

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.007](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.007)

## LIVROS DIDÁTICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: QUAIS AS ESPECIFICIDADES?

**Sulanita Bandeira da Cruz Santos**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, [sulanita.santos@ufpe.br](mailto:sulanita.santos@ufpe.br)

**Andréa Tereza Brito Ferreira**

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, [andrea-tbrito@gmail.com](mailto:andrea-tbrito@gmail.com)

### RESUMO

O livro didático é considerado ainda hoje como o principal recurso no cenário da educação brasileira, conforme apontam diversas pesquisas já realizadas. Neste sentido, nosso objetivo é refletirmos sobre os livros didáticos destinados à Educação de Jovens e Adultos (EJA) do segundo segmento, levando em conta as especificidades dos sujeitos que compõem essa modalidade de ensino. Dessa forma, selecionamos três pesquisas, que analisaram os livros didáticos destinados a essa modalidade de ensino antes da implementação do Programa Nacional do Livro Didático da EJA (PNLD EJA 2011), e uma pesquisa realizada pós implementação do referido programa. A abordagem metodológica que orientou a pesquisa, em função da própria natureza do objeto e da escolha teórica, é de natureza qualitativa. Assim sendo, realizamos uma análise qualitativa dos dados, tendo como referência os objetivos que orientaram as etapas de coleta de dados, que estão pautados na pesquisa bibliográfica realizada. Os resultados apontaram para a incipiência de pesquisas com o foco nos livros didáticos (LDs) destinados ao segmento de ensino em questão e que os títulos produzidos pelo mercado editorial, antes do PNLD EJA, compreendiam

um número reduzido. Além disso, algumas coleções apresentavam, em sua configuração, uma junção de volumes que correspondiam às coleções destinadas ao ensino regular, que é caracterizado pela seriação tradicional. E no que tange à análise dos LDs aprovados pelo referido programa, foi possível perceber uma preocupação em atender, entre os vários critérios de avaliação estabelecidos por ele, e já postulados pelos documentos oficiais, às singularidades dos sujeitos da EJA. Isto nos aponta, então, para relevância e importância da continuidade do programa já mencionado.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos, Livros Didáticos, Programa Nacional do Livro Didático da EJA.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

**S**e voltarmos nosso olhar para a história da educação brasileira ao longo do tempo, perceberemos que, no tocante à educação de jovens e adultos, este “é um campo de práticas e reflexão que transborda os limites da escolarização em sentido estrito”, de acordo com Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p.58). Isto significa dizer, ainda conforme esses autores, que quando se adotam concepções sob uma perspectiva mais restritiva do fenômeno educativo, o espaço relegado à educação de jovens e adultos pode ser entendido como sendo marginal ou secundário, sem grande interesse sob o ponto de vista da formulação política e pedagógica. E, também, de acordo com eles, se se observa o fenômeno educativo de forma mais ampla e sistêmica, a educação de jovens e adultos é vista sob outro enfoque: “como parte integrante da história da educação em nosso país (idem, p.58-60)”.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo trazer algumas reflexões em torno da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo como foco os livros didáticos (doravante LDs) a eles destinados, tendo em vista que os mesmos são “ainda hoje, a principal ferramenta de professores e alunos, e ainda é o principal referencial educativo” (BITTENCOURT, *apud* TORKARNIA 2013) dentro do cenário da educação brasileira. Sendo assim, ao encaminharmos nossas reflexões em torno dos LDs, iremos fazê-las levando em conta as especificidades do público de EJA do segundo segmento que é composto por “homens e mulheres maiores de 15 anos sujeitos de toda uma diversidade étnica-religiosa-sexual-política brasileira e sujeitos a toda desigualdade social existente no país” (FARIAS; FURLANETTI, 2011, p.4).

Nesse sentido, buscaremos responder ao seguinte questionamento: de que forma se configuram os LDS da EJA em relação às especificidades dos sujeitos que compõem essa modalidade de ensino? Para isso, selecionamos três pesquisas que analisaram os LDs direcionados ao segundo segmento da EJA antes da

implementação do Programa Nacional do Livro Didático da EJA (PNLD EJA 2011) e uma<sup>1</sup> pós a implementação do referido programa.

A abordagem metodológica que orientou a pesquisa, em função da própria natureza do objeto e da escolha teórica, é de natureza qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Assim sendo, realizamos uma análise qualitativa dos dados, tendo como referência os objetivos que orientaram as etapas de coleta de dados, que estão pautados na pesquisa bibliográfica realizada.

Diante do exposto, é sobre essas especificidades dos sujeitos que integram esse segmento de ensino que iremos nos debruçar inicialmente neste artigo. Em seguida, traremos as reflexões sobre os LDs da EJA, tomando como base o que nos revelaram as pesquisas apresentadas em torno desse tema.

## 1. AS ESPECIFICIDADES DOS SUJEITOS DA EJA

Quando nos reportamos à Educação de Jovens e Adultos no Brasil, é notório o fato de que são muitos os marcos históricos que a marcaram<sup>2</sup>. Contudo, não é nosso objetivo nos determos neles, mas resgatar apenas alguns dados que julgamos serem pertinentes, considerando o nosso objetivo aqui já posto. Sendo assim, entendemos ser relevante chamar a atenção para as especificidades dos alunos/sujeitos que compõem o segmento de EJA. Assim sendo,

Pensar sujeitos da EJA é trabalhar com e na diversidade. A diversidade se constitui das diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros – mulheres, homens, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com necessidades especiais, indígenas, afrodescendentes, descendentes de portugueses e

1 Os LDs destinados à Educação de Jovens e Adultos do segundo segmento, e oriundos do PNLD EJA 211, eram incipientes na época da pesquisa aqui empreendida.

2 Podemos citar, por exemplo, as várias campanhas de alfabetização de jovens e adultos, entre elas, a CEAA (primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos) lançada em 1947, conforme Fávero (2004, p.14). E ainda chamar a atenção para as políticas públicas voltadas para a educação de pessoas adultas, tendo por base a Constituição de 1988 e a LDBEN/1996, em cujo inciso VII do Artigo 4º da LDBEN/96 está disposto: a “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”.

de outros europeus, de asiáticos, entre outros. A diversidade que constitui sociedade brasileira abrange jeitos de ser, viver, pensar – que se enfrentam. Entre tensões, entre modos distintos de construir identidades sociais e étnico-raciais e cidadania, os sujeitos da diversidade tentam dialogar entre si, ou pelo menos buscam negociar, a partir de suas diferenças, propostas políticas. (BRASIL, 2008, p.1).

Nessa diversidade de que fala a citação acima, encontram-se sujeitos marcados por histórias muitas vezes em comum, no sentido de que são caracterizados, de um modo geral, por trazerem um histórico escolar pautado pelo fracasso; jovens e adultos marcados pela pobreza, pelo subemprego, pela vulnerabilidade, como revelam Brasil (2002), Arroyo, (2005, 2007) Di Pierro (2005). Desse modo, quando nos referimos à Educação de Jovens e Adultos, considerando essa diversidade e essa marca que lhe caracteriza, compreendemos que educar jovens e adultos “não se restringe a tratar de conteúdos intelectuais, mas implica em lidar com valores, com formas de respeitar e reconhecer as diferenças e os iguais” (PAIVA, 2004, p.41).

Assim sendo, é importante destacar, inicialmente, que tantos os jovens quanto os adultos veem no retorno aos estudos a oportunidade de poderem se inserir, ou de galgar melhores posições, no mercado de trabalho. E isto ocorre tendo em vista que, na maioria dos casos, um determinado nível de escolarização é um pré-requisito para o exercício da atividade pleiteada, ou seja, é condição número um, sem a qual não se pode sequer participar de um processo seletivo. Mas a motivação para o retorno aos estudos não se resume a essa perspectiva, há também outras razões que motivam esses jovens e adultos a retomarem os estudos:

[...] a vontade de dominar os saberes escolares, na expectativa de que esse domínio permita a ascensão social, seja pela aprovação num concurso público [...] seja pela vontade de alcançar e cursar um ensino superior [...]; e, também, a busca do reconhecimento social e da afirmação da autoestima” (BRASIL, 2002, p.93).

E no caso das pessoas mais idosas, pode-se dizer, ainda, que

[...] trata-se do desejo de poder transitar pelos espaços públicos e de realizar tarefas que suponham domínio da leitura e da escrita ou de conhecimentos específicos sem precisar pedir o apoio a outra pessoa, isto é, sem precisar explicitar uma incapacidade, constantemente estigmatizada (negativamente reforçada) pelos padrões sociais (BRASIL, 2002, p.94).

Andrade (2004) ressalta que estes jovens, para além da marca da pobreza que os caracteriza, também trazem as marcas das trajetórias escolares mal sucedidas por motivos dos mais diversos, além de revelarem uma condição assinalada pelas desigualdades sociais. Na concepção do referido autor: “na escola de EJA estão os jovens reais, os jovens os quais o sistema educacional tem dado as costas. Percebê-los significa a possibilidade de dar visibilidade a esse expressivo grupo que tem direito à educação” (ANDRADE, 2004, p.45). Mas estes jovens também são mais ligados ao mundo urbano, ou seja, estão envolvidos “em atividades de trabalhos e lazer mais relacionadas com a sociedade letrada, escolarizada e urbana” (OLIVEIRA, 1999, p.62).

Essas peculiaridades que caracterizam os jovens e os adultos exigem que se faça também uma reflexão no que diz respeito às suas especificidades como sujeitos do processo de aprendizagem. Isto implica a adoção de programas, currículos e métodos de ensino voltados para este público, considerando que há ainda escolas que “reproduzem, tanto nos cursos regulares noturnos, quanto nos supletivos, as mesmas práticas e as mesmas normas usadas com crianças” (FÁVERO, 2004, p.27). Nesta perspectiva, é urgente que a escola, que atende a essa modalidade de ensino, conheça e considere as singularidades desses sujeitos, de forma a não se configurar como mera adaptação de uma escola de crianças, nem um suprimento de algo que esses sujeitos não obtiveram anteriormente (BRASIL, 2002).

Considerando, então, as questões aqui colocadas acerca da diversidade que compreende os sujeitos da EJA, quando nos reportamos aos LDs como um dos recursos essenciais no processo de escolarização do jovem e do adulto, entendemos que estes livros devam estar configurados de modo que possam “contribuir para a sua formação intelectual, estimulando seu pensamento,

seu raciocínio, para que possam transferir aprendizagens de uma situação a outra, abstraindo propriedades, fazendo generalizações, usando conhecimentos em novos contextos (BRASIL, 2002, p.89). Sendo assim, nos reportaremos às análises de livros didáticos empreendidas por alguns estudiosos, tomando como referência as singularidades dos sujeitos da EJA aqui esboçadas.

## 2. OS LIVROS DIDÁTICOS DESTINADOS A EJA: PONTUANDO ALGUMAS PESQUISAS

Conforme já salientamos, o livro didático tem se destacado como um recurso imprescindível no contexto da educação no Brasil. Sendo assim,

[...] o livro didático desempenha hoje, na escola, uma função proeminente, seja na delimitação da proposta pedagógica a ser trabalhada em sala de aula, seja como material de apoio ao encaminhamento das atividades de ensino-aprendizagem, seja como suporte (único ou complementar) disponível de textos de leitura para professores e alunos. (VAL; MARCUSCHI, 2005, p.8).

Em face do que nos colocam esses autores, vale salientar que, em função dessa relevância, houve um aumento considerável de pesquisas sobre o LD. Neste sentido, Munakata (2012) nos chama a atenção para o fato de que centros, núcleos e projetos de pesquisa sobre LD terem se constituído nos programas de pós-graduação das diferentes áreas (história, educação, letras, matemática. etc.), resultando daí um acréscimo de, aproximadamente, 800 trabalhos sobre o LD produzidos de 2001 a 2011.<sup>3</sup> Esse acentuado interesse pelos pesquisadores parece ser, de certa forma, em função da existência de um programa que o avalia: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), posto que “foram as mudanças e os novos procedimentos adotados pelo Ministério da Educação, a partir de meados

3 “[...] a multiplicação dos eventos, periódicos acadêmicos e projetos que focalizam o livro didático tornou ainda mais difícil registrar a totalidade das ocorrências, o que significa que certamente se produziu no período um número bem maior que 800 trabalhos”, de acordo com Munakata (2012, p.181).

da década de 90, no PNLD, que vieram dar novo alento e incrementar as pesquisas sobre o livro didático no Brasil” (BATISTA; ROJO, 2005, p.25). Assim sendo, ao estabelecerem os critérios sobre os quais os livros deveriam ser avaliados, o PNLD, conseqüentemente, colaborou para que ocorresse uma mudança significativa na qualidade dos LDs, assim como fez com que alguns títulos novos fossem lançados e, outros, retirados do mercado editorial.

No entanto, quando nos reportamos aos livros didáticos destinados à Educação de Jovens e Adultos, mais especificamente àqueles destinados ao segundo segmento<sup>4</sup>, observaremos que as pesquisas são incipientes, talvez devido à ausência de um programa que os avaliasse, fato que só viera a se concretizar em 2011, com a criação do PNDL EJA. Mas a justificativa também pode residir na escassez de livros didáticos voltados para o segmento de ensino mencionado. Pesquisas empreendidas por Takeuchi (2005) Melo (2010) e Santos (2009, 2014), as quais passaremos a nos reportar, nos fornecem dados sobre a configuração dos LDs produzidos para a EJA, no tocante ao segmento de ensino em questão, evidenciando fatos importantes no que tange a sua produção antes e depois da implementação do PNLD EJA.

Sendo assim, Takeuchi (2005), em sua dissertação de Mestrado, ao empreender seus estudos sobre a materialidade<sup>5</sup> dos LDs da

4 Faz-se imprescindível destacar que reconhecemos a existência de trabalhos desenvolvidos por Fávero (2007) em que faz um balanço da produção didática destinada à EJA nos anos 90. Este trabalho é, de certa forma, a continuidade de seu trabalho anterior, em que também faz um balanço da produção didática dos anos 80. Contudo, vale salientar que estes estudos dizem respeito aos materiais didáticos voltados para os movimentos sociais vinculados à educação popular, como, por exemplo, o material didático elaborado para os programas Integrar e Integração. É, portanto, um recorte para o qual não nos debruçamos em função do objeto de estudo que elegemos: o objeto livro didático como o compreendemos hoje. Interessa-nos, sobretudo, portanto, o LD produzido pelo mercado editorial destinado a EJA e, em especial, aos que são destinados ao segmento que é o foco de nosso estudo.

Vale salientar que o livro didático, tal como o conhecemos hoje, surgiu na década de 60 e 70, segundo Batista (1999). Neste sentido, quando nos reportamos à ausência ou escassez de material didático para EJA, estamos nos referindo à configuração do LD pela qual o referido autor chama a atenção, principalmente aos livros destinados ao segundo segmento.

5 Por materialidade, a autora compreende como sendo os aspectos que vão além do conteúdo simbólico, mas que lhe serve de suporte, ou seja, os aspectos referentes ao tempo de edição, aos profissionais da edição, ao autor e a divulgação.

EJA, percebeu a carência da existência desses livros, embora tenha identificado a presença de alguns títulos no mercado editorial, além de investigar as razões dessa limitação. Neste sentido, a referida pesquisadora constatou que, no ranking das editoras avaliadas como sendo de grande porte, em função do volume de produção didática produzida para o mercado brasileiro, com participação no PNLD, apenas duas se destacaram como produtoras de livros didáticos dedicados à EJA: a Ática e a FTD. A autora enfatiza, ainda, que não existe uma produção ampla e contínua desses livros por parte dessas editoras. Na FTD, por exemplo, a produção dos livros didáticos da EJA só se efetiva, ou seja, só é impressa, mediante encomenda das prefeituras ou secretarias de ensino.

Contudo, a referida autora não nega a existência de outros títulos de outras editoras<sup>6</sup> de porte menor que as citadas, envolvidas na produção de LDs destinados ao segmento de ensino em estudo, mas frisa que, diferentemente do que ocorre com o público infantil, fundamental e médio, os livros dedicados à EJA resultam, em sua maioria, de iniciativas dispersas em entidades não governamentais, grupo de professores, sindicatos, escolas particulares, casas publicadoras de difusão local. É provável que isso se explique por razões de mercado. “A EJA não forma um mercado consumidor de livros didáticos, pois o seu público escolar é constituído, em sua ampla maioria, por alunos que não possuem poder aquisitivo para adquirir livros didáticos, de acordo com o preço exigido pelo mercado editorial” (MELLO, 2010, p.26).

E ainda, segundo o referido autor, ao se debruçar na análise de materiais didáticos direcionados à EJA, destaca: “Na realidade, a escassez geral de recursos didáticos, de qualquer natureza para

---

6 “Algumas editoras são oriundas de colégios ou grupos educacionais que passaram a produzir material próprio para uso em suas unidades, e que, posteriormente, passaram a investir neles como um produto, chamado “sistema didático”. Um exemplo disso é o Curso – Colégio – Supletivo Unificado, de Curitiba/PN, que desenvolveu em sua estrutura organizacional um setor gráfico para a produção de seu próprio material didático, a Unificado Artes Gráficas e Editora” (MELLO, 2010, p.105). O referido autor ainda destaca a existência de editoras de médio e menor porte espalhadas pelas regiões do país, mas confirma que, semelhante à pesquisa efetuada por Takeuchi (2005), a maioria delas se situa no sul do país, como por exemplo as que são encontradas na capital paulista: Global, Didática Paulista, Escala Educacional, DCL, e a Netbil, localizada no interior de São Paulo, as quais produzem LDs destinados a EJA.

a EJA tem sido considerada uma marca constante da história educacional, denunciada permanentemente pelos estudiosos e pelos movimentos sociais” (MELLO, 2010, p.22). Mas a despeito dessa realidade, o citado autor faz menção do Acervo EJA<sup>7</sup>, que, segundo ele, se compõe de diversas publicações, documentos, relatos de experiências, e materiais, relatórios, anais, resumos, de encontros, folders, fotos, DVD's, CD's, periódicos, livros. Enfim, uma série de material que fora doado por entidades diversas, como por exemplo, instituições de ensino superior, secretarias municipais e estaduais, ONGs e etc., que fora produzido entre 1997 e 2007, e faz com que tenhamos um panorama, ainda que geral, do que circulou nesse período. Ainda conforme o autor referido:

Esses materiais nos dão uma ideia dos recursos didáticos utilizados nas redes de ensino municipais, das múltiplas parcerias que se tecem entre instituições para sua elaboração, e da diversidade de sujeitos que se envolvem na produção de propostas e ferramentas para a sua implantação em projetos ou programas. (MELLO, 2010, p.99)

Conquanto o Acervo EJA se caracterize pela diversidade de material didático, cuja autoria também se apresenta bastante variada, indo de sujeitos coletivos, individuais a editoras, Mello (2010) ressalta que são os LDs que se destacam por constituírem a maior parte do acervo. É, então, sobre esses livros que ele se debruça para analisá-los, chamando a atenção para alguns aspectos, que julgamos pertinente destacar.

Assim sendo, com relação aos LDs destinados ao segundo segmento, foi possível verificar que a sua composição leva em consideração uma estruturação de EJA em termos de correspondência ao sistema seriado de ensino, mesmo que a sua organização seja anunciada como sendo por fases, etapas ou ciclos<sup>8</sup>. Na prática, ou

7 De acordo com pesquisa realizada por Mello (2010), o Acervo EJA pertence ao do Departamento de Educação de Jovens e Adultos - DEJA, atual Diretoria de Políticas e Educação de Jovens e Adultos - DPEJA, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, do Ministério da Educação - MEC.

8 Essa diversidade de nomenclaturas atribuídas ao formato de organização das coleções talvez seja uma consequência da autonomia dada pela LDB 9.394/96 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA no momento em que facultou a cada sistema de ensino

seja, em termos de produção de LDs para o segundo segmento de EJA, o que se pode perceber é que as coleções são organizadas tomando como base a seriação tradicional. Assim sendo, por exemplo, a 3ª fase do segundo segmento corresponde ao 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II regular (mais especificamente, 6º ano corresponde ao 1º semestre, 7º ano, ao 2º); a 4ª fase correspondente ao 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II regular (1º semestre, 8º ano e o segundo semestre, 9º ano). Isso implica dizer que as coleções estabelecem uma relação entre o ano letivo de EJA e o ano letivo da educação regular. Isto também foi percebido Santos (2009), em sua dissertação de Mestrado, ao analisar os livros didáticos de Língua Portuguesa da coleção *9Linguagem – Expressão da Vida*, em que o vol.01 equivalia a 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II do sistema regular de ensino e o vol. 02 era o equivalente ao 8º e 9º anos. Takeuchi (2005) percebeu esta mesma configuração nos livros que analisou, oriundos das Editoras Ática e FTD. A análise das coleções permitiu-lhe confrontar os dispositivos editoriais (número de volumes, de páginas, as cores, recursos gráficos, conteúdo selecionado, o processo editorial, a divulgação) do material destinado à EJA em relação aos livros didáticos destinados ao ensino regular, e aprovados pelo PNLD, de maior importância do ponto de vista comercial.

Esse tipo de disposição na organização dos LDs destinados EJA provoca, em geral, o uso de dispositivos para a redução dos conteúdos, assinala Mello (2010), tomando como base os livros didáticos que analisou: “Mesmo entre as editoras que possuem obras exclusivamente voltadas à EJA, como Suplegraf e Multigraph, ocorrem os mesmos posicionamentos de redução dos conteúdos adotados pelas editoras que possuem uma diversidade de produtos destinados ao ensino regular” (MELLO, 2010, p.123). Essa mesma observação já fora também destacada por Takeuchi (2005) ao comparar uma coleção de livros de Geografia do ensino regular, 6º e 7º ano (com 192 páginas e 224 páginas respectivamente) com os destinados à EJA, correspondente a 3ª fase, (que, como já

---

autonomia para a definição das formas de organização dessa modalidade de ensino (MELLO, 2010).

9 GERIN, Júlia; PORTO, Márcia Flávia; NASCIMENTO, Rubi Rachel, 1998. Editora Educarte.

dissemos, corresponde ao 6º e 7º ano do ensino regular) que se transformara em apenas um volume com apenas 224 páginas. Ao indagar ao editor Lafayette Megale, editor da FTD, o porquê dessa estratégia, ao invés de optar por um projeto novo dedicado desde sua origem ao público de EJA, obteve dele a seguinte resposta:

[...] partir de um projeto zero quilômetro para a EJA, baseado nos Parâmetros [proposta curricular], é inviável, entre outros motivos pelo tempo. É, por exemplo, o governo do Pará que quer não sei quantos mil livros de EJA para tal período, e a gente corre para atender. O que se fez foi um material de uso imediato para as escolas noturnas, com base nos livros de ensino fundamental, com método mais próximo do expositivo. (TAKEUCHI, 2005, p. 141)

Frente às reduções de conteúdo, a referida autora entende que essa ocorrência encontra explicação no que diz respeito à disponibilidade do tempo escolar do aluno de EJA, que em muito difere do aluno do ensino regular, quanto para reduzir os custos de produção. Neste sentido, a autora ainda investigou os aspectos sobre os quais os livros sofreram modificações. Assim sendo, ela chamou a atenção tanto para a supressão determinados conteúdos quanto para o material iconográfico. Desse modo, foi comum encontrar nos livros analisados o reaproveitamento de imagens, supressão de fotos e de atividades, alterações nos parágrafos, como a remissão a capítulos anteriores, por exemplo.

Foi possível perceber, ainda, que na transposição dos conteúdos de edições de mercado ou MEC para EJA, havia a eliminação das partes que se propunham dialogar com o aluno, levantar o conhecimento prévio acerca de determinado assunto e levá-lo a construir conhecimentos na autoavaliação. Foram priorizados, então, os textos mais próximos do expositivo, além de atividades que se restringiam a perguntas objetivas embasadas no texto teórico. Diante disso, Takeuchi (2005) questiona se a supressão dessas atividades “[...]ocorreu por acaso, por reminiscência de uma prática característica do passado ou por certa representação do público-alvo” (TAKEUCHI, 2005, p.149), questionamento que também endossamos, fazendo-nos inferir também a ideia de que isso espelha uma visão equivocada das especificidades dos sujeitos da EJA.

Contudo, parece-nos que os livros didáticos de EJA não estão apenas sujeitas às reduções de conteúdos e/ou modificações drásticas, como às assinaladas por Takeuchi (2005). Há coleções correspondentes ao ensino regular que são simplesmente acopladas em dois volumes quando destinadas à EJA. Por exemplo, os volumes referentes ao 6º e 7º anos do ensino regular se transformam no volume 01 da EJA, e os que dizem respeito ao 8º e 9º anos, no volume 2, é o que também revelou Santos (2009), com base na coleção didática analisada, a qual já fizemos referência. A pesquisa de Takeuchi (2005) também manifestou essa faceta, desta feita com uma coleção destinada ao ensino de Língua Inglesa, *10ª Start up* (destinada aos alunos da escola pública) da Editora Ática. Nela, o volume 01 – EJA Inglês – corresponde, literalmente, à justaposição dos livros do 6º e 7º ano do ensino regular, já que sequer a numeração das páginas foi alterada, e o volume 02 corresponde à justaposição dos livros do 8º e 9º anos.

Outro dado interessante para o qual Takeuchi (2005) nos chama a atenção, com relação às coleções analisadas, é para a questão que diz respeito à autoria. Para a referida autora, as estratégias editoriais utilizadas pelas editoras Ática e FTD para a produção de livros didáticos destinados à EJA parecem indicar que o projeto de EJA dessas editoras tem como característica um produto que é fruto das decisões tomadas por seus editores e não uma obra idealizada pelos seus autores. Em outras palavras, a autoria de alguns títulos de LDs EJA remete a de autores já consagrados de outras versões (MEC e mercado)<sup>11</sup> voltadas para o ensino regular, não existindo, pois, autores que estivessem vinculados, de alguma forma, ao ensino de jovens e adultos como se poderia pensar, tendo em vista a especificidade desse segmento de ensino.

Ainda no que tange à questão da autoria, a análise dos livros didáticos, que compõem o Acervo EJA, empreendida por Mello

10 A autora em questão ratifica que a coleção citada se refere ao ano de 2004, e que este recorte no que diz respeito à configuração da coleção pode não se verificar nas edições posteriores

11 Em sua dissertação, Takeuchi (2005, p.78) apresenta a lista de autores e títulos das coleções didáticas, tanto da Ática quanto da FTD, voltadas para o ensino regular (MEC e mercado) e sua respectiva versão para EJA.

(2010) também revelou outra faceta quanto a isso. Segundo ele, as editoras Expoente e Unificado sequer identificavam<sup>12</sup> os autores das obras em quaisquer que fossem as partes dos livros produzidos para EJA. Além disso, boa parte dessas obras não traziam informações editoriais completas na capa ou sequer possuíam folha de rosto. Não era padrão, na produção dos livros para EJA, a presença, por exemplo, de uma ficha catalográfica, do ano de publicação, do nome e do endereço da editora. Exceção disso eram as coleções da FTD e DCL, posto que revelassem o cuidado com esse aspecto.

Para além da questão da autoria, Mello (2010) também chama a atenção para a qualidade da impressão desses livros didáticos no referido acervo:

Uma observação exploratória sobre o conjunto de obras didáticas produzidas por editoras e disponíveis no Acervo EJA indica que os livros de EJA não foram totalmente beneficiados pela incorporação de recursos gráficos e editoriais em seu processo de produção. [...] ainda é forte a presença, entre os livros didáticos para EJA, de problemas e deficiências técnicas de produção já superadas quando se trata de outros produtos editoriais mais valorizados, em geral destinados a outras modalidades da educação escolar (MELLO, 2010, p. 127).

Ao fazer menção à qualidade gráfica apresentada nos livros de EJA, Mello (2010) enumera problemas relacionados para com, por exemplo, a qualidade da impressão: a falta de nitidez das ilustrações, ilustrações mal elaboradas, ou ainda, ilustrações de tamanho inadequado e que infantilizam o público composto por jovens e adultos, livros totalmente em preto e branco ou fazendo uso apenas uma das cores básicas (vermelho, azul, verde), em todos os textos e imagens etc. Em síntese, de forma geral, o referido autor caracteriza os LDs que compõem o Acervo EJA desse modo:

A maioria das obras didáticas produzidas pelas editoras que localizamos no Acervo EJA é particularmente

<sup>12</sup> Problemas de para a identificação das obras didáticas nos itens destacados por Mello (2010) também foram encontrados por Batista e Galvão (2009) aos efetuarem pesquisa sobre os livros escolares utilizados no Brasil no século XIX.

decepcionante, quando consideramos as produções de qualidade das obras produzidas para o mercado editorial e para o PNLD. Os livros possuem uma diversidade de composições destinada a atender várias formas de organização da EJA nos estados e municípios. Disto resulta certa flexibilidade da organização dos conteúdos, é a utilização de diversos dispositivos editoriais para a customização dos livros para atender aos “clientes” estaduais e municipais (MELLO, 2010, p. 178)

Consideramos que os estudos aqui mencionados nos permitem visualizar um cenário no qual se encontram os livros didáticos da EJA antes do estabelecimento de um programa governamental que os avaliasse. Neste sentido, acreditamos que a ausência de uma avaliação institucional com critérios que levassem em conta questões específicas dos sujeitos deste segmento de ensino, de certo modo, colaborou para que eles se configurassem da forma como a que foi apresentada aqui nas pesquisas mencionadas. Se levarmos em conta que algumas pesquisas voltadas para análise dos livros didáticos destinados para o ensino regular, pós a implantação do PNLD, perceberemos que elas têm revelado uma melhora qualitativamente desses livros. Isto nos faz destacar a relevância da implementação do PNLD EJA ocorrido em 2009, tendo em vista que também, à semelhança do PNLD, estabeleceu critérios para avaliação e conseqüentemente para a compra dos LDs destinados aos alunos da EJA do segundo segmento. Por esse prisma, convém fazer referência à pesquisa empreendida por Santos (2014), na qual analisou os livros didáticos de Português (doravante LDP) aprovados pelo PNLD EJA<sup>13</sup>, sob o viés das especificidades que caracterizam os sujeitos da EJA, posto que o Guia de Livros Didáticos do PNLD EJA 2011<sup>14</sup> também ressalta que esse é um dos critérios<sup>15</sup> a ser considerado no processo de avaliação dos LDs:

13 O PNLD EJA incorporou o Programa Nacional do Livro de Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), que fora criado através da resolução de nº 18, de 24 de abril de 2007.

14 De acordo com o referido guia, das 10 coleções inscritas no PNLD EJA 2011, que se destinavam ao segundo segmento de EJA, apenas duas foram aprovadas, conformidade com os critérios estabelecidos pelo referido programa.

15 Os demais critérios pelos quais as coleções foram analisadas entram-se disponíveis em <<http://www.fnde.gov.br/>>

uma das principais preocupações do PNLD EJA foi a de garantir que as obras didáticas respeitassem as especificidades dessa modalidade de ensino quanto: 1- as diferentes formas de oferta de EJA no país em termos de organização de ensino; 2- as distintas propostas curriculares; e 3- à característica diversidade do público da EJA (BRASIL, 2010, p.15, grifo nosso)

Face a essas considerações, ao analisar a Coleção *Viver, Aprender*, a referida autora destacou que, quanto à configuração dessa coleção, esta é composta por quatro volumes, em que cada um deles compreende os seguintes componentes curriculares: *Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Literatura, Matemática; Ciências Humanas: História e Geografia, e Ciências Naturais*, que correspondem às seis unidades que compõem cada um desses volumes. Desta configuração, compreendeu a autora que cada um dos volumes correspondia a uma série do Ensino Fundamental (vol.01, refere-se ao 6º ano, vol.02, ao 7º, vol.03, ao 8º e, por fim, vol. 04, ao 9º ano.). Isto nos fez perceber uma aproximação com a configuração adotada, comumente, pelos LDs destinados ao ensino regular, que dispõe de 04 anos para finalizar o Ensino Fundamental, diferente da EJA que dispõe de apenas dois.

Frente à configuração exposta, foi objeto de análise de Santos (2014) os LDP. Despontava como inquietação da autora verificar se esses livros apresentavam um recorte teórico-metodológico condizente com as especificidades dos sujeitos da EJA, que, em muito, se diferencia das peculiaridades que caracterizam o público da escola regular. Para isso, um dos aspectos destacados pela autora teve como foco a coletânea de textos dispostas na referida coleção, considerando ser este um dos critérios estabelecidos pelo PNLD, e subjacente ao PNLD EJA. Esses programas destacavam a necessidade de que os LDP ofertassem uma diversidade de textos<sup>16</sup>, tal qual como já fora preconizado pelos PCNs (Parâmetros Curriculares

---

<sup>16</sup> Vale destacar que a ideia de que os mais diversos gêneros fossem tomados como objeto de ensino de Língua Portuguesa fora endossado pelos "estudos críticos do letramento e os estudos sobre gênero do discurso nos anos 90, que enfocavam a relação entre os textos e seu funcionamento em práticas sociais situadas, contribuem também para esse processo (BUNZEN, 2005, p.45, grifos do autor)".

Nacionais) e pela Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos do segundo segmento, conforme podemos observar:

Os gêneros existem em número quase ilimitado, variando em função da época (epopeia, cartoon), das culturas (haikai, cordel) das finalidades sociais (entretêr, informar), de modo que, mesmo que a escola se impusesse a tarefa de tratar de todos, isso não seria possível. Portanto, é preciso priorizar os gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada (...) é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (PCN - Língua Portuguesa, 1998, p. 24; grifos nossos).

A escola é o lugar privilegiado onde o aluno exercita os modos de abordar os textos e aprende a dialogar com o que está escrito. Resulta daí a necessidade de trabalhar textos pertencentes a diferentes gêneros, explorando as possibilidades que todos eles deixam em aberto. Textos verbais (bilhetes, anúncios, convites, bulas, notícias, artigos científicos, verbetes, contos, crônicas, fábulas, novelas, romances etc.) e textos não-verbais (fotos, desenhos, sons, gestos etc.) aguardam os olhos atentos de um **decifrador**, sempre disposto a perceber possibilidades intrínsecas que fazem parte da trama, da tecedura, da forma como estão apresentados. (Proposta Curricular Para a Educação de Jovens e Adultos, 2002, vol.02, pp.14-15, grifos dos autores).

Nesta perspectiva, a análise empreendida por Santos (2014) evidenciou que a Coleção *Viver, Aprender* comportava uma coleção de textos das mais diversas esferas de produção/circulação, o que apontava para a preocupação dos autores em atender aos critérios propostos pelo PNLD EJA. Contudo, ela destaca o fato de a Coleção contar com a maior parte de textos de cunho didático em detrimento de um quantitativo de textos destinados às atividades

de leitura/compreensão textual, os quais se destacavam por serem, em sua maioria, da esfera literária. Somada a essa análise, a referida autora realizou entrevistas com os autores dos LDP da Coleção citada, com objetivo de ouvi-los a respeito da produção desses livros. Assim, diante das entrevistas empreendidas, ela destaca ter sido evidente que a experiência na docência com a EJA influenciou os autores na proposição dos textos contemplados pela coleção. E salientou que a escolha de determinados textos havia esbarrado em questões de direitos autorais, o que fez com que os autores abdicassem de alguns textos em detrimento de outros, além de concomitantemente, precisarem lidar com limite de páginas demarcado pelos editores ao trabalharem na produção dos livros. Ficou evidenciado, ainda, que, com exceção de um dos autores, os demais não possuíam experiência anterior na produção de livros didáticos.

Diante do exposto, compreendemos que a produção dos LDP destinados à EJA do segundo segmento tenha representado um desafio para os autores em questão, que precisaram se adequar às demandas do PNLD EJA, o que demonstra a relevância desse programa, que por sua vez, conforme informações no Guia PNLD EJA 2011, de um total de 10 coleções submetidas ao referido programa, apenas duas haviam sido aprovadas. Acreditamos que, a exemplo das coleções didáticas direcionadas ao ensino regular, que, submetidas à avaliação do PNLD, tenha apresentado melhoras qualitativas, isso também tenha ocorrido igualmente com as coleções didáticas destinadas à EJA, considerando o Guia do PNLD EJA 2014, que pode contar com um quantitativo maior de coleções a serem escolhidas, ou seja, 06, das 07 que foram submetidas ao programa. No entanto, de acordo com o informe 08/2019 – COARE/FNDE<sup>17</sup>, houve uma quebra de continuidade no referido programa. E, assim, para atender a demanda dos livros destinados à EJA para o ano letivo de 2020, serão enviadas as coleções registradas na última escolha, ou recebidas em reposições anteriores, considerando-se o quantitativo de novas matrículas evidenciado no censo escolar. Mas, vale destacar que referido informe alega, como justificativa para essa tomada de decisão, o fato de “Está em curso a revisão dos marcos

17 Informação disponível em <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/informe-pnld>> Acesso em: 29.03.2020.

legais da educação nacional com posterior necessidade de atualização dos livros didáticos.” Esperamos que isto não implique uma ausência de uma política pública que exclua um programa tão relevante para os sujeitos da EJA, com já enfatizado pelo Guia Nacional do PNLD EJA 2014, ao considerar que, com este programa,

[...] o Ministério da Educação busca consolidar uma política que zela pela produção de obras didáticas de qualidade para a EJA, superando o antigo quadro das produções caracterizadas, por vezes, pela infantilização, pela mera redução de conteúdos da Educação Básica regular, pela baixa qualidade do projeto gráfico-editorial e, de modo geral [...] (BRASIL, 2014, p.15).

Ao fazer menção, então, para a relevância do PNLD EJA, a assertiva acima endossa o que fora constatado pelas pesquisas aqui já pontuadas e reforça necessidade de um programa dessa natureza, tendo em vista serem os LDs o principal referencial educativo no cenário educacional brasileiro, conforme já assinalara Bittencourt (2013).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendendo o livro didático como um recurso essencial para o qual convergem professores e alunos na atual conjuntura do sistema educacional brasileiro, deparamo-nos com a necessidade de realizarmos algumas reflexões no que tange aos LDs da Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista ser recente a criação de um programa que os avaliasse, principalmente no que tange ao segundo segmento de ensino. Sendo assim, percebemos serem incipientes, ainda, os estudos que apresentassem como objeto de estudo os LDs desse segmento, conforme foi demonstrado pelas pesquisas já destacadas. E neste sentido, elas nos fizeram ver que os LDs produzidos pelo mercado editorial antes da criação do PNLD EJA 2011, além de contarem com poucos títulos, apresentavam, em sua configuração, a junção de volumes que correspondiam às coleções destinadas ao ensino regular.

Essas pesquisas também nos chamaram a atenção para o fato de que algumas dessas coleções apresentarem uma supressão de conteúdos e uma qualidade gráfica inferior aos LDs destinados ao

ensino regular e de serem oriundas de um trabalho dos editores, já que inexistiam autores vinculados, de alguma forma, ao ensino da educação de jovens e adultos ou que tivessem uma visão das especificidades dos sujeitos dessa modalidade de ensino. Sujeitos caracterizados, como já vimos, pela heterogeneidade e, muitas vezes, por reiterados insucessos na trajetória escolar por motivos dos mais diversos.

Contudo, com a criação do PNLD EJA, que, entre os critérios estabelecidos para avaliação dos LDs destinados para EJA, enfatiza necessidade de observação dessas singularidades, vimos, na pesquisa realizada por Santos (2014), uma preocupação com esse aspecto na análise realizada nos LDP de a Coleção *Viver, Aprender*. Na entrevista realizada pela pesquisadora com os autores da coleção, ela destacou ser evidente a preocupação deles no sentido de que a coleção dispusesse de textos que contemplassem as singularidades dos sujeitos da EJA, tendo em vista a experiência docente por eles vivenciadas nessa modalidade de ensino. Somado a isso, considerando que foram os LDP o foco do estudo da pesquisa empreendida por Santos (2014), também foi observado que a coleção compreendia uma diversidade de textos, o que demonstrou uma preocupação em atender ao que aparece subjacente como critério estabelecido pelo PNLD EJA e já postulado pelos documentos oficiais, tais como os PCNs.

A despeito dessas considerações, compreendemos a relevância do PNLD EJA, por entendermos que ele pode contribuir para a melhoria qualitativa dos LDS, semelhante ao que já vem sendo demonstrado pelas pesquisas que tiveram como objeto de análise os LDs do ensino regular. E neste sentido, é lamentável que o referido programa tenha sofrido uma quebra de continuidade, conforme indicado no 08/2019 – COARE/FNDE. Urge a necessidade, por parte das poder público, que se empreendam esforços voltados para a continuidade desse programa, por entendermos que a EJA também é “[...] parte integrante da história da educação em nosso país” (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p.58).

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: PAIVA, Jane; OLIVIERA, Inês Barbosa de. (Org.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempo de exclusão. Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, **RAAAB**, 2005.

ARROYO, Miguel. Balanço de EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **REVEJ@-Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v.1.n.0.p.1-108, ago.2007.

BOGDAN, Robert, C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.

BATISTA, Antônio Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, História, História da Leitura**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1999.

BATISTA, Antônio Gomes. A “Mais terrível das instabilidades”: um livro de leitura lusitano se aplica as crianças brasileiras do século XIX. In: **Livros escolares de leitura no Brasil**. BATISTA, Antônio Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009, p. 179-192

BATISTA, Augusto Gomes; ROJO, Roxane; ZÚÑIGA, Nora Cabrera. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). In: VAL, Maria Graça Costa; MARCUSCHI, Beth. (Org.) **Livros didáticos de Língua Portuguesa: Letramento e Cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica/ CEALE 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Proposta Curricular para educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: Introdução, Brasília: MEC; Secretaria de Educação Fundamental, 2002. Vol.01

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2011: EJA/Ministério da Educação. Brasília: MEC; SECAD, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2014: EJA/Ministério da Educação. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Natal: EDUFRN, 2014.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento base nacional**. MEC/Secretaria de Educação continuada, alfabetização e diversidade. 2008. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/documents/confitea\\_docbase.pdf](http://portal.mec.gov.br/documents/confitea_docbase.pdf)> Acesso em:12.02.2014.

BUNZEN JÚNIOR, Clécio dos Santos. **Livro didático de língua portuguesa**: um gênero do discurso. 2005. 168 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas: São Paulo, 2005.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, nov/2001.

FARIAS, Alessandra Fonseca; FURLANETTI, Maria Peregrina de Fátima; Identificando os sujeitos de baixa escolaridade e renda do município de Presidente Prudente-SP. 2011. Disponível em <[http://www2.fct.unesp.br/grupos/gepep/Artig4o\\_Alessandra.pdf](http://www2.fct.unesp.br/grupos/gepep/Artig4o_Alessandra.pdf)> Acesso em: 12.02.2014.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de, PAIVA, Jane. (Org.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. **Material Didático para Educação de Jovens e Adultos**: história, formas e conteúdos, 2010. 254 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MUNAKATA, Kasumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. Revista Brasileira de **História da Educação**. Campinas-SP, vol.12, n.3 (30) p.179-197, set/dez.2012.

OLIVEIRA, Martha Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 1999, n.12, pp. 59-73.

PAIVA, Jane, Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças, In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de, PAIVA, Jane (Org.) **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

TAKEUCHI, Marcia Regina. **Análise material de livros didáticos para a Educação de Jovens e Adultos**. 2005. 169 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

TOKARNIA, Mariana. Livros didáticos ocupam segundo lugar entre os mais lidos no Brasil. 2013. Disponível em <<http://www.ebc.com.br/educacao/2013/02/livro-didatico-ocupasegundo-lugar-dentre-os-mais-lidos-no-brasil>> Acesso em: 12.10.2013.