARAUJO, S. S. F. **Revisitando velhos percalços: a abordagem da variação linguística nos livros didáticos de Língua Portuguesa.** Letra Magna (Online), v. 20, p. 1-20, 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JUNG, N. M. Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social. *In:* CORREA, D. A.; SALEH, P. B. O. (Org.). **Práticas de letramento no ensino: leitura escrita e discurso.** São Paulo, Parábola, 2007.

LOPES, A. C. **Currículo e Epistemologia.** Ijuí: Editora Unijuí, 2007, p. 205– 228.

MACHADO, M. M. **A educação de jovens e adultos após 20 vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996.** Revista Retratos da Escola. Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451. Jul./dez. 2016.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** 1º ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Org.). **Fala e escrita.** Belo Horizonte: Ceale, 2007.

MOURA, T. M. M. **Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais.** Práxis Educacional, v. 5, n.5, p.45-72, jul. /dez. 2009.

OTA, I. A. S. **O livro didático de língua portuguesa no Brasil.** Educar, Curitiba, n. 35, p. 211-221. Editora UFPR, 2009.

RANGEL, E. O. **A escolha do livro didático de Língua Portuguesa.** Belo Horizonte. UFMG- Ceale, 2006.

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

Resolução/CD/FNDE nº 1, de 13 de fevereiro de 2009, disponível em <

<https://www.fn-de.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3284-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-1-de-13-de-fevereiro-de-2009>>, acessado em novembro de 2018.

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf> acessado em janeiro de 2019

SILVA, J. M. P. A.; VILLELA, A. M. N. **O livro didático na Educação de Jovens e Adultos (EJA): ferramenta para certificação ou para um processo de ensino e aprendizagem significativo? Pesquisa em Discurso Pedagógico.** 2016.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2017.

_____. **Alfabetização e Letramento.** 6 ed. 2ª Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2017.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

XAVIER, J. F. D. **Educação de Jovens e Adultos: alfabetizar letrando.** Revista Lugares de Educação. Bananeiras, v.1, n.1, p.123-132, jan.-jun. 2011.

ZIMMERMANN, E. A escolha do livro didático de ciências para as séries iniciais do ensino fundamental: sugestões alternativas. *In*: PAVÃO, A. C.; FREITAS, D. (Orgs.). **Quanta ciência há no ensino de ciências.** São Carlos: Eduscar, p.47-54, 2008.