

DISCURSO E SENTIDO: práticas e políticas curriculares na educação de jovens e adultos para Amazônia do Baixo Tocantins – Cametá-PA

Andrea Silva Domingues
Giselle Assunção Monteiro

Resumo

Este artigo objetiva analisar os diferentes discursos dos materiais didáticos utilizados na alfabetização da modalidade da educação de jovens e adultos do município de Cametá-PA, na Amazônia do Baixo Tocantins. Metodologicamente, a pesquisa fundamentou-se na *análise do discurso* e na prática da *história oral*, em que foram analisadas imagens de cada matriz curricular do livro didático, e recortes da entrevista com perguntas abertas e semiestruturada realizada com uma professora que atua na 2ª etapa da EJA da EMEF São João Batista. O intuito foi o de observar os variados discursos e significados que o ensino na EJA pode representar na formação dos sujeitos. Os resultados da pesquisa indicam que os livros didáticos são materiais que não atendem às particularidades do ser, do viver, da memória e identidade do sujeito-aluno, do coletivo da EJA da região, visto que apresentam discursos baseados no eurocentrismo, no colonialismo e no patriarcalismo, sendo pautados por um currículo eurocêntrico e monocultural. Adicionalmente, revelou que o espaço escolar é significativo apenas em suas culturas em virtude das práticas e materiais didáticos produzidos pelas ações do sujeito professora.

Palavras-chave: material didático; discurso; eja.

DISCOURSE, MEANINGS: curricular policies and practices in the education of young people and adults in the Amazon of Baixo Tocantins – Cametá-PA

Abstract

The purpose of this article is to analyze the different discourses of the teaching materials used in literacy in the youth and adult education modality in the municipality of Cametá-PA, in the Baixo Tocantins Amazon. Methodologically, the research was based on discourse analysis and the practice of oral history, in which images of each textbook's curriculum were analyzed, as well as clippings from the interview with open-ended and semi-structured questions carried out with a teacher who works in the 2nd stage of EJA at EMEF São João Batista. The intention was to observe the various discourses and meanings that teaching in the EJA can represent in the individuals' education. The results of the research indicate that textbooks are materials that do not take into account the particularities of being, living, memory and identity of the individual student, of the EJA collective in the region, since they present discourses based on Eurocentrism, colonialism and patriarchy, and are guided by a Eurocentric and monocultural curriculum. In addition, it revealed that the school space is only significant in its cultures because of the practices and teaching materials produced by the actions of the subject teacher.

Keywords: teaching material; speech; eja.

DISCURSO, SIGNIFICADOS:

políticas y prácticas curriculares en la educación de jóvenes y adultos en la Amazonía del Baixo Tocantins – Cametá-PA Resumen

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar los diferentes discursos de los materiales didácticos utilizados en la alfabetización de la modalidad de educación de jóvenes y adultos en el municipio de Cametá-PA, en la Amazonia del Bajo Tocantins. Metodológicamente, la investigación se basó en el análisis del discurso y la práctica de la historia oral, en la que se analizaron imágenes de cada matriz curricular del libro de texto y extractos de la entrevista con preguntas abiertas y semiestructuradas realizada a una profesora que actúa en la 2ª etapa de EJA en la EMEF São João Batista. El objetivo fue observar los variados discursos y significados que la enseñanza en EJA puede representar en la formación de sujetos. Los resultados de la investigación indican que los libros de texto son materiales que no atienden las particularidades del ser, vivir, memoria e identidad del sujeto-estudiante, del colectivo EJA en la región, ya que presentan discursos basados en el eurocentrismo, el colonialismo y el patriarcalismo, siendo guiados por un currículo eurocéntrico y monocultural. Además, reveló que el espacio escolar sólo es significativo en sus culturas debido a las prácticas y materiales de enseñanza producidos por las acciones del docente.

Palabras clave: material didáctico; discurso; eja.

APRESENTAÇÃO

Este artigo se trata de um estudo científico cuja finalidade é entender e interpretar os discursos dos materiais didáticos utilizados nos anos iniciais da alfabetização na modalidade de educação dos jovens e adultos (EJA), do município de Cametá (PA), na Amazônia do Baixo Tocantins. Em vista disso, a pesquisa buscou entender quais representações, ideologias e produções de memória formadas no sujeito aluno da modalidade EJA nesse processo de alfabetização.

No contexto da Amazônia do Baixo Tocantins, a EJA é composta por diferentes sujeitos sociais: trabalhadores, jovens da cidade e de sociedades tradicionais, tais como quilombolas, indígenas e ribeirinhos, para os quais as práticas culturais constituem o espaço de vivências e experiências de cada coletivo que compõe a EJA cametaense.

Nesse ínterim, Gadotti (2014) deixa explícito que a EJA abrange um público heterogêneo, asseverando que a heterogeneidade é a marca dessa modalidade e atende a sujeitos que foram marginalizados, historicamente, na sociedade, como indígenas, quilombolas, populações do campo, ciganos, pessoas com deficiências, pessoas em situação de privação de liberdade, catadores de materiais recicláveis, população em situação de rua e ribeirinhos. Olhar para essa heterogeneidade do público da EJA é primordial para valorizar a diversidade de contextos e experiências vividas por esses sujeitos. No que concerne aos alunos da EJA que vivem na Amazônia do Baixo Tocantins, é essencial compreender que esta é formada por diferentes etnias, tradições e sociedades tradicionais, realidade da qual o estudante da EJA cametaense faz parte.

Além desse público da EJA ser diversificado, está integrado predominantemente por alunos trabalhadores, cujas características são bastante específicas. Dessa maneira, no seu processo de alfabetização, não devem ser tratados como estudantes de tempo regular. Imerso nessa realidade, Gadotti (2014) expõe que a evasão da EJA evidencia características próprias; em vista disso, o educador da EJA tem de investigar e entender as causas dessa evasão, porque, simplesmente, denominar os jovens e adultos como *evadidos* significa criminalizá-los por não ter acesso à educação na *idade própria*. O autor relembra que a ausência desse aluno trabalhador na sala de aula pode

ocorrer em virtude da necessidade de trabalhar. Corroborando com essa ideia, Arroyo (2017) menciona ser necessário ter o trabalho como referência ético-político-pedagógico, pois os jovens e adultos detêm valores e saberes absorvidos nas condições de trabalho, classe, raça, família, gênero e lugar.

Por esse fato, é considerável mencionar que a escola não deveria se preocupar apenas com o letramento, visto que os jovens e adultos não são sujeitos iletrados, são, na verdade, cidadãos com vasta história social, de emprego, desemprego e de luta, de modo que escola deveria entender o processo formadores-deformadores que o trabalho tem no viver dos jovens e adultos e recuperar a humanidade roubada pelas relações de produtividade (Arroyo, 2017).

Mediante o exposto, é perceptível que o coletivo da EJA, que vive na região da Amazônia do Baixo Tocantins, no Estado do Pará, tem uma realidade única de múltiplas histórias, memórias, linguagens e resistências. No entanto, a educação ainda não olha de maneira diferenciada para esse coletivo de jovens e adultos, visto que os livros didáticos (LDs), fornecidos pelo Estado e distribuídos pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), são de origem do Sudeste, onde as instituições públicas efetuam a alfabetização desses atores sociais. Adicionalmente, imperioso ressaltar que esses LDs não acompanham a realidade dos jovens e adultos da Amazônia do Baixo Tocantins.

Conforme Haddad (2007), reconhecer que os sujeitos da EJA são protagonistas em nosso país, os quais são sujeitos históricos de trajetórias diversas, conquistas e fracassos, permite observar as trajetórias de lutas que participam da vida dos jovens e adultos. Dessa forma, verificar se os LDs utilizados para a alfabetização dos jovens e adultos do município de Cametá (PA) representam a realidade de vida, trabalho e cultura da Amazônia do Baixo Tocantins é fundamental para esmiuçar os discursos produzidos e as memórias discursivas que são (re)significadas no espaço escolar.

Freire (1989) já nos adiantou que o conhecimento do público da EJA não deve ser desvinculado de seu *círculo de cultura* e de sua *experiência real*. Colaborando com esse pensamento, Monteiro (2019) afirma que ensinar na EJA não se limita apenas a ensinar os alunos a escrever, também envolve mostrar a eles o significado social da leitura e da escrita, pois esses educandos não estão na sala de aula apenas para aprender a decodificar as palavras, eles desejam ler o que tem relevância para suas vidas.

Em síntese, a EJA exige métodos, práticas, recursos e, particularmente, LDs específicos para desenvolver, nesse coletivo, uma aprendizagem significativa que valorize os diferentes discursos e formas de se fazer nos diferentes espaços de saber (escolares e não escolares). Dessa maneira, os LDs fornecidos à região Norte precisam de políticas curriculares que valorizem o real vivido e os modos de ser e viver das sociedades tradicionais e movimentos sociais presentes na Amazônia do Baixo Tocantins.

A IMPORTÂNCIA DA ANÁLISE DO DISCURSO E DA PRÁTICA DA HISTÓRIA ORAL

No trilhar desta pesquisa, realizamos nossas interpretações pela/na *análise do discurso* (AD) e com a prática da *história oral*, que viabilizou uma compreensão da realidade da alfabetização dos jovens e adultos no município de Cametá (PA). Essa abordagem metodológica explora os discursos presentes nos LDs usados nos anos iniciais do ensino fundamental da EJA e nas memórias discursivas que são formadas. É importante destacar que esses livros distribuídos no município são produzidos na região Sudeste, desse modo, é imprescindível atentar-se às formas de discursos introjetadas nos jovens e adultos da Amazônia do Baixo Tocantins para apreender como acontece

o silenciamento e a invisibilização dos conhecimentos, saberes, culturas, povos, identidade e história do Norte nos LDs da EJA.

Como educadoras e pesquisadoras sociais, conduzimos este estudo em perspectiva qualitativa, trabalhando com entrevista da professora e análise do LD, o que viabiliza uma troca de saberes, bem como a compreensão de que forma a memória e o discurso são construídos e entendidos, seja nas narrativas orais e/ou nos LDs.

A interpretação pela AD se baseou nos estudos desenvolvidos no Brasil por Orlandi (2009), os quais permitem conhecer o caráter histórico, ideológico e os sentidos produzidos pela/na língua. Segundo a autora, a AD não se trata da gramática, o seu foco é o discurso. Isso porque “[...] a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: como o estudo do discurso observa-se o homem falando” (Orlandi, 2009, p. 15).

Dessa forma, a AD possibilitou inferir a construção de significados presente no LD da EJA, em que as análises de significados vão além das estruturas gramaticais, contribuindo para a compreensão das articulações de palavras por quem a emprega e o movimento do discurso no decorrer do tempo, o qual é moldado pelos contextos sociais, históricos e relação de poder.

Ao se propor realizar uma análise de discurso, considera-se que esta é uma construção ideológica da realidade, e não a realidade em si. É relevante elucidar que a definição de formação discursiva, neste estudo, implica um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa (Foucault, 1987, p. 136), referindo-se, assim, ao conjunto de enunciados provenientes de uma mesma formação discursiva. De tal modo que, “[...] uma formação discursiva não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente ‘invadida’ por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras formações discursivas)” (Pêcheux, 1990, p. 314).

É sob essa perspectiva que identificamos a imagem do professor como sujeito, capaz de intervir, negativa ou positivamente, na realidade do estudante. Podendo, desse modo, permitir ao sujeito aluno um processo de aprendizagem positiva ou não. Para Orlandi (2001), uma posição-sujeito não é uma realidade física, mas um objeto imaginário, representando, no processo discursivo, os lugares ocupados pelos sujeitos na estrutura de uma formação social.

Em virtude disso, conforme a AD, intuímos que é na linguagem que a ideologia se materializa (Orlandi, 2009). Na visão de Thompson (2000), a ideologia pode ser percebida como instrumento que usa os sentidos para estabelecer e perpetuar relações de poder assimétricas, ou seja, uma relação de dominação, em que os sentidos construídos pela ideologia podem fazer usos de diversas formas simbólicas, como as falas linguísticas do cotidiano, textos e figuras, em que o contexto social dessas formas simbólicas deve ser investigado para captar como o sentido é empregado e sustentado pelas relações de dominação.

Ante o exposto, a pesquisa compreendeu que o LD é um importante instrumento de representação ideológica do Estado, que é distribuído para o sujeito-aluno e sujeito-professor da EJA, o qual reproduz sentidos, e forma memórias discursivas nesses sujeitos.

A AD também viabiliza perceber que a memória está relacionada com o discurso presente no LD da EJA. Conforme Orlandi (2009), essa relação é tratada como interdiscurso, o qual é definido pela autora como aquilo que foi dito anteriormente em outros lugares, isto é, refere-se à memória discursiva, cujo saber discursivo ressurgiu de algo pré-constituído, já dito, de tal modo que o interdiscurso afeta como o sujeito atribuirá significado em uma situação discursiva. Nessa senda, a partir da AD, foi averiguado como os elementos imagéticos do LD atribuem sentidos para os

jovens e adultos da Amazônia do Baixo Tocantins em relação à sua cultura, aos saberes e à identidade.

Sobre a prática da *história oral*, como parte de nosso percurso metodológico, ela é entendida como um compromisso social que possibilita realizar uma troca de saberes com os sujeitos sociais da EJA. Neste texto especificamente, a professora não foi considerada como informante, fonte de pesquisa, mas colaboradora fundamental da realidade da EJA em Cametá (PA).

Foi no ir e vir da memória e do discurso, para realizar o objetivo proposto no presente trabalho, que, metodologicamente, realizamos a entrevista com a professora da 2ª etapa da EJA da EMEF São João Batista, localizada na zona urbana de Cametá. A entrevista semiestruturada, no formato de um diálogo com perguntas abertas, mas direcionadas para as experiências vivenciadas na EJA, serviu para compreender de que maneira a narradora assimila os diferentes discursos e significados que o ensino na EJA detém no processo de formação dos sujeitos.

Antes da entrevista, foi realizada a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como, em outro momento, disponibilizou-se a transcrição dos diálogos para autorizar ou não o uso de suas narrativas, garantindo, dessa forma, toda ética da prática da *história oral*, pois não lidamos com experimentos, mas com a partilha de saberes e com a troca de conhecimento que se dá no ato do diálogo entre pesquisadoras e narradores(as), afinal “[...] podemos ter status, mas são eles que têm informações, e gentilmente compartilham conosco. Manter em mente esse fato significa lembrar que estamos falando não com ‘fontes’ – nem estamos por elas sendo ajudados –, mas com pessoas” (Portelli, 1997, p. 24).

DISCURSO E MEMÓRIA NOS LDS

Nesta seção, esmiuçaremos as análises realizadas e problemáticas identificadas no decorrer do estudo e, especialmente, nos LDS. Os LDS analisados fazem parte do ensino fundamental I da coleção Educação de Jovens e Adultos da editora Eureka, localizada no Estado de São Paulo, os quais são identificados como atualizados de acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Os autores dessa coleção são Luana Vignon e Marco Saliba. Luana Vignon nasceu em Araçatuba-SP e é formada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina (PR). Desenvolveu projetos na área de formação de leitores e mediação de leitura. É sócia-administradora e publisher da Editora Miolo Mole. Além disso, atua como conselheira editorial do Grupo Eureka. Ela tem diversas publicações, incluindo livros. Já o autor Marco Saliba é formado em Letras, Linguística e Pedagogia. Foi professor em escolas particulares e públicas do Estado de São Paulo. Colaborou com projetos de prefeituras e governos estaduais voltados para a formação de professores na área da educação infantil, ensino fundamental e médio. Atualmente, é editor do Grupo Eureka.

Pela localização da editora e o espaço de formação acadêmica dos autores dos LDS, percebe-se que as experiências culturais que cercam a editora e os editores são voltadas para região Sul e Sudeste do Brasil. Tais experiências sulistas são distantes da realidade dos grupos sociais da região da Amazônia do Baixo Tocantins, que possuem experiências distintas, vivem cotidianamente formas de ser e de significar vinculados à natureza, aos rios e florestas, conhecimentos esses que deveriam estar nos LDS distribuídos aos jovens e adultos cametaenses.

Por seu turno, o sujeito aluno da EJA, da cidade de Cametá, são, em sua maioria, trabalhadores e trabalhadoras de diferentes espaços da cidade, do campo e das águas, nesse sentido:

A experiência é um termo médio necessário entre o ser social e a consciência social: é a experiência (muitas vezes a experiência de classe) que dá cor à cultura, aos valores e ao pensamento: é por meio da experiência que o modo de produção exerce uma pressão determinante sobre outras atividades: e é pela prática que a produção é mantida (Thompson, 1981, p. 112).

A experiência, o real vivido pelo sujeito aluno da EJA, deveria ser considerada nas práticas e nas ferramentas de ensino adotadas no espaço escolar, dado que é pela e na experiência que é possibilitada a compreensão do ser/da consciência social, das disputas de poderes e formas de se significar como sujeitos na sociedade, além do Estado *capitalista* que o envolve. A sala de aula da EJA é um espaço de troca de experiências de/entre trabalhadores, em que há disputas, lutas de classe, portanto, deveria ir além do simples processo de ensinar a ler e escrever, descolonizando o currículo e buscando políticas curriculares que valorizem a cultura, a memória, as experiências dos trabalhadores do campo, da cidade e das águas da Amazônia, da região Norte do Brasil.

AS FIGURAS E SUAS REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS NO LD

Nesta investigação, foram analisados dois livros da 1ª etapa e da 2ª etapa da EJA, tendo como escolha e técnica das pesquisadoras observar as figuras de cada matriz curricular (língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia), a fim de entender os discursos, as ideologias e as memórias formadas nos jovens e adultos de Cametá (PA).

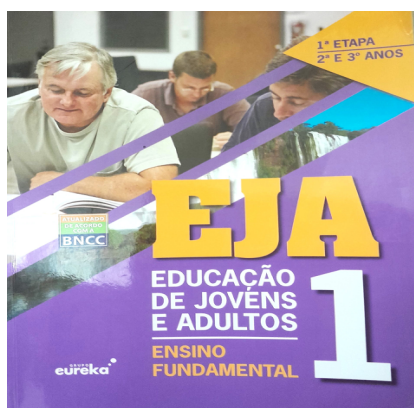


Figura 1: Capa do LD 1ª Etapa

Fonte: Vignon; Saliba, 2018.

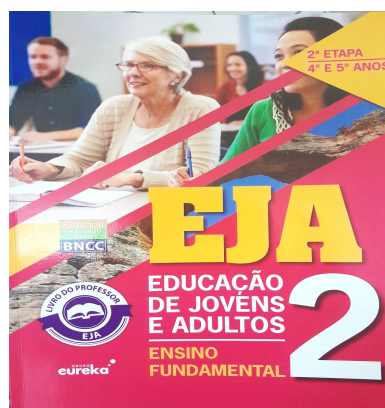


Figura 2: Capa do LD 2ª Etapa

Fonte: Vignon; Saliba, 2018.

As figuras 1 e 2 demonstram as capas dos LDs da 1ª e da 2ª etapa, fornecidos pelo Estado do Pará e distribuídos pela SEMED de Cametá às instituições da rede pública que ofertam a modalidade da EJA. A partir desses LDs, os educandos jovens e adultos completam os anos iniciais do ensino fundamental I.

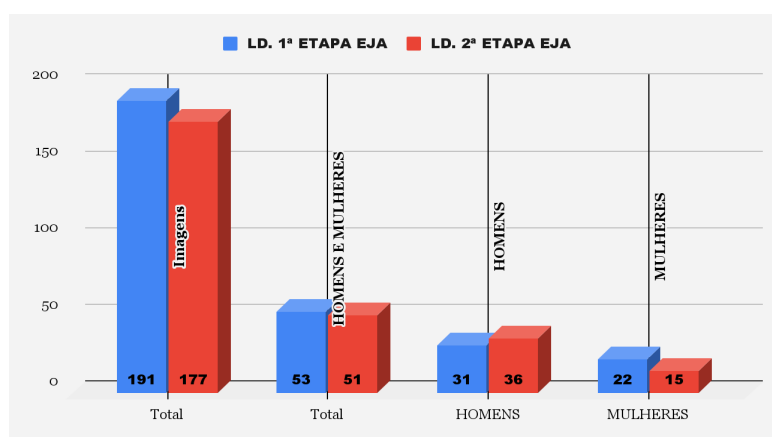
Por meio das figuras 1 e 2, é notável na primeira figura que o aluno do coletivo da EJA se depara com uma capa do LD, formada por pessoas brancas; o LD da 1ª etapa contém somente homens brancos e o LD da 2ª etapa contém homens brancos e mulheres brancas. Examinando os discursos dessas figuras, apreende-se a existência de um discurso fundador que tenta apagar a identidade, a origem e as diversidades dos povos da Amazônia Paraense e tenta homogeneizar o sujeito-aluno da EJA para ser inserido em um padrão de vida e cultural ligado ao eurocentrismo.

Tal homogeneização dos jovens e adultos serve para promover o não (re)conhecimento das próprias histórias como luta, resistência, organização e movimento na sociedade.

De acordo com Costa e Evangelista (2018), a EJA deve ser entendida como uma modalidade educativa não homogênea que possui singularidades e exige currículos diferentes. Ela tem de ser compreendida sob ótica de que é formada por diferentes coletivos: negro, das mulheres e de trabalhadores (Arroyo, 2007), ou seja, a EJA deve ser percebida como um movimento que compartilha processos de resistências na sociedade.

Percebe-se que são desconsiderados os diferentes saberes, histórias, lutas, culturas e identidades que os jovens e adultos carregam. Isso acontece devido à escola e aos LDs utilizados, visto que funcionam a partir de um discurso hegemônico que descaracteriza os jovens e adultos para os padronizar com base em uma única matriz cultural de origem europeia. Esse discurso quando chega às regiões, como a Amazônia do Baixo Tocantins, classifica os jovens e adultos como inferiores e subalternos e, conseqüentemente, a EJA é posta em um lugar no qual a veem como sendo desimportante no que concerne a pesquisar, saber, trabalhar e questionar. Observemos agora alguns dados estatísticos das figuras nos LDs:

Figura 3: Presença de Mulheres nos LDs



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

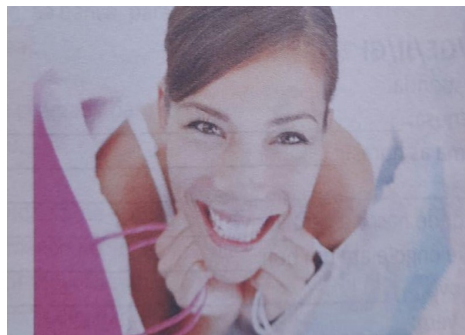
Na figura 3, existe um comparativo entre homens e mulheres presentes no LD da 1ª etapa e na 2ª etapa da EJA. No total, somando os dois LDs da EJA, foram investigadas 368 figuras; a partir dessa investigação, identificou-se que 67 figuras apresentavam homens e 37 apresentavam mulheres. Com esses dados, pode-se inferir que os LDs da EJA mantêm um discurso patriarcal, cujas relações de poder privilegiam os homens e inferiorizam as mulheres, as quais são postas em papéis limitados ou subordinados em relação aos homens. Pela análise dos LDs, através da representação simbólica da mulher, identificou-se que são produzidos sentidos que associam a sua imagem ao consumo, ao cuidado, ao contexto familiar e à dependência masculina.

Figura 4: Mulher e consumo A



Fonte: Vignon; Saliba, 2018.

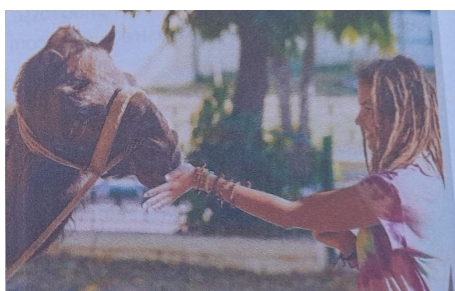
Figura 5: Mulher e consumo B



Fonte: Vignon; Saliba, 2018.

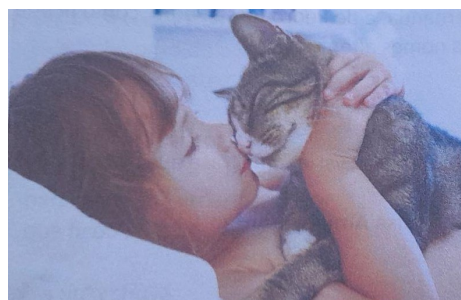
Nas figuras 4 e 5, é possível observar que a mulher é relacionada ao desejo de consumo. Essas figuras de mulheres sorridentes com várias sacolas de compras geram sentidos que mantêm estereótipos de gêneros, sugerindo que a mulher conquista a felicidade pelo consumo. Quando a felicidade da mulher é enquadrada na ação de comprar, as realizações pessoais, profissionais e obtenção de sucesso na vida são reduzidas a uma visão limitada que desconsidera que a mulher tem desejos e ambições que estão afastados do consumismo capitalista.

Figura 6: Mulher e cuidado A



Fonte: Vignon; Saliba, 2018.

Figura 7: Mulher e cuidado B



Fonte: Vignon; Saliba, 2018.

Nas figuras 6 e 7, a imagem da mulher é associada ao cuidado. Essas duas figuras de mulheres interagindo com animais produzem sentidos que as colocam apenas no lugar da sensibilidade, afeto, ternura, empatia e capacidade de cuidar.

Figura 8: Mulher e contexto familiar A



Fonte: Vignon; Saliba, 2018.

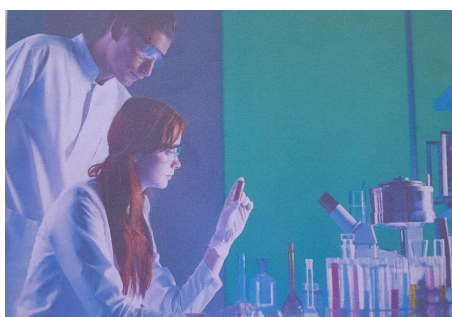
Figura 9: Mulher e contexto familiar B



Fonte: Vignon; Saliba, 2018.

Nas figuras 8 e 9, o sujeito mulher é relacionada ao contexto familiar. Essas duas figuras retratam as mulheres em atividade diferentes. A figura 8 simboliza um ideal de família feliz, em que a mãe e a filha brincam com folhas seguras em suas mãos, sendo observadas pelo pai sorridente. A partir disso, pode-se inferir que a mulher está representada no papel principal de promover cuidados e interações com os filhos, enquanto o pai detém com o papel secundário na criação dos filhos. A figura 9 demonstra uma família feliz com as compras de Natal, na qual o pai veste calça e camisa de manga longa, a filha veste calça e blusa de manga curta e a mãe usa vestido curto com tule no final, trazendo transparência, usando salto alto e pernas levemente dobradas de lado. Com base nisso, compreende-se que a representação da mulher é construída por meio da sexualização de seu corpo, ao passo que a representação do homem evidencia o conservadorismo. Os sentidos que essas figuras produzem mantêm estereótipos de gêneros em relação à maternidade e a constante sexualização do corpo feminino.

Figura 10: Mulher e dependência masculina



Fonte: Vignon; Saliba, 2018.

Na figura 10, a imagem da mulher é associada à dependência masculina. Apesar de a mulher apresentada ser uma cientista, é possível notar que realiza suas atividades sob observação de um homem, indicando que ele está para apoiar e supervisionar suas habilidades no trabalho. Desse modo, gera significados que desqualificam a capacidade do trabalho feminino.

Em conformidade com Silva et al. (2021, p. 148), “[...] as diversas realidades das mulheres brasileiras estão à disposição da sociedade de diversas formas e sentidos”. Dessa maneira, infere-se que existe um discurso de controle ligado a um discurso patriarcal, que distribui sentidos às formas de representação simbólica da imagem feminina.

Nas representações encontradas nos LDs da EJA, os sentidos gerados em torno da imagem da mulher fortalecem estereótipos de gêneros que renegam a sua competência intelectual, racional e profissional, produzindo significados que desvalorizam as ações e as contribuições das mulheres na sociedade. Dessa forma, esses discursos patriarcalistas presentes nos LDs podem influenciar a percepção dos alunos sobre a potencialidade das mulheres e naturalizar os estereótipos de gêneros no momento da alfabetização desses jovens e adultos.

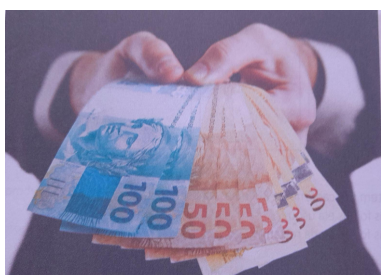
Figura 11: Sujeitos brancos e negros nos LDs



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

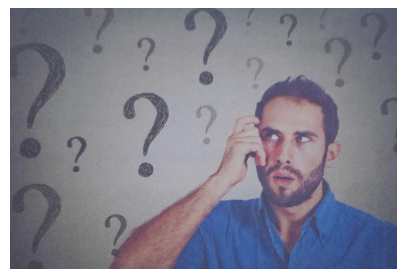
A figura 11 evidencia a fraca presença de sujeitos negros nos LDs da EJA distribuídos no município cametaense. No total de 368 figuras, 12 contêm homens negros, 52 incluem homens brancos, 31 abarcam mulheres brancas e 5 compreendem mulheres negras. A partir desses dados, pode-se evidenciar que os LDs perpetuam um discurso colonialista, que tenta apagar as narrativas negras, reforçando os sujeitos brancos como detentores de poder.

Figura 12: Homem branco segurando dinheiro



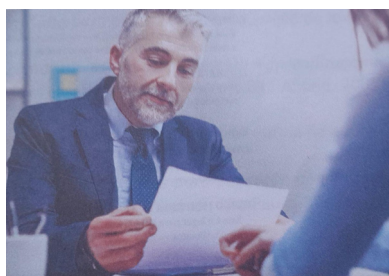
Fonte: Vignon; Saliba, 2018.

Figura 13: Homem branco pensando



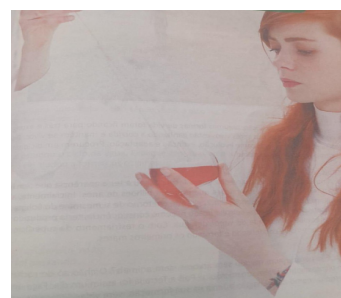
Fonte: Vignon; Saliba, 2018.

Figura 14: Homem branco lendo currículo



Fonte: Vignon; Saliba, 2018.

Figura 15: Mulher branca na área da ciência



Fonte: Vignon; Saliba, 2018.

Nas figuras 12, 13, 14 e 15 é possível notar sujeitos brancos como detentores de poder econômico, intelectual ou empresarial. Isso reflete um discurso eurocêntrico do editorial dos LDs da EJA, porquanto realiza uma constante valorização da presença e atribuições de influência ao sujeito branco na sociedade. Essa questão acontece, conforme Thompson (1998), porque a cultura é um termo emaranhado de atributos e atividades que podem confundir ou ocultar distinções existentes, ou seja, quando a cultura é vista a partir de uma única vertente, como a vertente branca e europeia, assim sendo, a cultura de sujeitos negros é secundarizada, inferiorizada e destaca quem está no poder na luta de classe.

Por essa premissa, é importante destacar que os elementos imagéticos de sujeitos negros não foram encontrados na grade curricular de matemática e ciências dos LD. Isso reforça novamente que esse editorial da EJA tem a tendência de inferiorizar a capacidade dos sujeitos negros e perdurar, o discurso classista, racista que a sociedade dominante tem sobre eles, bem como de reforçar a disputa hegemônica e de classe, presente na contemporaneidade; fazendo da EJA um espaço hegemônico onde perdura o discurso fundador que são “[...] os enunciados que ecoam e reverberam os efeitos da nossa história, no nosso dia a dia, na nossa reconstrução cotidiana, na nossa identidade” (Orlandi, 2003, 12).

Figura 16: Homem negro morador de rua



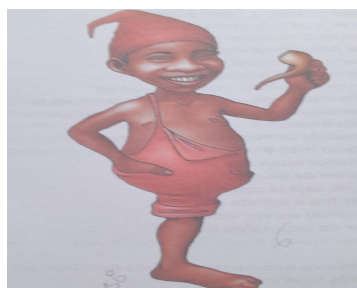
Fonte: Vignon; Saliba, 2018.

Figura 17: Homem negro soldador



Fonte: Vignon; Saliba, 2018.

Figura 18: Personagem negro “Saci Pererê”



Fonte: Vignon; Saliba, 2018.

Nas figuras 16, 17 e 18 nota-se que a imagem do sujeito negro é retratada de modo negativo, dependente, estando associada às situações de vulnerabilidade e/ou folclorizada, de modo a reforçar pelas figuras o lugar de poder, hegemônico e eurocêntrico discursivizados no LD. O discurso colonialista, de uma educação racista e classista, permanece no espaço escolar demonstrando, como alerta Mignolo (2005), que a colonialidade é constitutiva da modernidade e não derivada dela mesma, porquanto:

Assim, o colonialismo é mais do que uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa. Na forma da colonialidade, ele chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou emancipação das coloniais latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX. O que esses autores mostram é que, apesar do fim dos colonialismos modernos, a colonialidade sobrevive (Candau; Oliveira, 2010, p. 17-18).

Esse discurso se mantém quando aprofundamos nossas análises, conforme se observa nas figuras 19, 20, 21, 22 e 23 a seguir.

Figura 19: Mulher negra no nascimento



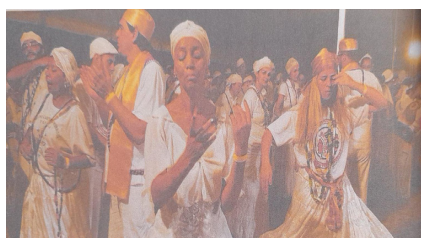
Fonte: Vignon; Saliba, 2018.

Figura 20: Mulher negra no contexto familiar



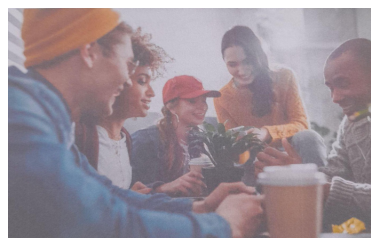
Fonte: Vignon; Saliba, 2018.

Figura 21: Mulher na religião



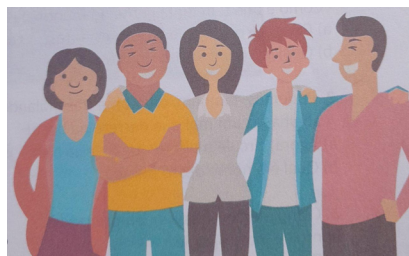
Fonte: Vignon; Saliba, 2018.

Figura 22: Mulher negra em círculo de amizade



Fonte: Vignon; Saliba, 2018.

Figura 23: Mulher negra da cena

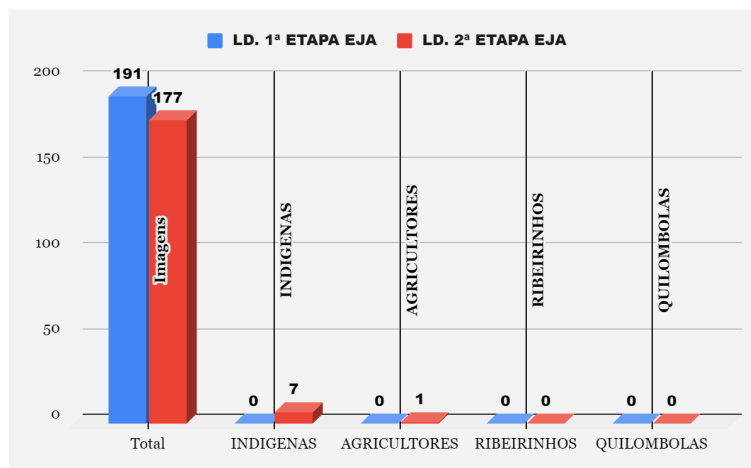


Fonte: Vignon; Saliba, 2018.

No que concerne à representação de mulheres negras nos LDs, foram apenas encontradas as figuras 19, 20, 21, 22 e 23 que as simboliza, evidenciando contextos coadjuvantes, como familiar, círculos de amizade e apresentação da diversidade. Entretanto, a figura 21 é a única que valoriza a participação das mulheres negras na cultura afro-brasileira. Tendo em vista que os dois LDs têm um total de 368 figuras, essa participação é mínima mediante as inúmeras figuras que representam

os sujeitos brancos. Nesse contexto, como pesquisadoras sociais, acreditamos ser imperioso realizar na EJA um “[...] trabalho decolonial, tirar as correntes e superar a escravização das mentes” (Walsh, 2007, p. 9).

Figura 24: Sujeitos do campo nos LDs

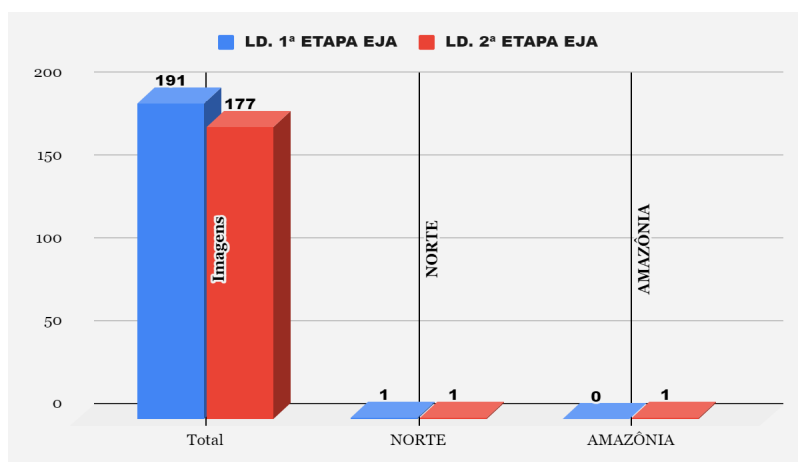


Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

A figura 24 indica a invisibilidade das sociedades ribeirinhas e quilombolas nos LDs da EJA, mas também a fraca presença de indígenas e agricultores nesses LDs. No total de 368 figuras, 7 são de indígenas, 1 de agricultores, e não há figuras de ribeirinhos e quilombolas. Esse aspecto revela que os sujeitos do campo e sociedades tradicionais da Amazônia, os quais fazem parte da realidade do aluno da EJA dessa região, têm suas presenças excluídas e silenciadas. Isso reafirma que os LDs fornecidos pelo Estado para as escolas públicas de alunos nortistas não conversam com a realidade desses jovens e adultos, posto que essa descontextualização reforça que não haver políticas curriculares do Estado que se preocupem em valorizar e respeitar as diferenças de cada coletivo social.

Diante desse contexto de políticas públicas educacionais, com este estudo, objetivamos contribuir com um projeto de educação que assegure ao coletivo da EJA a importância de uma educação intercultural e decolonial (Candau, 2020) que questione o eurocentrismo, afirme a pluralidade epistêmica, reconheça e valorize as diferenças para que os sujeitos do campo, das águas e das florestas, como ribeirinhos, quilombolas, agricultores e indígenas, possam ter suas histórias e saberes presentes na sala de aula.

Figura 25: Referência ao Norte e à Amazônia nos LDs



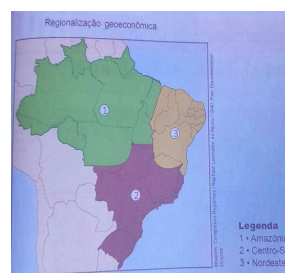
Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

Ao observarmos a figura 25, entende-se que os LDs distribuídos para a alfabetização de jovens e adultos do município de Cametá (PA) mantêm escassa referência ao Norte e a Amazônia. No total de 368 figuras, 2 realizam menção ao Norte e 1 faz menção à Amazônia. As figuras que realizam as menções ao Norte são dois mapas políticos do Brasil (figuras 26 e 27), que mostram a divisão por região encontrados na matriz curricular de história/geografia do LD da 2ª etapa e língua portuguesa do LD da 1ª etapa, enquanto a menção a Amazônia advém de um mapa que demonstra a regionalização geoeconômica do Brasil (figura 28), situado na matriz curricular de história/geografia do LD 2ª etapa.

Figura 26: Mapa por regiões do Brasil **Figura 27: Mapa por regiões geoeconômicas**



Fonte Vignon; Saliba, 2018.



Fonte: Vignon; Saliba, 2018.

Figura 28- Mapa por regiões do Brasil



Fonte: Vignon; Saliba, 2018.

Essa escassa referência à região Norte e à Amazônia elucida que são introduzidos na memória do sujeito-aluno da EJA uma identidade forjada conforme elementos culturais e territoriais do Sul e Sudeste do Brasil, desvalorizando o contexto do sujeito da EJA da Amazônia, além de dissociar o vínculo identitário dos sujeitos dessa ferramenta didática e de ensino.

Nesse contexto, faz-se necessário que os LDs da EJA sejam regionalizados para vincular a realidade do sujeito-aluno aos conteúdos ministrados em sala de aula e proporcionar a (re)existência, o (re)conhecer e o (re)significar do saber e viver do sujeito-aluno em espaços marcados por uma pedagogia dominante, viabilizando ações de resistências com a presença afirmativa de sua identidade.

POLÍTICAS CURRICULARES NO SER/ESTAR/VIVER E SER PELA/NA EJA

A partir do registro oral mediante a entrevista, possibilitou-se transformar essa narrativa em fontes de análises, mas também em momentos de troca de saberes e diálogos que oportunizaram a assimilar a relevância da identidade e das culturas no processo de ensino-aprendizagem. Através da arte de ouvir, realizamos um exercício da memória dos sujeitos que preservam seus saberes e identidade.

Nesse sentido, trabalhar com a prática da *história oral* significa reafirmar nosso compromisso social com a professora, colaboradora de nossa pesquisa, mas também com a educação e, neste momento da escrita, em especial, com o coletivo da EJA na cidade de Cametá, para que seja factível problematizar políticas curriculares que atendam a seus anseios, à sua forma de se significar na e para sociedade da maneira que escolherem, respeitando, dessa forma, as culturas.

Na busca da interpretação dos discursos que há nos materiais didáticos utilizados na EJA e nas memórias discursivas formadas, nesse momento, trabalhamos com recortes da entrevista que realizamos com a professora Patrícia Gaia, que leciona na turma da EJA da 2ª etapa da EMEF São João Batista. Reiterando: ela é formada em pedagogia e educação física, tem pós-graduação lato sensu em gestão e planejamento da educação e em educação inclusiva no campo. É professora concursada do município de Cametá-PA desde 2015 e atua na EJA desde o ano de 2020. Na fala dela, relata, de forma breve, os meandros de sua trajetória:

Bom, pois é! Eu caí de paraquedas na EJA, nem sabia. Só sabia um pouco o que era educação de jovens e adultos. Depois que a gente vai começando a compreender as leis que falam sobre o direito deles. A permanência deles, apesar que a gente vê que ainda é muito escasso, é o currículo mesmo. Não tem o currículo específico porque, por exemplo, se olhar eles, o público que a EJA pega são profissionais que trabalham de manhã e à tarde na rua no grande sol quente, ou em qualquer outro lugar. Porque agora essa 2ª etapa não é só os alunos da SETOB que a gente recebe, a gente recebeu jovens também, mas, em si, que trabalham de manhã e de tarde e à noite, que têm que achar força para se manter aqui. Imagina um professor tem que se motivar mesmo a querer dar aula para essa faixa etária desse aluno, porque varia muito, muito, muito. E tem que adaptar aula pra todos (Profa. Patrícia, 2024).

Em uma perspectiva discursiva, ao analisarmos a narrativa da professora Patrícia, observam-se questões importantes como a formação/capacitação docente, o público atendido e o currículo. Ao cair de *paraquedas* nessa modalidade de ensino, com um público composto de trabalhadores formais da Secretaria de Transportes, Terras e Obras (SETOB), informais e de jovens que precisam trabalhar em dois turnos para sua sobrevivência, identifica-se a dificuldade de garantir a permanência do sujeito-aluno no espaço escolar, cujo foco ainda é o currículo hegemônico.

Conforme assevera a professora Patrícia, o currículo é escasso, ou seja, não atende à realidade vivida pelos alunos de diferentes faixas etárias e trabalhadores de ocupações diversas na cidade, nas águas, no campo e/ou nas florestas, sendo, na prática, apenas *um dispositivo disciplinar*.

Dialogar de e sobre as políticas curriculares é fundamental no processo educacional, sobretudo, na EJA, espaço de troca de saberes de diferentes trabalhadores, práticas culturais e memórias. Dessa maneira é “[...] que o currículo faz parte de uma das pautas importantes para se inserir de forma competente nas tensas discussões sobre as políticas e opções de formação discutidas na nossa crítica sociedade contemporânea” (Macedo, 2013, p. 17).

É nesse sentido que a EJA aparece, no discurso da professora Patrícia, como um espaço desafiador, da diferença, na medida em que a formação discursiva é definida como “[...] aquilo que, numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.)” (Pêcheux, 1995, p. 160).

Nota-se, também, na fala da professora, um discurso de ampliação do público da EJA atendido na EMEF São João Batista, isso porque reflete que a EJA atende aos sujeitos com distintas vivências, histórias, culturas, saberes e necessidades, muitos dos quais trabalham de maneira exaustiva antes de entrarem para a sala de aula. Acerca dos diferentes tipos de trabalho que os seus alunos(as) da EJA realizam antes de irem para a aula, a professora Patrícia rememora que:

Pois é! Tem uns que são garis, outros trabalham em loja. A gente sabe que o trabalho em loja também é pesado, às vezes, tem hora pra entrar, não tem hora pra sair. É! Trabalham nas suas casas, outras são vendedores, vendem cosméticos. A gente vai aproveitando também isso, que é pra trazer para a sala de aula a experiência de vida. A gente vai contando, mas são esses, são esses tipos de alunos nosso, essas características deles. (Profa. Patrícia, 2024).

Ao considerarmos o discurso legislativo que pontua que “[...] a EJA é também espaço de tensionamento e aprendizagem em diferentes ambientes de vivências que contribuem para a formação de jovens e adultos como sujeitos da história” (Brasil, 2008, p. 28), podemos pela e na narrativa da professora verificar a importância desse espaço que se faz, de uma relação de trabalhadores e trabalhadoras de diferenças, vivências diversas, bem como de um coletivo de sujeitos conectados ao tempo de ser trabalhador e alunos da EJA. Tempo esse diferente de um currículo monocultural, de um ensino regular, visto que as experiências trabalhistas são de várias habilidades e vivas em sala de aula e, como afirma a professora, importante de ser aproveitada nesse espaço escolar. Tanto que:

Tinha essa [aluna] que foi transferida para Manaus, ela preparava peixe lá na feira, quer dizer que ela já tinha aquele conhecimento, quantos peixes ela preparava. A gente já usava em matemática pra ela ganhar tanto no não sei o que. Então, tudo isso era importante. Tinha um que era pedreiro, aí ele tinha que calcular lá quantas coisas de cimentos para rebocar uma parede de três metros, não sei o que! A gente fazia esses cálculos, então, tudo isso era aproveitado: os conhecimentos deles. A outra tecia crochê, novelo de linha que utilizava para fazer uma toalha de não sei quantos. A gente ia fazendo, era uma, era bem legal mesmo, e aproveitava conhecimento de mundo deles, e eles se sentiam valorizados. Olha, a professora se interessou pelo que eu sei fazer! É porque é um pedreiro que não sabe ler que eu não vou aproveitar aquilo, mas assim, é aquele conhecimento que ele tem, eu não tenho. (Profa. Patrícia, 2024).

No discurso da professora, ao narrar as possibilidades de uso dos saberes dos trabalhadores como prática de ensino em sala de aula, demonstra o quanto é possível adotar um currículo e maneiras de utilizar o “[...] conhecimento de mundo deles, e eles se sentiam valorizados”, fazendo da sala de aula um espaço de aprendizado, dialogicidade em que, “A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B, ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo (Freire, 1981, p. 98).

É nessa perspectiva de uma educação *com* os sujeitos alunos da EJA que a professora, em sua narrativa, demonstra que constrói um ambiente de aprendizado motivador para os seus alunos da EJA. Com frequência, essa criação de ambiente de aprendizagem significativo acontece sem a oferta de materiais didáticos específicos para EJA pelo Estado, como o livro didático, que, no Brasil, ainda é a principal ferramenta de apoio para um professor. Sobre o livro didático que utiliza com sua turma da EJA, a professora conta:

Pois é! Esse ano não foi dado livro didático específico para eles mesmo pra EJA. No ano passado, no retrasado ainda deram. Só que a gente vai adaptando. Por exemplo, eu tenho aquela coleção Eu Gosto, que é o caderno do ano da minha filha do 2º ano. Aí eu venho adaptando, porque é uma 2ª etapa que ela é muito diversificada. Por exemplo, tem um aluno que ainda não sabe ler, ainda não domina a leitura, aí eu tenho que adaptar uma atividade pra ele. Por exemplo, tem o seu Timóteo, que ele domina um pouco, mas aí é a vista dele, tem que adaptar outra. E aí têm outros que já se sobressaem, que já dominam a leitura. E assim vai, é uma 2ª etapa bem diversificada mesmo (Profa. Patrícia, 2024).

Pelas memórias da professora, a sua atual turma da EJA não usa o livro didático por não ter sido fornecido pelo Estado, por esse motivo, utiliza outro material alternativo, que é um livro didático do 2º ano regular. Isso demonstra que o Estado não prioriza a EJA, e falha em cumprir com a legitimidade do direito à educação. Evidenciando, ainda, que essa modalidade é ofertada com carências estruturais, dado que o Estado não oferece o mínimo: os materiais didáticos específicos para EJA.

Dessa maneira, a EJA é uma modalidade de resistência que, para funcionar, conta com o tempo e a dedicação de educadores para construir aulas com materiais adaptados para seus alunos. Além disso, quando o Estado oferece material didático, este costuma estar descontextualizado. Conforme relato da professora Patrícia, o livro didático que provém do Estado não associa a cultura local:

Não tinha, porque sabe que o livro didático não é produzido no nosso, nem no nosso Estado. Vem do Estado de outros que a realidade é totalmente diferente da nossa, e é por isso que era a importância do currículo. Que a gente bate na tecla do currículo voltado pro grupo da EJA, que talvez leva em consideração tudo: horário de entrada, de saída, permanência na escola, todas essas coisas mesmo, que a gente vem enfrentando. Era o currículo que dava jeito (Profa. Patrícia, 2024).

Observa-se, pois, a necessidade da regionalização dos LDs na narrativa, de forma que produzir esses LDs na região Amazônica, no Norte do país, provocaria o empoderamento dos sujeitos-alunos da EJA da região, que perceberiam o poder de sua experiência e de seus saberes de vida para a sociedade. A partir disso, desfrutariam da consciência de seus direitos como aluno da EJA, sobretudo, pela sua presença afirmativa como produtores de cultura e conhecimento, rompendo com a memória discursiva ideológica homogênea, contida nos materiais didáticos da EJA.

Um ponto de destaque no diálogo com a professora Patrícia é o sentido do currículo e a necessidade emergente de o currículo estar atento à realidade vivida do aluno, e não apenas o discurso legal. Nesse sentido:

Os estudos sobre currículo possibilitam a reflexão crítica e coletiva sobre o recorte da Cultura, sobre o conhecimento a ser ensinado e as atividades a favorecerem a sistematização da prática pedagógica (necessidade, finalidades, conteúdos, metodologias, relacionamentos, avaliação) no âmbito da instituição (Vasconcellos, 2011, p. 28).

É nesse currículo vivo, de movimento de e pela cultura, que devem ser articuladas as experiências dos trabalhadores da/na EJA, aspecto sobre o qual fundamentamos nosso diálogo, em que o sujeito-aluno seja partícipe desse processo de construção com os gestores educacionais e professores, e não sejam apenas instrumentos de mão de obra para atender às ideologias neoliberais e levar o país rumo a “ordem e progresso”. A EJA necessita de políticas curriculares específicas que garantam, de fato, o processo de ensino-aprendizagem além do discurso fundador.

ALGUMAS BREVES CONSIDERAÇÕES

Ao desenvolvermos um estudo na perspectiva discursiva, como pesquisadoras da educação e das ciências da linguagem, compreendemos a existência da multiplicidade de sentidos, em que os LDs, as figuras e as narrativas orais são formas e lugares de (re)significar sentidos. Dessa maneira, buscamos observar as formas de se dar sentido aos lds da 1ª e 2ª etapas da coleção da educação de jovens e adultos produzido pela Editora Eureka, situada na região Sudeste do Brasil, fornecido pelo Estado e disponibilizado pela SEMED ao município de Cametá, que é, geralmente, formado por sujeitos de cultura ribeirinha, quilombola e indígena.

Ante o exposto, esta pesquisa nos permitiu constatar que esses LDs são materiais que não atendem às particularidades do ser, do viver, da memória e identidade do sujeito-aluno, do coletivo da EJA da região, pois apresentam discursos baseados no eurocentrismo, no colonialismo e no patriarcalismo, pautados por um currículo eurocêntrico e monocultural, estando bem distante de atender às especialidades regionais e de tornar a sala de aula um espaço de troca de saberes, que valorize suas culturas, memórias, experiências dos trabalhadores e trabalhadoras das águas, das florestas e do campo.

No ir e vir da memória de nossa entrevistada, sujeito professora da EJA, foi-nos discursivizado que a sala de aula pode e deve valorizar os conhecimentos cotidianos dos sujeitos, tal como ser um espaço de partilha, no qual seja possível pelo e no diálogo fazer do processo de alfabetização um instrumento pelo qual os sujeitos se signifiquem através de suas experiências e desejos de seu melhor viver. Embora esse espaço escolar retrate tão somente a significância de suas culturas pelas práticas e materiais didáticos produzidos por ações do sujeito professora. Afinal, não há políticas públicas e curriculares em prática, além do discurso legislativo/oficial/colonial, que entendam os sujeitos de forma interdisciplinar de e pelas culturas.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens – adultos populares? *Revej@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos*, [S.l.], v. I, 2007.
- ARROYO, Miguel G. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito à vida justa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. Brasília, 2008.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças, Educação Intercultural e Decolonialidade: temas insurgentes. *Revista Espaço do Currículo*, v. 13, n. Especial, p. 678-686, 2020.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.
- COSTA, Adriana Alves Fernandes.; EVANGELISTA, Francisco. Reflexões sobre ser jovem na Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Crítica Educativa*, [S.l.], v. 3, n. 3, p. 56-65, 2018.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.
- GADOTTI, Moacir. *Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos*. São Paulo: Moderna; Fundação Santillana, 2014.
- HADDAD, Sergio. *Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local*. Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: Global, 2007.
- MACEDO, Roberto S. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. 6ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005.
- MONTEIRO, Annelize da Silva. Letramento e alfabetização na educação de jovens e adultos (EJA): a prática de leitura. *Revista Científica Semana Acadêmica*, Fortaleza, ano MMXVIII, n. 000155, jan. 2019.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *História das ideias linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional*. Campinas: Pontes, 2001.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso fundador. A formação do país é a construção da identidade nacional*. São Paulo: Pontes, 2003.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso: princípios & procedimentos*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.
- PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. In: GADET, F. HAK, T. (org.). *Por uma análise automática do discurso – introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Unicamp, 1990.
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 2 ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1995.
- PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente? *Revista Projeto História*, São Paulo, n. 14, 1997.
- SILVA, Bruna Guimarães Assis da Silva; MURAD, Carla Regina; TITOTO, Luciana Silva; SALGADO, Renata Nascimento. A representação da mulher em uma coleção de livro didático aprovada pelo PNLD de língua inglesa. *Cadernos De Linguagem e Sociedade*, 22(1), 2021.
- THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- THOMPSON, Edward Palmer. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social e crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

VASCONCELLOS, Celso. *Currículo: a atividade humana como princípio educativo*. São Paulo: Libertad, 2011.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: *Memórias del Seminario Internacional Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 17-19 de abril de 2007.

Submetido em 27 de agosto de 2024
Aprovado em 28 de abril de 2025

Informações das autoras

Andrea Silva Domingues
Universidade Federal do Pará
E-mail: andrea.domingues@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9264-7754>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2400924000241808>

Giselle Assunção Monteiro
Universidade Federal do Pará
E-mail: gisellemonteiro174@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1551-4210>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/72388553043785591>