

Design gráfico e mediação pedagógica em livros didáticos da Educação de Jovens e Adultos em São Paulo

Graphic design and pedagogical mediation in textbooks for Youth and Adult Education in São Paulo

Bruno Henrique Agostinho da Silva, FAUUSP
b.silva@usp.br

Gustavo Orlando Fudaba Curcio, FAUUSP
curcio@usp.br

Resumo

O artigo analisa como os aspectos gráfico-editoriais dos livros didáticos podem contribuir para os processos de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, combinando revisão bibliográfica, entrevistas com educadores, observação participante em salas do MOVA e análise comparativa de 14 publicações, com destaque para a coleção Trilhas de Aprendizagens: EJA. O estudo propõe um protocolo de análise gráfico-editorial que articula dimensões conceituais e formais do design com objetivos pedagógicos. Os resultados evidenciam que a acessibilidade tipográfica, a hierarquia visual e o uso representativo das imagens favorecem a leitura crítica e o engajamento dos estudantes. Conclui-se que o design editorial desempenha papel fundamental na construção de materiais mais inclusivos e coerentes com as práticas da EJA, reforçando a importância da colaboração entre designers e educadores na produção de livros didáticos.

Palavras-chave: design editorial, EJA, livros didáticos, alfabetização, inclusão.

Abstract

This article examines how graphic and editorial design features of textbooks can enhance teaching and learning processes in Youth and Adult Education (EJA) in São Paulo. The qualitative research combines literature review, interviews with educators, participant observation in MOVA classrooms, and comparative analysis of fourteen publications, focusing on the Trilhas de Aprendizagens: EJA collection. A graphic-editorial analysis protocol was developed to connect conceptual and formal design dimensions with pedagogical goals. Findings indicate that typographic accessibility, visual hierarchy, and the representativeness of imagery foster critical reading and student engagement. The study concludes that editorial design plays a key role in building more inclusive and coherent educational materials, highlighting the value of collaboration between designers and educators in textbook production.

Keywords: editorial design; adult education; textbooks; literacy; inclusion.



Introdução

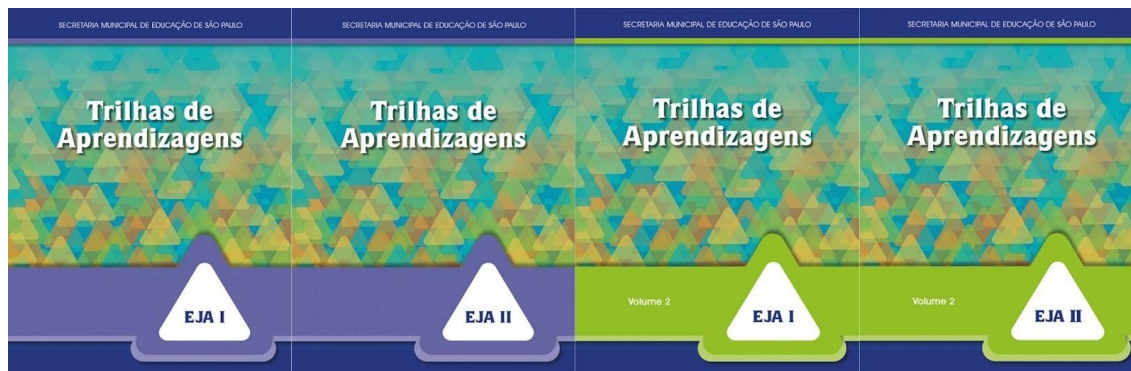
Apesar dos esforços do poder público para erradicar o analfabetismo no Brasil, essa questão ainda persiste. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, o Brasil registrou no segundo trimestre de 2024 a taxa de analfabetismo de 5,3% para pessoas com 15 anos ou mais (IBGE, 2025). Essa questão se torna ainda mais preocupante quando se considera a taxa de analfabetismo funcional, visto que apenas 10% da população entre 15 e 64 anos é considerada proficiente, isto é, capaz de elaborar e interpretar textos de maior complexidade, opinar sobre o posicionamento do autor dos textos e interpretar e solucionar situações-problema com múltiplas variáveis (INAF, 2024).

Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui-se como modalidade central para a reversão desse quadro e a efetivação do direito à educação. Para Di Pierro (2014), a solução para os entraves educativos reside no aprimoramento das condições de trabalho por meio de investimentos na infraestrutura, valorização dos profissionais e formas de assistência aos estudantes. Adicionalmente, Gadotti (2013) destaca o desafio de propor materiais pedagógicos para a alfabetização de jovens e adultos que integrem as áreas do conhecimento às necessidades e saberes específicos do público da EJA.

Apesar da diversidade de materiais didáticos existentes, o livro didático segue como uma categoria importante, tanto no imaginário da população quanto nas políticas educativas brasileiras. Nessa perspectiva, esta pesquisa analisou elementos do design gráfico e editorial de livros didáticos da EJA, investigando-os como recursos auxiliares ao processo de ensino-aprendizagem na alfabetização.

O principal objeto de análise foi a coleção “Trilhas de Aprendizagens: EJA” (São Paulo, 2020c, 2020d, 2020e, 2020f), composta por quatro publicações da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP). A coleção foi escolhida com base no foco na etapa de alfabetização e no alinhamento às premissas do “Currículo da Cidade: EJA” (São Paulo, 2019). No decorrer da pesquisa, outras coleções foram incorporadas para enriquecer a comparação, o que foi pautado na disponibilidade para análise presencial e na adequação à categoria de livros didáticos da EJA.

Figura 1: Capas dos livros da coleção “Trilhas de Aprendizagens: EJA”.



Fonte: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educacao-de-jovens-e-adultos-eja/publicacoes-eja/trilhas-de-aprendizagens-eja/>.

Figura 2: Capas dos objetos adicionais de pesquisa (Livros da coleção “Viver, Aprender” e da coleção “Tecendo o Saber”).



Fonte: Compilação do Autor.

A fim de sustentar a análise gráfico-editorial dos livros didáticos, realizou-se revisão da literatura acerca da EJA no município de São Paulo e uma etapa empírica com entidades e sujeitos envolvidos com o processo de alfabetização de jovens e adultos. Para tanto, buscou-se contato com o MOVA-SP – Movimento de Alfabetização, modalidade de educação no município de São Paulo, fruto do diálogo entre organizações da sociedade civil e poder público (São Paulo, 2020a). As entrevistas indicaram que os educadores do MOVA não utilizam livros didáticos como eixo central das aulas, pois o planejamento costuma partir do contato com estudantes e suas necessidades. Ainda assim, as respostas foram relevantes para refletir o papel do livro didático no processo de ensino-aprendizagem.

Enquadramento Teórico

O design gráfico e editorial ocupa um papel estratégico na mediação pedagógica, atuando como agente de significação e de acesso ao conhecimento. Para Frascara (2006), o design não se limita à estética ou à organização formal da informação, mas constitui um processo comunicacional que visa modificar comportamentos e promover entendimento. Nessa perspectiva, o designer educacional atua como mediador entre conteúdo, forma e público, articulando princípios de legibilidade, clareza e empatia para favorecer a aprendizagem. Essa visão amplia o papel do design para além da função ilustrativa, colocando-o como instrumento de educação visual e de transformação social.

Na mesma linha, Bonsiepe (2011) argumenta que o design é uma prática de emancipação cognitiva, especialmente em contextos de desigualdade e exclusão. Para o autor, o design tem potencial de “dar forma à informação” de modo a torná-la acessível, inteligível e crítica. Essa perspectiva é particularmente relevante para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), na qual o design dos materiais didáticos deve lidar com heterogeneidades de repertório, de níveis de

alfabetização e de vivências culturais. Assim, o design torna-se também uma forma de mediação cultural, pois organiza signos visuais que facilitam a apropriação do saber.

O conceito de letramento visual, explorado por Donis A. Dondis (1997) e retomado por Lima (2014), complementa essa discussão ao destacar que a leitura e a escrita de imagens são competências fundamentais para a inserção social contemporânea. No contexto da EJA, a alfabetização não deve se restringir à decodificação verbal, mas abranger práticas de leitura do mundo mediadas por elementos gráficos — cores, tipografias, ícones e hierarquias visuais. Tais elementos, quando projetados com consciência pedagógica, podem atuar como pontes entre o conhecimento prévio dos alunos e o conteúdo formal escolar.

Costa (2012) acrescenta que o design editorial é uma forma de “arquitetura da informação sensível”, pois organiza textos e imagens em estruturas que orientam cognitivamente o leitor. Ao considerar o público da EJA — formado por sujeitos com trajetórias descontínuas de escolarização e distintas experiências de leitura —, o designer assume a responsabilidade de criar interfaces acessíveis e inclusivas. Essa mediação visual é, portanto, uma prática política, na medida em que reconhece e valoriza a diversidade dos modos de aprender e de se relacionar com o material impresso.

Nesse sentido, Portugal e Couto (2010) reforçam que o design contribui para a construção de situações de aprendizagem efetivas ao buscar o equilíbrio entre os interesses e as necessidades de professores, alunos e instituições. Essa harmonia é ampliada pela visão de Lope, Silva e Filho (2019), que destacam a relevância de considerar o contexto de aplicação e a construção conjunta com os sujeitos envolvidos. Dessa forma, o projeto gráfico deixa de ser uma imposição externa para se tornar um recurso enraizado nas características locais e nas dinâmicas reais do processo de ensino-aprendizagem.

A preocupação com diversidade e contextualização encontra fundamentação metodológica no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que apresenta princípios para uma educação inclusiva. Adaptado do campo da arquitetura e do design, o DUA propõe o acesso ao currículo por meio da multiplicidade de meios de engajamento, representação do conteúdo, ação e expressão (Pletsch, c2020). Sob essa ótica, o livro didático é ressignificado: ele deixa de ser o único veículo de informação ou um fim em si mesmo para ser compreendido como um dos diversos meios possíveis para a mediação do conhecimento.

Portanto, o enquadramento teórico aqui proposto compreende o design gráfico-editorial como mediador entre linguagem, pedagogia e experiência sensível, sendo essencial para a construção de materiais didáticos que respeitem os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem e potencializem o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos da EJA.

Objetivos

O objetivo geral é compreender como os aspectos gráfico-editoriais dos livros didáticos podem auxiliar os processos de ensino e aprendizagem em cursos de alfabetização para jovens e adultos. Para esse fim, ponderaram-se outros objetivos:

1. Identificar o perfil dos estudantes e professores da EJA no município de São Paulo;
2. Compreender o processo de alfabetização de jovens e adultos e suas dificuldades;

3. Compreender a interação dos estudantes e professores com materiais didáticos;
4. Analisar livros didáticos para a EJA a partir de aspectos do design gráfico e editorial.

Método de Pesquisa

Revisão da Literatura

Este estudo de caso, de abordagem qualitativa, iniciou-se com a revisão da literatura sobre a EJA no município de São Paulo, visando à familiarização com o contexto da modalidade. Dentre as publicações consultadas, destacam-se: “Currículo da Cidade: EJA” (São Paulo, 2019), “Repertório EJA: Grandes Temas” (São Paulo, 2020a), “Retratos da EJA em São Paulo” (São Paulo, 2020b) e “A Política Paulistana de EJA: Territórios e Desigualdades” (Catelli; Di Pierro; Giroto, 2019). Estas leituras permitiram caracterizar os estudantes da EJA como indivíduos que não iniciaram ou concluíram os estudos na idade regular e que enfrentam fatores intra e extraescolares que dificultam sua permanência. Em paralelo, a literatura retrata esses estudantes como sujeitos com vastos saberes, embora não validados pela perspectiva escolar. A revisão bibliográfica também delineou perspectivas sobre materiais didáticos. A literatura indica que os livros são benéficos ao apresentarem métodos, atividades inovadoras e textos-base para a prática docente. Contudo, tornam-se prejudiciais quando oferecem conteúdos excessivamente fragmentados, resumidos, desatualizados ou desvinculados da realidade dos estudantes.

Pesquisa de Campo

A fase empírica, fundamentada em Noble e Bestley (2013), compreendeu entrevistas semiestruturadas com sujeitos-chave e observação participante em turmas de alfabetização. O objetivo foi apreender as percepções sobre a EJA e práticas de uso dos materiais em seu contexto real.

Com base na revisão de literatura, elaboraram-se roteiros de entrevista para três grupos estratégicos: (1) Pesquisadores com notório saber na EJA; (2) Profissionais responsáveis pela criação da coleção “Trilhas de Aprendizagens: EJA”; e (3) Agentes da EJA. Para os grupos 1 e 2, utilizou-se a amostragem intencional; para o grupo 3, recorreu-se à amostragem “bola de neve” (snowball sampling). Entre março e julho de 2025, foram realizadas 15 entrevistas (perfis na Tabela 1). A coleta foi encerrada ao atingir saturação teórica no Grupo 3, dada a convergência com a literatura da área, e por exaustão de contatos no Grupo 2, em função da disponibilidade limitada dos criadores da coleção. Mediante consentimento, as entrevistas foram gravadas, transcritas e submetidas à Análise Temática (Braun; Clarke, 2006; Dias; Mishima, 2023), envolvendo leitura aprofundada e categorização para extração de temas.

Tabela 1: Perfis dos participantes das entrevistas semiestruturadas.

Código do Participante	Grupo(s) Estratégico(s)	Forma de Atuação na EJA
P1	3	Ex-coordenador escolar na EJA e coordenador no MOVA
P2	3	Educador no MOVA
P3	3	Educador no MOVA
P4	3	Ex-educador no MOVA e professor do ensino fundamental
P5	3	Educador no MOVA
P6	3	Formador no MOVA
P7	1	Professor universitário aposentado e autor de materiais didáticos para EJA
P8	1 e 3	Pesquisador da EJA, membro do Instituto Paulo Freire e formador na EJA
P9	1	Membro do Instituto Paulo Freire
P10	1 e 3	Pesquisador da EJA, membro do Instituto Paulo Freire e professor no CIEJA
P11	1, 2 e 3	Coautor do “Trilhas de Aprendizagens: EJA” e Coordenador Pedagógico
P12	1, 2 e 3	Coautor do “Trilhas de Aprendizagens: EJA” e Coordenador no CIEJA
P13	1, 2 e 3	Coautor do “Trilhas de Aprendizagens: EJA” e Pedagogo
P14	2 e 3	Coautor do “Trilhas de Aprendizagens: EJA”, professor e formador na EJA
P15	1, 2 e 3	Coautor do “Trilhas de Aprendizagens: EJA”, ex-professor da EJA e diretor em escola de ensino fundamental

Fonte: Elaboração do Autor.

As observações participantes ocorreram em três salas de alfabetização do Movimento de Alfabetização (MOVA) em São Paulo, entre março e abril de 2025. A seleção dos locais foi por conveniência, conforme a disponibilidade institucional. Os registros de campo foram sistematizados pela Estrutura de Observação AEIOU, um framework heurístico para categorizar Atividades, Espaços, Interações, Objetos e Usuários.

Figura 3: Capturas das salas de aula visitadas.



Fonte: Elaboração do Autor.

Análise Gráfico-Editorial

Além da coleção “Trilhas de Aprendizagens: EJA”, objeto principal desta pesquisa, a etapa de análise gráfico-editorial foi enriquecida por outras coleções de materiais didáticos para EJA. Entre os materiais emprestados pelos entrevistados, selecionaram-se algumas publicações da coleção “Viver, Aprender” e da coleção “Tecendo o Saber” (tabela 2).

Tabela 2: Objetos principais e objetos adicionais da pesquisa.

Categoria	Coleção	Nº de Publicações Analisadas
Objeto Principal	Trilhas de Aprendizagens: EJA	4
Objeto Adicional	Viver, Aprender Alfabetização (Ação Educativa/Editora Global)	4
Objeto Adicional	Viver, Aprender (Ação Educativa/MEC)	4
Objeto Adicional	Tecendo o Saber (Instituto Paulo Freire/Fundação Roberto Marinho/ Fundação Vale do Rio Doce)	3

Fonte: Elaboração do Autor.

Para garantir uma análise sistemática e replicável dos objetos de estudo, desenvolveu-se um protocolo de análise gráfico-editorial (Tabela 3). Esse protocolo se divide em duas etapas: a primeira reúne os aspectos conceituais e editoriais, formulados a partir dos tópicos de briefing para publicações de Samara (2011) e método 5W2H descrito por Noble e Bestley (2013); a segunda reúne os aspectos gráficos de publicações, como imagem, tipografia, cor e layout/malha gráfica. A primeira etapa foi aplicada apenas à coleção “Trilhas de Aprendizagens”, devido ao acesso restrito aos seus criadores. A segunda etapa (análise gráfica) abrangeu todos os materiais.

Tabela 3: Protocolo de análise gráfico-editorial.

Etapa de Análise		Questões norteadoras
Investigação conceitual do projeto	Tipo de projeto	Que tipo de projeto é esse? Por que o projeto foi desenvolvido? Quando o projeto foi criado? O contexto cultural influenciou o projeto? Como o projeto foi construído em termos de abordagem e conteúdo?
	Componentes	Quais são os componentes desse projeto?
	Formato	Quais são os formatos dos componentes do projeto? Por que os componentes têm esse formato? Onde esses componentes foram veiculados?
	Objetivos comunicativos	Quais são os objetivos desse projeto? Quais mensagens o projeto busca transmitir? Qual foi o impacto do projeto sobre o público-alvo?
	Processo de trabalho	Quem participou do desenvolvimento do projeto? Para quem esse projeto foi proposto? Como o público-alvo moldou o formato do projeto?
Investigação da Hierarquia Informacional	Elementos da publicação	Elementos pré-textuais Corpo de texto Elementos pós-textuais
	Imagem	Finalidade da imagem Tratamento das imagens Disposição das imagens no suporte
	Tipografia	Componentes do texto editorado Hierarquia tipográfica Estilos e classificação dos tipos Alinhamento e tamanho do corpo
	Cor	Codificação das cores na hierarquia visual Cor como identidade Uso da cor na impressão
	Grid	Margens, linhas, colunas e módulo Ênfase horizontal ou vertical Dinâmica de proporção nas páginas Simetria ou assimetria

Fonte: Elaboração do Autor.

No total, 14 objetos foram analisados entre abril e julho de 2025. Páginas pertinentes de cada publicação foram registradas para a sistematização da análise. Dado o escopo deste artigo, o enfoque recai sobre a coleção “Trilhas de Aprendizagens: EJA”.

Resultados e Discussões

Resultados da Pesquisa de Campo

As entrevistas semiestruturadas e as observações participantes aprofundaram tópicos identificados na revisão da literatura, detalhando o funcionamento da EJA no Município de São Paulo, a dinâmica da alfabetização, os perfis de professores e estudantes e a dinâmica do uso de materiais didáticos, sobretudo dos livros didáticos.

Os entrevistados reiteraram a EJA como modalidade crucial para a manutenção do direito à educação. P13 a define como um “processo de impedimento”, pois seus estudantes não tiveram acesso ou permanência na escolarização regular. Dentre as causas do abandono dos estudos, os entrevistados P1, P2, P8 e P10 apontam a principal como a necessidade de trabalhar para arcar com as próprias despesas ou prover recursos para a família. Adicionalmente, P1 e P8 argumentam que a própria oferta da EJA (horários, localização, formato das aulas) cria barreiras ao acesso. A despeito das dificuldades, a principal motivação para o retorno é a busca por melhores oportunidades de trabalho, seguida pela autonomia em atividades diárias, autoestima e socialização (P1, P2, P3, P8, P10, P12).

Os entrevistados revelaram também aspectos emocionais recorrentes nos estudantes, como um sentimento de autoculpabilização pelo insucesso escolar (P3, P4, P5, P8, P10, P11), que se manifesta em vergonha de ser analfabeto, dificuldade de expressão e sentimento de incapacidade. Diante disso, houve convergência (P3, P6, P7, P9, P10, P11, P12 e P13) de que os docentes devem considerar estas questões no planejamento pedagógico, valorizando os repertórios de vida dos estudantes. Salientou-se a necessidade de um diagnóstico ativo dos saberes prévios e da assimilação de novos conteúdos (P6, P8, P10, P12). A fala de P12 sintetiza essa abordagem:

Tomar uma abordagem que sempre dialoga com a realidade [...] quem postulou foi Paulo Freire. Quando ele disse que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, é isso. Você precisa respeitar esse conhecimento de mundo que o estudante tem e trazer isso para dentro da sala de aula.

Frente a essas questões, o MOVA opera com uma proposta mais flexível. As entrevistas (P2, P3, P4, P8, P10, P12) indicam que a modalidade não segue uma metodologia rígida, pautando-se na interação educador-educando em salas multisseriadas com acolhimento, troca de saberes e valorização dos sujeitos. Outra diferença visível entre o MOVA e a EJA regular é o oferecimento de turmas em diferentes turnos e menor duração das aulas, o que facilita a permanência dos educandos. Como descrito por P1, P6 e P11 e observado durante as visitas de campo, as salas de aula do Movimento de Alfabetização apresentam distintas realidades espaciais e materiais, com diferentes recursos à disposição para o desenvolvimento das aulas.

Na estrutura de observação AEIOU, nota-se que as salas de aula são extremamente divergentes nos tópicos de Espaços e Objetos, pois as turmas ocorrem em entidades conveniadas pela SME-SP, por vezes garagens, igrejas e associações. Em paralelo, observou-se convergência em Atividades, Interações e Usuários, visto que as atividades são construídas no geral para e com os educandos, a partir de demandas locais e centradas no acolhimento e troca de saberes. O portfólio, recurso já reportado por Gadotti (2013, p.39), se demonstrou um objeto

presente nas salas visitadas, contribuindo para o diagnóstico de saberes, acompanhamento do desenvolvimento e ajustes da prática pedagógica. Para o estudante, também permite avaliação com menor constrangimento do que provas e favorece a percepção da própria evolução.

As entrevistas foram particularmente produtivas no tema do uso de livros didáticos. Os participantes vinculados ao MOVA, confirmados depois pelas observações participantes, revelaram uma perspectiva crítica aos livros didáticos, por se entender que estes não atendem às demandas específicas da turma, sendo mais comum os educadores produzirem seus próprios materiais a partir de temas gerados com os estudantes. Outros participantes (P1, P4, P7, P9, P10, P12) definem os livros didáticos como uma categoria dentre os diversos recursos mobilizáveis pelo professor para auxiliar o processo educativo. P7 e P10 destacam sua importância como fonte de conteúdo, especialmente em locais com poucos recursos. P7 também aponta um conflito entre o “projeto autoral do professor” e o “projeto dos autores” dos livros:

O que a academia fala que é importante fazer e o campo das práticas e experiências dos professores [...] há o projeto do autor, que cria um percurso didático, um desenho, uma trajetória [...] a professora fazia o projeto autoral dela [...] Fazia um mosaico a partir do que ela achava importante. [...] Vejo o material como uma caixa de ferramentas. Se você tem várias ferramentas, você resolve um monte de coisas.

Ao discutir expectativas sobre livros didáticos, os participantes enfatizaram o conteúdo das publicações, como a problematização da realidade dos estudantes (representatividade), articulação da leitura e escrita a diferentes gêneros textuais e respeito à diversidade. P7 e P10 sugerem que os materiais explicitem suas intenções pedagógicas e bases teóricas aos professores. Adicionalmente, P3, P4, P10 e P11 alertam para a necessidade de sequências didáticas compatíveis com as habilidades discentes, evitando superficialidade, infantilização ou linguagem rebuscada.

Essas demandas se conectam diretamente a questões editoriais e gráficas, isto é, à forma de apresentação da informação. Os participantes P1, P3, P9, P11, P12, P14 e P15 destacaram a importância de imagens que representem o público da EJA. P11 complementa que as imagens funcionam como âncoras para a participação de estudantes não alfabetizados. Quanto aos recursos textuais, P3, P9 e P11 indicam a necessidade de tipografia em corpo grande e diagramações simples nas etapas iniciais. Também foi pontuada a relevância de outros recursos gráficos, como linhas do tempo, fluxogramas e tabelas, para a expansão do repertório dos estudantes.

Resultados da Análise Gráfico-Editorial

A coleção “Trilhas de Aprendizagens” foi produzida entre 2019 e 2020 pela Secretaria Municipal de Educação (SME-SP) no contexto de distanciamento social na pandemia de Covid-19. Inicialmente, produziram-se duas publicações impressas para a EJA, que, segundo os entrevistados P11, P12, P13, P14 e P15, foram adotadas ao se constatar que as soluções digitais não atingiam a totalidade dos estudantes. Os impressos foram encaminhados para a totalidade da rede municipal de ensino, salvo modalidades com particularidades pedagógicas.

As publicações foram concebidas sobre um arcabouço pedagógico balizado por documentos como o “Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos” (São Paulo, 2019), “Repertórios



EJA: Grandes Temas” (São Paulo, 2020a), “Retratos da EJA em São Paulo” (São Paulo, 2020b), Matriz de Saberes e Agenda 2030 (P11, P12, P13 e P14). A produção também considerou a construção de atividades independentes (P12), isto é, atividades realizadas na ausência dos professores, a familiarização docente com o material (P13), a não infantilização do público (P14) e os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (P15). Essas preocupações projetuais revelam um olhar atento para a comunicação das intenções da publicação, respeito à diversidade, aspectos mencionados pelos entrevistados como importantes atributos de livros didáticos.

Especialmente no que se refere ao DUA, o livro se enquadra como um dos meios criados para apresentação do conteúdo, assim como ação, envolvimento e engajamento dos estudantes. O principal objetivo foi permitir a continuidade dos estudos durante a pandemia, em um momento de comunicação limitada entre estudantes e professores. Nesse sentido, utilizou-se dos livros como meio para minimizar a evasão dos estudantes, uma problemática latente na EJA. P12 e P14 relatam que os autores priorizaram atividades que dialogassem com o contexto imediato (medidas de prevenção à Covid-19), cultura, lazer, alimentação, identidade, mundo do trabalho e desigualdades, numa tentativa de representar os estudantes, trabalhar com temas atuais e problematizar a realidade. Vale mencionar que a proposta dos livros não teve como objetivo se tornar o único material mediador do processo de ensino-aprendizagem. P15 resume a intenção:

Eu sempre peço atenção no “Trilhas” como material que o professor vai utilizar, mas ele não precisaria seguir naquela ordem, ele não precisaria fazer o “Trilhas” todos os dias [...] eu sempre penso em um documento norteador, que evite que o professor pegue atividades descontextualizadas da internet, de web, atividades infantilizadas.

Dada a incerteza sobre o término do distanciamento social, a SME produziu um segundo volume. Esta atualização refletiu o ganho de experiência da equipe, resultando em mais atividades e alterações na organização interna. P11, P12 e P15 mencionam novos pontos de mediação, como formações docentes e coleta de feedback sobre o primeiro volume. P12, P13 e P15 citam a produção de recursos audiovisuais de apoio (vídeos com audiodescrição e Libras) e guias de acessibilidade.

Em questão de formato, os livros consumíveis do Trilhas de Aprendizagens: EJA adotaram a proposta de brochura de capa mole, encadernação com adesivo e sem costura. Em paralelo a essa coleção, que oferece atividades e conteúdos direcionados aos estudantes, as coleções adicionais da pesquisa demonstraram outras configurações, como materiais voltados para os educadores, além de publicações específicas com diferentes finalidades, como livros didáticos voltados somente para leitura. Já em relação aos formatos, observou-se nos objetos adicionais encadernação em brochura, espiral, brochura com lombada costurada e encadernação cavalete.

Os elementos da publicação, descritos por Samara (2011), no objeto principal do estudo, revelam propostas convergentes com a comunicação das intenções pedagógicas e bases teóricas, construção de sequências pedagógicas contextualizadas e progressivas. Além dos elementos pré-textuais comuns aos objetos adicionais, como folha de rosto, folha de créditos, apresentação da coleção e sumário, o Trilhas de Aprendizagens inclui carta aos responsáveis e/ou familiares e seção com indicações de recursos de acessibilidade. Nos elementos textuais, o Trilhas de Aprendizagens foi pautado em módulos, sendo que na publicação da EJA I as atividades são

organizadas por eixos temáticos, enquanto na EJA II, as atividades são organizadas de acordo com áreas do conhecimento. Em paralelo, os elementos textuais nas demais coleções estão organizados por seções temáticas ou de componentes curriculares. Os elementos pós-textuais no objeto principal são escassos, resumidos às páginas destinadas para anotações, enquanto os materiais adicionais apresentaram recursos variados, como referências bibliográficas, leituras adicionais recomendadas, estatutos e declarações, glossários, calendários, letras e números móveis, quadros de anotações, caderno de caligrafia, calendários e páginas para autoavaliação do estudante e roteiro de atividades. Esse conjunto reforça que, em diferentes coleções, o livro não se coloca como centro do processo educativo, legitimando a autonomia docente na condução das aulas.

Figura 4: Sumários dos livros da coleção “Trilhas de Aprendizagens: EJA”.

SUMÁRIO		SUMÁRIO	
11	MÓDULO I ALFABETIZAÇÃO I	11	MÓDULO III ETAPA COMPLEMENTAR
25	MÓDULO I ALFABETIZAÇÃO II	13	Linguagens e Códigos
39	MÓDULO II BÁSICA I	23	Matemática
51	MÓDULO II BÁSICA II	31	Ciências Naturais
		41	Ciências Humanas
		49	MÓDULO IV ETAPA FINAL
		51	Linguagens e Códigos
		63	Matemática
		69	Ciências Naturais
		77	Ciências Humanas

Fonte: Compilação do Autor.

Figura 5: Páginas divisórias nos livros da EJA I da coleção “Trilhas de Aprendizagens: EJA”.



Fonte: Compilação do Autor.

Figura 6: Páginas divisórias nos livros da EJA II da coleção “Trilhas de Aprendizagens: EJA”.



Fonte: Compilação do Autor.

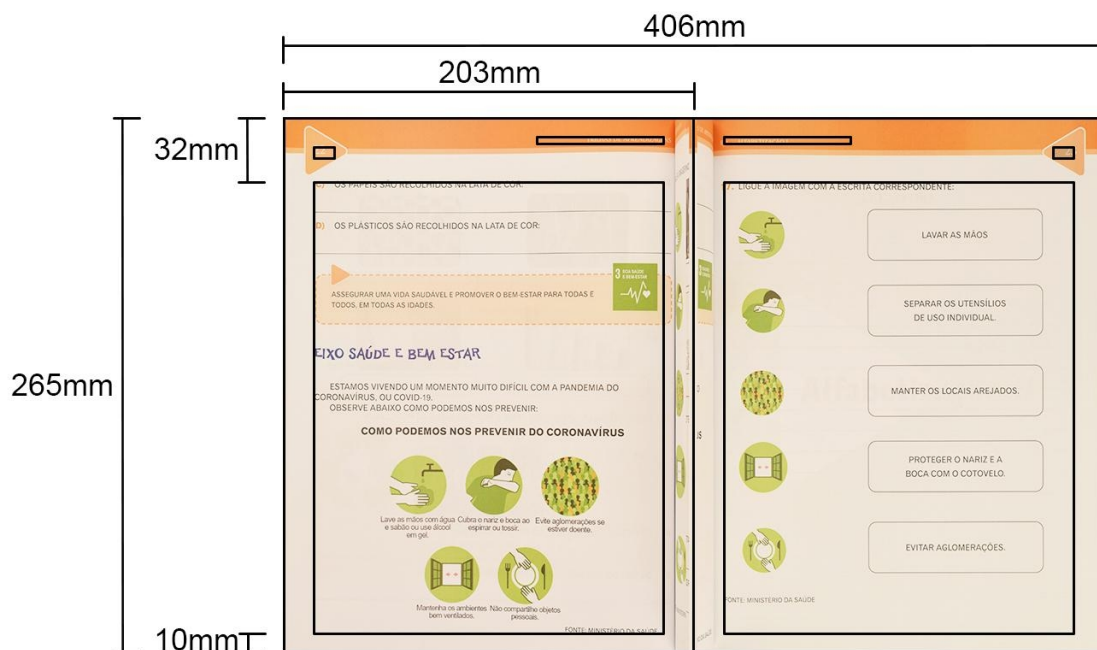
Figura 7: Páginas de anotações na coleção “Trilhas de Aprendizagens: EJA”.



Fonte: Compilação do Autor.

Nas malhas gráficas, predomina a diagramação em coluna única, em layouts simétricos. Ainda que a ênfase vertical seja dominante, a ênfase horizontal dos elementos é utilizada pontualmente. Essa organização pode favorecer a leitura ao evitar configurações excessivamente complexas, que dificultam a apreensão do conteúdo, sobretudo para estudantes ainda em alfabetização.

Figura 8: Malha Gráfica da coleção “Trilhas de Aprendizagens: EJA”.



Fonte: Compilação do Autor.

Figura 9: Dinâmica de ênfase vertical e horizontal na coleção “Trilhas de Aprendizagens: EJA”

Fonte: Compilação do Autor.

As imagens são utilizadas ao longo dos livros com diferentes tratamentos e finalidades. No Trilhas de Aprendizagens, há fotografias, ilustrações, ícones, silhuetas e montagens, além de gráficos, tabelas e infográficos. A finalidade das imagens oscila entre foco e complemento no decorrer das publicações. Nos livros da EJA I, as imagens são mais centrais, acompanhadas de textos curtos, enquanto na EJA II tornam-se mais espaçadas em meio a textos longos. Segundo os entrevistados P12 e P14, as imagens são elementos especialmente relevantes no início do

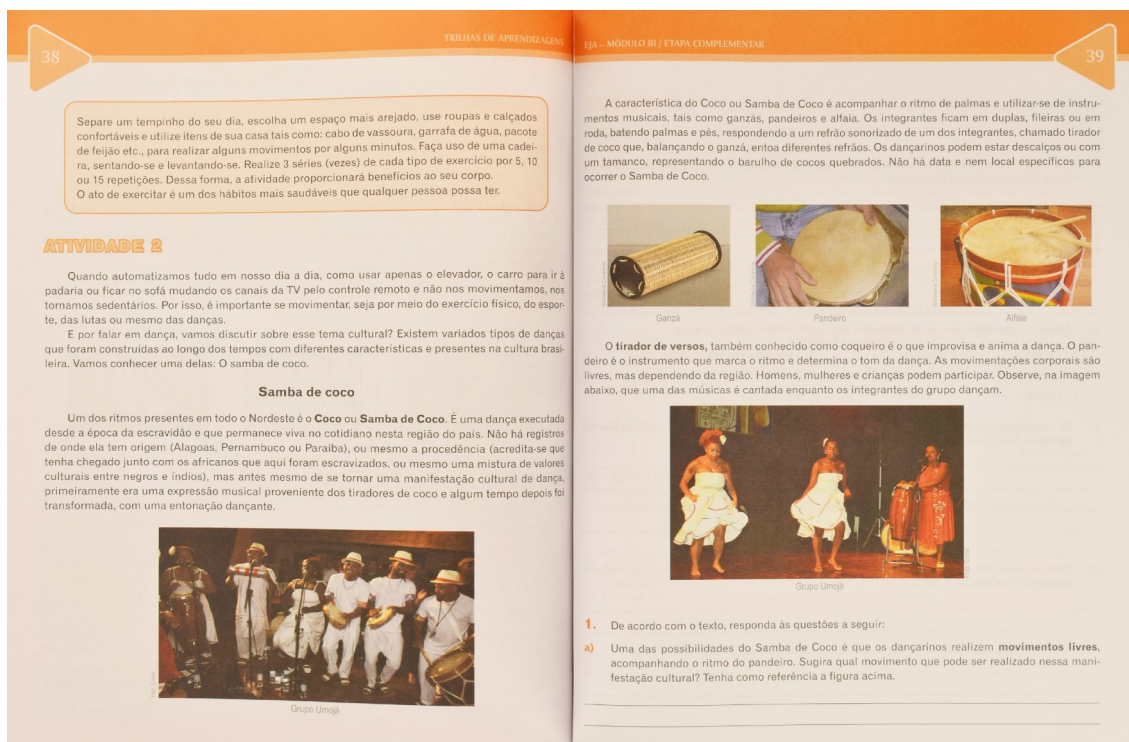
processo de alfabetização, pois ancoram a participação de estudantes não alfabetizados. P11, P14 e P15 relataram dificuldades na produção, como a ausência de um banco de imagens próprio e questões de direitos autorais, que levaram ao retrabalho de algumas sequências didáticas. Nos objetos adicionais, o uso de imagens difere substancialmente com materiais discentes graficamente densos, manuais docentes majoritariamente textuais e finalidade ambígua das imagens, isto é, imagens que se confundem entre foco e complemento. Alguns materiais priorizam ilustrações ou fotografias, ao passo que outros diversificam os tratamentos, além da predominância do uso de imagens em grandes dimensões. Parte desses materiais aparenta ter tido tratamento gráfico especial, como acesso a bancos de imagens e ilustrações comissionadas, o que abre outros caminhos para se trabalhar a representatividade.

Figura 10: Exemplo de composição das atividades na etapa de Alfabetização.



Fonte: Compilação do Autor.

Figura 11: Exemplo de composição das atividades na etapa Básica II.



Fonte: Compilação do Autor.

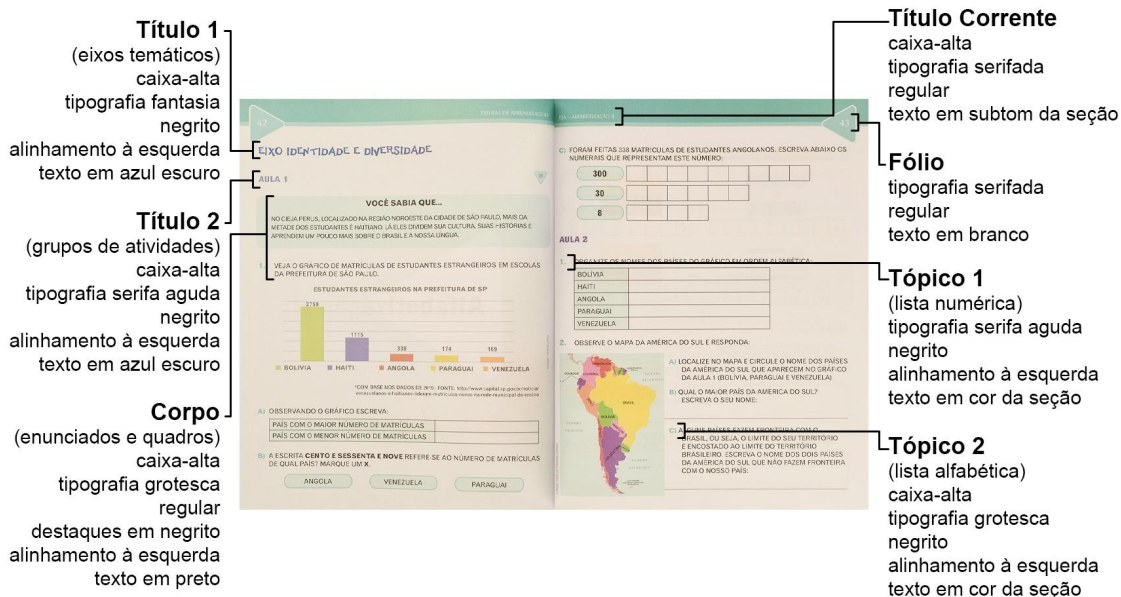
A hierarquia tipográfica varia entre materiais, conforme demandas de conteúdo. Nos objetos analisados, observou-se o uso de diferentes recursos tipográficos para a composição dos níveis textuais. Das configurações tipográficas presentes na coleção Trilhas de Aprendizagens: EJA, assim como em alguns objetos adicionais, destaca-se o uso da caixa alta e caixa baixa em conjunto com o volume textual. A caixa alta é utilizada extensivamente nas etapas iniciais com pequenos textos e evolui para a caixa baixa com maiores blocos textuais. Outro aspecto evidente nas publicações é o uso de tipografia com corpo ampliado, o que remete a preocupações com a legibilidade do material. No entanto, há ressalvas na reprodução de peças gráficas de outras fontes, visto que não atendem à convenção de caixa alta e ao dimensionamento do corpo de texto, por exemplo, o mapa-múndi na figura 10, o que levanta dúvidas sobre a acessibilidade para parte do público.

Figura 12: Hierarquia tipográfica nos sumários.



Fonte: Compilação do Autor.

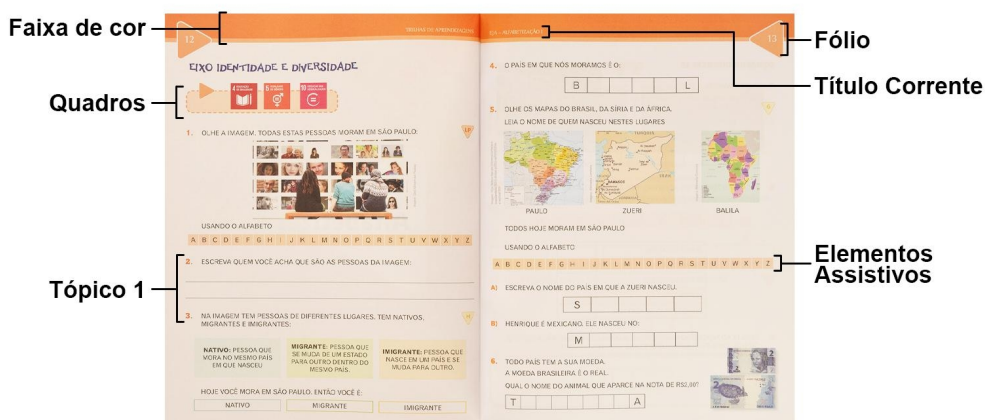
Figura 13: Hierarquia tipográfica nos elementos textuais.



Fonte: Compilação do Autor.

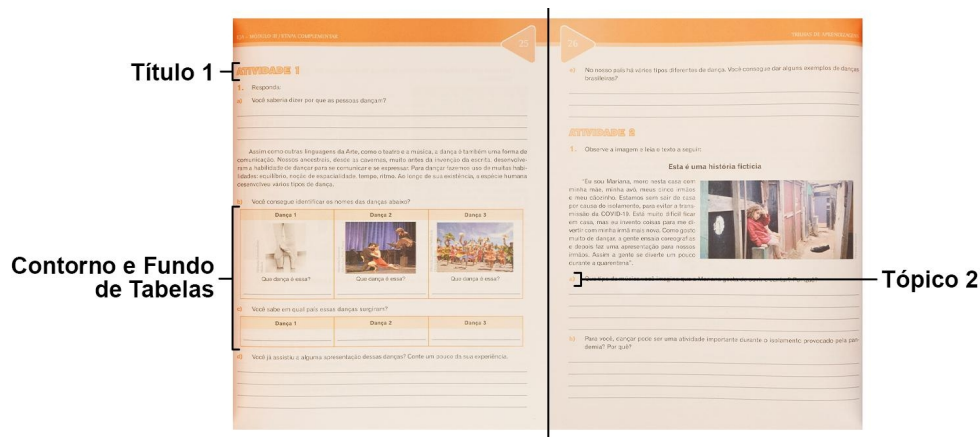
Apesar das diferentes aplicações cromáticas, o emprego de cores foi essencial na construção da identidade das coleções e na organização das seções e atividades. No Trilhas de Aprendizagens, a quadricromia permite fidelidade na reprodução de imagens, codificação dos módulos por cores e construção de parte da identidade de cada módulo. Nas demais coleções, observou-se uma lógica semelhante, com exceção de livros que optaram por impressões em preto e branco ou em cores especiais.

Figura 14: Cor na identidade e codificação das seções da coleção “Trilhas de Aprendizagens: EJA”.



Fonte: Compilação do Autor.

Figura 15: Cor na identidade e codificação das seções da coleção “Trilhas de Aprendizagens: EJA”.



Fonte: Compilação do Autor.

Conclusão

O estudo, realizado entre 2024 e 2025, demonstrou que o design gráfico-editorial desempenha papel decisivo na mediação pedagógica da Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente quando compreendido como prática comunicacional e social. Mais do que organizar textos e imagens, o design atua como instrumento de letramento visual, favorecendo a leitura crítica e a autonomia dos estudantes. Como indicam Frascara (2006) e Bonsiepe (2011), a materialidade visual dos livros didáticos pode promover inclusão cognitiva e participação ativa quando é concebida como linguagem e não apenas como suporte gráfico.

Essa perspectiva dialoga diretamente com o estudo de caso da coleção Trilhas de Aprendizagens: EJA, que evidenciou como princípios pedagógicos podem ser traduzidos em decisões projetuais coerentes. O volume textual, o uso dos recursos tipográficos, a hierarquia cromática das seções e as imagens representativas de situações cotidianas expressam um entendimento do design como facilitador da aprendizagem e promotor da autonomia leitora. A tabela 4 reúne os principais achados desse estudo em diretrizes, instigações não prescritivas para o desenvolvimento de livros didáticos.

Tabela 4: Diretrizes para o design de livros didáticos para a EJA.

Diretriz	Descrição
Contextualização e Relevância Temática	Trabalhar as vivências, motivações e necessidades dos estudantes como base da construção de novos conhecimentos, de forma que os estudantes se sintam valorizados em suas capacidades e atendidos em suas demandas.
Composição do livro/coleção	Composição dos livros e coleções a partir de propostas pedagógicas com objetivos explícitos. Para cada componente, é necessário compreender qual será seu público-alvo, o que se pretende desenvolver e como ocorrerá a comunicação.
Estrutura e navegabilidade do conteúdo	A organização interna deve ser inteligível pelo leitor para conseguir utilizar o livro da forma desejada. Para isso, enfatiza-se o trabalho intencional com os elementos da publicação.



Representatividade e diversidade visual	Os elementos representados nos livros didáticos, sobretudo as imagens, devem refletir a pluralidade de sujeitos que compõem a EJA, o que inclui etnias, faixas etárias, culturas, tons de pele e pessoas com deficiência.
Formato e Materialidade	As dimensões do livro, o tipo de papel, impressão e encadernação determinam o manuseio, portabilidade e aspectos semânticos. Esses aspectos também se ligam com questões orçamentárias.
Layout e Diagramação	Ordenação da página para garantir a acomodação dos diferentes tipos de conteúdo sem perder a unidade visual da publicação e da coleção. Também é necessário determinar a ênfase vertical ou horizontal das páginas
Tipografia e Legibilidade	Estabelecer hierarquia tipográfica adequada ao público-alvo de cada publicação, com atenção especial para o uso de caixa-alta e caixa-baixa, tamanho do corpo de texto, contraste com o fundo e linguagem acessível. Entende-se necessário um julgamento crítico prévio à reprodução de peças gráficas com elementos textuais nos livros didáticos para que atendam às demandas de cada público.
Uso Pedagógico das Imagens	Entendimento do potencial das imagens no percurso pedagógico. Pode atuar como elementos de contextualização para estudantes não alfabetizados, recurso complementar ao texto ou foco das atividades.
Uso Estratégico da Cor	Construção de códigos visuais que facilitem a navegação pelo conteúdo.
Integração Digital e Acessibilidade	Oferecimento de material em formatos adaptados, como alternativas com interpretação em libras ou conteúdo com audiodescrição. Oferecimento de recursos que possam ser mobilizados pelos professores de acordo com as demandas dos estudantes.

Fonte: Elaboração do Autor.

Cabe esclarecer os limites do percurso metodológico. Embora haja convergência entre achados empíricos e análise gráfico-editorial, as entrevistas se concentram no MOVA, modalidade vinculada à educação popular. Assim, é necessário averiguar se considerações semelhantes se aplicam a outras modalidades da EJA. De forma parecida, há limitação de opiniões sobre os livros didáticos, visto que os educadores do MOVA não os usam extensivamente. Também é válido ressaltar que o presente trabalho foi realizado a partir do estudo da EJA no município de São Paulo, sendo necessários outros estudos para avaliar a transferibilidade dos apontamentos em escala estadual e nacional. Por fim, sugere-se que pesquisas futuras abarquem outras coleções, considerando o número limitado de materiais analisados e a possível defasagem de parte do corpus, já que foram publicados na década de 1990 e no início dos anos 2000.

Dessa forma, conclui-se que o design, quando orientado pela acessibilidade, clareza e diálogo intercultural, é parte integrante do processo de alfabetização e não mero adorno visual. O fortalecimento da colaboração entre designers e educadores surge, portanto, como caminho para o desenvolvimento de políticas públicas mais eficazes e para a consolidação de uma cultura visual inclusiva na educação brasileira.

Este projeto não poderia ser realizado sem o fomento PIBITI, fornecido pelo CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Agradecemos ainda à Secretaria Municipal da Educação e seus servidores, e ao MOVA, que colaboraram com o desenvolvimento deste trabalho.



Referências

- BONSIEPE, G. **Design, cultura e sociedade**. São Paulo: Blucher, 2011.
- BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101. 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em: 01 nov. de 2025.
- CATELLI, R.; DI PIERRO, M. C.; GIROTTI, E. D. A Política Paulistana de EJA: Territórios e Desigualdades. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 30, n. 74, p. 454-484, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/eae.v30i74.5734>. Acesso em: 01 nov. 2025.
- COSTA, J. **A imagem da palavra: design editorial e leitura**. São Paulo: Rosari, 2012.
- DIAS, E. G.; MISHIMA, S. M. Análise temática de dados qualitativos: uma proposta prática para efetivação. **Revista Sustinere**, v. 11, n. 1, p. 402-411, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/sustinere.2023.71828>. Acesso em: 01 nov. de 2025.
- DI PIERRO, M. C. **Os desafios para garantir a Educação de Jovens e Adultos**. Gestão Escolar, 2014. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/114/os-desafios-para-garantir-a-educacao-de-jovens-e-adultos>. Acesso em: 01 nov. 2025.
- DONDIS, D. A. **A sintaxe da linguagem visual**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- FRASCARA, J. **Design and the social sciences: making connections**. London: Taylor & Francis, 2006.
- GADOTTI, M. (org.) et al. **MOVA-Brasil 10 Anos: Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2013. 440 p.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD Contínua – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação 2024**. Brasil: IBGE, 2025.
- INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional. **Indicador de Alfabetismo Funcional**, c2024. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/>. Acesso em: 01 nov. 2025.
- LIMA, M. E. O. **Design e leitura: interfaces da comunicação visual na educação**. São Paulo: Senac, 2014.
- LOPE, F. G. S.; SILVA, T. B. P.; FILHO, C. A. D. Design de estratégia de ensino-aprendizagem para o estudo de máquinas térmicas. **Estudos em Design** (online), Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 108-133. 2019. Disponível em: <https://estudosemdesign.emnuvens.com.br/design/article/view/677>. Acesso em: 21 abr. 2026.
- NOBLE, I.; BESTLEY, R. **Pesquisa Visual: introdução às metodologias de pesquisa em design gráfico**. Tradução: Mariana Bandarra. Porto Alegre: Bookman, 2013. 224p.
- PLETSCH, M. D. et al. **Acessibilidade e desenho universal aplicado à aprendizagem na educação superior**. Nova Iguaçu: ObEE, c2020. 88 p. Disponível em: <http://citei.im.ufrj.br/products/acessibilidade-e-desenho-universal-aplicado-a-aprendizagem-na-educacao-superior/>. Acesso em: 21 de abr. 2026,
- PORTUGAL, C.; COUTO, R. Design em situações de ensino-aprendizagem. **Estudos em Design** (online), Rio de Janeiro, v. 18, n. 1. 2010. Disponível em: <https://estudosemdesign.emnuvens.com.br/design/article/view/42>. Acesso em: 21 abr. 2026.
- SAMARA, T. **Guia de Design Editorial: Manual prático para o design de publicações**. Porto Alegre: Bookman, 2011. 240 p.
- SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal da Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Educação de Jovens e Adultos: Língua Portuguesa**. São Paulo : SME / COPED, 2019. 184 p.



SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal da Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Repertório EJA**: Grandes Temas. n.1. São Paulo: SME/COPED, 2020a. 56 p.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal da Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Retratos da EJA em São Paulo**: Histórias e Relatos na Prática. São Paulo: SME / COPED, 2020b. 146 p.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Trilhas de aprendizagens**: Educação de Jovens e Adultos – Alfabetização I e II: módulo I – Básica I e II: módulo II. Vol. 1. São Paulo: SME / COPED, 2020c. 72 p.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Trilhas de aprendizagens**: Educação de Jovens e Adultos – Módulo III: complementar – Módulo IV: final. Vol. 1. São Paulo: SME / COPED, 2020d. 96 p.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Trilhas de aprendizagens**: Educação de Jovens e Adultos – Alfabetização I e II: módulo I – Básica I e II: módulo II. Vol. 2. São Paulo: SME / COPED, 2020e. 144 p.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Trilhas de aprendizagens**: Educação de Jovens e Adultos – Módulo III: etapa complementar – Módulo IV: etapa final. Vol. 2. São Paulo: SME / COPED, 2020f. 144 p.

Sobre o autor

Bruno Henrique Agostinho da Silva

Técnico em Desenvolvimento de Sistemas (2021), Bruno cursa o décimo semestre da graduação do curso de Design na Universidade de São Paulo. Possui média ponderada de 9,6. Desde outubro de 2024, dedica-se à pesquisa em âmbito de Iniciação Científica, fomentada pelo CNPq. É pesquisador do Laboratório de Pesquisa em Design Visual, coordenado pela Profa. Dra. Priscila Farias, sob a orientação do Prof. Dr. Gustavo Curcio.

<https://orcid.org/0009-0004-4677-1000>

Gustavo Orlando Fudaba Curcio

É designer, arquiteto, jornalista, doutor e livre-docente em Design e Arquitetura pela FAUUSP, onde atua como professor e pesquisador do Departamento de Projeto. Desenvolve pesquisas em design editorial, programação visual, sinalização e interiores, com foco em processos projetuais e comunicação visual. Coordena projetos no LabImagem e LabIndus e preside a Comissão de Cooperação Nacional e Internacional (CCNInt/FAUUSP).

<https://orcid.org/0000-0003-0168-0901>