



CAINDO NA REDE:

Discursos sobre a educação midiática em uma coleção didática da EJA

HIT THE WEB:

Discourses on media literacy in an EJA textbook collection

Revista dos Cursos de Letras e do Programa
de Pós-graduação em Letras – Unifap

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 21/06/2025

Aprovação do trabalho: 25/09/2025

Publicação do trabalho: 14/08/2026

Élida Karla Alves de Brito 
elida.1419480@educar.rn.gov.br

Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Francisco Vieira da Silva 
francisco.vieiras@ufersa.edu.br

Universidade Federal Rural do Semi-Árido

COMO CITAR

KARLA ALVES DE BRITO, Élida; VIEIRA DA SILVA, Francisco. CAINDO NA REDE: discursos sobre a educação midiática em uma coleção didática da EJA. Revista Letras Escreve, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 61-75, 2026. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/article/view/920>.

Resumo

O estudo analisa a construção de discursos sobre a educação midiática em uma coleção didática de Práticas em Leitura e Escrita da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O foco consiste em examinar como esses discursos produzem certas condutas para o estudante da EJA, considerando-o como potencial usuário das tecnologias digitais. Teoricamente, o trabalho se fundamenta em discussões sobre a educação midiática no contexto da EJA e nas elucubrações de Michel Foucault acerca do discurso, das relações de poder e da subjetividade. O corpus compreende enunciados extraídos de dois volumes da coleção didática Vem pra EJA!: Educação de Jovens e Adultos – Práticas em Leitura e Escrita, aprovada pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) EJA 2026. O exercício analítico possibilitou observar que esse material didático orienta o aluno da EJA a identificar e a combater as práticas de desinformação, a se posicionar contrariamente a discursos violentos produzidos nas mídias digitais e a construir uma atitude cidadã no âmbito dessas tecnologias, seja por meio da participação em causas sociais, seja pelo conhecimento de serviços ofertados pelo governo no ambiente virtual.

Palavras-chave: Discurso; educação midiática; EJA.

Abstract:

This paper analyzes the construction of discourses on media education in a didactic collection of Reading and Writing Practices for Youth and Adult Education. The focus is on examining how these discourses produce certain behaviors for students of the Youth and adult Education, considering them as potential users of digital technologies. The study is theoretically based on discussions about media education in the context of education and Michel Foucault's elucidations on discourse, power relations and subjectivity. The corpus comprises statements taken from two volumes of the teaching collection Vem pra EJA!: Educação de Jovens e Adultos - Práticas em Leitura e Escrita, approved by the Nacional Program of the teaching book and didactic material, 2026. The analytical exercise made it possible to observe that this didactic material guides Youth and adult Education students to identify and combat disinformation practices, to take a stand against violent discourses produced in the digital media and to build a citizen attitude in the context of these technologies, either through participation in social causes or through knowledge of services offered by the government in the virtual environment.

Key words: discourse. media education. Youth and Adult Education.

Introdução

Tendo em vista os avanços cada vez mais nítidos das tecnologias digitais na sociedade contemporânea, faz-se necessário acentuar esforços no sentido de levar os usuários dessas tecnologias a observarem, com mais atenção, o tipo de conteúdo que consomem e as práticas discursivas em que se envolvem *on-line*, com vistas a se protegerem de uma série de golpes, de atitudes violentas e de notícias falsas, bem como manter uma relação sadia com tais dispositivos, considerando a onipresença destes na consecução de diversas atividades da vida social atual.

A partir dessa necessidade, a Secretaria de Comunicação Social da Previdência da República produziu, em 2023, a partir de consulta pública, um documento intitulado Estratégia Brasileira de Educação Midiática, cujo objetivo é atuar na “promoção de um ambiente digital saudável, plural, diverso e dotado de informações confiáveis e de qualidade, com respeito e proteção aos direitos das pessoas” (Brasil, 2023, p. 4). De acordo com o documento, o objetivo precípua da educação midiática consiste no desenvolvimento de habilidades de natureza crítica quanto às mais diferentes ferramentas midiáticas e informativas, possibilitando o acesso, a análise e a produção de conteúdos que buscam promover a justiça social, o respeito aos Direitos Humanos, a cidadania e a pluralidade de ideias. Trata-se, de modo mais amplo, de um enfoque direcionado aos modos por meio dos quais nos relacionamos com os artefatos midiáticos, “[...] para compreendermos a nossa relação com as mídias e como elas possibilitam que sejamos cidadãos construtores de sentido e transformadores de nossa realidade” (Brasil, 2023, p. 10).

A emergência do documento antes mencionado e as ações nele previstas, como a atuação no âmbito da educação básica, da formação de professores, de campanhas educativas, de parcerias com a sociedade civil, com a academia e com a iniciativa privada, entram em consonância com outras iniciativas que se propõem a pautar o debate em torno da educação para as mídias, especialmente as mídias digitais. Podemos citar pelo menos três exemplos. O primeiro diz respeito às Diretrizes para a Formulação de Políticas e Estratégias da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI), publicadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 2016. O foco desse material recai na definição e execução de políticas sobre a AMI em diferentes países, visando, com isso, valorizar a função das mídias na sociedade, permitir o acesso à comunicação e ao conhecimento, avaliar com senso crítico, a credibilidade e a finalidade da informação e dos conteúdos das mídias e dos outros provedores de informação, incluindo a internet (Grizzle, 2016).

O segundo exemplo refere-se ao Guia da Educação Midiática, desenvolvido pela EducaMídia, programa de educação midiática do Instituto Palavra Aberta, uma organização da sociedade civil, tida como apolítica e laica, e que defende as liberdades de expressão, de informação e de imprensa, o direito de anunciar e a livre iniciativa como pilares da sociedade democrática. Publicado em 2020, o Guia da Educação Midiática traz orientações para docentes e demais agentes ligados à educação incorporarem, no contexto da escola, atividades que busquem desenvolver a educação midiática (Ferrari; Ochs; Machado, 2020).

Já o terceiro exemplo relaciona-se com algumas competências presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, apesar de não mencionar diretamente a Educação de Jovens e Adultos (EJA), constitui uma política educacional recente e sintonizada com uma série de demandas do momento atual, dentre as quais a educação midiática que se corporifica, ora de maneira explícita, ora de forma mais sutil, nas competências gerais do documento para a educação básica. Podemos listar, à guisa de ilustração, a competência 5, assim redigida: “Compreender, utilizar e criar tecnologias de informação e comunicação de forma crítica,

significativa e reflexiva, nas diversas (incluindo as escolares), para acessar e disseminar informações” (Brasil, 2018, p. 11); prossegue a BNCC, “produzir conhecimento, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (Brasil, 2018, p. 11).

Essas iniciativas tomam como base o número elevado de brasileiros que estão conectados à internet e, desse modo, expostos a uma torrente de conteúdo dos mais diferentes tipos. De acordo com a Pesquisa TIC Domicílio 2024, realizada pelo Centro Regional de Estudos para Desenvolvimento da Informação (Cetic.br), cerca de 84% da população com 10 anos ou mais – cerca de 150 milhões de brasileiros – se reconhecia como usuários da internet. Ainda conforme a pesquisa, 96% desses usuários conectam-se todos os dias e 60% desse total acessavam a rede digital somente pelo aparelho celular (Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, 2024). A expansão das tecnologias digitais, expressa nesses números, gera impactos que podem ser sentidos, principalmente, na proliferação da desinformação e na quantidade exponencial de golpes *on-line*, em especial, jogos de azar, razão pela qual se faz importante educar os internautas quanto à utilização saudável dessas tecnologias.

Assim, amparados na perspectiva de Foucault, entendemos que a emergência dos discursos responde a determinadas urgências históricas. Considerando ainda que os discursos integram um dispositivo estratégico no âmbito das relações de poder e das formas de condução das condutas (Foucault, 2006), compreendemos que a irrupção da educação midiática no momento presente relaciona-se aos efeitos indissociáveis das tecnologias digitais e aos impactos causados nos mais diversos setores da sociedade no momento atual. Ademais, quando levamos em conta que o público da EJA é constitutivamente heterogêneo e composto por pessoas que foram, em algum momento de suas vidas, alijadas do direito à educação, mostra-se imperioso analisar o modo por meio do qual esses sujeitos estão tendo acesso à formação e ao conhecimento sistematicamente construído ao longo do tempo, com ênfase, neste estudo, à educação midiática.

Assim, o objetivo do trabalho é o de analisar a construção de discursos acerca da educação midiática em uma coleção didática de Práticas de Leitura e Escrita da EJA. A partir dessa análise do discurso, buscamos investigar como se produzem condutas para o estudante da EJA, considerando-o como potencial usuário das tecnologias digitais.

A coleção didática selecionada para o estudo – Vem pra EJA!: Educação de Jovens e Adultos – Práticas em Leitura e Escrita – integra o rol das obras aprovadas no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) EJA 2026. Vale ressaltar que essas obras foram escolhidas pelas escolas em 2025 e serão utilizadas nas salas de aula de todo o país a partir do ano de 2026. Portanto, espera-se que esse material esteja atualizado com as demandas que são colocadas para os docentes e os estudantes da EJA nos dias de hoje numa sociedade hiperconectada e pautada por práticas de múltiplas linguagens. Ademais, é importante destacar que a produção e a distribuição de material didático para a EJA, até então, não segue uma continuidade observada nas demais etapas da educação básica (Mello, 2019), pois a última edição do PNLD EJA data de 2014, portanto, há mais de dez anos.

Ainda que o livro didático não seja a única ferramenta disponível ao professor, especialmente no contexto atual, marcado pelo acesso mais democrático a outras fontes para a elaboração das aulas, não podemos deixar de registrar o papel preponderante que esse tipo de material de apoio exerce junto à prática docente e na construção da aprendizagem dos alunos, muitos dos quais têm somente o livro didático, principalmente na versão impressa, como recurso para estudo no ambiente extraescolar.

Percurso metodológico

Quanto à natureza da pesquisa, este estudo se caracteriza como uma pesquisa básica que, de acordo com Paiva (2019), tem por objetivo principal expandir o conhecimento científico, sem necessariamente aplicá-lo para a resolução de um dado problema na realidade social. Quanto à abordagem, a pesquisa se inscreve em um viés qualitativo, dado que busca descrever e compreender os fenômenos sem lançar mão de dados estatísticos, sem se valer de experimentos e nem testar hipóteses. Como destaca Paiva (2019), trata-se de análise de experiências individuais e coletivas, de interações e do estudo de documentos. Assim, consideramos a coleção didática em estudo como uma fonte documental que expressa determinadas estratégias didático-pedagógicas para o ensino de leitura e escrita no âmbito da EJA e elucida as preocupações políticas para essa modalidade educacional no período histórico em voga. Ademais, no que se refere ao objetivo, este trabalho pode ser caracterizado como uma pesquisa descritiva, porque, de acordo com Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 61), “observa, analisa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los”.

O *corpus* de estudo é formado por enunciados extraídos dos dois volumes da coleção didática Vem pra EJA! Educação de Jovens e Adultos – Práticas em Leitura e Escrita, relativos às etapas 5 e 6 (volume I) e 7 e 8 (volume II) dos Anos Finais do Ensino Fundamental. A obra é de autoria de Louise Conceição Pereira Tanajura e Milena Ramos Aires Carvalho e foi publicada pela editora Casa de Letras.

6. Para chegarmos até esse material didático, seguimos os seguintes passos: a) acessamos o Guia do PNLD 2026 e consultamos as coleções didáticas relativas à Práticas de Leitura e Escrita; b) verificamos que quatro coleções foram aprovadas; c) consultamos junto ao *site* das editoras a versão digital desses materiais e conseguimos localizar três coleções; d) fizemos uma leitura prévia desses livros didáticos, buscando observar, na versão do manual do professor, se havia orientações quanto a atividades que pudessem contemplar a educação midiática; e) identificamos que a coleção didática Vem pra EJA! apresentava uma seção fixa, no final de cada capítulo, intitulada Caíndo na rede e, por essa razão, fizemos a escolha por esse material, dado que nesta seção, o aluno é convidado a refletir sobre as práticas de linguagem nas mídias digitais (Tanajura; Carvalho, 2024).

Na análise das séries enunciativas, seguimos o entendimento de Foucault (2008a), para quem o discurso constitui uma prática que constrói os objetos de que fala. Na perspectiva desse autor, o discurso compreende uma série de unidades menores, os enunciados, que constituem uma função a entrecruzar outras unidades distintivas, como a frase, a proposição e o ato de fala. O enunciado é conceituado a partir das seguintes propriedades: a) referencial – concerne ao lugar, à condição, ao campo de emergência, às leis de possibilidade que caracterizam a singularidade do enunciado; b) a posição de sujeito – corresponde aos sujeitos que são convocados a assumirem uma posição no enunciado e não deve ser confundido com o autor, ao sujeito gramatical ou ao ser empírico que formulou um dado enunciado; c) domínio associado – articula-se às relações que o enunciado mantém com outros enunciados, sejam os que já foram produzidos antes, sejam aqueles ainda a serem formulados; d) materialidade repetível – designa o suporte por meio do qual o enunciado se manifesta, podendo ser repetido ou apagado, a depender das condições históricas e sociais definidoras da sua manutenção ou do seu esquecimento.

Ainda é relevante ponderar que, sob o prisma foucaultiano, buscamos identificar as recorrências e as regularidades enunciativas a serem flagradas num regime de dispersão. E, quando conseguimos apreender essas regularidades, tem-se uma formação discursiva, porquanto os “objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas [formam] uma regularidade (uma ordem, correlações, posições, funcionamentos, transformações” (Foucault, 2008a, p. 43).

De posse desse arsenal teórico-metodológico, foi possível identificar três regularidades nos dois volumes da coleção Vem pra EJA! que discursivizam a educação midiática no âmbito desse material didático, a saber: a) educação midiática e o combate à desinformação; b) educação midiática e o combate à violência *online*; c) educação midiática e a promoção da cidadania digital.

1 Educação midiática e o combate à desinformação

A desinformação constitui um fenômeno complexo que se manifesta sob diferentes estratégias – desde a difusão de notícias falsas, boatos e distorções de informações, em diversos níveis – até a circulação de narrativas conspiratórias que causam efeitos variados nos internautas, como crenças em medicamentos sem comprovação científica, desconfiança em vacinas e em instituições anteriormente tidas como produtoras de verdade, como a ciência, a imprensa, a escola, a universidade, dentre outras. Como defendem Chaves e Melo (2019), o acesso amplo a dispositivos digitais que potencializam o recebimento, o armazenamento, a edição e a distribuição de conteúdo por qualquer indivíduo endossou uma preocupação com as consequências da desinformação, fazendo com que esse debate seja intensificado.

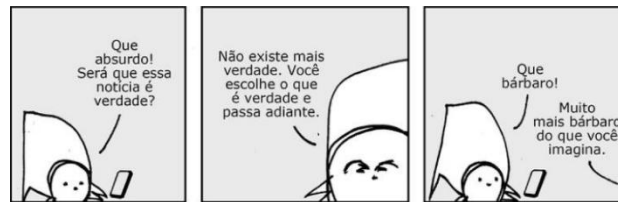
Para Chaves e Melo (2019), a desinformação se instala a partir do rompimento do contrato social que outorgou à imprensa, durante muito tempo, o papel de credibilizar a informação. Como hoje a produção da informação ocorre por qualquer usuário das tecnologias digitais, a imprensa tem sua função minada e mesmo questionada por grupos que propagam informações falsas, manipuladas e distorcidas. Para tentar conter esse estado de coisas, as agências de checagem, quase sempre vinculadas a órgãos da imprensa, realizam um trabalho de curadoria da informação e exercem, assim, um papel educativo, pois se propõem a orientar os internautas acerca dos conteúdos tidos como falaciosos e fraudulentos.

No entanto, para além dessas iniciativas, a escola é requerida nesse trabalho de combate à desinformação, seja porque se constitui como um espaço de construção do conhecimento científico, seja pelo fato de ter sido uma das instituições que teve sua função posta em xeque, especialmente por setores alimentados por posicionamentos ultraconservadores, antidemocráticos e neoliberais. Para Araújo e Sousa (2025, p. 194), “A educação é fundamental na formação de indivíduos críticos e responsáveis, essenciais para uma sociedade mais assertiva e democrática”. Para isso, de acordo com esses autores, torna-se primordial fortalecer a capacidade de os estudantes irem além de suas bolhas informacionais, a partir do desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais que lhes possibilitem diferenciar conteúdos legítimos de informações distorcidas, de maneira a se protegerem dos perigos da desinformação e de práticas extremistas. Considerando que o público da EJA é marcado pela complexidade e diversidade, pois, como pontuam Abreu e Rosa (2021, p. 104), compõe-se de jovens que anseiam pelo o ingresso no mercado do trabalho, mas não possuem a certificação suficiente; “de adultos que carecem de uma certificação mínima para – quem sabe – alcançar uma promoção no trabalho; e de idosos que querem uma condição de vida social mais digna”. O ponto que interliga essas perspectivas e anseios tão distintos reside na volta ao ambiente escolar e no modo como cada um o ressignifica: para alguns, apenas a obtenção de um diploma para uma rápida imersão no mercado; para outros, a efetivação de um direito outrora negado. Dessa forma, quando pensamos na questão da desinformação, precisamos situar essa diversidade de discentes que, em graus diferentes, têm contato com as tecnologias, mobilizando saberes também diferentes: para os mais idosos, trata-se de uma novidade; para os mais jovens, trata-se de uma relação quase umbilical.

Assim, a coleção didática em análise, no primeiro volume, inicia uma discussão sobre fake news, a partir

de uma tira de André Dahmer, a seguir expressa.

Figura 1: Tira de André Dahmer



Fonte: DAHMER, A. Tirinha da série Malvados, Folha de S. Paulo, 19 fev. 2019.

A tira discursiviza o fenômeno da desinformação, ao colocar em destaque que, com o fenômeno da pós-verdade, o fato deixa de se vincular a uma instância produtora de verdade, ao se relacionar apenas com o ponto de vista de cada um, pois o sujeito é levado a crer somente naquilo que considera verdadeiro. No último quadrinho, os sentidos se produzem por meio do emprego dúbio do adjetivo bárbaro – pois pode se referir tanto ao efeito de estupefação do personagem que se depara com o fenômeno da pós-verdade, quanto ao vaticínio da voz que denuncia os perigos dessa atual configuração da circulação da (des)informação.

O livro didático, ao trazer essa tira para estudo, busca desencadear no sujeito discente da EJA a reflexão sobre os impactos da desinformação na sociedade, o que se expressa, por meio das seguintes questões relativas à interpretação textual da tira: “a) A que fenômeno das redes sociais a tirinha está se referindo?/b) Indique os dois sentidos da palavra bárbaro no contexto da tirinha. Se necessário, consulte um dicionário” (Tanajura; Carvalho; 2024a, p. 218).

As questões levam o aluno a identificar a temática tratada na tira e a compreender os efeitos de sentido presentes na palavra bárbaro, os quais imprimem pelo menos duas condutas: a primeira consiste numa certa animação do sujeito, ao ficar sabendo da possibilidade de escolher aquilo que considera verdadeiro, e a segunda refere-se a um discurso de alerta, pois, se cada um pode simplesmente atribuir o *status* de verdade a uma informação, não há mais fronteiras entre o verdadeiro e o falso, o que gera, portanto, uma preocupação. Como analisa Foucault (2008b), a verdade é uma produção histórica e está relacionada a certos procedimentos de poder. Para o pensador francês, cada sociedade mantém um dado regime de produção da verdade, ou seja, tipos de discursos que acolhe e faz funcionar como verdadeiros, instâncias que possibilitam diferenciar os enunciados verdadeiros dos falsos, bem como técnicas de obtenção da verdade e os sujeitos encarregados de estabelecer o que funciona como verdadeiro. Dessa forma, embora as *fake news* busquem ancoragem no discurso de verdade da prática jornalística, não se sustentam diante de uma análise mais acurada, porque não são produzidas no interior de uma instância socialmente legitimada.

O livro didático em estudo propõe, a partir da tira de Dahmer, introduzir o conceito de *fake news* e as consequências que podem gerar. Para tanto, recorre a um exemplo de um conteúdo desinformativo checado pelo site G1, mais precisamente na seção “Fato ou Fake”. A materialidade discursiva presente no livro didático remete a uma publicação de um produto falso que teria curado a cantora Paula Toller de diabetes. De acordo com a textualidade do G1, a publicação falsa aludia ao *layout* da página do site de notícias da Globo, de maneira a dotar a *fake news* de uma pretensa credibilidade. Após apresentar o texto do G1, aparecem perguntas que visam a suscitar o debate na sala de aula da EJA. Recolhemos algumas dessas questões, aqui compreendidas

como enunciados, a saber: “3. Por que a notícia sobre a vitória de Paula Toller não era verdadeira?/4. O que os golpistas pretendiam com a criação dessa *fake news*?/5. Por que uma celebridade foi citada na notícia falsa?” (Tanajura; Carvalho, 2024a, p. 219).

O aluno da EJA é convocado a assumir a posição de sujeito que checa as informações, que desconfia de anúncios falsos, pois consegue identificar determinadas regularidades das notícias fraudulentas e dos objetivos escusos a elas subjacentes. Na materialidade repetível do livro didático, o discente é exposto a um texto de checagem de uma notícia falsa e as atividades de interpretação textual buscam expandir os sentidos desse texto, pois são problematizados os motivos pelos quais a publicação aludida pelo G1 é falsa, as pretensões visadas pelos produtores desse conteúdo desinformativo e o fato de a cantora Paula Toller, que é diabética, ter sido mencionada no texto como uma usuária do produto divulgado na publicação falsa.

Nessa direção, a coleção didática discursiviza os efeitos prejudiciais da desinformação, principalmente porque se refere aos impactos no campo da saúde pública. Isso fortalece ainda mais a necessidade de investir na curadoria da informação, porque, de acordo com Chaves e Melo (2019, p. 71), não se trata mais apenas de uma atividade circunscrita aos jornalistas, “[...] uma vez que usuários de redes sociais da internet passam a usar técnicas semelhantes às jornalísticas, mas nem sempre sabem lidar com suas consequências”.

Quando pensamos na trajetória da EJA no Brasil, podemos ponderar, amparando-nos em Brito e Nascimento (2022), que tanto docentes como estudantes estão mergulhados em uma dinâmica social pautada por tensões, lutas e organizações políticas que buscaram garantir a educação para as camadas populares e, com isso, superar diferentes formas de exclusão e de discriminação. Dessa maneira, a educação midiática para a EJA necessita levar em consideração esse quadro, inclusive de exclusão digital. Ou seja, é fundamental a mediação docente na construção do conhecimento da EJA, na medida em que os materiais didáticos são produzidos de forma massiva e numa perspectiva de discente da EJA ideal, universalizante e supostamente usuário das tecnologias digitais, realidade que não atende à pluralidade dos sujeitos dessa modalidade educativa.

Por outro lado, considerando que essas tecnologias têm-se tornado cada dia mais populares, cabe introduzir as discussões sobre a educação midiática na escola, principalmente porque, conforme já dissemos antes, trata-se de uma parcela da população a qual foi negado o direito à educação. À vista disso, o documento Estratégia Brasileira de Educação Midiática, advoga que a educação midiática para adultos precisa ser inclusiva, acessível e adaptada às peculiaridades dessa população, tendo em vista o contexto, a linguagem e o histórico dos diversos grupos que compõem a EJA.

De acordo com esse documento, é necessário desenvolver em espaços formativos, como a EJA, a capacidade de compreensão crítica da informação, de maneira a permitir o discernimento de fontes confiáveis de informação, a identificação de notícias falsas e a participação no ambiente digital “[...] com autonomia e consciência [para] proteger-se de fraudes online” (Brasil, 2023, p. 17).

Para fazer valer essa política, a coleção didática Vem pra EJA solicita que o discente releia o título da notícia falsa e identifique as principais características que fazem dela um conteúdo desinformativo. Vejamos: “6. Exclusivo: Paula Toller e a vitória contra a diabetes, depois de fazer um simples tratamento de fácil acesso/Qual (quais) das características de uma notícia falsa apresentadas a seguir pode(m) ser identificadas nesse título” (Tanajura; Carvalho, 2024a, p. 2019). O foco desse livro didático é conduzir o discente da EJA a compreender os elementos definidores de uma *fake news*. De maneira específica, busca-se orientar o aluno a entender que o título dessa notícia falsa é chamativo e “bombástico” e apresenta uma suposta cura – tida como simples e de fácil acesso – para um problema de saúde complexo e multifatorial.

Além disso, a coleção didática recupera outros enunciados que, num domínio associado, compõem um arquivo de dizeres sobre o acontecimento discursivo da pandemia de covid-19, notadamente no que toca à questão da vacinação. Assim sendo, o livro didático enuncia: “[...] Com o surgimento do vírus, muita desinformação foi espalhada nas redes sociais. Surgiram diversas teorias da conspiração sobre a doença, além do compartilhamento de notícias falsas sobre as vacinas, que levaram algumas pessoas a temer e a recusar a vacinação” (Tanajura; Carvalho, 2024a, p. 221).

O posicionamento discursivo contextualiza o evento pandêmico e o fluxo intenso de informações distorcidas sobre a doença e sobre a vacinação, disseminadas inclusive por ocupantes de cargos públicos, como o ex-presidente Jair Bolsonaro. Conforme Araújo e Sousa (2025), quando um cidadão, desacreditado do progresso científico, consome textos que defendem que as vacinas fazem parte de um plano de dominação global e causam terríveis consequências para a saúde, tende a aderir a esse discurso, pois, de alguma medida, essa narrativa conspiratória confirma um negacionismo já existente, podendo gerar a recusa e/ou a hesitação vacinal.

Algumas questões presentes no livro didático em estudo se propõem a indagar o aluno da EJA a respeito dessa problemática: “Você já ouviu ou leu alguma *fake news* sobre vacinação? Caso sim, qual(uais)? Você chegou a acreditar em alguma dessas notícias falsas? Em caso positivo, que consequências isso trouxe? Compartilhe sua experiência com os(as) colegas” (Tanajura; Carvalho, 2024a, p. 221).

Essas questões podem suscitar reflexões importantes, porque efetuam exercícios de si para os discentes da EJA, os quais são confrontados consigo mesmos e com seus pares, no que se refere ao consumo da desinformação. Considerando a educação midiática, manifesta no livro didático, como um modo de condução das condutas, visa-se, sobretudo, constituir sujeitos atentos aos perigos da desinformação e reeducados para não incorrer em possíveis crenças que podem acarretar consequências negativas para a sua saúde.

De acordo com Foucault (2008c), a conduta diz respeito, a um só tempo, à atividade de conduzir o outro, como também ao sujeito que se conduz, como ele se deixa conduzir, como se comporta sob o efeito de uma determinada conduta. Nesse processo de governo de si e do outro, o sujeito da EJA, a partir dos discursos do livro didático, é convocado a deixar-se governar por um outro prisma: pelo viés da informação confiável, pela vontade de verdade do saber científico em detrimento da condução pela ótica da desinformação. Trata-se, portanto, de um processo de constituição do sujeito a partir de relações de saber e de poder, agenciadas pelo dispositivo escolar na conjunção com o dispositivo da mídia.

Além disso, figuram-se outras perguntas que igualmente levam o aluno da EJA a ponderar acerca dos malefícios da desinformação. Antes, no entanto, o livro apresenta uma notícia, publicada no *site* do Ministério da Saúde, que compila uma série de *fake news* sobre a vacina contra a gripe e contra a covid-19, as quais são desmentidas por essa mesma materialidade discursiva. Eis algumas das perguntas: “3. Você já teve medo de tomar alguma vacina? Por quê?/4. É comum alguém dizer que tomou vacina da gripe e ficou gripado. Por que essa ideia é falsa?” (Tanajura; Carvalho, 2024a, p. 223). O discente da EJA é inquirido a enunciar sobre os efeitos que a desinformação acarreta na problemática da hesitação vacinal e, ao assumir o posicionamento de curador da informação, é chamado a desmentir boatos acerca do imunizante contra a gripe.

Seguidamente, o livro didático indaga: “6. Qual a principal consequência de acreditar em *fake news* sobre a vacinação?/7. Consulte o calendário de vacinação no site do Ministério da Saúde. Qual vacina você deveria tomar em sua idade? Você tomou todas as doses recomendadas?” (Tanajura; Carvalho, 2024a, p. 223). Essa posição de sujeito adotada pelo livro didático ancora-se em estratégias de poder que regulam a saúde do aluno da EJA, haja vista que as vacinas protegem a população de uma série de doenças, acarretando menos gastos

ao poder público, porque atuam no âmbito da prevenção.

Quando solicita ao aluno que se informe sobre quais vacinas ele necessita tomar, o livro atua como um instrumento de uma biopolítica, voltada à normalização da vida da população em sua multiplicidade, conduzindo-a a uma conduta alinhada ao regime de verdade da ciência em desfavor da desinformação circulante nas mídias digitais. Para Foucault (2005, p. 289), a biopolítica consiste em uma tecnologia de poder que incide sobre a multiplicidade dos homens, na medida em que esta forma uma “[...] massa global, afetada por processos de conjunto que são da própria vida, [...] como nascimentos, a morte, a produção, a doença, etc”.

2 Educação midiática e o combate à violência online

A violência é constitutiva a todas as sociedades, pois deriva do fato de haver, diferentes níveis de relações de poder e de dominação que subjugam certos sujeitos e/ou grupos, geralmente minorizados. Segundo Seffner (2022), uma das tarefas da vida em sociedade reside na administração da violência, de negociação de conflitos, de criação de um ambiente propício ao diálogo e ao reconhecimento das diferenças como um exercício político das democracias.

No caso da violência *online*, é importante levarmos em conta determinados fatores que a amplificam, como o caso do pseudoanonimato, em que o sujeito agressor acha que pode dizer o que quiser, o fato de ocorrer numa esfera pública, podendo ser “viralizado” nas mais diferentes plataformas digitais, bem como a dificuldade de a vítima reagir a um fenômeno que, *a priori*, mostra-se onipresente, dada a nossa relação com os aparelhos tecnológicos, que nos acompanham como uma espécie de continuidade de nossos corpos (Paveau, 2022).

A fim de educar os discentes da EJA quanto ao uso sadio das tecnologias digitais, a coleção didática discute sobre o discurso de ódio, fazendo uma relação com a liberdade de expressão, tendo em vista que, no âmbito do domínio associado, os sujeitos tendem a lançar mão do argumento da liberdade de expressão para justificar a produção da violência *online*. Para isso, o livro didático apresenta a tira a seguir.

Figura 2: Tira de Armandinho

Fonte: BECK,
Armandinho Zero.
10.



Alexandre.
Florianópolis, 2013. p.

Na tira de Armandinho, o personagem busca justificar o rabisco feito na parede da sala, apelando para a liberdade de expressão, um direito previsto na Constituição Federal de 1988. Todavia, o posicionamento discursivo na tira consiste em enfatizar que essa liberdade não é absoluta, há limites a partir dos quais ela pode ser exercida. As perguntas dispostas buscam levar o aluno da EJA a interpretar as informações que estão explícitas no texto, assim como aquelas a serem depreendidas a partir do texto como um todo, isto é, considera os objetivos pretendidos pela posição de sujeito que enuncia na tira. Vejamos: “1. Como Armandinho justifica a pintura feita na parede?/ 2. Por que o pai não aceita a justificativa dada por ele?/3. Você sabe o que é liberdade de expressão?” (Tanajura; Carvalho, 2024a, p. 164).

Espera-se que o discente possa compreender que Armandinho, apesar de mobilizar um direito constitutivo das sociedades democráticas, não teve a sua justificativa acatada pelo pai, porque há determinados espaços nos quais esse direito pode ser efetivado. No caso da pintura, outros espaços seriam mais apropriados. Assim, as perguntas agenciam o aluno da EJA a tomar esse exemplo como uma forma de ilustrar o posicionamento discursivo segundo o qual a liberdade de expressão não pode ser empregada como alibi para cometer agressões e crimes, especialmente no contexto da *internet*.

Seguidamente, o livro didático enumera alguns artigos da Constituição Federal de 1988, voltados à descrição da liberdade de expressão no ordenamento jurídico, bem como os seus limites, conforme podemos observar no inciso IV do artigo 5º: “é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato” (Brasil, 1988, *online*). A partir disso, o livro indaga: “5. Em sua opinião, podemos dizer tudo que pensamos? Quais são os limites?” (Tanajura; Carvalho, 2024a, p. 165). O foco desse enunciado consiste em orientar os alunos a levarem em consideração que somos responsáveis por aquilo que enunciamos e, desse modo, não se pode dizer tudo, pois há mecanismos de poder que incidem sobre as nossas práticas com objetivo de construir subjetividades éticas e responsáveis.

Adiante, a coleção didática articula a questão da liberdade de expressão com a emergência dos discursos de ódio na *internet*: “Existe na internet um debate acerca do que é liberdade de expressão e do que é discurso de ódio. O discurso de ódio é manifestação violenta de desprezo e intolerância a determinadas pessoas ou grupos sociais” (Tanajura; Carvalho, 2024a, p. 156). Nesse enunciado, a posição assumida consiste em definir o discurso de ódio, relacionando-o com a liberdade de expressão. A partir de tal conceituação, a coleção didática especifica quem potencialmente pode ser vítima desse tipo de discurso: “Nelas, as pessoas são discriminadas por etnia, classe social, religião, orientação sexual, algum tipo de deficiência, entre outras características” (Tanajura; Carvalho, 2024a, p. 165). Observa-se nessa especificação marcadores sociais da diferença que tendem a caracterizar as vítimas da violência *online*. De acordo com Seixas (2023, p. 185), “Ama-se valores, pessoas e ideias do próprio grupo – porque marcam a identidade –, odeia-se valores, pessoas e ideias do outro grupo – porque marcam a diferença”.

O discurso do livro didático se endereça ao aluno da EJA em sua diversidade, ao considerar que determinados marcadores tendem a ser alvo do discurso de ódio e leva em conta o público da EJA como constitutivamente heterogêneo, principalmente porque é marcado pelas desigualdades sociais. Nesse sentido, o livro indaga: “6. Você já se sentiu alvo de discurso de ódio? Caso se sinta à vontade, compartilhe sua experiência” (Tanajura; Carvalho, 2024a, p. 165). A posição de sujeito do enunciado visa esquadriñar o aluno da EJA, conduzindo-o a confessar experiências violentas resultantes do discurso de ódio. Ao fazê-lo, o discente pode desenvolver um trabalho sobre si mesmo, uma reelaboração do sofrimento, a partir da partilha com os demais colegas.

Esse debate se inscreve no âmago da educação midiática, pelo fato de incitar reflexões sobre os efeitos da violência *online* nas vítimas, fazendo com que se adotem condutas respeitadas, éticas e cidadãs no ambiente digital. A leitura e a discussão de textos sobre o tema no contexto da EJA, conforme o material didático aqui analisado, possibilitam uma reflexão crítica nos alunos, permitindo-os distinguir as manifestações de discurso de ódio do direito à liberdade de expressão. Trata-se, nos dizeres de Cobucci e Machado (2023), de uma educação linguística comprometida com uma agenda de acolhimento e de transformação dos estudantes da EJA.

O livro didático ainda menciona o Marco Civil da Internet (Lei nº 12.965/2014) como um instrumento normativo que defende a liberdade de expressão no ambiente digital, mas, desde que sejam respeitados os

direitos humanos, a pluralidade e a diversidade. Posteriormente, o material didático apresenta uma notícia relativa a uma violência sofrida pela atriz Paolla Oliveira em suas redes sociais. A famosa foi alvo de hostilidade em relação à sua forma física, demonstrando, pois, a pressão estética que incide sobre o corpo feminino. Em uma das perguntas presentes no livro didático, após a notícia relativa à atriz, temos: “5. Como você interpreta a afirmação de Paolla Oliveira de que o corpo feminino ter dobras soa como uma novidade para as pessoas?” (Tanajura; Carvalho, 2024a, p. 169).

Esse enunciado pode levar o discente da EJA a refletir a respeito dos padrões de beleza impostos ao corpo da mulher. Tais padrões acabam por idealizar corpos perfeitos, sem quaisquer traços de gordura. Assim, o aluno pode entender que, mesmo sendo famosa e bem-sucedida, a mulher não está imune a comentários violentos acerca da sua aparência física. Para Foucault (1999), o corpo está preso no interior de estratégias de poder que o impõem obrigações, proibições e limitações. Nesse sentido, o corpo da atriz é julgado por não corresponder a uma expectativa criada pela mídia e pela indústria cultural da qual ela faz parte.

O livro didático, ao possibilitar discutir esse problema, busca desenvolver um olhar mais crítico sobre a produção da violência no ambiente digital. Sobre isso, consideramos a seguinte pergunta: “7. Se você tivesse visto a postagem de Paolla Oliveira, que comentário teria deixado às pessoas que estavam praticando discurso de ódio? Escreva-o no caderno” (Tanajura; Carvalho, 2024a, p. 165). Essa questão busca condensar as reflexões desenvolvidas no decorrer da seção *Caindo na rede* e se propõe a conduzir a conduta do aluno da EJA na internet, pois, após refletir sobre a construção do discurso de ódio, é esperado que esse discente possa se posicionar de maneira contrária a esse tipo de violência, inclusive levando em consideração as políticas de moderação das redes sociais, as quais regulam aquilo que pode ou não ser publicado nessas plataformas.

3 Educação midiática e a promoção da cidadania digital

O conceito de cidadania assume diversas formas e envolve disputas sobre o seu significado e a sua efetivação na prática, já que é objeto de análise de campos variados do saber. Rodrigues, Chagas e Calabria (2023), ao analisarem diferentes documentos normativos, chegam à constatação de que a noção de cidadania dialoga com a ideia de participação e de atividade. Para os autores, “[...] trata-se de uma cidadania ativa, com a ocorrência de termos adjetivos como ‘ativa’, ‘crítica’ e ‘participativa’ ou de substantivos como ‘exercício’” (Rodrigues; Chagas; Calabria, 2023, p. 9).

Partindo desse entendimento, compreendemos a cidadania digital, na esteira de Nunes e Lehfeld (2018), como as formas de utilização das tecnologias digitais, a partir do estabelecimento de condutas, comportamentos, direitos e deveres no âmbito desse espaço. Segundo Nunes e Lehfeld (2018), a cidadania digital envolve uma série de elementos definidores, dentre os quais podemos mencionar: a) a etiqueta digital – diz respeito à constituição de uma ética virtual, a partir do respeito e da comunicação não violenta em tais espaços; b) *literacia* digital – compreende o desenvolvimento de competências para o uso consciente das tecnologias digitais; c) acesso digital – refere-se à democratização do acesso às redes digitais, de modo a garantir a todos o pleno exercício da cidadania; d) direitos e responsabilidades digitais – concerne a diversas formas de consecução dos direitos e responsabilidades dos cidadãos no uso das tecnologias digitais, os quais são desafiados pelo *modus operandi* das chamadas big techs, no contexto dos algoritmos e dos avanços cada dia mais notáveis da inteligência artificial; e) segurança digital – consiste no desenvolvimento de mecanismos para proteção de dados pessoais e financeiros dos usuários das redes virtuais.

Na coleção Vem pra EJA!, a cidadania digital é explorada, de modo mais específico, no volume I, a partir

de uma reflexão sobre os recursos oferecidos pelo governo brasileiro, a partir da conta gov.br. O livro didático, depois de mostrar uma imagem que ilustra os serviços do Sou.Gov, indaga: “1. Você sabe o que é uma conta sou.gov.br? Se sim, conte para a turma a experiência com ela./2. O que você pensa sobre a iniciativa de oferecer serviços digitais para os cidadãos brasileiros?” (Tanajura; Carvalho, 2024b, p. 58). A posição de sujeito assumida nessas perguntas indaga o discente da EJA a respeito dos serviços ofertados pelo governo brasileiro no âmbito das tecnologias digitais. Tendo em vista que esse aluno já pode lidar com esse tipo de serviço, pois se trata de jovens, adultos ou idosos, as perguntas interrogam o estudante a socializar com os colegas as experiências com a conta gov.br. Agindo assim, o discente pode adotar uma conduta ativa na construção de sua cidadania digital, pois passa a conhecer e a utilizar serviços gratuitos disponíveis no ambiente digital.

Além disso, o aluno é incitado a debater sobre possíveis avanços que esses serviços podem trazer, na medida em que se reduzem as filas em atendimentos presenciais e agilizam outros procedimentos que, noutros tempos, exigiam o deslocamento físico do cidadão para um local específico de atendimento ao público. Não se pode perder de vista, certamente, que muitos brasileiros não conseguem, por diversas razões, acessar tais serviços. Contudo, é propósito da educação digital reduzir essas desigualdades, sendo, portanto, o papel da escola focalizar questões como essa na construção do currículo. É isso que a coleção didática em estudo propõe.

A definição de cidadania digital presente na coleção é a seguinte: “Hoje, devido à expansão das tecnologias digitais, também existe a cidadania digital, ou seja, o uso consciente, responsável, ético e seguro dos ambientes virtuais” (Tanajura; Carvalho, 2024b, p. 58). A consecução da cidadania digital envolve, conforme discutimos anteriormente, o engajamento dos sujeitos na construção de um ambiente digital justo e saudável. O livro didático suscita reflexões sobre o grau de efetividade da cidadania digital, ao indagar: “3. Você se considera um cidadão digital? Por quê?/”; “4. O que ainda falta em nosso país para que a cidadania seja completa? Converse com os(as) colegas?” (Tanajura; Carvalho, 2024b, p. 59).

Vemos o interesse em emoldurar uma conduta de crítica à exclusão digital que impossibilita o acesso de muitos brasileiros aos serviços *online*. O discente da EJA é interpelado a se identificar ou não com essa posição do cidadão digital e a dialogar com os colegas sobre o que precisa ser feito para que todos possam exercer tal direito. Essas perguntas pressupõem o exercício da criticidade por parte dos alunos e isso é possível quando se adota uma formação pautada no “[...] engajamento em questões do mundo real e da cidadania ativa, reconhecimento da condição de trabalhador(a), postura para a aprendizagem, pensamento crítico” (Cobucci; Machado, 2023, p. 23).

Outra forma de exercício da cidadania digital diz respeito às diferentes práticas de ativismo *online*. A coleção didática em análise define: “[...] com as mídias digitais, surgiram novas formas de se manifestar, sem que seja necessário sair de casa. É o caso, por exemplo, das petições on-line. Basta assiná-las em seu celular ou computador e você já estará contribuindo para a causa” (Tanajura; Carvalho, 2024b, p. 110). Em seguida, apresenta: “Algumas pessoas chamam essa atitude de ‘ativismo de sofá’, pois julgam que nada está sendo feito efetivamente na vida real” (Tanajura; Carvalho, 2024b, p. 110). Esse enunciado expõe uma das práticas do ativismo digital, a petição *online*, e em seguida recupera uma crítica a esse ativismo a partir da retomada, entre aspas, do termo “ativismo de sofá”. Leva, com isso, os alunos a se posicionarem quanto a essa maneira de reivindicar e exercer o direito à cidadania a partir dos artefatos tecnológicos.

Algumas perguntas dispostas após essa breve apresentação podem disparar debates fúteis: “1. O que você acha da possibilidade de se manifestar digitalmente sobre algum assunto? Você concorda com a expressão ‘ativismo de sofá’?/ 2. Você já se manifestou na internet em favor de alguma causa? Em caso positivo, qual foi a causa? (Tanajura; Carvalho, 2024b, p. 110). O aluno da EJA é instado a se posicionar quanto

ao grau de efetividade do ativismo digital, tendo, pelo menos, duas posições para serem defendidas: uma que concorda com esse tipo de ativismo e outra que o critica. Esse tipo de atividade requer um contato mais intenso com textos que possam defender tais pontos de vista, pois, assim, o discente saberá se situar em relação a essa problemática, o que é possível a partir da mediação e da metodologia adotada pelo professor.

Quanto à pergunta relativa a uma possível manifestação por parte do aluno na *internet*, importa considerar que, uma vez imerso no contexto das redes sociais, o aluno da EJA pode se manifestar de diferentes formas, sem se dar conta de que está agindo em prol de uma dada causa. De todo modo, as perguntas engendram condutas participativas para esse aluno, de modo a inscrevê-lo no debate acerca do ativismo, em suas mais diferentes formas de expressão.

Considerações finais

A educação midiática, como discutimos no decorrer do texto, constitui uma resposta a uma demanda contemporânea: o índice elevado de sujeitos conectados às mídias digitais, muitos dos quais sem nenhum tipo de orientação para lidar de maneira sadia, adequada e cidadã com esses artefatos tecnológicos. Assim, a análise da educação midiática na coleção didática *Vem pra EJA!*, de modo mais específico na seção *Caindo na rede*, nos permitiu constatar a existência de três regularidades enunciativas: a educação midiática e o combate à desinformação, a educação midiática e o combate à violência online e a educação midiática e a promoção da cidadania digital.

A primeira regularidade enunciativa condensa uma série de discursos e práticas que dizem respeito ao combate à desinformação. A partir da leitura e da interpretação de diversos textos, o discente da EJA é conduzido a identificar uma notícia falsa, utilizando procedimentos de curadoria da informação. Trata-se, assim, de uma técnica de governo desse sujeito diante dos perigos que circundam o fenômeno da desinformação.

A segunda regularidade enunciativa trata da educação midiática como uma ferramenta de combate à violência online. Os discursos dessa recorrência de enunciados trazem em seu bojo a distinção entre a liberdade de expressão e os discursos de ódio, pois aquela é comumente demandada como um argumento para a produção de discursividades violentas no espaço digital. Busca-se, nesse intento, colaborar para a emergência de condutas atuantes no sentido de reconhecer o funcionamento dos discursos de ódio e de se posicionar-se contrariamente às formas de agressão e de ataques à diferença e à pluralidade, signos que caracterizam as existências dos estudantes da EJA.

Já a terceira regularidade enunciativa refere-se à educação midiática na correlação com a promoção da cidadania digital. Nesse propósito, o material didático estudado aborda, de maneira crítica, o acesso a serviços digitais ofertados pelo governo e a questão do ativismo digital, acentuando os desafios e os limites dessa forma de reivindicação social. No cerne dessa discussão, podemos rastrear um processo de formação de condutas proativas e participativas para os alunos da EJA no manejo das tecnologias digitais.

Em suma, os discursos presentes na coleção didática estudada, seja nos diferentes textos selecionados para a construção das reflexões, seja nas perguntas que estimulam a escuta sensível por parte dos alunos, podem promover, a partir da mediação docente, práticas de transformação e de justiça social no contexto da *internet*, ao postular uma educação linguística atenta às especificidades da EJA. Desse modo, reforçamos a importância desses materiais didáticos, política fundamental para uma EJA equalizadora e reparadora, pois esses sujeitos, num dado momento de suas vidas, precisaram se afastar dos bancos escolares. Finalizamos na

esperança de que outros trabalhos possam abordar os livros didáticos do PNLD EJA 2026 e, assim, amplificar o debate aqui proposto.

Referências

ABREU, Kátia; ROSA, Maria Carlota. **Alfabetização de idosos: um tema urgente no Brasil**. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

ARAÚJO, Júlio; SOUSA, Melissa Maria do Nascimento. Narrativas conspiratórias: o que diz a BNCC?, **Entretextos**, Londrina, v. 25, n. 1, p. 192- 211, 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Estratégia brasileira de educação midiática**. Brasília: Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República, 2023.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHAVES, Mônica; MELO, Luísa. Educação midiática para notícias: histórico e mapeamento de iniciativas para combater a desinformação por meio da educação. **Mídia e Cotidiano**, v. 13, n. 3, p. 62-82, 2019.

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

BRITO, Cristiane Carvalho de Paula; NASCIMENTO, Mariana Ruiz. Discursos sobre a EJA na mídia: representações de estudante em uma campanha publicitária governamental. In: XAVIER, Vanessa Regina Duarte; FRANCESCHINI, Bruno (org). **Matizes multiculturais em estudos da linguagem: identidade, memória e sociedade**. Campinas: Pontes, 2022. p. 73-98.

FERRARI, Ana Claudia; OCHS, Mariana; MACHADO, Daniela. **Guia da Educação Midiática**. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2020.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 20 ed. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 25 ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008c.

GRIZZLE, Alton et al. **Alfabetização midiática e informacional: diretrizes para a formulação de políticas e**

estratégias. Brasília: UNESCO, Cetic.br, 2016.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. Políticas públicas para a produção de materiais didáticos para educação de jovens e adultos no Brasil entre 1995 e 2027: avanços, contradições e recuos. In: PAIVA, Jane (org). **Aprendizados ao longo da vida**: sujeitos, políticas e processos educativos. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2019. p. 78-96.

NUNES, Danilo Henrique; LEHFELD, Lucas Souza. Cidadania digital: direitos, deveres, lides cibernéticas e responsabilidade civil no ordenamento jurídico brasileiro. **Revista de Estudos Jurídicos UNESP**, Franca, ano 22, n. 35, p. 437-454, jan./jun. 2018.

NÚCELO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros**: TIC Domicílios 2024. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2025.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

PAVEAU, Marie Anne. **Análise do discurso digital**: dicionário de formas e práticas. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2022.

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; CHAGAS, Liliane Alves; CALABRIA, Thiago Luís Cavalcanti. Formar que cidadão? Concepções presentes na proposta curricular das escolas em tempo integral da Paraíba. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, e280111, 2023.

SEFFNER, Fernando. Vem de fora ou é produzida lá dentro? A cultura escolar e a circulação das violências. In: FACHINETTO, Rochelle Fellini; SILVA, Rosimeri Aquino; SEFFNER, Fernando (org.). **O gênero da violência**: contribuições analíticas em contextos contemporâneos. Porto Alegre: CirKula, 2022. p. 167-192.

SEIXAS, Rodrigo. Do ódio ao ressentimento: breves incursões retórico-cognitivas para uma lógica dos afetos. In: LIMA, Helcira Maria Rodrigues; ABREU-AOKI, Raquel; MAZZOLA, Renan (org.). **Retórica, argumentação e emoções**: itinerários convergentes. Campinas, SP; Pontes, 2023. p. 175-201.

TANAJURA, Louise Conceição Pereira; CARVALHO, Milena Ramos Aires. **Vem pra EJA!** Educação de Jovens e Adultos – Práticas em Leitura e escrita 2º Segmento da EJA – etapas 5 e 6 dos Anos Finais do Ensino Fundamental – volume 1. São Paulo: Casa de letras, 2024a.

TANAJURA, Louise Conceição Pereira; CARVALHO, Milena Ramos Aires. **Vem pra EJA!** Educação de Jovens e Adultos – Práticas em Leitura e escrita 2º Segmento da EJA – etapas 7 e 8 dos Anos Finais do Ensino Fundamental – volume 2. São Paulo: Casa de letras, 2024b.