



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

LUCIANA TRAJANO DA SILVA

**ENSINO DA ORALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO DA
EJAI: ANÁLISE DA COLEÇÃO “NOVA EJA MODERNA” - PNLD EJA 2026**

JOÃO PESSOA-PB
2026

LUCIANA TRAJANO DA SILVA

**ENSINO DA ORALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO DA
EJAI: ANÁLISE DA COLEÇÃO “NOVA EJA MODERNA” - PNLD EJA 2026**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba-UFPB, como requisito para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof. Dra. Fabrini Katrine da Silva Bilro

JOÃO PESSOA-PB
2026

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586e Silva, Luciana Trajano da.

Ensino da oralidade nos livros didáticos de
alfabetização da EJA: análise da coleção "Nova EJA
Moderna" - PNLD EJA 2026 / Luciana Trajano da Silva. -
João Pessoa, 2026.
87 f. : il.

Orientação: Fabrini Katrine da Silva Bilro.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Oralidade. 2. Educação de Jovens, Adultos e
Idosos (EJA). 3. Livros didáticos. 4. Alfabetização.
I. Bilro, Fabrini Katrine da Silva. II. Título.

UFPB/CE

CDU 374.7(043.2)

LUCIANA TRAJANO DA SILVA

**ENSINO DA ORALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO
DA EJAI: ANÁLISE DA COLEÇÃO “NOVA EJA MODERNA” - PNLD EJA
2026**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao curso de Licenciatura em Pedagogia da
Universidade Federal da Paraíba-UEPB, como
requisito para obtenção do grau de Licenciatura
em Pedagogia.

Orientadora: Prof. Dra. Fabrini Katrine da Silva
Bilro

Documento assinado digitalmente
 **FABRINI KATRINE DA SILVA BILRO**
Data: 10/04/2026 11:15:10-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fabrini Katrine da Silva Bilro

Documento assinado digitalmente
 **PATRICIA SILVA ROSAS DE ARAUJO**
Data: 10/04/2026 11:20:13-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Membro Interno: Prof.^a Dr.^a Patrícia Silva Rosas de Araújo

Documento assinado digitalmente
 **ANA CLAUDIA DE FRANÇA**
Data: 10/04/2026 11:30:06-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Membro Externo: Prof.^a Ms.^a Ana Cláudia de França

João Pessoa, 09 de abril de 2026

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, às forças criadoras que sustentam minha existência, pela saúde, serenidade e firmeza que me acompanharam ao longo desta caminhada. Sem essa presença constante, eu não teria encontrado coragem para seguir adiante nos momentos de dúvida e cansaço. Agradeço também a Hécate, por me acolher, por me manter de pé diante dos obstáculos e por iluminar meus passos mesmo nas noites mais escuras. Que sua plenitude e soberania continuem guiando meus caminhos. Heya, Hécate.

À minha família, meu porto seguro, agradeço pelo amor incondicional, pela paciência e pelo apoio diário. Cada palavra de incentivo, cada gesto de cuidado e cada compreensão diante das minhas ausências foram fundamentais para que este trabalho se concretizasse. Em especial, agradeço aos meus pais, Juci Trajano da Silva e Severino Ferreira da Silva, que acreditaram em mim mesmo quando eu hesitei. Sem vocês, eu não estaria aqui.

À minha orientadora, Fabrini Katrine da Silva Bilro, expresso minha profunda gratidão pela escuta atenta, pelas orientações firmes e generosas e pela confiança depositada em mim. Sua sensibilidade acadêmica e humana foi essencial para que este estudo ganhasse forma e sentido.

Aos professores e professoras da Universidade Federal da Paraíba, que contribuíram para minha formação com dedicação, rigor e compromisso com a educação pública. Cada disciplina, cada diálogo e cada desafio ampliaram minha visão de mundo e fortaleceram minha identidade docente.

Aos estudantes da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, deixo um agradecimento especial. Suas histórias, suas lutas e suas conquistas me ensinaram mais do que qualquer livro poderia ensinar. Este trabalho é, sobretudo, para vocês e por vocês.

Aos colegas e amigos que caminharam comigo durante a graduação, obrigada pelas trocas, pelas risadas, pelos desabafos e pela parceria. Compartilhar essa jornada tornou tudo mais leve e mais bonito.

Por fim, agradeço a todos e todas que, de alguma forma, contribuíram para que este trabalho se tornasse possível. Cada gesto, palavra ou presença deixou sua marca neste percurso.

“Entre luzes e sombras, guiada pelas forças que me criam, pela deusa que me ampara e pelas mãos que me acompanharam na travessia, descobri que o caminho se faz de coragem, de saberes e de presenças — humanas e não humanas — que sustentam a jornada quando o mundo pesa.”

— Autoria própria

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral analisar a coleção *Nova EJA Moderna – Alfabetização e Matemática*, da Editora Moderna, aprovada no PNLD EJA 2026 e destinada ao 1º segmento da EJAI, buscando identificar as propostas voltadas ao desenvolvimento da oralidade e sua relevância no processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos. A fundamentação teórica apoia-se em autores como Bakhtin (2011), Marcuschi (2001), Schneuwly e Dolz (2004), Costa-Maciel (2025), Magalhães e Cristovão (2018), Bueno (2015) e Soares (2020), entre outros, além de documentos oficiais como os PCN (1998) e a BNCC (2018), que reconhecem a oralidade tanto como objeto de ensino quanto como ferramenta de interação social. Os objetivos específicos incluem identificar os gêneros orais presentes na coleção, examinar as estratégias pedagógicas propostas e analisar em que medida as atividades favorecem práticas de escuta, fala, interação e participação social. O estudo também considera o contexto histórico, político e social da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, conforme Arroyo (2017) e Freire (1981), destacando a importância da oralidade para a construção de saberes e para a inclusão educacional de sujeitos que retomam sua trajetória escolar. A pesquisa, de caráter documental, analisou qualitativamente o volume 1 da coleção *Nova EJA Moderna – Alfabetização e Matemática*, utilizando a análise de conteúdo como perspectiva metodológica (Bardin, 1997). Foram mapeados os gêneros orais presentes e as atividades propostas, buscando compreender em que medida favorecem práticas de escuta, fala e interação. Os resultados revelam que a coleção contempla diferentes gêneros orais e sugere atividades que estimulam a participação ativa dos estudantes, ainda que algumas propostas apresentem limitações quanto à sistematização e diversidade. Observa-se que os saberes próprios da oralidade — como argumentação, narratividade e interação dialógica — são parcialmente contemplados, mas carecem de maior aprofundamento metodológico. Conclui-se que o material didático analisado contribui para a valorização da oralidade na EJAI, mas evidencia a necessidade de ampliar e diversificar as práticas propostas, de modo a fortalecer a relação entre oralidade e alfabetização e garantir uma formação integral e significativa para os sujeitos da EJAI.

Palavras-chave: Oralidade; Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI); Livros Didáticos; Alfabetização; PNLD - EJA.

ABSTRACT

This study aims to analyze the *Nova EJA Moderna – Alfabetização e Matemática* collection, published by Editora Moderna and approved by PNLD EJA 2026, intended for the first segment of EJA. The objective is to identify the proposals related to the development of orality and to examine its relevance in the literacy process of young people, adults, and the elderly. The theoretical framework is based on authors such as Bakhtin (2011), Marcuschi (2001), Schneuwly and Dolz (2004), Costa-Maciel (2025), Magalhães and Cristovão (2018), Bueno (2015), and Soares (2020), among others, as well as official documents such as the PCN (1998) and the BNCC (2018), which recognize orality both as an object of teaching and as a tool for social interaction. The specific objectives include identifying the oral genres present in the collection, examining the proposed pedagogical strategies, and analyzing the extent to which the activities promote listening, speaking, interaction, and social participation. The study also considers the historical, political, and social context of Youth, Adult, and Elderly Education, drawing on Arroyo (2017) and Freire (1981), and highlighting the importance of orality for knowledge construction and educational inclusion of learners who return to school. This documentary research qualitatively analyzed volume 1 of the *Nova EJA Moderna – Alfabetização e Matemática* collection, using content analysis as the methodological approach (Bardin, 1997). The oral genres and proposed activities were mapped to understand how they support practices of listening, speaking, and interaction. The results show that the collection includes different oral genres and suggests activities that encourage active student participation, although some proposals present limitations regarding systematization and diversity. The study indicates that key aspects of orality — such as argumentation, narrativity, and dialogic interaction — are partially addressed but require greater methodological depth. It is concluded that the analyzed teaching material contributes to the valorization of orality in EJA but also highlights the need to expand and diversify the proposed practices in order to strengthen the relationship between orality and literacy and to ensure a meaningful and comprehensive educational experience for EJA learners.

Keywords: Orality; Youth, Adult and Elderly Education (EJA); Textbooks; Literacy; PNLD – EJA.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1: Etapas Metodológicas.....	17
FIGURA 2: Atividade 1- Para Falar em Público - Gênero: Apresentação Pessoal.....	51
FIGURA 3: Atividade 2 - Para Falar em Público - contexto temático: Agendamento por Telefone (parte 1, p. 25).	53
FIGURA 4: Atividade 2 - Para Falar em Público - contexto temático: Agendamento por Telefone (parte 2, p. 26).	54
FIGURA 5: Atividade 2 - Para Falar em Público - Gênero: Anúncio de serviço em áudio....	58
FIGURA 6: Atividade 4- Para Falar em Público - Gênero: Dramatização de entrevista de emprego (parte 1, p. 72).....	60
FIGURA 6: Atividade 4- Para Falar em Público - Gênero: Dramatização de entrevista de emprego (parte 2, p. 73).....	61
FIGURA 7: Atividade 5 - Para Falar em Público - Gênero: Convite oral	66
FIGURA 8: Atividade 6 - Para Falar em Público - Gênero: Vlog (parte 1, p.120).....	68
FIGURA 8: Atividade 6 - Para Falar em Público - Gênero: Vlog (parte 2, p.121).....	69
FIGURA 9: Atividade 7 - Para Falar em Público - Contexto Temático: Leitura oral de conto.	73
FIGURA 10: Atividade 8 - Para Falar em Público - Gênero: Depoimento oral	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Categoria 1 - Coleções didáticas de livros consumíveis para o 1º Segmento – Anos Iniciais do Ensino Fundamental	37
Quadro 2: Coleções Disponíveis - aprovadas pelo PNLD EJA 2026 - para o 1º Segmento: Códigos e Editoras Correspondentes.....	39
Quadro 3: Temas e Capítulos dos Volumes I e II da Coleção Nova EJA Moderna – Alfabetização e Matemática	43
Quadro 4: Gêneros orais ofertados no volume I da Coleção Nova EJA Moderna – Alfabetização e Matemática - Língua Portuguesa.....	45
Quadro 5: Gêneros orais ofertados no volume II da Coleção Nova EJA Moderna – Alfabetização e Matemática - Língua Portuguesa.....	47
Quadro 6: Análise das Atividades 1 e 2 da Unidade I	56
Quadro 7: Análise das Atividades 3 e 4 da Unidade I	63
Quadro 8: Análise das Atividades 5 e 6 da Unidade I	70
Quadro 9: Análise das Atividades 7 e 8 da Unidade I	76
Quadro 10: Síntese dos gêneros orais, contextos temáticos e saberes mobilizados na coleção	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

DCN EJA- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos

EJAI - Educação de Jovens, Adultos e Idosos

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PNLD EJA - Programa Nacional do Livro Didático da Educação de Jovens, Adultos e Idosos

LD - Livro Didático

LE - Livro do Estudante

MP - Manual do Professor

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão

ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

MEC - Ministério da Educação

FNDE - Fundo de Desenvolvimento da Educação

PNLA - Programa Nacional do Livro para a Alfabetização de Jovens e Adultos

CNE - Conselho Nacional de Educação

CEB - Câmara de Educação Básica

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	16
2.1 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA.....	16
2.2 ETAPAS DA PESQUISA E CORPUS DE ANÁLISE	17
2.3 ANÁLISE DOS DADOS E CATEGORIAS.....	19
3. LIVRO DIDÁTICO E ENSINO DA ORALIDADE NA EJAI: REFLEXÕES TEÓRICAS	20
3.1 A ORALIDADE COMO PRÁTICA SOCIAL E OBJETO DE ENSINO	20
3.2 ENSINO DA ORALIDADE NA EJAI	23
3.2.1 EJAI: reflexões sobre o contexto, sujeitos e demandas	23
3.2.2 Ensino da oralidade na EJAI: o que dizem os documentos oficiais?	25
3.2.3 Ensino da oralidade no 1º segmento da EJAI: função, sistematização e saberes desenvolvidos no processo de alfabetização.....	28
3.3 PNLD EJA E O ENSINO DA ORALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO DA EJAI	31
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO: ENSINO DA ORALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS APROVADOS NO PNLD EJA (2026-2029)	36
4.1 GUIA PNLD EJA 2026/2029 E COLEÇÕES DIDÁTICAS APROVADAS.....	37
4.1.2 O que as coleções voltadas à alfabetização e aprovadas no PNLD EJA 2026 propõem para o ensino da oralidade? Análise da Coleção Nova EJA Moderna - Alfabetização e Matemática - Volume I	41
4.1.3 Visão Geral da Coleção Nova EJA Moderna – Alfabetização e Matemática Triênio 2026/2029	42
4.2 COLEÇÃO NOVA EJA MODERNA – ALFABETIZAÇÃO E MATEMÁTICA TRIÊNIO 2026/2029: REPERTÓRIO DE GÊNEROS ORAIS.....	44
4.3 ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE ENSINO DOS GÊNEROS ORAIS NA COLEÇÃO NOVA EJA MODERNA – ALFABETIZAÇÃO E MATEMÁTICA (VOLUME I)	49

4.3.1 - Atividades envolvendo gêneros orais presentes na Unidade I.....	50
4.3.2 - Atividades envolvendo gêneros orais presentes na Unidade II	57
4.3.3 - Atividades envolvendo gêneros orais presentes na Unidade III	65
4.3.4 - Atividades envolvendo gêneros orais presentes na Unidade IV	72
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
6. REFERÊNCIAS.....	83

1. INTRODUÇÃO

O ensino da oralidade tem se consolidado como um dos eixos fundamentais do trabalho com a linguagem na escola, especialmente no contexto da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI). Essa modalidade é marcada por trajetórias escolares interrompidas, experiências de exclusão e saberes construídos em múltiplos espaços sociais. Os estudantes que chegam à EJAI mobilizam repertórios orais constituídos em ambientes familiares, comunitários e profissionais, que expressam modos de existir e interpretar o mundo. Isso reforça a necessidade de que toda prática educativa parta da leitura de mundo dos sujeitos (Freire, 1987), sendo a oralidade uma das formas mais potentes dessa leitura.

Minha aproximação com essa temática foi construída ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional. Durante o curso de Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba, participei de programas como PIBID, Prolicen, Monitoria e Residência Pedagógica, além de atuar em iniciativas como Tempo de Aprender e Mais Alfabetização, desenvolvidas em parceria com a Prefeitura Municipal de João Pessoa. Essas experiências ampliaram meu contato com diferentes realidades escolares e aprofundaram minha compreensão sobre os desafios da alfabetização no contexto público, especialmente no que diz respeito às práticas de linguagem.

Entretanto, foi no estágio supervisionado na EJA que essa modalidade ganhou contornos mais profundos e humanos. O contato direto com jovens, adultos e idosos que retomavam seus estudos após longos períodos de afastamento despertou inquietações éticas e pedagógicas que ultrapassaram o campo teórico. Ver sujeitos com histórias de vida diversas enfrentando obstáculos familiares, sociais e institucionais para exercer seu direito à educação provocou um incômodo que se transformou em compromisso. Ao mesmo tempo, chamou minha atenção a força da oralidade nesses espaços: narrativas de vida, saberes comunitários, experiências profissionais e modos de interpretar o mundo que, muitas vezes, não encontravam espaço nas práticas pedagógicas tradicionais.

A escassez de materiais didáticos específicos para a EJAI, a repetição de metodologias pouco dialógicas e a ausência de propostas sistematizadas para o trabalho com a oralidade reforçaram a necessidade de investigar como essa dimensão da linguagem vem sendo tratada nos materiais aprovados pelo PNLD. Assim, a escolha deste tema nasce tanto de inquietações pessoais quanto de vivências profissionais que evidenciaram a urgência de práticas pedagógicas mais significativas, dialógicas e contextualizadas.

Nesse cenário, compreender a oralidade como prática social e como eixo estruturante do ensino de Língua Portuguesa torna-se essencial. Autores como Bakhtin (2003) e Marcuschi (2001) destacam que a linguagem é, antes de tudo, interação, e que os usos orais constituem

formas legítimas e complexas de produção de sentidos. No âmbito da alfabetização de jovens, adultos e idosos, essa compreensão ganha ainda mais relevância, pois a oralidade não apenas antecede a escrita, mas também a acompanha e a sustenta, funcionando como base para a construção de novos conhecimentos.

Os documentos oficiais que orientam o ensino de Língua Portuguesa — os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA — reconhecem a oralidade como objeto de ensino e como prática essencial para a participação social. Os PCN (Brasil, 1998) enfatizam que o trabalho pedagógico deve contemplar tanto a produção quanto a compreensão de textos orais, enquanto a BNCC (Brasil, 2018) estabelece a oralidade como um dos quatro eixos estruturantes do componente curricular. As Diretrizes Curriculares da EJA (Brasil, 2010), por sua vez, reforçam que os estudantes chegam à escola com repertórios orais amplamente desenvolvidos, construídos ao longo de suas trajetórias de vida, e que esses saberes devem ser valorizados e sistematizados no processo educativo.

Apesar dessas orientações, estudos como os de Costa-Maciel (2025) e França (2019) evidenciam que a oralidade ainda é frequentemente tratada de forma secundária nos processos de alfabetização, reduzida a conversas espontâneas ou a atividades pouco planejadas. No caso da EJA, essa lacuna se torna ainda mais significativa, pois desconsidera os repertórios comunicativos que os estudantes trazem e que poderiam ser mobilizados como ponto de partida para práticas pedagógicas mais significativas. Portanto, analisar como a oralidade é abordada nos livros didáticos destinados ao 1º segmento da EJA torna-se fundamental para compreender em que medida esses livros contribuem para práticas de ensino contextualizadas, críticas e alinhadas às necessidades reais dos estudantes.

A escolha da coleção *Nova EJA Moderna – Alfabetização e Matemática*, aprovada no PNLD EJA 2026, fundamenta-se nos dados estatísticos disponibilizados pelo FNDE¹, os quais indicam que a Editora Moderna foi a mais selecionada entre as obras ofertadas para o 1º segmento da EJA. Dessa forma, a análise desta coleção reflete sua ampla adesão no processo de escolha e sua relevância para compreender as práticas pedagógicas adotadas nesse segmento.

Diante desse contexto, emerge a seguinte questão norteadora: Como o ensino de oralidade é proposto nas coleções didáticas de alfabetização do 1º segmento aprovadas no PNLD EJA 2026?

¹ BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *PNLD – Dados estatísticos*. Brasília, DF: FNDE, [s.d.]. Disponível em: <<https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>>. Acesso em: 16 abr. 2026.

Para responder a essa questão, este estudo tem como objetivo geral analisar a coleção Nova EJA Moderna – Alfabetização e Matemática, da editora Moderna, aprovada no PNLD EJA 2026, voltada para o 1º segmento da EJAI, buscando identificar as propostas voltadas ao desenvolvimento da oralidade e sua relevância no processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos. Como objetivos específicos, busca-se: identificar os gêneros orais presentes na coleção; examinar as estratégias pedagógicas propostas; e analisar em que medida as atividades favorecem práticas de escuta, fala, interação e participação social.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza documental e com abordagem descritivo-analítica. O corpus analisado é composto pela coleção Nova EJA Moderna – Alfabetização e Matemática, volume 1. A fundamentação teórica apoia-se em autores como Bakhtin (2003), Marcuschi (2001), Schneuwly e Dolz (2004), Costa-Maciel (2025), Magalhães e Cristovão (2018), Soares (2020) e Freire (1987), que compreendem a linguagem como prática social e defendem a centralidade da oralidade no processo de alfabetização.

Com esta pesquisa, adotamos um olhar investigativo para compreender como os gêneros orais vêm sendo propostos nos livros didáticos destinados ao 1º segmento da EJAI e quais concepções de ensino orientam essas práticas. Nosso objetivo não é esgotar o debate sobre o ensino da oralidade, mas contribuir para a reflexão acerca de sua potencialidade como eixo estruturante da alfabetização de jovens, adultos e idosos, especialmente quando os gêneros orais são tratados como objetos de ensino autônomos e sistematizados.

Nesse sentido, organizamos este trabalho em 4 capítulos.

No capítulo 1, apresentamos os fundamentos teóricos que orientam esta pesquisa, discutindo a oralidade no contexto da EJAI, a linguagem como prática social, os gêneros orais e as orientações dos documentos oficiais.

No capítulo 2, descrevemos o PNLD EJA 2026, as coleções aprovadas e a apresentação da coleção Nova EJA Moderna – Alfabetização e Matemática.

No capítulo 3, analisamos as propostas de ensino dos gêneros orais presentes no volume 1 da coleção, observando a organização das atividades, suas estratégias pedagógicas e suas potencialidades formativas, finalizando com um quadro síntese dos principais achados. E, por fim, no quarto capítulo, apresentamos e discutimos sobre os resultados obtidos das análises.

Sigamos, compreendendo os caminhos metodológicos que nortearam este estudo.

2. FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza documental e com abordagem descritivo-analítica. A escolha metodológica fundamenta-se na compreensão de que os livros didáticos são documentos pedagógicos que expressam concepções de linguagem, ensino e aprendizagem, sendo, portanto, passíveis de análise sistemática.

Para Gil (2008), a pesquisa qualitativa é aquela que busca compreender fenômenos em profundidade, considerando o contexto em que ocorrem e os significados atribuídos pelos sujeitos. Diferentemente da abordagem quantitativa, que trabalha com variáveis mensuráveis, a qualitativa se volta para o universo de significados, crenças, valores e representações, permitindo uma compreensão mais ampla e interpretativa da realidade.

Minayo (2014) reforça essa perspectiva ao afirmar que a pesquisa qualitativa trabalha com um nível de realidade que não pode ser quantificado, pois envolve dimensões subjetivas e simbólicas da experiência humana. Para a autora, esse tipo de investigação é apropriado quando se busca compreender processos, relações, práticas sociais e concepções que emergem de contextos específicos.

Nessa mesma direção, Bauer e Gaskell (2008) destacam que a pesquisa qualitativa se preocupa com a forma como as pessoas constroem sentidos sobre o mundo, sendo especialmente útil para estudos que envolvem linguagem, práticas sociais e interações humanas — como é o caso da análise de materiais didáticos.

Logo, a pesquisa qualitativa adotada neste estudo permite compreender como a oralidade é concebida, representada e sistematizada nos materiais analisados, considerando não apenas o conteúdo explícito, mas também os sentidos subjacentes às propostas pedagógicas.

A pesquisa é também documental, pois utiliza como fonte de dados materiais que ainda não receberam tratamento analítico aprofundado. Gil (2002) define a pesquisa documental como aquela que se baseia em documentos — escritos, visuais ou digitais — que podem ser analisados para a produção de novos conhecimentos. A qual trabalha com fontes primárias, permitindo ao pesquisador interpretar diretamente os dados. No caso deste estudo, o corpus é composto pela coleção Nova EJA Moderna – Alfabetização e Matemática, aprovada no PNLD EJA 2026.

Para Lüdke e André (1986), a pesquisa documental é especialmente adequada quando se busca compreender políticas educacionais, currículos, materiais didáticos e práticas pedagógicas, pois permite analisar como determinados discursos são construídos e legitimados.

A abordagem adotada para esse estudo é descritiva-analítica, que, de acordo com a classificação de Gil (2008) tem como objetivo principal descrever características de um fenômeno, identificar padrões, recorrências e relações entre elementos. No entanto, quando associada à análise qualitativa, ela não se limita à descrição, mas avança para a interpretação dos dados, buscando compreender significados, concepções e implicações.

Segundo Triviños (1987), a abordagem descritiva-analítica permite ao pesquisador não apenas registrar o que está presente nos dados, mas também interpretar criticamente as informações, articulando-as com referenciais teóricos e contextuais.

Segundo Triviños (1987), a abordagem descritiva-analítica permite ao pesquisador não apenas registrar o que está presente nos dados, mas também interpretar criticamente as informações, articulando-as com referenciais teóricos e contextuais. No caso deste estudo, a abordagem descritiva-analítica possibilita:

- descrever como a oralidade aparece na coleção analisada;
- interpretar concepções de linguagem e alfabetização subjacentes às propostas;

2.2 ETAPAS DA PESQUISA E CORPUS DE ANÁLISE

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, seguimos algumas etapas, conforme podemos ver na figura abaixo.

FIGURA 1- Etapas Metodológicas



Fonte: A autora (2026)

A revisão bibliográfica foi realizada durante todo o desenvolvimento da pesquisa, utilizando o método qualitativo exploratório ao qual permite utilizar fontes secundárias como livros, artigos, publicações, dissertações, teses, reportagens sobre o ensino da oralidade,

linguagem, ensino de português, educação de jovens, adultos e idosos, livro didático, programa nacional do livro didático, para obter embasamento teórico e construir as dimensões de análise.

A revisão documental contemplou a legislação e os documentos normativos que orientam o ensino de Língua Portuguesa e regulamentam o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Nesse conjunto, incluem-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB nº 11/2000), bem como os instrumentos legais específicos do PNLD, como a Resolução nº 12/2020, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, e a Resolução nº 11/2023, que estabelece normas de conduta no âmbito do Programa. Também foram analisados o PNLD-EJA e o Guia do PNLD, que orientam o processo de avaliação, seleção e aquisição das obras didáticas destinadas às redes públicas de ensino, e a coleção Nova EJA Moderna – Alfabetização e Matemática-volume I, aprovada no PNLD EJA 2026 - objeto específico do estudo.

Essa revisão documental, conforme destaca Yin (2001), apresenta como principais virtudes a precisão, a descrição detalhada e a capacidade de abranger um amplo recorte temporal, permitindo compreender a evolução das políticas públicas e das orientações curriculares que estruturam o ensino de Língua Portuguesa na Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Assim, a análise desses documentos foi fundamental para contextualizar a coleção Nova EJA Moderna – Alfabetização e Matemática no âmbito das Diretrizes Nacionais e compreender os critérios que orientam sua produção, aprovação e circulação no PNLD.

Como corpus deste trabalho, selecionamos o **Volume I da coleção Nova EJA Moderna – Alfabetização e Matemática**, da editora Moderna. A coleção é composta por oito volumes, distribuídos entre livros do estudante e manuais do professor, em versões impressas e digitais, organizados para acompanhar o desenvolvimento das turmas do 1º segmento da EJA: o Volume I contempla as etapas 1 e 2, enquanto o Volume II abrange as etapas 3 e 4.

Para esta pesquisa, delimitou-se a análise exclusivamente ao **Volume I**, disponibilizado no Guia do PNLD EJA e acompanhado das orientações presentes no manual do professor. A escolha desse volume se justifica por compreender que as etapas iniciais coincidem com o processo de alfabetização e constituem um momento decisivo para o trabalho com a oralidade, assim como nas etapas subsequentes. Esse recorte permitiu observar como os gêneros orais são mobilizados no início da trajetória escolar, quando se consolidam de maneira sistemática as bases da alfabetização e do letramento dos estudantes jovens, adultos e idosos.

2.3 ANÁLISE DOS DADOS E CATEGORIAS

Para a análise dos dados, optou-se pela técnica de análise de conteúdo, entendida, conforme Bardin (2016), como um conjunto de procedimentos sistemáticos e objetivos destinados à descrição e à interpretação do conteúdo das comunicações. A autora destaca que essa técnica permite ao pesquisador ultrapassar o nível manifesto da mensagem, alcançando sentidos mais profundos e recorrências significativas.

Nessa mesma direção, Minayo (2001) compreende a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas que possibilita examinar informações relacionadas ao comportamento humano, permitindo tanto a verificação de hipóteses quanto a descoberta de elementos subjacentes aos discursos. A autora enfatiza sua versatilidade e aplicabilidade em diferentes contextos investigativos.

Segundo Mozzato (2011), a análise de conteúdo tem se mostrado eficiente em diversas áreas do conhecimento, desde que conduzida com comprometimento metodológico, atenção rigorosa e postura reflexiva por parte do pesquisador. A autora ressalta que a técnica exige cuidado, sistematicidade e imparcialidade, uma vez que a interpretação constitui etapa central do processo analítico.

A sistematização clássica apresentada por Bardin (2016) organiza a técnica em três etapas fundamentais. A primeira é a pré análise, fase de organização inicial do material, na qual se definem os objetivos da investigação e se seleciona o corpus. A segunda etapa corresponde à exploração do material, momento em que se realizam operações de codificação, categorização ou enumeração, seguindo regras previamente estabelecidas. Por fim, a terceira etapa envolve o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, quando os achados são analisados e apresentados de forma sintética, podendo ser organizados em quadros, tabelas, diagramas ou outros formatos que favoreçam a compreensão dos dados.

Seguindo essas etapas, foram selecionadas as atividades da coleção Nova EJA Moderna – Alfabetização e Matemática, volume I, que mobilizam a oralidade, organizando-as em quadros comparativos. A partir dessas categorias, foi possível identificar padrões, recorrências e especificidades das propostas, permitindo compreender como a oralidade é concebida e operacionalizada na coleção. Os resultados foram posteriormente sintetizados em um gráfico geral, possibilitando visualizar a distribuição e a intensidade das categorias ao longo dos capítulos analisados.

3. LIVRO DIDÁTICO E ENSINO DA ORALIDADE NA EJAI: REFLEXÕES TEÓRICAS

Neste capítulo, temos o propósito de compreender o que as discussões teóricas revelam sobre como a oralidade tem sido concebida e trabalhada no contexto da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) e nos materiais didáticos voltados a essa modalidade. Para isso, torna-se necessário recorrer a referenciais teóricos que discutem a linguagem como prática social, as especificidades do ensino da oralidade e o papel dos gêneros orais no ensino de Língua Portuguesa. A análise desses aportes permite situar o ensino da oralidade em uma perspectiva que reconhece as práticas comunicativas dos sujeitos da EJAI e, simultaneamente, examinar as orientações presentes nos documentos oficiais que regulamentam esse ensino.

A partir dessa base teórica, torna-se possível avançar para uma reflexão mais aprofundada sobre o lugar da oralidade no processo educativo, compreendendo que ela não pode ser tratada como um exercício espontâneo ou secundário no cotidiano escolar. Ao contrário, exige intencionalidade pedagógica, reconhecimento dos gêneros orais que circulam nas diferentes esferas da vida cotidiana e atenção às condições concretas de produção da fala.

No caso da EJAI, essa discussão ganha contornos ainda mais complexos, pois envolve sujeitos cujas experiências comunicativas foram historicamente atravessadas por desigualdades, silenciamentos e restrições de participação social. Assim, ao analisar tanto os referenciais teóricos quanto às orientações dos documentos oficiais, torna-se possível problematizar em que medida o ensino da oralidade tem sido tratado como um componente estruturante da alfabetização e se as políticas educacionais realmente oferecem subsídios para práticas que valorizem a voz, os saberes e a presença desses estudantes.

3.1 A ORALIDADE COMO PRÁTICA SOCIAL E OBJETO DE ENSINO

O ensino da oralidade tem se consolidado como um eixo fundamental no trabalho com a linguagem na escola, especialmente a partir das transformações teóricas ocorridas no campo da educação e da linguística no Brasil desde o final da década de 1970. Esse movimento, intensificado nos anos 1980, introduziu uma concepção discursiva e interacionista de linguagem, segundo a qual falar não é uma habilidade natural ou espontânea, mas uma prática social complexa, situada historicamente e carregada de intencionalidade.

Nessa perspectiva, Marcuschi (2001, p.15) afirma que a oralidade “é um conjunto de práticas sociais” heterogênea, situada e interativa, destacando que ela envolve a construção conjunta de sentidos, a negociação entre interlocutores e a adequação aos diferentes contextos comunicativos. A oralidade abrange práticas diversificadas, cujos usos variam conforme o

ambiente em que locutor e interlocutores se encontram — desde situações menos formais, como no meio familiar, até aquelas mais sistematizadas, integradas e formais, típicas do espaço público. Compreender a oralidade e suas múltiplas manifestações como um objeto autônomo de ensino exige analisar os gêneros orais a partir de uma perspectiva científica e sistêmica, conforme defendem Dolz e Schneuwly (2009; 1997), Magalhães e Cristovão (2018) e Martinand (1981). A partir dessa compreensão, a oralidade pode ser entendida como um conjunto de práticas sociais realizadas por meio da língua falada e articuladas aos gêneros textuais.

Embora a oralidade seja reconhecida como um eixo fundamental do ensino de Língua Portuguesa, ainda é comum que o termo seja compreendido de maneira limitada, restrito ao simples ato de falar, à emissão da voz ou à leitura em voz alta. Essa concepção reduzida associa a oralidade à espontaneidade e à informalidade, refletindo visões típicas de sociedades letradas, nas quais se supõe que falar é uma habilidade natural e, portanto, não constitui objeto de ensino sistematizado. Tal perspectiva reforça a ideia, discutida por diferentes autores, de que o desenvolvimento da oralidade não seria responsabilidade da escola, o que contribui para sua marginalização nas práticas pedagógicas.

Para evitar essa redução, de acordo com Silva, Santos e Heine (2020), é importante distinguir conceitos correlatos: a oralidade refere-se à prática comunicativa realizada por meio da linguagem verbal; a fala é a produção oral dessa linguagem; a língua falada é o código linguístico em sua modalidade oral; e o texto oral corresponde à organização discursiva dessa língua em estruturas coerentes. Esses textos variam conforme o contexto e as necessidades comunicativas, configurando os gêneros orais.

A relação entre oral e escrito amplia ainda mais o sentido de oralidade. Com o surgimento da escrita e de seus aparatos tecnológicos, o termo passou a abarcar tanto práticas puramente orais quanto aquelas influenciadas pela cultura escrita. Ong (1998) distingue dois tipos de oralidade: a primária, vinculada a sociedades que não utilizam a escrita, e a secundária, própria de contextos em que a oralidade é atravessada por práticas letradas. Essa distinção evidencia que não existe uma única forma de oralidade, mas oralidades, que variam conforme as práticas sociais, os usos da língua e as condições de produção dos discursos.

Além de seu caráter social, a oralidade também possui uma dimensão identitária e existencial. Para Carvalho e Junior (2018, p.17), ela funciona como uma espécie de assinatura individual e coletiva que “nos conecta ao mundo e nos representa como um-ser-no-mundo, um ser peculiar, único, complexamente singular”. Essa perspectiva dialoga com a compreensão de Ong (1998), segundo a qual a oralidade é marcada por práticas culturais, memórias

compartilhadas e modos de expressão construídos na interação face a face. Assim, a oralidade que cada sujeito traz consigo resulta de experiências sociais e discursivas que moldam modos de dizer e de se relacionar com o outro.

Nesse sentido, compreendemos que o trabalho com a oralidade na escola implica reconhecer que os estudantes mobilizam saberes culturais e estratégias comunicativas diversas, ajustando sua fala às demandas das práticas discursivas da vida cotidiana. Deixando de ser vista apenas como ferramenta de comunicação e passando a ser tratada como objeto de ensino, o que exige planejamento, intencionalidade pedagógica e metodologias específicas, como apontam pesquisas desenvolvidas por Schneuwly e Dolz (2004), Costa-Maciel (2025) e Magalhães e Cristovão (2018).

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros orais devem ser ensinados de forma sistemática, por meio de sequências didáticas que permitam ao estudante compreender a função social de cada gênero, suas características e suas condições de produção. Para os autores, não basta “falar”; é necessário saber falar em situações específicas, considerando interlocutores, propósitos comunicativos e normas discursivas.

Essa abordagem se articula com a perspectiva bakhtiniana de linguagem, segundo a qual toda produção verbal é essencialmente dialógica. Bakhtin (2003) destaca que o sujeito se constitui na relação com o outro e que os gêneros discursivos — orais ou escritos — organizam nossa comunicação e orientam nossas práticas sociais. Assim, ao trabalhar gêneros orais na escola, o professor não apenas ensina estruturas linguísticas, mas possibilita que os estudantes compreendam como a linguagem funciona na vida real, como se constroem sentidos e como se estabelecem relações sociais por meio da palavra.

Os estudos e pesquisas, como as de Street (2014), Marcuschi (2001) e Rojo e Schneuwly (2006), acerca das relações oralidade - letramento desempenham papel decisivo ao ampliar a compreensão da oralidade e de seu ensino. Para esses autores, uma das contribuições mais importantes dessa perspectiva é a defesa da integração entre fala e escrita, em oposição à concepção dicotômica que historicamente separou essas modalidades. Ao compreender fala e escrita como práticas complementares que se realizam em diferentes gêneros e contextos sociais, esses estudos fortalecem a visão de que a oralidade é uma prática culturalmente situada e, portanto, passível de ensino sistemático. Essa integração contribui para que o ensino de Língua Portuguesa contemple a circulação entre diferentes modos de produção de sentido, ampliando o repertório comunicativo dos estudantes (Magalhães; Cristovão, 2018).

3.2 ENSINO DA ORALIDADE NA EJAI

O ensino da oralidade na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) ocupa um lugar estratégico na construção de práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade de trajetórias, saberes e modos de expressão dos sujeitos que retornam à escola. Em um contexto marcado por desigualdades históricas e por experiências de silenciamento, a oralidade não se limita a uma habilidade comunicativa: ela se torna um espaço de afirmação identitária, participação social e reconstrução da própria relação com o conhecimento. Entretanto, para que esse potencial se realize, é necessário compreender quem são esses estudantes, quais demandas apresentam e como suas vivências influenciam o processo de alfabetização.

Nesse sentido, os documentos orientadores e normativos da educação brasileira desempenham papel fundamental ao estabelecer diretrizes que buscam garantir o direito à aprendizagem ao longo da vida. Embora esses documentos avancem ao reconhecer a especificidade da EJAI, ainda persistem tensões entre o que é previsto nas políticas e o que se concretiza nas práticas pedagógicas. Muitas vezes, a oralidade aparece mencionada de forma genérica, sem o detalhamento necessário para orientar o trabalho docente em contextos reais, o que evidencia a distância entre a formulação normativa e as condições concretas de ensino.

Ao abordar o ensino da oralidade no 1º segmento da EJAI, torna-se possível observar tanto os desafios quanto às possibilidades que emergem no processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos. A sistematização das práticas orais, a função que elas assumem no cotidiano escolar e os saberes que se desenvolvem nesse percurso revelam a importância de um trabalho intencional, que valorize as experiências prévias dos estudantes e promova situações significativas de uso da linguagem. Uma análise crítica desse cenário permite identificar caminhos para fortalecer a oralidade como eixo estruturante da alfabetização, contribuindo para uma EJAI mais inclusiva, dialógica e sensível às realidades de seus sujeitos.

3.2.1 EJAI: reflexões sobre o contexto, sujeitos e demandas

No âmbito da EJAI, a discussão sobre trajetórias escolares interrompidas adquire relevância particular, considerando o caráter histórico de negação de direitos que marca esse campo. Essa modalidade se constitui como uma política educacional voltada à reparação de desigualdades e à inclusão de sujeitos que, por múltiplas razões, não tiveram acesso contínuo à escolarização. Nesse sentido, Soares e Pedroso (2016, p. 252) destacam que “foram quase quinhentos anos de negação do direito aos sujeitos jovens e adultos que, ao longo da vida, não conseguiram acesso aos estudos ou os interromperam por diversas razões”.

O público atendido pela EJAI é composto por adolescentes de 15 a 17 anos, adultos e idosos que, por motivos sociais, econômicos, culturais ou pessoais, não concluíram o ensino fundamental ou médio. Costa-Maciel (2025, p. 52) aponta que esses sujeitos foram “privados do acesso contínuo aos conteúdos e aos bens simbólicos historicamente acumulados e transmitidos pelos processos escolares”. Entre os fatores que contribuíram para o afastamento escolar, destacam-se o ingresso precoce no mercado de trabalho, responsabilidades familiares, casamentos e gestações na adolescência, impedimentos impostos por familiares, dificuldades de aprendizagem, reprovações sucessivas, ausência de atendimento às necessidades educacionais específicas e deficiências físicas ou intelectuais (Cobucci; Machado, 2023).

A interrupção escolar, portanto, não se configura como um evento isolado, mas como expressão de condições estruturais que atravessam a vida desses sujeitos, tais como pobreza, desigualdade social, migração, exclusão escolar e insuficiência de políticas públicas. Apesar disso, os estudantes que retornam à EJAI trazem consigo repertórios culturais, experiências laborais, práticas comunicativas e conhecimentos comunitários que, embora historicamente desvalorizados pela escola tradicional, constituem importantes recursos formativos. A retomada dos estudos envolve, simultaneamente, marcas de exclusão e potencialidades que precisam ser reconhecidas e valorizadas pelas instituições educativas. Esse retorno, porém, é permeado por desafios emocionais e sociais, como vergonha, medo, insegurança e traumas decorrentes de experiências escolares anteriores.

O retorno à escola, além de um movimento pedagógico, configura-se como um gesto político e identitário. Arroyo (2017, p. 7) caracteriza esses estudantes como “sujeitos-atores em tensos processos de reinvenção de suas identidades”, uma vez que reconstroem sua relação com o conhecimento após experiências de fracasso escolar ou longos períodos de afastamento da educação formal. Tal retorno é permeado por expectativas de transformação pessoal, ampliação de oportunidades e busca por reconhecimento social. Muitos desses sujeitos associam a escolarização à conquista de cidadania, à melhoria das condições de trabalho e à realização pessoal.

Embora apresentem lacunas formativas decorrentes da descontinuidade escolar, esses estudantes mobilizam saberes construídos no trabalho, na vida cotidiana e em seus contextos socioculturais. Como argumenta Costa-Maciel (2025), tais lacunas não representam ausência de conhecimento, mas evidenciam formas de saber historicamente marginalizadas pela escola. Os repertórios discursivos que esses sujeitos trazem — provenientes da família, do trabalho, da comunidade e de movimentos sociais — constituem elementos fundamentais para práticas pedagógicas que respeitem suas identidades e promovam aprendizagens significativas.

De modo geral, a literatura analisada converge ao evidenciar que as trajetórias interrompidas dos sujeitos da EJA resultam de processos históricos de exclusão e negação de direitos. Soares e Pedroso (2016) situam essa exclusão em uma longa duração, marcada pela negação sistemática do acesso à educação, enquanto Cobucci e Machado (2023) aprofundam a compreensão dos fatores sociais e estruturais que condicionam o afastamento escolar. Em diálogo com esses autores, Arroyo (2017), por sua vez, amplia essa discussão ao destacar que o retorno à escola constitui um processo identitário e político, no qual os estudantes se reinventam como sujeitos de direitos e de conhecimento.

Assim, a articulação entre esses referenciais teóricos permite compreender que a EJA não se limita à reparação de desigualdades educacionais, mas se configura como um espaço de reconhecimento, valorização e legitimação dos saberes e das identidades dos sujeitos que a compõem, contribuindo para a reconstrução de trajetórias e para a afirmação cidadã.

3.2.2 Ensino da oralidade na EJA: o que dizem os documentos oficiais?

Os documentos oficiais que orientam o ensino de Língua Portuguesa no Brasil — os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCN/EJA) — apresentam uma concepção de oralidade que rompe com abordagens tradicionais centradas na fala espontânea ou na leitura em voz alta. Neles, a oralidade é compreendida como prática social complexa, situada e fundamental para a participação dos sujeitos nas diferentes esferas da vida, articulando-se ao letramento e aos gêneros discursivos (Brasil, 1997; 2000; 2018).

Nesse movimento de redefinição conceitual, os PCN (Brasil, 1998) foram pioneiros ao afirmar que a oralidade deve constituir objeto de ensino e não apenas meio de comunicação. O documento orienta que o trabalho pedagógico contemple tanto a produção quanto a compreensão de textos orais, considerando organização discursiva, adequação ao contexto, argumentação, escuta ativa e estratégias comunicativas. Essa perspectiva dialoga com a concepção bakhtiniana de linguagem como interação social e com a noção de gêneros como formas relativamente estáveis de comunicação, antecipando discussões que seriam aprofundadas posteriormente pela BNCC, documento que viria a substituir os PCN como referência curricular nacional.

Como observa Costa-Maciel (2025), embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) tenham sido posteriormente substituídos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como documento orientador da educação básica, eles marcaram a década de 1990 ao consolidar a oralidade como um eixo didático a ser ensinado e aprendido. Esses documentos

reconheceram que diferentes níveis de formalização atravessam as práticas orais e evidenciam a necessidade de que a escola atue de forma sistemática na ampliação do repertório discursivo dos estudantes.

Essa necessidade se torna ainda mais evidente quando se considera que, embora os gêneros orais façam parte do cotidiano dos alunos, muitos não dominam plenamente suas formas de produção. Assim, a escola assume papel central no desenvolvimento das competências comunicativas, criando condições para que os estudantes transcendam a oralidade coloquial e acessem gêneros orais públicos e formais, caracterizados por maior planejamento, normatividade e institucionalização (Costa-Maciel, 2025).

Segundo Costa-Maciel (2025), o domínio desses gêneros, contudo, não ocorre de maneira espontânea. Ele exige intervenções pedagógicas intencionais que confrontam os estudantes com práticas discursivas mais complexas e socialmente valorizadas, ampliando sua participação em esferas públicas de circulação da linguagem. Nesse sentido, autores como Schneuwly e Dolz (2004), Bueno e Costa-Hubes (2015), Magalhães e Cristóvão (2018) e Bilro (2023) destacam que cabe à escola, por meio de ações planejadas, promover o desenvolvimento de competências discursivas capazes de transformar formas de produção oral cotidianas em práticas mais elaboradas e institucionalmente reguladas.

A BNCC (Brasil, 2018) aprofunda e sistematiza essa concepção ao estabelecer a oralidade como um dos quatro eixos estruturantes do componente curricular de Língua Portuguesa. O documento orienta que o ensino se organize a partir de gêneros que circulam em diferentes esferas sociais — debates, entrevistas, apresentações, relatos, seminários, instruções orais e práticas mediadas por tecnologias digitais — enfatizando habilidades relacionadas à escuta, argumentação, planejamento da fala, adequação ao interlocutor e uso de recursos linguísticos e paralinguísticos. Ao fazê-lo, reafirma a oralidade como prática letrada e essencial para a formação crítica e participativa dos estudantes.

Em conjunto, os documentos oficiais convergem para uma concepção de oralidade que a reconhece como prática social, objeto de ensino e eixo de letramento. Orientam que o trabalho pedagógico seja sistematizado, contextualizado e articulado aos gêneros, promovendo o desenvolvimento de competências comunicativas que permitam ao estudante atuar em diferentes esferas da vida. Essa perspectiva reafirma que a oralidade ultrapassa a fala espontânea, envolvendo saberes discursivos, culturais e linguísticos que precisam ser ensinados, analisados e valorizados no contexto escolar.

Aprovada em 1996, a LDB nº 9.394/96 reconhece a Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica, incluindo o Ensino Médio. O art. 37 determina que os sistemas

de ensino devem garantir, de forma gratuita, oportunidades educacionais adequadas para aqueles que não estudaram na idade regular, considerando suas condições de vida e trabalho. Também estabelece que o Poder Público deve promover o acesso e a permanência do trabalhador na escola por meio de ações integradas. Essas diretrizes reafirmam o previsto no art. 208, §1º, da Constituição Federal de 1988, que assegura o ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo (Brasil, 1996).

O currículo da Educação de Jovens, Adultos e Idosos é estruturado a partir de documentos normativos que orientam sua organização pedagógica. Embora não existam Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs específicos para a modalidade, a EJA fundamenta-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs, que estabelecem seus princípios e finalidades (Brasil, 2000a; 2000b), e deve articular-se à Base Nacional Comum Curricular - BNCC, adaptando-a às características de seu público (Brasil, 2018). Além disso, por ser flexível, cada rede de ensino elabora seu próprio currículo, integrando essas orientações nacionais às demandas locais e ao perfil dos estudantes atendidos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2010) reforçam essa perspectiva ao reconhecerem que os sujeitos da EJA possuem repertórios orais construídos em suas trajetórias de vida, trabalho e convivência comunitária. O documento orienta que o ensino da oralidade valorize esses saberes prévios e promova práticas pedagógicas que dialoguem com as necessidades reais de comunicação dos estudantes, ampliando suas possibilidades de participação social. As Diretrizes destacam, ainda, a oralidade como instrumento de emancipação, autonomia e exercício da cidadania, especialmente para jovens, adultos e idosos cujas experiências linguísticas foram historicamente desvalorizadas.

Como parte da Educação Básica, a EJA pode ser organizada de diferentes maneiras pelos sistemas de ensino, estruturando-se em segmentos e etapas que garantem o acesso e a continuidade dos estudos para jovens, adultos e idosos. De acordo com a legislação vigente (Brasil, 2021), sua organização ocorre da seguinte forma:

- **1º Segmento – Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano):** voltado à alfabetização e ao letramento.
- **2º Segmento – Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano):** correspondente à antiga 5ª a 8ª série.
- **3º Segmento – Ensino Médio:** abrange os três anos do ensino médio.
- **EJA Interventiva/Específica:** destinada a estudantes com deficiências ou TEA, com organização pedagógica diferenciada.

Com idade mínima para ingresso de **15 anos** nos anos do Ensino Fundamental e **18 anos** no Ensino Médio.

De acordo com a Resolução CNE/MEC nº 01/2021 e o Parecer CNE/CEB nº 01/2021, a EJAI pode ser ofertada de diferentes formas: presencialmente; na modalidade a distância (EJA/EaD); integrada à Educação Profissional, por meio de cursos de qualificação ou formação técnica de nível médio (EPT); e com foco na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida (Brasil, 2018; 2021; Gadotti, 2016).

3.2.3 Ensino da oralidade no 1º segmento da EJAI: função, sistematização e saberes desenvolvidos no processo de alfabetização

No âmbito da alfabetização na EJAI, a oralidade constitui um elemento estruturante do processo formativo, uma vez que os estudantes chegam à escola com repertórios orais amplamente consolidados, construídos ao longo de suas trajetórias de vida, trabalho e participação comunitária. Atender a esse público implica reconhecer tais repertórios como saberes legítimos e, a partir deles, planejar intervenções pedagógicas que valorizem suas experiências socioculturais e promovam aprendizagens efetivamente significativas.

Nessa perspectiva, o professor assume um papel central na mediação do conhecimento. Compete-lhe elaborar estratégias pedagógicas que favoreçam práticas alfabetizadoras capazes de desenvolver as habilidades necessárias à leitura e à escrita. Considerando que não há um método único, universal e homogêneo que contemple a diversidade dos estudantes da EJAI, torna-se imprescindível que o docente selecione estratégias didáticas coerentes com as especificidades desse público, respeitando seus ritmos, percursos formativos e modos próprios de aprender.

A heterogeneidade que caracteriza os sujeitos da EJAI distancia-se do perfil tradicionalmente esperado pela escola regular. Trata-se de estudantes cujas vivências extrapolam a escolarização formal e que retornam aos estudos trazendo marcas, expectativas e modos singulares de aprender. Conforme afirma Gadotti (2007, p. 41), “são homens e mulheres trabalhadores/as que lutam para superar suas condições precárias de moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego etc.”. Assim, não podem ser compreendidos como “alunos comuns”, mas como sujeitos que demandam um olhar docente sensível às suas especificidades, capaz de reconhecer suas trajetórias e construir práticas alfabetizadoras que dialoguem com seus repertórios, ritmos e necessidades formativas.

Diante desse cenário, e considerando a oralidade como fio condutor das práticas pedagógicas na EJAI, torna-se essencial desenvolver atividades que mobilizem diferentes

gêneros textuais orais, inserindo os estudantes em variados âmbitos sociais — profissionais, comunitários e pessoais. Tais práticas possibilitam que os sujeitos se expressem de forma significativa, exercitando o tempo de fala e escuta, a capacidade de argumentação, a organização discursiva e a sistematização de ideias. A oralidade, nesse contexto, configura-se não apenas como uma habilidade comunicativa, mas como um espaço privilegiado de construção de sentidos, de afirmação identitária e de participação social.

Nessa direção, Costa Maciel (2025) argumenta que o ensino da oralidade na EJAI deve partir das práticas sociais reais dos estudantes, reconhecendo seus repertórios como saberes legítimos e compreendendo a oralidade como um território de produção de conhecimento. Assim, trabalhar com gêneros orais significa criar condições para que os sujeitos expressem suas vivências, negociem significados e ampliem sua participação discursiva, fortalecendo sua autonomia comunicativa e sua inserção social.

Essa valorização dos saberes dos estudantes, destacada pela autora, encontra ressonância direta no pensamento freiriano, que compreende a linguagem como prática de liberdade. Freire (1987) compreende o diálogo como fundamento da educação e afirma que “dizer a palavra” é um ato de emancipação, especialmente para sujeitos historicamente silenciados. Assim, ao trabalhar a oralidade de forma crítica e dialógica, por meio dos gêneros textuais, o professor contribui para que os estudantes se percebam como autores de sua própria história, capazes de argumentar, questionar, relatar, denunciar e anunciar novos modos de existir.

A compreensão da oralidade como prática emancipatória torna-se ainda mais significativa no 1º segmento da EJAI, onde muitos estudantes retomam a escolarização após longos períodos de afastamento, com pouca ou nenhuma escolarização formal, mas com ampla experiência comunicativa em contextos sociais diversos. Dessa forma, o ensino da oralidade nos anos iniciais deve priorizar práticas que valorizem a escuta, a interação e a construção coletiva de sentidos, criando um ambiente em que a fala seja instrumento de aprendizagem e não motivo de constrangimento.

Trabalhar com relatos pessoais, conversas orientadas, entrevistas, rodas de conversa, debates e apresentações contribui para o desenvolvimento de habilidades essenciais, como organizar ideias, relatar experiências, formular perguntas, argumentar e participar de diferentes situações comunicativas. Essas práticas permitem que os estudantes se reconheçam como sujeitos detentores de conhecimentos e saberes socialmente construídos, valorizando aquilo que mobilizam diariamente em seus contextos de convivência familiar, comunitária e profissional.

Estudos de teóricos como Schneuwly & Dolz, (2004); Bueno & Costa-Hübes, (2015); Magalhães & Cristóvão, (2018); Bilro, (2023); e Costa-Maciel, (2025) evidenciam que o trabalho sistematizado com a oralidade possibilita o desenvolvimento de saberes que atravessam dimensões linguísticas, sociais, cognitivas e identitárias, fundamentais para a participação social e escolar dos estudantes. Entre esses saberes, destacam-se:

- ampliação do repertório vocabular;
- domínio de estratégias discursivas;
- capacidade de argumentar e negociar sentidos;
- fortalecimento da autoestima linguística;
- compreensão de diferentes gêneros orais;
- desenvolvimento da escuta ativa;
- reconhecimento e respeito às múltiplas vozes do grupo;
- construção de autonomia comunicativa.

Esses conhecimentos ampliam a participação dos estudantes na escola e em suas comunidades, fortalecendo sua atuação social, profissional e cidadã. Entretanto, como ressaltam os autores mencionados, para que tais saberes sejam efetivamente construídos e ampliados, é indispensável que o ensino da oralidade seja sistematizado e planejado. Isso implica:

- selecionar gêneros orais relevantes para a vida dos estudantes;
- organizar sequências didáticas contextualizadas;
- promover situações reais de comunicação;
- articular fala, escuta e reflexão sobre a linguagem;
- valorizar os repertórios comunicativos dos estudantes;
- garantir espaços de participação e protagonismo.

Nesse sentido, a proposta de Schneuwly e Dolz (2004) oferece uma base metodológica consistente para organizar o ensino dos gêneros orais. Os autores defendem que o trabalho com a oralidade deve ser estruturado em etapas que permitam ao estudante compreender a função social do gênero, analisar seus elementos constitutivos e, posteriormente, participar de situações comunicativas reais. Na EJAI, essa sistematização precisa ser flexível, dialógica e sensível aos ritmos, experiências e necessidades dos estudantes, de modo a favorecer sua inserção em práticas discursivas mais amplas e socialmente valorizadas.

As Diretrizes Curriculares da EJA (BRASIL, 2010) orientam que esses saberes sejam valorizados como ponto de partida para o ensino da leitura e da escrita, uma vez que a oralidade favorece a consciência fonológica, amplia o vocabulário e possibilita a compreensão das

funções sociais dos textos. Ao integrar práticas orais ao processo de alfabetização, a EJAI promove a participação ativa dos estudantes, fortalece sua autonomia e reconhece a diversidade linguística como elemento constitutivo da aprendizagem.

Assim, ao compreender a oralidade como prática social e estruturante da formação humana, torna-se evidente que seu ensino na EJAI ultrapassa a dimensão linguística. Portanto, integrar e trabalhar gêneros textuais orais no currículo da EJAI, especialmente nas práticas voltadas à alfabetização, não se limita ao desenvolvimento de habilidades linguísticas; trata-se de promover espaços de escuta e participação, de favorecer a construção coletiva de sentidos, de fortalecer a autoestima linguística dos estudantes e de ampliar suas possibilidades de atuação social.

Dessa forma, ao articular as contribuições de teóricos como Marcuschi (2001), Schneuwly & Dolz (2004), Bakhtin (1997), Costa-Maciel (2025) e Freire (1987), compreende-se que o ensino da oralidade nas turmas de alfabetização é um processo que envolve linguagem, cultura, política e formação humana, especialmente na modalidade da EJA, onde a palavra tem potência transformadora.

3.3 PNLD EJA E O ENSINO DA ORALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO DA EJAI

A discussão sobre o livro didático na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) torna-se especialmente relevante quando consideramos que esse público carrega trajetórias escolares marcadas por interrupções, desigualdades e experiências de vida muito distintas entre si. Nesse cenário, o livro didático ultrapassa a função de simples apoio pedagógico: ele se converte em um instrumento que pode favorecer a autonomia, a permanência e a ressignificação do aprender na vida adulta. No entanto, sua eficácia depende diretamente de sua capacidade de dialogar com as realidades concretas desses sujeitos — algo que nem sempre se materializa de forma plena.

É nesse ponto que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) se insere como uma política pública central para democratizar o acesso a materiais didáticos no país. Ao longo dos anos, o programa buscou incorporar as especificidades da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, reconhecendo que esse público demanda abordagens diferenciadas em termos de linguagem, conteúdo e organização pedagógica. Ainda assim, persistem desafios importantes: a periodicidade das avaliações, a padronização dos materiais e a distância entre as diretrizes do programa e as práticas reais das salas de aula muitas vezes limitam o potencial transformador do PNLD na EJAI (Bilro, 2023).

De acordo com Costa-Maciel (2025) e Bilro (2023), analisar o livro didático destinado à Educação de Jovens, Adultos e Idosos, torna possível observar avanços significativos, mas também lacunas que revelam a necessidade de maior sensibilidade às vivências e expectativas desses estudantes. A forma como os conteúdos são apresentados, a contextualização das atividades e a valorização dos saberes prévios são aspectos que influenciam diretamente a qualidade da aprendizagem. Assim, segundo essas autoras, compreender o funcionamento do PNLD e examinar criticamente o material produzido para a EJAI permite identificar caminhos para uma educação mais inclusiva, que reconheça a diversidade dos sujeitos e enfrente, de maneira mais consistente, as desigualdades históricas que marcam esse campo.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 19 de agosto de 1985 pelo governo federal, passou a avaliar e distribuir livros didáticos, pedagógicos, literários e outros materiais educativos para escolas públicas de educação básica e instituições de educação infantil sem fins lucrativos conveniadas com o poder público (Brasil, 2001). Trata-se de uma das maiores iniciativas de distribuição de livros do mundo, atuando há mais de 80 anos para reduzir desigualdades na educação. O Programa é fomentado, coordenado e financiado pelo Governo Federal do Brasil, por meio do Ministério da Educação (MEC), responsável por definir diretrizes e políticas pedagógicas, e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia encarregada da execução, compra, logística e distribuição dos materiais (Brasil, 2001).

Quanto ao processo de avaliação e escolha das obras didáticas, o PNLD – EJA, segue o mesmo sistema de avaliação do PNLD, ou seja, a avaliação das obras didáticas é realizada por uma comissão de especialistas, que define critérios e analisa as coleções. As obras aprovadas são apresentadas no Guia do Livro Didático, com resenhas que orientam os professores na escolha das coleções mais adequadas às suas turmas. Em seguida, o MEC/FNDE publica os Guias por componente curricular, que explicam os critérios de avaliação, apresentam a Ficha utilizada pelos pareceristas e descrevem, por meio de resenhas, as principais qualidades e limitações das obras selecionadas, além de sugerir formas de uso em sala de aula.

Bilro (2023) destaca que, no contexto escolar, o livro didático constitui-se como um instrumento fundamental de apoio à prática docente e, conseqüentemente, ao processo de ensino e aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento. Sua presença na sala de aula não se limita à função de suporte ao conteúdo, mas envolve também a organização das atividades, ²a

² FNDE – PNLD/Dados Estatísticos. Disponível em: <<https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>>. Acesso em: 16 abr. 2026.

mediação pedagógica e a orientação das práticas de estudo dos alunos, sendo, por vezes, o único recurso disponível para professores e estudantes da EJAI.

Historicamente, a educação destinada a jovens, adultos e idosos no Brasil foi, inicialmente, direcionada à população do campo, como uma tentativa de reduzir as desigualdades educacionais diante dos elevados índices de analfabetismo na zona rural. Apenas a partir da década de 1980, com a inclusão da Educação de Jovens, Adultos e Idosos nas ações do FNDE, começam a surgir iniciativas mais estruturadas voltadas a esse público. Nesse movimento, destaca-se o Programa Nacional do Livro para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), posteriormente incorporado ao PNLD em 2009, por meio da Resolução nº 51, de 16 de setembro de 2009 (Brasil, 2009), dando origem ao PNLD-EJA. Essa incorporação representou um marco importante, pois passou a garantir a distribuição de materiais didáticos específicos para a modalidade, reconhecendo suas particularidades e necessidades pedagógicas (Alves, 2017).

Apesar disso, no Brasil, os materiais didáticos destinados aos estudantes da EJAI vêm sendo, frequentemente, negligenciados pelos governantes e pouco considerados nas agendas das políticas públicas de educação. A consulta realizada no site do FNDE², na seção PNLD/Dados Estatísticos, evidenciou a ausência de registros recentes referentes à EJAI. O arquivo mais atualizado disponível, “PNLD EJA 2018 – Valores de Negociação por Título – Ensino Fundamental e Médio”, confirma que 2018 foi a última distribuição de materiais didáticos específicos do PNLD destinados à EJAI. Desde então, não houve novas edições e distribuição de materiais voltados exclusivamente a esse público, o que resultou em uma lacuna significativa até 2023 (ano de lançamento do PNLD 2026-2029) na produção, avaliação e distribuição de materiais didáticos adequados à modalidade, que voltaram a ser entregues às escolas em 2026, após o processo de avaliação e seleção das obras (2024-2025).

Nesse cenário de ausência de materiais específicos para ao público jovem, adulto e idoso, não só nesse intervalo de descontinuidade do PNLD EJA (2014 a 2023), mas em momentos anteriores a sua instituição, muitos professores recorriam, em geral, a cartilhas, especialmente nas turmas de alfabetização da EJAI, que se assemelhavam a manuais, ou a materiais utilizados para a alfabetização de crianças. Os materiais, portanto, não reconheciam a diversidade sociocultural de jovens, adultos e idosos, sujeitos que carregam saberes e experiências construídos ao longo de suas trajetórias de vida.

Diante desse contexto, as reflexões de Freire (1987) tornam-se fundamentais. Este autor destaca que a alfabetização deve nascer da realidade do aluno e não de frases prontas e abstratas,

como as encontradas nas cartilhas. Para ele, a leitura da palavra só adquire sentido quando articulada à leitura do mundo, ou seja, à experiência concreta do sujeito.

Sobre a metodologia sociológica das cartilhas utilizadas no processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos, Freire (1981) questiona:

Que significação, na verdade pode podem ter, para homens e mulheres, camponeses ou urbanos, que passam um dia duro de trabalho ou, mais duro ainda, sem trabalho, textos como estes, que devem ser memorizados: “A asa é da ave”; “Eva viu a uva;” João já sabe ler. Vejam a alegria em sua face. João agora vai conseguir um emprego”! (Freire, 1981, p.12).

Dessa concepção deriva a defesa de que o processo de alfabetização deve partir do contexto vivido pelos estudantes e não de repetições mecânicas ou de textos que carecem de significado para esses sujeitos. À luz dessa perspectiva, torna-se fundamental analisar de que maneira os materiais pedagógicos utilizados na escola — especialmente o livro didático — contribuem para práticas de ensino contextualizadas e socialmente relevantes.

A perspectiva freireana de alfabetização, centrada na leitura crítica do mundo e na valorização das experiências concretas dos sujeitos, exige que os materiais pedagógicos dialoguem com a realidade social dos estudantes da EJAI, indicando que a aprendizagem só ganha sentido quando parte da cultura, da linguagem e das práticas sociais dos educandos, rompendo com métodos mecânicos e descontextualizados. Essa compreensão converge com as reflexões de Soares (2017, p. 15), para quem “alfabetização e letramento são processos distintos, porém indissociáveis”, uma vez que alfabetizar implica inserir o sujeito nas práticas sociais de leitura e escrita.

Assim, o livro didático voltado para turmas de alfabetização da EJAI, quando concebido como mediador cultural, deve favorecer o acesso a textos significativos, promover usos reais da linguagem e contribuir para que os estudantes se reconheçam como participantes ativos das práticas sociais de letramento, conforme defende a autora, ao afirmar que “letrar é inserir o sujeito nas práticas sociais de leitura e escrita” (Soares, 2020, p. 22).

Ao considerar a história da alfabetização no Brasil, Mortatti (2006, p.19) evidencia que “a predominância de métodos tradicionais pouco sensíveis às especificidades dos sujeitos marcou a trajetória da alfabetização no país”, o que inclui a produção de materiais didáticos que não dialogavam com a diversidade dos educandos. No contexto da EJAI, essa crítica torna-se ainda mais pertinente, pois os estudantes carregam trajetórias interrompidas, experiências de exclusão e saberes construídos no trabalho e na vida cotidiana.

Nesse sentido, Arroyo (2004, p. 23) destaca que os educandos da EJAI devem ser reconhecidos como “trabalhadores, cidadãos e portadores de direitos”, o que implica repensar

o livro didático como instrumento de inclusão e não de padronização. Para cumprir sua função social, esse material precisa articular-se às práticas sociais dos estudantes, respeitar suas identidades e contribuir para a construção de uma aprendizagem significativa, crítica e emancipadora, reconhecendo que é necessário “valorizar as trajetórias e identidades desses educandos como parte constitutiva do processo educativo” (Arroyo, 2012, p. 41).

Diante desse cenário, compreendemos que o livro didático assumiu diferentes formas e funções ao longo de sua trajetória. Inicialmente, apresentava-se como textos escolares organizados em páginas soltas, pouco práticas e de difícil transporte, até consolidar-se como um material encadernado em um único suporte, mais estável e acessível. Segundo Oliveira (2007), essas transformações dialogam diretamente com os contextos sociais, culturais e econômicos das sociedades em que foram produzidos, influenciando tanto o formato físico quanto os tipos e as funções atribuídas a esses livros.

Nas décadas de 1960 e 1970, esse material assumiu, predominantemente, a função de orientar e estruturar o trabalho docente, oferecendo atividades e modelos de condução pedagógica que indicavam ao professor como expor conteúdos, desenvolver propostas de ensino, exercitar habilidades e avaliar a aprendizagem dos estudantes (Batista, 2003 apud Bilro, 2023). Esse caráter prescritivo gerou críticas e resistência ao seu uso, sobretudo pela ausência de uma visão mais ampla e plural do contexto sociocultural em que esses instrumentos circulavam.

Em 1995, o PNLD foi aperfeiçoado, adquirindo um componente novo: a análise e a avaliação prévia do conteúdo pedagógico, com a criação do Guia de Livros Didáticos — sinopse de cada publicação, classificada de acordo com a qualidade do conteúdo —, no qual o professor podia avaliar o livro mais adequado às características de sua região, de seus alunos e ao processo pedagógico de sua escola (Brasil, 2001). A partir desse período, os livros didáticos passaram a receber maior atenção, o que levou as editoras a revisar suas coleções diante de erros conceituais, falta de informações essenciais, conteúdos preconceituosos, baixa qualidade gráfica e outros problemas. Esse movimento contribuiu para elevar os padrões de qualidade das obras (Batista, 2003; Miranda; Luca, 2004).

Dessa forma, observa-se que o PNLD, ao longo de sua trajetória, passou por transformações significativas que ampliaram seu alcance, aprimoraram seus critérios de avaliação e incorporaram modalidades historicamente marginalizadas, como a Educação de Jovens, Adultos e Idosos. A inclusão da EJA no programa, especialmente a partir da criação do PNLD-EJA, representa um avanço importante no reconhecimento das especificidades desse público e na garantia de materiais didáticos mais adequados às suas necessidades formativas.

Compreender esse percurso histórico é fundamental para analisar criticamente o papel do livro didático na EJA e para refletir sobre como esse recurso tem contribuído — ou ainda precisa contribuir — para práticas pedagógicas mais inclusivas e socialmente comprometidas.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO: ENSINO DA ORALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS APROVADOS NO PNLD EJA (2026-2029)

A análise do ensino da oralidade nos livros didáticos destinados à Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) revela um campo ainda pouco explorado, mas fundamental para compreender como essa habilidade é concebida e orientada nas práticas pedagógicas da modalidade. Considerando que o livro didático frequentemente constitui o principal — e, em muitos contextos, o único — recurso utilizado por professores e estudantes, torna-se essencial investigar de que maneira ele apresenta propostas para o desenvolvimento da oralidade e quais concepções de linguagem sustentam essas orientações.

Considerando a relevância do ensino da oralidade para o desenvolvimento linguístico dos educandos, torna-se fundamental compreender de que maneira o livro didático contempla esse eixo e quais propostas apresenta para o trabalho com a linguagem oral na EJA. Nesse sentido, este capítulo apresenta a descrição do PNLD EJA 2026, a caracterização das coleções aprovadas e os resultados da análise da coleção *Nova EJA Moderna – Alfabetização e Matemática*, da Editora Moderna, destinada ao 1º segmento do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1ª à 4ª etapa). Para fins deste estudo, o corpus foi delimitado ao **Volume I da coleção**, correspondente à etapa de alfabetização.

O objetivo geral consiste em analisar esse volume, buscando identificar as propostas voltadas ao desenvolvimento da oralidade e sua relevância no processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos. Especificamente, pretende-se identificar os gêneros orais presentes na obra, examinar as estratégias pedagógicas propostas e analisar em que medida as atividades favorecem práticas de escuta, fala, interação e participação social.

4.1 GUIA PNLD EJA 2026/2029 E COLEÇÕES DIDÁTICAS APROVADAS

Segundo o Guia PNLD EJA (2026/2029), o conhecimento na EJA deve considerar as experiências, interesses e necessidades de jovens, adultos e idosos, garantindo que o processo de ensino e aprendizagem faça sentido para esses públicos. As coleções didáticas aprovadas destinam-se aos estudantes e professores do 1º Segmento (Ensino Fundamental – Anos Iniciais, 1ª a 4ª Etapas) e do 2º Segmento (Ensino Fundamental – Anos Finais, 5ª a 8ª Etapas), conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1: Categoria 1 - Coleções didáticas de livros consumíveis para o 1º Segmento – Anos Iniciais do Ensino Fundamental

CATEGORIA 1 - Coleções didáticas do 1º Segmento EJA - Anos Iniciais do Ensino Fundamental				
Área do Conhecimento/Coleções por área de conhecimento		<i>Práticas de alfabetização e de matemática</i>	<i>Práticas em linguagens e cultura digital</i>	<i>Práticas do mundo do trabalho e territórios</i>
Livro do Estudante	Nº de volumes	Etapas 1 e 2 - Volume I Etapas 3 e 4 - Volume II	Etapas 1 e 2 - Volume único	Etapas 3 e 4 - Volume único
	Máximo de páginas (por volume)	208	208	208
Livro do Estudante digital-interativo	Nº de volumes	Etapas 1 e 2 - Volume I Etapas 3 e 4 - Volume II	Etapas 1 e 2 - Volume único	Etapas 3 e 4 - Volume único
	Máximo de páginas (por volume)	208	208	208
Manual do Professor	Nº de volumes	Etapas 1 e 2 - Volume I Etapas 3 e 4 - Volume II	Etapas 1 e 2 - Volume único	Etapas 3 e 4 - Volume único
	Máximo de Páginas (por volume)	412	412	412
Manual do Professor digital-interativo	Nº de volumes	Etapas 1 e 2 - Volume I Etapas 3 e 4 - Volume II	Etapas 1 e 2 - Volume único	Etapas 3 e 4 - Volume único
	Máximo de Páginas (por volume)	412	412	412

Fonte: Brasil, 2025

No 1º Segmento, as coleções foram organizadas para atender às diferentes áreas de conhecimento, sempre em versões impressas e digitais, tanto para estudantes quanto para professores. Ao todo, sete coleções foram submetidas, cada uma estruturada para dialogar com as especificidades das etapas de aprendizagem, como mostra o Quadro 2.

As coleções da área Práticas de Alfabetização e Matemática são as mais extensas, reunindo oito volumes distribuídos entre livros do estudante e manuais do professor. O Volume I atende às etapas 1 e 2, enquanto o Volume II contempla as etapas 3 e 4. Já as coleções de Práticas em Linguagens e Cultura Digital concentram-se nas etapas iniciais (1 e 2), com quatro volumes — dois destinados aos estudantes e dois aos professores — integrando linguagem, expressão e uso crítico das tecnologias digitais. Por fim, as coleções de Práticas do Mundo do Trabalho e Territórios voltam-se às etapas 3 e 4, também compostas por quatro volumes, com foco na relação dos estudantes com seus territórios e com as práticas sociais e produtivas que os atravessam.

Para este estudo, o corpus foi delimitado ao Volume I da coleção *Nova EJA Moderna – Alfabetização e Matemática*, da Editora Moderna, destinada às etapas 1 e 2 do 1º Segmento. Essa delimitação permite analisar de forma aprofundada como o material aborda o desenvolvimento da oralidade no processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos.

Assim, observa-se que as coleções de cada área se organizam de modo a garantir continuidade pedagógica, diversidade de suportes e coerência entre as versões impressa e digital, respeitando as necessidades de cada etapa do Ensino Fundamental.

Quadro 2: Coleções Disponíveis - aprovadas pelo PNLD EJA 2026 - para o 1º Segmento: Códigos e Editoras Correspondentes

PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E DE MATEMÁTICA		
CÓDIGO DA COLEÇÃO	COLEÇÃO	EDITORA
0010P260101209000	RECONQUISTA - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	EDITORA FTD S.A.
0001P260101209000	NOVA EJA MODERNA - ALFABETIZAÇÃO E MATEMÁTICA	EDITORA MODERNA LTDA
0028P260101209000	PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E DE MATEMÁTICA - VOLUME 1	GLOBAL EDITORA E DISTRIBUIDORA LTDA
0052P260101209000	COLEÇÃO CAMINHOS DO APRENDER – PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E DE MATEMÁTICA - VOLUME I	EDITORA SEI LTDA
0066P260101209000	NOSSA HISTÓRIA COM AS LETRAS E OS NÚMEROS	EDITORA DA PONTE SOLUCOES EM EDUCACAO - EIRELI
0093P260101209000	LER, REFLETIR E COMUNICAR: PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E DE MATEMÁTICA	CULTURA ESCRITA EDIÇÃO E EDUCAÇÃO LTDA ME
0020P260101209000	DEM PARA EJA!: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E DE MATEMÁTICA: 1º SEGMENTO DA EJA: ETAPAS 3 E 4: ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: VOLUME 2	CASA DE LETRAS E GRÁFICA LTDA

PRÁTICAS EM LINGUAGENS E CULTURA DIGITAL		
CÓDIGO DA COLEÇÃO	COLEÇÃO	EDITORA
0002P260101210000	NOVA EJA MODERNA - LINGUAGENS E CULTURA DIGITAL	EDITORA MODERNA LTDA
0043P260101210000	COLEÇÃO APRENDER SEM BARREIRAS	TERRA SUL EDITORA EIRELI
0046P260101210000	ATIVA CULTURA DIGITAL	UNIVERSO DA LITERATURA EDITORA LTDA
0056P260101210000	PRÁTICAS EM LINGUAGENS E CULTURA DIGITAL - VOLUME ÚNICO	GLOBAL EDITORA E DISTRIBUIDORA LTDA
0067P260101210000	VOCÊ NA ERA DIGITAL	EDITORA DA PONTE SOLUCOES EM EDUCACAO - EIRELI
0021P260101210000	DEM PRA EJA!: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PRÁTICAS EM LINGUAGENS E CULTURA DIGITAL: 1º SEGMENTO DA EJA: ETAPAS 1 E 2: ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: VOLUME ÚNICO	CASA DE LETRAS E GRÁFICA LTDA
PRÁTICAS DO MUNDO DO TRABALHO E TERRITÓRIOS		
CÓDIGO DA COLEÇÃO	COLEÇÃO	EDITORA
0012P260101211000	RECONQUISTA - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	EDITORA FTD S.A.
0003P260101211000	NOVA EJA MODERNA - MUNDO DO TRABALHO E TERRITÓRIOS	EDITORA MODERNA LTDA
0047P260101211000	ATIVA MUNDO DO TRABALHO	UNIVERSO DA LITERATURA EDITORA LTDA
0054P260101211000	CAMINHOS DO APRENDER – PRÁTICAS DO MUNDO DO TRABALHO E TERRITÓRIOS	EDITORA SEI LTDA
0057P260101211000	PRÁTICAS DO MUNDO DO TRABALHO E TERRITÓRIOS	GLOBAL EDITORA E DISTRIBUIDORA LTDA
0022P260101211000	DEM PRA EJA!: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PRÁTICAS DO MUNDO DO TRABALHO E TERRITÓRIOS: 1º SEGMENTO DA EJA: ETAPAS 3 E 4: ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: VOLUME ÚNICO	CASA DE LETRAS E GRÁFICA LTDA

As escolas podem escolher até três coleções, uma para cada área da categoria 1. No processo de seleção, precisam indicar duas alternativas, a primeira e a segunda, sempre de editoras diferentes. Após registrar a 1ª opção no sistema, o diretor deve obrigatoriamente informar também a 2ª, concluindo a escolha de forma completa.

A escolha deve ser registrada no sistema PNLD Digital, acessado pelo endereço eletrônico indicado e disponível exclusivamente por meio da plataforma Gov.Br, utilizando o ³CPF e a senha pessoal e intransferível do diretor da escola. No ambiente do sistema, o gestor deve acessar a aba “Registro de Escolha”, preencher as informações solicitadas e anexar a Ata de Escolha, documento que assegura a participação dos professores e a transparência em todo o processo de seleção dos materiais do PNLD-EJA (Brasil, 2025).

4.1.2 O que as coleções voltadas à alfabetização e aprovadas no PNLD EJA 2026 propõem para o ensino da oralidade? Análise da Coleção Nova EJA Moderna - Alfabetização e Matemática - Volume I

No PNLD EJA 2026 foram aprovadas sete coleções de livros didáticos destinados ao 1º segmento, (1ª à 4ª etapa) aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As obras foram disponibilizadas às escolas públicas de educação básica e instituições de educação conveniadas com o poder público de diferentes regiões do país.

Para Cláudia Borges Costa, diretora de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos da Secadi, o PNLD-EJA marca o retorno do compromisso institucional com o direito de jovens, adultos e idosos à escolarização, por meio de coleções didáticas que complementam a oferta do Ensino Fundamental e democratizam o acesso à informação e à cultura. Segundo ela, “assegurar a continuidade do Programa significa garantir o acesso aos conhecimentos científicos, tomando como ponto de partida os saberes empíricos dos estudantes — o “saber de experiência feito”, nos termos de Paulo Freire” (Brasil, 2023).

A diretora destaca, ainda, que o edital enfatiza a interdisciplinaridade e os processos de ensino e aprendizagem, de modo a contemplar a diversidade de perfis presentes na EJAI. Para Costa, a retomada da distribuição das obras do PNLD aos estudantes representa uma ação de transformação social, fortalecendo a equidade educacional e contribuindo para o avanço social almejado (Brasil, 2023).

³ <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos-pnld-anos-anteriores>

Considerando esse cenário, este capítulo tem o objetivo de analisar o que a coleção didática de alfabetização do 1º segmento *Nova EJA Moderna – Alfabetização e Matemática*, aprovada pelo PNLD EJA 2026, propõe para o ensino da oralidade. Sendo assim, este capítulo organiza-se da seguinte forma: inicialmente, apresenta-se uma visão geral da organização da coleção e das propostas formuladas para o ensino de língua e de oralidade, com base na avaliação do PNLD EJA 2026 e nas orientações do Guia e do Manual do Professor. Em seguida, analisa-se o repertório de gêneros orais contemplado ao longo das quatro unidades do livro didático. Por fim, examinam-se as propostas didáticas destinadas ao ensino desses gêneros, considerando sua composição, as estratégias, as capacidades de linguagem mobilizadas nas atividades e a concepção de oralidade que orienta tais encaminhamentos.

4.1.3 Visão Geral da Coleção Nova EJA Moderna – Alfabetização e Matemática Triênio 2026/2029

De acordo com a resenha apresentada pelo Guia do PNLD EJA 2026, a coleção *Nova EJA Moderna – Alfabetização e Matemática*, da Editora Moderna, é avaliada como adequada ao público da EJA por articular atividades contextualizadas às experiências cotidianas dos educandos. O documento destaca que a obra não se limita à apresentação de conteúdos disciplinares, mas os integra a uma perspectiva social, ética e política, favorecendo uma abordagem formativa mais ampla. Essa integração se expressa nas sugestões metodológicas oferecidas, que buscam promover a participação ativa dos estudantes, estimular a reflexão crítica e contribuir para sua constituição enquanto sujeitos de direitos. Assim, a coleção é reconhecida por alinhar práticas pedagógicas às demandas específicas da EJA e aos princípios que orientam sua função social, respeitando a legislação e as diretrizes oficiais da Educação.

Os Manuais do Professor (MP), disponíveis em formato digital e impresso nos Volumes I e II, apresentam informações, reflexões e sugestões de atividades. O sumário organiza-se em seções como *Orientações Gerais*, *Orientações Específicas para Alfabetização e Matemática*, *Orientações Específicas para Alfabetização*, *Orientações Específicas para Matemática*, *Referências Bibliográficas Comentadas* e *Referências Bibliográficas Complementares Comentadas*. Em seguida, assim como no Livro do Estudante (LE), são apresentadas informações sobre a organização geral da coleção.

A coleção é estruturada em quatro unidades que integram capítulos de Alfabetização e de Matemática. Cada capítulo inicia com uma introdução ao tema e com o box *Neste Capítulo Você Vai*, que destaca os conteúdos a serem estudados. A proposta didática é organizada em seções como *Texto Complementar*, *Para Ler*, *Para Estudar o Gênero*, *Para Refletir sobre a*

Língua, Para Colocar em Prática, Para Falar em Público, Prática Integradora e Sugestões de Ampliação, além do uso do alfabeto móvel como material complementar. A coleção também disponibiliza recursos digitais — podcasts, vídeos, infográficos e carrosséis de imagens — e integra o tema do Desenvolvimento Sustentável por meio da Agenda 2030 e dos 17 ODS.

Para este estudo, o corpus foi delimitado ao Volume I, destinado às etapas 1 e 2 do 1º Segmento. Esse volume contempla quatro temas — Identidade, Mundo do Trabalho, Convívio e Pertencimento — e reúne capítulos que articulam práticas de alfabetização e matemática em situações significativas para jovens, adultos e idosos. A análise desenvolvida neste trabalho concentra-se nesse volume, considerando sua organização interna, as seções que o compõem e as propostas destinadas ao desenvolvimento da oralidade.

O Volume II, embora faça parte da coleção, não integra o corpus de análise. Ele é mencionado apenas para contextualizar a organização geral da obra, uma vez que aborda os temas Comunidade, Meio Ambiente, Ciência e Tecnologia e aprofunda conteúdos trabalhados no Volume I.

Quadro 3: Temas e Capítulos dos Volumes I e II da Coleção Nova EJA Moderna – Alfabetização e Matemática

Volume	Unidades Temáticas	Capítulos
I (1ª e 2ª etapas)	Identidade	• Meu Nome com Todas as Letras; • Documentos, Por Favor
	Mundo do Trabalho	• Nós, Trabalhadores; • Vagas Abertas
	Convívio	• No Dia a Dia; • Misturando Sabores;
	Pertencimento	• Ações que nos Definem; • Educação para a Vida
II (3ª e 4ª etapas)	Comunidade	• Registros do Dia a Dia; • Cenas da Vida; • Versos sobre Nós; • Comunicar e Compartilhar
	Meio Ambiente	• Resgatando Histórias; • Direito à Cidade e ao Verde
	Ciência e Tecnologia	• Ler para Saber; • Verdadeiro ou Falso?

Fonte: A autora (2026)

A diversidade de contextos e de usos da linguagem oral, escrita e tecnológica nas sociedades atuais exige práticas de alfabetização que considerem múltiplas linguagens, mídias e formas de produção textual. Nesse cenário, o conceito de multiletramentos destaca a capacidade de criar, interpretar e comunicar por meio de diferentes linguagens, reconhecendo que as práticas de letramento são influenciadas pelos contextos sociais, econômicos e políticos em que se desenvolvem.

Nesse sentido, as orientações da coleção do 1º segmento, (1ª à 4ª etapa) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, reforçam que, em uma sociedade em que a leitura e a escrita são essenciais para a participação social e o exercício da cidadania, cabe à escola garantir aos estudantes contato contínuo com diversos textos e usos da linguagem. Para esse público — jovens, adultos e idosos — as práticas de alfabetização devem considerar suas necessidades e experiências, articulando-se a situações reais de uso da língua e valorizando sua dimensão social e contextualizada.

Nessa perspectiva, a alfabetização deve possibilitar a produção e a interpretação de textos em múltiplas linguagens, de forma reflexiva e autônoma, reconhecendo o estudante como sujeito ativo de saberes. Assim, ela ultrapassa o domínio mecânico do sistema alfabético-ortográfico e envolve a apropriação da cultura escrita em suas dimensões política, econômica, sociocultural e cognitiva, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e protagonistas.

O manual ainda orienta que o ensino da língua escrita parta de situações contextualizadas, permitindo que o estudante desenvolva suas habilidades a partir de seus conhecimentos prévios e vínculos sociais. Dessa forma, as práticas de alfabetização devem favorecer a compreensão do funcionamento do sistema alfabético e dos diferentes usos da língua, promovendo um aprendizado autônomo e crítico. É com base nessas concepções que a obra foi organizada.

4.2 COLEÇÃO NOVA EJA MODERNA – ALFABETIZAÇÃO E MATEMÁTICA TRIÊNIO 2026/2029: REPERTÓRIO DE GÊNEROS ORAIS

A análise do volume I mostra que a coleção Nova EJA Moderna – Alfabetização e Matemática contempla um repertório diversificado de gêneros orais, distribuídos de forma progressiva. Essa progressão é coerente com a proposta de Dolz e Schneuwly (2004, p.95 - 128), ao defender que “o ensino dos gêneros deve ocorrer por meio de sequências didáticas que permitam ao estudante compreender a função social do gênero, suas características e suas condições de produção”.

Nas orientações da obra didática selecionada para a EJAI, o ensino de Língua Portuguesa tem como foco o desenvolvimento das capacidades de leitura, produção oral e escrita, bem como a reflexão sobre os fenômenos linguísticos. Para isso, a coleção propõe situações didáticas contextualizadas que favoreçam o uso real da língua e permitam aos estudantes ampliar essas habilidades de forma significativa.

Quanto ao ensino da linguagem oral, as orientações da coleção propõem que ele ocorra por meio de situações que possibilitem aos estudantes desenvolver tanto suas capacidades de expressão quanto o domínio formal dos gêneros orais. Os autores destacam a importância de reconhecer os saberes que os alunos já possuem sobre o uso da oralidade em diferentes situações comunicativas, pois é a partir deles que outras habilidades podem ser ampliadas de forma significativa. Defendem, ainda, que essas práticas partam das discussões dos temas de cada unidade e favoreçam a participação dos estudantes nas diversas esferas sociais.

A coleção organiza o trabalho com a oralidade a partir de propostas que articulam gêneros orais e contextos temáticos, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de utilizar diferentes formas de linguagem em variados contextos comunicativos. Ao longo do Volume I da *Coleção Nova EJA Moderna – Alfabetização e Matemática*, observa-se um conjunto de gêneros orais que orientam e estruturam o trabalho pedagógico, especialmente na seção “Para Falar em Público”. Os quadros 4 e 5 apresentam o repertório de gêneros identificados, evidenciando como a obra integra práticas de fala, escuta e interação ao cotidiano dos estudantes da EJAI.

Quadro 4: Gêneros orais ofertados no volume I da Coleção Nova EJA Moderna – Alfabetização e Matemática - Língua Portuguesa.

Volume	Unidade	Capítulo	Seção	Gênero Oral	Páginas
I (1ª e 2ª etapas)	I	1	Para Falar em Público	Apresentação Pessoal	14
	II	5	Para Falar em Público	Anúncio de serviço em áudio	59
		6	Para Falar em Público	Dramatização de entrevista de emprego	72
	III	9	Para Falar em Público	Convite oral	109

		10	Para Falar em Público	<i>Vlog</i>	120
	IV	15	Para Falar em Público	Depoimento oral	172

Fonte: A autora (2026).

No Volume I, observamos que predominam gêneros orais ligados ao cotidiano imediato dos estudantes — apresentação pessoal, convite oral e dramatização de entrevistas. Esses gêneros se relacionam às práticas comunicativas mais familiares, o que dialoga com a noção de “oralidade cotidiana” discutida por Marcuschi (2001). Além disso, observa-se que as propostas didáticas voltadas ao ensino de gêneros orais aparecem nas quatro unidades, especialmente na seção “Para Falar em Público”, destinada especificamente ao trabalho com a oralidade.

Além dos gêneros orais apresentados no quadro, o livro inclui temas como agendamento por telefone, leitura oral, leitura dramatizada e assembleia, que, embora não constituam gêneros orais propriamente ditos, integram a proposta pedagógica da coleção para o desenvolvimento da oralidade na EJA. O Manual do Professor orienta que o trabalho com jovens e adultos deve favorecer a resolução de problemas do cotidiano, estimular a expressão de ideias e promover a convivência entre diferentes grupos. Nesse sentido, atividades como o agendamento por telefone aproximam os estudantes de práticas comunicativas reais; a leitura oral e a leitura dramatizada contribuem para a organização do pensamento e para a exposição clara de ideias; e a assembleia se apresenta como espaço de diálogo e mediação de conflitos, fortalecendo o sentimento de pertencimento, o respeito às diferenças e a cultura de paz. Assim, esses temas funcionam como contextos significativos que ampliam as oportunidades de participação oral e se alinham aos princípios de valorização das experiências dos estudantes e de construção coletiva do conhecimento (Coleção Nova EJA Moderna – Alfabetização e Matemática: volume I, 2024)

Já na seção “Para Estudar o Gênero”, cujo objetivo é promover um estudo mais aprofundado e sistemático de um gênero textual — oral ou escrito —, nota-se que não são apresentadas propostas que abordam gêneros orais. Verificamos que são indicados para o trabalho didático apenas gêneros escritos como poema, formulário, documentos pessoais, quadrinhos e listas, envolvendo atividades de leitura e escrita tanto coletivas quanto individuais. Em algumas dessas atividades, como nos dois primeiros capítulos da Unidade I, ao trabalhar o gênero poema (páginas 12 e 13), o manual do educador orienta que:

A proposta é que nesse primeiro momento a maior parte das atividades seja feita oralmente. No entanto, dependendo do contexto da turma em relação ao processo de alfabetização e ao contato com a leitura e a escrita, pode-se pedir aos estudantes que registrem a resposta também de outras questões ou, ainda, que respondam oralmente a todas elas (Coleção Nova EJA Moderna – Alfabetização e Matemática: volume I, 2024, p.13).

Observamos, assim, que o uso da oralidade se apresenta nesta seção, apenas, como momento de diálogo oral espontâneo, ao sugerir que os estudantes respondam a atividade oralmente, sem uma maior reflexão sobre como esse oral seria mobilizado ou a partir de que gênero. É importante ressaltar que o uso da oralidade em momentos cotidianos e espontâneos são importantes, mas por si só eles não colaboram diretamente para que os estudantes reflitam e compreendam o que devemos fazer ao utilizar a oralidade ou quais gêneros orais podemos mobilizar nos diferentes contextos para atingirmos nossos objetivos comunicativos (Marcuschi, 2001).

Vejamos o que é proposto no volume II da Coleção Nova EJA Moderna – Alfabetização e Matemática.

Quadro 5: Gêneros orais ofertados no volume II da Coleção Nova EJA Moderna – Alfabetização e Matemática - Língua Portuguesa.

Volume	Unidade	Capítulo	Seção	Gênero Oral	Páginas
II (3ª e 4ª etapas)	I	1	Para Falar em Público	Roda de conversa	21
	II	5	Para Falar em Público	Declamação	65
		6	Para Falar em Público	<i>Podcast</i>	77
	III	9	Para Falar em Público	Relato biográfico oral	120
	IV	13	Para Falar em Público	Videominuto	169
		14	Para Falar em Público	Debate	177

Fonte: A autora (2026)

No Volume II, observa-se ampliação do repertório, com gêneros mais complexos e formais — roda de conversa, declamação, podcast, relato biográfico oral, videominuto e debate -, que exigem um trabalho que mobilize conhecimentos acerca dos elementos comunicativos

que compõem o planejamento, produção e uso do gênero. Essa ampliação está alinhada ao que Costa-Maciel (2025) denomina como “transposição da oralidade cotidiana para a oralidade pública”, processo que exige intervenção pedagógica sistemática.

A ampliação do repertório de gêneros orais evidencia um esforço da coleção em diversificar as práticas de linguagem propostas aos estudantes. Nesse sentido, esse volume dialoga diretamente com o princípio organizador da obra, que busca auxiliar os alunos no aprimoramento de suas capacidades e conhecimentos para enfrentar situações cotidianas, garantindo-lhes um acesso mais seguro e confiante aos bens culturais da sociedade.

Nesse sentido, o material incentiva a leitura, a reflexão, a oralidade, a produção, a revisão e a reescrita, ao mesmo tempo em que respeita às variações linguísticas do português brasileiro, contemplando usos formais e informais, bem como marcas sociais, culturais e regionais dos estudantes. Além disso, nota-se o estímulo constante à participação nas aulas, à escuta atenta, ao compartilhamento de vivências, à valorização das histórias de vida, à construção e retomada de conceitos e à investigação científica. A presença de variados gêneros textuais contribui para o desenvolvimento da leitura, da oralidade, da compreensão leitora, da criatividade e da ampliação do vocabulário, permitindo ao docente acompanhar, com maior autonomia, o desenvolvimento das competências e habilidades da turma e buscar estratégias de aprendizagem mais adequadas às necessidades observadas.

No entanto, percebemos um panorama semelhante ao apresentado no volume I ao que se refere a seção “Para Estudar o Gênero”: verifica-se que também no volume II não são apresentadas propostas que abordam gêneros orais de maneira sistemática e como objeto de estudo e ensino. A seção restringe-se ao trabalho com gêneros escritos. Esse cenário nos faz refletir que, apesar da oralidade ser considerada um dos eixos obrigatórios de ensino na EJAI, ainda são priorizadas propostas didáticas que tomam como elemento central gêneros escritos, revelando, como aponta Marcuschi (2001) uma relação e concepção dicotômica entre essas duas linguagens por parte da coleção.

A comparação entre os volumes I e II evidencia um movimento de ampliação e aprofundamento no tratamento dos gêneros textuais, especialmente no que se refere à oralidade. Enquanto o volume I apresenta um repertório mais restrito de gêneros orais, voltado a gêneros cotidianos, o volume II expande um pouco esse conjunto, incorporando gêneros orais de contextos mais formais, diversificando as práticas de linguagem propostas. Essa ampliação, apesar de se restringir a seção “Para Falar em Público”, dialoga diretamente com o princípio organizador da coleção, que busca desenvolver nos estudantes capacidades para resolver não

só problemas cotidianos, mas atuar em contextos que lhes garantam acesso seguro aos bens culturais.

Nesse contexto, com o propósito de aprofundar a compreensão do objeto investigado e atender aos objetivos da pesquisa, analisamos as propostas da seção “Para Falar em Público” do Volume I, por entendermos que elas se destinam aos sujeitos em fase inicial de alfabetização e retomada dos estudos. Com isso, na próxima seção, examinamos como essas atividades são apresentadas nos manuais, discutindo sua organização, as estratégias de ensino sugeridas aos docentes e as capacidades de linguagem que podem ser desenvolvidas e ampliadas pelos estudantes. A análise segue a ordem em que as propostas aparecem no volume I.

4.3 ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE ENSINO DOS GÊNEROS ORAIS NA COLEÇÃO NOVA EJA MODERNA – ALFABETIZAÇÃO E MATEMÁTICA (VOLUME I)

A análise das propostas de ensino dos gêneros orais presentes nos volumes I da Coleção Nova EJA Moderna – Alfabetização e Matemática permitem compreender como esses materiais orientam o trabalho docente e estruturam práticas de linguagem voltadas ao desenvolvimento das capacidades comunicativas dos estudantes. Considerando a progressão intencional das atividades e o compromisso da coleção em promover um uso crítico e significativo da língua, esta seção examina algumas das propostas didáticas selecionadas, observando sua organização interna, as estratégias pedagógicas sugeridas e as potencialidades formativas que oferecem no trabalho com a oralidade. Busca-se identificar de que modo essas propostas contribuem para a ampliação do repertório oral dos alunos e para a consolidação de práticas de ensino coerentes com as demandas da Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

A análise das atividades foi organizada a partir dos gêneros orais apresentados, de maneira sequencial, em cada unidade do volume I da coleção. Essa organização permite observar a progressão interna de cada eixo temático. Após a análise segmentada, apresenta-se um quadro geral que sintetiza os principais aspectos identificados em cada unidade, oferecendo uma visão integrada dos objetivos, abordagens e potencialidades pedagógicas das atividades.

4.3.1 - Atividades envolvendo gêneros orais presentes na Unidade I

Na Unidade I, as atividades são voltadas ao tema *Identidade* e contemplam práticas de comunicação social de rotina, como apresentação pessoal, preenchimento de formulários, identificação de documentos pessoais, agendamento por telefone e elaboração de listas. A unidade apresenta como proposta o trabalho com o gênero oral **apresentação pessoal** e com o **contexto temático do agendamento telefônico**, enfatizando a importância da expressão oral em diferentes situações comunicativas — tanto informais, marcadas pelo uso espontâneo da

linguagem, quanto formais, que exigem maior controle do registro, do tom de voz e da postura. Reconhece-se que muitos estudantes apresentam dificuldades ao falar em público, frequentemente associadas ao nervosismo ou à ansiedade. Por isso, as atividades buscam desenvolver a expressividade e a segurança comunicativa dos alunos, inclusive em situações cotidianas.

FIGURA 2: Atividade 1- Para Falar em Público - Gênero: Apresentação Pessoal

PARA FALAR EM PÚBLICO: APRESENTAÇÃO PESSOAL

VOCÊ ESTUDOU UM POEMA QUE MENCIONA DIVERSAS PESSOAS E O QUE ACONTECEU COM ELAS. AGORA É A HORA DE VOCÊ E SEUS COLEGAS DE TURMA SE CONHECEREM UM POUCO MELHOR. CADA UM DE VOCÊS VAI SE PREPARAR E FAZER UMA APRESENTAÇÃO PESSOAL.

PREPARAÇÃO

- PLANEJE SUA APRESENTAÇÃO USANDO AS QUESTÕES A SEGUIR.
 - QUAL É O SEU NOME?
 - O QUE VOCÊ SABE SOBRE A HISTÓRIA DO SEU NOME?
 - QUAL É A SUA IDADE?
 - COM QUEM VOCÊ MORA? ONDE?
 - VOCÊ NASCEU NESTA CIDADE OU VEIO DE OUTRO LUGAR? E SUA FAMÍLIA?
 - POR QUE VOCÊ RESOLVEU VOLTAR A ESTUDAR?
- PLANEJE SUA FALA LEVANDO EM CONTA SEU PÚBLICO E O TEMPO PARA A APRESENTAÇÃO, QUE DEVE SER BREVE.

APRESENTAÇÃO

- PRESTE ATENÇÃO NA FALA DE CADA UM DOS COLEGAS.
- NA SUA VEZ, RESPIRE DEVAGAR E FIQUE EM PÉ, COM O CORPO E A CABEÇA ERETOS. SE POSSÍVEL, OLHE AS PESSOAS NOS OLHOS.
- COMECE A APRESENTAÇÃO SAUDANDO OS COLEGAS. USE UM VOLUME ADEQUADO PARA QUE TODOS OUÇAM E COMPREENDAM SUA FALA.
- SE ESQUECER DE ALGO QUE PLANEJOU, CONTINUE MESMO ASSIM. CASO SE LEMBRE DEPOIS, APRESENTE A INFORMAÇÃO FORA DA ORDEM PLANEJADA.
- AO FINAL, AGRADEÇA A ATENÇÃO DOS COLEGAS E DO PROFESSOR.

AValiação

- RELEMBRE COMO FOI SUA APRESENTAÇÃO. EM QUE VOCÊ SE SAIU MELHOR DO QUE ESPERAVA? O QUE PODE SER MELHORADO?
- REFLITA SOBRE AS APRESENTAÇÕES DOS COLEGAS: O QUE VOCÊ PODE APRENDER COM ELES?

14 QUATORZE

Fonte: Coleção Nova EJA Moderna – Alfabetização e Matemática, volume I (2024, p. 14).

A atividade 1 se organiza em 3 etapas: preparação, apresentação e avaliação. Nesse percurso, observamos que valoriza a oralidade como prática social situada, permitindo que os

estudantes mobilizem saberes identitários e culturais. Isso se articula com Bakhtin (2003), que afirma que todo ato de linguagem é um ato social e responsivo. Além disso, amplia saberes comunicativos essenciais — organização da fala, seleção de informações, adequação ao interlocutor — aspectos destacados por Dolz e Schneuwly (2004) como capacidades de linguagem fundamentais à produção de qualquer gênero, seja ele oral ou escrito. Além disso, na etapa de apresentação, chama a atenção dos estudantes para a necessidade de assumirem uma postura corporal adequada e utilizar um tom de voz que possibilite os interlocutores ouvirem as informações apresentadas, revelando uma preocupação da proposta com a compreensão dos elementos paralinguísticos e cinésicos que compõem o texto oral (Bilro, 2023).

O manual orienta que o professor inicie perguntando “em quais contextos já realizaram uma apresentação pessoal” (Coleção Nova EJA Moderna – Alfabetização e Matemática, p. 14), despertando os conhecimentos prévios dos estudantes, dialogando diretamente com Freire (1987), para quem o ponto de partida da aprendizagem é a experiência do educando. Em seguida, recomenda-se a leitura dos tópicos da etapa de preparação, conduzida pelo docente, para que os alunos reflitam e selecionem as informações que desejam compartilhar. Sugere-se ainda que, quando possível, os estudantes ensaiem em duplas antes da apresentação para a turma. Durante a atividade, o professor deve acompanhar e apoiar os alunos, garantindo um ambiente de respeito e escuta. Ao final, propõe-se um momento de avaliação para que a turma reflita sobre os conhecimentos que foram partilhados, como se saíram e o que pode ser melhorado em outras práticas de linguagem.

Na Unidade I, o agendamento por telefone é utilizado como contexto temático para o desenvolvimento das práticas de oralidade na atividade 2, como mostrado nas Figuras 3 e 4.

FIGURA 3: Atividade 2 - Para Falar em Público - contexto temático: Agendamento por Telefone (parte 1, p. 25).

5. a. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes indiquem que o nome social é usado por pessoas que não se identificam com o sexo biológico designado ao nascerem.

4 QUE INFORMAÇÃO PESSOAL APARECE EM PRIMEIRO LUGAR NA CARTEIRA DE IDENTIDADE NACIONAL? QUAL É A IMPORTÂNCIA DESSA INFORMAÇÃO PARA A IDENTIFICAÇÃO DAS PESSOAS? **4. O nome.**

5 OBSERVE ESTA PARTE DA CARTEIRA DE IDENTIDADE NACIONAL.

NOME SOCIAL

A. VOCÊ SABE O QUE É NOME SOCIAL? QUANDO ELE É UTILIZADO?

B. QUANDO UMA PESSOA TEM TANTO O NOME DE REGISTRO COMO O NOME SOCIAL NA CARTEIRA DE IDENTIDADE, QUAL DEVE SER UTILIZADO PARA SE DIRIGIR A ELA? **5. b. O nome social.**

C. POR QUE É IMPORTANTE QUE O NOME SOCIAL APAREÇA NA CARTEIRA DE IDENTIDADE NACIONAL? **5. c. Possibilidade de resposta: Para legitimar o uso do nome social pelas pessoas que optarem por ele.**

D. VOCÊ CONHECE ALGUÉM QUE UTILIZA UM NOME SOCIAL? COMPARTILHE COM OS COLEGAS E O PROFESSOR? **5. d. Resposta pessoal.**

E. COMO VOCÊ PODE CONTRIBUIR PARA O COMBATE AO PRECONCEITO ÀS PESSOAS QUE UTILIZAM NOME SOCIAL? **5. e. Resposta pessoal.**

PARA FALAR EM PÚBLICO: AGENDAMENTO POR TELEFONE

VOCÊ ESTUDOU UM DOCUMENTO QUE UTILIZA SOMENTE O NÚMERO DE CADASTRO DE PESSOAS FÍSICAS, ALÉM DE OUTRAS INFORMAÇÕES PESSOAIS, PARA IDENTIFICÁ-LO.

AGORA, FORME DUPLA COM UM COLEGA E FAÇA UMA SIMULAÇÃO DE AGENDAMENTO POR TELEFONE PARA SOLICITAR UM SERVIÇO.

OBSERVE AS ETAPAS A SEREM SEGUIDAS PELAS DUPLAS.

PREPARAÇÃO

1. ESCOLHA O SERVIÇO A SER SOLICITADO PARA SIMULAR O AGENDAMENTO.
2. NA SIMULAÇÃO, VOCÊ LIGARÁ PARA UMA CENTRAL DE ATENDIMENTO DO GOVERNO. O ESTUDANTE QUE DESEMPENHAR O PAPEL DO ATENDENTE DEVERÁ FAZER AS SEGUINTE PERGUNTAS.
 - A. COMO POSSO AJUDAR?
 - B. QUAL É SEU NOME COMPLETO? GOSTARIA DE SER CHAMADO (OU CHAMADA) POR SEU NOME SOCIAL?
 - C. QUAL É O NÚMERO DE SEU RG OU DE SEU CPF?

VINTE E CINCO **25**

FIGURA 4: Atividade 2 - Para Falar em Público - contexto temático: Agendamento por Telefone (parte 2, p. 26).

D. QUAIS SÃO O MELHOR DIA E O MELHOR HORÁRIO PARA COMPARECER EM NOSSA CENTRAL?

E. O SENHOR (OU A SENHORA) QUER ANOTAR O NÚMERO DO PROTOCOLO DESTA LIGAÇÃO?

F. POSSO AJUDÁ-LO (OU AJUDÁ-LA) EM ALGO MAIS?

3. O ESTUDANTE QUE DESEMPENHAR O PAPEL DE SOLICITANTE DEVERÁ RESPONDER COM BASE NO SERVIÇO QUE ESCOLHEU E NAS PERGUNTAS FEITAS PELO ATENDENTE.

4. NO MOMENTO EM QUE O ESTUDANTE QUE REPRESENTAR O ATENDENTE PERGUNTAR SE PODE AJUDAR EM ALGO MAIS, AQUELE QUE REPRESENTAR O SOLICITANTE DEVERÁ SE SENTIR À VONTADE PARA FAZER OUTRAS PERGUNTAS RELACIONADAS AO TIPO DE AGENDAMENTO ESCOLHIDO.

APRESENTAÇÃO

5. AS DUPLAS DEVERÃO SIMULAR OS AGENDAMENTOS TELEFÔNICOS OBSERVANDO OS PASSOS A SEGUIR.

A. O ESTUDANTE QUE FOR O ATENDENTE DEVERÁ FAZER AS PERGUNTAS.

B. O ESTUDANTE QUE FOR O SOLICITANTE DEVERÁ RESPONDÊ-LAS.

C. DEPOIS, DEVERÃO INVERTER OS PAPEIS.

6. NO MOMENTO DA APRESENTAÇÃO, RESPIRE CALMAMENTE. SE ESQUECER ALGO, CONTINUE NORMALMENTE. CASO SE LEMBRE DEPOIS, APRESENTE A INFORMAÇÃO FORA DA ORDEM PLANEJADA.

7. O ESTUDANTE QUE DESEMPENHAR O PAPEL DO ATENDENTE DEVERÁ INICIAR A CONVERSA COM UMA SAUDAÇÃO, INFORMANDO O NOME, ANTES DE FAZER AS PERGUNTAS. PARA ISSO, PODERÁ ANOTAR AS PERGUNTAS EM UMA FOLHA PARA SE LEMBRAR.

AValiação

8. O QUE VOCÊ ACHA QUE PODE MELHORAR QUANDO REALIZAR UM AGENDAMENTO REAL?

9. VOCÊ SE SURPREENDEU POSITIVAMENTE COM ALGUM TRECHO DE SUA APRESENTAÇÃO? QUE TRECHO FOI ESSE?

26 VINTE E SEIS

Fonte: Coleção Nova EJA Moderna – Alfabetização e Matemática, volume I (2024, p.25-26)

Na atividade 2, a simulação de um agendamento telefônico aproxima a oralidade escolar das práticas sociais reais, conforme defendem Marcuschi (2001) e Street (2014). A dramatização possibilita que os estudantes compreendam aspectos essenciais da interação oral, como turnos de fala, fórmulas de cortesia e adequação linguística — elementos que integram a ‘competência interacional’, nos termos de Marcuschi (2001). Além disso, a atividade favorece o desenvolvimento da autonomia comunicativa, dimensão central na perspectiva freireana de educação como prática de liberdade.

Para essa atividade, o manual do professor recomenda, na etapa de preparação, a leitura da proposta e a simulação prévia dos papéis que serão interpretados, de modo a facilitar a compreensão da tarefa. Cada estudante assume dois papéis: o de atendente e o de solicitante do agendamento. Antes da dramatização, sugere-se que os alunos relatem experiências anteriores com agendamentos por telefone, comentando se precisaram de ajuda e como se sentiram. Nesta etapa, a turma deve seguir o passo a passo indicado, refletindo sobre as respostas e treinando antes da simulação.

A proposta segue com a etapa de apresentação, na qual os estudantes mobilizam os conhecimentos simulados anteriormente acerca do agendamento por telefone. Nesse processo, são orientados sobre os papéis que devem assumir (atendente e solicitante) e sobre comportamentos próprios desses papéis, como formular perguntas, anotar informações e conduzir a fala com calma. Ao final, é previsto um momento de avaliação coletiva, no qual os estudantes podem discutir os conhecimentos construídos e ampliados por meio da atividade.

Observamos, assim, que a proposta promove um movimento de ampliação dos conhecimentos necessários ao trabalho com a oralidade, utilizando o agendamento por telefone como contexto temático para explorar aspectos como o contexto comunicativo e os papéis sociais dos interlocutores. Embora não se trate de um gênero oral propriamente dito, esse contexto permite que o professor desenvolva, por meio da mediação pedagógica, elementos fundamentais das práticas orais — como a definição do público-alvo, o uso de recursos cinésicos, paralinguísticos e extralinguísticos (postura, entonação, volume da voz), entre outros aspectos que contribuem para interações mais eficazes.

Diante dessas duas atividades que mobilizam práticas de oralidade na Unidade I, é possível observar como a coleção compreende a oralidade, quais conhecimentos são acionados e ampliados e de que maneira isso contribui para a formação dos sujeitos da EJAI, conforme sintetizado no quadro a seguir.

Quadro 6: Análise das Atividades 1 e 2 da Unidade I

Atividade	Trabalho com a oralidade	Conhecimentos prévios mobilizados	Saberes ampliados
Apresentação pessoal	Fala guiada; escuta dos colegas; prática de apresentação pública; elementos do contexto comunicativo; elementos paralinguísticos e cinésicos; escuta ativa.	História do nome, origem, família, experiências de vida.	Autoconhecimento, expressão oral em contexto formal, convivência, respeito às diferenças e aos turnos de fala; avaliação de sua própria prática de linguagem.
Agendamento por telefone	Diálogo; turnos de fala; entonação; estilo da linguagem usada em atendimento público; contexto comunicativo; papéis assumidos pelos interlocutores.	Experiências anteriores com serviços públicos.	Autonomia, uso da oralidade em contextos formais; resolução de problemas e busca de informações; avaliação de sua própria prática de linguagem.

Fonte: A autora (2026)

De acordo com a análise apresentada, as atividades evidenciam a centralidade e as possibilidades de trabalho com a oralidade, aspecto fundamental para estudantes que ainda não dominam plenamente a leitura e a escrita. As propostas seguem as orientações do manual partindo das experiências dos alunos, valorizando seus saberes prévios e reconhecendo suas trajetórias de vida. O gênero trabalhado — a apresentação pessoal — e o contexto temático do agendamento telefônico constituem práticas comunicativas reais, que permitem ao estudante utilizar a língua em situações significativas. Além de ampliar conhecimentos essenciais para a vida adulta, como a comunicação formal e a autonomia no uso de serviços públicos, essas atividades promovem o respeito à diversidade, fortalecem a convivência e articulam linguagem e cidadania, favorecendo processos de inclusão e participação social.

No entanto, ao relacionar essas propostas ao público da EJAI, é necessário reconhecer que elas pressupõem repertórios linguísticos, experiências comunicativas e níveis de autonomia que não são homogêneos entre jovens, adultos e idosos em processo de alfabetização. A formalidade dos gêneros trabalhados e a necessidade de organizar a fala de maneira planejada

podem representar desafios para estudantes com pouca familiaridade com situações comunicativas institucionais ou com menor domínio do registro formal. Assim, a efetividade dessas atividades depende de uma mediação docente sensível às heterogeneidades do grupo, capaz de adaptar as propostas e garantir condições de participação significativas para todos.

Sigamos para análise das propostas identificadas na Unidade II.

4.3.2 - Atividades envolvendo gêneros orais presentes na Unidade II

A Unidade II, cujo tema é Mundo do Trabalho, contempla os gêneros orais, anúncio de serviço em áudio e dramatização de entrevistas de emprego. As atividades propostas na seção Para Falar em Público estão apresentadas nas figuras correspondentes, o que permite visualizar a estrutura de cada proposta no material didático.

FIGURA 5: Atividade 2 - Para Falar em Público - Gênero: Anúncio de serviço em áudio.

Para falar em público: anúncio de serviço em áudio

EM GRUPO, VOCÊ VAI SELECIONAR UM DOS ANÚNCIOS DE SERVIÇO CRIADOS E PRODUIR UM ÁUDIO PARA DIVULGÁ-LO.

PLANEJAMENTO

1. SELECIONEM UM DOS ANÚNCIOS QUE GOSTARIAM QUE FOSSE DIVULGADO.
2. ELABOREM UM ROTEIRO DO ÁUDIO INDICANDO O QUE SERÁ DITO, QUEM VAI DIZER E SE HAVERÁ ALGUM EFEITO SONORO. FIQUE ATENTO ÀS DIFERENÇAS ENTRE O TEXTO ESCRITO E O ORAL.

ENSAIO E GRAVAÇÃO

3. O RESPONSÁVEL PELA NARRAÇÃO DEVERÁ ENSAIAR QUANTAS VEZES CONSIDERAR NECESSÁRIAS COM A AJUDA DOS COLEGAS.
4. GRAVEM O ÁUDIO. VOCÊS PODEREM UTILIZAR UM APLICATIVO DO CELULAR OU UMA FERRAMENTA DE REDE SOCIAL.

DIVULGAÇÃO E AVALIAÇÃO

5. DIVULGUE O ÁUDIO ENTRE AS PESSOAS QUE VOCÊ CONHECE.
6. CONVERSE COM A TURMA SOBRE A ATIVIDADE REALIZADA: O QUE APRENDEU? O QUE FARIA DE DIFERENTE EM UMA PRÓXIMA VEZ?

PARA REFLETIR SOBRE A LÍNGUA: ORDEM ALFABÉTICA

OBSERVE A IMAGEM E RESPONDA ÀS QUESTÕES 1 A 6.

o Amarelinho

Vagas Concursos Notícias Cursos Empresas Entrar Cadastre-se

Empregos de A-Z

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
Auxiliar de produção 104										Auxiliar de serviços gerais 214					Auxiliar de limpeza 168					Ajudante geral 34					
Armador 22					Ajudante de cozinha 31					Ajudante 27					Atendente 27										

PÁGINA INICIAL DE SITE DE ANÚNCIOS DE EMPREGO.

CINQUENTA E NOVE 59

Fonte: Coleção Nova EJA Moderna – Alfabetização e Matemática, volume I (2024, p. 59)

A primeira atividade, voltada à produção de um anúncio de serviço em áudio, organiza-se em etapas que conduzem o estudante desde a escolha do conteúdo até a gravação e divulgação do material. O planejamento inicial envolve a seleção de um anúncio relevante e a elaboração de um roteiro, no qual os alunos definem o conteúdo da fala, o responsável pela narração e os recursos sonoros a serem utilizados. Essa etapa evidencia a necessidade de

diferenciar texto oral e texto escrito, no entanto, não apresenta informações acerca dessas diferenças e aproximações, ficando a cargo do professor inserir essa discussão e orientar o estudante a como adaptar sua fala ao gênero e ao meio de circulação.

Para a atividade de produção do anúncio em áudio, o manual do professor também recomenda que seja realizada uma enquete para identificar quais anúncios serão transformados em gravação e que se organize grupos de três a cinco integrantes, garantindo a participação do autor do anúncio selecionado. Na sequência, a atividade propõe momentos de ensaio e gravação, incentivando o estudante a experimentar diferentes formas de entonação, ritmo e clareza, além de promover a colaboração entre colegas.

Nesse processo, observamos que cada membro deve assumir uma função no processo de produção, como redigir o roteiro, dirigir a gravação, disponibilizar equipamentos ou providenciar efeitos sonoros. O manual sugere reservar uma ou mais aulas para os ensaios e assegurar um ambiente silencioso para a gravação, que deve ocorrer em tomada única. Após a finalização dos áudios, orienta-se promover um momento de escuta coletiva, que também funciona como espaço de avaliação e reflexão sobre o processo.

A etapa final, dedicada à divulgação e avaliação, amplia o sentido social da proposta ao estimular que o áudio seja compartilhado com pessoas da comunidade. A reflexão coletiva sobre o processo permite que os estudantes identifiquem aprendizagens, dificuldades e possibilidades de aprimoramento, reforçando a oralidade como prática social e como objeto de ensino.

Nesse contexto, a produção de um anúncio em áudio articula oralidade e tecnologia, aproximando-se da noção de multiletramentos discutida por Rojo e Moura (2012). A elaboração do roteiro, o ensaio e a gravação evidenciam o caráter planejado da oralidade, conceito desenvolvido por Dolz e Schneuwly (2004) e por Marcuschi (2001), que distinguem a oralidade espontânea daquela mais formal e estruturada. Além disso, a atividade favorece o desenvolvimento de competências socioprofissionais, como a divulgação de serviços, dialogando com Arroyo (2013) ao reconhecer os estudantes da EJAI como trabalhadores e sujeitos de direitos.

A Unidade II segue com a proposta que trabalha o gênero oral dramatização de entrevistas de emprego, como evidenciam as Figuras 6 e 7.

FIGURA 6: Atividade 4- Para Falar em Público - Gênero: Dramatização de entrevista de emprego (parte 1, p. 72)

SOCIALIZAÇÃO

9. ORGANIZEM, COM AS OUTRAS DUPLAS E O PROFESSOR, UMA LEITURA COLETIVA DOS CURRÍCULOS PRODUZIDOS.
10. CASO ALGUM DE VOCÊS TENHA INTERESSE EM DETERMINADO EMPREGO, ENVIE O CURRÍCULO PARA A EMPRESA QUE OFERECEU UMA VAGA OU QUE PODE ABRIR VAGA NA ÁREA PRETENDIDA.
11. NOTEM SE HÁ UM E-MAIL PARA MANDAR O DOCUMENTO, SE É PRECISO ENVIÁ-LO PELOS CORREIOS OU SE PODE SER ENTREGUE PESSOALMENTE.

PARA FALAR EM PÚBLICO: DRAMATIZAÇÃO DE ENTREVISTA DE EMPREGO

AINDA EM DUPLAS, VOCÊS VÃO DRAMATIZAR UMA ENTREVISTA DE EMPREGO.

OBSERVEM AS ETAPAS A SEREM SEGUIDAS PELAS DUPLAS.

PREPARAÇÃO

1. PARA INICIAR, CONVERSEM COM OS COLEGAS DE TURMA E DESCUBRAM SE ALGUM DE VOCÊS JÁ PARTICIPOU DE UMA ENTREVISTA DE EMPREGO. CASO HAJA ALGUÉM, PEÇAM QUE CONTE COMO FOI A EXPERIÊNCIA.
2. REFLITAM SOBRE AS QUESTÕES A SEGUIR, QUE COSTUMAM SER ABORDADAS POR ENTREVISTADORES NAS EMPRESAS.
 - A. FALE UM POUCO SOBRE VOCÊ.
 - B. QUAIS SÃO OS SEUS PONTOS FRACOS?
 - C. QUAIS SÃO OS SEUS PONTOS FORTES?
 - D. POR QUE VOCÊ QUER TRABALHAR NESTA EMPRESA?
 - E. POR QUE VOCÊ QUER ESTA VAGA DE EMPREGO?
 - F. POR QUE DEVEMOS CONTRATAR VOCÊ?
 - G. POR QUE VOCÊ SAIU OU VAI SAIR DA EMPRESA EM QUE ESTÁ TRABALHANDO?
3. COM BASE NA REFLEXÃO SOBRE AS QUESTÕES DA ETAPA ANTERIOR, ORGANIZEM, CADA UM, UMA LISTA DE PERGUNTAS QUE PODEM SER FEITAS PELO ENTREVISTADOR E FAÇAM ESSAS PERGUNTAS UM PARA O OUTRO.
4. NA SEQUÊNCIA, ELABOREM UMA FALA CURTA UTILIZANDO AS PERGUNTAS QUE PODEM SER FEITAS NA ENTREVISTA.

72 SETENTA E DOIS

FIGURA 6: Atividade 4- Para Falar em Público - Gênero: Dramatização de entrevista de emprego (parte 2, p. 73).

APRESENTAÇÃO

5. FAÇAM A DRAMATIZAÇÃO OBSERVANDO AS ETAPAS A SEGUIR.
 - A. QUEM FOR O ENTREVISTADOR DEVE FAZER AS PERGUNTAS.
 - B. QUEM FOR O ENTREVISTADO DEVE RESPONDÊ-LAS COMO SE ESTIVESSE EM UMA ENTREVISTA DE EMPREGO.
 - C. DEPOIS, INVERTAM OS PAPÉIS.
6. SE POSSÍVEL, ALGUMAS DUPLAS PODEM SE APRESENTAR PARA TODA A TURMA.

AValiação

7. CONVERSEM SOBRE A CONDUÇÃO DA ENTREVISTA DE ACORDO COM OS CRITÉRIOS A SEGUIR.
 - A. O ENTREVISTADOR FEZ PERGUNTAS PERTINENTES À VAGA?
 - B. AS PERGUNTAS FORAM DIRECIONADAS À EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DO CANDIDATO, E NÃO ÀS QUESTÕES PESSOAIS, COMO O NÚMERO DE FILHOS.
 - C. O ENTREVISTADO RESPONDEU ÀS PERGUNTAS DE FORMA CLARA?
 - D. A LINGUAGEM UTILIZADA NA ENTREVISTA FOI ADEQUADA À SITUAÇÃO?
8. AVALIEM SE AS RESPOSTAS FORAM ADEQUADAS À SITUAÇÃO DE ENTREVISTA DE EMPREGO.
9. REFLITA: VOCÊ SE SENTE MAIS PREPARADO PARA PARTICIPAR DE UMA ENTREVISTA DE EMPREGO?

PARA ORGANIZAR O QUE APRENDEMOS NO CAPÍTULO 6

NESTE CAPÍTULO, ESTUDAMOS QUE:

- UM CURRÍCULO DEVE SER ESCRITO COM TEXTO EXPLÍCITO E SIMPLES E APRESENTAR OS OBJETIVOS E AS CARACTERÍSTICAS DO CANDIDATO À VAGA DE EMPREGO;
- NOS ENVELOPES DE CORRESPONDÊNCIA, SÃO COLOCADAS AS INFORMAÇÕES SOBRE O REMETENTE E O DESTINATÁRIO: NOME COMPLETO E ENDEREÇO;
- A SEPARAÇÃO DE SÍLABAS FACILITA A LEITURA E A PRONÚNCIA CORRETA DAS PALAVRAS.

SETENTA E TRÊS 73

Fonte: Coleção Nova EJA Moderna – Alfabetização e Matemática, volume I (2024, p. 72-73)

Em continuidade ao trabalho com a produção oral, a atividade 4 aprofunda o estudo de gêneros orais formais, por meio da dramatização de uma entrevista de emprego. A proposta inicia com a ativação de conhecimentos prévios, convidando os estudantes a relatarem experiências pessoais com entrevistas e a refletirem sobre perguntas comuns nesse tipo de situação. A partir dessa discussão, as duplas elaboram uma lista de questões pertinentes ao contexto profissional e constroem uma fala curta que será utilizada na dramatização. Essa preparação orienta o estudante a organizar ideias, selecionar informações relevantes e antecipar possíveis interações, aspectos fundamentais para o desempenho oral em contextos formais.

A dramatização coloca os estudantes em papéis complementares — entrevistador e entrevistado — permitindo que vivenciem a dinâmica comunicativa da entrevista. A inversão de papéis amplia a compreensão sobre expectativas, responsabilidades e estratégias discursivas de cada posição. A atividade inclui critérios de avaliação que orientam a observação da pertinência das perguntas, da clareza das respostas e da adequação da linguagem à situação comunicativa. Esses critérios tornam explícitos os elementos que caracterizam uma boa performance oral em contextos profissionais, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia e da autoconfiança dos estudantes.

A entrevista de emprego se trata de uma prática de oralidade formal que exige planejamento, adequação linguística e domínio de estratégias discursivas. Segundo Costa-Maciel e Bilro (2018), gêneros orais formais não são aprendidos espontaneamente e exigem intervenção pedagógica sistemática — exatamente o que a atividade propõe.

Na preparação para a dramatização da entrevista de emprego, o manual destaca que processos seletivos costumam gerar insegurança e que, por isso, é importante preparar os estudantes para responder às perguntas mais recorrentes. O professor é orientado a discutir o sentido dessas questões, esclarecendo, por exemplo, que “Fale um pouco sobre você” refere-se à apresentação profissional do candidato; que, ao abordar “pontos fracos”, o estudante deve mencionar aspectos que não prejudiquem a vaga e explicar como busca superá-los; e que, ao tratar dos “pontos fortes”, deve citar qualidades verdadeiras e pertinentes ao ambiente de trabalho. Contribuindo, portanto, para o desenvolvimento da competência discursiva e da autonomia profissional dos estudantes (Coleção Nova EJA Moderna – Alfabetização e Matemática, p. 72).

Para perguntas como “Por que você quer trabalhar nesta empresa?” e “Por que deseja esta vaga?”, recomenda-se incentivar a pesquisa prévia sobre a empresa, de modo que as respostas demonstrem interesse e conhecimento sobre o local de trabalho. Essas análises podem

ser compartilhadas com a turma durante a preparação, auxiliando os estudantes a compreender o propósito de cada pergunta e a formular respostas adequadas ao contexto profissional.

De modo geral, as propostas analisadas na unidade II articulam oralidade, mundo do trabalho e práticas sociais significativas, oferecendo aos estudantes oportunidades concretas de desenvolver habilidades comunicativas essenciais para sua inserção profissional e participação cidadã. Ao integrar planejamento, prática e avaliação, as atividades, a depender da mediação docente, podem consolidar uma abordagem formativa da oralidade, coerente com as necessidades e experiências dos sujeitos da EJAI, como podemos observar no quadro síntese abaixo.

Quadro 7: Análise das Atividades 3 e 4 da Unidade I

Gênero	Trabalho com a oralidade	Conhecimentos prévios ativados	Saberes ampliados
Anúncio de serviço em áudio	Trabalha a produção oral planejada; exige elaboração de roteiro, ensaio, gravação e divulgação; desenvolve entonação, clareza e adequação ao gênero oral.	Solicita que os estudantes escolham anúncios que conhecem ou consideram relevantes; mobiliza experiências com serviços e comunicação cotidiana.	Saberes comunicativos (planejamento da fala, diferenças entre oral e escrito); saberes tecnológicos (uso de aplicativos para gravação); saberes sociais (divulgação de serviços).
Dramatização de entrevista de emprego	Propõe situação formal de fala; desenvolve habilidades de interação, escuta, resposta adequada, postura e linguagem profissional; inclui critérios de avaliação da fala.	Inicia perguntando se já participaram de entrevistas; ativa memórias, sentimentos e vivências profissionais; parte de situações reais do mundo do trabalho.	Saberes comunicativos (respostas claras, adequação linguística, pertinência das perguntas); saberes profissionais (dinâmica de entrevistas, ética, postura); saberes sociais (autonomia para buscar emprego).

Fonte: A autora (2026)

As atividades analisadas acima evidenciam uma abordagem consistente e intencional do ensino da oralidade na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, articulando práticas comunicativas reais com demandas concretas do mundo do trabalho. Tanto a produção de um anúncio de serviço em áudio quanto a dramatização de uma entrevista de emprego valorizam a oralidade como objeto de ensino, e não apenas como meio de interação. Isso se observa na presença de etapas de planejamento, ensaio, execução e avaliação, que orientam o estudante a refletir sobre como organizar a fala, adequá-la ao contexto e utilizar recursos expressivos pertinentes ao gênero oral trabalhado. Ao propor situações formais de comunicação — como a gravação de um anúncio e a simulação de uma entrevista —, as atividades ampliam a compreensão dos alunos sobre diferentes usos sociais da linguagem oral e desenvolvem competências essenciais para sua inserção profissional.

Os saberes ampliados pelas propostas abrangem dimensões comunicativas, linguísticas, sociais e profissionais. No campo da oralidade, os estudantes desenvolvem habilidades como clareza, objetividade, entonação, postura e adequação linguística. Do ponto de vista linguístico, aprendem a elaborar roteiros e ampliam o vocabulário relacionado ao mundo do trabalho. Em termos sociais e profissionais, as atividades oferecem conhecimentos sobre a dinâmica de entrevistas, critérios éticos de contratação, divulgação de serviços e autonomia no uso de ferramentas digitais para comunicação. Esses saberes são diretamente aplicáveis à vida cotidiana e contribuem para a participação social e para a inserção no mercado de trabalho.

Do ponto de vista analítico, as atividades demonstram coerência interna, progressão pedagógica e alinhamento às orientações da BNCC e às especificidades da EJAI. A articulação entre leitura de gêneros, produção oral e reflexão sobre práticas sociais revela uma concepção de linguagem centrada no uso real e significativo da língua. Além disso, a presença de critérios de avaliação explícitos na dramatização da entrevista contribui para uma avaliação formativa, que orienta o estudante sobre o que significa comunicar-se adequadamente em contextos formais. De modo geral, as propostas analisadas mostram-se pertinentes, contextualizadas e potentes para o desenvolvimento da oralidade e para a formação cidadã dos estudantes.

Apesar da pertinência das propostas, ao tensioná-las com o público da EJAI é necessário reconhecer que elas pressupõem repertórios linguísticos, experiências profissionais e níveis de segurança comunicativa que não são homogêneos entre jovens, adultos e idosos em processo de alfabetização. A formalidade dos gêneros trabalhados, o planejamento das falas e o domínio de ferramentas tecnológicas podem representar desafios significativos para parte dos estudantes, especialmente aqueles com pouca vivência em processos seletivos ou com menor familiaridade com práticas de comunicação mediadas por tecnologia. Assim, a efetividade das

atividades depende de uma mediação docente sensível às heterogeneidades do grupo, capaz de adaptar as propostas e garantir condições de participação significativa para todos.

Vejamos o que é proposto na Unidade III para o trabalho com os gêneros orais.

4.3.3 - Atividades envolvendo gêneros orais presentes na Unidade III

A Unidade III, dedicada ao tema Convívio, reúne gêneros orais que circulam em situações cotidianas de interação social, como o convite oral e o vlog, como podemos observar na análise a seguir.

FIGURA 7: Atividade 5 - Para Falar em Público - Gênero: Convite oral

Para falar em público: Convite oral

Como vimos neste capítulo, o convite é um gênero utilizado para pedir a presença de alguém em um evento. Nesta seção, você vai praticar o convite oral.

Preparação

1. Pesquise eventos interessantes que vão acontecer no bairro ou na escola.
2. Recolha todas as informações necessárias para criar um convite oral.

Ensalo e gravação

3. Com base nas informações pesquisadas, selecione um evento e escreva o texto do convite.
4. Pratique algumas vezes para acertar o tom, a velocidade e os gestos que vão acompanhar a comunicação oral.
5. Escolha um local bem iluminado e silencioso para fazer a gravação. Utilize *smartphone* ou equipamento de filmagem. Se necessário, regreve.

Publicação e avaliação

6. Divulgue o convite oral nas redes sociais da escola e na dos estudantes que desejarem.
7. Converse com os colegas sobre o que acharam da atividade e o que fariam de diferente em uma nova oportunidade.

PARA ORGANIZAR O QUE APRENDEMOS NO CAPÍTULO 9

Neste capítulo, estudamos que:

- o bilhete é um texto curto que, geralmente, contém nome do destinatário, assunto, despedida e remetente;
- o convite é usado para solicitar a presença ou a participação de alguém em algum evento;
- um convite, geralmente, contém: local, data e hora do evento, destinatário, mensagem e remetente;
- frase é a construção com uma ou mais palavras que apresenta sentido completo;
- as frases podem ser afirmativas, negativas, exclamativas ou interrogativas.

cento e nove 109

Fonte: Coleção Nova EJA Moderna – Alfabetização e Matemática, volume I (2024, p.109)

As propostas envolvendo gêneros orais presentes na Unidade III mobilizam práticas comunicativas reais do cotidiano e orientam os estudantes a participar de situações sociais que

exigem planejamento, clareza e adequação linguística. A atividade 5, voltada à produção de um convite oral, organiza-se em etapas que envolvem pesquisa de eventos, seleção de informações relevantes, elaboração de um texto-base e ensaios para ajustar tom, ritmo e gestualidade.

De acordo com o manual do professor, antes de iniciar a atividade, o professor deve retomar oralmente as características do gênero, perguntando, por exemplo, qual é o objetivo do convite e quais informações ele deve apresentar. Caso necessário, pode auxiliar os estudantes na pesquisa de eventos do bairro ou da escola, indicando também a possibilidade de ampliar a busca por atividades da cidade ou do estado.

Apesar desses elementos serem essenciais à realização do gênero, observamos lacunas na proposta relacionadas a uma maior clareza sobre os papéis desempenhados pelos interlocutores, a adequação da linguagem e esse público e ao uso da escrita como suporte para o planejamento de um texto oral, para que a prática oral não se restrinja a oralização de um texto escrito. Além disso, a atividade propõe a gravação e a divulgação do convite, estratégias que aproximam a oralidade escolar das práticas comunicativas contemporâneas, especialmente aquelas mediadas por tecnologias digitais.

A reflexão coletiva sobre o processo pode, a depender da mediação docente, permitir que os estudantes identifiquem aprendizagens e aspectos a aprimorar, reforçando a oralidade como prática social e como objeto de ensino. A produção de convite oral envolve seleção de informações, adequação ao gênero e uso de recursos expressivos — elementos centrais na abordagem dos gêneros discursivos (Dolz; Schneuwly, 2004). Dessa forma, a atividade mobiliza práticas sociais reais, como convidar pessoas para eventos comunitários, e reforça a concepção de linguagem como prática social (Bakhtin, 2003).

Em seguida, na Unidade III, também é apresentada a proposta envolvendo o gênero vlog.

FIGURA 8: Atividade 6 - Para Falar em Público - Gênero: *Vlog* (parte 1, p.120).

Escrita

- Faça o registro da receita conforme a estrutura predefinida.
- Releia sua produção atentamente para verificar se o texto está adequado ao que foi estabelecido durante o planejamento.



É comum as pessoas registrarem por escrito suas receitas. Foto de 2018.

Revisão

- Nesta etapa, verifique se faltou algo em seu texto. Para isso, responda às perguntas a seguir.
 - Indiquei o nome da receita?
 - Listei todos os ingredientes necessários para o preparo?
 - Descrevi todas as etapas do preparo?
 - Incluí imagens ou fotografias do prato?
- Com base nas respostas, faça as correções que julgar necessárias.
- Depois, reescreva o texto e entregue-o ao professor.

Publicação

- Crie com os colegas uma capa atraente para a obra de vocês, que evidencie que é um livro de receitas.
- Combinem um dia para entregar a obra à biblioteca da escola.

Para falar em público: *Vlog*

Neste capítulo, lemos receitas culinárias e trechos de um romance e de reportagens. Agora que o livro de culinária da turma está pronto, é hora de criar um *vlog* contando a história por trás das receitas escolhidas.

Preparação e ensaio

- Crie um roteiro para o *vlog*. Ele deve conter: objetivo do vídeo, nome da receita, como ela foi criada ou incorporada no menu da sua família, o que a torna especial e com que frequência ela é feita.

120 cento e vinte

FIGURA 8: Atividade 6 - Para Falar em Público - Gênero: *Vlog* (parte 2, p.121).

2. Leia o texto elaborado antes de gravar o vídeo para se certificar de que a mensagem está clara e tem todas as informações necessárias.

3. Ensaie quantas vezes forem necessárias para que a fluência da fala, a articulação das palavras e os gestos fiquem o mais natural possível.

Gravação

4. Escolha um local bem iluminado e silencioso para fazer a gravação. Utilize *smartphone* ou equipamento de filmagem.

5. Se necessário, regrave.

Publicação e avaliação

6. Com os colegas, divulgue os *vlogs* nas redes sociais da escola e dos estudantes que desejarem.

7. Faça uma roda de conversa com a turma para compartilhar como foi a experiência de participar da produção do *vlog*, bem como as opiniões das pessoas que o viram.

PARA ORGANIZAR O QUE APRENDEMOS NO CAPÍTULO 10

Neste capítulo, estudamos que:

- a receita culinária é um texto que dá instruções do preparo de um prato;
- geralmente, a receita culinária se organiza em dois blocos: ingredientes e modo de preparo;
- ilustrações e fotografias dos pratos também são comuns, mas não são obrigatórias;
- textos instrucionais, como a receita culinária, utilizam verbos no imperativo que expressam ordem, pedido ou orientação;
- saber ler rótulos e embalagens dos alimentos é muito importante para manter uma alimentação saudável;
- na língua portuguesa, o som de *s* pode ser representado por *c* ou *ç*;
- a cedilha é um sinal auxiliar que indica a pronúncia de uma palavra;
- usamos a cedilha debaixo da letra *c* quando seguida das vogais *a*, *o* e *u*;
- quando a letra *c* é seguida de *e* ou *i*, não usamos a cedilha;
- o som de *z* é representado pela letra *s* quando essa consoante fica no meio de duas vogais.

cento e vinte e um 121

Fonte: Coleção Nova EJA Moderna – Alfabetização e Matemática, volume I (2024, p. 120-121).

Dando continuidade ao trabalho com gêneros orais, a atividade 6 propõe a criação de um vlog sobre a história das receitas culinárias registradas pela turma. A partir das experiências

alimentares dos estudantes, a proposta valoriza memórias afetivas e tradições familiares, dialogando com Freire (1981), que defende que a cultura do educando deve constituir o ponto de partida para o processo de alfabetização. Assim, ao revisitar lembranças e práticas culinárias, os estudantes reconhecem seus saberes como parte legítima do trabalho pedagógico.

O manual do professor sugere que antes de iniciar a atividade, o professor deve explicar que vlog resulta da junção de vídeo + blog, sendo este um espaço digital de publicações frequentes, inicialmente usado para compartilhar rotinas e pensamentos, mas hoje também adotado por empresas e criadores de conteúdo. Assim, o vlog é um vídeo produzido para a internet com a mesma finalidade comunicativa do blog: apresentar informações, narrativas ou experiências de forma pessoal e contínua.

A elaboração do roteiro funciona como etapa de organização das ideias, permitindo selecionar informações relevantes e estruturar uma narrativa oral coerente. Esse planejamento inicial se articula diretamente à produção do vlog, que combina oralidade, narrativa e tecnologia, perpassado pelo apoio escrito, aproximando-se da perspectiva dos multiletramentos. No momento da gravação, os estudantes são desafiados a mobilizar fluência, naturalidade e expressividade, ao mesmo tempo em que exercitam o uso crítico e responsável das tecnologias digitais. Nesse ponto, destacamos a importância da mediação docente, auxiliando os estudantes a refletirem sobre como a oralidade e a escrita se relacionam na produção desse gênero, bem como quais elementos linguísticos e extralinguísticos poderiam auxiliá-los a ter a fluência e a naturalidade solicitada na atividade. Já que são elementos que poderão ampliar o repertório comunicativo dos estudantes, especialmente em contextos públicos, como o vlog.

Por fim, a socialização dos vlogs e a roda de conversa que a acompanha ampliam o sentido social da atividade, possibilitando que os estudantes compartilhem suas produções, escutem os colegas e reflitam sobre o processo. Essa etapa final reforça o caráter formativo da proposta e evidencia, como apontam Rojo e Moura (2012), que práticas de linguagem mediadas por tecnologias podem potencializar aprendizagens significativas e socialmente situadas. Vejamos a síntese dessas discussões.

Quadro 8: Análise das Atividades 5 e 6 da Unidade I

Gênero	Trabalho com a oralidade	Conhecimentos prévios ativados	Saberes ampliados
Convite oral	Trabalha a produção oral planejada; exige seleção de	Mobiliza experiências dos estudantes com	Saberes comunicativos (adequação ao

	informações, elaboração de texto-base, ensaio, controle de tom, ritmo e gestos; envolve gravação e divulgação em redes sociais.	eventos da escola e do bairro; ativa práticas cotidianas de convidar pessoas e participar de atividades comunitárias.	gênero, clareza, objetividade); saberes linguísticos (estrutura do convite, tipos de frase); saberes sociais (participação em eventos, uso de redes sociais).
Vlog	Valoriza a oralidade narrativa; exige elaboração de roteiro, fluência, naturalidade, articulação e expressividade; envolve gravação em vídeo e socialização pública.	Ativa memórias afetivas e culturais relacionadas à culinária familiar; mobiliza experiências de cozinhar, registrar receitas e contar histórias pessoais.	Saberes comunicativos (narrativa oral, fluência, expressividade); saberes linguísticos (estrutura do vlog); saberes culturais (tradições culinárias, memória familiar); saberes digitais (produção de vídeo).

Fonte: A autora (2026)

De maneira geral, observamos que na unidade III as orientações do manual do professor reforçam essa abordagem formativa. Para o convite oral, recomenda-se que os estudantes pesquisem eventos reais e organizem um texto claro e objetivo, ensaiando a fala antes da gravação. Para o vlog, o manual orienta a elaboração de um roteiro que contemple o objetivo do vídeo, o nome da receita, sua origem e seu significado para a família, além de sugerir ensaios para aprimorar fluência e naturalidade. Em ambas as atividades, a divulgação nas redes sociais da escola e a roda de conversa final funcionam como espaços de avaliação e reflexão sobre o processo.

Assim, as propostas analisadas articulam oralidade, práticas sociais e cultura cotidiana, oferecendo aos estudantes oportunidades concretas de desenvolver habilidades comunicativas essenciais para sua participação social. Ao integrar planejamento, prática e avaliação, as atividades consolidam uma abordagem formativa da oralidade, coerente com as necessidades e experiências dos sujeitos da EJAI.

No entanto, ao relacionar essas propostas ao público da EJAI, é importante considerar que tanto o convite oral quanto o vlog pressupõem familiaridade com tecnologias digitais, segurança para se expor publicamente e domínio de estratégias de planejamento da fala que

podem não estar igualmente presentes entre jovens, adultos e idosos em processo de alfabetização. A gravação de vídeos, a circulação em redes sociais e a organização de roteiros mais elaborados podem representar desafios para estudantes com menor acesso a recursos tecnológicos ou com repertórios comunicativos mais espontâneos. Assim, a efetividade dessas atividades depende de uma mediação docente sensível às heterogeneidades do grupo, garantindo que todos possam participar de forma significativa e se reconhecer nas práticas propostas.

Em seguida, discutimos as propostas apresentadas na unidade IV voltadas aos gêneros orais.

4.3.4 - Atividades envolvendo gêneros orais presentes na Unidade IV

A Unidade IV, dedicada ao tema ‘Pertencimento’, reúne propostas que articulam contextos temáticos e gêneros orais relacionados às experiências pessoais, vínculos sociais e formas de expressão identitária. A primeira atividade trabalha a *leitura oral de conto*, que funciona como contexto temático para o desenvolvimento de habilidades de oralidade, embora não constitua um gênero oral propriamente dito. Já a segunda atividade envolve o gênero oral *depoimento pessoal*, no qual os estudantes são convidados a narrar vivências, sentimentos e memórias que reforçam sua identidade e seu lugar no grupo. As atividades propostas na seção *Para Falar em Público* estão apresentadas nas figuras abaixo, permitindo visualizar como cada proposta é estruturada no material didático

FIGURA 10: Atividade 8 - Para Falar em Público - Gênero: Depoimento oral

Para falar em público: Depoimento oral

Você vai dar um depoimento contando como tem sido sua experiência de estudo na Educação de Jovens e Adultos e o processo de alfabetização.

Estudante da Educação de Jovens e Adultos, na comunidade quilombola Mata Cavalo de Cima, Nossa Senhora do Livramento, Mato Grosso, 2020.



Preparação e ensaio

1. Inicie o roteiro contando quando e por que parou de estudar.
2. Depois, conte quando decidiu retornar aos estudos e como foi se matricular na Educação de Jovens e Adultos: Onde você estuda? Como foi sua experiência nos primeiros dias de aula? Você já conhecia os colegas de sala? Como foi recebido por eles e pelos professores?
3. Conte do que você mais está gostando, o quanto já aprendeu até agora, quanto tempo falta para terminar essa etapa de ensino e se pretende seguir em frente com os estudos.
4. Estude o roteiro e ensaie, planejando tudo o que vai falar.
5. Utilize o roteiro como guia. Se achar necessário, faça correções nele.

Gravação e divulgação

6. Reúna-se com um colega para que um ajude o outro a fazer a gravação.
7. Grave o depoimento utilizando o aplicativo de gravação do celular ou um aplicativo de mensagens instantâneas.
8. Vocês podem divulgar os depoimentos em grupos de mensagens e redes sociais como parte da campanha de divulgação da Educação de Jovens e Adultos.

PARA ORGANIZAR O QUE APRENDEMOS NO CAPÍTULO 15

Neste capítulo, estudamos que:

- os anúncios de propaganda buscam convencer as pessoas e são usados para divulgar uma mensagem ou ideia e conseguir a adesão do público leitor;
- o til (~) é um sinal gráfico que indica nasalização das vogais a e o;
- a letra m precede as consoantes b e p e a letra n é usada antes de todas as outras consoantes.

172 cento e setenta e dois

Fonte: Coleção Nova EJA Moderna – Alfabetização e Matemática. Volume I (2024, p.172)

As duas atividades analisadas — a leitura oral do conto (Capítulo 14) e o depoimento oral sobre a experiência na EJA (Capítulo 15) — revelam concepções distintas de oralidade, que se tornam mais compreensíveis quando articuladas a referenciais como Marcuschi (2001),

Kleiman (1995), Soares (2004) e Freire (1996). Cada proposta mobiliza dimensões específicas da linguagem oral e ativa repertórios cognitivos, culturais e identitários próprios dos estudantes da Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

Na atividade de leitura oral do conto, a oralidade é trabalhada como prática de expressão mediada pelo texto escrito, em consonância com Marcuschi (2001), que compreende oralidade e escrita como práticas sociais interdependentes. A leitura em voz alta configura um evento de letramento que envolve planejamento, entonação, adequação ao público e compreensão do gênero narrativo. A atividade aciona conhecimentos prévios sobre estrutura do conto, personagens e enredo, ao mesmo tempo em que amplia saberes relacionados à leitura expressiva, à cooperação entre colegas e à escuta ativa. Também reforça aspectos linguísticos, como o uso de discurso direto e indireto, aproximando-se da concepção de Soares (2004), segundo a qual o letramento envolve usos sociais da língua que ultrapassam a simples decodificação.

Contudo, é fundamental que, na mediação, o docente auxilie os estudantes a compreender que, nesse tipo de atividade, a escrita funciona como suporte para a expressão oral, e não como substituta dela. Sem essa orientação, corre-se o risco de reduzir a proposta à mera oralização da escrita, sem explorar elementos próprios da oralidade — como postura, entonação, clareza e expressividade — que precisam ser mobilizados para que a leitura oral cumpra sua função comunicativa.

Por outro lado, a atividade de depoimento oral assume uma perspectiva mais autoral, experiencial e identitária da oralidade. Nela, o estudante é convidado a narrar sua trajetória educacional, mobilizando memórias, afetos e reflexões sobre sua inserção na EJAI. Essa abordagem dialoga diretamente com Freire (1996), que defende a valorização da experiência de vida do educando como ponto de partida para a construção do conhecimento. O depoimento oral, portanto, não se limita a um exercício de fala: constitui um ato de reconhecimento de si e de afirmação da própria história. Também se aproxima da concepção de letramento como prática social situada, proposta por Kleiman (1995), na qual o sujeito mobiliza saberes construídos em diferentes esferas da vida. Ao organizar um roteiro, ensaiar, gravar e compartilhar o depoimento, o estudante amplia competências comunicativas, tecnológicas e reflexivas, desenvolvendo uma oralidade com função social e política.

Comparando as duas propostas, observa-se que ambas contribuem para o desenvolvimento da oralidade, mas por caminhos complementares. A primeira enfatiza uma oralidade planejada e guiada, centrada na interpretação de um texto literário; a segunda promove uma oralidade autônoma e significativa, centrada na experiência pessoal e na

participação social. Essa complementaridade é especialmente relevante na EJAI, pois permite que o estudante transite entre diferentes usos da língua oral: o uso escolarizado, voltado à leitura e à compreensão textual, e o uso social, voltado à expressão da identidade, à construção de sentidos e ao fortalecimento da autoestima.

Assim, ao articular as duas propostas com os referenciais teóricos mencionados, evidencia-se que ambas contribuem para uma formação linguística integral, que reconhece a oralidade como prática social complexa, situada e essencial para a constituição do sujeito. A presença dessas atividades no material didático reforça a importância de promover experiências de fala que valorizem tanto a dimensão estética quanto a dimensão vivencial da linguagem, em consonância com uma pedagogia crítica e humanizadora, como sintetizado no quadro a seguir.

Quadro 9: Análise das Atividades 7 e 8 da Unidade I

Atividade	Trabalho com a oralidade	Conhecimentos prévios ativados	Saberes ampliados
Leitura oral do conto	Valoriza a oralidade como performance de leitura, enfatizando entonação, clareza, divisão de papéis e apresentação pública. A oralidade aparece como expressão estética e comunicativa do texto literário.	Ativa conhecimentos prévios sobre leitura, compreensão do conto, personagens, enredo e práticas de leitura em voz alta. Os estudantes mobilizam o que já sabem sobre narrativa e sobre como se lê para um público.	Amplia saberes sobre: leitura expressiva, cooperação em grupo, compreensão textual, uso adequado da voz, organização de apresentação e escuta ativa dos colegas. Desenvolve também noções de discurso direto/indireto e estrutura narrativa.
Depoimento oral	Valoriza a oralidade como expressão da experiência pessoal, estimulando o estudante a narrar sua trajetória, sentimentos e percepções. A oralidade é vista como testemunho, identidade e participação social.	Ativa conhecimentos prévios sobre a própria vida, história escolar, relações sociais, expectativas e vivências na EJA. O conhecimento prévio é biográfico e afetivo, não apenas escolar.	Amplia saberes sobre: organização de discurso oral espontâneo, construção de roteiro, habilidades de comunicação pessoal, uso de tecnologias para gravação, consciência da própria trajetória e valorização da

			identidade. Desenvolve também competências de argumentação e relato pessoal.
--	--	--	--

Fonte: A autora (2026)

A comparação entre as duas atividades evidencia concepções distintas de oralidade e revela como cada proposta mobiliza diferentes dimensões do uso da língua falada no contexto da EJA. Embora ambas valorizam a oralidade como prática social, fazem-no por caminhos complementares, ampliando o repertório comunicativo dos estudantes.

A atividade de leitura oral do conto trabalha a oralidade como expressão estética e performática, centrada na interpretação de um texto literário previamente estruturado. O foco recai sobre a leitura expressiva, a entonação, a clareza e a organização coletiva da apresentação. Essa abordagem ativa conhecimentos prévios relacionados ao gênero narrativo e às práticas de leitura em voz alta, ao mesmo tempo em que amplia saberes ligados ao uso consciente da voz, à cooperação e à escuta atenta. Trata-se de uma oralidade mais guiada, vinculada ao espaço escolar, na qual o estudante atua como mediador entre o texto escrito e o público.

Já a atividade de depoimento oral assume uma perspectiva autoral, subjetiva e identitária da oralidade. Ao convidar o estudante a narrar sua trajetória educacional, a proposta mobiliza conhecimentos de natureza biográfica, afetiva e social, valorizando a experiência de vida como fonte legítima de saber. Essa abordagem amplia competências relacionadas à organização de um discurso espontâneo, à elaboração de um roteiro pessoal, ao uso de tecnologias de gravação e à comunicação com diferentes públicos. Aqui, a oralidade funciona como instrumento de expressão de si, de fortalecimento da autoestima e de participação social, permitindo que o estudante se reconheça como sujeito de sua própria história.

A análise comparativa mostra que as duas atividades ampliam saberes distintos, mas igualmente relevantes. Enquanto a leitura do conto desenvolve habilidades de interpretação, fluência e domínio de práticas formais de apresentação, o depoimento oral fortalece a autonomia discursiva, a reflexão crítica e a capacidade de articular vivências pessoais em um relato coerente. Essa complementaridade é especialmente significativa na EJA, pois permite que o estudante transite entre diferentes usos da oralidade: o uso escolar, mais estruturado e orientado pelo texto, e o uso social, mais espontâneo e vinculado à identidade e à experiência.

No entanto, ao relacionar essas propostas ao público da EJA, é importante considerar que tanto a leitura expressiva quanto o depoimento oral pressupõem repertórios linguísticos,

níveis de segurança comunicativa e experiências prévias que variam amplamente entre jovens, adultos e idosos em processo de alfabetização. A leitura performática pode representar um desafio para estudantes com menor fluência ou com pouca familiaridade com práticas de leitura em voz alta, enquanto o depoimento oral exige exposição pessoal e domínio de tecnologias de gravação que nem todos possuem. Assim, a efetividade dessas atividades depende de uma mediação docente sensível às heterogeneidades do grupo, capaz de adaptar as propostas e garantir que todos possam participar de forma significativa.

Para facilitar a visualização dos resultados obtidos nas análises anteriores, elaboramos um quadro síntese que reúne os aspectos relacionados à oralidade identificados nas atividades da coleção. A organização desses dados permite observar padrões e recorrências que nem sempre são perceptíveis na análise isolada de cada proposta. As informações estão sistematizadas no Quadro 10, apresentado a seguir.

Quadro 10: Síntese dos gêneros orais, contextos temáticos e saberes mobilizados na coleção

Gênero oral / Contexto temático	Modalidades de oralidade	Saberes produzidos/ampliados	Conhecimentos prévios	Contextos de circulação	Função social/ pedagógica
Apresentação pessoal	Oralidade como objeto de ensino	Autoconhecimento; expressão oral; convivência	História de vida, nome, família	Informal	Construção de identidade; acolhimento
Agendamento por telefone (contexto temático)	Oralidade como objeto de interação	Comunicação formal; resolução de problemas	Experiências com serviços públicos	Formal	Autonomia cidadã; prática social real
Anúncio de serviço em áudio	Oralidade como objeto de ensino	Planejamento da fala; tecnologias; comunicação pública	Experiências com anúncios e serviços	Formal	Protagonismo; autoria; prática social
Entrevista de emprego/dramatização	Oralidade como objeto de ensino	Linguagem profissional; postura; ética	Vivências de trabalho	Formal	Inserção no mundo do trabalho
Convite oral	Oralidade como objeto	Adequação ao gênero;	Experiências	Formal	Participação comunitária;

	de ensino	clareza; participação social	comunitária s		autonomia
Vlog	Oralidade como objeto de ensino	Fluência; expressividade; cultura; tecnologias	Memórias afetivas e culinárias	Informal	Valorização da identidade; repertório cultural
Leitura oral do conto (contexto temático)	Oralidade como objeto de ensino	Leitura expressiva; cooperação; compreensão textual	Conhecimen tos sobre narrativa	Formal	Apreciação estética; socialização
Depoimento oral	Oralidade como objeto de ensino	Argumentaçã o; relato pessoal; identidade	História de vida e escolar	Informal	Protagonism o; memória; participação social

Fonte: A autora (2026)

De acordo com o Quadro 10, as propostas analisadas da *Coleção Nova EJA Moderna – Alfabetização e Matemática* não apenas trabalham a oralidade, mas a ampliam em múltiplas direções, reconhecendo sua complexidade e seu papel central na formação integral de jovens, adultos e idosos. A articulação entre práticas de leitura expressiva e práticas de relato pessoal contribui para uma abordagem abrangente da oralidade, contemplando tanto sua dimensão estética quanto sua dimensão vivencial.

Nesse sentido, atividades como a dramatização, o vlog e o anúncio de serviço em áudio configuram-se como eventos de letramento que articulam oralidade e escrita (Soares, 2020), desenvolvendo fluência, entonação e compreensão textual — aspectos que Marcuschi (2001) identifica como fundamentais na relação entre essas modalidades. Já propostas como a apresentação pessoal, o convite oral, a leitura oral do conto (como contexto temático) e o depoimento oral mobilizam a dimensão identitária da linguagem ao permitir que o estudante narre sua trajetória e compartilhe experiências, práticas que dialogam diretamente com Freire (1987), para quem dizer a palavra constitui um ato de emancipação. Essa compreensão também se articula com Kleiman (1995), que entende o letramento como prática social situada, e com Arroyo (2012), que destaca a importância de reconhecer e legitimar as histórias de vida dos estudantes como parte constitutiva do processo educativo.

Apesar da amplitude e pertinência das propostas analisadas, ao tensioná-las com o público da EJAI é necessário reconhecer que elas dialogam com sujeitos cujas trajetórias escolares foram marcadas por interrupções, desigualdades e experiências diversas com a linguagem. Jovens, adultos e idosos em processo de alfabetização carregam repertórios linguísticos heterogêneos, histórias de trabalho intensas, responsabilidades familiares e, muitas vezes, vivências de silenciamento que impactam sua relação com a oralidade formal. Atividades que envolvem gravação de vídeos, leitura performática ou exposição pública podem despertar inseguranças, sobretudo entre aqueles que não se sentem à vontade diante de tecnologias digitais ou que ainda estão reconstruindo sua confiança para falar em espaços institucionais. Assim, embora as propostas tenham grande potencial formativo, sua efetividade depende de uma mediação docente sensível às singularidades desses sujeitos — seus tempos, seus modos de aprender, seus medos e suas potências — garantindo que todos possam participar de forma significativa e se reconhecer nas práticas de oralidade propostas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a *Coleção Nova EJA Moderna – Alfabetização e Matemática*, aprovada no PNLD EJA 2026 e destinada ao 1º segmento da EJAI, buscando compreender como a obra organiza o ensino da oralidade e quais caminhos pedagógicos oferece para o desenvolvimento das capacidades comunicativas dos estudantes jovens, adultos e idosos. Para isso, foram definidos três objetivos específicos: identificar os gêneros orais presentes na coleção; examinar as estratégias pedagógicas propostas para o trabalho com esses gêneros; e analisar em que medida as atividades favorecem práticas de escuta, fala, interação e participação social.

A análise das atividades revelou que a coleção mobiliza tanto gêneros orais quanto contextos temáticos que favorecem o desenvolvimento da oralidade. Essa distinção mostrou-se fundamental para compreender a proposta pedagógica da obra: enquanto os gêneros orais — como apresentação pessoal, depoimento, convite, anúncio, entrevista e vlog — estruturam práticas sociais de linguagem, os contextos temáticos — como a leitura oral de conto e a simulação de agendamento por telefone — funcionam como situações comunicativas que ampliam repertórios expressivos, performáticos e interacionais. A presença de ambos evidencia uma concepção de oralidade que ultrapassa a fala espontânea e se articula a práticas sociais reais, em consonância com Marcuschi (2001) e Schneuwly e Dolz (2004).

Os resultados mostram que a coleção favorece saberes ligados à narratividade, à interação dialógica e à expressão identitária, permitindo que os estudantes transitem entre diferentes modos de dizer: ora mais espontâneos, ora mais formais; ora vinculados à vida pessoal, ora ao mundo do trabalho; ora centrados na expressão estética, ora na resolução de problemas cotidianos. Essa diversidade contribui para o desenvolvimento de capacidades comunicativas, discursivas e tecnológicas, como defendem Costa-Maciel (2025) e Magalhães e Cristovão (2018).

Ao mesmo tempo, a análise evidenciou lacunas importantes. A coleção ainda apresenta poucas propostas sistematizadas para o desenvolvimento de habilidades como argumentação, defesa de pontos de vista, planejamento da fala e organização de apresentações formais — dimensões amplamente recomendadas pelos PCN (1998) e pela BNCC (2018). A articulação entre oralidade e alfabetização também poderia ser aprofundada, especialmente no que diz respeito à consciência fonológica, ao planejamento discursivo e às práticas formais de fala.

No contexto da EJAI, essas questões ganham relevância particular. Os estudantes jovens, adultos e idosos carregam trajetórias marcadas por trabalho, responsabilidades familiares, interrupções escolares e vivências comunitárias intensas. Arroyo (2017) e Alvarenga

(2011) lembram que a EJAI é um espaço político e social que precisa reconhecer esses percursos. Freire (1987) reforça que aprender a dizer a própria palavra é um ato de libertação. As atividades analisadas caminham nessa direção ao permitir que o estudante fale de si, de sua comunidade, de suas memórias e de seus projetos, ao mesmo tempo em que desenvolve competências necessárias para sua inserção social e profissional.

Assim, a oralidade trabalhada no Volume I da coleção não aparece apenas como conteúdo, mas como experiência formativa. Ela promove autonomia, fortalece a identidade, amplia a participação social e aproxima a escola da vida real. A diversidade de gêneros, o diálogo com saberes prévios, a integração com tecnologias e a valorização das trajetórias dos estudantes revelam um trabalho pedagógico sensível e comprometido com uma educação emancipadora. Ao mesmo tempo, como evidenciado nos tensionamentos, a efetividade dessas propostas depende de uma mediação docente atenta às heterogeneidades do grupo, capaz de acolher diferentes ritmos, oferecer apoios e criar condições reais de participação para sujeitos que, muitas vezes, estão reconstruindo sua relação com a escola e com a própria voz.

Em síntese, a oralidade aqui analisada cumpre um papel essencial: formar sujeitos capazes de ocupar espaços, narrar suas histórias, participar da sociedade e exercer plenamente sua cidadania. Os resultados desta pesquisa contribuem para ampliar as discussões sobre o ensino da oralidade na EJAI ao evidenciar a necessidade de propostas mais sistematizadas, diversificadas e alinhadas às práticas sociais de linguagem. Para futuras investigações, o estudo abre caminhos para análises comparativas entre coleções, aprofundamentos sobre a relação entre oralidade e alfabetização e pesquisas que considerem a escuta dos próprios estudantes da EJA. No campo da formação docente, os achados reforçam a importância de preparar professores para trabalhar a oralidade de forma intencional, crítica e contextualizada, reconhecendo as trajetórias e os repertórios dos sujeitos jovens, adultos e idosos.

6. REFERÊNCIAS

ALVARENGA, M. S. Políticas e práticas de linguagens com jovens e adultos em contexto escolar. In: ALVARENGA, M. S. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: em tempos e contextos de aprendizagens**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

ALVES, M. L. I. **Os saberes nas práticas pedagógicas da educação de jovens e adultos: um estudo para além do livro didático**. 2017. Dissertação (mestrado em educação na linha de pesquisa educação popular) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Disponível em < <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9910> > acesso em 10 de out. de 2025.

ARROYO, M. G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R.; MOLINA, M. (orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19–58.

BAGNO, M. Mais realistas do que o rei: o normativismo irreal dos livros didáticos de português. **Cadernos de Letras nº 47** · Língua em uso. v. 23 n. 47 (2013). 2º sem.: jul.-dez. 2013. Data da publicação: 30 dez. 2013. Disponível em < <https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/issue/archive>.> Acesso 10 de janeiro de 2026.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, A. A. G. Avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Disponível em <https://oportuguesdobrasil.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/livro_bakhtin_estetica_criacao_verbal.pdf> Acesso em 7 de jan. de 2026.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V.. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009. Disponível em < https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Bakhtin-Marxismo_filosofia_linguagem.pdf > Acesso em 7 de jan. de 2026.

BILRO, F. K. da S.; BARBOSA, M. L. F. de F. .; COSTA-MACIEL, D. A. G. da . Gêneros Oraís, Livro Didático e Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas: mapeando cenários de didatização. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 1477–1499, 2022. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1985>. Acesso em: 14 jan. 2026

BILRO, F. K. S. **GÊNEROS ORAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS E NA PRÁTICA DOCENTE: investigações sobre as proposições e o ensino no contexto da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas**. 2023, p.183. Tese (Doutorado em Educação, na linha de pesquisa Educação e Linguagem) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Disponível em < <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/51428> > acesso em 7 de out. de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 11, de 7 de dezembro de 2023. Dispõe sobre as normas de conduta no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD**. Brasília: MEC, 2023. Disponível em <<https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/legislacao-pnld/resolucao-n-11-16-8-2023-normas-e-condutas.pdf>> Acesso em 10 de out. de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2001: guia de livros didáticos**. Brasília: MEC/FNDE, 2001. Disponível em <<https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico>> Acesso em 10 de out. de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em <<https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>> Acesso em 10 de out. de 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: CNE, 2000. Disponível em <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf> Acesso em 10 de out. de 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 01/2021. Dispõe sobre orientações educacionais durante e após a pandemia de COVID-19**. Brasília: CNE, 2021. Disponível em <<https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-ceb-2021>> Acesso em 10 de out. de 2025.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/234435?show=full> > Acesso em 28 de janeiro de 2026

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em 10 de out. de 2025.

BRASIL.**Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Disponível em : <<https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-eja-2026-2029>> 18 de jan. de 2026

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em <<https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em 01 de set. de 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 1, DE 28 DE MAIO DE 2021**. Documento referencial para implementação das diretrizes operacionais de eja nos estados, municípios e distrito federal .Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf-arq/DocumentoReferencialCoejafinal.pdf> Acesso 18 de jan. de 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC/CNE, 2010. Disponível em<<https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>> Acesso em 08 de out. de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD**. Brasília: MEC/FNDE, 2023. Disponível em <<https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro>> Acesso em 08 de jan. de 2025

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia do PNLD-EJA 2025**. Brasília: MEC/FNDE, 2025. Disponível em <<https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico>> Acesso em 08 de jan. de 2025.

BUENO, L., & COSTA-HÜBES, T. da C. (Eds.) (2015). **Gêneros orais no ensino**. Mercado de Letras.

CARVALHO, R. S. de; JÚNIOR, C. F. **Oralidade na educação básica: o que saber, como ensinar.-1 ed.-** São Paulo: Parábola, 2018.

COBUCCI, P.; MACHADO, V. **Educação linguística para jovens e adultos**. São Paulo: Contexto, 2023.

COSTA-MACIEL, D. A.G. da. **Oralidade e gêneros orais na educação de pessoas jovens, adultas e idosas**.-Recife, PE: Edupe, 2025.

COSTA-MACIEL, D. A. G.; BILRO, F. K. S. O que é ensinar a oralidade? Análise de proposições didáticas apresentadas em livros destinados aos anos iniciais da Educação básica. **Educação em Revista**., Belo Horizonte, v. 34, 2018.

COSTA-MACIEL, D. A. G. da. (Org.). **Por que ensinar gêneros de textos orais na escola? teorias e didatizações.** - Olinda, PE: Edupe, gráfica A Única, 2018. 158p

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: Como construir um objeto de ensino. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FRANÇA, A. C. “Loas de Maracatu de Baque Solto” no contexto da Educação de Jovens e Adultos: estratégias para alfabetizar com gênero da tradição oral. 2019. **Dissertação** (mestrado em educação) - Universidade de Pernambuco, campus Mata Norte, Nazaré da Mata, PE.

Disponível em <

https://www.academia.edu/51785163/_Loas_de_Maracatu_de_Baque_Solto_no_contexto_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_de_Jovens_e_Adultos_estrat%C3%A9gias_para_alfabetizar_com_g%C3%AAnero_da_tradi%C3%A7%C3%A3o_oral. Acesso em 10 out. de 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

FREIRE, P. **Ação Cultural para a liberdade.** 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GADOTTI, M. **Desafios para a era do conhecimento.** Viver Mente & Cérebro. Coleção Memória da Pedagogia, n. 5, p. 6-15, 2006. Tradução.

GIL, C. A. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: CEFIEL/UNICAMP; Ministério da Educação, 2005. Disponível em <<https://oportuguesdobrasil.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf>> Acesso em 10 de jan. de 2026.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. Métodos de coleta de dados: observação entrevista e análise documental. In: Ludke, M.; André, M. **Pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Epu, 1986.

MAGALHÃES, T. G. Oralidade e ensino de língua portuguesa no Brasil: uma leitura. In: Magalhães, T. G. e CRISTÓVÃO, V. L. (Orgs.) **Oralidade e ensino de língua portuguesa.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

MARCUSCHI, L. A. **Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 30, 2012.

Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639270>. Acesso em: 30 ago. 2025.

MARTINAND, J. **Pratiques sociales de référence et compétences techniques**. 1981.

MENEZES, E. T; SANTOS, T. H. Verbete PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://educabrasil.com.br/pnld-programa-nacional-do-livro-didatico/>>. Acesso em 17 jan. 2026.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

MORTATTI, M. R. L. **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cortez, 2019.

MOZZATO, A.; GRZYBVSKI, D. **Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios**. AMPAD. RAC, Curitiba, v.15, n°4, p.731-747, jul/ago, 2011. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rac/v15n4/a10v15n4.pdf>> Acesso em 10 de jan. de 2026.

OLIVEIRA E. D. **O livro didático na educação de jovens e adultos**. Dissertação de mestrado, programa de Pós-graduação em educação – PPGE. Universidade Federal de Alagoas – UFAL. 2007.
<https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/290/1/O%20livro%20did%C3%A1tico%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20jovens%20e%20adultos.pdf>> Acesso em 10 de jan. de 2026.

ONG, W. **Oralidade e cultura escrita**. Campinas: Papirus, 1998.

RIBEIRO, V. M. M. Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento / coordenação e texto final (de) Ribeiro, V. M. M.; — São Paulo: **Ação Educativa**; Brasília: MEC, 2001. 239p.

ROJO, R.; SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 19–52.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R.; BATISTA, A. G. Apresentação: cultura do escrito e livro escolar: propostas para o letramento das camadas populares no Brasil. In: _____. (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

SANTOS, A. B. dos. Leitura e escrita na EJA, ressignificando o trabalho através de sequências didáticas. **Grau Zero – Revista de Crítica Cultural**, Alagoinhas-BA: Fábrica de Letras - UNEB, v. 3, n. 2, p. 125–139. Disponível em <https://www.revistas.uneb.br/index.php/grauzero/article/view/3311/0> Acesso em 05 de jan. de 2026.

SCHNEUWLY B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. E Org.: Rojo, R. e Cordeiro, G. S. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, L. B. (org.). **O livro didático da EJA nos anos iniciais do ensino fundamental numa escola do campo**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

SILVA, C. S.; SANTOS, A. P.; HEINE, L. M. B. Oralidade nas aulas de língua portuguesa: um diagnóstico do problema frente à Base Nacional Comum Curricular. **Entretextos**, Londrina, v. 20, n. 2, p. 59–78, 2020. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/36907>. Acesso em: 29 mar. 2026.

SOARES, M. **Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, L. J. G. e PEDROSO, A. P. F. FORMAÇÃO DE EDUCADORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): ALINHAVANDO CONTEXTOS E TECENDO POSSIBILIDADES. **Educ. Rev.** [online]. 2016, vol.32, n.4, pp.251-268. <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/v32n4/1982-6621-edur-32-04-00251.pdf>. Acesso em 05 de jan. de 2026.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TRINIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. Atlas, 1987, p. 1-176.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.