



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**



LUANA PEREIRA SILVEIRA

**A LEITURA NA PERSPECTIVA DISCURSIVA:
ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS**

**VITÓRIA DA CONQUISTA
2025**

LUANA PEREIRA SILVEIRA

**A LEITURA NA PERSPECTIVA DISCURSIVA:
ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS**

Pró-forma de defesa pública de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb) como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação, Linguagem, Memória e Processos de Subjetivação.

Orientador: Professor Dr. Anderson de Carvalho Pereira.

**VITÓRIA DA CONQUISTA
2025**

S5891

Silveira, Luana Pereira.

A leitura na perspectiva discursiva: análise de livros didáticos da educação de jovens e adultos / Luana Pereira Silveira, 2025.

111f. ; il.

Orientador (a): Dr. Anderson de Carvalho Pereira.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2025.

Inclui referências F. 108 - 111

1. Análise do Discurso. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Livro didático. I. Pereira, Anderson de Carvalho. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós- Graduação em Educação – PPGED. III. T.

CDD 401.44

Catálogo na fonte: Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A LEITURA NA PERSPECTIVA DISCURSIVA:
ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS**

Pró-forma apresentada para defesa, ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Vitória da Conquista, 26 de setembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Anderson de Carvalho Pereira
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia –
Uesb (Orientador)

Profa. Dra. Jane Paiva
Universidade do Estado do
Rio de Janeiro – UERJ,
(Examinadora Externa)

Prof. Dr. Sebastião Kennedy Silva Soares
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia –
Uesb (Examinador Interno)

**Vitória da Conquista
2025**

Dedico este trabalho à Deus, ao meu pai (*in memoriam*),
minha família, meu esposo Aete, minha filha Ana Luíza,
amigos e todos aqueles que sempre estiveram ao meu lado
nessa jornada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, que me permitiu ter condições para que eu alcançasse meus objetivos com determinação. Expresso minha profunda gratidão a toda minha família, principalmente aos meus avós (*in memoriam*) e ao meu pai (*in memoriam*) que sempre acreditaram em mim incondicionalmente.

Quero destacar o apoio fundamental do meu esposo Aete Ferraz, que esteve ao meu lado a cada passo do caminho, por seu amor, carinho e cuidado. Minha filha Ana Luíza, minha fonte constante de motivação no meu crescimento pessoal e profissional. Às minhas amigas Jéssica e Simone que sempre me apoiaram e me ouviram, incentivando e apoiando ao longo dos meus estudos. A minha dupla do mestrado Crislaine, a quem tenho muita gratidão por sempre me apoiar, aos meus colegas de turma Irismar, Ana Carla, Manuella, Alice. A minha cachorrinha Pisquilinha, pois sempre foi minha companheira nas horas de estudos.

Minha gratidão se estende ao meu orientador, o Dr. Anderson de Carvalho Pereira, pela confiança que depositou em mim, por sua disponibilidade, paciência, compreensão e ensinamentos. Ele sempre será uma fonte de inspiração acadêmica, por ter orientado meus conhecimentos, lapidando e extraindo o melhor de mim.

Agradeço também a todos os professores e professoras que contribuíram para o meu enriquecimento acadêmico. Meu reconhecimento se estende a toda a equipe de trabalho do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGE/Uesb) pela disponibilidade e eficiência na condução das atividades e no atendimento às nossas solicitações. A cada um que, direta ou indiretamente, fez parte dessa trajetória, meu mais sincero agradecimento.

SILVEIRA, Luana Pereira. **A leitura na perspectiva discursiva**: análise de livros didáticos da Educação de Jovens e Adultos. 2025. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2025.

RESUMO

Esta dissertação propõe uma análise discursiva dos livros didáticos utilizados na Educação de Jovens e Adultos (doravante, EJA), com foco na constituição do sujeito-leitor e nos efeitos de sentido mobilizados pelas práticas de leitura propostas. Com base na Análise do Discurso de linha francesa, especialmente nas formulações de Pêcheux e Orlandi, o estudo busca compreender como a produção de sentidos interpela o sujeito-leitor, a partir da análise de livros didáticos destinados à EJA. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, com enfoque interpretativo, centrada na análise de três volumes da coleção *Projeto Recomeçar* destinada ao 2º segmento do Ensino Fundamental na EJA. A dissertação se organiza em três capítulos: o primeiro apresenta os fundamentos teóricos da Análise do Discurso e discute as formas de constituição do sujeito-leitor na escola; o segundo aborda as concepções de leitura no campo educacional, destacando os embates ideológicos que atravessam essa prática; o terceiro realiza a análise dos materiais didáticos, estruturada em blocos analíticos que problematizam as representações discursivas, as estratégias de leitura e os modos de avaliação presentes nas atividades propostas. Os resultados apontam para a predominância de uma abordagem pedagógica marcada por discursos normativos, que tendem a homogeneizar os sujeitos e a limitar a leitura a uma prática instrumental. Ao mesmo tempo, evidenciam-se brechas para práticas pedagógicas que favoreçam a construção de sentidos plurais, especialmente quando há uma mediação crítica por parte do docente.

Palavras-chave: Análise do Discurso. Educação de Jovens e Adultos. Livro Didático.

SILVEIRA, Luana Pereira. **Reading from a discursive perspective: analysis of textbooks for Youth and Adult Education.** 2025. 111 f. Dissertation (Master's Degree in Education) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2025.

ABSTRACT

This dissertation proposes a discursive analysis of textbooks used in Youth and Adult Education (EJA), focusing on the constitution of the reader-subject and the meaning effects mobilized by the reading practices suggested. Based on French Discourse Analysis, particularly the works of Orlandi, Pêcheux, the study seeks to understand how school discourses operate in the production of meaning and how they interpellate the subjects involved in teaching and learning processes. The methodology adopted is qualitative in nature, with an interpretative approach, centered on the analysis of three volumes from the *Projeto Recomeçar* collection, aimed at the second segment of Elementary Education in EJA. The dissertation is organized into three chapters: the first presents the theoretical foundations of Discourse Analysis and discusses the constitution of the reader-subject within school contexts; the second addresses the conceptions of reading in the educational field, highlighting the ideological disputes that shape this practice; the third presents the empirical analysis of the textbooks, structured into analytical blocks that problematize discursive representations, reading strategies, and assessment modes present in the proposed activities. The results indicate the predominance of a pedagogical approach marked by normative discourses, which tend to homogenize subjects and reduce reading to an instrumental practice. At the same time, openings are identified for pedagogical practices that favor the construction of plural meanings, especially when there is critical mediation by the teacher.

Keywords: Discourse Analysis. Youth and Adult Education. Textbook.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa do livro didático “Projeto Recomeçar: Educação de Jovens e Adultos”, Volume 3, destinado ao 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I – EJA	82
Figura 2 – Texto “O Zelador”, apresentado na seção Hora da Leitura, do Volume 3 da coleção Projeto Recomeçar – 4º e 5º anos da EJA.	83
Figura 3 – Atividades de interpretação referentes ao texto “O Zelador”, no Volume 3 da coleção Projeto Recomeçar – 4º e 5º anos da EJA.	85
Figura 4 – Capa do Volume 2 da coleção Projeto Recomeçar – Educação de Jovens e Adultos (2º e 3º anos do Ensino Fundamental).	88
Figura 5 – Texto “Marie-Monan e os Três Dilúvios” presente no Volume 2 da coleção Projeto Recomeçar – EJA (2º e 3º anos do Ensino Fundamental).	89
Figura 6 – Atividades de leitura relacionadas ao texto “Marie-Monan e os Três Dilúvios” – Volume 2 da coleção Projeto Recomeçar – EJA (2º e 3º anos do Ensino Fundamental).	90
Figura 7 - Capa do Volume 4 da coleção “Projeto Recomeçar” – Educação de Jovens e Adultos (6º e 7º ano do Ensino Fundamental).	91
Figura 8 - Texto “Educação é o poder” presente no Volume 4 da coleção “Projeto Recomeçar” – EJA (6º e 7º ano do Ensino Fundamental).	92
Figura 9 – Atividade do texto “Educação é o poder” presente no Volume 4 da coleção “Projeto Recomeçar” – EJA (6º e 7º ano do Ensino Fundamental).	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do Discurso
CF	Constituição Federal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLDEJA	Programa Nacional do Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos
PNE	Plano Nacional de Educação
SEB	Secretaria de Educação Básica
Senaaja	Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos
SME	Secretaria Municipal de Educação
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

TRAJETÓRIA DE INVESTIGAÇÃO DA PESQUISADORA	12
INTRODUÇÃO	18
1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA ANÁLISE DO DISCURSO.....	24
1.1 Fundamentos epistemológicos da Análise do Discurso	26
1.2 Leitura, sujeito e formação discursiva na EJA.....	29
1.3 O discurso oficial da EJA e sua presença nos livros didáticos	31
2 CONCEPÇÕES DE LEITURA: construção de sentidos, sujeito e discurso	35
2.1 A leitura como prática discursiva e social.....	37
2.2 O sujeito-leitor na EJA: formação discursiva e apagamentos sociais	40
2.3 A materialidade textual e os efeitos de sentido no livro didático da EJA.....	43
2.4 A função-leitor e as possibilidades de resistência na leitura.....	45
3 ANÁLISE DISCURSIVA DO LIVRO DIDÁTICO E DA LEITURA NA EJA: silenciamentos, exclusões e possibilidades de resistência	48
3.1 O livro didático e a constituição do sujeito-leitor	48
3.2 Discursos de superação, moralização e exclusão simbólica	54
3.3 Silenciamento e apagamento discursivo na leitura escolar da EJA	59
3.3.1 A construção do “aluno ideal”: regularidade e disciplinamento do sujeito da EJA.....	65
3.3.2 Silenciamento por simplificação: o apagamento da complexidade social	67
3.3.3 A normalização da leitura como técnica: exclusão da leitura crítica	70
3.3 A leitura como prática de resistência e formação discursiva	73
4 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO E PROPOSTAS NA PERSPECTIVA DISCURSIVA	79
4.1 Recorte 1: representações sociais e apagamentos discursivos no volume 3 da coleção Projeto Recomeçar	81
4.2 Recorte 2: leitura e identidade discursiva	87
4.3 Leitura e ressignificação: por uma pedagogia discursiva na EJA	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS	108

TRAJETÓRIA DE INVESTIGAÇÃO DA PESQUISADORA

Em “A árvore do conhecimento: As bases biológicas do entendimento humano”, Humberto Maturana e Francisco Varela (1995, p. 68) afirmam que todo ato de conhecer é inseparável do fazer humano: “todo fazer é conhecer e todo conhecer é fazer”. Para os autores, não há fatos ou objetos “lá fora” que sejam simplesmente captados e armazenados pelo sujeito; o que chamamos de realidade se constitui no entrelaçamento circular entre ação e experiência, sempre mediado pela linguagem. Cada ato de conhecer produz um mundo, pois não se trata de um reflexo passivo daquilo que existe, mas de uma criação situada, realizada por alguém em um tempo e lugar determinados. A linguagem, nesse processo, é simultaneamente ponto de partida, instrumento e problema: toda reflexão, inclusive a que busca compreender o próprio conhecimento, só pode ser feita nela e por meio dela. Essa perspectiva torna evidente que não há neutralidade possível no gesto de pesquisar. Ao contrário, toda investigação é atravessada pela presença do pesquisador, que age, descreve, seleciona e interpreta, implicando-se de forma constitutiva com o objeto de estudo. É a partir dessa concepção que compreendo minha própria trajetória: não falo de fora, mas desde dentro do processo investigativo, reconhecendo-me como sujeito implicado na construção de sentidos que esta pesquisa buscou elaborar.

Foi nesse horizonte de compreensão – de que todo ato de conhecer é também um fazer situado e implicado – que reconheço minha própria trajetória acadêmica. Concluí a graduação em Pedagogia, no ano de 2016, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Essa experiência ultrapassou a conquista de um título: foi um processo transformador, marcado pelo encontro com pessoas, pela construção de amizades e pela descoberta do prazer profundo de estudar. Desde então, compreendi que a formação não se encerra em um ponto final, mas se renova continuamente em cada decisão e em cada desafio. O conhecimento, nesse percurso, tem sido força que me impulsiona, encorajando-me a enfrentar obstáculos, inclusive os mais dolorosos, e a transformá-los em possibilidades. Estudar, para mim, é fonte de alegria e vitalidade: sinto-me renovada a cada nova experiência formativa e orgulhosa por perceber que o conhecimento, longe de ser privilégio de poucos, é patrimônio humano que deve estar ao alcance de todos.

A universidade também me proporcionou o prazer de participar de diversos cursos e eventos voltados ao aprimoramento da aprendizagem, experiências que ampliaram significativamente minha formação. Entre eles, destaco os seminários dirigidos, como o Seminário de Educação de Jovens e Adultos – EJA: o resgate da cidadania; o I Seminário

sobre (AN) Alfabetismo no contexto Baiano: Desafios e Perspectivas; o encontro Relação Professor-Aluno: Razão x Sentimentos; o debate Desafios da Docência: Conflitos em sala de aula e problemas sociais; e o VI Seminário sobre Inclusão Escolar. Participei também de oficinas pedagógicas, como Brincando e Aprendendo – O Brincar e a Construção de Jogos Pedagógicos, além de aulas de campo no Subprojeto Educação do Campo, voltado para a Educação de Jovens e Adultos. No percurso, tive ainda a oportunidade de realizar estágios extracurriculares no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (*Campus Itapetinga*) e na própria Uesb. Some-se a isso a participação em cursos de extensão, como Bullying nas Escolas: Ações Educativas Preventivas e Remediativas para Efetivação do Direito à Inclusão e Cidadania e Formação e Capacitação de Educadores em Direitos Humanos, entre outros, que consolidaram meu entendimento sobre o papel transformador da educação e reforçaram meu compromisso com uma prática pedagógica inclusiva e humanizada. A partir dessas propostas, tornou-se possível perceber a importância das ações pedagógicas no trabalho didático, sobretudo na construção de metodologias que dialogassem com os educandos, partindo sempre de seus conhecimentos prévios. Essa perspectiva evidenciou a relação direta entre o cotidiano dos alunos e o processo de aprendizagem, reafirmando que ensinar implica considerar as experiências já constituídas pelos sujeitos como ponto de partida para novas descobertas e significações.

Entre os conhecimentos adquiridos ao longo do curso, diversas disciplinas se destacaram por possibilitar um exercício constante de reflexão pedagógica, tais como Sociologia, Psicologia e Filosofia da Educação, Prática da Pesquisa Educacional, Leitura e Produção de Texto, História da Educação, Educação de Jovens e Adultos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, entre outras. Cada uma delas contribuiu de maneira significativa para a minha formação, pois me proporcionaram um novo olhar, tanto pessoal quanto profissional, construído a partir do ingresso na universidade. Essa experiência ampliou minha compreensão sobre as práticas educativas desenvolvidas em diferentes contextos, levando-me a considerar a complexidade dos diversos componentes que compõem o processo educativo, evidenciados tanto na história quanto na realidade contemporânea.

Na universidade, vivi experiências marcantes que ampliaram meu olhar sobre a educação. Uma delas foi a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), em duas áreas distintas: Educação do Campo, com foco na Educação de Jovens e Adultos (EJA), e Educação Infantil. Nessa atuação, realizei atividades em escolas públicas de educação básica e participei da organização de eventos voltados à iniciação à docência, experiências que me aproximaram da realidade concreta dos processos educativos.

Foi nesse contexto que participei ativamente da EJA na zona rural de Itapetinga, especificamente na Fazenda Texana, onde funciona a Escola Municipal de Ensino, localizada na rodovia BA-270, a 13 km da área urbana. Nessa instituição, desenvolvíamos ações em diferentes etapas de ensino: Educação Infantil, EJA e Ensino Fundamental. Recordo-me de que, ao iniciarmos nossas atividades, era visível nos olhos dos estudantes o quanto aquele momento lhes parecia significativo e transformador. Eram homens e mulheres com idades entre 40 e 60 anos, exaustos pela rotina árdua do trabalho no campo, mas que se revigoravam diante da possibilidade de aprender e de partilhar saberes, renovando-se com a nossa presença.

As ações metodológicas que orientavam nosso trabalho com os educandos buscavam garantir que a aprendizagem se desse de forma significativa. Para isso, priorizávamos o diálogo como eixo central, a flexibilidade nos exercícios, a participação ativa entre professor e estudante e, sobretudo, a compreensão dos equívocos como oportunidades de aprendizagem. Com o passar do tempo, tornou-se perceptível o impacto dessas escolhas: muitos estudantes conseguiam, pela primeira vez, escrever o próprio nome, narrar uma história ou resolver uma simples operação matemática. Além de avanços cognitivos, esses momentos revelavam a valorização da educação como responsabilidade coletiva. Era comum perceber o entusiasmo com que aguardavam cada encontro, motivados pela possibilidade de novas descobertas. Entre as atividades, destacavam-se a alfabetização, a leitura e a produção de textos, além do uso de jogos pedagógicos voltados à alfabetização matemática, leitura e escrita, que, aliados a práticas didáticas e dinâmicas diferenciadas, tornavam o processo mais envolvente e transformador.

As atividades pedagógicas propostas eram concebidas para ter sentido na vida dos educandos e, sobretudo, para instigá-los à busca e à investigação constante de novos conhecimentos, favorecendo um processo de reflexão contínua sobre o que aprendiam. Isso evidenciava que a aprendizagem não se conclui em um ponto final, mas é sempre inacabada e aberta a novas possibilidades. Percebi, nesse âmbito, que ensinar exige dedicação, responsabilidade afetiva e um compromisso ético com uma educação inclusiva. A metodologia adotada permitia observar como os estudantes se reconheciam capazes de transformar suas próprias realidades, despertando neles o desejo de mudança e a vontade de ir além. Cada planejamento era elaborado com atenção à aprendizagem, à realidade concreta, à bagagem cultural, aos interesses e às características dos educandos. Por isso, reafirmo a importância da EJA como espaço que respeita diferentes níveis de idade e de conhecimento, construindo novos significados a partir dos saberes já existentes e oferecendo vivências

educativas que incentivam o gosto pelo aprender.

Atuei durante oito anos como Conselheira Tutelar no município de Itapetinga/BA, em um órgão cuja responsabilidade central é assegurar os direitos da criança e do adolescente. No entanto, a prática cotidiana mostrou-me que essa atuação não se restringia apenas a esse público, mas se estendia a todo cidadão, independentemente de qualquer condição. Raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política, origem social ou nacional, situação econômica ou circunstância de nascimento nunca podiam ser considerados critérios de exclusão. O compromisso era com a defesa da dignidade humana em sua integralidade, reafirmando o princípio de que todos os sujeitos têm direito à proteção e ao respeito.

Em 2017, ingressei no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBaiano), onde cursei uma especialização voltada para as práticas pedagógicas, direcionando meu interesse para a investigação do livro didático no contexto da EJA. Foi nesse percurso que, ao desenvolver o trabalho de conclusão de curso, emergiram inquietações que continuam a orientar minha trajetória acadêmica. Questões como a existência (ou ausência) de materiais didáticos específicos para a EJA, a acessibilidade desses materiais por parte de professores e estudantes e, sobretudo, os discursos que circulam em suas páginas tornaram-se centrais para compreender tanto as possibilidades quanto os limites da leitura nesse espaço formativo.

Essas inquietações desencadearam um movimento investigativo que se aprofundou com meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Uesb. Foi nesse contexto que minha proposta de pesquisa se consolidou, encontrando respaldo teórico-metodológico na Análise do Discurso (AD) de linha francesa, especialmente nos estudos de Michel Pêcheux e Eni Orlandi. A partir dessa perspectiva, passei a compreender o livro didático não apenas como um recurso técnico, mas como uma materialidade discursiva que organiza sentidos, posiciona sujeitos e participa ativamente da constituição de formas de leitura legitimadas no espaço escolar.

A escolha do objeto de estudo também foi impulsionada pela constatação de um hiato na produção de materiais didáticos voltados especificamente para a EJA. O último ciclo de distribuição destinado a essa modalidade ocorreu no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2014, revelando um descompasso entre as diretrizes pedagógicas atuais e as práticas efetivas de ensino. Essa lacuna repercute diretamente na formação de jovens e adultos, que frequentemente se veem diante de conteúdos descontextualizados, construídos a partir de modelos escolares tradicionais e pouco sensíveis às experiências sociais e culturais dos sujeitos da EJA.

Nesse contexto, a leitura não pode ser reduzida a uma habilidade técnica ou a uma competência individual, mas deve ser compreendida como prática discursiva. O que está em jogo é entender como os sentidos são produzidos nos textos didáticos, de que maneira o discurso presente nesses materiais interpela os leitores e quais posições-sujeito são instituídas por meio dessas práticas. Essa perspectiva analítica permite observar os efeitos ideológicos que atravessam os textos, bem como os silenciamentos e as ausências que contribuem para a manutenção de determinadas representações sociais, muitas vezes excludentes ou normatizadas. Minha trajetória acadêmica, assim, tem se orientado pelo desejo de compreender como a linguagem opera na educação enquanto instância de poder e produção de subjetividades. Nesse percurso, o livro didático assume centralidade, revelando-se não apenas em sua função pedagógica, mas também em sua função simbólica: a de definir o que pode ser dito, lido e interpretado. A escolha por investigar materiais destinados à EJA ancora-se, portanto, na necessidade de reconhecer os sujeitos dessa modalidade como leitores legítimos, cujas histórias, saberes e vivências merecem ser contemplados e valorizados no discurso escolar.

Ao ser concebida como direito constitucional e como espaço de reparação social, a EJA exige que seus instrumentos pedagógicos estejam em consonância com essa função inclusiva. Nesse sentido, torna-se imprescindível problematizar o livro didático enquanto produto cultural, político e histórico, atravessado por disputas e contradições. A ausência de atualizações, a padronização das abordagens e o apagamento das vozes dissidentes revelam-se como fatores que comprometem a formação crítica dos estudantes, reduzindo as possibilidades de que a EJA cumpra plenamente seu papel social. É por isso que, nesta pesquisa, a leitura será tratada como prática discursiva, situada historicamente e atravessada por tensões simbólicas que definem tanto o que pode ser dito quanto aquilo que permanece silenciado.

Compreendo que investigar o livro didático da EJA sob a ótica da AD significa tensionar os sentidos naturalizados da educação formal, sobretudo quando esta se dirige a sujeitos historicamente privados do acesso pleno à escolarização. Trata-se de uma proposta que busca produzir um olhar crítico sobre os modos de leitura institucionalizados, evidenciando os mecanismos que regulam a produção de sentidos e os efeitos que deles resultam. Nesse percurso, fortalece-se a concepção de que a leitura ultrapassa a função instrumental de decodificação: ela se configura como espaço de resistência, de reconfiguração de identidades e de participação simbólica no mundo social.

Dessa forma, este trabalho se insere no conjunto de investigações já desenvolvidas no

campo da educação em diálogo com as ciências da linguagem, especialmente aquelas que se comprometem com a construção de práticas pedagógicas mais dialógicas, democráticas e plurais. O estudo do livro didático da EJA, sob essa perspectiva, não apenas amplia a compreensão sobre os processos de leitura em contextos educativos específicos, mas também contribui para o debate em torno das políticas públicas destinadas a essa modalidade. Ao fazê-lo, reafirma-se o compromisso com uma escola que reconhece e valoriza os sujeitos que a constituem, legitimando suas histórias, saberes e modos de estar no mundo como parte fundamental da experiência educativa.

INTRODUÇÃO

A leitura, sob a ótica da Análise de Discurso (AD) de linha francesa, não se resume à decodificação de signos, mas constitui uma prática de significação enredada por ideologia, memória e história. Pêcheux (1997) sustenta que o sentido não é intrínseco ao texto, mas construído no processo de interpretação, a partir da posição que o sujeito ocupa em determinada formação discursiva. Essa concepção implica reconhecer que a leitura não é neutra, nem universal, sendo sempre marcada por disputas simbólicas e por uma rede de enunciados, que antecedem o próprio ato de interpretar.

No espaço escolar, a leitura frequentemente é tratada como uma competência técnica, desvinculada de seus efeitos discursivos e ideológicos. Essa concepção instrumental ainda domina as práticas pedagógicas, sobretudo nos materiais didáticos, onde prevalece a ideia de que o texto possui um único sentido possível, cabendo ao aluno identificá-lo. Orlandi (2001) aponta que essa abordagem invisibiliza o processo histórico de produção dos sentidos, naturalizando o discurso pedagógico e silenciando os sujeitos que leem a partir de outras experiências.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) introduz um tensionamento relevante nesse debate, pois mobiliza sujeitos cujas trajetórias escolares, sociais e profissionais foram historicamente marcadas por exclusões. O sujeito da EJA é muitas vezes posicionado como aprendiz tardio, carente de habilidades básicas, sendo interpelado por discursos que reforçam a heteronomia da leitura. Tardif (2006) argumenta que os saberes construídos fora da escola são desconsiderados, o que resulta na deslegitimação de práticas culturais e interpretativas que não se alinham ao modelo dominante de escolarização.

O livro didático, nesse contexto, é dispositivo central na mediação entre linguagem e poder. Ele não apenas organiza o conteúdo a ser ensinado, mas estrutura as formas de dizer, ler e compreender autorizadas pela instituição escolar. Coracini (2005) analisa que o discurso didático atua na produção de subjetividades disciplinadas, restringindo a leitura à recuperação literal da informação e afastando o aluno das possibilidades de interpretação crítica. Essa regulação simbólica opera por meio de escolhas lexicais, temáticas e estruturais que estabilizam os sentidos hegemônicos.

Na perspectiva da Análise de Discurso, o livro didático deve ser compreendido como uma materialidade ideológica, cujos efeitos de sentido são produzidos por meio de apagamentos, silenciamentos e regularizações discursivas. Orlandi (2007) destaca que o texto escolar apresenta uma aparência de neutralidade, mas está atravessado por discursos que

organizam o que pode e deve ser dito. Dessa forma, a leitura, quando mediada por esse material, torna-se uma prática regulada, mais voltada à conformação do sujeito do que à sua formação crítica.

A ausência de políticas públicas atualizadas para a produção e distribuição de livros didáticos específicos para a EJA, é um fator que acentua as contradições desse processo. Cassiano (2013) ressalta que a última edição do PNLD voltada à EJA ocorreu em 2014, o que revela um hiato significativo entre as diretrizes curriculares e os materiais disponíveis para o trabalho pedagógico com jovens e adultos. Esse descompasso compromete a qualidade da formação e evidencia o lugar marginal que essa modalidade ocupa nas políticas educacionais.

Nos livros didáticos analisados, observa-se uma recorrência de textos prescritivos, atividades de múltipla escolha e narrativas que exaltam o esforço individual como forma de superação. Ávila (2008) discute que essa configuração favorece a moralização do sujeito, deslocando as causas das desigualdades educacionais para o plano da vontade pessoal. Essa estratégia discursiva, ao destacar trajetórias de êxito isoladas, desconsidera as determinações históricas que limitam o acesso e a permanência na escola para grande parte dos sujeitos da EJA.

A leitura, nesse cenário, é reduzida a um exercício de adequação, no qual o aluno deve identificar os sentidos “corretos” definidos previamente pelo autor do material. Coracini (2005) afirma que essa prática retira da leitura seu caráter constitutivo de significação e a transforma em tarefa de verificação. Isso impede o sujeito de se constituir como leitor autônomo e o posiciona como receptor passivo de um conteúdo previamente legitimado, apagando a dimensão histórica e ideológica do discurso.

Além da função normativa, os livros da EJA, também operam por meio de apagamentos discursivos. São raros os textos que problematizam questões sociais estruturais, como o racismo, a desigualdade de classe ou a exclusão educacional. Quando abordadas, essas temáticas aparecem de forma despolitizada e descontextualizada. Orlandi (2001) observa que o silêncio é constitutivo do discurso e que, muitas vezes, o que não se diz opera com mais força na constituição dos sentidos do que o que é explicitado.

A ausência de vozes dissidentes, de narrativas contra-hegemônicas e de experiências oriundas das periferias urbanas e dos movimentos sociais reforça a homogeneização discursiva presente nos materiais analisados. Soares (2000) aponta que a leitura escolar tende a reiterar modelos de cidadania conformistas, centrados no cumprimento de deveres e no respeito à autoridade, o que impede a emergência de posições-sujeito críticas e insurgentes. Essa conformação simbólica reduz a leitura a uma prática de repetição e reforça a exclusão

simbólica de sujeitos que não se enquadram nesses moldes.

A lógica meritocrática presente nas narrativas de superação é outro elemento recorrente que merece destaque. Cassiano (2014) argumenta que o discurso do esforço individual opera como forma de responsabilização do sujeito pelos obstáculos enfrentados em sua trajetória escolar, desconsiderando as condições materiais, sociais e políticas que atravessam essas experiências. Essa operação ideológica produz um efeito de culpabilização que silencia as contradições estruturais e naturaliza a desigualdade.

Os efeitos de sentido mobilizados pelos livros da EJA se atualizam também por meio das imagens, dos gêneros discursivos escolhidos e das instruções pedagógicas que orientam a leitura. Ávila (2008) ressalta que esses elementos funcionam como mecanismos de estabilização dos sentidos, direcionando a interpretação e desestimulando o exercício da leitura como prática de significação. As perguntas direcionadas e os enunciados imperativos reforçam uma posição de obediência, na qual o estudante-trabalhador é convocado a reproduzir e não a questionar.

A análise dos fragmentos didáticos permite identificar que o sujeito da EJA é convocado a ocupar posições de leitor disciplinado, esforçado e grato pela oportunidade de estudar. Essa construção discursiva não reconhece os saberes acumulados ao longo da vida, nem os modos alternativos de leitura que circulam fora da escola. Pêcheux (1990) enfatiza que o discurso opera por meio da memória e da filiação ideológica, o que significa que o sujeito é sempre constituído por discursos anteriores que o posicionam de forma historicamente situada.

O silenciamento das experiências coletivas e a ausência de textos provenientes de contextos populares demonstram a seletividade do discurso escolar. Orlandi (2007) adverte que a linguagem opera como lugar de conflito, e que ensinar a ler exige, antes de tudo, tornar visíveis os mecanismos de produção dos sentidos. Nesse sentido, o livro didático, ao naturalizar certos discursos e excluir outros, funciona como operador ideológico que regula o que pode ser dito, compreendido e compartilhado no espaço da sala de aula.

Ao compreender o livro didático como espaço de regulação discursiva, esta pesquisa propõe analisar como os sentidos são organizados nos materiais voltados à EJA, como os sujeitos são interpelados e quais vozes são autorizadas ou silenciadas. A leitura, entendida como prática discursiva, revela-se um processo atravessado por relações de poder e de exclusão, cujos efeitos se materializam nas formas como os estudantes-trabalhadores leem, interpretam e se reconhecem ou não nos textos escolares.

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, ancorada nos pressupostos da

Análise de Discurso de linha francesa, com ênfase nos estudos de Michel Pêcheux (1997) e Eni Orlandi (1993, 2001). A investigação se voltou à compreensão dos efeitos de sentido produzidos nos livros didáticos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), buscando interpretar como o sujeito-leitor é interpelado pelas formações discursivas presentes no material e de que modo a linguagem mobilizada contribui para a produção de identidades e exclusões no contexto educacional.

A escolha por uma metodologia qualitativa se fundamenta no entendimento de que a linguagem, enquanto prática social e ideológica, não é um meio neutro de transmissão de informações, mas constitui-se como espaço de disputa de sentidos e de construção de subjetividades. Nessa perspectiva, os discursos presentes nos livros não são tomados como reflexo da realidade, mas como constituintes dela. Segundo André (2005), a pesquisa qualitativa permite interpretar os fenômenos educacionais considerando suas múltiplas dimensões e complexidades, sem a pretensão de generalização dos resultados, mas com o objetivo de aprofundar a compreensão dos processos investigados. Lüdke e André (2012) reforçam que esse tipo de abordagem possibilita ao pesquisador interpretar significados produzidos em contextos específicos, sendo especialmente pertinente para estudos que se debruçam sobre práticas pedagógicas, materiais escolares e construção de sentidos na educação. Gamboa (2014), por sua vez, destaca que a metodologia qualitativa é apropriada para pesquisas que buscam captar os sentidos simbólicos, históricos e sociais envolvidos nos discursos educacionais.

O percurso metodológico foi delineado em três etapas principais. A primeira consistiu na seleção do *corpus* empírico, formado por três volumes da coleção “Projeto Recomeçar – EJA” (Quadro 1), voltada ao segundo segmento do Ensino Fundamental. A escolha se justificou pela ampla utilização da coleção em escolas públicas, sua proposta de retomada de trajetórias educacionais interrompidas, a diversidade de gêneros textuais¹ e propostas pedagógicas, que possibilitam uma análise discursiva significativa. Cada volume selecionado contempla conteúdos distintos, abarcando desde aspectos introdutórios do letramento até atividades de leitura, escrita e interpretação, o que permitiu uma observação crítica e plural das estratégias discursivas mobilizadas no interior do material.

¹ Embora este trabalho não se debruce diretamente sobre a noção de gêneros textuais, vale apresentar brevemente uma definição. Segundo Marcuschi (2008, p. 155), gêneros textuais são ações socialmente situadas, moldadas por finalidades comunicativas específicas, que se concretizam por meio de textos orais ou escritos, grosso modo – porque, como afirma o autor, essa distinção é complexa – em contextos diversos. Trata-se, portanto, de formas de uso da linguagem que articulam estrutura, conteúdo e função social, variando conforme a situação de produção.

Quadro 1 – Corpus selecionado para análise: três volumes da coleção “Projeto Recomeçar EJA”

Volume único 2 (2º e 3º ano do Ensino Fundamental I) – Língua Portuguesa Autor: Ilan Alves Miranda (graduado em Letras - Português e Inglês pelo Fundação Universidade de Itaúna (2004))				
Sumário de Língua Portuguesa				
1 – Comida	Composto por páginas	20	Textos Instrucionais	Ortografia: encontro vocálico, encontro consonantal e dígrafo.
2 – Trabalho e Futuro	Composto por páginas	22	Textos descritivos	Ortografia: sílaba tônica
3 – Textos mitológicos	Composto por páginas	22	Textos mitológicos	Homonímia e Paronímia
4 – Comentários da internet	Composto por páginas	32	Sinônimos e antônimos	
Volume único 3 (4º e 5º ano do Ensino Fundamental I) – Língua Portuguesa Autor: Ilan Alves Miranda (graduado em Letras - Português e Inglês pelo Fundação Universidade de Itaúna (2004))				
1 – Escrever é preciso	Composto por páginas	20	Substantivo	
2 – Conhecimento para a vida	Composto por páginas	20	Textos Informativos - Folhetos	Determinantes do substantivo Adjetivo Pronome Artigo Numeral
3 – Leitura e Amor	Composto por páginas	20	Texto narrativo	Abandono paterno Literatura, imitação da vida Verbo
4 – Pausa para um cineminha	Composto por páginas	18	Texto expositivo	Advérbio
Volume único 4 (6º e 7º ano do Ensino Fundamental I) – Língua Portuguesa Autor: Ilan Alves Miranda (graduado em Letras - Português e Inglês pelo Fundação Universidade de Itaúna (2004))				
1 – Natureza mãe	Composto por páginas	20	Tirinhas	Conotativos
2 – Dinheiro e Educação	Composto por páginas	20	Notícia	Interjeição
3 – Trabalho doméstico	Composto por páginas	22	Relato	Sujeito e predicado
4 – Educação para formar opinião	Composto por páginas	20m	Artigo de opinião	Complementos

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

A segunda etapa consistiu na sistematização e categorização dos dados. Para cada volume, foram selecionados três elementos fundamentais: a imagem de capa, a apresentação de um conteúdo textual (como crônicas, músicas ou poemas) e uma atividade pedagógica de

leitura. A escolha desses recortes se pautou pela possibilidade de observar, em diferentes níveis, visual, textual e pragmático, como o discurso pedagógico se estrutura, quais sujeitos são convocados e quais sentidos são produzidos sobre a leitura e a escolarização na EJA. A organização dos recortes por volume, permitiu uma análise comparativa e coerente, respeitando as especificidades de cada material, sem perder a articulação entre as unidades de análise.

A definição do corpus na análise de discurso não se limita a uma divisão formal do texto, mas envolve uma escolha interpretativa sobre o que observar e sob qual perspectiva analítica. Nessa direção, Eni Pulcinelli Orlandi (1984) propõe diferenciar o ato de segmentar do ato de recortar. A segmentação se refere a uma divisão mecânica da linguagem, como separar frases, períodos ou parágrafos, enquanto o recorte implica uma operação discursiva, em que o analista seleciona uma porção do discurso levando em conta as condições de produção e os sentidos em circulação.

O recorte, portanto, é compreendido como uma unidade discursiva significativa, uma porção do discurso em que se pode observar o funcionamento dos sentidos. Ele não é apenas um fragmento isolado, mas um espaço de articulação entre o linguístico e o histórico, no qual se manifestam as posições dos sujeitos, as formações ideológicas e os efeitos de sentido possíveis. Assim, ao recortar, o analista não retira o trecho do seu contexto; pelo contrário, mantém a relação entre o texto e as condições de sua produção.

Dessa forma, o recorte pode ser entendido como um segmento linguístico e discursivo de uma zona dos sentidos, um espaço delimitado que conserva as marcas do processo enunciativo e possibilita compreender como o sentido se constitui, se desloca e se estabiliza em determinadas condições históricas. Ao optar por recortes, reconhece que o discurso é sempre movimento e que cada unidade selecionada para análise deve ser pensada como um ponto de convergência entre linguagem, ideologia e história.

Assim, neste trabalho, o corpus será abordado a partir de recortes discursivos: unidades de análise que permitem evidenciar o modo como os sentidos são produzidos nas práticas enunciativas.

A terceira etapa envolveu a análise discursiva propriamente dita, orientada pelas categorias teóricas da AD: condições de produção, formação discursiva, interdiscurso e efeitos de sentido. A análise buscou compreender como os discursos escolares atuam na constituição do sujeito-leitor da EJA, e de que modo à lógica escolar presente nos materiais didáticos contribui para reforçar ou tensionar posições de adaptação, reparação e controle. De acordo com Orlandi (1993), o discurso se constitui na relação entre o texto e a exterioridade –

a história, a ideologia e os sujeitos –, o que implica considerar as determinações, que atravessam os sentidos. Assim, a leitura não é tratada como decodificação, mas como prática interpretativa situada socialmente, em que o sujeito é também produtor de sentidos e não apenas receptor de significados fixos.

Além da leitura teórica do material, também foram incorporadas reflexões a partir da crítica à lógica meritocrática presente em muitos discursos escolares, a qual, conforme Dubet (2004) tende a individualizar as responsabilidades pelo fracasso escolar, desconsiderando as desigualdades estruturais que atravessam a trajetória educacional de sujeitos da EJA.

As análises foram ainda articuladas com os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, que preconizam o respeito às especificidades do público jovem e adulto, o reconhecimento de saberes prévios e a valorização das experiências de vida dos educandos. Em consonância, as contribuições de Freire (1989), Kleiman (2013) e Pacífico (2012) subsidiaram a leitura crítica da proposta pedagógica presente nos livros.

O *corpus* foi analisado como materialidade discursiva, produto de condições de produção determinadas e produtor de efeitos de sentido. O foco não esteve na avaliação técnica do conteúdo, mas na compreensão de como os discursos se estruturam e incidem sobre os sujeitos, moldando expectativas, identidades e possibilidades de ação no contexto escolar da EJA. Ao final, o trabalho produziu três blocos analíticos, que discutem, respectivamente, o lugar do sujeito-leitor nas capas dos livros, os sentidos construídos nas propostas de leitura e as atividades escolares como instrumentos de regulação discursiva, elaborados com base na articulação entre as categorias discursivas e os recortes empíricos, compondo uma análise crítica e fundamentada sobre os materiais que circulam nas práticas pedagógicas da EJA.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA ANÁLISE DO DISCURSO

A constituição da EJA como modalidade de ensino é atravessada por uma longa trajetória de disputas em torno do direito à educação no Brasil. Desde o período colonial, quando as ações educativas estavam ligadas à catequese religiosa e ao disciplinamento do trabalho escravo e indígena, até o Império e a Primeira República, a escolarização de jovens e adultos foi marcada pela distância entre a garantia legal e a efetivação prática. Haddad e Di Pierro (2000) lembram que, embora a Constituição de 1824 tenha assegurado a instrução primária gratuita para todos, negros, indígenas, mulheres e pobres foram sistematicamente excluídos do acesso à escola. Já no século XX, campanhas como a de Educação de Adolescentes e Adultos (1947) e a de Erradicação do Analfabetismo (1958) revelaram

esforços de caráter nacional, ainda que limitados em seu alcance e continuidade, preparando o terreno para experiências inovadoras da década de 1960, quando se destacou a pedagogia crítica de Paulo Freire.

Para Paiva (2006), compreender a EJA na contemporaneidade requer situá-la como direito historicamente negado, associado às lutas de trabalhadores, mulheres, negros e populações do campo por inclusão social. A autora enfatiza que a educação de jovens e adultos emerge de carecimentos sociais produzidos pela própria história de exclusão, sendo por isso indissociável da conquista democrática. Nesse sentido, a EJA deve ser compreendida não como uma oferta compensatória ou supletiva, mas como expressão de um direito humano em permanente disputa, que se ressignifica nos marcos de cada conjuntura histórica.

A leitura do livro didático como objeto de investigação exige um olhar que ultrapasse sua materialidade textual e considere os efeitos de sentido que nele se inscrevem. No campo da Educação, sobretudo no contexto da EJA, é essencial compreender que os sentidos atribuídos à linguagem, aos sujeitos e às práticas escolares, não são neutros, mas resultam de formações ideológicas e históricas que atravessam o discurso. Nesse sentido, a AD, especialmente a vertente fundada por Michel Pêcheux e desenvolvida no Brasil por Eni Orlandi, constitui uma ferramenta teórico-metodológica profícua, para compreender como os discursos presentes em materiais didáticos, produzem efeitos de verdade e subjetivam os sujeitos da educação (Orlandi, 1993; Pêcheux, 1997).

Ao considerar que o discurso é atravessado pela ideologia, a AD se distancia de abordagens linguísticas formais, propondo uma leitura que compreende a linguagem como prática social. Assim, o livro didático, longe de ser apenas um instrumento pedagógico, é tomado aqui como um objeto discursivo, atravessado por condições de produção que dizem sobre o momento histórico, as políticas educacionais, as concepções de ensino-aprendizagem e os lugares atribuídos aos sujeitos da EJA (Cassiano, 2013; Gomes, 2008). Dessa forma, este capítulo assume como premissa, que toda produção textual no espaço escolar, é atravessada por disputas de sentidos que não se esgotam no conteúdo explícito das palavras, mas se prolongam nas entrelinhas ideológicas que sustentam a prática pedagógica.

Para aprofundar essa abordagem, o capítulo está organizado em três partes interdependentes. No primeiro subtópico, serão discutidos os fundamentos epistemológicos da AD de linha francesa, destacando as influências do materialismo histórico de Althusser (1985), da linguística saussuriana e da psicanálise freudiana, que fundamentam a constituição do sujeito discursivo e os mecanismos de produção de sentidos. Essa base será essencial para compreender o vínculo entre linguagem, ideologia e história.

Em seguida, o segundo subtópico abordará a contribuição de Eni Orlandi (2001, 2006) na sistematização e ampliação da AD no Brasil. Sua leitura crítica da obra de Pêcheux (1997) permite visualizar o funcionamento da linguagem, como atravessamento entre sujeito, história e sentido. Serão discutidas as noções de paráfrase, polissemia e formação discursiva, fundamentais para a compreensão dos efeitos de sentido nos textos escolares, especialmente os presentes nos livros didáticos da EJA (Orlandi, 2001; 2006).

Por fim, o terceiro subtópico vinculará os aportes da AD ao campo educacional, com ênfase no exame do livro didático como artefato ideológico. Nesta seção, o foco estará na materialidade discursiva do livro, nos modos como ele representa o estudante-trabalhador da EJA e nos efeitos produzidos por esses discursos em sala de aula. Referências como Coracini (1999), Batista (2005) e Belintane (2018) serão mobilizadas para discutir, como as práticas de leitura propostas nesses materiais refletem concepções de sujeito, linguagem e ensino, muitas vezes naturalizadas pelas políticas públicas de educação.

Dessa forma, o capítulo se propõe a construir uma base teórica sólida para a análise dos livros didáticos da EJA, oferecendo elementos para compreender os modos como os discursos operam na constituição do sujeito-leitor. Ao mesmo tempo, pretende demonstrar como os textos escolares, ao articularem linguagem e ideologia, colaboram na manutenção ou ruptura de formas de exclusão e silenciamento no espaço educativo.

1.1 Fundamentos epistemológicos da Análise do Discurso

A constituição da AD em sua vertente materialista está vinculada à obra de Michel Pêcheux, formulada na França durante os anos 1960. Essa abordagem se caracteriza pela integração entre materialismo histórico-dialético, linguística estrutural e psicanálise, buscando compreender a linguagem não como sistema autônomo, mas como prática social atravessada por ideologia. A AD rompe com os modelos formalistas, propondo a análise dos discursos enquanto materialidades significantes, determinadas por suas condições de produção (Pêcheux, 1993).

O conceito de ideologia ocupa papel central nesse campo, fundamentado nos estudos de Althusser. Para o autor, a ideologia não representa uma distorção da realidade, mas constitui os sujeitos e suas formas de interpretar o mundo, por meio de práticas simbólicas disseminadas socialmente (Althusser, 1985). Essa compreensão retira da linguagem qualquer pretensão de neutralidade, atribuindo-lhe o caráter de campo de disputas, onde os sentidos se estabilizam e se deslocam conforme os posicionamentos ideológicos que atravessam o

discurso.

Ao lado dessa perspectiva, a linguística estrutural fornece subsídios importantes, especialmente pela concepção de língua como sistema. No entanto, a AD se distancia de uma leitura normativa desse modelo ao compreender que a linguagem não opera apenas em sua estrutura formal, mas em articulação com a historicidade dos sujeitos que a utilizam. Essa inflexão teórica evidencia a necessidade de analisar os discursos como formas históricas de significação, e não como sistemas fechados de regras (Orlandi, 1993).

A introdução da psicanálise, particularmente de base lacaniana, amplia o escopo da AD ao problematizar a ideia de sujeito. A noção de sujeito dividido, não inteiramente consciente de si, é essencial para entender que nem todo sentido é plenamente acessível no ato de dizer. A presença do inconsciente no discurso se manifesta por meio de lapsos, repetições e silêncios, elementos que revelam a incompletude do dizer (Lacan, 1998 *apud* Ernst-Pereira; Mutti, 2011).

A articulação entre esses três campos epistemológicos permite conceber o discurso como produção de sentido vinculada às condições históricas e sociais que o engendram. Assim, não há discurso fora da ideologia, nem sujeito que antecede sua posição discursiva. O enunciado carrega marcas de sua origem, refletindo e refratando as formações ideológicas em disputa na sociedade (Bakhtin, 2011).

Nesse modelo, a AD não busca interpretar a intenção do autor ou o conteúdo explícito de um texto, mas investigar os efeitos de sentido produzidos nas condições concretas de sua circulação. A atenção recai sobre os modos de funcionamento do discurso, os silenciamentos, os esquecimentos e as repetições que estruturam os dizeres. Essa abordagem se volta às relações de poder inscritas na linguagem e aos mecanismos pelos quais certos discursos se legitimam enquanto outros são marginalizados (Caregnato; Mutti, 2006).

O conceito de formação discursiva é um dos pilares da AD. Trata-se do conjunto de regularidades que define o que pode e deve ser dito em um determinado contexto, a partir da articulação com uma dada formação ideológica. As formações discursivas delimitam o campo do dizível e do não-dizível, estabelecendo fronteiras simbólicas que ordenam os sentidos possíveis (Orlandi, 2001).

Por essa razão, os discursos não são compreendidos como expressões individuais, mas como construções coletivas situadas. O sujeito, ao discursar, mobiliza sentidos que já circulam socialmente, posicionando-se dentro de uma rede de relações ideológicas. Isso implica que o discurso é atravessado por tensões, contradições e deslocamentos que revelam as disputas simbólicas em curso (Orlandi, 2001).

A análise de um texto, portanto, não pode se restringir à decodificação de seu conteúdo aparente. É necessário compreender sua inscrição em um contexto discursivo mais amplo, que inclui as condições institucionais, políticas e históricas de sua produção. O discurso é efeito de uma conjuntura específica, e seu sentido se constitui na relação entre enunciado, interlocutor e contexto (Gomes, 2008).

Ao estudar discursos educacionais, por exemplo, torna-se evidente que os sentidos atribuídos à leitura, à alfabetização e ao livro didático não são neutros, mas refletem concepções pedagógicas e políticas públicas que organizam a escola. O discurso pedagógico se inscreve em formações discursivas que produzem determinados sujeitos e práticas, contribuindo para a reprodução ou contestação de determinadas ideologias (Cassiano, 2013).

Essa compreensão tem implicações diretas na análise do material didático, especialmente na EJA. O livro didático, enquanto objeto discursivo participa da constituição dos sentidos atribuídos à leitura, ao conhecimento e ao próprio sujeito-leitor. A AD oferece ferramentas para investigar quais sentidos são privilegiados nesses materiais e quais são excluídos, revelando as relações de poder inscritas nas escolhas editoriais e pedagógicas (Coracini, 1999).

A historicidade do discurso é um elemento que impede sua fixação definitiva. Os sentidos são instáveis, abertos a deslocamentos e ressignificações, dependendo das condições de sua recepção. Assim, a leitura é compreendida como prática interpretativa situada, na qual o sujeito constrói sentidos em diálogo com os discursos que circulam socialmente. Essa concepção aproxima-se das propostas da Análise de Discurso de linha francesa e de teorias do letramento crítico (Freire, 1989).

A produção discursiva é, portanto, espaço de luta simbólica. Disputam-se sentidos, posições e legitimidades. Compreender como essa dinâmica opera é o que permite à AD revelar os mecanismos de exclusão, dominação e resistência inscritos nos discursos. No campo educacional, esse tipo de análise tem potencial para evidenciar contradições presentes nos materiais didáticos e para pensar práticas pedagógicas mais reflexivas (Santana, 2011).

Tendo como base os fundamentos aqui apresentados, é possível compreender que o discurso não se limita a uma manifestação textual, mas constitui um modo de produzir sujeitos, significados e relações sociais. Com esse referencial, o próximo tópico tratará das contribuições da AD à compreensão da leitura na EJA, aprofundando como essa perspectiva teórica permite ressignificar o processo de formação do sujeito-leitor a partir da análise dos materiais didáticos utilizados na modalidade.

1.2 Leitura, sujeito e formação discursiva na EJA

O processo de leitura na perspectiva da AD está diretamente relacionado à constituição do sujeito. A leitura, nessa abordagem, não é compreendida como mera decodificação de signos linguísticos, mas como um ato interpretativo, situado histórica e ideologicamente. O sujeito que lê é atravessado por formações discursivas que orientam os sentidos possíveis diante de um texto, e é nessa tensão entre o já-dito e o novo que se constrói a significação (Orlandi, 1993).

Na EJA, essa concepção de leitura exige uma atenção particular às trajetórias sociais dos estudantes, pois são sujeitos que trazem consigo histórias marcadas por processos de exclusão educacional e simbólica. A leitura, nesse contexto, é mais do que uma habilidade técnica; é um instrumento de inserção no mundo, uma forma de leitura de si e da realidade (Freire, 1989). Assim, o sujeito da EJA se constitui discursivamente também a partir das práticas de leitura às quais tem acesso.

Arroyo (2019) nos ensina que resistir em defesa da educação pública exige reconhecer que os coletivos que chegam às escolas e à EJA (trabalhadores, mulheres, negros, indígenas, quilombolas, jovens periféricos) são historicamente decretados como “vidas ameaçadas”. O ataque à educação pública é inseparável do ataque a esses sujeitos, criminalizados e precarizados em seus direitos básicos à vida, ao trabalho e à cultura. Reconhecer-se como educador de vidas ameaçadas é, portanto, uma exigência ética e política, pois implica assumir a função histórica da docência como proteção e resistência. Para o autor, os educadores e gestores da educação pública precisam compreender que esses mesmos coletivos criminalizados na sociedade são os que chegam às salas de aula, trazendo consigo trajetórias atravessadas por precarizações, medos e resistências. Por isso, a leitura, na EJA, não pode ser reduzida a um exercício escolarizante, mas deve ser concebida como prática de reconhecimento desses sujeitos, de suas memórias e de suas experiências.

A função ética da docência, conform Arroyo (2019), é radicalmente interpelada pelas condições de vidas ameaçadas. Isso significa que o ato de ensinar a ler e a escrever se converte também em um ato de proteger, dar visibilidade e fortalecer resistências. Assim, trabalhar a leitura na EJA implica formar leitores competentes no domínio da norma escrita e, sobretudo, formar sujeitos capazes de interpretar criticamente as estruturas de poder que os constituem como ameaçados e de se reconhecer como protagonistas de processos de luta por direitos.

O livro didático assume nesse cenário uma função estratégica, pois opera como

mediador entre o sujeito-leitor e os discursos legitimados pela instituição escolar. A depender de sua composição, esse material pode reforçar posições hegemônicas ou abrir espaços para a pluralidade de sentidos e de experiências. Ao analisar o discurso presente nesses materiais, a AD permite identificar quais sujeitos são possíveis de serem produzidos por meio dos textos ofertados na EJA (Coracini, 2005).

As formações discursivas que atravessam os livros didáticos da EJA são resultado de disputas ideológicas que delimitam quais discursos são autorizados e quais são silenciados. Essas escolhas estão vinculadas a políticas públicas, projetos pedagógicos e interesses editoriais, que nem sempre consideram as especificidades dos sujeitos da EJA. Ao tomar a leitura como um processo de produção de sentidos, é possível evidenciar as ausências e os apagamentos operados nesses materiais (Cassiano, 2013).

O discurso pedagógico que atravessa o livro didático da EJA tende, muitas vezes, a reproduzir modelos de ensino voltados para sujeitos infantilizados, desconsiderando as experiências acumuladas por adultos em seu percurso de vida. Isso implica a necessidade de uma revisão crítica sobre os modos de endereçamento desses materiais, pois o discurso que interpela os sujeitos da EJA não pode desconsiderar sua posição singular no processo educativo (Costa; Júnior, 2019).

Compreender a leitura como prática discursiva também exige reconhecer que os sentidos não estão no texto, mas são construídos na relação entre sujeito e materialidade linguística. Nessa relação, os sujeitos acionam seus saberes, suas experiências e os discursos que já os constituem. Isso desloca a leitura do campo técnico para o campo político, tornando evidente que ensinar a ler é, também, ensinar a interpretar o mundo (Freire, 1999).

A AD contribui para essa reflexão ao indicar que todo processo de leitura é atravessado por relações de poder e por formas de subjetivação. Ao trabalhar com sujeitos da EJA, o ensino da leitura deve considerar não apenas o acesso à norma culta ou aos gêneros textuais escolares, mas também os sentidos produzidos em outras esferas da vida social, como o trabalho, a família e a religiosidade (Nascimento, 2013).

A concepção de sujeito adotada pela AD, como instância atravessada pela ideologia, permite compreender que não existe leitura neutra ou universal. Cada leitura é situada, marcada por condições históricas e sociais, e o texto é apenas um dos elementos que compõem esse processo. O sujeito-leitor é, portanto, um ponto de articulação entre diferentes discursos em circulação (Pêcheux, 1993).

A materialidade dos textos presentes no livro didático, incluindo as imagens, os enunciados e as propostas de atividades, constitui o campo visível dessa disputa de sentidos.

A análise desses elementos permite identificar não apenas o que é dito, mas o que se torna dizível naquele espaço e o que é excluído. Isso implica em pensar o livro didático da EJA não apenas como instrumento didático, mas como documento ideológico (Martins; Garcia, 2013).

Os livros que reproduzem discursos naturalizantes sobre o fracasso escolar, por exemplo, reforçam uma imagem de sujeito da EJA como aquele que “não aprende” ou que “chegou atrasado” ao processo educativo. Esses enunciados contribuem para a manutenção de uma lógica meritocrática que desconsidera as desigualdades estruturais que afetam o acesso e a permanência na escola (Sampaio, 2009)².

Nesse sentido, a leitura crítica do livro didático pode se tornar um espaço privilegiado de resistência. Quando o sujeito da EJA é colocado em posição de intérprete, e não apenas de receptor, rompe-se com a lógica transmissiva do conhecimento e abre-se espaço para a produção de sentidos alternativos. Isso pressupõe uma mudança na abordagem pedagógica, que precisa considerar a leitura como diálogo e não como repetição.

Os sentidos atribuídos à leitura são produzidos historicamente e refletem as tensões entre diferentes projetos de sociedade. A escola, como instituição social, desempenha papel relevante na legitimação de determinados discursos sobre o que é “ler bem” ou “ler certo”. A AD permite tensionar essas noções ao evidenciar que o “erro” pode ser efeito de uma formação discursiva distinta, e não de uma incapacidade do sujeito (Soares; Maciel, 2000).

Diante dessa perspectiva, torna-se necessário repensar a formação do sujeito-leitor na EJA a partir de uma abordagem que valorize as experiências de vida, os saberes populares e os discursos que não circulam nos espaços escolares formais. Essa proposta se articula à necessidade de análise dos materiais didáticos adotados, e será aprofundada no próximo tópico, que trata da presença do discurso oficial da EJA na estrutura dos livros didáticos e de como esse discurso se materializa ou se ausenta na prática pedagógica.

1.3 O discurso oficial da EJA e sua presença nos livros didáticos

O discurso oficial da EJA no Brasil, é resultado de uma longa trajetória de formulações legais e políticas públicas que visam garantir o direito à educação para sujeitos historicamente excluídos. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

² O discurso meritocrático, amplamente difundido nas práticas educacionais, sustenta a ideia de que o desempenho escolar resulta exclusivamente do esforço individual, desconsiderando as desigualdades estruturais que atravessam os sujeitos. Ao naturalizar esse argumento, oculta-se a função social da escola e reforça-se a exclusão dos estudantes cujas trajetórias foram historicamente marcadas por interrupções e precariedades, como ocorre frequentemente no contexto da EJA (Frigotto, 2015).

(LDBEN), por meio da Lei nº 9.394/1996, representou um marco jurídico ao reconhecer a EJA como modalidade específica da educação básica, com características e finalidades próprias (Brasil, 1996).

Entretanto, a presença desse discurso nos materiais didáticos produzidos para a EJA, nem sempre reflete os princípios estabelecidos nas diretrizes legais. A análise de documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais e os pareceres do Conselho Nacional de Educação indica que há uma valorização da experiência de vida dos estudantes-trabalhadores, da interdisciplinaridade e da contextualização do ensino. Ainda assim, muitas obras utilizadas permanecem atreladas a modelos tradicionais e descontextualizados de ensino (Cury, 2000).

Os livros didáticos da EJA frequentemente reproduzem conteúdos e propostas pedagógicas semelhantes aos materiais destinados ao ensino regular. Isso evidencia uma desarticulação entre o discurso oficial que sustenta a EJA como modalidade diferenciada e a efetiva produção editorial. A consequência disso é a invisibilização das especificidades do público-alvo, resultando em uma abordagem que ignora as trajetórias singulares dos estudantes jovens e adultos (Santana, 2011).

Do ponto de vista discursivo, é possível identificar uma tensão entre os enunciados que compõem os textos legais da EJA e aqueles que se materializam nos livros distribuídos pelos programas federais. Essa contradição aponta para uma disputa em torno da concepção de educação: de um lado, um discurso que valoriza a formação cidadã, crítica e emancipatória; de outro, um discurso voltado à padronização de conteúdos e à avaliação de desempenho (Araújo; Cordeiro, 2015).

Ao considerar que o livro didático é um artefato ideológico, torna-se necessário compreender quais formações discursivas predominam em sua organização textual e visual. A ausência de propostas interativas, de temas vinculados à realidade social do educando e de atividades que partam de seus saberes, evidencia a predominância de um discurso escolarizado que reforça práticas transmissíveis (Martins Garcia, 2013).

Mesmo nas obras elaboradas especificamente para a EJA, observa-se a presença de discursos que desconsideram a diversidade etária, cultural e profissional dos estudantes. Tais discursos, muitas vezes, reforçam a imagem do estudante-trabalhador da EJA como alguém “em defasagem” ou “em recuperação”, o que interfere diretamente na forma como os sujeitos são interpelados no processo de ensino-aprendizagem (Bezerra, 2013)³.

³ A expressão “aluno em defasagem” opera como um marcador simbólico que legitima desigualdades sob o pretexto de neutralidade pedagógica. Ao situar o fracasso escolar na figura do aluno, desloca-se o olhar das estruturas sociais para as responsabilidades individuais. Segundo Bourdieu, esse tipo de classificação atua como mecanismo de reprodução das desigualdades, ao ocultar os capitais culturais diferenciados que os alunos trazem

A análise discursiva dos livros utilizados na EJA permite identificar as vozes que são autorizadas a circular nesses materiais e aquelas que são silenciadas. Por meio da escolha de textos, imagens e propostas pedagógicas, os livros moldam modos de dizer e de representar o mundo, influenciando diretamente a constituição dos sujeitos leitores (Coracini, 1999).

Ainda que o Programa Nacional do Livro Didático para a EJA (PNLD-EJA) tenha estabelecido critérios próprios de avaliação e seleção, as obras aprovadas nem sempre materializam os pressupostos pedagógicos anunciados para a modalidade. Parte desse descompasso decorre da centralização decisória e da lógica de mercado que conforma a produção em larga escala, favorecendo coleções homogêneas e pouco sensíveis às especificidades dos públicos da EJA. Cassiano (2013) analisa esse processo como resultado da mercantilização do livro didático e da financeirização do setor editorial, destacando como o PNLD se tornou espaço de disputa entre interesses pedagógicos e interesses de mercado. Mesmo quando os editais registram princípios importantes, como evitar a infantilização, considerar saberes prévios e não reduzir conteúdos a “resumos”, a análise de obras aprovadas mostra lacunas significativas entre a norma e a prática (Brasil, 2023). Pesquisas sobre os livros aprovados pelos ciclos PNLD-EJA (2014–2016) revelam que os Temas Contemporâneos Transversais (TCT), fundamentais ao ideal de “currículo vivo”, muitas vezes são tratados de maneira superficial e desconectada da realidade dos estudantes-trabalhadores. Andrade, Abreu e Carvalho (2022), ao analisarem o TCT “Meio Ambiente”, observaram que, embora presente nos materiais, sua abordagem se apresenta principalmente de forma conservadora, sem conexão com as dimensões sociais, políticas e econômicas que marcam a vida destas pessoas, evidenciando os limites na efetivação das diretrizes pedagógicas da EJA.

Além disso, diagnósticos externos e organizações da sociedade civil frequentemente apontam problemas recorrentes no PNLD-EJA, desde a escassez de títulos voltados às especificidades da modalidade até a inadequação temática, linguística e metodológica, bem como fragilidades no diálogo com a formação docente. O relatório da Ação Educativa, de 2014, que consolidou pesquisas sobre insumos, processos e resultados da EJA em âmbito federal, destaca justamente a ausência de avaliações estruturadas dos materiais didáticos para a EJA e recomenda a ampliação da participação social no processo de definição e seleção das obras (Catelli Jr; Haddad; Ribeiro, 2014). Essas evidências reforçam a urgência de revisar os critérios de seleção e promover mecanismos efetivos de escuta e controle social. Por fim,

para a escola. Dubet complementa apontando que a lógica meritocrática escolar desconsidera os processos de socialização desiguais e naturaliza as trajetórias de exclusão (Bourdieu, 1998; Dubet, 2004).

estudos e notas técnicas recentes indicam que, embora o PNLD tenha se expandido e sido reorganizado (a partir do Decreto nº 9.099/2017) para diferentes etapas e modalidades, persistem tensões entre o que preveem as diretrizes oficiais e o que efetivamente chega às salas de aula, em especial quanto à qualidade pedagógica, à representatividade/ diversidade e à aderência socioterritorial dos materiais selecionados. Esses pontos têm motivado revisões de critérios e formações específicas para avaliadores, a exemplo de ações de letramento racial promovidas pelo MEC (Brasil, 2025).

A relação entre discurso oficial e livro didático é marcada por deslocamentos, contradições e apagamentos. O que é previsto legalmente nem sempre encontra correspondência prática na elaboração dos materiais, criando um descompasso entre teoria e prática. Esse descompasso pode ser interpretado, à luz da AD, como efeito das formações ideológicas que sustentam a organização do campo educacional brasileiro (Pêcheux, 1997).

A materialização do discurso oficial da EJA nos livros didáticos exige um olhar atento não apenas para os conteúdos propostos, mas também para os dispositivos que compõem a obra: orientações ao professor, objetivos didáticos, sequência de temas e atividades sugeridas. Cada uma dessas instâncias atua na produção de sentidos e no posicionamento dos sujeitos envolvidos (Lajolo, 1996).

Quando os materiais se afastam das orientações dos documentos oficiais e se aproximam de formatos tradicionais, há uma redução do potencial transformador da EJA. A proposta de formação cidadã, crítica e contextualizada perde espaço para uma reprodução de conteúdos voltada à homogeneização de saberes e ao controle dos processos formativos (Sampaio, 2009).

A despeito das tentativas institucionais de qualificar a produção dos livros da EJA, os materiais ainda carecem de uma escuta real das demandas do público que os utiliza. Falta, muitas vezes, o protagonismo dos educandos no processo de elaboração desses produtos, o que limita a capacidade dos livros de refletir as multiplicidades culturais e discursivas da EJA (Eulálio, s.d.).

Essa ausência de representatividade discursiva nos materiais compromete a constituição de sentidos que façam sentido para o sujeito da EJA. Quando os conteúdos não dialogam com as práticas sociais, os saberes cotidianos e as experiências de vida do educando, o processo de leitura e aprendizagem torna-se fragmentado e desmobilizador (Silva; Vieira, 2019).

Encerrando este capítulo, delineamos os principais fundamentos teóricos da AD de linha francesa, notadamente a partir das contribuições de Michel Pêcheux (1997) e Eni

Orlandi (2001), que possibilitam compreender os sentidos que circulam nos textos escolares como efeitos de práticas discursivas atravessadas por ideologia e história. A constituição do sujeito no discurso, bem como o caráter não neutro da linguagem, foram destacados como elementos centrais para problematizar o texto didático não apenas como instrumento pedagógico, mas como materialidade ideológica que produz posições de sujeito, modos de leitura e práticas de ensino. Com base nos três eixos explorados (a constituição epistemológica da AD, sua reformulação no Brasil e sua articulação com o campo educacional), argumentamos que o livro didático da EJA opera como objeto discursivo que participa da produção de sentidos e de processos de subjetivação no interior da escola.

Diante dessas considerações, torna-se fundamental aprofundar a análise crítica dos materiais didáticos da EJA, interrogando os sentidos historicamente construídos sobre o estudante-trabalhador, a leitura e o ensino. Essa tarefa é desenvolvida no próximo capítulo, que tem como foco a análise discursiva de um livro didático adotado na modalidade, com o objetivo de examinar os efeitos de sentido mobilizados em seus textos e imagens, bem como as posições de sujeito aí produzidas.

2 CONCEPÇÕES DE LEITURA: construção de sentidos, sujeito e discurso

Ao abordar o conceito de leitura no contexto da EJA, é necessário compreender que a leitura não se limita à decodificação de sinais gráficos, mas envolve a relação do sujeito com o texto, com a linguagem e com o mundo. Trata-se de um processo discursivo atravessado por sentidos que não são transparentes, únicos ou universais. A leitura, nesse sentido, implica um gesto interpretativo que se dá no interior de formações discursivas marcadas por posições ideológicas (Orlandi, 1993).

Dentro da perspectiva da AD de linha francesa, especialmente a partir das contribuições de Michel Pêcheux e Eni Orlandi, a leitura é compreendida como uma prática social situada historicamente. Nessa abordagem, não há neutralidade nem autonomia do sujeito leitor, pois o ato de ler se constrói pela relação entre o sujeito, a materialidade linguística e as condições de produção do discurso (Pêcheux, 1993).

Essa concepção rompe com modelos tradicionais que compreendem a leitura como um ato cognitivo individual e universal, pautado em habilidades técnicas e na capacidade de identificar significados previamente fixados. A crítica a essas abordagens se faz presente, por exemplo, em estudos que revelam como a escola tende a privilegiar práticas de leitura baseadas na literalidade e na compreensão única do texto, desconsiderando as múltiplas

possibilidades interpretativas (Costa e Júnior, 2019).

A leitura, na EJA, assume um papel crucial por estar diretamente relacionada aos direitos sociais, à cidadania e à inclusão. O sujeito-leitor nessa modalidade é historicamente marcado por processos de exclusão e silenciamento, o que exige práticas pedagógicas que reconheçam sua trajetória e sua posição discursiva. Assim, a leitura precisa ser vista como um lugar de construção de sentidos e não como um instrumento de aferição de competência (Freire, 1996).

Dessa maneira, a leitura se inscreve como um gesto de interpretação que, por sua vez, depende de múltiplos elementos: a posição do sujeito no discurso, as condições ideológicas de produção, as regularidades históricas e os dispositivos escolares que operam na constituição do que pode ou não ser lido. Como aponta Orlandi (2001), o texto não está fechado em si mesmo, mas aberto à multiplicidade de sentidos e interpretações que emergem na relação com o sujeito.

É importante destacar que a leitura, nesse recorte teórico, não pode ser reduzida a uma simples prática de escolarização. Ao contrário, ela se configura como espaço de disputa simbólica, onde se produzem e se resistem sentidos. A escola, ao instituir modos específicos de ler e interpretar, contribui para consolidar certas formas de assujeitamento e de constituição do sujeito (Althusser, 1985).

Essa forma de compreensão permite ainda problematizar como o livro didático atua na mediação da leitura, constituindo o sujeito-leitor conforme os padrões legitimados pelas políticas educacionais. Os textos selecionados, as atividades propostas e os modos de avaliação estão inscritos em determinadas formações discursivas que moldam o que é considerado leitura adequada ou não (Cassiano, 2013).

Nesse contexto, a leitura passa a ser vista como uma prática que envolve não só o reconhecimento das palavras, mas a sua significação dentro de um conjunto de sentidos possíveis, determinados historicamente. Ler, portanto, é também se inscrever em uma rede de saberes e de poderes, na qual o sujeito é constantemente interpelado a ocupar determinadas posições (Pêcheux, 1997).

Ao considerar essas dimensões, entende-se que a formação do sujeito-leitor, especialmente no contexto da EJA, precisa ser pensada de forma crítica. Não se trata apenas de ensinar a ler, mas de criar condições para que o sujeito compreenda os processos de produção de sentido, reconheça os efeitos de sua leitura e possa, a partir disso, construir novas formas de dizer e de compreender o mundo (Orlandi, 2012).

Esse processo envolve uma mudança de paradigma em relação às práticas escolares. É

preciso superar a leitura como habilidade técnica e instaurar a leitura como gesto interpretativo, situado em práticas sociais e discursivas concretas. Nesse sentido, a leitura deve ser reconhecida como espaço de formação de sujeitos críticos e não apenas como competência a ser medida por avaliações padronizadas (Solé, 2015).

Assim, a concepção de leitura como prática discursiva ressignifica o papel da escola e dos materiais didáticos no processo formativo. Ao invés de transmitir sentidos prontos, a escola passa a ser lugar de provocação, de abertura ao diferente e de escuta ao outro, promovendo a leitura como prática emancipadora (Freire, 1989).

A leitura, portanto, só pode ser compreendida plenamente quando vinculada aos processos de significação mais amplos, em que a linguagem é atravessada pela ideologia, pela história e pelas condições materiais da existência. O sujeito não lê de forma neutra, mas desde um lugar, desde uma posição discursiva que determina os sentidos possíveis de sua leitura (Orlandi, 1993).

A partir dessa perspectiva, torna-se necessário discutir também os modos como o leitor é construído socialmente e como certas práticas escolares delimitam o que deve ou não ser lido. Tais práticas não são neutras, mas estão alinhadas a discursos que legitimam determinadas formas de conhecimento e marginalizam outras, produzindo exclusões simbólicas que afetam diretamente os sujeitos da EJA (Coracini, 1999).

Ao longo deste capítulo, será possível aprofundar essas discussões por meio de três subtemas que se inter-relacionam: a concepção de leitura como gesto interpretativo; o sujeito-leitor na EJA e sua formação discursiva; e o papel do livro didático como dispositivo de regulação da leitura. A proposta é refletir criticamente sobre como essas dimensões se articulam na prática pedagógica e na constituição de sentidos no espaço escolar.

Essas reflexões serão desenvolvidas nos subcapítulos a seguir, tomando como base os referenciais teóricos da AD e dialogando com produções contemporâneas sobre leitura, linguagem, escola e exclusão. O objetivo é lançar luz sobre os modos de leitura instituídos na escola e pensar estratégias que permitam a emergência de outras formas de dizer, de ler e de existir no mundo.

2.1 A leitura como prática discursiva e social

A leitura, na perspectiva da AD de linha francesa, deve ser compreendida como uma prática social marcada por condições de produção, posições ideológicas e formações discursivas que atravessam tanto o texto quanto o sujeito que o interpreta. Isso significa dizer

que ler não é apenas decodificar palavras ou reconhecer estruturas linguísticas, mas de posicionamentos em meio a um conjunto de determinações históricas e sociais que sustentam e limitam o gesto de interpretação (Orlandi, 1993). Nessa perspectiva, o texto é tomado como lugar de atravessamentos ideológicos e históricos, sendo a leitura uma prática que se inscreve nesse processo complexo de disputas pelos sentidos.

A abordagem discursiva rompe com a concepção técnica e neutra de leitura que ainda predomina em muitas práticas escolares. Essa ruptura é fundamental para se entender que a leitura não ocorre em um vazio, mas está vinculada a dispositivos ideológicos que organizam o que pode ou não ser lido e interpretado em determinado momento histórico (Althusser, 1985). Assim, é a ideologia que interpela o sujeito e delimita os sentidos possíveis, sendo o leitor sempre constituído por esse jogo de forças discursivas.

Segundo Orlandi (2001), os sentidos não estão no texto de forma fixa e acabada, tampouco são produto exclusivo da subjetividade do leitor. Eles emergem na relação entre o sujeito e as formações discursivas que o atravessam. Isso significa que não há leitura “pura”, pois todo ato de ler implica escolhas, deslocamentos e marcas ideológicas que conformam o que é possível compreender. A leitura, portanto, é produção e disputa de sentidos.

Pêcheux (1997) complementa essa discussão ao indicar que a leitura é atravessada por divisões sociais que distribuem os sujeitos em posições assimétricas de interpretação. Para alguns, está reservado o direito à leitura autorizada, crítica e produtora de sentidos; para outros, resta a função de reprodução e literalidade. Essa divisão se expressa no cotidiano escolar, onde certos estudantes-trabalhadores são interpelados a interpretar criticamente, enquanto outros são apenas treinados a localizar informações de forma mecânica⁴.

De acordo com Belintane (2018), a leitura deve ser concebida como um espaço de reflexão, conflito e abertura para novas interpretações. O autor reforça que o leitor não é um sujeito passivo, mas alguém que negocia sentidos a partir de seu lugar social, suas experiências e da sua inserção em determinadas formações discursivas. É nesse ponto que a leitura se torna um ato político, pois coloca em questão as hegemonias discursivas que moldam o que é possível dizer, pensar e compreender.

Essa perspectiva crítica também é defendida por Silva (1999), ao afirmar que as práticas de leitura nas escolas muitas vezes ignoram a historicidade do texto e do leitor,

⁴ Essa ideia refere-se à divisão social do trabalho discursivo descrita por Pêcheux, segundo a qual certos grupos sociais são posicionados como legítimos produtores de interpretações (sujeitos autorizados a “ler criticamente”), enquanto outros são direcionados à reprodução literal dos sentidos dominantes, reforçando desigualdades de acesso ao saber e à linguagem (Pêcheux, 1997).

reduzindo o processo de compreensão a exercícios gramaticais e interpretações únicas. Ao fazê-lo, impedem que os sujeitos possam produzir leituras significativas e desenvolver sua capacidade de agir sobre a linguagem de maneira transformadora. Essa crítica incide diretamente sobre os modos de seleção e uso de textos nos livros didáticos, frequentemente alheios às realidades dos estudantes da EJA.

Freire (1989) destaca que o ato de ler o mundo precede a leitura da palavra, indicando que toda leitura é carregada de sentido porque é atravessada pela experiência concreta dos sujeitos. A leitura, portanto, não é só técnica, mas também afetiva, política e existencial. Nessa direção, o leitor da EJA traz consigo uma bagagem que não pode ser ignorada, sendo necessário que a escola reconheça esses saberes e os incorpore ao trabalho pedagógico.

Segundo Coracini (2005), os livros didáticos tendem a operar com uma concepção homogênea de leitor, desconsiderando a multiplicidade de trajetórias, repertórios e experiências que os sujeitos carregam. Essa homogeneização contribui para práticas excludentes, uma vez que privilegia apenas os leitores que já dominam o código e ignoram os que estão em processo de construção de sentidos. Tal crítica reforça a importância de uma abordagem discursiva da leitura que reconheça o sujeito em sua complexidade histórica e social.

Na mesma linha, Bezerra (2013) argumenta que os processos de leitura, especialmente no contexto da EJA, devem levar em consideração a afetividade e a experiência de vida dos sujeitos, pois estes influenciam diretamente na construção de sentidos. Ignorar esse aspecto é perpetuar práticas pedagógicas que dificultam a formação de leitores críticos e conscientes de sua posição social e discursiva.

Cassiano (2013), ao estudar o mercado do livro didático, evidencia como os materiais utilizados em sala de aula refletem interesses editoriais e políticas públicas que muitas vezes se distanciam das necessidades reais dos estudantes. Essa constatação nos obriga a pensar criticamente sobre quais discursos circulam nos livros didáticos e quais sentidos são privilegiados ou silenciados. O ato de ler, assim, não se limita ao encontro entre leitor e texto, mas envolve a compreensão das relações de poder que permeiam esse encontro.

Lajolo (1996) aponta que o livro didático é um instrumento de regulação da leitura escolar, funcionando como dispositivo de seleção de saberes e sentidos. Dessa forma, ao mesmo tempo em que disponibiliza textos, delimita as formas como eles podem ser lidos. O sujeito-leitor, nesse contexto, é moldado por uma pedagogia do controle, que define o que se deve compreender e como se deve interpretar.

Para Martins e Garcia (2013), o livro didático não é apenas um produto pedagógico,

mas também cultural e mercadológico. Ele participa da constituição do sujeito-leitor ao incorporar discursos que estruturam práticas escolares e moldam os horizontes de leitura. Sendo assim, a leitura escolarizada precisa ser tensionada a partir de uma análise crítica das formações discursivas que a sustentam.

Nesse cenário, a concepção de leitura proposta pela AD permite deslocar o foco da habilidade técnica para a constituição ideológica do sujeito-leitor. O interesse não está apenas no que se lê, mas nas condições que tornam possível determinada leitura e não outra. Assim, o gesto de interpretação é entendido como prática situada, histórica e atravessada por múltiplas determinações (Orlandi, 2009).

Diante disso, é necessário compreender a leitura como um processo de produção de sentidos que envolve sujeitos marcados por histórias de exclusão e silenciamento. No caso da EJA, essa leitura se apresenta como ferramenta de resistência, na medida em que permite aos sujeitos se inscreverem discursivamente no mundo. É por meio da leitura que esses sujeitos podem reinterpretar suas trajetórias e reconfigurar suas posições sociais e simbólicas.

É nesse sentido que se torna fundamental discutir as relações entre o texto, o sujeito e a ideologia, considerando que não há leitura sem sujeito e não há sujeito fora da ideologia. O próximo subtópico aprofundará essas relações a partir da constituição do sujeito-leitor e das implicações ideológicas que atravessam os gestos de leitura no espaço escolar.

2.2 O sujeito-leitor na EJA: formação discursiva e apagamentos sociais

A constituição do sujeito-leitor na EJA não pode ser desvinculada de seu processo de inserção social, histórico e ideológico. A partir da AD, entende-se que o sujeito não preexiste à linguagem, mas é por ela constituído. Dessa forma, o sujeito que lê na EJA é atravessado por formações discursivas que determinam as possibilidades de leitura e de construção de sentidos, revelando marcas de apagamentos e deslocamentos sociais (Orlandi, 1993). A leitura, nesse contexto, não é uma habilidade neutra, mas uma prática situada que envolve relações de poder, posições ideológicas e trajetórias sociais.

Os sujeitos da EJA são marcados por experiências de interrupção escolar, exclusão educativa e descontinuidade do processo formativo escolar. Esses fatores incidem diretamente na sua constituição como leitores. Como destaca Freire (1996), a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e o modo como esses sujeitos compreendem o texto está relacionado com sua própria trajetória social e vivência concreta. A escola, ao ignorar essas condições de produção, tende a impor uma ideia homogênea e normatizada de leitor, desconsiderando as

especificidades da população jovem e adulta.

A produção de sentidos em sala de aula é muitas vezes orientada por discursos que associam o bom leitor àquele que domina tecnicamente a língua, reproduzindo um modelo escolar tradicional. Essa visão desconsidera que o sujeito-leitor é constituído discursivamente em relação a uma formação ideológica que define o que é “ler bem” e quem pode ocupar esse lugar (Cassiano, 2013). Assim, os sujeitos da EJA são frequentemente significados como leitores deficientes ou em “defasagem”, categoria que desconsidera suas experiências extraescolares e impõe uma hierarquia entre práticas de leitura.

A categoria de “aluno em defasagem” é recorrente no discurso educacional e sustenta uma lógica meritocrática que culpa o indivíduo pela sua trajetória educacional. Ao ser enquadrado nessa categoria, o estudante da EJA tem sua posição discursiva fixada em uma estrutura de inferiorização simbólica, que reforça sua exclusão (Silva, 2008). Tal discurso opera como mecanismo de silenciamento, deslegitimando as práticas de leitura que não se alinham ao modelo escolar dominante⁵.

Na perspectiva da AD, o sujeito é atravessado por discursos contraditórios e é interpelado por formações ideológicas que estruturam sua leitura. A leitura, portanto, não é uma atividade passiva, mas uma prática de interpretação situada que envolve memória discursiva, posição de sujeito e condições de produção (Orlandi, 2007). No caso da EJA, essas condições são historicamente marcadas por negações de direito, dificuldades de permanência na escola e ausência de políticas inclusivas.

Para que o sujeito da EJA seja reconhecido como leitor legítimo, é necessário romper com a lógica compensatória que atribui à escola a tarefa de “corrigir” trajetórias. Como afirma Lajolo (1996), ninguém nasce leitor; tornamo-nos leitores à medida que ocupamos lugares de sentido em práticas sociais mediadas pela linguagem. A escola, nesse sentido, deve ser espaço de reconhecimento e valorização das experiências dos sujeitos, não de julgamento ou padronização.

A leitura crítica, entendida como prática de produção de sentidos, requer um deslocamento epistemológico da escola: é preciso deixar de considerar os estudantes da EJA como sujeitos “em falta” e compreendê-los como sujeitos históricos, com saberes e experiências próprias. Essa mudança implica também em rever o papel do livro didático na

⁵ A expressão “aluno em defasagem” é uma construção institucional que opera como marcador de inadequação. Longe de ser uma constatação neutra, essa categoria carrega consigo uma lógica meritocrática, segundo a qual o fracasso escolar é atribuído à responsabilidade individual do estudante. Ao enquadrar o sujeito da EJA como alguém “atrasado”, o discurso escolar silencia suas experiências e legitima práticas pedagógicas hierarquizantes e excludentes (Frigotto, 2015).

formação discursiva desses leitores, uma vez que ele pode tanto reforçar estereótipos quanto abrir possibilidades de identificação e autoria (Martins; Garcia, 2013).

A materialidade discursiva presente nos livros didáticos direcionados à EJA deve ser analisada com atenção, pois muitas vezes esses materiais reproduzem uma linguagem simplificada, descontextualizada e desprovida de articulação com os sentidos históricos vivenciados pelos estudantes. Ao reduzir a complexidade do discurso, o material didático limita a constituição do sujeito como leitor autônomo e crítico (Orlandi, 2009). É necessário tensionar esses materiais, considerando os efeitos de sentido que produzem e os lugares de leitura que constroem.

A função-leitor, como propõe Pacífico (2012), é um deslocamento necessário para pensar o sujeito-leitor. Para esta autora, enquanto a fôrma-leitor molda o sujeito a partir da norma escolar, desconsiderando sua singularidade, a função-leitor propõe a valorização da interpretação e da construção de sentidos múltiplos. Ao mobilizar a contribuição desta autora para o campo da EJA, consideramos que esses conceitos permitem compreender como os sujeitos podem resistir aos discursos que os interpelam de forma excludente e construir leituras que os representem.

Uma vez que a escola precisa atuar como espaço de produção de sentidos e de reconfiguração simbólica, devemos acrescentar também que a leitura, nesse cenário, é um instrumento de emancipação e de afirmação identitária. Quando a escola valida as leituras dos estudantes da EJA e reconhece suas trajetórias como legítimas, contribui para a constituição de sujeitos que se posicionam criticamente frente aos textos e ao mundo (Freire, 1989). Essa é uma tarefa política e pedagógica que exige revisão das práticas curriculares e da seleção dos materiais didáticos.

A diversidade de experiências que os sujeitos da EJA trazem consigo deve ser incorporada nas práticas de leitura. O reconhecimento dessas experiências não pode ser um gesto superficial de acolhimento, mas deve implicar na reorganização do processo pedagógico e na desconstrução das formas hegemônicas de ensinar a ler. A leitura na EJA é também uma prática de resistência, pois afirma a presença desses sujeitos no espaço escolar e na esfera pública. Ao ler e interpretar criticamente os textos, o sujeito se posiciona frente ao discurso, questiona as verdades estabelecidas e participa da disputa de sentidos. A escola, portanto, deve criar condições para que essa leitura aconteça de forma significativa, e não como mera decodificação ou reprodução de conteúdos (Orlandi, 1993).

Pêcheux (1990) aponta que o sentido não está no texto de forma fixa, mas é efeito das condições de produção e da posição do sujeito na formação discursiva. Assim, o mesmo texto

pode produzir sentidos diversos, dependendo de quem o lê, onde o lê e como o lê. Na EJA, essa multiplicidade de sentidos deve ser valorizada, pois é expressão da heterogeneidade social e discursiva dos sujeitos.

A compreensão do sujeito-leitor na EJA, portanto, deve se articular com uma concepção de leitura como prática discursiva e ideológica. O próximo tópico buscará aprofundar essa discussão, analisando a materialidade dos textos nos livros didáticos da EJA e os efeitos de sentido que produzem na constituição do leitor.

2.3 A materialidade textual e os efeitos de sentido no livro didático da EJA

A AD, ao considerar o texto como efeito de condições históricas, sociais e ideológicas, permite compreender a materialidade do livro didático da EJA como espaço privilegiado de disputas de sentido. A materialidade textual não se restringe à dimensão gráfica ou visual dos textos, mas envolve os modos de organização, seleção lexical, formas de enunciação e posicionamento dos sujeitos inscritos no discurso (Orlandi, 1993). Assim, a leitura crítica dessa materialidade é fundamental para perceber quais vozes são autorizadas a circular nos livros e quais são silenciadas.

A seleção dos textos presentes nos livros didáticos da EJA obedece a determinadas formações discursivas que estruturam sentidos possíveis e interditam outros. Esses sentidos não emergem de forma espontânea, mas são historicamente produzidos a partir de relações de poder que organizam os dizeres legítimos (Pêcheux, 1990). A análise dos manuais didáticos, nesse sentido, evidencia não apenas o conteúdo apresentado, mas os gestos de interpretação embutidos nas escolhas discursivas que orientam a leitura do educando.

Nos materiais voltados à EJA, observa-se com frequência a presença de textos curtos, adaptados ou simplificados, geralmente desvinculados de contextos mais amplos de produção. Essa estratégia, embora muitas vezes apresentada como facilitadora, contribui para a manutenção de um lugar subordinado ao leitor da EJA, que passa a ser compreendido como alguém incapaz de lidar com discursos mais densos ou complexos (Cassiano, 2013). Tal prática reforça a ideia de um leitor com déficit, reproduzindo um discurso excludente.

É importante destacar que os efeitos de sentido produzidos pelo livro didático não são neutros. Eles refletem posições ideológicas que orientam a constituição do sujeito-leitor. Quando um texto é apresentado isoladamente, sem articulação com o contexto sócio-histórico e sem espaço para a polifonia discursiva, o leitor é interpelado a partir de um lugar passivo de recepção e reprodução (Orlandi, 2007). O livro didático, assim, assume um papel normativo,

silenciando outras possibilidades de leitura.

Essa normatização é visível não apenas no conteúdo, mas também nas atividades propostas, que frequentemente solicitam respostas objetivas, voltadas à decodificação literal e ao reconhecimento de informações explícitas. Ao invés de incentivar a interpretação e a problematização, o livro didático tende a formatar a leitura a partir de modelos pré-definidos, o que limita a construção de sentidos e a autonomia do leitor (Kleiman, 2013). Essa lógica compromete a formação de leitores críticos e atentos às relações entre linguagem, ideologia e poder.

Os efeitos de sentido são produzidos, entre outros aspectos, pelas estruturas linguísticas utilizadas nos textos. O uso reiterado de verbos no imperativo, construções afirmativas generalizantes e ausência de marcas enunciativas do sujeito tornam o texto monólogo, inibindo o diálogo e a reflexão. Esses elementos indicam uma concepção transmissiva de leitura, ainda fortemente presente nos materiais voltados à EJA, que contraria os pressupostos freireanos de educação como prática de liberdade (Freire, 1996).

Na perspectiva discursiva, compreender a materialidade do texto implica analisar como o dizer se organiza, quais silêncios são produzidos e quais posições de sujeito são autorizadas. A linguagem não é um instrumento transparente, mas uma instância de mediação ideológica. Assim, o livro didático deve ser pensado como um artefato discursivo que produz sentidos e contribui para a constituição do sujeito, não apenas como instrumento auxiliar no ensino de conteúdos (Orlandi, 1993).

É possível identificar, em diversas obras destinadas à EJA, uma homogeneização dos sujeitos representados. A ausência de personagens negros, indígenas, LGBTQIA+ ou com deficiências, bem como a predominância de modelos familiares tradicionais e urbanocêntricos, revelam uma concepção excludente de sociedade. Essa exclusão simbólica se materializa nos textos e imagens, delimitando os sujeitos que têm legitimidade para ocupar os espaços sociais e discursivos (Lajolo, 1996). Nesse ponto, a AD torna-se ferramenta essencial para desvelar as ideologias que sustentam tais apagamentos⁶.

Outro aspecto que merece destaque é a representação das práticas sociais. Com frequência, os textos selecionados reduzem as experiências dos sujeitos da EJA a situações de marginalização ou fracasso escolar, sem articulação com seus saberes e resistências. Essa

⁶ O conceito de apagamento simbólico refere-se à ausência de representação de determinados sujeitos nos textos e imagens dos livros didáticos. Essa exclusão opera de forma ideológica, ao naturalizar a ausência como neutralidade, reforçando discursos hegemônicos sobre quem deve ser visto, nomeado e legitimado na escola. Tais apagamentos produzem efeitos na constituição do sujeito-leitor da EJA, limitando sua identificação com o material didático e restringindo os sentidos possíveis (Gomes, 2008).

abordagem reforça estigmas e fragiliza a autoestima do estudante, ao invés de valorizá-lo como produtor de cultura e conhecimento (Freire, 1989). A valorização da experiência do sujeito é condição para a constituição de uma leitura crítica e transformadora.

A materialidade textual também revela um tensionamento entre o dizer institucional e os modos de leitura possíveis. Quando o livro didático apresenta conteúdos com discursos hegemônicos como o empreendedorismo como solução individual para problemas estruturais ele interdita leituras que questionem as bases do sistema. A ausência de textos que convidam ao debate, à multiplicidade de pontos de vista e à problematização social compromete a formação cidadã proposta pelas Diretrizes da EJA (Brasil, 2008).

Mesmo quando os textos tratam de temas ligados aos dramas sociais, como desigualdade, racismo ou violência, há uma tendência à despolitização dos problemas. O discurso da superação individual, da meritocracia e do esforço pessoal permeia os enunciados, obscurecendo as determinações estruturais das desigualdades. A leitura, nesse caso, é capturada por um discurso que naturaliza os conflitos e desloca a responsabilidade para o sujeito, desconsiderando as relações de poder que o constituem (Pêcheux, 1990).

A AD nos ensina que todo texto é atravessado por um interdiscurso, ou seja, por uma rede de outros dizeres que o antecedem e o tornam possível. Essa rede de vozes precisa ser considerada na análise do livro didático, pois revela os discursos dominantes que organizam o currículo e a pedagogia. O livro da EJA, muitas vezes, reproduz esses dizeres sem ensiná-los, o que compromete sua potência enquanto instrumento de formação crítica (Orlandi, 2009).

É fundamental pensar o livro didático não apenas como repositório de conteúdos, mas como um espaço de disputa simbólica, no qual os sentidos são produzidos, silenciados e ressignificados. A seleção dos textos, o modo como são organizados, as perguntas que os acompanham e as atividades que propõem compõem uma materialidade discursiva que constitui o leitor e o mundo que ele é chamado a interpretar (Pacífico, 2012).

Conclui-se que, ao analisar a materialidade textual dos livros da EJA, é possível compreender os efeitos de sentido que atravessam os sujeitos e suas práticas de leitura. Essa análise não se limita à descrição de conteúdos, mas busca identificar os modos como os discursos operam na constituição do leitor. O próximo subtópico irá discutir as possibilidades de resistência e produção de sentidos divergentes, tomando como foco a função-leitor e as práticas pedagógicas que favorecem a leitura crítica.

2.4 A função-leitor e as possibilidades de resistência na leitura

A concepção de leitura proposta pela AD de linha francesa rompe com a ideia de que o leitor seja apenas um decodificador passivo. Em lugar disso, introduz a noção de sujeito-leitor como aquele que, interpelado por uma formação discursiva, atribui sentidos ao texto em função de sua posição ideológica e das condições de produção da leitura (Orlandi, 1993). Essa perspectiva permite compreender que ler é um gesto de interpretação atravessado por relações de poder, ideologia e historicidade, o que, por sua vez, abre espaço para pensar a resistência como prática possível.

Na escola, especialmente no contexto da EJA, essa resistência pode se manifestar no momento em que o estudante-trabalhador passa a questionar os sentidos apresentados como únicos ou verdadeiros nos materiais didáticos. Segundo Pêcheux (1993), o texto não tem um sentido fixo: ele se atualiza na leitura e nos efeitos de sentido produzidos nas diferentes condições de produção. Assim, a leitura crítica emerge quando o sujeito se recusa a ocupar a posição de fôrma-leitor e passa a tensionar os sentidos propostos.

Pacífico (2012) introduz as categorias de fôrma-leitor e função-leitor para delimitar dois modos distintos de relação com o texto: o primeiro seria aquele sujeito moldado pela ideologia dominante, que reproduz os sentidos hegemônicos; o segundo, ao contrário, é o sujeito que interroga, ressignifica e compreende o funcionamento discursivo. No contexto da EJA, a função-leitor representa uma possibilidade concreta de emancipação intelectual, pois permite ao estudante-trabalhador compreender o discurso como construção e não como verdade absoluta.

A função-leitor, portanto, não é um dado, mas um processo formativo e histórico que depende de condições materiais, institucionais e pedagógicas. Orlandi (2012) afirma que o sujeito só pode resistir discursivamente se houver fissuras na hegemonia que sustenta os sentidos dominantes. No ambiente escolar, isso significa repensar o papel do professor não como transmissor, mas como mediador da leitura e da produção de sentidos. Assim, o trabalho com o livro didático deve ser crítico e dialógico, possibilitando que o estudante da EJA se reconheça como produtor de saberes.

Nesse contexto, a resistência não se configura como negação do conteúdo, mas como reinterpretação. O estudante-trabalhador que se posiciona como função-leitor pode encontrar, nos textos, sentidos que escapam à intenção autoral ou editorial, reinterpretando-os a partir de sua própria experiência. Para Belintane (2018), o leitor que tem a possibilidade de nomear o mundo também tem a possibilidade de transformá-lo. Isso torna a leitura uma prática política e não apenas cognitiva.

No entanto, as condições de escolarização dos estudantes-trabalhadores da EJA, em

geral marcadas por processos de exclusão e precarização, dificultam o acesso à função-leitor. A recorrência de materiais didáticos padronizados, descontextualizados e com vocabulário distante do universo do estudante-trabalhador pode reforçar a posição de fôrma-leitor, criando a sensação de incompetência ou inadequação. Conforme Cassiano (2013), o mercado editorial do livro didático muitas vezes prioriza critérios mercadológicos, em detrimento do que podemos denominar como um apagamento das possibilidades de interpretação que, no caso do público da EJA, indica um impedimento de formar sujeitos-leitores.

Nesse cenário, cabe ao docente problematizar os sentidos naturalizados nos textos e explorar, junto aos estudantes, as condições históricas de sua produção. Segundo Freire (1996), ensinar exige a compreensão crítica da realidade. Isso significa que o professor deve incentivar a leitura que ultrapassa o texto, favorecendo uma compreensão do discurso como instância de poder e de disputa de sentidos. Tal prática é fundamental para que a função-leitor possa emergir.

A emergência da função-leitor exige também o reconhecimento da heterogeneidade dos discursos que circulam na escola e nos materiais didáticos. Ao atuar como função-leitor, o estudante-trabalhador da EJA também modifica seu lugar na escola e na sociedade. Isso porque ele passa a ocupar uma posição discursiva de sujeito intérprete, capaz de intervir criticamente no processo de ensino-aprendizagem. Coracini (2005) ressalta que o trabalho com o discurso na escola deve promover a autoria do sujeito, isto é, sua capacidade de produzir sentidos próprios e significativos. A leitura, nesse caso, deixa de ser decodificação para se tornar produção de sentidos.

Nesse contexto, a prática pedagógica que valoriza a função-leitor também deve reconhecer a diversidade cultural e discursiva dos sujeitos da EJA. Como argumenta Nascimento (2013), os estudantes adultos trazem consigo saberes populares, experiências profissionais e práticas culturais que devem ser integradas ao processo educativo. Esse reconhecimento é fundamental para que a leitura se torne efetivamente significativa e para que os estudantes-trabalhadores possam resistir aos sentidos hegemônicos.

Desse modo, a função-leitor não se restringe a uma habilidade, mas configura-se como uma prática discursiva que transforma o sujeito e o contexto em que ele vive. Trata-se de um deslocamento político e ideológico que permite ao estudante-trabalhador da EJA compreender, intervir e transformar os sentidos que lhe são apresentados. Ao desenvolver essa postura crítica, o sujeito se constitui como autor e agente de sua própria formação.

O desenvolvimento da função-leitor na EJA, portanto, representa um ponto de inflexão na relação do estudante-trabalhador com o conhecimento, com o discurso e com a escola. Ele

não apenas lê, mas também contesta, interpreta e ressignifica. Essa capacidade é decisiva para a constituição de sujeitos autônomos, conscientes e capazes de exercer sua cidadania. No capítulo seguinte, será abordada a análise dos livros didáticos utilizados na EJA, com o objetivo de verificar como essas possibilidades de resistência estão (ou não) materializadas em suas propostas discursivas.

3 ANÁLISE DISCURSIVA DO LIVRO DIDÁTICO E DA LEITURA NA EJA: silenciamentos, exclusões e possibilidades de resistência

O presente capítulo dedica-se à análise discursiva do livro didático e da leitura na EJA, tomando como foco os silenciamentos, exclusões e possibilidades de resistência que atravessam esse material pedagógico. Partindo da perspectiva da Análise de Discurso de linha francesa, busca-se compreender como os livros didáticos operam como instâncias de produção ideológica, constituindo o sujeito-leitor por meio de narrativas de superação, moralização e apagamento de vozes dissidentes. Ao mesmo tempo, procura-se evidenciar que, mesmo em meio a discursos hegemônicos e normatizadores, emergem fissuras que permitem a inscrição de práticas de resistência e de reconfiguração simbólica. Dessa forma, o capítulo articula uma leitura crítica dos efeitos de sentido mobilizados pelo material didático e, simultaneamente, aponta para a potência da leitura como prática discursiva que tensiona a homogeneização, afirma identidades e possibilita a formação de sujeitos implicados com sua realidade social e histórica.

3.1 O livro didático e a constituição do sujeito-leitor

O livro didático, historicamente, ocupa lugar central na organização da prática pedagógica escolar. Mais do que um recurso de apoio, ele atua como organizador do currículo, regulador das sequências didáticas e instrumento de circulação de determinados discursos que adquirem status de verdade no interior da escola. Na perspectiva da AD, o livro não é um suporte neutro de conteúdo, mas sim uma materialidade discursiva atravessada por escolhas ideológicas, silenciamentos e regularizações do saber (Orlandi, 2001).

Essa concepção exige o afastamento da visão funcionalista e informacional do livro didático. Ele não apenas transmite conhecimentos, mas mobiliza efeitos de sentido que posicionam o estudante-trabalhador, o professor e o próprio conhecimento em lugares determinados. Os textos selecionados, os exercícios propostos, as imagens utilizadas e os gêneros discursivos presentes compõem uma rede semiótica de produção de sentidos que

constitui o estudante-trabalhador como sujeito pedagógico e também como sujeito social (Coracini, 2005).

Ao ser elaborado por editoras com orientação pedagógica alinhada a determinadas diretrizes ministeriais e políticas públicas, o livro didático participa de um circuito de legitimação e reprodução discursiva. Célia Cassiano (2014) observa que a entrada de capital internacional no mercado editorial brasileiro transformou o livro didático em mercadoria cultural e política, sujeita às lógicas do consumo e do controle ideológico. Essa dinâmica influencia diretamente o tipo de leitura e de sujeito que esses materiais projetam e autorizam.

A seleção dos textos que compõem o livro, por exemplo, não é casual. São priorizados gêneros discursivos alinhados a uma concepção de leitura funcional, com forte apelo à gramática normativa, à moralidade institucional e à lógica da objetividade. Essa seleção contribui para consolidar a ideologia da transparência, segundo a qual a linguagem serviria apenas para transmitir verdades já estabelecidas, apagando os processos de produção do sentido (Orlandi, 2007).

Em sua análise sobre o papel da leitura na escola, Cristina Ávila (2008) ressalta que o livro didático opera como dispositivo de regulação simbólica, no qual o professor é frequentemente colocado em posição subalterna, como mero executor de práticas prescritas. Esse esvaziamento do papel autoral do professor transfere ao livro a autoridade sobre o conhecimento escolar, conferindo-lhe um lugar de enunciação institucional que dificulta o questionamento dos sentidos que ele mobiliza.

A linguagem do livro, portanto, não é inocente. Cada formulação textual está atravessada por uma memória discursiva que organiza sentidos dominantes e inibe a emergência de discursos contra-hegemônicos. Ao apresentar um modelo de leitura único, muitas vezes estruturado em perguntas de compreensão literal ou em exercícios de múltipla escolha, o livro didático reduz a multiplicidade interpretativa a uma operação técnica, despolitizando o ato de ler (Coracini, 2005).

No caso da EJA, esse efeito é ainda mais sensível. Muitos livros didáticos voltados à EJA, embora tragam em seu discurso editorial a intenção de valorização da experiência do educando, apresentam estruturas e conteúdos pouco compatíveis com a realidade social e linguística dos estudantes-trabalhadores. Isso cria uma tensão entre o que é vivido pelo sujeito fora da escola e aquilo que é legitimado como saber dentro dela (Soares, 2000).

O material didático analisado nesta pesquisa, como o “Projeto Recomeçar” e o volume da coleção “Caminhar e Transformar”, revela escolhas temáticas que, em muitos casos, reiteram discursos já sedimentados sobre cidadania, trabalho e direitos. Embora essas

temáticas sejam relevantes, a forma como são abordadas tende à homogeneização das vozes e à domesticação dos conflitos, produzindo um discurso didático que se apresenta como consensual e neutro, mas que, na verdade, atua como mecanismo de regulação ideológica (Ávila, 2008).

Outro ponto importante é o modo como o estudante-trabalhador é interpelado nesses materiais. Em geral, o enunciador dos textos didáticos assume uma posição de autoridade pedagógica, endereçando ao leitor uma expectativa de resposta correta, de interpretação adequada e de obediência aos critérios do discurso escolar. Essa relação assimétrica é sustentada discursivamente pelo apagamento das condições de produção e pela ausência de marcas de subjetividade no texto (Orlandi, 2001).

As imagens, quadros explicativos, títulos e instruções presentes no livro reforçam essa estrutura. Eles funcionam como ancoragens visuais e textuais que fixam sentidos e delimitam possibilidades interpretativas. O uso recorrente de frases imperativas ou de perguntas direcionadas reforça a heteronomia do leitor, isto é, a sua dependência em relação ao sentido proposto pelo autor da obra, desestimulando a leitura como ato de produção crítica de significados (Coracini, 2005).

Nesse sentido, o livro didático não apenas organiza o conteúdo, mas também define como ele deve ser lido, compreendido e interpretado. Ele opera como um manual de conduta interpretativa, no qual o estudante-trabalhador é treinado a reconhecer os sentidos corretos, eliminando o risco da ambiguidade, da dúvida ou da insurgência. Essa perspectiva entra em conflito com a proposta discursiva de leitura, que valoriza o conflito interpretativo como lugar de significação (Pêcheux, 1997).

O efeito prático dessa abordagem é a formação de um sujeito-leitor regulado, disciplinado e, em certa medida, despotencializado. O livro, ao invés de ser um espaço de abertura para diferentes leituras, atua como um espaço de fechamento, de naturalização dos sentidos. Isso se reflete, inclusive, na escolha dos gêneros discursivos escolares, que muitas vezes priorizam contos moralizantes, textos instrucionais e reportagens neutras, excluindo discursos literários, críticos ou populares (Cassiano, 2014).

No plano pedagógico, esse funcionamento discursivo tem consequências profundas. Ao oferecer um repertório limitado de discursos e posições-sujeito, o livro didático restringe a participação efetiva dos estudantes-trabalhadores na produção de sentido. Em vez de construir um espaço de diálogo, de confronto e de ressignificação, o material tende a consolidar práticas repetitivas, que reiteram o já sabido e reforçam a passividade interpretativa (Ávila, 2008).

Por essa razão, torna-se fundamental analisar os livros didáticos da EJA como materialidades ideológicas. Sua aparência de neutralidade não pode obscurecer os mecanismos simbólicos que mobiliza. Compreendê-lo como espaço de produção discursiva permite desnaturalizar seus sentidos e pensar a leitura como prática política e histórica. Isso implica, também, deslocar o foco do conteúdo para os efeitos de sentido produzidos pela organização discursiva do material (Orlandi, 2007).

Ao longo da análise que se seguirá, é possível identificar de forma mais precisa como esses livros organizam os sentidos da leitura e da identidade do estudante-trabalhador da EJA. São destacados os efeitos de interpelação, os silenciamentos presentes nos textos, e os modos como os discursos oficiais são reproduzidos ou contestados nas atividades propostas. Essa abordagem permitirá compreender a materialidade ideológica dos livros não apenas como objetos pedagógicos, mas como operadores discursivos potentes na formação do sujeito da leitura.

A análise discursiva de livros didáticos exige o reconhecimento da materialidade textual como instância de produção de sentidos e de constituição do sujeito. Ao serem organizados a partir de determinadas escolhas linguísticas, temáticas e enunciativas, os textos mobilizam formações discursivas que interpelam o estudante-trabalhador e o colocam em posições previamente determinadas. No caso da EJA, esse processo é atravessado por disputas entre discursos escolares, sociais e institucionais (Orlandi, 2001).

No volume 2 da coleção “Projeto Recomeçar”, destinado aos anos iniciais da EJA, observa-se a presença recorrente de textos instrucionais e normativos, como receitas, avisos e instruções de segurança. Um exemplo disso é a atividade que propõe a leitura de uma receita de bolo, seguida de perguntas sobre ingredientes e modo de preparo. A estrutura da atividade posiciona o estudante-trabalhador como leitor literal, voltado exclusivamente para a recuperação de informações explícitas, sem abertura para interpretações alternativas ou experiências pessoais.

Esse tipo de abordagem, ao privilegiar a leitura literal e prescritiva, esvazia o potencial formativo dos textos e desconsidera a experiência do sujeito da EJA como ponto de partida da significação. O livro poderia, por exemplo, aproveitar os textos instrucionais (como instruções de segurança) para propor discussões mais amplas sobre situações de emergência vividas na realidade dos educandos, como enchentes, desabamentos, acidentes domésticos ou contextos de violência urbana. Tratando apenas da sequência correta de ações, a atividade poderia convocar os estudantes-trabalhadores a compartilhar experiências, analisar criticamente as condições que geram riscos em seus territórios e debater o acesso desigual a políticas públicas

de proteção. Essa mudança de enfoque permitiria que o texto deixasse de ser apenas uma ferramenta normativa e assumisse o papel de mediador de sentidos, abrindo espaço para a leitura como prática discursiva situada, reflexiva e emancipada.

Essa organização pedagógica do texto remete à ideologia da transparência da linguagem, conforme discutida por Orlandi (2007). O estudante-trabalhador é interpelado como alguém que deve apenas reconhecer, identificar e repetir o que foi dito, sem a possibilidade de se apropriar criticamente do discurso. A leitura, nesse caso, é reduzida a uma prática de reconhecimento de comandos, o que enfraquece sua potência simbólica e formativa.

No mesmo material, é comum o uso de imagens de adultos em situações cotidianas, trabalhadores, pais de família, pessoas em filas de banco acompanhadas de pequenos textos que descrevem essas cenas com frases simples e em tom neutro. Embora o discurso visual pretenda valorizar a experiência do educando, sua articulação com os textos reforça estereótipos sobre a vida adulta popular, centrados na obediência às normas, no esforço físico e na ordem social (Cassiano, 2014).

Um trecho que reforça essa perspectiva encontra-se no capítulo que trata do “trabalho digno”, onde se apresenta um texto sobre a importância de manter o ambiente limpo no local de serviço. A atividade subsequente pergunta ao estudante-trabalhador quais são suas obrigações no trabalho. A construção do enunciado não estimula reflexão crítica sobre as condições laborais, direitos ou exploração, mas naturaliza o discurso da responsabilidade individual, ocultando conflitos estruturais (Ávila, 2008).

No volume 3 do “Projeto Recomeçar”, voltado aos anos finais, há um texto sobre o “direito ao voto” que afirma: “votar é uma forma de exercer a cidadania e escolher quem vai nos representar”. Embora o tema seja relevante, o enunciado está estruturado de forma a reafirmar o discurso da democracia representativa sem abrir espaço para questionamentos sobre corrupção, desigualdade de acesso à informação ou formas alternativas de participação política. O estudante-trabalhador é interpelado como sujeito passivo, que cumpre um dever cívico, mas não é convocado a problematizar esse papel.

O apagamento das contradições sociais é um dos efeitos de sentido mais recorrentes no material analisado. O discurso pedagógico presente nos livros didáticos tende a construir uma visão harmônica da realidade, desprovida de conflitos. Isso é perceptível nas atividades sobre “respeito às diferenças”, que se limitam a propor comportamentos desejáveis, como “respeitar os colegas”, sem questionar os processos históricos de exclusão racial, de gênero ou de classe (Orlandi, 2001).

No livro “Caminhar e Transformar”, utilizado nos anos finais da EJA, o texto de abertura do capítulo “A importância do estudo” narra a história de um personagem fictício, um homem negro de 45 anos que “venceu na vida” ao concluir a EJA e conseguir um emprego melhor. A narrativa, embora motivacional, é construída sobre o modelo do “vencedor individual”, apagando as estruturas sociais que dificultam o acesso à educação e ao trabalho digno para essa população (Soares, 2000).

A figura do “bom aluno” que estuda, trabalha e respeita as regras aparece como padrão de referência nos textos e imagens desses livros. Essa repetição constrói uma posição-sujeito vinculada à obediência, ao esforço e à conformidade, dificultando a emergência de leituras críticas e insurgentes. O estudante-trabalhador da EJA é convidado a se reconhecer nesse modelo, mas não a questioná-lo ou a propor outras formas de atuação no mundo (Coracini, 2005).

Outro exemplo significativo está em uma atividade que apresenta um gráfico de barras com o índice de analfabetismo por região do Brasil. O estudante-trabalhador é orientado a “observar e responder” o que vê no gráfico, mas não há nenhuma questão que provoque uma análise das causas históricas da desigualdade educacional. Essa ausência de problematização reforça a ideia de que os dados são neutros, naturais e objetivos (Pêcheux, 1997).

Na sequência de atividades que trata do tema “meios de comunicação”, o texto expositivo descreve os diferentes veículos informativos e, em seguida, há um exercício que solicita ao estudante-trabalhador escolher a alternativa correta sobre o conteúdo apresentado. Mais uma vez, o sentido é fechado, e a leitura é transformada em mero procedimento avaliativo, o que compromete a experiência de significação múltipla e a construção de autonomia interpretativa (Orlandi, 2007).

Apesar de algumas tentativas dos autores dos materiais em dialogar com o cotidiano dos estudantes-trabalhadores, como o uso de linguagem simples e temas da vida prática, as práticas discursivas dos livros analisados ainda reproduzem uma lógica de escolarização tradicional. O sujeito da EJA é interpelado como alguém que precisa ser corrigido, treinado e ajustado a uma norma, e não como um sujeito de saberes múltiplos e trajetórias complexas (Ávila, 2008).

O apagamento das experiências comunitárias, culturais e políticas dos estudantes-trabalhadores da EJA é um traço recorrente. A ausência de textos oriundos de movimentos sociais, de coletivos populares, de manifestações culturais periféricas evidencia a seleção restrita de discursos autorizados. Essa limitação impede que o estudante-trabalhador se veja

representado em sua pluralidade e fortalece a sensação de deslocamento frente ao discurso escolar (Soares, 2000).

É importante observar que a forma como o enunciado é estruturado nos exercícios também influencia a posição que o estudante-trabalhador ocupa na leitura. Questões fechadas, com alternativas predeterminadas e vocabulário padronizado, constroem a possibilidade de articulação entre texto e experiência, entre leitura e vivência. O sujeito-leitor, nesse caso, é construído como alguém que deve responder corretamente e não como alguém que pode dizer (Orlandi, 2001).

A análise dos fragmentos evidencia, portanto, que os livros didáticos da EJA operam como mecanismos de produção e controle do sentido, ao mesmo tempo em que produzem subjetividades disciplinadas. Mesmo quando tentam incorporar elementos do cotidiano do estudante-trabalhador, o fazem a partir de um recorte que reduz a complexidade da experiência social, privilegiando discursos normativos e utilitários (Cassiano, 2014).

O sujeito da EJA é constantemente posicionado como aprendiz de um discurso alheio, cujas regras e formas já estão determinadas. Sua escuta é regulada, sua leitura é guiada e sua produção é contida. A materialidade didática não apenas ensina conteúdos, mas constitui o próprio estudante-trabalhador como sujeito a ser conformado a uma lógica de leitura que silencia, regula e instrui.

3.2 Discursos de superação, moralização e exclusão simbólica

Um dos elementos recorrentes nos livros didáticos voltados à EJA é a presença de prescrições sobre o modo de se portar (Pereira, 2021), de se livrar de valores morais perniciosos como corrupção (Pereira, 2022). Estes dois itens vem sendo pesquisados no grupo de pesquisa, ao qual esta dissertação se filia. Pereira (2021, 2022), orientador desta dissertação, vem denominando-os de dispositivos de processos de identificação com comportamentos de deferência (Pereira, 2021) e que também fazem uso da moralização pela honestidade (Pereira, 2022).

Ao analisar os livros aqui mencionados, também do discurso da superação individual. Esse tipo de formulação aparece, geralmente, em narrativas motivacionais nas quais sujeitos anônimos são apresentados como exemplos de esforço, persistência e sucesso. O enunciado típico constroi a imagem de que “quem quer, consegue”, naturalizando a trajetória educacional como um processo linear, universal e independente das condições materiais e históricas dos sujeitos envolvidos.

No material da coleção “Projeto Recomeçar”, por exemplo, é possível identificar uma narrativa sobre um trabalhador que, após concluir o ciclo da EJA, “conseguiu um emprego melhor” e passou a “ter orgulho de si mesmo”. O texto é construído com base em uma estrutura elogiosa, em que o esforço individual é exaltado como fator determinante da mudança de vida. Ausente, no entanto, está qualquer menção às políticas públicas, à precariedade do mercado de trabalho ou aos entraves estruturais da educação para jovens e adultos.

Esse tipo de discurso, ainda que aparentemente positivo, produz efeitos simbólicos de responsabilização do sujeito. Ao apresentar o sucesso como consequência direta do esforço, ele desloca a explicação das desigualdades para o plano da vontade individual, apagando as determinações sociais, econômicas e políticas que interferem nos trajetos educacionais. Como observa Cassiano (2014), essa lógica reforça a ideologia meritocrática, que encobre os efeitos históricos da exclusão com a promessa de um futuro melhor condicionado à obediência e à persistência.

Orlandi (2001) adverte que a linguagem nunca é neutra, e que todo discurso carrega uma memória e uma filiação ideológica. No caso das narrativas de superação, o que se repete é uma memória da mobilidade individual como conquista pessoal, desarticulada das lutas coletivas. O sujeito da EJA é, assim, interpelado como alguém que deve provar seu valor, demonstrar esforço e conquistar reconhecimento por meio de seu comportamento exemplar, e não por meio da crítica ou da transformação do sistema que o marginaliza.

Essa estratégia discursiva, ao moralizar a relação do sujeito com o saber, também o posiciona de forma assimétrica em relação à escola e ao livro didático. O sujeito idealizado é aquele que se submete, que segue as regras, que não contesta. Coracini (2005) analisa esse processo como uma forma de domesticação simbólica, na qual o discurso pedagógico constroi um sujeito leitor que consente com os sentidos hegemônicos e abandona as leituras desviantes ou insurgentes.

No livro “Caminhar e Transformar”, a construção do sujeito superador também aparece em atividades que solicitam que o estudante-trabalhador “escreva uma carta para si mesmo no futuro, agradecendo por não ter desistido”. Ainda que essa proposta possa ter valor reflexivo, ela se ancora em uma narrativa individualizada do êxito, ignorando que a permanência na escola, no caso da EJA, depende de múltiplas variáveis: transporte, trabalho, filhos, saúde, alimentação, segurança e apoio institucional. O apagamento dessas dimensões reforça o ideal do estudante-trabalhador que “vence sozinho”.

A ênfase na trajetória individual como modelo de leitura e de vida tende a excluir do discurso didático aquelas experiências que se desviam dessa expectativa. O estudante-trabalhador que não avança no ritmo esperado, que falta às aulas ou que manifesta opiniões divergentes não encontra espaço no texto escolar. Isso reforça uma política de silenciamento simbólico, na qual apenas determinadas histórias são autorizadas e reconhecidas como legítimas (Ávila, 2008).

A repetição dessas narrativas também evidencia um movimento de naturalização da desigualdade. Ao enunciar que “fulano venceu porque nunca desistiu”, o discurso pedagógico sugere, de forma implícita, que quem não vence é porque desistiu, porque não se esforçou, porque falhou. Trata-se de uma forma de moralização da trajetória educacional que transforma as barreiras estruturais em deficiências pessoais. O fracasso, nesse caso, deixa de ser um problema coletivo e torna-se um desvio individual (Orlandi, 2007).

O problema maior dessa abordagem é que ela neutraliza o potencial crítico da leitura. A leitura passa a ser exercida como confirmação de um modelo ideal de sujeito, e não como ferramenta para questionar, resistir ou imaginar outros modos de vida. A proposta pedagógica que se organiza em torno da superação pessoal tende a esvaziar a leitura como prática política, substituindo a pluralidade dos discursos pela adesão a um padrão de sucesso previamente validado (Pêcheux, 1997).

Além disso, esse tipo de discurso colabora com a invisibilização da diversidade que compõe a EJA. Os sujeitos que frequentam essa modalidade carregam múltiplas experiências: trabalhadores informais, mães solo, migrantes, jovens egressos de instituições socioeducativas, idosos com baixa escolarização. Quando o material didático promove apenas o exemplo do “aluno vitorioso” que seguiu o caminho correto, ele exclui a complexidade dessas vidas e impõe um único modelo de reconhecimento possível (Soares, 2000).

Outro ponto a ser considerado é o uso da primeira pessoa nos textos motivacionais. Em muitos trechos, há expressões como “eu consegui”, “eu lutei”, “eu superei”, que são projetadas como vozes do estudante-trabalhador. Essa estratégia busca gerar identificação, mas também atua como dispositivo de interpelação, colocando o estudante-trabalhador na posição de sujeito que deve repetir esse modelo. O risco dessa construção é a internalização do fracasso como falha moral quando esse modelo não se realiza na prática (Coracini, 2005).

Na prática pedagógica, os efeitos desse discurso podem ser observados na forma como os estudantes-trabalhadores se relacionam com o texto e com a escola. Em vez de se sentirem autorizados a narrar suas experiências, muitos se silenciam ou se auto-censuram por não corresponderem às imagens idealizadas que os materiais didáticos projetam. A leitura, nesse

cenário, torna-se um exercício de conformação e não de expressão ou transformação (Ávila, 2008).

Embora o discurso da superação pareça motivador à primeira vista, sua função discursiva revela-se como instrumento de regulação simbólica. Ele seleciona, organiza e moraliza os sentidos disponíveis, transformando a leitura em prática normativa. O sujeito da EJA, ao ser interpelado por esse discurso, é incentivado a abandonar a crítica em nome da adaptação, e a tomar para si a responsabilidade por processos que são social e historicamente produzidos (Orlandi, 2001).

Portanto, é necessário problematizar os efeitos desse modelo de leitura que se estabelece nos materiais didáticos da EJA. A crítica ao discurso da superação não implica negar o valor da persistência ou da conquista pessoal, mas sim denunciar o apagamento das estruturas de opressão e das possibilidades de organização coletiva que esse discurso promove. A leitura crítica exige a abertura ao dissenso, à pluralidade e ao reconhecimento das vozes que não se encaixam nos padrões esperados (Pêcheux, 1997).

A leitura, no espaço escolar, é tão determinada por aquilo que é explicitamente dito quanto pelos silêncios que sustentam esse dizer. A exclusão discursiva, portanto, não é ausência ou omissão neutra, mas uma operação de regulação dos sentidos. Em conformidade com a AD, Orlandi (2001) afirma que o sentido é constituído tanto pelo que se diz quanto pelo que se impede de dizer. Na escola, esse impedimento se manifesta de forma particularmente eficaz nos livros didáticos, onde temas, sujeitos e vozes são selecionados, filtrados e, frequentemente, silenciados.

O material didático, enquanto instância de poder discursivo, define o campo do possível e do legítimo. Nos livros da EJA, essa função se expressa pela presença constante de discursos alinhados à ordem institucional e pela ausência de temas considerados sensíveis ou controversos. Essa ausência não é acidental, mas estruturante. O que não se diz nos textos escolares opera como forma de controle simbólico, estabilizando sentidos e impedindo a emergência de leituras críticas (Tfouni, 2006).

Nos volumes do “Projeto Recomeçar”, por exemplo, é notável a omissão de temas como racismo estrutural, feminismo, luta de classes ou movimentos sociais. Ainda que se fale de “respeito”, “direitos” e “igualdade”, esses conceitos aparecem despolitizados, desvinculados de suas raízes históricas e das lutas sociais que os instituíram. Assim, o discurso da cidadania se transforma em fórmula vazia, sem articulação com as tensões concretas que atravessam a vida dos educandos (Cassiano, 2014).

O silêncio em torno da desigualdade também é evidente. Em um dos textos do “Caminhar e Transformar – Língua Portuguesa”, discute-se o “cuidado com o meio ambiente”, mas nenhuma linha é dedicada a relacionar as práticas ambientais com o modo de produção capitalista ou com a marginalização das populações periféricas nos grandes centros urbanos. O texto convida o estudante-trabalhador a “fazer sua parte”, individualizando um problema estrutural. O discurso pedagógico, assim, desloca a responsabilidade para o sujeito e esvazia a possibilidade de leitura crítica (Orlandi, 2007).

Essa estratégia de apagamento se articula à moralização do conteúdo. O que aparece nos livros são discursos normativos: histórias de superação, mensagens de perseverança, valores como disciplina e humildade. Esses elementos funcionam como substitutos simbólicos dos conflitos sociais silenciados. Em vez de permitir que o estudante-trabalhador compreenda sua realidade por meio da leitura, o material didático o convida a adaptá-la aos moldes do comportamento ideal (Ávila, 2008).

A exclusão simbólica também se materializa na escolha dos enunciadores. Raramente os textos são atribuídos a autores periféricos, ativistas, intelectuais negros, indígenas ou populares. A voz dominante é a institucional, legitimada por sua suposta neutralidade. Isso produz um efeito de invisibilidade discursiva: os sujeitos historicamente silenciados continuam sem espaço para falar, mesmo quando são o público-alvo do material (Orlandi, 2001).

O que se produz, portanto, é uma leitura dirigida por ausência. O estudante-trabalhador lê o que está escrito, mas também é guiado pelo que não está e é esse “não dito” que molda o contorno do que pode ser pensado. Como afirma Pêcheux (1997), o silêncio não é vazio, mas saturado de sentido. O não dito organiza os sentidos possíveis e regula a posição do sujeito frente à linguagem. Na EJA, isso tem implicações profundas, pois compromete o direito à palavra e à escuta crítica.

Essa forma de controle simbólico impede que os estudantes-trabalhadores da EJA reconheçam suas experiências como legítimas fontes de interpretação. Ao silenciar realidades vividas como violência policial, desemprego, trabalho informal, maternidade precoce ou migração forçada, os livros didáticos incluem não apenas temas, mas sujeitos. A leitura, nesses moldes, deixa de ser espaço de reconhecimento e se torna espaço de exclusão simbólica (Tfouni, 2006).

Um efeito dessa lógica é a fragmentação da leitura. Ao ser privado do contexto histórico e social dos temas abordados, o estudante-trabalhador interpreta os textos de forma isolada, moralizante ou meramente factual. Essa fragmentação compromete a construção de

um pensamento articulado e impede que o sujeito compreenda a leitura como prática de análise da realidade. O discurso didático, assim, neutraliza os sentidos e desmobiliza o leitor (Freire, 2005).

Além disso, a ausência de textos que tensionam os sentidos hegemônicos enfraquece a leitura como prática crítica. Quando o material didático apresenta apenas textos que reiteram normas sociais, sem contrapontos, sem contradições e sem polifonia, ele impede que o estudante-trabalhador se posicione diante de discursos conflitantes. Essa homogeneização do conteúdo reitera o silêncio como política institucional (Orlandi, 2007).

A leitura da palavra, nessa configuração, não é acompanhada da leitura do mundo. Como dizia Freire (2005), só é possível ler criticamente a palavra quando se lê criticamente a realidade. Os livros da EJA, ao se afastarem dos conflitos sociais que constituem essa realidade, desarticulam a potência política da leitura e reduzem seu alcance formativo. O que se silencia, nesse caso, é também o potencial de transformação da prática educativa.

Reconhecer o silêncio como forma de controle é fundamental para pensar uma nova pedagogia da leitura na EJA. Essa pedagogia precisa questionar o que está ausente, provocar o que foi apagado, tensionar o que foi naturalizado. O não dito precisa ser trazido ao campo do discurso, não apenas como conteúdo, mas como parte do gesto de ler. Ler, assim, é também escavar sentidos ocultos, interrogar ausências e reivindicar a palavra.

A leitura crítica se constitui, justamente, na capacidade de reconhecer os sentidos interditados, de identificar as exclusões e de interrogar os limites do texto. Na EJA, essa leitura é ainda mais necessária, pois diz respeito à recuperação simbólica de sujeitos historicamente excluídos. A leitura, nesse caso, torna-se não apenas um direito, mas uma prática de resistência frente aos dispositivos que operam sua marginalização discursiva (Freire, 2005).

Conclui-se que o não dito nos livros didáticos da EJA não é ausência passiva, mas presença ativa de um projeto discursivo que visa controlar os sentidos, estabilizar o campo da leitura e moldar um sujeito-leitor dócil. O silêncio, como forma de regulação simbólica, precisa ser desestabilizado. A leitura, para ser formativa, precisa fazer falar o que foi calado, trazer à cena o que foi excluído e reconhecer no estudante-trabalhador da EJA um sujeito plenamente autorizado a significar o mundo com sua própria voz.

3.3 Silenciamento e apagamento discursivo na leitura escolar da EJA

No funcionamento da linguagem, o sentido nunca é pleno, total ou transparente. Ao contrário, ele se forma por meio de deslocamentos, retomadas e esquecimentos. Todo discurso é, também, um processo de exclusão. O que se diz carrega, implícita ou explicitamente, o que não se pode ou não se quer dizer. No campo educacional, e mais especificamente nos livros didáticos da EJA, esse princípio se revela de maneira recorrente na seleção de conteúdos, na construção das temáticas e na forma como determinadas realidades sociais são sistematicamente omitidas.

Orlandi (2001) afirma que o discurso opera com limites, sendo sustentado por silêncios constitutivos que orientam os sentidos possíveis. Esses silêncios não resultam de lacunas acidentais, mas são marcas do trabalho ideológico que estrutura a linguagem. No caso do livro didático, esses silêncios estão vinculados à institucionalização do saber e à tentativa de estabilizar os sentidos no interior da escola. Assim, certos temas são apagados não por falta de relevância, mas porque desafiam a ordem discursiva predominante.

Nos livros da EJA analisados, a ausência de temas como desigualdade racial, luta de classes, violência de Estado, territorialidade periférica e direitos trabalhistas é evidente. Ainda que a noção de “cidadania” apareça como eixo transversal, ela é tratada de forma genérica e despolitizada. Quando se aborda o “direito ao voto”, por exemplo, não se problematiza a qualidade da representação política, o impacto do racismo estrutural na exclusão eleitoral ou a manipulação midiática das campanhas. O discurso institucional se impõe como neutro, universal e apaziguador.

Esse apagamento é funcional à reprodução de uma escola voltada à adaptação do sujeito às normas, e não à sua formação crítica. Segundo Pêcheux (1997), os sentidos autorizados pelo discurso não são aleatórios: eles se sustentam em formações discursivas historicamente constituídas, que excluem o que escapa à lógica dominante. A ausência de conflito no livro didático é, portanto, uma escolha discursiva que visa a manutenção de determinada ordem de significação.

O que não se diz nos materiais da EJA diz muito sobre como a leitura é concebida institucionalmente. Ao silenciar temas sensíveis ou politicamente carregados, o material reconfigura a leitura como prática domesticada. A linguagem, nesse contexto, não serve à significação múltipla, mas ao reconhecimento de formas normativas de sentido. Coracini (2005) aponta que essa pedagogia da homogeneização simbólica impede que o estudante-trabalhador se reconheça como produtor de discursos alternativos.

No volume da coleção “Caminhar e Transformar”, por exemplo, ao tratar do “Brasil como país de todos”, o texto afirma que “somos um povo acolhedor, miscigenado e livre de

preconceitos”. A frase, revestida de idealismo cívico, silencia toda a história de violência racial, segregação urbana e genocídio da juventude negra. Essa operação discursiva constroi um efeito de consenso, que desmobiliza qualquer leitura crítica da realidade (Ávila, 2008).

A lógica da exclusão também opera pela ausência de vozes comunitárias, saberes ancestrais e formas de resistência popular. Práticas culturais como o rap, o grafite, as festas de matriz africana ou a literatura marginal raramente são tematizadas. Quando aparecem, são enquadradas como “curiosidades” ou “expressões artísticas”, sem vínculo com suas dimensões políticas. Isso evidencia o silenciamento de discursos que não cabem na moldura do livro escolar, por serem historicamente subalternizados.

Essa exclusão atinge, também, os próprios sujeitos da EJA. Muitos são mulheres negras, trabalhadores informais, migrantes ou pessoas trans. A ausência de representações dessas identidades no material didático reafirma o lugar de invisibilidade que lhes é imposto socialmente. Soares (2000) observa que a leitura escolar, quando descolada da realidade concreta do estudante-trabalhador, produz afastamento simbólico e bloqueia processos de identificação discursiva.

Ao analisar os materiais da EJA, nota-se uma constante tentativa de evitar a “polêmica” ou o “conflito”. Esse gesto, embora justificável do ponto de vista da organização didática, resulta em um efeito de apagamento. A neutralização dos discursos produz uma narrativa em que tudo está harmonizado, os problemas são individuais e a solução está no esforço pessoal. Essa estrutura desloca o olhar das causas sociais para as condutas dos sujeitos, reforçando o discurso da meritocracia (Cassiano, 2014).

O silenciamento discursivo também ocorre por meio da simplificação, muitas vezes, temas complexos são abordados com vocabulário raso, ausência de contextualização histórica e estrutura linear. Isso reduz o potencial interpretativo do texto e impede que o estudante-trabalhador mobilize saberes prévios ou articule múltiplos discursos. A leitura é convertida em tarefa de reconhecimento de palavras e frases, e não em exercício de problematização dos sentidos (Orlandi, 2007).

O apagamento das condições materiais de existência também é visível na forma como o trabalho é tratado. Os livros geralmente apresentam o trabalhador como sujeito honrado, esforçado e produtivo, mas silenciam as relações de exploração, o desemprego estrutural e os direitos laborais. Quando se fala em trabalho, é quase sempre para reforçar a importância de cumprir deveres, e não para discutir as contradições do sistema produtivo (Haddad *et al.*, 2000).

Esse silenciamento atravessa não apenas os temas, mas os próprios modos de enunciação. Os textos do livro didático tendem a usar uma voz enunciativa impessoal, supostamente neutra, que oculta o lugar de onde se fala. Essa “voz de ninguém” cria o efeito de verdade e autoridade, desestimulando o questionamento. Como afirma Orlandi (2001), esse apagamento do sujeito enunciador é um dos mecanismos de estabilização do discurso institucional.

Outro aspecto relevante é a ausência de diálogo com textos de resistência. Quase não se encontram textos de autoras negras, de movimentos sociais, de intelectuais indígenas ou de coletivos periféricos. A predominância de textos jornalísticos, institucionais e narrativas exemplares reforça uma pedagogia que privilegia a ordem, a norma e a adequação, em detrimento da crítica, da denúncia e da invenção discursiva (Coracini, 2005). A exclusão discursiva, portanto, não se limita ao que está ausente, mas à forma como o material organiza o campo do dizível. A ausência é articulada à repetição do mesmo, à saturação de sentidos previsíveis, ao fechamento da linguagem em esquemas de identificação normativos. Isso produz um sujeito leitor condicionado, cuja experiência discursiva é estreitada pelas fronteiras do que é permitido dizer e pensar (Pêcheux, 1997).

No interior da escola, o discurso não apenas transmite saberes: ele constitui sujeito. A leitura, enquanto prática discursiva, não se reduz a um instrumento de acesso ao conteúdo; ela opera na formação simbólica do estudante-trabalhador como sujeito da linguagem. Nos materiais didáticos da EJA, essa constituição se efetiva por meio de uma rede de enunciados que, ao mesmo tempo em que ofertam sentidos, delimitam posições de leitura possíveis. O sujeito da EJA é interpelado por uma pedagogia do controle simbólico que o convoca à adequação e à obediência interpretativa (Orlandi, 2001).

A AD, conforme formulada por Pêcheux (1997), permite compreender que os sentidos não estão nos textos de forma estável, mas são efeitos produzidos nas relações entre discurso, ideologia e sujeito. A leitura, nesse contexto, é sempre um gesto de interpretação que se dá a partir de uma posição discursiva. Essa posição, por sua vez, não é escolhida livremente, mas construída por formações discursivas que determinam o lugar que o sujeito pode ocupar frente à linguagem. Os livros didáticos, como materialidades ideológicas, operam diretamente na delimitação dessas posições.

Nos volumes do “Projeto Recomeçar”, é possível observar a construção reiterada de um sujeito-leitor padronizado. Esse sujeito é idealizado como alguém que cumpre tarefas, aceita orientações, reconhece sua limitação e busca superar suas dificuldades por meio da disciplina. Em um dos textos do volume 2, uma narrativa sobre um trabalhador que retorna à

escola sugere que “com esforço e dedicação, ele conseguiu vencer seus obstáculos”. A leitura que se propõe, aqui, não é a que problematiza as condições sociais do fracasso escolar, mas a que naturaliza o sucesso individual como produto da conduta ajustada.

Esse tipo de enunciado reforça uma ideologia meritocrática que desloca o fracasso para o plano da responsabilidade individual. Ao invés de discutir os determinantes históricos e estruturais que afetam o percurso educacional do sujeito da EJA, os livros didáticos silenciam essas dimensões, ao mesmo tempo em que constroem uma imagem moralizada da aprendizagem. O sujeito que lê é, portanto, interpelado a reconhecer-se como alguém que precisa ser corrigido e que deve agradecer a oportunidade de estar ali (Cassiano, 2014).

A constituição discursiva desse sujeito não ocorre apenas pelos textos narrativos, mas também pelas atividades que os acompanham. As perguntas que seguem os textos, em sua maioria, solicitam respostas diretas, baseadas na informação literal. Em um exercício do “Caminhar e Transformar – Língua Portuguesa”, após a leitura de um texto motivacional, o estudante-trabalhador é convidado a “marcar a opção correta sobre a mensagem do autor”. Essa estrutura de exercício limita a leitura a um único caminho interpretativo, reforçando a ideia de que há um sentido certo, a ser descoberto, e não produzido pelo leitor (Orlandi, 2007).

Essa forma de operar a leitura organiza um efeito de controle. O estudante-trabalhador é posicionado como alguém que deve buscar no texto aquilo que o discurso escolar já validou como verdadeiro. O gesto de interpretação é substituído pela prática de reconhecimento. O sujeito da leitura não é aquele que negocia os sentidos, mas aquele que os consente. A posição-sujeito construída é a do leitor obediente, cujo sucesso depende da capacidade de reproduzir os sentidos autorizados (Coracini, 2005).

Esse processo de constituição simbólica do leitor é ainda reforçado pela seleção dos gêneros discursivos presentes nos livros. Observa-se uma preferência por gêneros que circulam institucionalmente: textos informativos, pequenos relatos exemplares, regras de convivência, cartilhas de instrução. Ausentes estão os gêneros que permitiriam tensionamentos discursivos, como poemas, crônicas com dramas sociais, discursos políticos ou textos produzidos por sujeitos periféricos. Essa escolha não é neutra: ela regula o campo dos discursos possíveis (Pêcheux, 1997).

Além disso, os enunciadores dos textos apresentados nos livros costumam ser figuras abstratas, despersonalizadas, que falam de um lugar de autoridade. Essa desmarcação do sujeito enunciator colabora para a produção do efeito de evidência, como se o texto dissesse a verdade, e não uma construção ideológica. Ao estudante-trabalhador é negado o direito de

interrogar quem fala, de onde fala e por que diz o que diz. A linguagem é apresentada como transparente, e o sentido como algo naturalizado (Orlandi, 2001).

Os efeitos desta constituição discursiva também se manifestam na organização gráfica dos livros. Quadros explicativos, setas, símbolos de alerta e instruções normativas operam como dispositivos de orientação de leitura. O corpo do estudante-trabalhador é, assim, também disciplinado visualmente: ele aprende onde deve olhar, o que deve destacar, o que deve guardar. A leitura é dirigida não apenas semanticamente, mas também materialmente. Esse controle gráfico atua na consolidação da posição-sujeito subordinada (Cassiano, 2014).

O sujeito constituído por esses discursos e materialidades é, portanto, aquele que precisa ser adaptado. A leitura não é vista como espaço de conflito, mas de ordenamento. O que é valorizado não é a diferença, mas a conformidade. Essa concepção entra em choque com as trajetórias dos estudantes-trabalhadores da EJA, que carregam experiências múltiplas, muitas vezes marcadas por exclusão, resistência e saberes não escolarizados. Ao ignorar essas trajetórias, o discurso pedagógico reforça a exclusão simbólica já vivida por esses sujeitos (Soares, 2000).

Essa imagem do leitor disciplinado compromete a constituição de uma leitura crítica. Ao ser constantemente posicionado como alguém que precisa apenas “compreender” e “responder corretamente”, o sujeito-leitor não é incentivado a interpretar, a argumentar ou a produzir sentido com base em sua vivência. A leitura, nesse modelo, torna-se uma prática de domesticação, e não de emancipação. Isso revela o limite ideológico da leitura escolar como espaço de formação cidadã (Freire, 2005).

Por outro lado, reconhecer esse funcionamento é o primeiro passo para sua transformação. A AD oferece instrumentos para desnaturalizar esses efeitos de sentido e mostrar que o sujeito da leitura é sempre construído e que essa construção pode ser disputada. A leitura crítica começa pela possibilidade de interrogar as posições que nos são oferecidas, de tensionar o que parece evidente e de afirmar outros modos de significar (Pêcheux, 1997).

A análise dos materiais da EJA revelou que, apesar das intenções declaradas de inclusão e valorização do educando, o discurso materializado nos livros ainda se alinha a uma concepção escolar tradicional, centrada na regulação dos sentidos e na padronização dos sujeitos. O sujeito da leitura, nesse caso, é alguém que consente com o discurso, não alguém que o reconfigura. Esse é um dos grandes desafios para a EJA: construir espaços em que o estudante-trabalhador possa interpretar a partir de sua experiência discursiva (Orlandi, 2007).

É necessário, portanto, repensar o modo como os materiais didáticos organizam o lugar do leitor. Isso não significa abandonar o livro como ferramenta pedagógica, mas

reconhecer seus limites e explorar suas potencialidades a partir de outra lógica: a lógica da escuta, da diferença e da multiplicidade. O sujeito da leitura na EJA não pode ser apenas aquele que se ajusta, mas aquele que se inscreve como agente do discurso, capaz de ler, reler e ressignificar o mundo (Freire, 2005).

O discurso escolar, materializado nos livros da EJA, atua fortemente na constituição de um sujeito-leitor passivo, regulado e previsível. Essa posição, construída discursivamente, precisa ser desestabilizada para que se abra espaço à leitura como prática interpretativa, crítica e formadora de sujeitos autônomos. Esse será o ponto de partida para o próximo subtópico, que discutirá como os silêncios discursivos também operam na delimitação dos sentidos, e como o não dito participa ativamente do controle simbólico da leitura na escola.

3.3.1 A construção do “aluno ideal”: regularidade e disciplinamento do sujeito da EJA

A produção de sentidos no livro didático não se limita ao conteúdo textual ou às temáticas abordadas, mas alcança a constituição discursiva do próprio estudante-trabalhador como sujeito pedagógico. No caso da EJA, os materiais analisados constroem uma imagem reiterada do que seria o “aluno ideal”: obediente, esforçado, respeitoso e, sobretudo, silencioso. Essa figura é naturalizada por meio da repetição discursiva, tornando-se referência normativa para o comportamento desejado dentro da sala de aula.

Segundo Orlandi (2001), o sujeito é sempre efeito de uma posição que ocupa dentro de uma formação discursiva. Não se trata de um indivíduo livre, mas de uma identidade construída a partir de lugares de fala previamente constituídos. Os livros da EJA, ao insistirem na figura do “bom aluno”, produzem esse sujeito por meio de operações discursivas que estabelecem um padrão de regularidade comportamental e epistemológica.

Nos materiais da coleção “Projeto Recomeçar”, é recorrente a presença de enunciados que valorizam o estudante-trabalhador que “não falta às aulas”, “faz todas as atividades” e “sempre participa com atenção”. Essas formulações operam como marcadores positivos, ao passo que sua ausência, a falta, o erro, o silêncio ou a dúvida é apresentada como desvio. Assim, o texto didático organiza os sentidos do comportamento escolar a partir de uma lógica binária entre o aceitável e o reprovável (Coracini, 2005).

Essa dicotomia constroi um campo de visibilidade simbólica no qual só aparece o sujeito que se conforma à norma. O estudante-trabalhador inquieto, crítico ou que desvia das expectativas do material desaparece da cena discursiva. Como aponta Ávila (2008), essa estrutura promove a invisibilização das múltiplas formas de ser, de aprender e de se relacionar

com o saber. A linguagem, nesse contexto, atua como dispositivo de controle do corpo, da conduta e da palavra.

A imagem do “aluno ideal” também está vinculada a uma concepção de disciplina que associa o sucesso educacional à obediência. Em diversos exercícios, valoriza-se a perseverança, o respeito ao professor e a prontidão em cumprir tarefas. O conhecimento é apresentado como algo que deve ser absorvido sem questionamentos, e o professor, como autoridade incontestável. Essa configuração discursiva reforça a assimetria da relação pedagógica, silenciando a agência (Orlandi, 2007) do estudante-trabalhador.

O discurso pedagógico, nesse formato, estrutura-se a partir de uma lógica de domesticação. O estudante-trabalhador da EJA é apresentado como alguém que precisa ser resgatado, orientado e reformado. Isso o posiciona como sujeito em *déficit*, cuja experiência de vida é vista como insuficiente ou inadequada frente às exigências da escola. A figura do “aluno disciplinado” torna-se, assim, um ideal a ser alcançado, ainda que alheio à realidade concreta dos educandos (Cassiano, 2014).

Esse padrão se expressa, também, na forma como os livros mobilizam os exercícios. Perguntas fechadas, com alternativas previamente definidas, reforçam a ideia de que há uma única resposta correta. O estudante-trabalhador que ousa responder de maneira distinta ou que mobiliza saberes não escolares não encontra espaço de validação. A leitura, nesse sentido, deixa de ser uma prática interpretativa e se converte em mecanismo de verificação da obediência aos sentidos autorizados (Pêcheux, 1997).

Além disso, a insistência na figura do estudante-trabalhador que “se esforça” desloca o foco da aprendizagem para o comportamento. Em vez de reconhecer os processos de leitura como construção coletiva, situada e permeada por conflitos, o material didático valoriza condutas individuais que se alinham ao modelo escolar. O êxito, assim, é moralizado, e o fracasso passa a ser interpretado como falta de empenho, não como efeito de um sistema excludente (Ávila, 2008).

Outro elemento que reforça esse processo é a estetização da normalidade. As imagens presentes nos livros mostram alunos uniformizados, sorridentes, organizados em fileiras, geralmente em ambientes escolares ideais. Esses registros visuais não apenas ilustram o conteúdo, mas produzem um imaginário sobre o que é ser aluno. O sujeito real, com suas contradições, é substituído por um arquétipo, uma projeção idealizada da educação bem-sucedida (Coracini, 2005).

Nas narrativas motivacionais, o “aluno ideal” é aquele que superou as dificuldades, retomou os estudos e hoje “é respeitado na comunidade”. Trata-se de um discurso que

individualiza a superação e oculta os fatores estruturais que interferem na permanência e no aproveitamento escolar. Como apontado por Soares (2000), essa estratégia reforça a ideia de que a inclusão depende exclusivamente do comportamento do sujeito, e não da transformação do sistema.

A repetição dessa figura cria uma pedagogia do exemplo, na qual os estudantes-trabalhadores reais devem espelhar-se em modelos propostos pelo livro. Esses modelos, no entanto, são construídos a partir de uma visão homogênea de sucesso, que desconsidera a diversidade de trajetórias e identidades presentes na EJA. O livro, assim, não apenas ensina conteúdos, mas também organiza os modos legítimos de ser sujeito.

É importante observar que essa construção discursiva opera em dois níveis: por um lado, apresenta o ideal a ser seguido; por outro, silencia as alternativas possíveis. Não há, nos materiais analisados, espaço para a dúvida, a contradição, o erro produtivo ou a experimentação. O estudante-trabalhador é interpelado a seguir um roteiro previamente traçado, sem margem para a invenção ou o dissenso.

O efeito mais evidente desse processo é a produção de um sujeito-leitor passivo, cuja função é reconhecer, reproduzir e validar os sentidos oferecidos. A leitura é organizada como instrumento de controle, e não como espaço de escuta e interlocução. O “aluno ideal”, nesse sentido, é também o leitor ideal: aquele que não questiona, não desvia, não reinventa os sentidos (Ávila, 2008).

Essa estrutura, ao se repetir ao longo das coleções didáticas, reforça uma pedagogia da regulação. O discurso escolar não apenas forma, mas formata. Ele delimita quem pode falar, o que pode ser dito e de que modo os sentidos devem ser articulados. A subjetividade do estudante-trabalhador é, assim, moldada a partir de uma matriz normativa que valoriza a regularidade e penaliza a diferença (Coracini, 2005).

Ao final desta seção, compreende-se que o livro didático atua como instância de disciplinamento simbólico. O “aluno ideal” que ele projeta não é uma figura neutra ou inofensiva, mas um operador discursivo potente, que regula as práticas de leitura e os modos de ser no espaço escolar. Reconhecer esse funcionamento é essencial para tensionar os discursos que naturalizam a obediência como valor pedagógico e para construir práticas de leitura que reconheçam a diversidade, o conflito e a agência dos sujeitos da EJA.

3.3.2 Silenciamento por simplificação: o apagamento da complexidade social

A linguagem, enquanto prática discursiva, não apenas nomeia ou descreve o mundo; ela o constitui, o recorta e o organiza. Quando essa constituição opera pela simplificação excessiva dos fenômenos sociais, o discurso passa a funcionar como instrumento de apagamento das contradições, neutralizando conflitos históricos e despolitizando realidades estruturantes da vida dos sujeitos. Esse é um dos mecanismos centrais de silenciamento observados nos livros didáticos da EJA, cuja função pedagógica se vincula diretamente à produção de sentidos sobre a vida social.

Nos materiais analisados, é recorrente a presença de textos que abordam questões complexas como desemprego, desigualdade, analfabetismo e violência de forma extremamente simplificada. Em geral, essas temáticas são transformadas em desafios individuais, dissociados de seus determinantes históricos, econômicos e políticos. Essa operação discursiva desloca o foco das estruturas para os sujeitos, fazendo com que problemas sociais apareçam como efeitos da “falta de esforço”, da “desinformação” ou de “más escolhas”.

Essa simplificação funciona como forma de silenciamento discursivo, pois neutraliza a possibilidade de leitura crítica da realidade. Ao retirar do discurso os elementos estruturais da vida social, o material didático reforça uma ideologia de responsabilização individual, segundo a qual o sujeito é o único agente de sua trajetória, tanto no sucesso quanto no fracasso. Como aponta Orlandi (2001), silenciar não é apenas calar, mas organizar o dizer de maneira a tornar invisível o que poderia ser enunciado de outro modo.

No caso da EJA, essa prática é ainda mais problemática, pois se dirige a sujeitos cujas trajetórias foram historicamente marcadas pela exclusão educacional, econômica e simbólica. Reduzir sua realidade a uma narrativa de superação pessoal desconsidera as marcas sociais que atravessam sua relação com o saber. Pêcheux (1997) afirma que o discurso é atravessado pela memória, e que ignorar essas formações anteriores é uma forma de apagamento que impede a emergência de sentidos outros.

Um exemplo claro dessa simplificação está no modo como o trabalho é representado. Os livros costumam apresentar personagens que, mesmo em condições adversas, “lutam com dignidade” para manter sua família. As atividades que acompanham esses textos pedem ao estudante-trabalhador que relate “um momento difícil que superou”, ou “o que aprendeu com a dificuldade enfrentada”. Não há espaço para refletir sobre a precarização das relações de trabalho, o desemprego estrutural ou a informalidade crescente, que afetam diretamente o público da EJA.

Outro caso recorrente é a abordagem da violência urbana. Em vez de contextualizar a violência a partir de seus fatores estruturais – como racismo, desigualdade territorial e ausência do Estado – os livros geralmente recorrem a narrativas de segurança individual, sugerindo comportamentos preventivos como “evitar sair tarde” ou “não andar em locais escuros”. Esse tipo de discurso simplifica a realidade e transfere a responsabilidade para o indivíduo, silenciando a dimensão política da violência (Soares, 2000).

No campo da saúde, a lógica se repete. Os textos abordam temas como alimentação, doenças crônicas e uso de medicamentos a partir de uma ótica comportamentalista. Sugere-se que a boa saúde é resultado da disciplina individual, da organização e da força de vontade. Ausentes estão as discussões sobre acesso ao sistema de saúde, políticas públicas ou determinantes sociais da saúde. A linguagem instrucional reforça o ideal de autocontrole como única via de cuidado, apagando a dimensão coletiva das políticas sanitárias (Ávila, 2008).

Essa simplificação também se expressa nas representações culturais. As manifestações populares e comunitárias são frequentemente tratadas de forma genérica e despolitizada, como “folclore” ou “tradição”. O que é vivido como resistência, como produção cultural periférica ou como afirmação identitária aparece diluído em descrições vagas e sem historicidade. A pluralidade é esvaziada de conflito, convertida em diversidade domesticada (Cassiano, 2014).

Os exercícios que acompanham esses textos reforçam a simplificação discursiva. São majoritariamente questões fechadas, que pedem a identificação de informações explícitas ou a reprodução de trechos. Raramente solicitam argumentação, análise ou contraponto. Dessa forma, o livro delimita o modo como o estudante-trabalhador pode se relacionar com o texto: não como sujeito ativo na produção de sentido, mas como leitor passivo que deve reconhecer o que já está posto (Orlandi, 2007).

A leitura, nesses moldes, se distancia de sua função crítica e interpretativa. Ela é transformada em ferramenta de confirmação da ordem social, e não de seu tensionamento. Ao simplificar, o discurso didático cumpre uma função ideológica: a de evitar o dissenso, a dúvida, o debate. Como explica Pêcheux (1997), o apagamento do conflito no discurso é uma estratégia de manutenção das relações de poder, pois estabiliza os sentidos e bloqueia a emergência do novo.

No plano do sujeito, os efeitos dessa simplificação são profundos. O estudante-trabalhador da EJA, ao não se ver representado em sua complexidade, tende a assumir posições de inferioridade simbólica. Ao internalizar que os problemas que enfrenta são

resultado de suas falhas pessoais, e não de um sistema que o exclui, ele reforça sua própria subalternização. O discurso da simplificação não apenas silencia, mas também legitima desigualdades (Haddad et al., 2000).

Essa lógica compromete a própria função social da escola e do livro didático. Se a educação se propõe a formar sujeitos críticos, capazes de intervir no mundo que os cerca, não é possível fazê-lo a partir de discursos que desautorizam a complexidade. Simplificar não é tornar acessível; é tornar invisível. É impedir que o sujeito tome consciência das contradições que atravessam sua vida e sua formação.

Reconhecer essa operação discursiva nos materiais da EJA é, portanto, fundamental. Trata-se de compreender que o silenciamento também ocorre por meio do “excesso de obviedade”, da explicação rasa, da linearidade narrativa. A simplificação é uma forma de censura simbólica, pois impede o surgimento de sentidos que poderiam desestabilizar o discurso hegemônico. Nesse ponto, a análise crítica do material didático se converte em ferramenta política.

Ao concluir esta seção, reafirma-se que o apagamento da complexidade social nos livros da EJA não é um descuido editorial, mas uma estratégia discursiva. Ela organiza os sentidos de forma a naturalizar as desigualdades, reforçar a adaptação e inviabilizar a crítica. O desafio está, portanto, em pensar práticas pedagógicas que devolvam à leitura sua função desestabilizadora, abrindo espaço para a emergência de sujeitos capazes de ler o mundo e de intervir nele.

3.3.3 A normalização da leitura como técnica: exclusão da leitura crítica

A leitura, na tradição escolar brasileira, foi historicamente concebida como um procedimento técnico. Essa concepção foi amplamente disseminada pelos materiais didáticos, que transformaram a atividade de ler em um processo de decodificação e compreensão literal do texto. No contexto da EJA, esse modelo de leitura é intensificado por práticas pedagógicas que, sob o pretexto de “facilitação”, reduzem a leitura a uma atividade fechada, linear e dirigida. O resultado é a exclusão sistemática da leitura crítica como prática interpretativa e formadora de sujeitos políticos.

Nos livros da EJA analisados, predomina um modelo de leitura centrado na literalidade e na busca por respostas objetivamente corretas. Os textos são frequentemente acompanhados de exercícios que solicitam a identificação de palavras, sinônimos, localizações de informações explícitas ou a reprodução de fragmentos. Não se solicita

inferência, problematização nem múltiplas interpretações. Com isso, desativa-se o potencial político do ato de ler, tornando-o um exercício escolar rotineiro e previsível (Orlandi, 2001).

Esse tipo de abordagem está vinculado a uma concepção funcional da linguagem, segundo a qual o texto é apenas um meio de transmissão de informações, e o leitor, um receptor passivo. Como aponta Coracini (2005), esse modelo reforça a ideia de que a linguagem é transparente, e que ler é uma habilidade técnica que pode ser treinada e avaliada como qualquer outra. O efeito dessa concepção é a redução da leitura a um protocolo de respostas, com pouco espaço para a subjetividade do leitor.

A Análise de Discurso, ao contrário, entende a leitura como um processo de produção de sentidos atravessado por ideologia, memória e posição-sujeito. Pêcheux (1997) afirma que o sentido não é algo dado, mas construído na relação entre o texto, o leitor e as formações discursivas. Ao normalizar a leitura como técnica, os materiais da EJA eliminam essa dimensão constitutiva da linguagem, interditando a possibilidade de o sujeito interpretar a partir de sua historicidade.

No livro “Caminhar e Transformar”, por exemplo, é comum encontrar exercícios com comandos como “responda de acordo com o texto” ou “destaque a informação correta”. Essas orientações reforçam a ideia de que há uma única leitura válida, previamente autorizada pelo livro. Ao fazer isso, o material não apenas orienta a leitura, mas a controla. A leitura deixa de ser um espaço de liberdade interpretativa para se tornar um instrumento de aferição da obediência à norma textual.

Essa normalização da leitura também atua na formação do sujeito-leitor. O estudante-trabalhador da EJA é interpelado como alguém que precisa aprender a “ler corretamente”, isto é, segundo os critérios previamente estabelecidos pela escola. Não há reconhecimento de outras formas de leitura, como a leitura comunitária, a leitura simbólica das imagens, a leitura crítica das práticas cotidianas. Todas essas possibilidades são desautorizadas pelo modelo único de leitura escolar (Soares, 2000).

A repetição desse modelo nos materiais didáticos contribui para a formação de sujeitos silenciados, que não se reconhecem como intérpretes do mundo. Ao serem treinados para localizar respostas, os estudantes-trabalhadores são desestimulados a fazer perguntas. E a pergunta, como lembra Orlandi (2001), é um gesto inaugural da interpretação. Sem ela, o texto se fecha sobre si mesmo e não se realiza como discurso.

Outro aspecto relevante é que a leitura técnica favorece a memorização mecânica, mas não promove a ressignificação. O estudante-trabalhador pode ser capaz de identificar a ideia principal de um parágrafo ou de sublinhar palavras-chave, mas não necessariamente

compreenderá os sentidos em disputa no texto. Isso limita sua capacidade de mobilizar o conhecimento adquirido para compreender outras situações sociais ou construir novos sentidos a partir de sua experiência (Ávila, 2008).

O que se observa, portanto, é um duplo silenciamento: silencia-se o sujeito como produtor de sentidos e silencia-se a linguagem como espaço de conflito. A leitura torna-se uma tarefa utilitária, com objetivos limitados à aprovação escolar ou à instrução básica. A dimensão ética, política e formativa da leitura é excluída do campo pedagógico, em nome da eficiência e da padronização (Cassiano, 2014).

Essa lógica é reforçada por avaliações que priorizam o acerto, o rendimento e a produtividade. As atividades que compõem os materiais da EJA, ao exigirem respostas unívocas, funcionam como simulacros de testes. Ao invés de desafiar o estudante-trabalhador a pensar, elas lhe pedem que reconheça o já conhecido, o já autorizado, o já previsto. Essa estrutura bloqueia o surgimento do novo, da dúvida e da invenção, que são próprios da leitura crítica (Pêcheux, 1997).

A escola, ao adotar essa prática de leitura, também reforça a ideia de que o saber legítimo é aquele que circula pelos livros, e não aquele que emerge da experiência. O saber do estudante-trabalhador da EJA, construído em outros espaços e tempos, não é reconhecido como válido. Ele deve ser substituído por um saber escolar, moldado pela cartilha e pela norma. Assim, a leitura deixa de ser ponte entre mundos para se tornar fronteira de exclusão (Orlandi, 2007).

É importante frisar que essa exclusão da leitura crítica não é uma omissão inocente. Ela responde a um projeto de formação voltado à adaptação social, e não à emancipação. Ao formar sujeitos leitores obedientes, a escola cumpre sua função de reprodução social, como já analisado por autores críticos da educação. A leitura crítica, por sua vez, representa um risco: o risco de que o estudante-trabalhador questione, resista e transforme (Soares, 2000).

Esse processo de normalização da leitura também produz efeitos na autoimagem do sujeito. Muitos estudantes-trabalhadores da EJA relatam que “não sabem interpretar texto” ou que “têm dificuldade de entender o que lêem”. Essas falas, frequentemente internalizadas, são efeitos de um sistema que ensina a ler sem permitir a interpretação. O fracasso, nesse caso, não está no sujeito, mas no modo como a leitura lhe é apresentada e exigida (Ávila, 2008).

Ao reduzir a leitura à técnica, o livro didático elimina o gesto hermenêutico. A leitura deixa de ser um encontro entre sujeitos e se transforma em um ritual de decodificação. A escola perde, com isso, a oportunidade de formar leitores críticos, autônomos e implicados

com sua realidade. O discurso escolar, nesse modelo, repete, normatiza e disciplina, ao invés de escutar, provocar e criar (Coracini, 2005).

A exclusão da leitura crítica nos materiais da EJA é uma forma de silenciamento simbólico que atua diretamente na constituição do sujeito. O que está em jogo não é apenas o conteúdo que se lê, mas o modo como se aprende a ler. Ao naturalizar a leitura como técnica, o livro didático produz sentidos normativos que inibem a reflexão, interditam a diferença e bloqueiam a experiência subjetiva da linguagem. Reivindicar a leitura como prática crítica, nesse contexto, é também reivindicar a reconstrução do lugar do sujeito na escola e no discurso.

3.3 A leitura como prática de resistência e formação discursiva

A leitura, quando assumida como prática discursiva, carrega em si o potencial de subversão. Mesmo em espaços regulados e marcados por discursos hegemônicos como o da escola e dos livros didáticos, é possível identificar fissuras, deslocamentos e interpretações que escapam ao controle institucional. O sujeito da leitura não é apenas produzido pelas formações discursivas; ele também as tensiona. Essa tensão é o que torna a leitura um gesto de resistência e de reconstrução simbólica (Pêcheux, 1997).

Na EJA, esse potencial de resistência é ainda mais significativo. Os sujeitos da EJA chegam à escola carregando histórias de exclusão, de trabalho precoce, de enfrentamentos sociais e culturais que não se encaixam no modelo escolar tradicional. Ao entrarem em contato com os textos dos livros didáticos, sua leitura não é neutra: é filtrada por suas experiências, afetada por suas memórias e atravessada por suas trajetórias. É nesse cruzamento entre texto e vida que a leitura pode romper com os sentidos instituídos e se tornar um espaço de criação (Freire, 2005).

Embora os livros analisados nesta pesquisa “Projeto Recomeçar” opera predominantemente com sentidos estabilizados e orientações normativas, há momentos em que o texto escapa à sua função disciplinadora. Um exemplo pode ser encontrado em uma narrativa do “Projeto Recomeçar” que apresenta a história de uma mulher que retorna aos estudos após criar os filhos sozinha. A atividade propõe perguntas fechadas, mas o texto em si, ao mobilizar a figura da mulher trabalhadora e independente, pode provocar no estudante-trabalhador a identificação e a possibilidade de outras leituras mais políticas, mais efetivas, mais desobedientes.

Esses momentos de abertura no discurso pedagógico são oportunidades para a resistência simbólica. O sujeito-leitor, ao não se reconhecer na posição que lhe é ofertada pelo texto, pode rejeitá-la, interpretá-la ou direcioná-la. Como destaca Orlandi (2007), a linguagem é marcada por deslocamentos constantes, e todo texto, por mais regulado que seja, carrega o risco da polissemia. A leitura, nesse sentido, nunca é totalmente previsível: ela sempre escapa.

A resistência se dá quando o estudante-trabalhador se apropria do texto de forma criativa, relacionando-o com sua vivência, confrontando seus valores ou atribuindo-lhe sentidos que não foram previstos pelo livro. Em rodas de conversa, em reescritas, em comentários críticos, o texto é ressignificado. O leitor deixa de ser passivo e se torna autor da leitura. Esse movimento é central para que a leitura deixe de ser tarefa e passe a ser gesto político (Coracini, 2005).

Na prática pedagógica, essas possibilidades se manifestam quando o professor valoriza a multiplicidade de interpretações e reconhece no erro, na dúvida ou na divergência, espaços legítimos de produção de sentido. Ao invés de corrigir o estudante-trabalhador por não ter dado a resposta esperada, o educador pode acolher sua leitura como indicativo de um olhar singular, de uma escuta do mundo que desafia o texto escolar. Essa postura pedagógica é, por si só, uma forma de resistência à normatização da leitura (Ávila, 2008).

É nesse sentido que Paulo Freire (2005) afirma que “ler é reescrever o mundo”. O sujeito da EJA, ao interpretar, não apenas compreende o texto, mas também o mundo e sua própria posição nele. A leitura se torna instrumento de consciência, de confronto e de transformação. A palavra escrita é atravessada pela palavra vivida, e o gesto de leitura passa a ser também um gesto de afirmação subjetiva e social.

A resistência na leitura também pode se dar pela recusa. Em muitos momentos, o estudante-trabalhador rejeita o texto, silencia, desconversa. Esse silêncio, frequentemente interpretado como desinteresse ou dificuldade, pode ser um gesto de negação simbólica. O sujeito não aceita os sentidos impostos porque eles não dialogam com sua realidade, porque ele não se reconhece na voz que fala. É preciso, portanto, interpretar o silêncio como discurso, como posicionamento, como estratégia de enfrentamento (Orlandi, 2001).

Outro aspecto importante da leitura como resistência é sua função de desnaturalizar os discursos. Quando o estudante-trabalhador lê criticamente um texto que apresenta, por exemplo, o “cidadão exemplar”, ele pode questionar: quem é esse cidadão? Por que ele é exemplar? O que há de ausente nesse modelo? Ao levantar essas perguntas, o sujeito revela a opacidade do discurso e desestabiliza a evidência. Esse exercício é fundamental para romper com os consensos fabricados pelos materiais escolares (Pêcheux, 1997).

Essa leitura desconstrutiva, contudo, só é possível se o ambiente pedagógico permitir a escuta da diferença. A escola precisa deixar de buscar a leitura certa para buscar a leitura situada, interpretativa, construída em diálogo. O texto não é fim, mas meio; a leitura não é produto, mas processo. O sujeito da EJA precisa ser reconhecido como intérprete legítimo, e não como objeto de adaptação (Freire, 2005).

Mesmo nos materiais didáticos mais normativos, o gesto de leitura pode ser subversivo. Ao reinterpretar uma fábula, ao reescrever um texto institucional, ao fazer uma pergunta desconcertante durante a leitura, o estudante-trabalhador produz um gesto de resistência. Ele toma o discurso, mas o desloca. Essa capacidade de reconstrução simbólica é uma forma de afirmar-se como sujeito político, capaz de intervir no texto e no mundo (Coracini, 2005).

É nesse ponto que a leitura deixa de ser apenas escolar e se torna discursiva. Ao produzir sentidos novos, o estudante-trabalhador também se inscreve como sujeito. Ele deixa de ocupar a posição imposta pelo texto para ocupar a posição que ele constroi a partir de sua experiência. A resistência, nesse caso, é também reinvenção. É o direito de significar fora da moldura, de deslocar os sentidos e de nomear a si e ao mundo de outro modo (Orlandi, 2007).

As práticas pedagógicas da EJA precisam reconhecer e fomentar esses gestos. Isso implica valorizar a leitura como processo aberto, sensível às contradições e às ambivalências da linguagem. Não se trata de abandonar os materiais didáticos, mas de deslocar seu lugar central e dar voz ao leitor. A resistência simbólica não é oposição pura, mas construção de outros sentidos, em diálogo com a linguagem, com o outro e com o mundo (Freire, 2005).

A leitura quando tomada como prática de resistência, revela-se espaço de subjetivação e de reinvenção simbólica, o sujeito da EJA, ao se reconhecer como intérprete e produtor de sentido, rompe com a passividade discursiva e assume uma posição ativa na linguagem. Ler, nesse horizonte, é intervir: nos textos, nas representações e na própria história. Esse movimento será aprofundado na próxima seção, dedicada a discutir como a leitura pode ser pensada para além do livro didático, enquanto práxis pedagógica ancorada na escuta, na multiplicidade e na crítica.

Pensar a leitura para além do livro significa reconhecer que o sujeito já lê o mundo antes de ler o texto. Como afirma Freire (2005), a leitura da palavra está precedida pela leitura da realidade. No entanto, o livro didático escolar frequentemente ignora essa leitura pré-existente e impõe um modelo normativo, no qual o estudante-trabalhador deve ajustar-se aos sentidos institucionalmente autorizados. Superar esse modelo é abrir espaço para que o

educando traga suas leituras e produza outras, a partir de sua trajetória, de seu lugar social e de sua experiência discursiva.

Na perspectiva da AD, todo processo de leitura está condicionado pelas formações discursivas que estruturam os sentidos. Orlandi (2001) afirma que a leitura é um gesto interpretativo ancorado em posições ideológicas. Logo, não se trata de oferecer ao estudante-trabalhador apenas o texto pronto para ser decodificado, mas de proporcionar condições para que ele possa se inscrever no discurso como sujeito ativo, capaz de interpretar e de produzir sentidos outros. Para isso, é preciso repensar os dispositivos que sustentam a leitura escolar.

O livro didático, como material oficial, tende a reforçar certos discursos e silenciar outros. Embora possa funcionar como ponto de partida, ele não pode ser o único suporte da leitura na EJA. É necessário ampliar o repertório textual, incluindo gêneros discursivos diversos – narrativas orais, literatura marginal, cordel, música popular, textos de movimentos sociais, mídias comunitárias. Esses materiais, ao circularem em espaços não escolares, carregam outras vozes, outros sentidos, e permitem que os estudantes-trabalhadores se reconheçam como sujeitos de linguagem (Coracini, 2005).

Essa multiplicidade textual promove o deslocamento da leitura do campo da obediência para o campo da autoria. O estudante-trabalhador deixa de ser reprodutor de sentidos e passa a ser produtor de significações. Quando lê um relato que se aproxima de sua realidade, ou quando interpreta uma letra de música que mobiliza sua história, ele atualiza sentidos a partir de sua posição social. A leitura, nesse caso, torna-se uma prática viva, situada e política (Soares, 2000).

Além disso, é fundamental reposicionar o papel do professor como mediador discursivo. O educador que atua na EJA precisa se reconhecer como alguém que escuta, que acolhe leituras inesperadas, que provoca o conflito interpretativo sem anulá-lo. A sala de aula deve ser espaço de múltiplas vozes, onde o texto é lido, relido e tensionado, e onde o erro não é corrigido, mas interpretado como gesto legítimo de significação. Essa postura rompe com a lógica da resposta certa e valoriza a leitura como exercício de escuta e reflexão (Ávila, 2008).

Para que a leitura se configure como experiência formativa e não apenas como tarefa escolar, é necessário investir em práticas pedagógicas que partam do cotidiano dos estudantes-trabalhadores. Trabalhar com temas geradores, com perguntas abertas, com produção de textos a partir de narrativas de vida são caminhos possíveis. Essas práticas favorecem a circulação de discursos que não cabem nos manuais escolares e contribuem para a ampliação do campo simbólico do estudante-trabalhador (Freire, 2005).

A formação do leitor da EJA deve, portanto, considerar a leitura como prática de resistência e de ressignificação. O sujeito não nasce leitor escolar: ele se torna leitor à medida que é interpelado por textos que o convocam à interpretação, ao posicionamento e à escuta de si e do outro. Para isso, o texto precisa ser polifônico, o ambiente precisa ser acolhedor e o currículo precisa ser flexível. A leitura, nesse horizonte, deixa de ser conteúdo e passa a ser construção (Orlandi, 2007).

A formação do leitor na Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve ser compreendida a partir de uma concepção ampliada de leitura, que ultrapasse a simples decodificação de signos linguísticos. Nesse contexto, ler é um ato de produção de sentidos, de interação com o texto e com o mundo. Conforme afirma Freire (1989, p. 11), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, e ambas se articulam num processo contínuo de construção crítica da realidade. A leitura, portanto, constitui-se como uma prática social e política que permite ao sujeito reconhecer-se como agente histórico e transformador.

O sujeito da EJA não nasce leitor escolarizado; ele se torna leitor à medida que é interpelado por textos que o convocam à interpretação, ao posicionamento e à escuta de si e do outro. Kleiman (1995) observa que as práticas de letramento se desenvolvem em contextos sociais diversos, sendo a escola apenas um desses espaços. Assim, o trabalho pedagógico com a leitura na EJA deve considerar os múltiplos letramentos que os alunos já vivenciam em seu cotidiano — como bilhetes, mensagens, letras de música, textos digitais e documentos de trabalho — valorizando-os como ponto de partida para novas aprendizagens.

A leitura, entendida como prática de resistência, emerge quando o sujeito utiliza a interpretação para questionar discursos hegemônicos e reivindicar o direito à voz. Segundo Freire (2005), toda leitura é um ato político, pois envolve uma tomada de posição diante da realidade. Ao reinterpretar um texto a partir de sua própria experiência, o leitor da EJA realiza um movimento de ressignificação que o empodera, permitindo-lhe construir novos sentidos e afirmar identidades frequentemente silenciadas. Nesse sentido, a leitura torna-se instrumento de emancipação, na medida em que possibilita compreender criticamente o mundo e intervir sobre ele.

Street (1984) reforça essa perspectiva ao propor o conceito de “letramento ideológico”, no qual a leitura e a escrita são compreendidas como práticas sociais permeadas por relações de poder. Assim, formar leitores na EJA é também um ato de resistência cultural, pois implica reconhecer e legitimar os saberes populares e comunitários dos educandos. De forma semelhante, Soares (2009) afirma que o letramento envolve não apenas o domínio técnico da leitura, mas, sobretudo, a inserção crítica nas práticas sociais que utilizam a

linguagem escrita.

Do ponto de vista pedagógico, a formação do leitor na EJA deve valorizar o diálogo, a escuta e a experiência dos sujeitos, de modo a promover uma aprendizagem significativa. Como destaca Freire (1996, p. 68), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção”. Nesse sentido, cabe ao educador atuar como mediador do processo, propondo situações de leitura que provoquem reflexão, posicionamento e participação ativa. Textos problematizadores, rodas de leitura, análise comparativa de discursos e produção textual autoral são estratégias que favorecem o desenvolvimento de uma postura crítica e autônoma.

Além disso, a avaliação no contexto da EJA deve privilegiar os aspectos qualitativos do processo de formação do leitor, considerando o percurso de apropriação, o envolvimento e a capacidade de argumentação e interpretação dos educandos. O objetivo não é apenas formar leitores competentes do ponto de vista técnico, mas cidadãos conscientes e capazes de utilizar a leitura como instrumento de transformação social.

Em síntese, compreender a leitura como prática de resistência e ressignificação implica reconhecer que o ato de ler vai muito além da compreensão literal do texto. É, antes de tudo, uma experiência de emancipação e de reconstrução identitária. Ao atribuir novos sentidos aos textos e à própria realidade, o leitor da EJA transforma-se em sujeito ativo na produção de conhecimento e na luta por reconhecimento e autonomia. Dessa forma, a leitura, no contexto da EJA, consolida-se como prática política e pedagógica, essencial para a formação de sujeitos críticos e participativos.

É importante também desenvolver ações interdisciplinares que integrem leitura, escrita, oralidade e escuta como práticas discursivas complementares. Projetos de leitura que envolvam visita a bibliotecas públicas, entrevistas com membros da comunidade, rodas de conversa com autores populares, ou análise crítica de notícias locais são exemplos de como deslocar o foco da leitura do livro didático para a vida social concreta (Soares, 2000).

Ao incluir outras vozes e outras linguagens, a escola passa a reconhecer a heterogeneidade como valor. Isso implica reconfigurar os critérios de avaliação, que não podem estar baseados na norma culta como único parâmetro, mas na capacidade do estudante-trabalhador de construir sentidos, de estabelecer relações entre texto e realidade, e de se posicionar discursivamente. Essa mudança contribui para a construção de uma escola inclusiva, dialógica e efetivamente formadora (Cassiano, 2014).

Superar a centralidade do livro não significa descartá-lo, mas posicioná-lo. O livro didático pode ser um dos instrumentos de leitura, desde que sua função seja mediada

criticamente. Ele precisa ser interrogado, confrontado com outras fontes, problematizado em suas escolhas. O texto escolar deve dialogar com os textos da vida, e o sentido da leitura deve emergir da articulação entre linguagem e experiência (Orlandi, 2001).

Outro ponto fundamental diz respeito à valorização das produções dos próprios estudantes-trabalhadores. Quando esses estudantes da EJA são convidados a escrever suas histórias, suas leituras, suas interpretações, eles passam a ver-se como autores de discurso. Essas produções, quando lidas coletivamente, comentadas, ressignificadas, criam uma dinâmica de reconhecimento discursivo e fortalecem o vínculo entre leitura, identidade e pertencimento (Freire, 2005).

Cabe à política educacional garantir as condições materiais e formativas para que essas práticas sejam efetivas. Isso inclui formação continuada para os professores da EJA, acesso a acervos diversificados, apoio à produção de materiais contextualizados e escuta ativa das demandas das turmas. A leitura, como política pública, precisa ser entendida como direito cultural e não apenas como competência técnica (Haddad *et al.*, 2000).

Conclui-se que a formação do leitor da EJA exige um deslocamento radical: do livro como centro à linguagem como território de disputa. Ler é mais do que entender textos; é afirmar-se no discurso, é escutar e ser escutado, é reconstruir-se simbolicamente. O sujeito da EJA, ao ser reconhecido como leitor legítimo, encontra na leitura um espaço de existência discursiva e política. A pedagogia da leitura, nesse sentido, é também uma pedagogia da escuta, da pluralidade e da emancipação.

Este capítulo reuniu os principais achados da pesquisa, demonstrando que a leitura escolar na EJA, mediada pelos livros didáticos, opera como prática discursiva de regulação e silenciamento, ao constituir um sujeito-leitor funcional, obediente e desprovido de agência interpretativa. Através da AD de linha francesa, evidenciou-se como a omissão de temas sociais e a padronização dos sentidos produzem exclusões simbólicas e limitam o campo do dizível. Ainda assim, apontaram-se possibilidades de resistência, nas quais o educando, ao reinscrever suas experiências nos textos, afirma-se como sujeito de linguagem e de história. Defendemos, portanto, uma concepção de leitura que vá além da técnica e da normatividade, reconhecendo-a como prática política, simbólica e coletiva, capaz de formar leitores críticos e discursivamente implicados com o mundo que leem e significam.

4 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO E PROPOSTAS NA PERSPECTIVA DISCURSIVA

Este capítulo apresenta e discute os resultados da análise, em dois blocos analíticos, de trechos selecionados dos livros da coleção “Projeto Recomeçar”, voltados à EJA, a partir dos fundamentos da AD de linha francesa. Partindo da compreensão de que o livro didático é uma materialidade central na prática pedagógica da EJA, buscamos investigar como os sentidos são produzidos nos discursos que atravessam esses materiais e de que forma tais sentidos interpelam o sujeito-leitor jovem e adulto em processo de escolarização.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa de cunho interpretativo, fundamentada na AD proposta por Michel Pêcheux e desenvolvida por Eni Orlandi no Brasil. Três livros da coleção foram selecionados – um para cada ano final do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) –, com a intenção de contemplar a diversidade de propostas pedagógicas. Para cada obra, analisamos três elementos: a capa, como peça editorial que antecipa sentidos e posiciona o leitor; um conteúdo textual, que revela os modos de construção discursiva e os temas ideologicamente mobilizados; e uma atividade pedagógica, que evidencia o lugar atribuído ao sujeito-leitor no processo de ensino-aprendizagem.

Antes de apresentar as análises, é importante destacar que o livro didático, embora comumente tomado como instrumento neutro, é aqui analisado como uma materialidade discursiva atravessada por formações ideológicas (Orlandi, 2001). A partir da Análise de Discurso de linha francesa, compreende-se que ele não apenas organiza conteúdos, mas também regula sentidos e interpela os sujeitos a partir de determinadas posições. Tal processo se evidencia nas escolhas temáticas, na organização dos textos e nas atividades propostas, que muitas vezes silenciam conflitos sociais e reafirmam discursos meritocráticos e moralizantes (Cassiano, 2014). O discurso presente no livro, portanto, não é transparente: ele está condicionado por memórias discursivas e formações ideológicas que delimitam o campo do dizível (ORLANDI, 2001).

Ainda assim, mesmo marcado por tentativas de controle dos sentidos, o livro é também espaço de disputa simbólica. A linguagem, como aponta Pêcheux (1997), é instável e atravessada por contradições que abrem possibilidade para a resistência e a produção de novos sentidos. O texto defende, portanto, a adoção de uma pedagogia crítica que reconheça o estudante-trabalhador como sujeito discursivo e promova a leitura como práxis. Para isso, propõe estratégias como reformulação das perguntas de leitura, uso de intertextualidade crítica, leitura comparativa com outros discursos, reescritas dos textos do livro e inserção da experiência do estudante-trabalhador como ponto de partida interpretativo (Coracini, 2005; Freire, 2005).

Nesse horizonte, a leitura deixa de ser uma técnica de decodificação e passa a ser um gesto interpretativo, político e afetivo. Escutar a experiência do estudante-trabalhador é reconhecer que ele já está atravessado por discursos e que seus sentidos importam (Tfouni, 2006). O erro, nesse contexto, pode ser um deslocamento de leitura e não uma falha (Coracini, 2005). A leitura se torna encontro entre linguagem e história, e o livro didático, quando tensionado criticamente, pode deixar de ser um instrumento de reprodução para se tornar ferramenta de autoria e emancipação simbólica. Assim, ler bem, como propõe Ávila (2008), é poder dizer de si, escutar o outro e se posicionar frente aos discursos que moldam o mundo.

4.1 Recorte 1: representações sociais e apagamentos discursivos no volume 3 da coleção Projeto Recomeçar

O primeiro volume analisado da coleção “Projeto Recomeçar” é destinado ao 4º e 5º anos do Ensino Fundamental na modalidade EJA e integra o conjunto de livros aprovados pelo PNL D. A análise deste bloco centra-se na constituição do sujeito-leitor a partir dos temas, imagens e propostas pedagógicas selecionadas. Para isso, são considerados três elementos materiais: a capa do volume, um texto literário utilizado no eixo “Hora da Leitura” e a atividade de interpretação que o acompanha. O objetivo é compreender como esses elementos colaboram para a constituição de sentidos e posicionamentos discursivos, à luz da AD de linha francesa (Pêcheux, 1997; Orlandi, 1993), articulando-se às discussões dos capítulos anteriores.

A imagem de capa (Figura 1) do Volume 3 da coleção apresenta um conjunto de formas geométricas coloridas e dinâmicas, acompanhadas da inscrição “EJA – 4º e 5º ano”, com destaque para o título “Projeto Recomeçar”. A construção gráfica busca transmitir uma ideia de movimento, renovação e otimismo, operando como estratégia discursiva de motivação. Ao mesmo tempo em que evoca o recomeço, a capa reitera simbolicamente uma narrativa de reinserção escolar como trajetória idealizada, que pode ocultar as marcas sociais de exclusão vividas pelo público da EJA. Esse jogo entre incentivo e apagamento está na base do discurso institucional que naturaliza a condição do sujeito como alguém “que precisa recuperar o tempo perdido” (Orlandi, 2007), interpelando-o pela lógica da reparação e da disciplina escolar.

Figura 1 – Capa do livro didático “Projeto Recomeçar: Educação de Jovens e Adultos”, Volume 3, destinado ao 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I – EJA

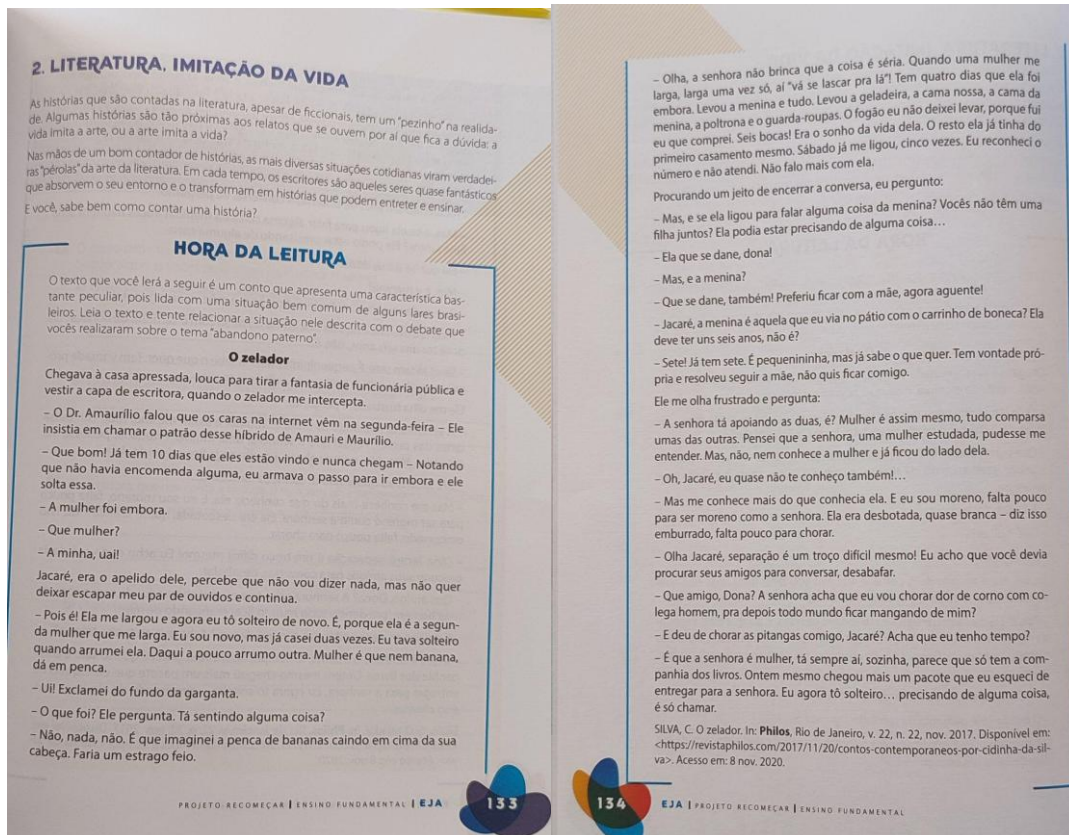


Fonte: Acervo do Grupo de investigação sobre narrativas, práticas letradas e discurso (Grinpraed/CNPq).

A seguir, os resultados serão apresentados recortes analíticos, cada um referente a um dos livros analisados. Ao final, será desenvolvida uma discussão transversal, estabelecendo conexões entre as análises realizadas e os referenciais teóricos discutidos nos capítulos anteriores, de modo a evidenciar as potencialidades e limitações do livro didático enquanto mediador da leitura crítica e emancipatória no contexto da EJA.

A análise do primeiro volume da coleção “Projeto Recomeçar” revela um gesto de leitura institucional que busca interpelar o sujeito-leitor da EJA por meio de temáticas vinculadas ao cotidiano. A princípio, o livro parece aproximar-se da realidade dos educandos, tratando de temas como trabalho, família, moradia e cidadania. Essa escolha temática pode ser lida como tentativa de valorização do saber experiencial do estudante-trabalhador, o que, em tese, estaria em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Contudo, essa aproximação não se dá de forma neutra: ao selecionar e recortar conteúdos do cotidiano, o livro também silencia certas experiências e reproduz valores hegemônicos (Orlandi, 1993).

Figura 2 – Texto “O Zelador”, apresentado na seção “Hora da Leitura”, do Volume 3 da coleção “Projeto Recomeçar” – 4º e 5º anos da EJA



Fonte: Acervo do Grupo de investigação sobre narrativas, práticas letradas e discurso (Grinpraléd/CNPq)..

Essa lógica aparece de forma mais explícita no conteúdo textual selecionado para análise (Figura 2), o conto contemporâneo “O Zelador”. Inserido na seção “Hora da Leitura”, o texto explora um diálogo cotidiano marcado por tensões afetivas e sociais, envolvendo um funcionário do setor privado e sua ex-companheira. A escolha do texto se mostra acertada por tematizar relações interpessoais, conflito de gênero e aspectos simbólicos da masculinidade, temas com potencial para provocar identificação e reflexão crítica entre os estudantes-trabalhadores. No entanto, o modo como a narrativa é apresentada restringe-se à sua linearidade, sem que o material didático incentive a leitura como um processo interpretativo plural. A ausência de notas, comentários ou provocações discursivas no corpo do texto dificulta a mobilização dos estudantes-trabalhadores para além do enredo, permanecendo no plano da leitura literal e da reprodução de sentidos já estabilizados (Pêcheux, 1990).

Enquanto propõe um discurso de inclusão e reconhecimento, o livro simultaneamente delimita os sentidos possíveis a partir de uma lógica escolar padronizada. Por um lado, o sujeito-leitor é convocado como alguém que já possui um repertório vivencial legítimo; por outro, esse sujeito é remetido à posição de carência – alguém que precisa adquirir

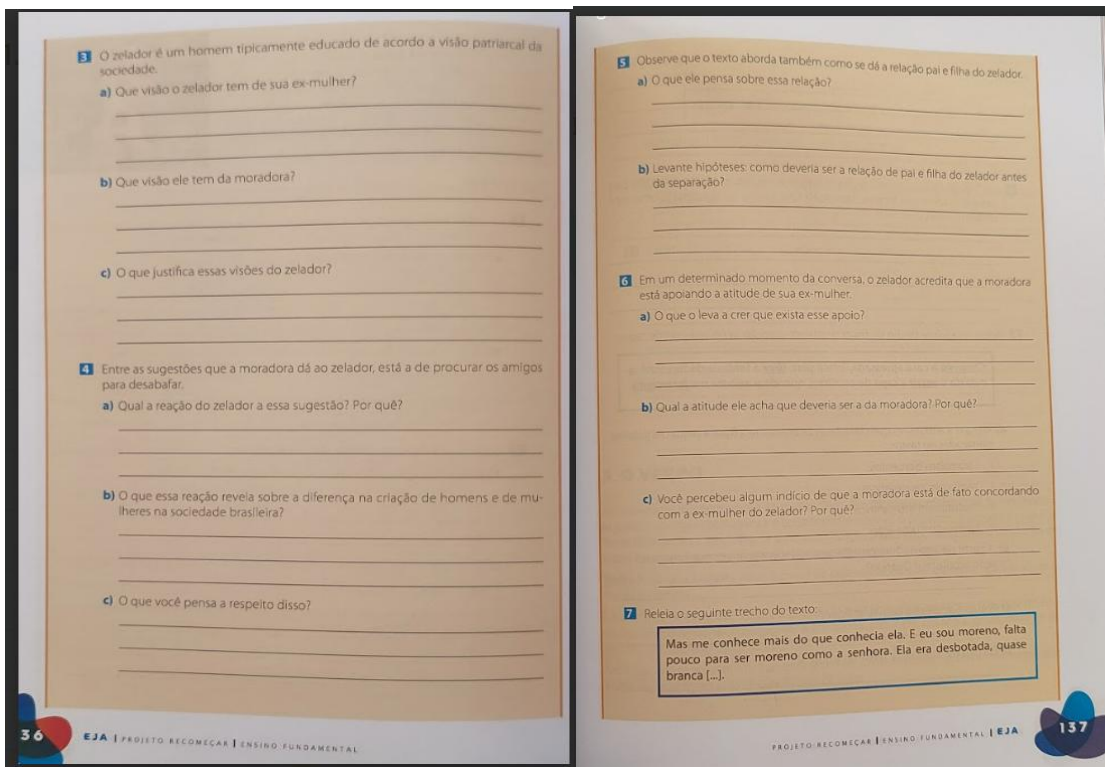
competências básicas para se tornar “plenamente cidadão”. Esse paradoxo revela uma tensão discursiva: a tentativa de dialogar com o estudante-trabalhador adulto é atravessada por uma perspectiva pedagógica tradicional, que enuncia a leitura como um caminho de superação da ignorância, reforçando a lógica da falta (Althusser, 1985).

A presença constante de textos de gênero informativo e narrativas lineares evidencia uma concepção de leitura ancorada na lógica da decodificação e da compreensão literal. Ainda que os temas refletem aspectos sociais relevantes, as atividades de leitura que acompanham os textos frequentemente se limitam a questões de localização de informação ou reprodução de conteúdo. Isso cria um hiato entre a proposta de uma leitura crítica, que seria esperada na EJA, e o efetivo encaminhamento pedagógico. Para Orlandi (2001), a leitura é sempre atravessada por processos ideológicos e só se realiza como interpretação; restringi-la à literalidade é impedir que o sujeito-leitor acesse a pluralidade dos sentidos.

Outro ponto crítico refere-se à maneira como as imagens e os textos interagem. Frequentemente, as ilustrações reforçam estereótipos: o trabalhador manual, a mulher na cozinha, o estudante como figura aspiracional. Ainda que essas imagens tenham o potencial de representar o cotidiano, acabam, muitas vezes, consolidando papéis sociais fixos, em vez de questioná-los. Isso se torna especialmente problemático em uma proposta pedagógica voltada a sujeitos historicamente marginalizados do acesso à escola, cujas experiências de vida são múltiplas e complexas (Freire, 1996).

O discurso meritocrático, por sua vez, aparece velado em expressões que associam o esforço individual ao sucesso escolar. Mesmo quando o livro tematiza desigualdades, ele o faz em tom moralizante, sem contextualizar adequadamente as relações estruturais que afetam o acesso ao conhecimento. A ideia de que “com esforço, todos conseguem aprender” ignora as desigualdades materiais, culturais e simbólicas que atravessam a trajetória dos educandos da EJA. Conforme exposto por Costa e Júnior (2019), esse discurso desconsidera as múltiplas formas de exclusão que operam no ambiente escolar e contribui para a naturalização do fracasso.

Figura 3 – Atividades de interpretação referentes ao texto “O Zelador”, no Volume 3 da coleção “Projeto Recomeçar” – 4º e 5º anos da EJA.



Fonte: Acervo do Grupo de investigação sobre narrativas, práticas letradas e discurso (Grinpraed/CNPq).

Essa limitação é reafirmada pelas atividades de interpretação (Figura 3) que acompanham o conto. As perguntas propostas abordam temas relevantes como visão patriarcal, papéis de gênero e afetividade, sugerindo uma tentativa de articulação com questões sociais. No entanto, a maioria das questões orienta o estudante-trabalhador a localizar informações, justificar ações dos personagens ou emitir opiniões pessoais descontextualizadas. A perspectiva discursiva da leitura – enquanto prática situada, histórica e ideológica – não é explorada. Como observa Orlandi (2001), a leitura deve ser compreendida como um gesto de interpretação atravessado por formações discursivas e posições de sujeito; quando reduzida à identificação de elementos no texto, perde-se a oportunidade de produzir deslocamentos de sentido e ampliar a consciência crítica do leitor.

Além disso, nota-se que as questões reforçam uma visão normativa de comportamento, especialmente no tratamento do personagem masculino. Embora o texto tematize a inadequação emocional e afetiva do zelador, a atividade não estimula um confronto ideológico com o discurso patriarcal que atravessa suas falas. Ao contrário, solicita ao estudante-trabalhador que interprete o personagem com base em “erros” ou “acertos”, reforçando uma leitura moralizante e pouco dialógica. O material, nesse sentido, oscila entre

uma proposta moderna e socialmente engajada e uma prática pedagógica tradicional, o que cria uma tensão entre a intencionalidade crítica e a operacionalização conservadora da leitura (Freire, 1996; Costa e Júnior, 2019).

Ainda que a proposta aparente valorizar o conhecimento prévio do estudante-trabalhador, em muitos momentos a seleção dos textos não rompe com a lógica transmissiva. Os saberes do educando são convocados como ponto de partida, mas não são reelaborados criticamente. O livro não explora o conflito de saberes, nem menciona os discursos dominantes. A ausência de textos que provoquem debate ou que apresentem múltiplas vozes compromete o desenvolvimento de uma leitura polissêmica e crítica, como propõe a AD de linha francesa (Pêcheux, 1990).

A fragmentação dos conteúdos também merece atenção. O material didático tende a abordar os temas de maneira episódica, sem articulação com um projeto pedagógico mais amplo. O sujeito-leitor é, portanto, convocado a participar de uma leitura “de superfície”, sem acesso à densidade histórica e ideológica dos textos. Tal abordagem compromete a formação de um leitor crítico, pois impede o desenvolvimento da capacidade de interpretar os sentidos em sua complexidade. Para Kleiman (2013), formar leitores na EJA exige mais do que textos simples e acessíveis: exige práticas discursivas que envolvam confronto, mediação e interpretação.

Paralelamente, observa-se que o livro não problematiza sua própria condição de objeto institucional. Não há questionamento sobre quem produz o livro, para quem ele é feito, nem sobre os critérios de seleção dos conteúdos. Esse silenciamento naturaliza a autoridade do livro didático e oculta o processo ideológico que o constitui. Orlandi (2007) aponta que todo texto é efeito de condições de produção, e que analisá-lo exige a compreensão dos discursos que o atravessam. Ignorar essa dimensão é afastar o sujeito da possibilidade de se reconhecer como parte da construção do conhecimento.

É inegável que o material possui aspectos positivos, como a tentativa de contextualizar o conteúdo escolar na vida cotidiana do estudante-trabalhador. Entretanto, quando essa contextualização não é acompanhada por uma problematização crítica, corre-se o risco de reforçar uma concepção adaptativa da EJA. Ou seja, em vez de promover o pensamento crítico e a transformação social, o livro contribui para acomodar o educando às condições existentes, reproduzindo uma leitura domesticadora (Freire, 1989).

A análise do primeiro volume da coleção “Projeto Recomeçar” evidencia uma ambiguidade estrutural que atravessa os discursos pedagógicos voltados à EJA. Por um lado, há uma intenção manifesta de acolher a experiência do sujeito-leitor, articulando temas

relacionados ao cotidiano, às relações interpessoais e aos desafios sociais enfrentados pelos educandos. Por outro, essa tentativa de aproximação esbarra nos limites impostos por uma racionalidade escolar normativa, que tende a reenquadrar o sujeito em uma lógica de reparação, disciplinamento e controle. Essa duplicidade revela um tensionamento entre a proposta de inclusão e a permanência de práticas que reproduzem padrões historicamente excludentes.

Embora o conteúdo mobilize experiências afetivas e sociais potencialmente significativas para o público da EJA, ele é frequentemente operacionalizado por meio de atividades que reforçam a compreensão literal, a moralização dos comportamentos e a validação de discursos hegemônicos. O sujeito-leitor, em vez de ser posicionado como intérprete e produtor de sentidos, é muitas vezes conduzido à reprodução de enunciados previamente legitimados pelo espaço escolar. Tal estrutura dificulta o exercício de uma leitura crítica e de uma escuta ativa das múltiplas vozes que compõem as trajetórias dos sujeitos jovens e adultos.

Diante disso, torna-se urgente repensar a produção dos materiais didáticos voltados à EJA, de modo que incorporem de forma mais consequente experiências plurais, disputas de sentido e abordagens pedagógicas que reconheçam o educando como sujeito histórico de direito e de discurso. Isso implica não apenas diversificar os conteúdos, mas também deslocar os modos de leitura propostos, permitindo que o texto se torne espaço de confronto e reinterpretação, e não apenas de assimilação. Nesse cenário, a mediação docente ganha papel central, pois é ela quem pode tensionar os sentidos estabilizados e promover deslocamentos interpretativos que resgatem o protagonismo do sujeito-leitor.

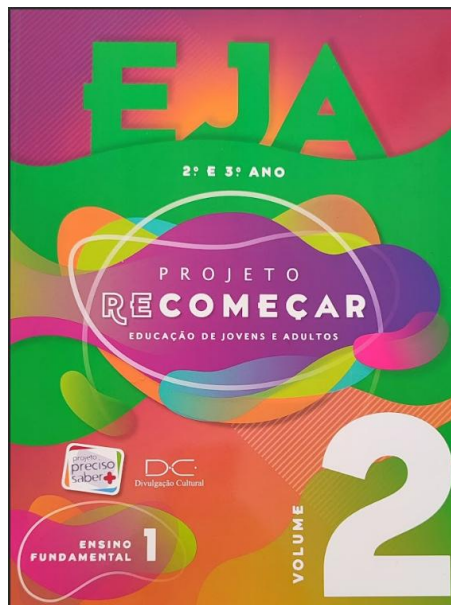
Essa reflexão, articulada à luz da AD, reforça a necessidade de compreender o livro didático como um dispositivo ideológico que produz efeitos de sentido e posiciona sujeitos. A construção de práticas pedagógicas críticas na EJA exige, portanto, a leitura atenta dessas materialidades, de modo a compreender não apenas o que é dito, mas como e para quem se diz. As implicações dessas escolhas discursivas serão aprofundadas no bloco seguinte, que examina outras formas de organização dos textos e das atividades de leitura nos materiais da coleção analisada.

4.2 Recorte 2: leitura e identidade discursiva

A análise do segundo volume da coleção “Projeto Recomeçar”, voltado ao segundo e terceiro anos do Ensino Fundamental na EJA, evidencia a atuação do livro didático na

constituição do sujeito-leitor. Três elementos principais compõem este bloco: a capa do volume, um texto narrativo e a atividade de leitura correspondente. A combinação dessas imagens permite compreender de que modo o material articula linguagem, ideologia e pedagogia. Em diálogo com a AD de linha francesa, especialmente com Orlandi (1993) e Pêcheux (1997), além de autores da educação crítica como Freire (1989), Kleiman (2013) e Solé (1998), delinea-se a argumentação sobre os limites e possibilidades discursivas desse tipo de material na formação leitora dos sujeitos da EJA.

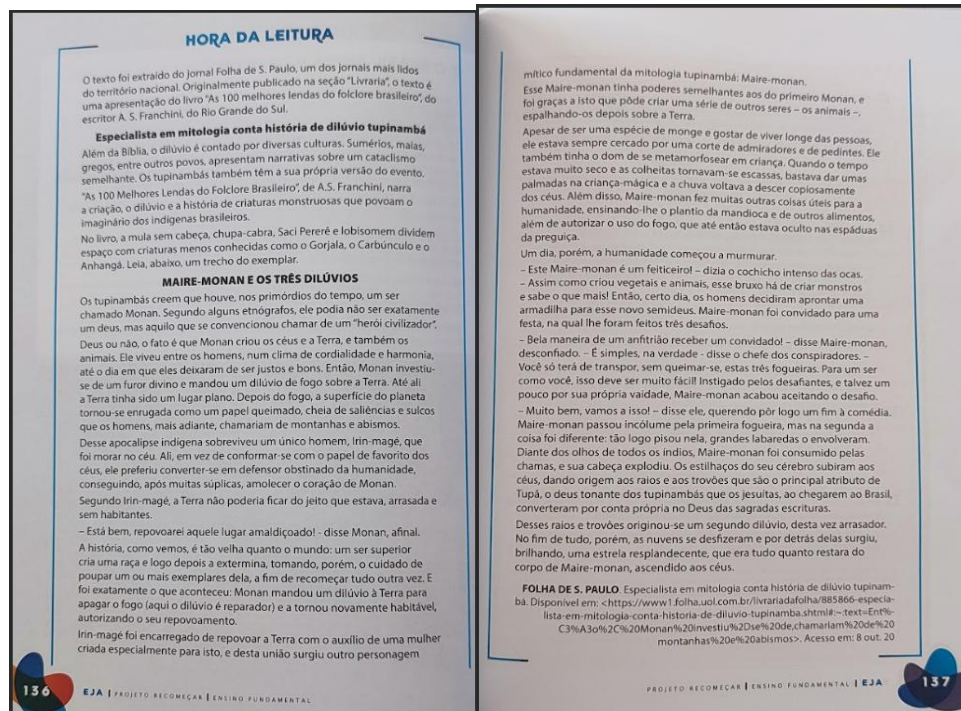
Figura 4 – Capa do Volume 2 da coleção “Projeto Recomeçar” – Educação de Jovens e Adultos (2º e 3º anos do Ensino Fundamental)



Fonte: Acervo do Grupo de investigação sobre narrativas, práticas letradas e discurso (Grinpraled/CNPq).

A capa do volume (Figura 4) apresenta uma composição gráfica que tende à neutralidade: predominam formas geométricas básicas, cores suaves e ausência de elementos que remetam à diversidade dos sujeitos da EJA. Essa escolha estética, aparentemente inofensiva, resulta em um apagamento simbólico das identidades sociais, étnicas, etárias e culturais dos educandos. Como afirma Arroyo (2005), a escola frequentemente trabalha com uma representação idealizada do estudante-trabalhador, desconsiderando as marcas históricas de exclusão e resistência que caracterizam a trajetória dos sujeitos jovens, adultos e idosos que retornam à escolarização. Essa omissão contribui para reforçar uma imagem genérica do estudante, esvaziando o material de significados identitários relevantes.

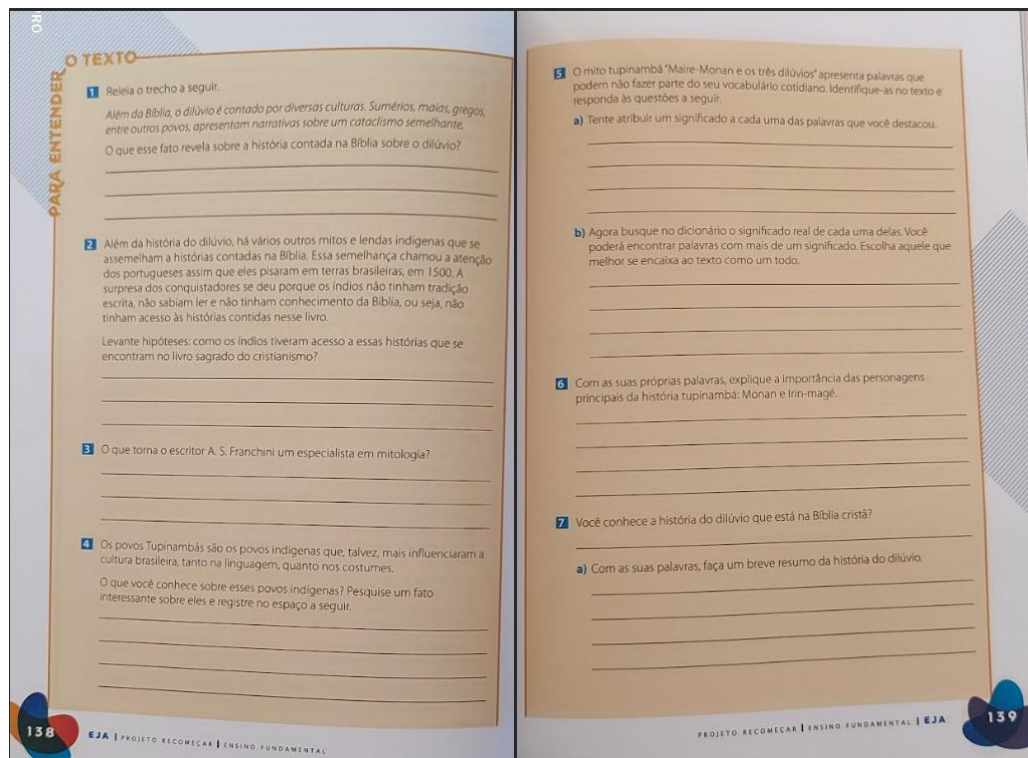
Figura 5 – Texto “Marie-Monan e os Três Dilúvios” presente no Volume 2 da coleção “Projeto Recomeçar” – EJA (2º e 3º anos do Ensino Fundamental).



Fonte: Acervo do Grupo de investigação sobre narrativas, práticas letradas e discurso (Grinpraled/CNPq).

Ao adentrar o conteúdo textual, observamos a escolha de uma narrativa com temática cotidiana. A tentativa de aproximação com a experiência do estudante-trabalhador da EJA é evidente, mas ela é superficial. A linguagem utilizada é simplificada em excesso, e a estrutura narrativa reduzida impede o aprofundamento temático. De acordo com Kleiman (2013), a leitura não pode ser concebida apenas como decodificação, mas como prática social e interpretativa. No entanto, o texto apresentado orienta o leitor à recepção passiva de sentidos, sem espaço para o conflito discursivo ou a polissemia.

Figura 6 – Atividades de leitura relacionadas ao texto “Marie-Monan e os Três Dilúvios” – Volume 2 da coleção “Projeto Recomeçar” – EJA (2º e 3º anos do Ensino Fundamental)



Fonte: Acervo do Grupo de investigação sobre narrativas, práticas letradas e discurso (Grinpraled/CNPq).

A análise das atividades propostas a partir do texto “Marie-Monan e os Três Dilúvios” (Figura 6) revela a manutenção de uma lógica de ensino que prioriza o domínio de informações explícitas e a literalidade como critério de leitura. Embora o texto busque tematizar saberes de povos indígenas, seu tratamento nas atividades evidencia uma racionalidade escolar normativa, em que o sujeito-leitor é conduzido a reconhecer o “sentido correto” a partir de comandos objetivos, fragmentados e pouco dialógicos.

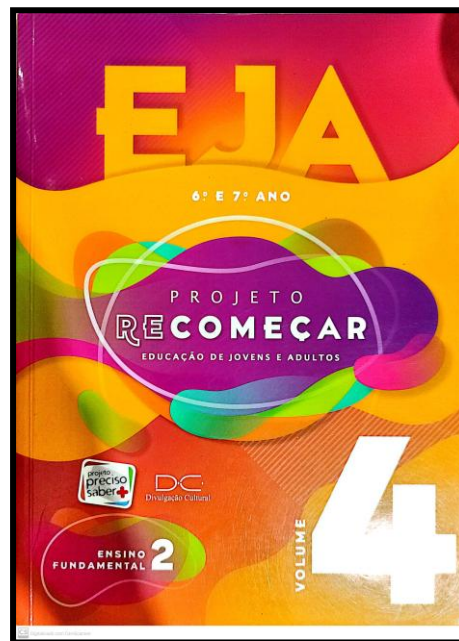
As questões apresentadas seguem uma ordem progressiva que simula aprofundamento, mas se restringem majoritariamente à reprodução do conteúdo textual. A ênfase em perguntas como “O que esse fato revela sobre a história contada na Bíblia?” ou “Qual a reação do zelador a essa sugestão? Por quê?” posiciona o educando em um lugar passivo frente ao texto, sugerindo que há respostas “certas” a serem encontradas e não sentidos a serem construídos. Segundo Kleiman (2013), esse tipo de atividade contribui para uma leitura domesticada, na qual o leitor é treinado para localizar informações e não para compreendê-las criticamente.

Além disso, a ausência de perguntas que articulem o texto com o contexto sociocultural do leitor compromete a mobilização de experiências de leitura mais amplas. Para Freire (1989), ensinar a ler exige a construção de pontes entre o texto e a realidade vivida

pelos sujeitos, de modo que a leitura se torne um ato de libertação e não de contenção. Entretanto, ao centrar-se em elementos factuais e vocabulares, as atividades impedem a emergência de interpretações subjetivas e desestimulam o confronto entre discursos.

Outro aspecto que merece destaque é a falta de uma proposta reflexiva sobre a escolha da narrativa em si. Não há espaço para discutir, por exemplo, o motivo pelo qual a mitologia tupinambá foi selecionada, nem a relevância desse conteúdo para a valorização da cultura indígena no contexto escolar. Essa omissão revela um apagamento simbólico do debate identitário que o próprio texto poderia proporcionar. Conforme Bakhtin (1997), o texto é sempre atravessado por vozes sociais em disputa; ignorar essa multiplicidade é também silenciar discursos e reforçar hegemonias.

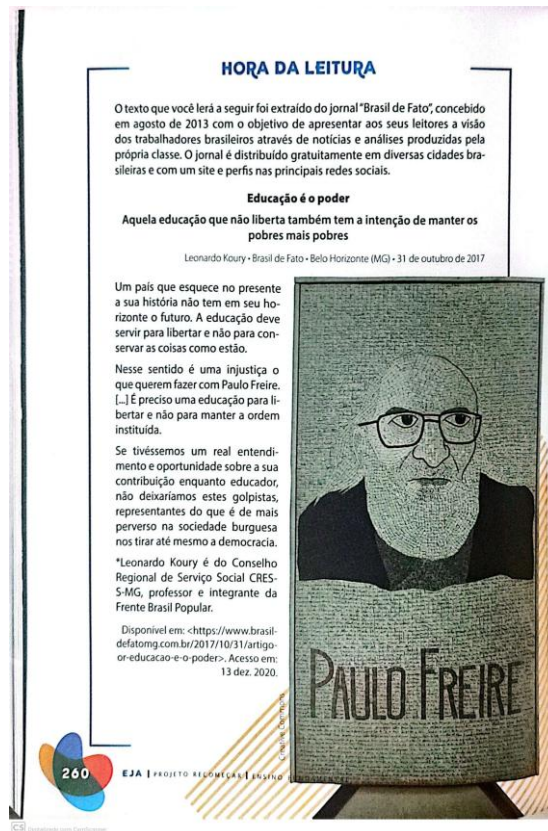
Figura 7 - Capa do Volume 4 da coleção “Projeto Recomeçar” – Educação de Jovens e Adultos (6º e 7º ano do Ensino Fundamental)



Fonte: Acervo do Grupo de investigação sobre narrativas, práticas letradas e discurso (Grinpraled/CNPq).

A capa do volume 4 (Figura 7) apresenta uma composição gráfica que tende à neutralidade, conforme as outras capas (volume 2 e 3), mostrando mais uma vez a predominância de formas geométricas básicas, cores suaves e ausência de elementos que remetem à diversidade dos sujeitos da EJA.

Figura 8 - Texto “Educação é o poder” presente no Volume 4 da coleção “Projeto Recomeçar” – EJA (6º e 7º ano do Ensino Fundamental).



Fonte: Acervo do Grupo de investigação sobre narrativas, práticas letradas e discurso (Grinpraled/CNPq).

O texto “Educação é o poder”, de Leonardo Koury (2017), publicado no jornal Brasil de Fato, busca-se compreender como o discurso produzido no texto se inscreve em uma formação ideológica de resistência e de defesa da educação como prática libertadora, ressignificando o pensamento de Paulo Freire no contexto político e social contemporâneo. O texto é um posicionamento em defesa da obra e da memória de Paulo Freire, contestando discursos que buscam deslegitimar o educador e sua contribuição à educação brasileira.

Para o aluno da EJA, que está desenvolvendo sua leitura crítica, esse tipo de formulação de textos e atividades nas coleções dos livros didáticos “Projeto Recomeçar” pode inibir a interpretação própria, pois o texto já entrega o “lado certo” e o “lado errado”. O discurso perde força argumentativa e se aproxima de um texto panfletário, no qual não há construção de pensamento, apenas defesa apaixonada.

Para um leitor jovem e adulto da EJA, que valoriza a relação entre texto e realidade vivida, essa ausência de contexto reduz o potencial de compreensão e identificação. O texto parece falar “de dentro” de um grupo político que já conhece o assunto, o que pode excluir o leitor não iniciado. Há um tom de indignação constante, o autor fala em “injustiça”,

“golpistas”, “perverso”, “democracia perdida”. Esse tom mobiliza emoções, mas não promove o pensamento crítico mediado pela razão.

A leitura, para a EJA, deveria desencadear reflexão sobre a própria experiência, não apenas induzir uma reação afetiva. Assim, o texto fala para convencer, não para construir sentidos junto ao leitor.

Figura 9 – Atividade do texto “Educação é o poder” presente no Volume 4 da coleção “Projeto Recomeçar” – EJA (6º e 7º ano do Ensino Fundamental).

The image displays four pages from a workbook, numbered 261, 262, 263, and 264, each containing reading and comprehension exercises. The pages are arranged in a 2x2 grid.

Page 261: Titled "PARA ENTENDER O TEXTO". It contains three main tasks:

- Releia o primeiro parágrafo do texto. *Um país que esquece no presente a sua história não tem em seu horizonte o futuro. A educação deve servir para libertar e não para conservar as coisas como estão.*
 - O que o autor do texto quis dizer com a primeira frase?
 - Como a ideia da primeira frase se relaciona com a ideia da segunda?
- A partir da leitura do texto completo, responda:
 - Qual o tema de que o texto trata?
 - Qual a visão do autor do texto em relação ao tema?
 - Como você chegou a essa conclusão?
- Pesquise notícias sobre Paulo Freire em jornais e revistas do mês de outubro de 2017.
 - O que aconteceu que motivou a escrita desse artigo de opinião?

Page 262: Continues with tasks:

- Por que o autor considera importante falar sobre o ocorrido?

- De acordo o autor do texto, "é preciso uma educação para libertar e não para manter a ordem instituída".
 - O que ele quer dizer com essa afirmação?
 - Como Paulo Freire se relaciona com essa ideia?
- Releia o 5º parágrafo do texto. *Se tivéssemos um real entendimento e oportunidade sobre a sua contribuição enquanto educador, não deixaríamos estes golpistas, representantes do que é de mais perverso na sociedade burguesa nos tirar até mesmo a democracia.*
 - A quem o autor se refere ao utilizar o verbo "tivéssemos" na 1ª pessoa do plural? Como você chegou a essa conclusão?
 - A quem o autor chama de golpistas? Justifique sua resposta.
- O título do artigo é "Educação é poder".
 - Como esse título se relaciona com as ideias apresentadas no texto?

Page 263: Continues with tasks:

- Que outro título você daria ao texto de Leonardo Koury?

- Releia a frase que aparece logo abaixo do título: "Aquele educação que não liberta também tem a intenção de manter os pobres mais pobres".
 - Como a educação pode, ao mesmo tempo, libertar e aprisionar?
 - Qual o tipo de educação defendida pelo autor do texto? Justifique sua resposta.
 - De acordo com o texto, qual o tipo de educação defendida pelo governo? Justifique sua resposta.
 - Você concorda com as ideias apresentadas pelo autor? Por quê?
- As frases a seguir foram elaboradas com base nas ideias apresentadas pelo texto.
 - O nosso país se esqueceu de sua própria história.
 - Os educadores do mundo inteiro reconhecem a importância de Paulo Freire.
 - Os governantes têm medo de uma educação libertadora.

Page 264: Continues with tasks:

- Se as frases que você leu terminassem nas palavras que foram destacadas, que mudanças você perceberia?
- Qual a classe gramatical das palavras destacadas?
- Que expressões estão conectadas aos termos destacados nas frases? Esquecer. Reconhecem. Medo.
- Você acredita que os termos destacados são importantes para a construção das frases? Por quê?

- Leia o conceito de transitividade a seguir: *Transitividade: propriedade de uma palavra (verbo, substantivo, adjetivo, advérbio) necessitar de um ou mais complementos para formar um enunciado de sentido completo.* Qual a relação do conceito acima com as palavras destacadas nas frases da questão anterior?
- A partir dos dois exercícios anteriores, elabore um conceito para as funções identificadas por você. Que nome você daria a essas funções?

Fonte: Acervo do Grupo de investigação sobre narrativas, práticas letradas e discurso (Grinpraled/CNPq).

A atividade e o texto demonstram um forte diálogo com várias vozes sociais.

Entretanto, o que ambos apresentam (texto e atividade), o autor monopoliza o discurso: só a sua voz é legítima, não há contraponto, não há diálogo com a diversidade de posições. Para a EJA, esse é um problema grave, pois o processo de formação leitora deve estimular o diálogo entre experiências de vida e vozes distintas, não impor uma única visão de mundo. O texto apresenta a educação como algo que “deve libertar”, como se educar fosse um ato moral puro e salvador. Para o aluno da EJA, essa visão pode soar distante da realidade, a escola é também um espaço de conflitos, dificuldades, desigualdades e negociações.

Ao romantizar o papel da educação, o texto e a atividade fragiliza sua credibilidade e simplifica um debate complexo. Em síntese: o texto é “fraco” e “manipulador” para a EJA, pois exibe um discurso fechado e dogmático, o que inibe a interpretação própria, é uma linguagem polarizada, reforça o “nós x eles”, afastando o leitor jovem e adulto da reflexão autônoma, pouca contextualização, o que dificulta a compreensão e vínculo com a realidade, existe um tom emocional e moralizante, estimulando a emoção e não o raciocínio crítico, vocabulário abstrato, ausência de diálogo, elimina o debate de ideias, reduz o texto à propaganda, simplifica o tema e enfraquece o pensamento crítico real.

Partindo da perspectiva pecheuxtiana, os sentidos de “educação” e “poder” de Koury é compreendido como um gesto de interpretação, no qual o sujeito enunciator se inscreve em uma formação discursiva de resistência, reatualizando a memória freiriana e confrontando o discurso hegemônico da educação tradicional.

A leitura aqui proposta se ancora também em Freire (1989; 2005), para quem a educação é um ato político, e na noção de letramento ideológico de Street (1984), que reconhece a leitura e a escrita como práticas sociais permeadas por relações de poder. Sob a ótica pecheuxtiana, o sujeito enunciator não é um indivíduo autônomo, mas um efeito da formação discursiva de esquerda e popular, na qual a educação é concebida como prática emancipatória.

As expressões “um país que esquece o presente não tem em seu horizonte o futuro” e “a educação deve servir para libertar e não para conservar as coisas como estão” materializam a oposição entre o novo e o velho, o progresso e a estagnação, o povo e a elite. O sujeito enunciator produz efeitos de denúncia e de resistência, instaurando um espaço de contradição entre o discurso progressista e o discurso conservador. Como explica Pêcheux (1993), o discurso é o lugar onde as ideologias se confrontam, e o sentido é resultado dessa contradição constitutiva.

O texto também constrói o efeito de coletividade por meio de pronomes inclusivos e de referências ao “nós”. Em “se tivéssemos um real entendimento e oportunidade sobre sua

contribuição”, o autor interpela o leitor como parte de um coletivo nacional, convidando-o a compartilhar de uma posição ideológica e ética. Esse procedimento discursivo amplia o alcance político do texto, transformando a defesa de Paulo Freire em um ato de resistência coletiva.

O texto de Koury tem um propósito nobre, que é defender a educação libertadora, mas o faz de modo retoricamente autoritário e ideologicamente fechado, o que o torna pouco formativo para leitores da EJA. A formação do leitor jovem e adulto deve se basear na leitura como prática de escuta, confronto e ressignificação, e não na adesão a um discurso pronto.

Um texto mais potente para esse público seria aquele que provoca perguntas, convida à reflexão e relaciona o tema à vida concreta do leitor, permitindo que ele produza seus próprios sentidos, em vez de apenas repetir os sentidos do autor.

Orlandi (2001) aponta que o texto não é um objeto fechado e que os sentidos não estão prontos no papel, mas são produzidos na relação entre sujeito e linguagem. Nessa perspectiva, a insistência em atividades que pedem apenas definições de palavras, resumos e respostas literais empobrece o processo interpretativo e reforça o lugar do estudante-trabalhador como reproduzidor de sentidos já estabilizados. Isso é ainda mais problemático quando se considera que o próprio texto narrativo apresenta potencial para uma leitura polissêmica, uma vez que aborda mitologias indígenas em contraponto ao imaginário cristão. No entanto, esse potencial é neutralizado pela maneira como a leitura é cobrada.

A análise desse conjunto de atividades mostra que, apesar da presença de um conteúdo potencialmente crítico, a forma como ele é trabalhado no material didático mantém o sujeito-leitor dentro de uma lógica de adestramento escolar, pautada pela compreensão linear, pela normatividade e pela regulação do discurso. Essa abordagem revela a fragilidade do material em constituir práticas de leitura que rompam com os modelos tradicionais e que reconheçam o estudante-trabalhador da EJA como produtor de sentidos e interlocutor ativo na construção do saber.

O discurso pedagógico implícito no volume está atravessado por uma lógica meritocrática, que desloca o foco da desigualdade estrutural para a responsabilidade individual. Dubet (2004) argumenta que esse modelo mascara as desigualdades sociais, ao sugerir que todos possuem as mesmas condições de alcançar sucesso escolar, desde que “se esforcem o suficiente”.⁷ Esse discurso é perigoso, pois culpabiliza os sujeitos da EJA por

⁷ A meritocracia responsabiliza o indivíduo por seu desempenho escolar, desconsiderando os efeitos das desigualdades sociais que estruturam o acesso ao conhecimento. Esse discurso, ao ocultar as condições históricas e materiais que marcam a trajetória dos sujeitos da EJA, reforça mecanismos de exclusão ao tratar desigualdades como falhas individuais (Dubet, 2004).

eventuais dificuldades de aprendizagem, ignorando os efeitos de uma trajetória educacional marcada por evasão, precarização e marginalização social.

Além disso, observa-se que o texto não propicia deslocamentos de sentido. As interpretações possíveis são estreitadas pelo tipo de pergunta proposta e pelo modo como o conteúdo é organizado. Orlandi (2001) aponta que o sentido não é fixo nem transparente: ele é produzido na relação entre sujeito, linguagem e ideologia. Quando o livro didático não considera essa relação, impede o educando de se reconhecer como autor de sentidos, reduzindo sua leitura à repetição. Solé (1998) complementa essa ideia ao afirmar que compreender um texto exige a mobilização de inferências, conhecimentos prévios e processos reflexivos.

Outro ponto relevante é a ausência de textos que articulem diferentes vozes sociais. A heterogeneidade discursiva, fundamental para a constituição do sujeito-leitor, está ausente no volume. Bakhtin (1997) afirma que o discurso é sempre polifônico, composto por múltiplas vozes que disputam sentidos. Ignorar essa multiplicidade é também ignorar a existência de conflitos, contradições e experiências que marcam o cotidiano dos estudantes-trabalhadores da EJA. A produção de um sujeito-leitor crítico demanda, portanto, o contato com textos plurais, contraditórios, que estimulem a reflexão e a tomada de posição.

Mesmo quando o texto tematiza elementos da vida cotidiana, o faz de maneira domesticada, adaptada a uma lógica escolar que impõe formas de organização, vocabulário e estrutura textual padronizados. Isso reforça a crítica de Martins (1982), segundo a qual a leitura escolar muitas vezes é reduzida à gramática e à técnica, perdendo sua dimensão humanizadora e transformadora. Não se trata de negar a importância das habilidades técnicas, mas de reconhecer que elas não bastam para formar leitores críticos e autônomos.

Nesse sentido, a mediação docente torna-se decisiva. O professor da EJA precisa estar atento aos limites do material didático e disposto a promover deslocamentos discursivos em sala de aula. Como destaca Freire (1996), ensinar exige responsabilidade, escuta e compromisso ético. Cabe ao educador tensionar os sentidos propostos pelo livro, articular as atividades a partir das experiências dos estudantes-trabalhadores e propor práticas que ampliem o repertório discursivo do grupo. Sem essa mediação crítica, o material didático tende a ser reproduzidor de exclusões.

A análise do volume revela, portanto, uma tentativa de aproximação com a realidade dos educandos que não se concretiza plenamente, pois esbarra nos limites estruturais do discurso escolar tradicional. A simplificação dos textos, a ausência de pluralidade discursiva e a linearidade das atividades reforçam uma pedagogia de adaptação, que não reconhece o

estudante-trabalhador da EJA como sujeito histórico de direito e de discurso. Essa constatação exige a reformulação dos materiais destinados a essa modalidade, com base em pressupostos teóricos que respeitem a diversidade e a complexidade dos sujeitos envolvidos.

O segundo volume da coleção “Projeto Recomeçar” materializa a tensão entre a tentativa de inclusão e a reprodução de práticas escolares excludentes. Os livros didáticos, enquanto artefatos ideológicos, não são neutros: produzem sentidos, moldam subjetividades e definem o que deve ou não ser lido, interpretado e aprendido. Assim, o compromisso com uma leitura crítica e transformadora exige não apenas revisar o conteúdo, mas repensar os modos de sua apresentação, circulação e uso em sala de aula. Essa reflexão será aprofundada no bloco seguinte, que analisará o volume destinado ao 1º ano da EJA, atentando-se aos mecanismos discursivos que regulam o acesso à linguagem e à construção do sujeito-leitor nesse contexto.

A análise dos materiais didáticos voltados à EJA, contemplando os volumes da coleção “Projeto Recomeçar” (Volumes 2, 3 e 4), evidencia uma tensão constante entre a proposta declarada de valorização dos sujeitos da EJA e os mecanismos discursivos que, na prática, operam a sua padronização e silenciamento. A leitura crítica dos elementos visuais, textuais e avaliativos presentes nas obras permite afirmar que, embora haja um esforço superficial de contextualização, os conteúdos ainda se estruturam majoritariamente sob uma lógica escolar tradicional, desprovida de escuta pedagógica efetiva e de abertura à produção de sentidos pelos educandos.

A recorrência de imagens genéricas, a exemplo das capas e seções introdutórias, insere os sujeitos da EJA em uma representação funcionalizada, marcada por estereótipos vinculados ao trabalho braçal ou à informalidade. A ausência de marcações identitárias mais amplas de raça, etnia, orientação sexual ou deficiência configura uma operação de apagamento simbólico que colabora para a homogeneização dos leitores e compromete o reconhecimento de suas experiências singulares. Arroyo (2005) adverte que a EJA não pode ser tratada como uma modalidade compensatória, mas como espaço de afirmação de sujeitos históricos, o que exige materiais que acolham a diversidade de trajetórias, saberes e pertencimentos sociais.

No que concerne aos textos e às propostas de leitura, constata-se que a maioria das atividades mobiliza uma concepção restritiva de compreensão textual, baseada na localização de informações explícitas e na repetição de conteúdos. Em termos discursivos, prevalece a leitura literal, parafrásica, com foco na identificação do “sentido correto”, sem espaço para inferência, argumentação ou confronto de perspectivas. Tal abordagem contraria os fundamentos da AD de linha francesa, que entende a leitura como prática de interpretação

situada, atravessada por ideologias e condições de produção específicas (Orlandi, 1993; Pêcheux, 1997). Ignorar tais dimensões, como ocorre nos livros analisados, é suprimir a possibilidade de o sujeito-leitor afirmar sua posição enunciativa diante do texto.

Além disso, a ausência de dispositivos que articulem os textos com o universo simbólico dos educandos impede a constituição de práticas efetivamente dialógicas. Mesmo quando os materiais abordam conteúdos potencialmente significativos, como mitologias indígenas ou relações familiares, o tratamento é domesticado, desprovido de problematização social e esvaziado de conflitos discursivos. Como observa Freire (1989), alfabetizar não é apenas ensinar a ler palavras, mas a ler o mundo. Essa leitura exige que o texto seja compreendido como campo de disputas de sentidos e que o sujeito seja reconhecido em sua condição histórica e política, o que não se efetiva nos materiais examinados.

A avaliação, por sua vez, apresenta-se como instrumento de controle mais do que como ferramenta de mediação da aprendizagem. A estrutura das atividades remete a um modelo instrucional, em que o estudante-trabalhador é convocado a corresponder às expectativas do autor do livro, sem possibilidade de construção autônoma de sentidos. Em termos freirianos, trata-se de uma prática bancária de educação, que deposita informações e cobra sua restituição, sem promover a reflexão crítica e a emancipação intelectual (Freire, 1996). Nesse cenário, a avaliação não cumpre sua função formativa, mas reforça a lógica meritocrática que responsabiliza o indivíduo por sua trajetória educacional, desconsiderando os condicionantes estruturais que permeiam o fracasso escolar (Dubet, 2004).

Não obstante, é possível identificar iniciativas pontuais de contextualização temática e inclusão de conteúdos alternativos à tradição escolar canônica. No entanto, essas tentativas não encontram sustentação na estrutura pedagógica das atividades, tampouco na orientação metodológica do material. A superficialidade com que temas como diversidade cultural, identidade e cotidiano são abordados revela uma fragilidade conceitual que compromete o uso pedagógico do livro como mediador da leitura crítica e emancipadora. Como assinala Orlandi (2001), a linguagem é prática social, e o discurso é espaço de constituição de subjetividades. Dessa forma, um livro didático que não tensiona os sentidos estabilizados e não abre espaço para a contradição opera como instrumento de manutenção da ordem discursiva dominante.

4.3 Leitura e resignificação: por uma pedagogia discursiva na EJA

O percurso analítico desenvolvido até aqui permitiu evidenciar os múltiplos mecanismos discursivos de silenciamento, apagamento e normalização da leitura presentes

nos livros didáticos voltados à EJA. Tais mecanismos operam não apenas pela exclusão de temas e vozes, mas também pela imposição de um modelo único de leitor, de interpretação e de sentido. Frente a esse diagnóstico, este tópico propõe uma virada discursiva: pensar a leitura como espaço de ressignificação, de escuta e de construção de subjetividades críticas.

Pensar a leitura como prática de escuta exige romper com a concepção tradicional que a compreende exclusivamente como decodificação textual ou técnica de acesso à informação. No contexto da EJA, esse rompimento é ainda mais necessário, uma vez que os sujeitos que integram essa modalidade carregam trajetórias marcadas por interrupções escolares, deslocamentos sociais e experiências silenciadas no espaço institucional. A leitura, quando tomada como escuta, passa a considerar esses saberes como parte legítima do processo de significação.

Na perspectiva da AD, a escuta não se reduz à recepção passiva, mas constitui um gesto interpretativo, no qual o dizer do outro é reconhecido como atravessado por memória, história e ideologia (Orlandi, 2007). Escutar o educando, nesse sentido, significa acolher sua fala de modo a permitir deslocamentos no próprio discurso pedagógico, construindo a leitura como prática de linguagem compartilhada. No entanto, os materiais didáticos analisados revelam tendência à homogeneização dos sujeitos e das formas de leitura, raramente convocando as experiências reais dos estudantes-trabalhadores da EJA como ponto de partida; quando aparecem, essas experiências são enquadradas em moldes exemplares de superação individual, apagando a complexidade e a pluralidade das vivências (Cassiano, 2014). Reconhecer a experiência do educando como fundamento da leitura implica, portanto, legitimar os sentidos que ele já produz em seu contato com o mundo, pois, como lembra Freire (2005), a leitura da palavra deve ser sempre precedida e acompanhada pela leitura do mundo, situada nas condições materiais de vida e marcada pelas resistências e exclusões sociais. Escutar é permitir que o estudante-trabalhador se posicione no discurso (Pêcheux, 1997), que inscreva sua voz e que dispute os sentidos que lhe são ofertados nos textos escolares.

Na prática pedagógica, isso implica deslocar o foco da leitura de textos previamente selecionados para textos que emergem da vivência dos sujeitos. Isso não significa abandonar o currículo, mas reconfigurá-lo a partir da escuta ativa das experiências, dos conflitos e dos desejos dos estudantes-trabalhadores. A leitura torna-se, assim, um espaço de interlocução, no qual o educador media a relação entre o dizer do outro e os discursos socialmente circulantes (Orlandi, 2001).

A valorização da escuta na EJA implica ampliar os gêneros discursivos mobilizados em sala de aula, incorporando narrativas orais, saberes populares e registros culturais que dialoguem com a experiência dos estudantes-trabalhadores e rompam com a hierarquia entre saberes legitimados e subalternizados (Soares, 2000). Nos materiais analisados, contudo, a ausência de escuta manifesta-se tanto na seleção restrita de textos quanto em atividades que privilegiam respostas únicas e a norma como critério de acerto, convertendo a leitura em obediência e a escuta em reprodução (Ávila, 2008). Reconfigurar a leitura como escuta exige também problematizar o papel do professor, que deixa de ser detentor do sentido correto para atuar como mediador de discursos, construindo um espaço de partilha, conflito e negociação de sentidos. Esse gesto precisa ser orientado por um olhar político, capaz de reconhecer que as falas dos educandos carregam marcas de resistência, exclusão e desejo de pertencimento, transformando a leitura em lugar de vínculos e identidades (Orlandi, 2007). Ao romper com a temporalidade acelerada da escola tradicional, a escuta demanda tempo, silêncio e atenção, acolhendo cada leitura como acontecimento singular e constituindo a leitura como prática viva e significativa.

Outro aspecto relevante da escuta na leitura é sua capacidade de gerar deslocamentos. Ao se deparar com sentidos diferentes dos seus, o sujeito é convocado a revisar suas próprias posições, a negociar significados e a ampliar sua compreensão do texto. A escuta, portanto, não é passiva; ela mobiliza o leitor para a alteridade. Ler, nesse contexto, é entrar em contato com o outro e consigo mesmo, em um processo contínuo de reelaboração (Pêcheux, 1997). O livro didático, nesse sentido, precisa deixar de ser um dispositivo fechado e se tornar um espaço aberto à escuta. Isso exige revisão de seus conteúdos, de sua linguagem e de sua estrutura enunciativa.

A leitura também constitui identidades. Cada sujeito que lê o faz a partir de sua posição histórica, social e ideológica, produzindo sentidos que são atravessados por sua experiência de mundo. No contexto da EJA, a leitura pode se tornar um espaço potente de afirmação de pertencimento e resistência, desde que os discursos mobilizados respeitem a pluralidade dos sujeitos e reconheçam suas vozes na materialidade textual.

A escola, ao longo da história, foi muitas vezes um espaço de silenciamento identitário. Os sujeitos da EJA, em particular, sofreram com sucessivos processos de exclusão e invalidação de seus saberes, trajetórias e formas de linguagem. Quando os livros didáticos ignoram essa diversidade e oferecem modelos homogêneos de leitura e representação, reforçam uma pedagogia da exclusão simbólica, dificultando o reconhecimento de identidades dissidentes no interior do espaço escolar (Orlandi, 2007).

A presença de discursos de pertencimento nos materiais pedagógicos é fundamental para que o sujeito da EJA se reconheça como parte do texto e da escola. Isso exige a inclusão de produções de autoria negra, indígena, periférica, quilombola, LGBTQIA+, de trabalhadores, de mulheres e de coletivos populares. Essas vozes, quando ausentes, produzem efeitos de invisibilidade; quando presentes, mobilizam processos de identificação e permitem que o leitor se situe discursivamente como parte da cena do dizer (Coracini, 2005).

Nos materiais didáticos analisados, a representação das identidades sociais foi, em geral, superficial e estereotipada. As imagens de sujeitos negros, por exemplo, aparecem associadas a papéis tradicionais e despolitizados: trabalhadores manuais, mães cuidadoras, personagens obedientes. Não há abordagem crítica sobre o racismo estrutural ou sobre as resistências culturais negras. Essa omissão não é neutra: ela reforça o lugar subalterno no discurso e impede a emergência de vozes transformadoras (Ávila, 2008). A ausência ou o apagamento de certas identidades também se manifesta pela exclusão de outros temas sensíveis, como sexualidade, religiosidade popular ou migração. Em uma sociedade marcada por múltiplas desigualdades, o silêncio institucional sobre essas questões contribui para a perpetuação da exclusão. Como observa Orlandi (2001), o que não é dito também significa – e, nesse caso, significa interdição, censura e deslegitimação do outro como sujeito do discurso.

Quando o material didático apresenta apenas vozes hegemônicas – narrativas institucionais, textos jornalísticos neutros, discursos moralizantes –, ele limita a experiência da leitura à adaptação. O estudante-trabalhador é convocado a reproduzir sentidos prontos, a reconhecer-se como sujeito deficitário e a aceitar posições discursivas que não dialogam com sua realidade. A leitura, nesse caso, atua como instrumento de normalização e não de reconhecimento (Orlandi, 2007).

A construção da identidade pela leitura se efetiva por meio da interpretação, quando o estudante-trabalhador é incentivado a produzir sentidos e não apenas a responder corretamente, assumindo o lugar de autor em um espaço aberto de significação (Pêcheux, 1997). Ao interpretar textos que dialogam com sua história e valores, o educando reafirma sua identidade como sujeito de linguagem e participa de uma disputa simbólica em que as identidades são representadas e reconstruídas, muitas vezes pela primeira vez com legitimidade no espaço escolar (Coracini, 2005). Os efeitos desse reconhecimento são transformadores: ao perceber sua experiência nomeada e valorizada, a leitura deixa de ser tarefa para tornar-se encontro, alterando não apenas a prática leitora, mas a constituição do próprio sujeito enquanto leitor (Ávila, 2008).

Trabalhar a leitura como afirmação de identidade também exige rever os critérios de avaliação. Em vez de julgar o estudante-trabalhador por sua capacidade de repetir informações, é necessário valorizar sua capacidade de construir sentidos a partir de sua experiência e de sua posição social. Essa reconfiguração do gesto pedagógico permite que a leitura se torne ferramenta de libertação e não de controle (Freire, 2005).

A leitura, entendida aqui como prática discursiva, não se sustenta na homogeneidade, mas na multiplicidade. Os sentidos são produzidos em meio ao confronto entre discursos, ao atravessamento entre vozes, à presença do outro na linguagem. Para que essa multiplicidade se efetive na sala de aula da EJA, é fundamental que os materiais didáticos mobilizem uma diversidade de gêneros discursivos. Essa diversidade não é apenas quantitativa, mas qualitativa: diz respeito ao tipo de discurso que é autorizado a circular e ao lugar que ele ocupa na constituição dos sentidos.

Nos livros analisados, há uma predominância de gêneros textuais institucionalizados: textos informativos de tom neutro, reportagens jornalísticas, contos moralizantes, fragmentos descontextualizados de manuais e cartilhas. Essa seleção restrita limita o horizonte de leitura dos estudantes-trabalhadores e exclui outros modos de dizer que poderiam tensionar os sentidos estabelecidos.

Ampliar os gêneros trabalhados na EJA significa introduzir no material didático textos de origem popular, literária, midiática, religiosa, política e comunitária. Cada um desses discursos ativa memórias, posições-sujeito e sentidos distintos, e contribui para a constituição de leitores plurais. A leitura, assim, torna-se espaço de escuta e de confronto, no qual diferentes vozes se cruzam, se sobrepõem, se tensionam e se ressignificam (Pêcheux, 1997).

Essa abertura aos gêneros diversos permite que os estudantes-trabalhadores da EJA reconheçam seus próprios repertórios discursivos no espaço escolar. Textos como letras de rap, cordéis, receitas, avisos comunitários, atas de reuniões de associação de bairro ou narrativas orais carregam sentidos legitimados em contextos populares, mas frequentemente ausentes da escola. Quando mobilizados como objetos de leitura, esses textos ampliam o campo do possível e autorizam novas formas de leitura (Coracini, 2005).

É importante destacar que o gênero discursivo não se define apenas por sua forma ou estrutura, mas por suas condições de produção. Cada gênero carrega uma memória discursiva que organiza os sentidos possíveis. Trabalhar diferentes gêneros em sala de aula implica, portanto, expor o estudante-trabalhador à heterogeneidade da linguagem e permitir que ele se inscreva em múltiplos campos de saber (Bakhtin, 2003; Orlandi, 2001). No entanto, nos livros da EJA, essa multiplicidade raramente aparece. Mesmo quando o material se propõe a

apresentar gêneros diversos, muitas vezes o faz de forma descontextualizada, esvaziando a função social do texto.

Para ampliar os dizeres, é necessário também repensar o modo como se lê em sala de aula. Trabalhar diferentes gêneros exige metodologias que valorizem a escuta, a argumentação, a construção coletiva do sentido. Não se trata apenas de diversificar os textos, mas de reconhecer que todo texto é atravessado por disputas e que ler é tomar posição frente a essas disputas. Isso desloca a leitura da repetição para o engajamento (Pêcheux, 1997).

A leitura de gêneros variados também potencializa a escuta da diferença. O estudante-trabalhador, ao entrar em contato com discursos diversos, é convocado a se posicionar, a interpretar o que lhe é estranho, a lidar com o que o interpela. Essa experiência é fundamental para o desenvolvimento da leitura crítica, pois ensina o sujeito a acolher o outro no discurso e a questionar os próprios lugares de fala (Soares, 2000).

Outro efeito relevante da multiplicidade de gêneros é a valorização das práticas de leitura já existentes na vida dos estudantes-trabalhadores. Muitos sujeitos da EJA leem o mundo por meio de cartazes, placas, embalagens, músicas, redes sociais, orações, conversas. Essas leituras, embora não escolarizadas, são legítimas e constituem repertórios simbólicos potentes. Ao reconhecê-las, o material didático se aproxima do real e amplia sua capacidade de significação (Coracini, 2005).

A pluralidade de gêneros também abre espaço para temas complexos e conflitivos. Por meio de textos literários, por exemplo, é possível abordar questões como desigualdade, racismo, violência, pertencimento, desejo. A literatura, como espaço de ambiguidade, permite que esses temas apareçam de forma mais fluida, provocando reflexão sem impor uma resposta única. Essa característica a torna uma aliada poderosa da leitura crítica (Orlandi, 2007).

Quando compreendida como gesto interpretativo, a leitura se desloca da esfera da decodificação para a esfera da significação. Esse deslocamento é fundamental no contexto da EJA, onde o sujeito, historicamente excluído da cultura escrita e das práticas escolares convencionais, pode reencontrar na leitura não apenas um meio de acesso ao conhecimento, mas também um espaço de reconstrução de si. Interpretar um texto não é apenas entender o que ele diz, mas situar-se frente a ele, atribuindo-lhe sentidos a partir da própria posição discursiva (Orlandi, 2001).

O que a escola precisa promover não é a substituição de suas leituras por outras mais “corretas”, mas a abertura para que essas leituras se expressem, se confrontem, se ampliem. O gesto interpretativo, nesse caso, é o que permite que o estudante-trabalhador se inscreva na linguagem como sujeito ativo (Freire, 2005).

A leitura como interpretação não se realiza sob controle absoluto do material didático, tampouco pode ser integralmente prevista pelo planejamento pedagógico. Ela é sempre um acontecimento, uma atualização singular de sentidos em um dado contexto. Essa imprevisibilidade é o que torna a leitura uma prática política: ela escapa à norma, perturba o consenso, convoca o conflito. Ao interpretar, o sujeito não apenas entende: ele se posiciona, se desloca e produz novas significações (Orlandi, 2007).

O livro didático, quando organiza a leitura como atividade de identificação de respostas, de localização de informações e de reprodução de sentidos, anula o gesto interpretativo. Reduz o texto a um dado fechado, e o leitor a um reproduzidor treinado. Isso impede a constituição do sujeito político, pois o impede de produzir sentidos a partir de sua própria inserção histórica e ideológica. É por isso que a leitura crítica, na EJA, é condição de formação cidadã (Ávila, 2008).

A leitura como gesto interpretativo também convoca o educador a se reposicionar. Ele deixa de ser a autoridade que detém os sentidos legítimos para se tornar mediador entre textos, discursos e sujeitos. Seu papel não é garantir a interpretação correta, mas sustentar o espaço do conflito interpretativo, provocando deslocamentos e possibilitando que os estudantes-trabalhadores se apropriem dos textos de forma crítica. Ensinar a ler, nesse contexto, é ensinar a interpretar – e, portanto, a escolher, a duvidar, a contestar (Pêcheux, 1997).

Esse tipo de leitura rompe com a lógica meritocrática da escola tradicional, na qual o acerto e o erro são os únicos critérios de avaliação. Na leitura interpretativa, o erro pode ser produtivo, pois revela formas diferentes de significar. A dúvida é bem-vinda, pois desloca os sentidos estabilizados. A multiplicidade é valorizada, pois torna visível a heterogeneidade da linguagem. Ler, assim, deixa de ser uma prática de controle e passa a ser uma prática de liberdade (Orlandi, 2001).

A escola que estimula a leitura interpretativa também se transforma. Deixa de ser reprodutora de verdades para se tornar espaço de produção de saberes. Deixa de ser lugar de controle para se tornar lugar de criação. O professor, os estudantes-trabalhadores, os textos e os discursos se organizam em uma dinâmica de escuta, de posicionamento e de transformação. Essa é a pedagogia da leitura crítica: uma prática de linguagem situada, tensionada e aberta à invenção (Orlandi, 2007).

Conduzir o educando à leitura como gesto interpretativo é permitir que ele inscreva sua história na linguagem, diga de si e do mundo com autonomia simbólica, tornando-se sujeito do discurso. Na EJA, essa prática é urgente, pois a leitura interpretativa constitui uma

via de formação política ao inserir o estudante-trabalhador em um espaço de disputa simbólica, onde interpretar é resistir, tomar posição e reconstruir sentidos. Para isso, é necessário deslocar o discurso pedagógico tradicional, revisando práticas, materiais e posturas docentes, de modo que a leitura, compreendida como prática cultural, simbólica e histórica, se afirme como instrumento de emancipação e de reconstrução do mundo vivido, formando sujeitos que se reconheçam como leitores do mundo e de sua própria realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo analisar, à luz da AD de linha francesa, as concepções de leitura mobilizadas por livros didáticos destinados à EJA, com especial atenção à constituição do sujeito-leitor e aos efeitos de sentido produzidos pelas práticas textuais e avaliativas dos materiais selecionados. A partir da investigação de três volumes da coleção “Projeto Recomeçar” e do livro “Caminhar e Transformar: Língua Portuguesa”, foi possível identificar contradições relevantes entre o discurso de valorização da diversidade presente nos paratextos dos livros e os mecanismos de controle ideológico que atravessam suas propostas pedagógicas.

A análise demonstrou que os materiais investigados operam, majoritariamente, com uma noção de leitura ancorada na lógica escolar tradicional, fundada na compreensão literal, na extração de informações e na repetição de sentidos estabilizados. Essa abordagem restringe o papel do sujeito da EJA a um receptor passivo, desarticulando-o de sua condição histórica, política e discursiva. Mesmo diante de temas que remetem ao cotidiano ou à cultura popular, o tratamento pedagógico é desprovido de problematização crítica, reduzindo o texto a objeto de verificação e a leitura a um exercício técnico de decodificação.

Ademais, observou-se que as atividades propostas nos livros se estruturam de modo a legitimar um modelo avaliativo normativo e meritocrático, que responsabiliza o educando por sua performance individual, ocultando os condicionantes estruturais que moldam suas trajetórias escolares. Como evidenciado por Dubet (2004), tal racionalidade meritocrática contribui para a reprodução das desigualdades educacionais, na medida em que desloca o foco da análise das condições objetivas de aprendizagem para a culpabilização do sujeito por seu próprio desempenho.

Do ponto de vista discursivo, os livros didáticos pouco contribuem para a constituição de um sujeito-leitor crítico, capaz de interpretar, resistir e produzir sentidos a partir de suas experiências singulares. Conforme argumenta Orlandi (1993), a leitura não se realiza fora de uma formação discursiva, e é justamente a não neutralidade da linguagem que deveria ser explorada em contextos educativos voltados a sujeitos historicamente excluídos do espaço escolar. No entanto, os materiais analisados operam em sentido inverso, reforçando silenciamentos, apagamentos identitários e práticas avaliativas homogeneizantes.

A leitura, na perspectiva da AD, é concebida como espaço de produção de sentidos, atravessado por contradições, disputas e ideologias. Nesse sentido, os materiais didáticos da EJA devem ser concebidos não como meros instrumentos de transmissão de conteúdos, mas

como artefatos discursivos que podem e devem tensionar o dizer, acolher as vozes plurais dos educandos e ampliar as possibilidades de significação no processo formativo. Tal desafio implica, sobretudo, repensar as formas de seleção textual, a arquitetura das atividades de leitura e o próprio lugar do livro didático na mediação pedagógica.

Conclui-se, portanto, que os livros analisados não atendem, de forma plena, aos princípios de uma educação crítica, emancipadora e dialógica, conforme proposto por Freire (1996). Em vez disso, reiteram uma pedagogia prescritiva que pouco dialoga com a multiplicidade de experiências que compõem o sujeito da EJA. Diante disso, torna-se urgente a elaboração de materiais didáticos que articulem linguagem, história e ideologia, valorizando o saber do educando como ponto de partida para a construção coletiva do conhecimento e para a formação de leitores que não apenas decodificam palavras, mas significam o mundo em que vivem.

Nesse percurso, reafirma-se o papel do educador como mediador sensível à historicidade dos sujeitos, capaz de tensionar os sentidos propostos pelo livro e de promover práticas de leitura que constituam o texto como espaço de escuta, conflito e transformação. Fica, assim, o convite para que novas pesquisas avancem na articulação entre os estudos do discurso, as práticas pedagógicas e a produção de materiais para a EJA, com vistas a consolidar um projeto educativo que, de fato, caminhe junto à justiça social, à diversidade e à cidadania crítica.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 7. ed. Rio de Janeiro/RJ: Graal. 1985.
- ANDRADE, Fabíola; ABREU, Teo Bueno de; CARVALHO, Pedro Hollanda. Análise de livros didáticos da EJA sob o olhar da Educação Ambiental Crítica: existe transversalidade?. **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 1-29, 2022. DOI: 10.14295/ambeduc.v27i2.13386. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/13386>. Acesso em: 8 set. 2025.
- ARROYO, Miguel. Educação pública ameaçada. Seus docentes-educadores ameaçados. Por quê? *In*: ARROYO, Miguel. **Vidas ameaçadas**: exigências-respostas éticas em educação e da docência. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- BELINTANE, C. Quando o Mundo Some: reflexões sobre o futuro da(s) leitura(s). **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 275-291, Mar. 2018.
- BEZERRA, J. S.. **Educação de Jovens e Adultos**: a importância e a contribuição da afetividade na relação professor-aluno. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) UFPB. João Pessoa; UFPB, 2013.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BATISTA, A. A. G. Política de materiais didáticos, do livro e da leitura no Brasil. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Materiais didáticos**: escolha e uso. Boletim 14. Agosto, 2005. (TV Escola, Salto para o Futuro).
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/1996. Brasília, DF: MEC, 1996.
- BRASIL. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos**: alunos e alunos da EJA. Brasília: MEC, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de Convocação nº 02/2023 – CGPLI**. Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD EJA 2026-2029. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023.
- BRASIL. **Letramento racial para a avaliação de materiais didáticos**. Brasília: MEC, 12 maio 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/maio/letramento-racial-para-a-avaliacao-de-materiais-didaticos>. Acesso em: 5 set. 2025.
- CAREGNATO, R. C. A; MUTTI, R. Pesquisa qualitativo: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, 2006.
- CASSIANO, C. C. F. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI**: a entrada do

capital espanhol na Educação nacional. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

CATELLI JR, Roberto; HADDAD, Sérgio; RIBEIRO, Vera Masagão (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: insumos, processos e resultados**. São Paulo: Ação Educativa, 2014.

CORACINI, Maria José. (Org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999.

COSTA, A. M. C. JÚNIOR, F. M. C. A construção da leitura nos anos finais do ensino fundamental. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 04, ed. 05, v. 01, p. 108-136, maio de 2019. ISSN: 2448-0959.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Por uma nova Educação de Jovens e Adultos. TV Escola, Salto para o Futuro. Educação de Jovens e Adultos: continuar ... e aprender por toda a vida. **Boletim**, v. 20, 2000.

DIRETRIZES CURRICULARES DE LÍNGUA PORTUGUESA: **Para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Secretaria de Estado da Educação-Curitiba, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. Saõa Paulo: Cortez. 2009.

GOMES, M. J. F. O livro didático como objeto de estudo e pesquisa: contribuições para a formação de professores. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 104, p. 965-988, 2008.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, mai/jun/jul/ago 2000. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200007>.

KLEIMAN, Ângela B. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 69, p. 3-9, 1996. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2368/2107>
7. Acesso em: 02 abril. 2025.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria do Socorro (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARTINS, A. A.; GARCIA, N. M. D. Livros didáticos: Elementos da cultura escolar, produtos culturais e mercadorias. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba, 2013, p. 7203-7210.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do conhecimento humano. Tradução de Jonas Pereira dos Santos. Campinas: Ed. Psy, 1995.

NASCIMENTO, Sandra Mara do. **Educação de Jovens e Adultos – EJA, na visão de Paulo Freire**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Métodos e Técnicas de Ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Paranavaí, 2013.

ORLANDI, E. P.; **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas, S.P.: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Texto**: formação e circulação do sentido. Campinas, SP: Pontes, 2001.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 2006.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios & procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

ORLANDI, E. P. **Discurso em análise**: sujeito, sentido, ideologia. São Paulo: Pontes, 2012.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Segmentar ou recortar?** Série Estudos, Uberaba: Faculdades Integradas de Uberaba, n. 10, p. 9-26, 1984.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33 set./dez. 2006.

PÊCHEUX, M. A análise automática do discurso. *In*: GADET, Françoise; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Bethania S. Mariani et al. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997. (Coleção Repertórios).

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do obvio. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993.

PEREIRA, A. C. Processos de identificação e comportamento de deferência em materiais didáticos para Educação de Jovens e Adultos. **Educação em Revista (Online)**, v. 37, p. 1-19, 2021.

PEREIRA, A.C. A moralização do sujeito pela honestidade em livros didáticos brasileiros para Educação de Jovens e Adultos. **Revista del Instituto de Investigaciones en Educación**, v. 13, p. 5-21, 2022.

SAMPAIO, M. N. Educação de Jovens e adultos: uma história de complexidades e tensões. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 13-27, 2009.

SANTANA, L. G. de. **Análise do material impresso de matemática do PEJA: Reflexões Baseadas no PNLD EJA.** Dissertação de mestrado - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO 2011.

SILVA, E. T. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 11-19, 1999.

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

STREET, Brian V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.