



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT)  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (UA)  
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM ESTUDO SOBRE EJA**

CRISTINA APARECIDA DE CARVALHO

CATALÃO  
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

### E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

#### 1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação     Tese     Outro\*: \_\_\_\_\_

\*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

**Exemplos:** Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

#### 2. Nome completo do autor

**Cristina Aparecida de Carvalho**

#### 3. Título do trabalho

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM ESTUDO SOBRE EJA

#### 4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

**[1]** Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

**a)** consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

**b)** novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **Selma Martines Peres, Professor do Magistério Superior**, em 27/02/2023, às 14:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **CRISTINA APARECIDA DE CARVALHO, Discente**, em 04/03/2023, às 11:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3543620** e o código CRC **F539D987**.

---

CRISTINA APARECIDA DE CARVALHO

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM ESTUDO SOBRE EJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Unidade UFCAT, da Universidade Federal de Goiás (UFG) / Universidade Federal de Catalão (UFCAT) em implantação/Faculdade de Educação como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação .  
Área de concentração: Educação. Linha de pesquisa: Leitura, Educação e Ensino da Língua Materna e Ciências da Natureza.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Selma Martines Peres

CATALÃO  
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do  
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFCAT.

Carvalho , Cristina Aparecida de  
Alfabetização e letramento : Um estudo sobre EJA / Cristina  
Aparecida de Carvalho . - 2022.  
78, f.

Orientadora: Profa. Dra. Selma Martines Peres.  
Dissertação(Mestrado) - Universidade Federal de Catalão,  
Faculdade de Educação, Catalão, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Catalão, 2022.

Inclui siglas, abreviaturas, gráfico.

1. Alfabetização . 2. Letramento. 3. EJA. I. Peres, Selma  
Martines, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ATA DE Nº.237 SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.**

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE CRISTINA APARECIDA DE CARVALHO.

Aos vinte e dois dias do mês de novembro do ano de dois mil e vinte e dois, às 14:00 horas, no Miniauditório Sérgio Pereira da Silva da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), reuniram-se os componentes da banca examinadora, a Profa. Dra. Selma Martines Peres - PPGEDUC/FAE/UFCAT - Orientadora; Profa. Dra. Maria Aparecida Lopes Rossi - PPGEDUC/FAE/UFCAT - Membro Interno; Profa. Dra. Andrea Del Larovere - FAE/UFCAT - Membro Externo, para, em sessão pública de exame de Defesa de mestrado, de **Cristina Aparecida de Carvalho**, discente do Programa de Mestrado em Educação – PPGEDUC da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão, área de Concentração Educação, com trabalho intitulado “ ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM ESTUDO SOBRE EJA”. A sessão foi aberta pela presidenta da banca, que fez a apresentação formal dos membros da banca. Em seguida, a palavra foi concedida a discente que, procedeu a apresentação da Defesa. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu a examinanda. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho]. Terminada a fase de arguição, foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, as arguidoras atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciada o resultado final: DEFESA APROVADA, fazendo jus, portanto, ao título de **Mestra em Educação**, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação – Regional. Catalão/UFCAT Em transição. A Banca Examinadora de Defesa Pública de Dissertação foi realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo: Art. 2. A suspensão de que trata esta Portaria não afasta a possibilidade de defesas de tese utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo programa de pós-graduação stricto sensu, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE-UFCAT, aos vinte e dois dias do mês de novembro do ano de dois mil e vinte e dois.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Selma Martines Peres, Professor do Magistério Superior**, em 22/11/2022, às 15:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Aparecida Lopes Rossi, Professor do Magistério Superior**, em 22/11/2022, às 15:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Andrea Del Larovere, Professor do Magistério Superior**, em 22/11/2022, às 15:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orga\\_o\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orga_o_acesso_externo=0), informando o código verificador **3347565** e o código CRC **24515099**.

*Aos meus familiares*

## AGRADECIMENTOS

É difícil agradecer a todos que, de algum modo, fizeram parte desta jornada. Foram tanto momentos que me trouxeram aqui, que seria impossível expressar toda minha gratidão aos sempre que tiveram ao meu lado, então agradeço de coração.

Agradeço a Deus pelo dom da vida e por me permitir que mais esta etapa fosse concluída, apesar das dificuldades, iluminando o meu caminho durante essa caminhada.

Agradeço também meu esposo, Alisson Thalles Souza Ferreira, que de forma especial e carinhosa sempre me deu força e coragem para concluir essa etapa, me apoiando nos momentos de dificuldades. Também meus filhos Giovanna Carvalho Souza Ferreira e Joao Victor Carvalho Souza Ferreira, que sempre me incentivaram a continuar quando pensei em desistir, iluminando de maneira especial os meus pensamentos, me levando a buscar mais conhecimentos. E não deixando de agradecer de forma grandiosa meus pais, Divina Aparecida de Carvalho e João Eurípedes de Carvalho, a quem tenho uma profunda admiração, respeito e amor.

À minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Selma Martines Peres pela extrema paciência que teve comigo nestes últimos meses, e principalmente na realização deste trabalho. Não tenho palavras para expressar o reconhecimento e admiração que tenho por ti. Agradeço acima de tudo, por acreditar e não desistir de mim e nem me deixar desistir, obrigada pelo apoio, compreensão e amizade durante esta jornada, e agradeço por possibilitar este vínculo maravilhoso que levarei por toda minha vida.

Agradeço a CNPQ pela bolsa disponibilizada sendo de grande importância no período da minha formação. Agradeço a secretária do programa e ao programa PPGEDUC pelo acolhimento na concretização desse sonho que está sendo realizado. Agradeço aos membros da banca examinadora pelo interesse e a disponibilidade

## RESUMO

A temática dessa investigação é abordar a Alfabetização, o Letramento e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A EJA caracteriza-se como uma proposta pedagógica flexível, com finalidades e funções específicas com tempo de duração definida, levando em consideração os conhecimentos da experiência de vida de jovens, adultos e idosos ligadas as vivências cotidianas individuais e coletivas, bem como ao mundo do trabalho. Assim, a questão de investigação é: qual tem sido as temáticas (preocupações) das produções acadêmicas brasileiras (2010 a 2020) no campo da alfabetização e letramento na EJA? Essa modalidade de ensino é um meio importante para os alunos que não tiveram como frequentar a escola no tempo certo e assim podem ter a oportunidade de concluir os estudos alcançando seus objetivos e contribuindo para a melhoria da vida em seus múltiplos aspectos. O professor da EJA tem um papel importante ao reconhecer as experiências que os educandos carregam, valorizando as práticas de alfabetização e letramento. A educação deve ser repensada, continuada de acordo com a rapidez em que o mundo se renova, aproveitando a bagagem de conhecimento de cada aluno, e ainda, mostrando que é preciso dar condições de permanência aos alunos do EJA, uma vez que não se deve apenas inserir, e sim dar condições de propiciar o desenvolvimento pleno do aluno. A metodologia utilizada foi qualitativa do tipo estado do conhecimento: Foram mapeadas dissertações acadêmicas brasileiras a partir da Biblioteca de Dados de Teses e Dissertações (BDTD) sobre alfabetização e letramento na EJA; identificando as principais temáticas apresentadas e discutidas nessas produções acadêmicas de 2010-2020. Os resultados mostraram que as onze dissertações localizadas nesse período tiveram como principais temáticas práticas metodológicas dos professores de EJA e a preocupação com a alfabetização e letramento desses sujeitos. Outras temáticas como a preocupação com a produção escrita, em especial, as dificuldades dos estudantes na escrita e ainda, o estudo de materiais didáticos foram trabalhados. Pode-se ainda identificar que a metodologia tomou como abordagem a pesquisa qualitativa, destacando-se trabalhos empíricos com professores e alunos e estudos documentais.

**Palavras-Chave:** Alfabetização. Letramento. EJA

## ABSTRACT

The theme of this investigation addresses Literacy, Literacy and Youth and Adult Education (EJA), whose objective is to understand the main discussions addressed in dissertations related to the field of literacy and literacy in EJA in the period 2010- 2020. EJA is characterized as a flexible pedagogical proposal, with specific purposes and functions with a defined duration, taking into account the knowledge of the life experience of young people, adults and elderly people linked to individual and collective daily experiences, as well as to the world of job. Thus, the research question is: what have been the themes (concerns) of Brazilian academic productions (2010 to 2020) in the field of literacy and literacy in EJA? This type of education is an important means for students who have not been able to attend school on time and thus can have the opportunity to complete their studies achieving their goals and contributing to improving life in its multiple aspects. The EJA teacher plays an important role in recognizing the experiences that students carry and valuing literacy and literacy practices. Education must be rethought, continued according to the speed at which the world is renewed, taking advantage of each student's baggage of knowledge, and also, showing that it is necessary to provide conditions for permanence to EJA students, since it is not necessary to only to insert, but to provide conditions to provide the full development of the student. The methodology used was qualitative, state of knowledge and bibliographic research, mapping Brazilian academic dissertations from the Data Library of Theses and Dissertations (BDTD) on literacy and literacy in EJA; identifying the main themes presented and discussed in these academic productions from 2010- 2020. The results showed that the eleven dissertations located in this period had as main themes methodological practices of EJA teachers and the concern with literacy and literacy of these subjects. Other themes such as the concern with written production the difficulties of students in writing and also the study of teaching materials were worked on. It is also possible to identify the methodology taken as an approach to qualitative research, highlighting empirical work with teachers and students and documentary studies.

**Keywords:** Alphabetization. Literacy. EJA

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

EJA	Educação de Jovens e Adultos
UFCAT	Universidade Federal de Catalão
PIVIC	Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
MEB	Movimento de Educação de Base
MCP	Movimento de Cultura Popular
CPC	Centro Popular de Cultura
UNE	União Nacional dos Estudantes
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: QUESTÕES TEÓRICAS.....</b>	<b>23</b>
2.1 Alfabetização.....	23
2.2 Letramento: o surgimento do termo no Brasil.....	32
2.3 Alfabetização e Letramento.....	38
<b>3. EJA: CAMINHOS PARA ESCOLA.....</b>	<b>41</b>
3.1 As Primeiras Ocorrências de EJA no Brasil. ....	41
3.2 Educação Popular e EJA: a articulação com alfabetização e letramento.....	49
3.3 Evasão Escolar na EJA.....	52
<b>4. PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM EJA: TEMÁTICAS EM EVIDÊNCIA.....</b>	<b>60</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>74</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>76</b>

*Palavra não é privilégio de algumas pessoas,  
mas direito de todos.  
Paulo Freire*

## INTRODUÇÃO

Cada pessoa guarda em si marcas de suas experiências, ora esquecidas nos recônditos da memória, ora vislumbradas em uma espécie de caleidoscópio, por exemplo: lembranças de aprendizagens nas quais se inspiram no decorrer da vida.

A partir desta compreensão, vejo a pertinência do ato de recordar acontecimentos referentes ao processo de minha formação escolar. Afinal, habitamos um meio em contínua transformação, e perspectivamos um futuro mais favorável. Acredito que ao relembrar fatos do passado, descobrimos o quanto mudamos e passamos a compreender que a vida é um processo em constante mudança.

Nasci em Buriti Alegre - GO, em 1981, e da minha infância tenho poucas lembranças conscientes, que são sentimentos compartilhados com meus pais, que me amaram e me educaram desde os primeiros dias de vida. Os estudos começaram quando morava na mesma cidade e fui matriculada em uma escola pública municipal e tinha uma professora que exercia as funções de professora e diretora. Foi um período de grandes descobertas, aprendizagens e afetos.

Aos 17 anos de idade, eu estava cursando o 3º ano do ensino médio, me casei, e tive que cumprir obrigações familiares, inconciliáveis com os estudos. Assim, como acontece com inúmeras mulheres brasileiras, ocorreu a ruptura do meu processo formativo escolar. Contudo retomei os estudos após 16 anos sem frequentar uma escola, isto é, aos 33 de anos, voltei a estudar na modalidade Educação de Jovens e Adultos

Freire (1991) assinala que é indispensável que a Educação de Jovens e Adultos auxilie na minimização das desigualdades sociais, o que implica o desenvolvimento integral do indivíduo, ajudando-o a compreender-se e perceber-se como sujeito de sua própria história. Segundo sua perspectiva, percebendo as circunstâncias de suas vivências, o indivíduo não se depara com a formação como algo pronto, mas sim construído ao longo do tempo e oportunidades. Dessa forma, agarrei a oportunidade de retomar os estudos e pude dar continuidade ao meu sonho de ser professora.

Assim, meu interesse de pesquisar o universo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) surgiu em decorrência de minha formação nessa modalidade de ensino. Ela atende tanto o nível fundamental de ensino quanto o médio, e tem como público: jovens, adultos e idosos, que por vários motivos não completaram os estudos na idade convencional. Convém ressaltar que muitas pessoas retomam os estudos, e que as motivações são diversas: necessidades econômicas

do grupo familiar, desenvolvimento intelectual e cognitivo, busca por melhores oportunidades de trabalho, e outros

Considerando esses aspectos, Kleiman (1995), afirma que: “[...] enquanto conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder”. (KLEIMAN,1995, p. 11.).

Nesse sentido, é possível compreender que as condições sociais do indivíduo contribuem para a formação do letramento dos sujeitos a práticas sociais vivenciadas, os quais a leitura e a escrita se constituem imprescindíveis numa sociedade letrada como a nossa. Afinal, no contexto de uma sociedade letrada, o controle concreto da leitura e da escrita são condições incorporadas aos sujeitos, rumo ao alcance de abrangências relacionadas ao êxito global (ROSSI, 2010). Assim, entendo a importância do ensino da leitura e da escrita como instrumento capaz de expandir, gradativamente, a etapa inicial do letramento, que se inicia com aprendizados na infância, antes do acesso ao espaço escolar.

Retomando meu percurso formativo, iniciei minha vida acadêmica no ensino superior aos 33 anos de idade. Casada, com filha de 16 anos de idade, morando ainda na minha cidade Buriti Alegre, Goiás segui meu sonho, que ficara adormecido, de me tornar professora.

Incentivada por uma professora fiz o Enem e consegui passar para o curso de Pedagogia no Instituto Federal Goiano, Campus Morrinhos. Sinto orgulho em dizer que a instituição me deu a oportunidade de fazer um curso com qualidade. Dessa forma, tentei conduzir cada passo acadêmico com atenção e dedicação, procurando aprender o máximo em cada discussão ou estudo realizado, e, em especial, minha iniciação à pesquisa.

Ao longo da graduação, após realizar duas pesquisas de Iniciação Científica Voluntária (PIVIC) sobre a história da formação e da prática de professoras alfabetizadoras em Buriti Alegre - GO, o desejo pela pesquisa aumentou significativamente, e eu tive a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre o tema. Ao final do curso, as minhas vivências como estagiária e bolsista do Residência Pedagógica me instigaram a refletir sobre a dificuldade dos/as professores/as da educação básica em lidar com as principais questões relacionadas ao ensino e aprendizagem da língua materna.

Logo após a graduação comecei a me dedicar aos estudos para concorrer a uma vaga no mestrado. A experiência com o PIVIC foi fundamental para essa nova etapa almejada, com a intermediação deste projeto eu pude identificar as práticas de leitura e escrita das professoras alfabetizadoras da minha cidade, por meio das pesquisas bibliográficas, das entrevistas e das investigações, compreendendo e assimilando as atividades que procedem no âmbito escolar.

Desta maneira, mesmo com a documentação limitada ou falha, reconstruímos as representações culturais, por meio de sinais fornecidos por estas fontes, mostrando a relação da instituição escolar com a sociedade, do aluno com o professor e sua colaboração para o desenvolvimento da cultura escolar, contribuíram para o desenvolvimento satisfatório do estudo destes, por meio da aplicação das fontes bibliográficas, diários e entrevistas. Ao conceber as considerações finais ressaltamos que o principal interesse da pesquisa foi identificar as práticas e metodologias de alfabetização das professoras de Buriti Alegre descritas nos diários dessas professoras.

Assim, em 2020 logo após muito estudo e dedicação eu consegui me ingressar no mestrado em educação, no processo seletivo na Universidade Federal de Catalão. Após 2 semanas de aulas presenciais tivemos que suspender as aulas, onde permanecemos no ensino remoto pelo aparecimento de uma doença bastante depredadora COVID-19<sup>1</sup> no qual permanecemos nesta situação até o primeiro semestre de 2022, considero que minha formação foi um pouco prejudicada, durante as discussões dos textos senti falta do envolvimento e acolhimento humano que só o ensino presencial pode nos oferecer.

A presente pesquisa busca explicar, como é a alfabetização e o letramento na EJA, o conhecimento do letramento é contemporâneo com jovens e adultos não escolarizados, mas portadores de cultura se dominam uma série de conhecimentos adquiridos durante toda sua vida, inclusive escrita e numérica.

Pensando na importância do letramento voltado para a EJA, e a partir de um levantamento bibliográfico, feito através da análise de trabalhos científicos que corroboram com a temática do trabalho, foi definida a relevância dessa pesquisa, que surgiu através de artigos, teses que constituíram em fonte para entender os saberes, as experiências e as teorias desenvolvidas em alfabetização e letramento para a formação de leitores jovens, adultos e idosos que frequentaram a EJA.

A revisão de literatura qualitativa exploratória de trabalhos científicos visa esclarecer as causas e circunstâncias que envolvem o letramento e alfabetização. O recorte temporal adotado se pauta nos estudos da área dos últimos 10 anos, tendo assim, um panorama do que está sendo estudado na última década acerca da temática. Destaca-se que os filtros adotados para o levantamento se concentram nas palavras-chave: Alfabetização, letramento e EJA.

Essas palavras-chave tomadas como referência para essa busca foram baseadas no objetivo geral de identificar produções acadêmicas sobre alfabetização e letramento identificadas no recorte temporal priorizado.

Dessa forma, adotou-se esse recorte para o desenvolvimento da pesquisa buscando conhecer as dissertações desenvolvidas nesse período.

Quadro 1 – Pesquisas encontradas entre 2010-2022

AUTOR(A)	DISSERTAÇÃO	INSTITUIÇÃO	ANO
Flavia Regina de Barros	Alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos	Universidade Estadual de Campinas	2011
Priscila Barbosa Borduqui Campos	Grafias não-convencionais da silábica nasal em dados de escrita de jovens e adultos em processo de alfabetização	UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho	2011
Valdecy Margarida da Silva	Alfabetização e letramento: contribuições à formação de professores alfabetizadores da Educação de Jovens e Adultos	Universidade do Estado do Rio de Janeiro Centro de Educação e Humanidades	2012
Monalisa Ogliari	Política de leitura: a coleção "literatura para todos" e o letramento literário de jovens e adultos.	Universidade de Brasília – UNB	2013
Laurita Dias do Nascimento	Desalinho à norma: um estudo de caso sobre marcas de oralidade em produções textuais na educação de jovens e adultos	Universidade Estadual da Paraíba	2014
Dayse Auricéia da Silva Alves	Saberes e fazeres docentes: contribuições para a construção da escrita na educação de jovens e adultos.	Universidade Estadual da Paraíba	2014
Ana Lucia Masson Lopes	A PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: temas e contribuições de teses brasileiras sobre alfabetização e letramento (1987-2012)	Universidade Federal de São Carlos	2015
Tânia Lúcia Corrêa Valente	O ensino-aprendizagem da língua portuguesa e ciências da natureza numa abordagem semiótica, na educação de jovens e adultos, com alunos em privação de liberdade	Universidade Tecnológica Federal do Paraná;	2016
Taciana Durão Leite Caldas	Caminhos percorridos pela educação de jovens e adultos na Rede Municipal de Ensino do Recife/PE, no combate ao analfabetismo funcional de 2013 a 2016	Universidade Federal de Juiz de Fora	2018

Juliana MonteiroGalvão Araujo	A prática social da leitura e da escrita nos primeiros ciclos da educação de jovens e adultos no município de Parnaíba – Pi	Faculdade Est	2018
Andresa Grasielle de Brito	“CALMA, PERA AÍ QUE NÓS VAMOS TE AJUDAR!”: As práticas de Alfabetização e Letramento em uma Turma de Etapa Mista da Educação de Jovens e Adultos	Universidade Do Vale Do Rio dos Sinos - UNISINOS	2019

Fonte: Autoria própria (2022)

Nesses termos, a questão-problema dessa investigação se desenha da seguinte forma: quais têm sido as temáticas (preocupações) de algumas produções acadêmicas brasileiras (2010 a 2020) no campo da alfabetização e letramento na EJA. Na primeira busca feita na BDTD foram utilizadas as seguintes palavras-chave: Alfabetização, Letramento e EJA. Em seguida, foram selecionados 53 trabalhos entre teses e dissertações com o filtro “assunto”, dos quais foram encontradas 11 dissertações contendo essas três palavras-chave, entre os anos de 2010 à 2020.

Vale lembrar que a pesquisa educacional “[...] se reveste de algumas características específicas. Porque pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu processo de vida” (GATTI, 2002, p. 12). Assim, nessa pesquisa, a metodologia engloba o método, os procedimentos, e o conhecimento do pesquisador, que de acordo com Minayo (2001, p. 14):

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade) (MINAYO, 2001, p. 14).

Complementando a reflexão, e para me aproximar ainda mais de meu objeto de estudo, fui realizar a revisão bibliográfica. É importante destacar o que Gerhardt e Silveira (2009, p. 37) discutem sobre revisão bibliográfica:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto.

Levando em consideração que a demarcação do método de investigação não é uma tarefa fácil, pois exige que os investigadores reflitam sobre a sua abordagem quanto à natureza,

métodos, objetivos e procedimentos técnicos empregados no processo de pesquisa, cabe a responsabilidade de formular pesquisas que atendam aos interesses planejados na investigação e os possíveis problemas a serem estudados, assim como selecionar o método mais adequado e respeitar os procedimentos de coleta e análise de dados. Para tanto, a metodologia é uma tática que visa pesquisar, compreender e avaliar diversas ferramentas que podem ser utilizadas para realizar pesquisas acadêmicas com base em questões que visam fornecer respostas ou indicar o caminho para os desafios identificados no campo de experiência. Portanto, a metodologia se configura no caminho que os pesquisadores seguem e as práticas de levantamento utilizadas na realidade (MINAYO, 2001).

Diante do exposto, a metodologia utilizada na pesquisa foi do tipo estado do conhecimento, que tem como finalidade levantar dados sobre o conhecimento produzido a respeito do tema, por meio do mapeamento sobre o que outros pesquisadores já publicaram (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 102) As pesquisas definidas como Estado do Conhecimento têm caráter bibliográfico e permitem o mapeamento das produções científicas de um determinado tema

O estado do conhecimento implica em identificar, registrar, categorizar os levantamentos relacionados à reflexão e síntese sobre a elaboração científica de uma certa área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica Seguindo esse pensamento, é preciso avaliar que a organização de uma produção científica está pautada não somente no pesquisador como pessoa que a faz, mas também nas influências da instituição a qual está anexada, do país em que está estabelecido e de suas relações com a perspectiva global. Importante ressaltar que os trabalhos que não abordaram a prática da investigação na modalidade de ensino selecionados para essa pesquisa, por terem títulos não relacionados com este objeto de estudo, não foram selecionados para o mapeamento.

Em relação a abordagem adotada, nesta investigação, há que se demarcar que se trata de uma pesquisa de natureza qualitativa, que visa interpretar os fatos considerando o contexto histórico e social dos participantes, buscando respostas acerca do objeto de estudo em consonância com os objetivos, correlacionando-os com os estudos teóricos.

A análise das fontes bibliográficas permitiu o exame dos estudos e pesquisas publicadas, e por meio delas pude traçar os aspectos conceituais, e construir a base teórica em que a pesquisa satisfaça e estabeleça todos os aspectos que envolvem o processo de alfabetização e letramento do EJA.

Proclama-se que o direito de ser alfabetizados, encontra-se na Constituição Federal. No

entanto, mesmo com esse direito, de fato, muitos não conseguem ter acesso quando crianças, por vários motivos que interferem na vida escolar do aluno, e depois de anos veem a necessidade de ser tornar uma pessoa alfabetizada na sociedade. Brandão (1981, p.21/22) menciona que Freire em seu método acreditava que ninguém aprende sozinho, portanto, a educação é coletiva, não imposta, sendo uma troca de conhecimento entre as pessoas.

A educação liberta e abre caminho para o ser humano ir além de seus desejos e expectativas, formando cidadãos capazes de desenvolver seu próprio conhecimento, transformando o trabalhador em um agente pensante que age e usa a palavra como uma arma para transformar seu mundo. A escola não é somente uma instituição transmissora de conhecimentos, mas sim uma promotora de novos degraus para uma verdadeira cidadania.

Seguindo o pensamento de educação libertadora, é possível observar de modo claro quando uma pessoa lê uma carta, procura números na lista telefônica, faz uma anotação, ela está simplesmente interpretando e produzindo a grafia em diversos contextos e formas, conhecido como letramento (FERREIRO, 2001).

O termo letramento, no Brasil, não substitui a palavra alfabetização, e os dois assuntos estão sempre juntos. No entanto, alguns estudiosos, como Ferreiro (2001), apontam que bastaria utilizar o termo “alfabetização” para intitular o sistema de aprendizagem da leitura e da escrita, visto que o termo alfabetização ficaria incorporado ao ambiente social da leitura e da escrita. Entretanto é importante fundamentar o conceito de letramento, para assim entender os parâmetros que envolvem ambos os processos educacionais.

Segundo Soares (2014, p.15),

**Letramento** é palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas: é na segunda metade dos anos 80, há cerca de apenas dez anos, portanto, que ela surge no discurso dos especialistas dessas áreas.[...] Leda Verdiani Tfouni, no capítulo introdutório, distingue *alfabetização* de *letramento*: talvez seja esse o momento em que *letramento* ganha estatuto de termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas. Desde então, a palavra torna-se cada vez mais frequente no discurso escrito e falado de especialistas, de tal forma que, em 1995, já figura em título de livro organizado por Ângela Kleiman: *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* [...]. (SOARES, 2014, p. 15 – grifos da autora).

O letramento possibilita o uso da leitura e da escrita em práticas sociais. Nessa nova abordagem o conhecimento não é acumulativo, mas sim incorporado pelo discente enquanto sujeito e não objeto de aprendizagem, trazendo destaque para a construção do conhecimento numa visão social, histórica e cultural. Capacitar o aluno para a leitura e a escrita em todos os aspectos. Apresentando uma proposta de ensino de língua bastante ampla, desta afirmativa

podemos deduzir a proposta do letramento (aprender a ler e escrever no aspecto individual e social).

Em virtude dos aspectos mencionados para o embasamento e esclarecimento acerca do trabalho, este foi dividido em seções que esclarecem as questões voltadas para a alfabetização e letramento na EJA. A primeira seção discorre sobre a alfabetização, letramento e suas respectivas funcionalidades e associações na educação. Na segunda seção, a discussão tem como foco a EJA como modalidade de ensino, assim como os princípios de sua fundamentação e surgimento no âmbito educacional. Por fim, na terceira seção é analisado os aspectos que envolvem a evasão escolar, suas causas e demais motivações.

## 2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: QUESTÕES TEÓRICAS

*A alfabetização é mais, muito mais, do que ler e escrever. É a habilidade de ler o mundo*  
(Paulo Freire, 1983).

Essa seção tem como objetivo tratar do processo de alfabetização, ou seja, do ensino da leitura e da escrita, assim como as metodologias que envolvem essas ferramentas de ensino. Também visa explicar as principais fundamentações relacionadas ao letramento e como esse está diretamente trabalhando com a alfabetização e sua relevância no desenvolvimento estudantil.

### 2.1 Alfabetização

Quanto ao conceito de alfabetização há vários entendimentos, desde aqueles que compreendem a alfabetização como o domínio da técnica da leitura e da escrita, até os que a entendem como um método de compreensão e expressão de significados (KRAMER, 1986). A alfabetização é um importante contato com o sistema de escrita, ocorrendo assim a construção das palavras, relacionadas com o som e letras e seus sentidos e usos sociais. Soares (2016) diz que, originariamente, a alfabetização significava considerar a aprendizagem do alfabeto, aprender a ler e escrever. Desta forma, a característica da alfabetização acontecia por meio da aprendizagem de um conjunto de símbolos e da escrita.

No Brasil, a alfabetização adquiriu expressividade com a fundação de escolas, cujos objetivos eram transformar as novas gerações em competentes sujeitos, segundo as novas diretrizes política e social. Para Mortatti, (2006), a partir da República, o ensino, especialmente a alfabetização das massas, tornou-se mecanismo de conquista do conhecimento, de progresso e modernidade do país, assim era necessário entender o objetivo da escola em relação ao aprendizado.

Diante do exposto, é possível compreender que o entendimento do papel da escola, no que se refere ao aprendizado da leitura e escrita, restringe-se à alfabetização. No entanto, somente o domínio do sistema alfabético da escrita não garante a inserção do estudante no mundo letrado como um ser social em pleno exercício social. Assim, percebe-se que é fundamental utilizarmos, abundantemente, a leitura e a escrita no cotidiano, indo além do processo de escrever ou ler algumas palavras ou frases simples, porque através da leitura a

capacidade de escrita e interpretação do aluno se desenvolve de modo mais efetivo e duradouro.

O processo de alfabetização está em debate entre a pedagogia e as demais áreas que envolvem esse estudo. Com os significativos índices de analfabetismo, um estudo divulgado pelo programa Todos pela Educação, com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/ 2012) mostra que 41% das crianças de 6 e 7 anos não sabem ler e escrever. Esse é o maior índice de analfabetismo registrado no país desde 2012.

Ao se pensar índices de analfabetismo e a realidade social, pesquisadores, como Freire (1991), argumentam que o caminho para a transformação da educação brasileira, como uma ferramenta emancipadora e de autonomia, é a aquisição do domínio da língua escrita e falada.

No decorrer dos anos tivemos diferentes princípios relativos ao desenvolvimento e aplicação dos conteúdos pertinentes ao currículo escolar. Para que se compreenda melhor esse processo de aprendizado na alfabetização faz-se necessário compreender que a introdução do estudante no mundo letrado se dá por meio da leitura e da escrita. É necessário considerar todo o universo que interfere no desenvolvimento dessa criança. O entendimento a ser observado refere-se a colocar na prática esse processo para podermos começar e entender a importância da leitura e escrita em um meio social (SOARES, 2014).

Pode-se perceber, então, que o uso da escrita pelo homem é seguido da modificação sucessiva do conhecimento adquirido por meio do estudo, advindo do período em que esse aprende a ter seus próprios raciocínios, pensamentos e sentimentos através dos símbolos apresentados. Considerando esse contexto, os símbolos foram padronizados para que todos desenhassem com igualdade, estabelecendo relação por meio de signos, palavras e sentidos. Sob essa ótica, para aprender a ler e escrever é primordial pensarmos o que a escrita representa e apresenta relativamente a linguagem, com atividades que demandam cuidado nas análises, tanto quantitativa como qualitativa, tendo relação entre os fragmentos falados e escritos.

Soares (2003) explana que o processo de alfabetização é complexo e plurifacetado, exigindo dos professores discernimento específico para instruir na aprendizagem da língua escrita, o qual envolve questões de natureza sociolinguística, psicolinguística e linguística, além de se levar em consideração as questões de ordem social e política. Para tanto, o educador precisa estar apto a interagir e criar condições de ensino-aprendizagem, direcionadas por meio do diálogo, e apropriar-se das necessidades dos educandos. Nesses termos, percebe-se que é primordial uma formação incorporada por parte dos professores alfabetizadores, que devem possuir conhecimentos e saberes contidos na língua escrita, para poderem promover a alfabetização/letramento na educação de jovens e adultos.

Diante do exposto, é possível perceber que no ato de ler e compreender transcorre a

decodificação da linguagem escrita, exigindo uma estrutura básica do leitor em relação aos aspectos cognitivos. Assim, mediante tais pressupostos, torna-se essencial ressaltar que ao ler, o leitor exerce seus conhecimentos estruturando um sentido. Compreende-se, então, que é preciso ter um conhecimento prévio, ou seja, encontrar uma definitiva transformação fundamentada na competência adquirida. Em contrapartida, cada um dispõe do conhecimento de diferentes formas e tempos de aprendizado, por outro lado, sabemos que a intermediação do professor e do currículo em uso são determinantes nesse segmento. Para que se compreenda melhor esse processo, faz-se necessário entender que a criança precisa estimular sua curiosidade no procedimento de assimilar alguma coisa. Sendo assim, neste caso, o professor tem a atribuição de orientar a criança a encontrar suas conclusões por meio de suas problemáticas em junção ao conteúdo exposto em sala de aula, buscando um caminho possível (CIRÍACO, 2020). Vale ressaltar que o currículo, assim como os materiais didáticos, a cultura escolar e as políticas educacionais impactam diretamente na vivência cotidiana da comunidade escolar, bem como nas práticas pedagógicas envolvidas.

É relevante destacar a importância da leitura e da escrita no desenvolvimento do processo de alfabetização, tendo uma melhoria gradativa e árdua, que apresenta habilidades, estratégias e métodos que podem contribuir com a formação das crianças com o propósito de que elas possam alcançar as habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. Para entender esse processo faz-se necessário compreender que a inserção da criança ocorre por meio da leitura e da escrita e temos que levar em consideração todo o universo do vínculo que interfere no desenvolvimento da criança. Segundo Freire (1989, p.29) “ler e entender que a cada parágrafo, texto ou frase lida, o leitor encontrará um novo conhecimento, um novo desafio, ou, além disso, pedaços fundamentais para transformação dos pensamentos”.

Quanto a alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA), Freire (1991, p.19) discorre que “Parece interessante reafirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador”. Esse pensador da educação problematizava que o processo de alfabetizar por meio da memorização aconteceria de forma mecânica, algo vago para transmitir aos educandos. Por esse motivo ele adotava uma alfabetização mais abrangente que se equipara com o “letramento”.

Os conceitos sobre alfabetização mudaram ao longo dos anos. A princípio, em 1940 era considerada uma pessoa alfabetizada aquela que soubesse ler e escrever; em 1950, essa definição assumiu um outro significado, encontrando-se associada à compreensão do que é grafado e lido. Nos dias de hoje, constata-se uma amplificação no significado da palavra alfabetização, contemplando a adequação do sistema de escrita possuindo dois conceitos

inesperáveis: codificação, decodificação e compreensão de diversos gêneros textuais(SOARES, 2003).

Dessa forma, entendemos que os indivíduos alfabetizados são aqueles que sabem ler e escrever utilizando diversos gêneros textuais. Desse modo, a alfabetização se transforma em uma condição primordial para que o sujeito aprimoresuas aprendizagens e suas habilidades de convivência em sociedade, visto que a escrita é uma condição essencial para que o sujeito interfira nessa realidade, construindo conhecimentos. Acerca dessa questão, Ferreiro (2011, p.54) diz que:

[...] Há que se alfabetizar para ler o que os outros produzem ou produziram,mas também para que a capacidade de ‘dizer por escrito’ esteja maisdemocraticamente distribuída. Alguém que pode colocar no papel suas próprias palavras é alguém que não tem medo de falar em voz alta (FERREIRO, 2011, p.54).

Conforme Soares (2003), “a alfabetização é algo que deveria ser ensinado de forma sistemática, ela não deve ser diluída no processo de letramento”, visto que os alunos que estão agregados na educação de jovens e adultos, se reencontram na maioria das vezes alfabetizados essa assimilada, na maioria das vezes, pela veracidade da escrita, caracterizando-se por um meio de ensino aprendizagem de codificação dos símbolos., entretanto não estão letrados.

Em uma gradativa leitura de mundo, de conhecer, conseguimos assegurar quea leitura em nenhum momento poderá abandonar a vivência no âmbito escolar, por meio desta procedência do conhecimento traz um sujeito renovado, que olha o mundocom outra visão.

A decifração da palavra fluía naturalmente da “leitura” do mundo particular. Não era algo que se estivesse dando supostamente a ele. Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro negro, gravetos, o meu giz (FREIRE, 1981, p. 15).

Para entender melhor a questão da alfabetização e necessário compreender arelevância do próprio alfabeto. Com o surgimento do alfabeto emerge a necessidade de se ensinar a ler e escrever esse novo código, que se baseia da utilização de letraspara formação de palavras, frases e orações. Ao longo dos anos o ensino da leitura eda escrita do alfabeto tomou diferentes caminhos a fim de facilitar o processo de alfabetização. E, é dentro desse contexto que aparecem diferentes métodos de alfabetizar. Iremos considerar o conceito de métodos de alfabetização disponível no Glossário CEALE: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores que diz,

Diferentes significados têm sido relacionados ao termo “métodos de alfabetização”, que pode designar: um método específico, como o silábico, o fônico, o global; um livro didático de alfabetização, proposto por algum autor;umconjunto de princípios teórico-procedimentais que organizam o trabalho pedagógico em torno da alfabetização, nem sempre filiado a um referencial teórico explícito ou único; um conjunto de saberes práticos ou de princípios organizadores do processo de

alfabetização, (re)criados pelo professor em seu trabalho pedagógico. (FRADE; VAL; BREGUNCI, 2014).

Ainda de acordo com as autoras, os métodos de alfabetização se desenvolvem de acordo com as diferentes perspectivas de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Já as “[...] “metodologias” e/ou “didáticas da alfabetização” se referem a um conjunto amplo de decisões relacionadas ao como fazer.” (FRADE; VAL; BREGUNCI, 2014), requerendo dirimir sobre os métodos, a organização da sala de aula, delimitação das capacidades a serem atingidas. Desta forma, podemos dizer que as decisões sobre as metodologias a serem adotadas na alfabetização estão relacionadas com os conteúdos a serem ensinados e com o conhecimento que o professor possui sobre os processos de aprendizagem das crianças.

Com o Renascimento (século XV e XVI), a preocupação com leitores aumentou, uma vez que se faziam livros para um público maior, e a leitura de obras famosas deixou de ser coletiva para cada vez mais se tornar individual. A primeira característica foi o aparecimento das primeiras cartilhas que antes eram chamadas de cartas de alfabetização, famosas famílias silábicas. Convém demarcar que as cartilhas foram sofrendo, ao longo do tempo, modificações. Com a cartilha de João de Deus (1830-1896), chamada de cartilha maternal ou arte de leitura, começou-se a ensinar as vogais para depois ensinar as famílias silábicas fazendo parte do processo de alfabetizar o indivíduo.

O processo de aprendizagem tradicional da alfabetização tem a ideia de que a aula pode ser desenvolvida somente em sala de aula. Nesta concepção, o professor é detentor do conhecimento e o centro do processo de ensino aprendizagem, não levando em consideração os conhecimentos dos alunos, passa e corrige exercícios, tornando as aulas mecânicas e descontextualizadas.

Na década de 1960 Paulo Freire (2001) desenvolve uma proposta para alfabetizar adultos que ficou nacionalmente conhecida como “Método Paulo Freire” cuja fundamentação é de caráter humanista. Nele, a alfabetização é dividida em três etapas: **investigação, tematização e problematização**. Na primeira etapa, o aluno e o professor buscam no universo vocabular do estudante e da sociedade onde ele vive as palavras e temas centrais de sua biografia. O educador entrevista o estudante na busca de vocábulos de sua vivência cultural, social e profissional. "Elas são constituídas pelos vocábulos mais carregados de certa emoção, pelas palavras típicas do povo. As entrevistas revelam desejos, frustrações, decepções, esperanças, desejos de participação e, frequentemente, certos momentos altamente estéticos da linguagem popular." (FREIRE, 1979, p. 73).

A **tematização**: codificam e decodificam os temas ou palavras geradoras buscando o

seu significado social, tomando a consciência do mundo vivido. "Trata-se de vocábulos ligados à sua experiência existencial, da qual a experiência profissional faz parte." (FREIRE, 1979, p. 73). Por fim, a **problematização**: aluno e professor buscam superar uma primeira visão mágica, ingênua, por uma visão crítica do mundo, partindo para a transformação do contexto vivido.

O método Paulo Freire de alfabetização também apresentava notável simplicidade. O educador entendia que mesmo as palavras geralmente empregadas para designar os vários elementos da prática educativa, tais como escola, classe, professor, aluno etc., estavam impregnadas de significações inaceitáveis, conotavam as orientações domesticadoras da educação brasileira tradicional. Por isso mesmo, já a nomenclatura que adotava no método de alfabetização exprimia a intenção de alterar radicalmente as práticas então visuais na educação do adulto analfabeto. As classes eram substituídas pelos 'círculos de cultura', os alunos pelos participantes de 'grupos de discussões', os professores cediam lugar aos 'coordenadores de debates'. De igual modo, a aula era substituída pelo 'debate' ou pelo 'diálogo' entre educador e educando, e o programa por 'situações existenciais' capazes de desafiar os agrupamentos e de levá-los a assumir posições de reflexão e crítica diante das condições dessa mesma existência. (BEISIEGEL, 2010, p. 42).

Freire (1979) é contrário à concepção bancária de educação, pois essa não exige a consciência crítica do educador e do educando, e a dialogicidade não é reconhecida. A educação bancária nega ao indivíduo o direito de criar e criticar, ou seja, não lhe permite ser o sujeito do processo. O professor faz do seu aluno um depósito. "A consciência bancária pensa que quanto mais se dá mais se sabe". (FREIRE, 1979, p. 38). O educador é quem disciplina, opta e prescreve sua opção, é quem atua e quem educa, aquele que sabe e que dita as palavras; os educandos serão educados, são os que não sabem, os ignorantes, os que escutam o educador. O educador é o sujeito do processo e os educandos meros objetos. A educação bancária fundamenta-se na ideologia da opressão, da dominação, da domesticação e da alienação. "Não cria aquele que impõe, nem aqueles que recebem; ambos se atrofiam e a educação já não é educação". (FREIRE, 1979, p. 69).

Paulo Freire contribuiu para uma educação de jovens e adultos numa perspectiva humanista e que tomava o ato de educar como um ato criativo. Numa perspectiva geral, pode-se dizer que os métodos tradicionais se dividem em: sintético e analítico. Os métodos sintéticos iniciam o processo de alfabetização pelas menores partes, o que é considerado mais simples, já os métodos analíticos começam o processo de alfabetização de partes mais complexas como o texto, a frase ou a palavra.

Os métodos tradicionais foram largamente divulgados e utilizados no Brasil, pois com esses métodos era possível trabalhar com muitas crianças ao mesmo tempo e com o material didático de apoio, pois a alfabetização se resumia ao ato de codificar e decodificar. Assim,

A alfabetização trabalhada no chamado "método tradicional" tem como ponto de sustentação uma sistematização *a priori* e um material – a cartilha – que desenvolve

um método (global, silábico, fonético, etc.). O processo é organizado pelo professor, pelo adulto. O que geralmente ocorre, então, é o uso de uma linguagem padronizada e irreal. Esse fato, associado a uma ênfase excessiva no treino da ortografia e da gramática desenvolvida nas séries do Ensino Fundamental, leva a criança a acreditar que a linguagem da escola é diferente da linguagem cotidiana, viva e real. (CÓCCO; HAILER, 1996, p.19).

Após os estudos e discussões sobre alfabetização, e, principalmente, sobre letramento, os métodos tradicionais começaram a ser criticados por não conseguirem êxito no processo de ensinar e aprender a ler e escrever.

De acordo com Soares (2001), os métodos e práticas precisam ser repensados por todos os envolvidos no processo de alfabetização, assim como os materiais didáticos, que não devem ser considerados os mais importantes na conquista da aprendizagem da leitura e escrita.

Segundo Emília Ferreiro (2001), houve várias discussões sobre as práticas utilizadas pelas alfabetizadoras, envolvendo os métodos usados. A partir de seus estudos podemos entender que os métodos sintéticos são aqueles utilizados pelas cartilhas, que vão das partes menores para o todo, sendo uma maneira tradicional de ensinar a ler e escrever. Essas habilidades correspondem o método alfabético, utilizando como unidade a letra (o alfabeto), fônico que usa os fonemas, silábico que utiliza as sílabas. Nessa perspectiva, o aluno é considerado um ser passivo sem iniciativa.

Mortatti (2006, p. 5) afirma, que por esses métodos, o processo de alfabetização deveria:

[...] iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração / alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldades. Posteriormente, reunidas as letras ou sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, está se restringia à caligrafia, e seu ensino, à cópia ditado e formação de frases enfatizando-se o desenho correto das letras (MORTATTI, 2006, p.5).

A base dos métodos sintéticos é a memorização e cópia não há uma preocupação com o letramento, mas sim com a codificação e decodificação do alfabeto. Segundo Cagliari (1998) esses métodos são cansativos, pois se baseiam nas repetições das palavras e não geram a autonomia do aluno.

Segundo a linha de pensamento de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), diferentemente do método sintético, o método analítico parte do ensino do todo para as partes menores, procurando romper radicalmente com o princípio da decifração. Nesse método, primeiro se começa a ler e depois escrever. O método se divide em três: o global de contos, quando trabalhamos o texto, buscando através da leitura levar a criança a descobrir e entender o que está escrito; Palavração, que inicia o processo de alfabetização utilizando as palavras para

formar novas palavras, que formam as frases e depois textos. Sentencição, quando utilizamos a frase como princípio para ensinar a ler e escrever. Nesta concepção de aprendizagem o aluno aprende o complexo para o simples, mas continua sendo o receptor do conhecimento.

Mortatti (2006, p.7) assim resume esse método:

De acordo com esse método analítico, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. No entanto, diferentes se foram tornando os modos de processuação do método, dependendo do que seus defensores consideravam o “todo”: a palavra, ou a sentença, ou a “historieta” (MORTATTI, 2006, p.7).

O método analítico tem a concepção de que ao se ensinar a partir do maior para o menor trabalhamos o texto completo, tendo como objetivo analisar as palavras, as frases para assim compreender as partes menores, aplicando texto a partir dos complexos para os simples, onde o professor é o detentor de conhecimentos.

O construtivismo não é um método de ensino, mas sim uma abordagem que acredita que o aluno aprende a ler e escrever de forma natural, quando é inserido em um ambiente em que se vive a cultura letrada, mas que leva em consideração a cultura do aluno, possibilitando assim a interação deste com textos e imagens.

Vale ressaltar que o construtivismo foi difundido no Brasil na década de 1980, após a publicação do livro “Psicogênese da Língua Escrita”, das autoras Ana Teberosky e Emília Ferreira (1999). E, de maneira equivocada, muitos denominaram como método construtivista a pesquisa apresentada no referido livro. “Psicogênese da Língua Escrita” é uma obra que retrata a investigação das autoras sobre a construção pela criança de seu conhecimento sobre a escrita. Assim,

Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonar-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas. A partir de então, verifica-se, por parte de autoridades educacionais e de pesquisadores acadêmicos, um esforço de convencimento dos alfabetizadores, mediante divulgação massivas de artigos, teses acadêmicas, livros e vídeos, cartilhas, sugestões metodológicas, relatos de experiências bem sucedidas e ações de formação continuada, visando a garantir a institucionalização, para a rede pública de ensino, de certa apropriação do construtivismo. (MORTATTI, 2006, p.10).

Segundo Emília Ferreira e Ana Teberosky (1985) a instituição escolar tem que considerar a bagagem de conhecimentos que a criança traz sobre a escrita. O construtivismo deixa clara sua posição contra material didático elaborado e aplicado da mesma forma para todas as crianças, critica as cartilhas que trazem textos diferentes da realidade das crianças.

[...] Os construtivistas se posicionam contra a elaboração de um material único para

ser aplicado a todas as crianças, como as cartilhas, rejeitam a prioridade do processo fônico e preconizam o uso de textos que estejam próximos ao universo da criança. (PEREIRA, 2012, p. 51).

Ferreiro (1989) ressalta que a estruturação da linguagem não acontece só pela realização da sequência de exercícios ou pelo conhecimento de letras e sílabas, mas sim pelo entendimento do processo dessa linguagem, revelando que os alunos já possuem seus próprios conhecimentos. Dessa forma, ela contribuiu significativamente com o debate teórico, ao levar o educador a repensar seus procedimentos em relação ao ensino e aprendizagem.

Soares (2016) ressalta que a tônica tem sido indagar sobre o caminho de aprendizagem da alfabetização. Porém, na sua acepção, não se refere a questão de métodos, mas de inteirar-se de que modo a criança, o jovem e o adulto aprendem.

Vale aqui retomar as questões que permearam a proposta metodológica de Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos, que utiliza como ponto de partida a linguagem e o diálogo, e se caracteriza por ser dinâmica, que se faz e refaz a partir da interação coletiva, pois possuem no seu cerne preocupações com a exclusão social das classes populares, a falta de acesso à educação formal e os altos índices de analfabetismo entre os adultos, os quais eram a face mais cruel que os impediam de se inserirem na sociedade e ao exercício pleno da cidadania, e mais, na sociedade eram tratados como seres inferiores e incapazes. Freire entendia que a metodologia da educação infantil da época não era capaz de educar criticamente adultos, pelo contrário baseava-se em uma filosofia alienada e alienante, que por consequência formava alfabetizados funcionais.

A proposta da pedagogia libertadora de Freire é sensibilizar o sujeito a respeito da sua realidade, por meio de uma consciência reflexiva, crítica e libertadora, com o intuito de transformá-la.

Freire foi defensor de uma educação libertadora e, para que essa libertação dos homens ocorra, é necessário que não haja alienação, não haja opressão e sim liberdade. A EJA tem como principal tarefa a “superção dos saberes do senso comum por um conhecimento mais crítico, menos ingênuo” (FONSECA, 2014, p.171).

De tal modo, o aprendizado está correlacionado ao entendimento e vivência de uma realidade concreta do educando, e da utilização dos conhecimentos prévios para que novos saberes sejam construídos.

Se antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo educador aos analfabetos; se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvelavam a realidade, agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra. (FREIRE, 1978, p.19).

Assim, a aprendizagem parte de uma palavra, um tema gerador com significância para os sujeitos, e é um suporte para a emancipação do indivíduo da Educação de Jovens e Adultos, haja vista ter como alicerce a dialogicidade entre educador e educando, o que possibilita defrontar-se com problemas cotidianos cuja resolução leva a um novo aprendizado. Outra expectativa é que permitiu recuperar dimensões do processo de alfabetização que não tinham sido focalizadas, convenientemente, em particular a dimensão social e política do processo de alfabetização.

Hoje, sabemos que é imprescindível este pensamento, de ciência, vida, e uma concepção mais ampla do que a bancária que fuja da perspectiva da pedagogia do oprimido. A educação emancipadora, mais os estudos da psicogênese da língua escrita trouxeram aspectos novos que servem de referencial para a alfabetização nas últimas décadas. Para a pedagogia ser libertadora acreditava-se que quanto mais se problematiza com os educandos, quer seja na EJA ou em qualquer modelo de ensino, mais estes responderiam de forma positiva, ao oposto de uma educação bancária, domesticadora, que apenas ‘deposita’ os conteúdos nos alunos (FREIRE, 2013).

## 2.2 Letramento: O Surgimento do Termo no Brasil

O termo letramento, do inglês *literacy* (littera + Cy = letra + estado, qualidade), aparece pela primeira vez na literatura brasileira em 1986, no livro “No mundo da escrita: perspectiva psicolinguística, de Mary Kato, e depois no livro de Leda Verdiani Tfouni, em 1988. A partir da década de 1990, com as publicações de e Ângela Kleiman (1995) e Magda Soares (1998) crescem as discussões metodológicas e reflexões teóricas sobre Letramento. Segundo o Glossário de Ceale, citado por Soares:

Letramento é palavra que corresponde a diferentes conceitos, dependendo da perspectiva que se adote: antropológica, linguística, psicológica, pedagógica. É sob esta última perspectiva que a palavra e o conceito são aqui considerados, pois foi no campo do ensino inicial da língua escrita que letramento – a palavra e o conceito – foi introduzido no Brasil. Posteriormente, o conceito de letramento se estendeu para todo o campo do ensino da língua e da literatura, e mesmo de outras áreas do conhecimento, mas, neste verbete, letramento é considerado apenas em sua relação com alfabetização (SOARES, 2014).

Nos anos 1980, os limites do ensino e da aprendizagem da língua escrita se ampliam: em decorrência do desenvolvimento social, cultural, econômico, político em nosso país durante o século XX, ganham cada vez maior visibilidade *os significados do Letramento* (1995) e

*Letramento: um tema em três gêneros (1998)* muitas e variadas demandas de leitura e de escrita nas práticas sociais e profissionais, gerando a necessidade de mais avançadas e diferenciadas habilidades de leitura e de escrita, o que exigiu, conseqüentemente, reformulação de objetivos e introdução de novas práticas no ensino da língua escrita na escola, de que é exemplo a grande ênfase que se passa a atribuir ao desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e de produção de textos de uma gama ampla e variada de gêneros textuais e de usos sociais da língua escrita. (SOARES, 2014).

É então que surge no contexto educacional o termo letramento, que inicialmente se associou ao termo alfabetização, para designar uma aprendizagem inicial da língua escrita entendida não apenas como a aquisição do sistema alfabético e suas convenções, mas também como a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita, ou, mais amplamente, à cultura do escrito. Na verdade, talvez a palavra letramento não fosse necessária se se pudesse atribuir como pretendem alguns, um sentido ampliado à palavra alfabetização. Entretanto, na tradição da língua, no senso comum, no uso corrente, e mesmo nos dicionários, alfabetização é compreendida como, restritamente, a aprendizagem do sistema alfabético ortográfico e das convenções para seu uso: a aprendizagem do ler e do escrever. (SOARES, 2014, p. 23).

Para Soares (2014), o letramento transcende a percepção inicial, e é necessário trabalhá-lo associado a alfabetização para ampliar seu conceito. Dessa maneira, o emprego do letramento em sala traz um enriquecimento teórico significativo para as crianças. Segundo Rojo (2012), o conceito de letramento evidencia a obrigação de letrar o aluno e não apenas alfabetizar, mostra que é necessário renovarmos nossa atividade escolar, a fim de ensinar de forma diferenciada. Assim, as leituras ficam bastante interessantes, tendo uma nova perspectiva de alfabetizar os alunos.

Nessa mesma perspectiva Kleiman (2005) comenta que letramento é o conjunto de práticas sociais que usa a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contexto específico, tendo como objeto de reflexão, o ensino e a aprendizagem dos aspectos sociais da língua escrita, que provoca ainda muita dúvida, relacionada ao planejamento das aulas, se o professor leva em consideração o espaço do aluno, em vez de mostrar só conteúdos simples, como letras para formarem palavras, sílabas para construir frases, para produzir textos.

Para que o currículo siga a visão do letramento é necessário considerar a heterogeneidade dos grupos sociais. Segundo Kleiman (2007) é preciso observar alguns princípios gerais como: um currículo tem que ser dinâmico, partindo da realidade dos alunos; a principal estrutura do currículo é a prática social e não o conteúdo; os conteúdos servem para organizar e registrar a ocupação do docente, e não apenas conteúdos evidenciados na sala de

aula. Nesse contexto, o letramento é um processo que acontece quando nos referimos ao uso social da língua escrita. É relevante mostrarmos para nossos alunos que a escola é apenas um exemplo no meio de muitos outros meios sociais, como igreja, trabalho, família, onde utilizamos a leitura e a escrita. Desta forma, fica evidenciado que participamos de várias ações de letramento fora do contexto escolar. Podemos entender que o letramento acontece quando o indivíduo está submerso no mundo da leitura e escrita dentro da sociedade. E assim, adquirindo um conjunto de conhecimentos obtidos na escola com a capacidade de ler, escrever e interpretar, utilizando diferentes tipos de gêneros textuais.

No Brasil, a criação de saberes em relação ao letramento teve início na década de 1990, tornando-se amplo. Escritoras de referências, como Roxane Rojo, Ângela Kleiman e Magda Soares, tendo como referência as produções de Brian Street, mostram a relevância das traduções destas coletâneas para a nosso aprendizado. O exemplar *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação* –, busca auxiliar a sociedade acadêmica brasileira, tornando-se uma das obras de Street utilizadas para estudo como ponto de passagem para desenvolvimento sobre o tema.

Para Street (2010), a natureza social do letramento pode ser percebida a partir de dois modelos, o ideológico e o autônomo. No modelo ideológico, as práticas que envolvem os letramentos são resultados de uma cultura, que estão diretamente associadas às relações de poder. Este modelo se opõe ao modelo mais centrado no sujeito, isto é, que deposita no sujeito e nas suas capacidades individuais de aprender o texto escrito. Street faz um trabalho de campo realizado no Irã, nos anos 1970, onde pesquisou o uso de significados contextuais no letramento.

Conforme Garcia (2016, p.2) “O que se observava como uma habilidade técnica, passa a ser concebido como uma prática ideológica, não neutra, embasada em relações de poder, que por sua vez são cheias de significados culturais específicos”. Portanto, o autor reconhece existirem múltiplos letramentos que são praticados nos diversos contextos do cotidiano da vida real.

No que compete ao modelo ideológico, Street (2010) apresenta que “as práticas de escrita e de leitura estariam inseridas nos significados culturais e em posições ideológicas, baseado letramento”. Neste caso, o modelo mais autônomo está relacionado a questões de âmbito político, sociais e culturais.

Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. A diferença entre alfabetização e letramento fica clara também na área das pesquisas em Educação, em História, em Sociologia, em Antropologia. Outra inferência

que se pode tirar do conceito de letramento é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a letramento) (SOARES, 2014).

Assim, um jovem ou adulto que é analfabeto, pois de alguma forma foi marginalizado social e economicamente, mas, ao viver em meio a uma sociedade grafocêntrica e se têm oportunidade e interesse em ouvir a leitura de jornais feita por um leitor, se recebe mensagens, cartas, e-mails que outros leem e respondem, ele vai provavelmente fazer uso de algumas regras, vocabulário e estrutura da língua escrita, isto é, faz uso da escrita, e portanto, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. Do mesmo modo, pode-se pensar na criança que ainda não foi alfabetizada, mas que gosta de folhear livros e brinca de ler e de escrever. Ela tem contato com materiais escritos e percebe seus usos e funções. Essa criança é ainda "analfabeta", porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo da escrita (SOARES, 2014).

Conforme Street (1995), os letramentos são percebidos como diversificados, e ainda, associados aos vínculos de poder do indivíduo, haja vista que a todo instante é modificado de um povo para outro, de um tempo para outro, conforme as circunstâncias socioculturais, daí pluralidade de letramentos.

Street (2010) apresenta um paradigma, “princípios” de letramento, conforme o qual as habilidades de leitura e escrita vem sendo introduzidas não unicamente em definições culturais, mas em opiniões ideológicas a respeito do letramento e nas associações de poder a ele correlacionadas. Ele evidencia que as habilidades do letramento representam os hábitos concretizados pelos indivíduos em uma dada circunstância, e que proporciona sentido ao uso da leitura e/ou escrita em uma condição individual. Dessa forma, nessas condutas, em conformidade com o autor, desenvolve-se o discernimento de letramento, ao estarem envolvidos padrões e acontecimentos culturais que constituem a forma como os hábitos e os conceitos se associam mediante a execução da leitura e escrita.

Há pensadores que concebem que o letramento são as capacidades de leitura e escrita. De acordo com Kleiman (1995, p.19): “Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em um contexto típico, para objetivos específicos”. A estudiosa afirma o letramento “como as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita” (KLEIMAN, 1998, p. 181). Nessa situação o letramento pertence aos saberes sociais da leitura e da escrita e os acontecimentos nas quais essas práticas são aplicadas, assim como as decorrências delas sobre a sociedade.

Nessa condição, ela relata que o sujeito pode falar a uma criança: “Olha o que a fada

madrinha trouxe hoje!?”. Assim, a criança entende o exposto executando uma conexão com o texto apresentado, nesse caso, os contos de fadas. A criança encontra-se, conseqüentemente, incorporando um fato de letramento, por meio da participação em outros momentos, por exemplo, ouvir histórias. E para o adulto, poderia estabelecer através do emprego de dinâmicas sociais do ambiente do indivíduo.

As práticas de letramento, assim sendo, são produzidas em acontecimentos culturais e sociais, destacando a leitura e a escrita como uma conduta a concretizar. Nesse sentido, Silva (2007), alega que as práticas correspondem com a vivência entre a leitura e a escrita, sendo alcançada pelos indivíduos nas práticas sociais. Entendendo-se, portanto, que as condições de vida das pessoas estão junto das ações que vão ficando traçadas no contexto das práticas do letramento.

Segundo Silva (2009), a leitura com o objetivo de ser íntegra carece de apresentar-se acompanhada da leitura do ambiente social a que está se incorporando. Dessa maneira, é possível discernir que as convicções socioculturais auxiliam nos fatos ao serem considerados socializáveis. Nessa perspectiva, o letramento, evidenciado no condicionamento de ler, que não se enquadra ao instrumento de absorção e decodificação da língua escrita, engloba as ideias práticas da vida e condutas cotidianas, noções de valores, costumes, mundo, sentimentos, emoções e crenças. Reconhece-se os diálogos do homem com o mundo concebendo-se apto a lê-lo de diferentes formas. (SILVA; SILVEIRA, 2013).

Analisando aspectos sociais e culturais, Rojo (2009), ressalta que ler, conecta um processo concreto e corporativo de identificação dos grafemas em fonemas como propósito de interligar o sentido do texto. A autora destaca que há outras habilidades existentes na ação de ler, estímulo ao conhecimento, valorização e coleta de saberes guardados na memória, qualidades lógicas e de diálogo social. Segundo Rojo:

A leitura passa, primeiro, a ser enfocada não apenas como um ato de decodificação, de transposição de um código (escrito) a outro (oral), mas como um ato de cognição, de *compreensão*, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento das práticas sociais e conhecimentos linguísticos, muito além dos fonemas e grafemas (ROJO, 2009, p. 77 – grifos da autora).

Evidencia-se que as competências e os princípios integrantes da escrita não se limitam somente a decodificação, assim como os métodos de aprendizagem que abrangem esses meios (SOARES, 1995). Os sinais gráficos, tornam-se um agrupamento de habilidades e bases linguísticas e psicológicas, diversos e heterogêneos, que se distendem desde a capacidade de produzir sons, inclusive aptidão de desempenhar a fala oportuna como um leitor competente (SOARES, 2016). A estudiosa resume que escrever é um seguimento de associar partes sonoras

e símbolos grafados. Por essa razão, a dimensão do escrever encontra-se na posição de envolver:

Desde a habilidade de traduzir fonemas em grafemas, até habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui habilidades motoras, ortografia, uso adequado da pontuação, a habilidade de selecionar informações relevantes sobre o tema do texto e de identificar os leitores pretendidos, a habilidade de definir os objetivos do texto e de decidir como desenvolvê-lo, a habilidade de organizar as ideias no texto, de estabelecer relações entre elas, de expressá-las adequadamente (SOARES, 1995, p. 9).

As capacidades e os aprendizados da leitura envolvem a decodificação de palavras escritas ao comparar símbolos escritos e as unidades sonoras, incluindo a incorporação de conhecimentos procedentes de diferentes textos. Através de um caminho de edificação da interpretação e concepção dos textos manuscritos é utilizada uma enorme distinção de elementos escritos, podendo ser os seguintes tipos de textos “literatura, manuais didáticos, textos técnicos, dicionários, enciclopédias, tabelas, horários, catálogos, jornais, revistas, anúncios, cartas formais e informais, cardápios, avisos, receitas...” (SOARES, 1995, p. 8).

Ler e escrever precisam ser entendidos como processos que extrapolam a atividade de codificação e decodificação de signos, representam a possibilidade dos indivíduos de interagirem com outros homens e com o mundo, ampliando as relações sociais e crescimento intelectual. Para Soares (2003) “um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, estendendo-se desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos”, amplia o domínio da leitura para o âmbito social.

Quando abordamos a leitura e escrita na concepção da EJA, estamos falando de uma porta de libertação que é aberta para novas e melhores oportunidades. Afinal, os sujeitos que procuram esta modalidade de ensino, normalmente, são pessoas em busca de melhores colocações no mercado de trabalho, sendo que esse público é composto por pessoas que não tiveram acesso aos estudos por vários motivos ou possuem uma trajetória marcada pelo fracasso escolar, dessa maneira sendo oprimidos pelo sistema, por não possuírem “educação”.

Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de Ser Mais. A reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem. (FREIRE, 1987, p. 29).

Levando em consideração os aspectos sociais que os oprimidos (analfabetas funcionais ou alfabetizados), existem as recomendações curriculares para a organização da EJA do Ministério da Educação, Resolução nº 48/2012, salienta o valor da leitura e da escrita como responsabilidade solidária nas múltiplas áreas do conhecimento. O que podemos compilar aqui, é que a leitura e escrita são as chaves da porta para a libertação do oprimido social, político,

cultural e intelectual.

O domínio da escrita traz inúmeros benefícios: ajuda a articular e organizar o pensamento; a aperfeiçoar o conteúdo e a forma do discurso; a dar desenvoltura para operar questões da vida cotidiana; a abrir novas possibilidades de acesso a lazer, bens culturais e formas mais efetivas de participação social e política. Em suma, ajuda a conviver, em condições de igualdade social, com pessoas que possuem essas capacidades. (BRASIL, 2002).

Para entender melhor essa questão, fundamentei-me no pensamento de Freire Ferreiro (1987). A escrita tem significado para o sujeito ao passo que entra em contato com a sua realidade. Quando isso não acontece, o alfabetizando não constrói significado ao ler e escrever e nem amplia seus conhecimentos sobre a língua.

A alfabetização freiriana parte de uma proposta libertadora, à medida que aprendem a ler e a escrever, percebem a necessidade de desenvolver uma visão crítica do que o cerca, dando subsídio de autonomia, ao jovem e adulto, para pensar criticamente e realizar mudanças.

Mais que ler e escrever “a asa é da ave”, os alfabetizados necessitam perceber a necessidade de outro aprendizado, o de escrever a sua vida, o de ler a sua realidade, o que não será possível se não tomam a história nas mãos para, fazendo-a, por ela serem feitos e refeitos. (FREIRE, 1987, p. 18).

Ao utilizar a problemática do dia a dia como tema gerador, por meio da investigação das palavras do cotidiano e do universo do educando, o educador desafia educando a pensar e responder por si mesmo, e após o estudo, formar ideias e opiniões. Contudo, é relevante que os educandos da EJA também busquem na vida social uma fonte para aprender a ler e escrever.

Em vista dos argumentos apresentados, faz-se necessário, também, explicitar continuamente a junção dos dois termos alfabetização e letramento, o que farei na sequência.

### 2.3 Alfabetização e Letramento

A Alfabetização e o letramento devem caminhar juntos no âmbito escolar. Soares (2004) explicita que é preciso repensar as práticas de ensino utilizadas nas escolas atualmente, de forma a distinguir letramento e alfabetização. Ela aponta que letramento e alfabetização são dois conceitos que embora diferentes não podem caminhar separadamente. Assim, o processo de alfabetização exige o letramento para que nossas crianças e adultos participem ativamente na sociedade que estão inseridos.

No desenvolvimento da alfabetização e letramento ainda existem diversas falhas nas escolas. As entidades escolares são encarregadas a mostrar esses processos, e elas próprias estimulam os alunos a introduzirem a escrita, ao mesmo tempo que permitem que deixem de

lado à leitura. Destarte, a alfabetização, o ato de codificar e decodificar, estabelece que:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2003, p. 39-40).

Considerando os aspectos citados por Soares (2003) e necessário ir além das características previamente conhecidas em relação a alfabetização, é preciso entender que esta remete a todo processo de ensino e como esse é empregado, não somente o ato simplório e não efetivo de codificar e decodificar.

Para entender melhor a relação da alfabetização como processo de ensino, é preciso entender que antes de 1950 era ensinado a ler para logo depois ensinar a escrever, a partir de 1950 esse pensamento foi mudado, se ensina a escrever para depois ler. As pessoas antigamente acreditavam que a repetição era necessária e essencial, quanto mais se repetia mais aprendia, mas, na verdade, ela apenas decorava.

A incapacidade de compreender textos e operações simples, conhecido hoje como analfabetismo funcional, ainda persiste nas escolas. Os processos de alfabetização trabalhados nas instituições ainda buscam ensinar só a codificar e decodificar as palavras, e não ensina o aluno a interpretar e a pensar em diferentes textos. Desse modo, quando chegam ao ensino médio possuem dificuldades em compreender diferentes textos. O processo de alfabetização desses alunos foi insuficiente para seu aprendizado completo porque foram mostrados somente textos simples, e assim não conseguem colocar ideias no papel por meio da escrita, diferentemente dos textos complexos que fazem os alunos raciocinarem mais. A partir dessa concepção podemos perceber que existe uma diferença entre uma pessoa alfabetizada e letrada, embora conceitos distintos a alfabetização e letramento precisem caminhar juntos, porque ser uma pessoa alfabetizada nem sempre significar autonomia na escrita e na leitura, é importante alfabetizar letrando.

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2003, p. 39-40).

Segundo a autora, um dos principais propósitos da escola é proporcionar aos alunos momentos de participação em várias práticas sociais, utilizando a leitura e escrita (letramento) no contexto social. Neste sentido, refere-se às pessoas na questão da identidade e diversidade

de cada indivíduo.

Alfabetização e letramento se constituem como um importante instrumento de inclusão social, cidadania, construção democrática e até mesmo desenvolvimento econômico. A ideia de sociedade moderna, coloca-se contrária à aceitação de uma sociedade cujos cidadãos permaneçam na condição de analfabetos. Assim, há muitas décadas, um conjunto de discursos e ações combatentes ao analfabetismo ganharam força, expressando pelo menos duas concepções de sociedade (SOUSA, 2017).

De um lado, aquela que localiza a alfabetização/escolarização como condição para o desenvolvimento econômico, na medida em que ampliaria a capacidade competitiva dos sujeitos no mercado de trabalho, qualificando-os frente às demandas capitalistas; de outro, a dimensão que atribui à alfabetização e à escolarização potencial capacidade de transformação da ordem social, com vistas à superação das desigualdades e injustiças inerentes à estrutura capitalista (SOUSA, 2017).

Infelizmente, grande parte das propostas educacionais se baseiam na primeira expressão de sociedade acima mencionada, pois elas não têm como finalidade a emancipação do público da EJA, cumprem apenas o objetivo de dar respostas à atual fase de acumulação flexível do sistema capitalista. “[...] além de alfabetizar, educar o povo para a racionalidade imposta pela lógica da produção, a escola passa a cumprir papel importante nesse controle como elemento preventivo e disciplinador” (NORONHA, 2004).

### 3. EJA: CAMINHOS PARA ESCOLA

O propósito desta seção é pensar os primeiros e principais fatos históricos que permeiam a trajetória da Educação de Jovens e Adultos no país. Na sequência discorreremos sobre a contribuição do pensamento de Paulo Freire para essa modalidade de ensino. Ao final, abordaremos as perspectivas da educação, que influenciam a EJA até o presente momento.

#### 3.1 EJA no Brasil: contextualização

As primícias da Educação de Jovens e Adultos no Brasil datam do período colonial com a contribuição dos jesuítas. Embora os jesuítas priorizassem sua ação junto às crianças, os indígenas adultos foram também submetidos a uma intensa ação cultural e educacional. Os jesuítas contavam com 17 colégios e seminários, 25 residências e 36 missões, além dos seminários menores e das escolas de alfabetização presentes em quase todo o território nacional, partindo dessa perspectiva é necessário a análise dos acontecimentos que marcaram os passos do analfabetismo no Brasil (STEPHANOU, 2005, apud MARQUES, 2018).

Alguns acontecimentos contribuíram para que o analfabetismo passasse a ser visto como um problema nacional. Com o fim da ditadura de Getúlio Vargas em 1945, o país entra numa nova modelação das estruturas democráticas, favorecendo um momento oportuno para a criação das lutas de classe; altas taxas de analfabetos e criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), com ações educacionais no contexto internacional. Fatores esses que pressionavam o governo brasileiro a tomar atitudes diante dessa nova realidade.

[..] Na inexistência de acúmulo de experiências e estudos sobre a alfabetização de adultos que dessem suporte as ações governamentais, para uma ação “fácil”, “simples” e “rápida” usou qualquer material, de qualquer forma, com qualquer alfabetizador, qualquer coisa (SOARES, 2003 p.1).

Em 1947, o governo federal lança a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), coordenada por Lourenço Filho. Uma campanha de âmbito nacional, com a criação de classes de alfabetização em todos os estados. De acordo com Soares (2003), foram criadas dez mil classes de alfabetização em todo o país. O CEAA baseava-se numa pedagogia advinda da alfabetização regular de crianças, trazendo com ela uma importante campanha para a educação. Em seus 12 anos de existência, um forte interesse eleitoral, visto que 55% da população, com mais de 18 anos, eram adultos analfabetos, os quais representavam um contingente amplo que não votavam (BRASIL, 1950).

Em 1961, João Goulart assumiu a presidência da República em meio a uma crise social e política com a problemática da desigualdade social e o analfabetismo. Ao mesmo tempo, no estado do Rio Grande do Norte, o governador Aluísio Alves articulou um projeto em conjunto com a secretaria da educação com o objetivo de reduzir os altos índices de analfabetos no estado (MARQUES, 2018).

Em 1971 foi implantado no Brasil o sistema de ensino supletivo, que foi um marco importante na história da educação de jovens e adultos do Brasil. Nesse sistema não era obrigatório a frequência, e a avaliação era feita de forma interna ao final dos módulos e externa feita pelos sistemas educacionais. No entanto por não exigir frequência teve um índice de evasão elevados, onde o aluno buscava apenas do diploma sem conscientização da necessidade do aprendizado.

Com toda essa necessidade, o método inaugurado por Paulo Freire modificou a estrutura dos cursos para adultos, permitindo criar uma nova maneira de interpretar o adulto analfabeto. Assim sendo, o analfabeto passou a não ser “tratado com um ser a que lhe falta algo que precisa adquirir, mas como uma pessoa necessitada de rever suas posições, conscientiza-se de seu mundo, procurar analisar, compreender e transformar-se profundamente, se for o caso” (ROCCO, 1979, p.106).

Foi o novo modo de pensar de Freire que o tornou um símbolo para a educação de adultos por meio de uma metodologia inovadora e própria de trabalho, que considerava, de modo pioneiro, as peculiaridades dessa Educação em relação aos educandos, ponderando que a educação era um ato político e, através dela, o indivíduo poderia tanto ser submisso, quanto liberto. Tudo dependia de como ela era direcionada.

Mas apesar do sucesso da proposta de Freire, com o Golpe Militar ele foi obrigado a se exilar em outros países pelos dezesseis anos seguintes. Dentre os países pelos quais Freire passou nessa época, pode-se citar Chile, Estados Unidos, Suíça, Zâmbia, Tanzânia, Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Angola e Moçambique.

No Brasil a Educação de Jovens e Adultos surgiu como uma alternativa para à qualificação de mão de obra, e sua proposta de educação era que formasse cidadãos críticos, mas com o regime militar foi dilacerada, instituindo o movimento de alfabetização “MOBRAL”, que buscava erradicar o analfabetismo no Brasil, que tinha como objetivo ensinar ler e escrever de maneira mais mecânica, Bello (1993) fala sobre o objetivo do projeto:

O projeto MOBRAL permite compreender bem esta fase ditatorial por que passou o país. A proposta de educação era toda baseada aos interesses políticos vigentes na época. Por ter de repassar o sentimento de bom comportamento para o povo e justificar os atos da ditadura, esta instituição estendeu seus braços a uma boa parte das populações carentes, através de seus diversos Programas. (BELLO, 1993, p. 15).

O Mobral teve fim no ano de 1985, sem muito sucesso e deu lugar para a Fundação Educar, que apoiava a alfabetização de EJA. Paulo Freire foi o precursor da educação de jovens e adultos e defendia que “o conhecimento através da educação é instrumento do homem sobre o mundo, e essa ação produz mudança, não é um ato neutro, mais que o ato de educar é um ato político”

O Mobral foi um movimento responsável pela evolução da EJA, graças à conjugação do apoio do Governo Federal com a ampla adesão das comunidades à causa da erradicação do analfabetismo. Foi uma ruptura na proposta de Freire. O governo militar, de decidiu pela implantação de um modelo mais apropriado para a formação de mão de obra, adotando uma educação de concepção tecnicista.

Segundo Pelandré (1998, p.14) “A Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte [...] saiu à procura de metodologias alternativas de alfabetização, cujos resultados pudessem ser obtidos nos prazos que haviam sido comprometidos”. Assim, o secretário estadual de educação Calazans Fernandes convidou Freire para conduzir e organizar o plano educacional com base em seu novo sistema de alfabetização com pessoas adultas (SERRA; MOURA, 2014).

A equipe de trabalho, além dos coordenadores, contava com monitores, também estudantes universitários de Natal, [...] estudantes dos Cursos de Direito, de Serviço Social, de Engenharia, entre outros, filhos, em sua maioria de famílias tradicionais do Estado. (CARVALHO; BARBOSA, 2011, p. 71).

A equipe de trabalho chegou em 1963 em Angicos, uma cidadezinha no interior do sertão do Rio Grande do Norte, que ganhou notoriedade nacional e internacional, em razão de ser o cenário para o famoso método de alfabetização de adultos, com a proposta de uma educação democratizada e emancipadora, pensada por Freire é realizada com jovens e adultos (GERMANO, 1997).

Angicos não mudou o mundo, mas marcou. No futuro próximo, Angicos será compreendido como o ponto de transformação da educação brasileira. Aqui vivi meu aprendizado da relação teoria e prática que mudaria a minha trajetória profissional (FREIRE, 1993, p.9).

O trabalho teve início com a pesquisa do número de analfabetos, conhecimento do vocabulário falado na região. Desse universo foram extraídas palavras que deram origem aos temas geradores, trabalhados no processo de alfabetização dos jovens e adultos.

A primeira aula aconteceu no dia 24 de janeiro 1963 e teve como ponto de partida a palavra geradora “belota”. Segundo Pelandré (1998) a proposta direcionou para as famílias silábicas (letras b, l e t), com leitura e formação de novas palavras das sílabas trabalhadas. Em

outro momento de aula, foi apresentada a palavra geradora: sapatado “um sapateiro, em uma oficina, trocando o solado de um sapato”. Depois aconteceram as discussões e reflexões sobre esse trabalho, assim transcorriam as aulas (MARQUES, 2018).

Os materiais didáticos utilizados eram confeccionados com base nas palavras geradoras e as aulas elaboradas por situações-problema. O adulto se educava por meio da reflexão e discussão de sua vivência.

O método Paulo Freire não ensina a repetição de palavras, mas desenvolver a capacidade de pensá-las com base nas palavras retiradas do cotidiano dos alunos formando assim as palavras geradoras que através de uma palavra conseguimos formar muitas outras diferentes e que se torna muito mais fácil para o entendimento dos alunos. Com as palavras o homem se faz homem, ao dizer sua palavra assumir a condição humana (FREIRE, 2002).

Paulo Freire parte do entendimento do homem como um ser que se constitui na relação com o outro, nas suas interações. E isso não significa compreendê-lo como um ser limitado pelo seu contexto, por suas condições materiais. Ao contrário, desde a sua tese de doutorado, Educação e Atualidade Brasileira, defendida em 1959, Freire já deixava claro esse entendimento, ao cunhar o conceito de “dialogação” em oposição ao conceito de “assistencialização”:

A “assistencialização” é o máximo de passividade do homem diante dos acontecimentos que o envolvem. Opõe-se ao conceito nosso de “dialogar”, que coincide com o de “parlamentarizar” do professor Guerreiro Ramos. Enquanto na “assistencialização” o homem queda mudo e quieto, na “dialogação” ou na “parlamentarização” o homem rejeita posições quietistas e se faz participante. Interferente. (FREIRE, 2003, p. 28).

O educador deve estar embasado teoricamente para apontar métodos que despertem no jovem e no adulto a conscientização, a criatividade e o interesse em querer saber sempre mais. Para isso, é necessário que o material didático utilizado pelo educador seja construído a partir de debates entre ele e os alunos com o objetivo de fazer um levantamento dos conhecimentos dos alunos, até mesmo do vocabulário que faz parte do universo de comunicação destes alunos (FREIRE, 2003).

Quando falamos na educação popular é impossível ignorar as enormes contribuições do incansável Paulo Freire. Em seu discurso, ele defendeu que os métodos utilizados na alfabetização de adultos eram os mesmos para alfabetizar crianças, e com suas experiências que vinham realizando com alfabetização de adultos, da cidade e do campo, compreendeu que esse caminho de alfabetização para o adulto não era apropriado.

Alfabetizar muitos em pouco tempo foi um plano ousado, com objetivos bem definidos: alfabetizar adultos de forma rápida e eficaz. O método de alfabetização freiriano não utilizava

a cartilha como material de apoio, o seu principal recurso eram os “círculos de cultura” criando momento oportuno para os debates, dando início ao processo de alfabetização e conscientização.

A primeira turma da experiência concluiu o curso no dia 02 de abril de 1963 com entrega de certificação aos trabalhadores alfabetizados. Os resultados obtidos, 300 trabalhadores alfabetizados em 45 dias, impressionaram profundamente a opinião pública. Estiveram presentes na cerimônia de certificação o Presidente da República João Goulart, governadores da região nordeste. Na ocasião, o Presidente recebeu mensagens escritas pelos participantes do projeto (BECK, 2016).

No início da década de 1960, Paulo Freire foi convidado pelo governo federal para elaborar o Plano Nacional de Alfabetização, uma política pública direcionada aos adultos, com novas concepções acerca do analfabetismo. Segundo Freire (1987), as pessoas analfabetas não deveriam ser vistas como imaturas e ignorantes, o educador chamava a atenção de que o desenvolvimento educativo deveria acontecer conforme a necessidade desses alunos. Surge, então, uma nova forma de fazer a educação, contrariando os modelos tradicionais:

Freire, trazendo este novo espírito da época acabou por se tornar um marco teórico na Educação de Adultos, desenvolvendo uma metodologia própria de trabalho, que unia pela primeira vez a especificidade dessa Educação em relação a quem educar, para que e como educar, a partir do princípio de que a educação era um ato político, podendo servir tanto para a submissão como para a libertação do povo. (SCORTEGAGNA; OLIVEIRA, 2006, p.5).

Esta década foi marcada pelos movimentos de Educação Popular. Apoiado pela Igreja Católica, após o Concílio Vaticano II, e a criação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), surge o Movimento de Educação de Base (MEB), que investiu na educação de jovens, para atuar no meio rural e industrial. Ainda destacamos movimentos importantes para a época: o Movimento de Cultura Popular (MCP, 1960) Centro Popular de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE, 1961) (MEC, 1997).

Porém, com a implantação do regime militar no ano de 1964, como afirma Aranha (1996, p. 196), as classes populares perdem suas forças e o Plano Nacional de Alfabetização é interrompido, ocorrendo uma ruptura do trabalho de alfabetização realizado por Paulo Freire. Para os militares, o método por ele desenvolvido conscientizava a população acerca da realidade na qual estava inserida, o que não lhes convinha, pois desejavam que toda a população fosse alienada ao saber crítico e que se preocupassem somente com a preparação do indivíduo para o mercado de trabalho. Com a perseguição política que passou a sofrer, Freire exilou-se durante quatorze dias (ARANHA, 1996).

Na década de 1970 surgiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Ele foi um projeto do governo brasileiro, instituído pelo decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968, e autorizado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967 (BRASIL, 2002).

O MOBRAL foi um projeto do governo militar que tinha como finalidade acabar com o analfabetismo. Sua proposta pedagógica era alfabetização funcional dos jovens adultos, ou seja, ensiná-los a ler e escrever e a fazer cálculos, o que hoje é chamado de analfabeto funcional, desprezando a formação crítica do aluno (BRASIL, 2002).

O trabalho pedagógico no MOBRAL, não tinha um caráter crítico e problematizador, sua orientação, supervisão e produção de materiais, era todo centralizado. Assim, este programa criou analfabetos funcionais, ou seja, pessoas que muitas vezes aprenderam somente a assinar o nome, e que não apresentam condições de participar de atividades de leitura e escrita no contexto social em que vivem. (MOTA, 2009, p. 15).

Ele era ligado ao Ministério de Educação e Cultura com a finalidade maior de prover a alfabetização funcional e educação continuada para os não alfabetizados de 15 anos ou mais, através de cursos, com duração de nove meses (BORGES, 2021).

A educação concebida no período ditatorial, que se estendeu até 1985, tinha caráter tecnicista, ou seja, voltada para a formação de mão de obra ao mercado de trabalho. Neste sentido, visava a adaptação do aluno ao meio profissional, copiando assim o modelo existente nas fábricas e indústrias, fazendo da educação um processo burocrático, conforme Aranha:

Como todo o processo que predominam práticas administrativas, a tendência tecnicista privilegia as funções de planejar, organizar, dirigir e controlar, intensificando a burocratização que leva à divisão do trabalho (ARANHA, 1996, p. 183)

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5692/71, criou-se o ensino supletivo, o que foi um marco na vida daquelas pessoas que não tiveram oportunidade de realizar sua escolaridade no tempo certo (JOAQUIM, 2016).

Em 1985 a Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) descontinuou suas atividades. Foi criada a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR). Ela realizava projetos educacionais com recursos advindos das secretarias de educação. Em 1990 o então presidente Fernando Collor de Melo, extinguiu a fundação (JOAQUIM, 2016).

Com a transição democrática do país ocorreu o alargamento dos direitos civis, a educação de jovens e adultos passou por contradições, pois, de um lado, as normativas legais afirmaram o direito de todos à educação, mas, por outro lado, as políticas públicas não fomentaram o efetivo cumprimento do direito à educação daquelas pessoas que ficaram à margem do processo de escolarização. Como exemplo, podemos citar a restrição orçamentária

imposta pelo governo Fernando Collor, dentre elas: a supressão da doação facultativa de 2% do imposto de renda a projetos voltados à alfabetização de adultos e a extinção da Fundação Educar, órgão de fomento e apoio técnico às políticas municipais e estaduais para a educação de jovens e adultos. Ao longo dos governos que o sucedeu, alguns programas e o Plano Decenal de 1994, que fixava metas para oportunizar o acesso e progresso aos analfabetos e jovens e adultos pouco escolarizados, foram renegados. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, foi aprovada e as diretrizes para a EJA pouco mudaram (CONZATTI; DAVOGLIO, 2015).

No governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), ocorreu uma expansão da educação profissional. Passou-se a declarar a alfabetização de jovens e adultos como área de interesse prioritário, incorporando as matrículas ao financiamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e desenvolvendo diversas iniciativas distribuídas em diferentes Ministérios voltadas aos jovens e adultos trabalhadores.

Em vista disso, com a criação do FUNDEB, a dívida social com os muitos brasileiros, os quais não tiveram garantidos o seu direito a educação, como está expressa na Constituição Federal de 1988, parecia que iria começar a ser resolvida, a partir da garantia de recursos (ainda que modestos) próprios do fundo, para a política pública de EJA.

Entretanto, houve uma expectativa do FUNDEB para a EJA. Segundo Marinho e Pacheco (2010, p. 04):

[...] a explosão de demanda para a EJA não ocorreu pelo contrário, todavia houve uma redução no número nacional de matriculados na EJA do Ensino Fundamental; os investimentos públicos para a modalidade continuam baixos – se comparados o investimento realizado, no interior do próprio fundo, para as outras modalidades e níveis - e a taxa de evasão da modalidade, continuou elevada (42,7%) (MARINHO; PACHECO, 2010, P. 04).

Ainda neste período, os Planos Plurianuais de Educação foram estipulados com duração decenal. No que diz respeito à EJA, os planos pouco se diferenciaram, a não ser nas metas e financiamentos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Somente em 1997, foi implantado o Programa Alfabetização Solidária, preenchendo a lacuna da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. A década de 1990 foi declarada pela UNESCO a década da Alfabetização, por conseguinte, foi publicada aqui no Brasil a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB n. 9394/96, visto que definia a educação de jovens e adultos como modalidade de ensino, designando ainda a atenção a tal público-alvo e oferecendo uma metodologia diferente da educação infantil (BARREYRO, 2011).

Tal lei garantiu poucas mudanças frente as exigências que se mantinham os cursos e exames supletivos. O avanço mais significativo foi a diminuição da idade antes determinada entre 18 e 21 anos, para 15 e 18 anos. A Educação de Jovens e Adultos, porquanto, fica baseada no Título V, dos níveis e modalidades de educação e ensino, no capítulo II da educação básica, na seção V e composta pelos artigos 37 e 38, a dizer:

Art. 37°. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

Art. 38°. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. (BRASIL, 1996).

Em 1997, a UNESCO convoca a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFITEA) em Hamburgo na Alemanha, e, a partir dessa abrem discussões para duas temáticas: os jovens no centro das discussões na educação dos adultos (uso oficial do termo EJA) e a educação continuada (UNESCO, 2014).

No Brasil em 1997 é implantado o Programa de Alfabetização Solidária (PAS) que subdividia em três programas: o Programa Universidade Solidária remanejava estudantes para trabalho voluntário no interior do país, o Programa Capacitação Solidária (curso profissional de jovens e adolescentes) e o Programa de Alfabetização Solidária (ações de alfabetização de adultos e jovens, principalmente, no norte e nordeste do país) (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Neste ínterim, ao fazer uma análise das políticas públicas, observamos que a Educação de Jovens e Adultos surge de um movimento de frequentes desafios, lutas e conquistas da educação popular. Convém destacar que a EJA não deve ser vista como uma educação de menos importância que as demais, mas sim como uma modalidade que tem suas peculiaridades, que é tão importante quanto o ensino público regular ou integral (CUNHA, 2021).

Em 2000, a Câmara de Educação Básica homologou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. A EJA passa a ser uma modalidade da educação básica nas fases do ensino fundamental e médio, possui uma especificidade própria, por meio do parecer:

A Formação de Educadores para Jovens e Adultos, promovidas pela Universidade de Brasília (UnB) e o Serviço Social da Indústria (SESI), com o apoio da UNESCO, contaram com a presença da Câmara de Educação Básica representada pela relatoria das diretrizes curriculares nacionais desta modalidade de educação. Tais eventos se deram, respectivamente, em 28/11/99 e 18/04/00. (BRASIL, p.15).

Em 2010, ocorreu o crescimento da educação profissional. O governo passou a mencionar a alfabetização de jovens e adultos como interesse prioritário, incluem as matrículas ao financiamento do FUNDEB e desenvolvimento de várias frentes remanejadas em diferentes

Ministérios, entre 2002 a 2006 direcionadas aos jovens e adultos trabalhadores (CURY, 2000).

Dentre estes destacam-se: Brasil Alfabetizado, Saberes da Terra, Proeja, Escola de Fábrica, (ENCEJA) Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, (PNQ) Plano Nacional de Qualificação, (PROFAE) Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da área de Enfermagem, Programa de Assistência e Cooperação das Forças Armadas à Sociedade Civil/Soldado Cidadão (Ministério da Defesa), Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã, Plano Nacional de Qualificação, Agente Jovem, Soldado Cidadão, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, PRONERA, do (Ministério da Educação e Ministério do Trabalho) (CURY, 2000).

Esses direcionamentos foram indispensáveis para o pensar e repensar da estrutura do parecer. Essas diretrizes reconhecem o valor da Educação de Jovens e Adultos como um direito, transformando a ideia de compensação e bondade pelas funções reparadora, equalizadora e qualificadora (CURY, 2000).

### 3.2 Educação Popular e EJA: Articulação com Alfabetização e Letramento

A Educação Popular tem envolvido numerosos educadores, movimentos sociais e populares, a Sociedade Civil e o Estado. Ela está ligada a todo um movimento, de um lado, pela extensão da educação formal para todos e, de outro, pela formação social, política e profissional, sobretudo de jovens e de adultos, quando não é confundida com educação não-formal. Educação não-formal e educação extraescolar são expressões que valorizam mais o sistêmico, o formal e o escolar. A educação não-formal, assim entendida, seria menos relevante do que a educação formal, posto que a primeira é concebida como "complementar de", "supletiva de", que não tem valor em si mesma. Seria melhor definir a educação não-formal por aquilo que ela é, pela sua especificidade e não por sua oposição à educação formal (GADOTTI, 2006).

O conceito de educação ultrapassa os limites do escolar, do formal e engloba as experiências de vida e os processos de aprendizagem não-formais, que desenvolvem a autonomia tanto da criança quanto do adulto. Como diz Paulo Freire:

[...] se estivesse claro para nós que foi aprendendo que aprendemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. (FREIRE, 1997:50).

Um dos princípios originários da Educação Popular tem sido a criação de uma nova epistemologia que respeita valoriza o senso comum no processo pedagógico, problematizando-

o, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário. O senso comum representa, muitas vezes, a expressão do opressor introjetada no oprimido, devendo, portanto, ser problematizado, questionado e desconstruído, mas não ser simplesmente rejeitado, humilhando o oprimido (SOUZA, et al., 2007).

Em que pese a preocupação com a melhoria da vida das populações a quem se destina, a Educação Popular assume, desde suas origens, uma dupla dimensão cultural e educativa centrada em padrões frequentemente etnocêntricos e cientificistas. A cultura que se pretende levar ao povo é aquela representada pelos bens culturais aceitos como representativos do que de “melhor se fez e se disse no mundo, em termos da produção intelectual e artística”, compondo a “cultura verdadeira” capaz de elevar o espírito humano a um estado cultivado, superando a desordem e a barbárie que se supunha estar presente nas práticas sociais e políticas do povo” (GARCIA, 2010). Essa perspectiva de cultura era a mais difundida e aceita até os anos 1950 e, ainda hoje, é hegemônica. Culto é aquele que conhece e consome bens culturais de “alto nível”, como a chamada alta literatura, clássicos do teatro, balés e óperas, por exemplo (OLIVEIRA, 2010).

Com relação à educação, essa concepção serviu à conservação e transmissão de um conjunto de conhecimentos entendidos como “o melhor” da produção humana que se refere às artes, filosofia e literatura e demais áreas relacionadas. Naturalizando valores e conhecimentos das elites sociais e culturais, a Educação Popular muitas vezes serviu também à legitimação das desigualdades que combatia.

A posição de Freire sobre educação popular deixa claro que esta não pode se restringir ao cumprimento de programas, planos de cursos, planos de disciplinas, elaborados à revelia dos educandos, numa concepção bancária e autoritária da educação. Segundo ele, os educadores e grupos populares compreendem que educação popular é, sobretudo, o processo permanente de reflexão sobre a militância, ou seja, de refletir sobre a capacidade de se mobilizarem direção a objetivos próprios.

Nessa visão, o ato educativo, compreendido como ato político, não se deixa aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes (VIEIRA, 2019). A educação popular tem sido construída, historicamente, como uma práxis política e pedagógica de resistência à dominação e ao pensamento hegemônico liberal/neoliberal, de forma comprometida com a emancipação humana das classes trabalhadoras.

A educação popular é apontada por Paludo (2001) como uma alternativa presente nos processos educativos de construção social coletiva – como movimentos e organizações sociais –

e nos espaços de educação formal, como a escola e a universidade. Sem desconsiderar a importância dos espaços de educação formal, a ênfase da educação popular, neste texto, se volta para explorar as experiências e práticas no âmbito das lutas dos movimentos dos trabalhadores por escolarização e formação profissional

Considerando a educação popular em sua perspectiva o Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Estudos Histórico-culturais (GENPEX), é um exemplo para teorizar esse nível de ensino. Esse grupo, criado em 2000, tem suas origens relacionadas ao movimento de ocupação da região administrativa do Paranoá, em Brasília, iniciado com a construção da capital federal, quando brasileiros oriundos de diversas regiões do país migraram para a região e iniciaram um processo de luta pela moradia e fixação no território. A luta em prol da posse definitiva da terra estrutura-se e torna-se sistematizada a partir dos anos 1970 e 1980, por meio da mobilização de um grupo de jovens ligados à igreja católica que iniciam um trabalho político pastoral de conscientização da comunidade. Esse grupo se organiza em uma associação de moradores e passa a pressionar, de forma mais efetiva, o poder público pela fixação da população e o fornecimento de serviços básicos como educação, saúde, água, luz, esgoto, segurança e transporte (VIEIRA, 2019).

O sujeito da EJA no seu percurso de escolarização foi várias vezes excluído dos processos de ensino e aprendizagem. Mas quando retomam os estudos renasce o desejo de aprender a ler e escrever, sendo este o principal objetivo de ter voltado a estudar. Este sujeito sabe exatamente o peso que a caneta tem, tanto para retirar quanto para usufruir de seus direitos. Por isso é tão importante que o professor da EJA esteja, adequadamente, instrumentalizado para atender esse público tão sofrido, que tem os mesmos direitos de aprender a ler e escrever, assim como, os educandos que estão passando pelo processo de alfabetização e letramento em outras modalidades de ensino (BORGES, 2020).

Nas décadas de 1970 e início da década de 1980 a Educação Popular não recebia a devida atenção cabendo à “educação do sistema” maior preocupação por parte do Estado (BRANDÃO, 1994:181). Vivíamos em pleno regime autoritário. Mas o Estado é uma arena em que se confrontam diversos projetos políticos. Ele é contraditório: no interior dos sistemas formais de ensino podemos encontrar também projetos e propostas de uma Educação Popular como política pública. Foi o que fez, mais tarde, Paulo Freire quando assumiu a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (FREIRE, 1991; TORRES, 2002; GADOTTI, 2006). Segundo Paludo (2006) a perspectiva construída

Em torno da luta pela escola pública que nasce atrelada aos princípios da educação popular nas décadas iniciais do século XX se distancia, em função de questões de

ordem política, econômica e científica, dessa concepção de educação, fortalecendo, principalmente a partir do período da ditadura militar, uma concepção de escola pública estatal atrelada a um projeto de modernidade. (COSTA; MACEDO, 2019)

Nesse sentido, observa-se que na década de 1980 teorias como de Paulo Freire ganham terreno no campo educacional contribuindo para o fortalecimento da educação popular.

### 3.3 Evasão Escolar na EJA

A Educação de Jovens e Adultos na atualidade é um direito constitucionalizado, apoiado por mecanismos financeiros e jurídicos que garantem sua implementação. É uma modalidade estratégica que promove o acesso de jovens e adultos à educação, elevando os índices de escolarização dos brasileiros. No ensino fundamental, a idade mínima para ingresso é de 15 anos com uma carga horária de 600 horas para os anos iniciais e 1600 horas para os anos finais. No ensino médio, a idade mínima para ingresso é de 18 anos, com uma carga horária de 1200 horas. As matrículas nessa modalidade são feitas nas escolas estaduais, municipais e particulares, em qualquer época do ano, garantindo o acesso do aluno conforme sua disponibilidade (AZEVEDO, 2018).

O fenômeno da evasão escolar, conceituado como o abandono da escola pelo aluno durante o ano letivo, antes da conclusão de uma série, e, conseqüentemente, de um curso, trata-se de uma verdadeira ameaça a realidade educacional de muitos países do mundo, tendo no Brasil um dos campeões desta situação negativa e vergonhosa. Nos dias atuais, por falta de compreensão e ou de “respeito” de que a educação deve ser um trabalho conjunto envolvendo as três esferas de governos; além da sociedade civil e a própria comunidade, a evasão escolar continua desafiando a todos e causando muitos prejuízos. Pois sabemos que a educação é um instrumento, e o seu retorno deverá ser a aprendizagem, ou seja, o desenvolvimento educacional do aluno até a conclusão geral de estudo (GONÇAVES E RIBEIRO, 2015).

A evasão escolar é fenômeno de difícil entendimento, tendo ocorrência em todos os níveis educacionais e em todas as instituições de ensino. É a perda de alunos nos diversos níveis de ensino, gerando conseqüências sociais, econômicas, acadêmicas, entre outros. Esse fenômeno afeta o próprio desenvolvimento humano, em todo o mundo. É um problema social, pois os evadidos têm dificuldade de entrarem no mercado de trabalho. Esses estão em desvantagem para com aqueles que completaram a escolaridade. Em face da importância do assunto, o tema é objeto de investigações em todo o mundo. Buscam-se aprofundar os motivos, analisar as causas e conseqüências do abandono dos estudantes no sistema educacional (AZEVEDO, 2018).

Com isso, percebe-se que a formação não se resume apenas na constatação de cursos feitos pelos docentes. Todavia, é essencial que se estabeleçam relações entre a ação e a reflexão. É o momento no qual o fazer pedagógico deve proporcionar uma reflexão crítica, permitindo assim, que o professor da educação de jovens e adultos compreenda a qualidade da educação que deve ser oferecida e a forma como deve ser ensinada.

Inferre-se que o perfil do professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é muito importante para a obtenção de êxito desta modalidade, pois ele deve ser um profissional preparado para ensinar, atendendo assim, as várias especificidades de cada estudante.

Sob o mesmo ponto de vista, ao mencionar a formação de professores da EJA, faz-se necessário, de antemão, valorizar a trajetória de vida dos estudantes que serão atendidos por esses profissionais, independentemente de serem jovens ou adultos. Isto porque, é preciso uma pesquisa voltada para conhecer quem são os atores do processo, ou seja, os alunos que farão parte da EJA. De modo que, após tal conhecimento, o educador seja capaz de utilizar os conhecimentos empíricos trazidos por seus estudantes, valorizando a cultura já existente e trazida por essas pessoas. O processo de formação deve ser permanente. É o que afirma Souza:

Assim, o processo de formação dos educadores era o momento de “melhorar a qualidade da intervenção do educador”. Contudo, tal processo não é simples, ele exige tempo e disposição para aprender, pois exige formação permanente, algo que nem sempre é possível na EJA, diante dos programas com duração limitada e com frágil reconhecimento profissional. (SOUZA, 2007. p. 97).

É comum, tanto às iniciativas governamentais com foco na Educação de Jovens e Adultos (EJA), quanto aos próprios programas endereçados a essa parcelada população, a preocupação com a permanência dos educandos nas classes de diferentes níveis de escolarização (KLEIMAN, 2001). A evasão, nesse sentido, admitida como um fenômeno tão presente no universo escolar da EJA, especialmente, não pode prescindir de olhares que transcendam a compreensão vigente no senso comum de que faltaria interesse e comprometimento por parte dos adultos para a permanência na esfera educacional. Assim, interessa-nos discutir esse fenômeno em suas implicações no que respeita à cultura escrita, discussão que tem sido tangenciada em grande parte dos estudos no âmbito da Linguística Aplicada no Brasil. (PEDRALLI, 2013).

A compreensão de que é da alçada dos alunos a responsabilidade pela sua permanência e por seu êxito na escolarização, compreensão essa flagrantemente pautada no modelo autônomo de letramento (STREET, 2010), é o que acarreta o entendimento de que, sendo assim, cabe à escola, e por consequência aos seus atores sociais, empreender as ações didático-pedagógicas tal qual se desenham ao longo da história e, como componente adicional, resultante

dessa realidade de evasão, proceder a um sem número de movimentos no espaço escolar que visem à “motivação” constante desses sujeitos à permanência na escola.

Arroyo (2005, p. 39) chama a atenção para essa questão dizendo que “ A evasão sugere que o aluno que se evade deixa um espaço e uma oportunidade que lhe foi oferecida por motivos pessoais e familiares. Portanto ele é responsável pela sua evasão. Quando o aluno se evade o professor não tem nada a ver com isso.

As políticas públicas visam reconhecer a EJA como direito do cidadão, assegurar políticas de Estado articuladas e de qualidade para jovens e adultos, garantir aos educandos condições de apoio à permanência na escola, tais como material específico, professores habilitados, instalações adequadas, alimentação durante o período escolar, transporte público e escolar quando necessário e projeto pedagógico adequado. Desenvolver a participação da

sociedade na definição de políticas públicas para a EJA de forma a contemplar as reais necessidades dos alunos no que se refere a currículo, metodologia, avaliação, alternativas de ensino e aprendizagem (GOMES, et al., 2011).

Existem vários fatores que predominam na permanência escolar desses indivíduos, devido à sobrecarga de trabalho extensivo, professores sem uma qualificação adequada ao educando do EJA que tem contribuído cada vez mais para a exclusão social do que para a formação educacional. A educação de jovens e adultos merece uma atenção específica não se deve apenas se preocupar na aquisição do domínio de ler, escrever e contar, mas no desempenho pessoal e coletivo com vista à construção de uma sociedade mais justa aonde eles possam ser cidadãos dignos e conscientes de seus direitos e deveres. Arroyo (2011, p. 99) aborda que:

Urge ver mais do que alunos ou ex-alunos em trajetórias escolares. Vê-los jovens adultos em suas trajetórias humanas. Superar a dificuldade de reconhecer que, além de alunos ou jovens evadidos ou excluídos da escola, antes do que portadores de trajetórias escolares truncadas, eles e elas carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência (ARROYO, 2011, P.99).

Já o estudo feito por Borja e Martins (2014) destaca que uma causa significativa no abandono dos estudos em alguns casos podem ser pela própria atuação dos professores. Justificam essa afirmativa pelo fato de que educadores sem experiência pedagógica e comprometimento com o programa de Educação de Jovens e Adultos prejudicam o andamento e o desenvolvimento desse processo educacional. Esses profissionais despreparados e algumas vezes desmotivados, não conseguem transformar a sala de aula num ambiente motivado e atraente, com debates atualizados e interessantes. Assim, o aluno não adquire a autonomia para o aprendizado permanente e à construção do conhecimento.

Arroyo (2005, p. 8) pondera que, a respeito do abandono do ambiente escolar pelo desemprego, “não se vive da esperança de um futuro, tem que se viver é dandoum jeito no presente. Isto traz consequências muito sérias para a educação, porque a educação sempre se vinculou a um projeto de futuro”. O mesmo autor também acredita que muitos alunos da modalidade EJA vivem em estado de vulnerabilidade permanente, em face do desemprego que assola o Brasil, pois a maioria deles são levados para o trabalho informal, restando para eles a desesperança. Viver, para eles, significa ter o que comer, ter um salário, ter uns trocados. Isso cria a incerteza do viver, pois as bases do viver são incertas (AZEVEDO, 2018).

Mendes (2013) aponta outro fator de relevância no tema em questão: a motivação. Um trabalho bem estruturado e procedimentos pedagógicos bem planejados, que fazem parte do procedimento inclusivo do aluno, as consequências serão positivas no sentido de a escola ter um estudante mais motivado no ambiente escolar. O fator motivacional é ação essencial para o educando prosseguir nos estudos, e isto é um desafio para os educadores, portanto, busca-se fazer os alunos refletirem o que querem e para que querem, almejando um futuro mais compensador. Conforme Chagas e Ferreira (2013, p. 4) “o aluno adulto têm opinião própria, gostos e comportamento muito diferente de uma criança, daí a necessidade de técnicas de ensino diferentes e mais apropriadas a seu contexto e realidade”.

Já Gheno (2012, p. 19) destaca a importância do currículo na formação dos alunos da EJA: “compreender assim o currículo vai influenciar positivamente o cotidiano e as práticas pedagógicas organizacionais do trabalho pedagógico na modalidade de Educação de Jovens e Adultos”. Borja e Martins (2014) ponderam que, para prevenir o problema da evasão escolar, faz-se necessário a criação de manutenção de políticas públicas e educacionais que enfrentem e analisem as desigualdades culturais existentes no ambiente educacional e social, reformulem a Educação de Base, promovam um programa de oportunidades de emprego, invistam na educação, enfrentem com seriedade os problemas financeiros da área, digam não aos corporativismos e as descontinuidades dos programas educacionais e incentivem os educadores a participar de cursos de formação continuada.

Desenvolver a criticidade no alunado da EJA é exercer o empoderamento de seus direitos como cidadão, papel fundamental da escola e do professor, pois transformar esse discente em ser político, no verdadeiro sentido da palavra, é libertá-lo das amarras construídas historicamente por uma classe dominante. Gadotti (2006, p. 17) argumenta que:

A educação é necessária para a sobrevivência do ser humano. Para que ele não precise inventar tudo de novo, necessita apropriar-se da cultura, do que a humanidade já produziu. Se isso era importante no passado, hoje é ainda mais decisivo, numa sociedade baseada no conhecimento.

A evasão escolar na EJA é absolutamente séria, conforme mostra Barcelos, (2010, p. 88) “Um dos maiores desafios para a EJA é não apenas incentivar a chegada deste educando, mas como, a partir daí incentivar a sua permanência”.

Freire (1987) enfatiza o diálogo e a prática como formas de conscientização e liberdade da alienação das classes dominantes sobre os oprimidos, destacando uma metodologia de ensino significativa, levando em consideração as especificidades dos educandos.

Segundo Oliveira (2010, p. 20):

Os altos índices de evasão e repetência nos programas de educação de jovens e adultos indicam falta de sintonia entre essa escola e os alunos que dela se servem, embora não possamos desconsiderar, a esse respeito, fatores de ordem socioeconômica que acabam por impedir que os alunos se dediquem plenamente a seu projeto pessoal de envolvimento nesse programa.

O fracasso escolar, como afirma Patto (1999), é vinculado às classes empobrecidas, justificada nos anos 1960 e 1970, pela carência cultural, em meio às culpabilizações pela não aprendizagem, há justificativas de cunho racista. Patto (1997, p. 57) afirma ainda que “a psicologia, enquanto ciência, tem corroborado com estas discriminações, destacando as dificuldades do estudante, e confirmando a educação o direito de sua autoridade científica para propiciar a distinção entre capazes e incapazes.”

Observa-se, então, que as práticas e discursos do cotidiano escolar são invadidos por métodos, por vezes, discriminatórios, estigmatizando as pessoas de classe social desfavorecidas, excluindo-as dos seus direitos de exercerem sua cidadania. Para tanto é necessário que a escola seja um local acolhedor de perspectivas e possibilidades, e não um lugar de depreciação e humilhação.

Outro fator que deve ser analisado é a forma de como a escola está avaliando esse estudante. Que, por vezes, não está adequada, causando assim a desmotivação do sujeito, para que ele não permaneça na escola. Barcelos (2010), diz que “As aulas nem sempre são atraentes, pois, na maioria das vezes, os professores são sobrecarregados e não têm tempo de preparar as aulas”. Percebe-se que a avaliação é uma fonte inesgotável, uma vez que, de certa forma, se constitui, também, como ponto de partida/chegada para inúmeros entendimentos, como: visão de homem, mundo e explicação dos fenômenos e/ou conjuntos de fenômenos que pretendem estabelecer as “verdades” dos próprios fenômenos e da natureza humana por uma reflexão pedagógica.

Até meados dos anos 1950, a alfabetização de adultos não possuía o aporte teórico que tem hoje e assim era comum a utilização dos mesmos métodos de ensino numa linha horizontal, ou seja, o mesmo modelo de ensino era ensinado a todos. A oferta de educação técnica era a mais comum, com a interação de criar profissionais para a oferta de mão-de-obra barata e o

Ensino Superior ainda caminhando a passos curtos e não era dada tanta importância como atualmente, como se constata na afirmação abaixo.

Nas décadas de 1950 a 1970 criaram-se universidades federais em todo o Brasil, ao menos uma em cada estado, além de universidades estaduais, municipais e particulares. A descentralização do ensino superior foi a vertente seguida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em vigor a partir de 1961. Mas a explosão do ensino superior ocorreu somente nos anos 70. O ensino de EJA como conhecemos hoje é fruto de toda uma mobilização em prol de mudanças e dentro disso Moura (2001, p.26) afirma que:

As iniciativas e ações que ocorrem neste período passam a margem das reflexões e decisões a cerca de um referencial teórico para a área [...] essas hipóteses podem ser confirmadas através do comportamento de alguns educadores que durante muito tempo reagiram à ideia de mudar a forma de ensino para criança adaptando-os através de recursos didáticos a jovens e adultos.

De acordo com uma pesquisa realizada mostra-se a estimativa da projeção de matrículas ao longo de dez anos no ensino EJA aumentou, todavia, a evasão escolar também demonstrou um aumento maior que nos anos anteriores, segundo o gráfico abaixo. Nos últimos 10 anos é possível observar o aumento tanto da inscrição na modalidade EJA, assim como o aumento da evasão escolar dessa mesma modalidade, isso acontece por diversos fatores incidentes nesse período. Não somente com o aumento do uso da tecnologia, a internet que influenciou e influenciou os métodos de inserção do discente na escola, mas também suas respectivas metodologias, todavia o trabalho e a desigualdade social são as principais fontes de desconexão escolar. Segundo LIBÂNEO (1990),

A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar o indivíduo para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos vários valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através de desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difundida a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições. (LIBÂNEO, 1990 p.22).

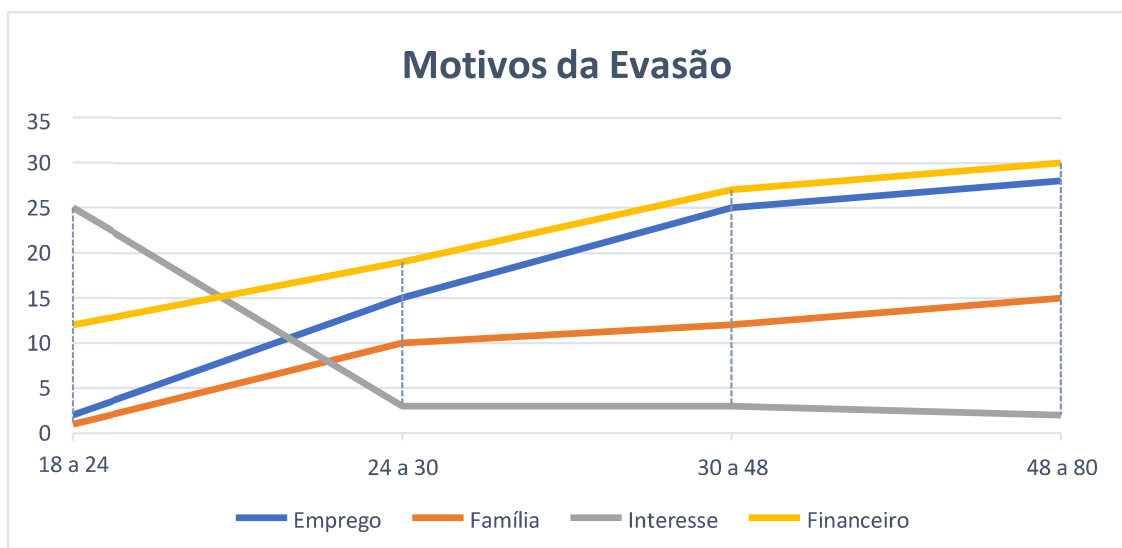
Por meio da análise apresentada é possível observar que um fator sobressalente hoje que influencia na evasão e inserção das pessoas nos estudos é mídia social, e seus aspectos impactaram de modo negativo em muitos a educação, pois um dos principais motivos para busca do ensino escolar era conseguir se inserir no mercado de trabalho para alcançar a dignidade como cidadão, entretanto um novo setor do mercado pode ser observado, que trabalha através do ganho rápido, fácil e imediato, sem necessidade alguma em sua maioria de “aprender” para chegar no seu objetivo, conhecido como o mundo dos influencers.

Para Freire (1997), diversas razões de ordem social e, principalmente, econômica concorrem para a evasão escolar dentro da EJA, transportando a sala de aula e indo além dos muros das escolas. Porém, sabe-se que os sonhos desses jovens e adultos são interrompidos na jornada do cotidiano, mas da mente deles jamais serão apagados e por isso em uma nova ocasião eles retornam novamente a escola na esperança de concretizar seus sonhos.

A evasão na EJA procede das dificuldades que muitos jovens e adultos enfrentam no cotidiano da sociedade contemporânea, sendo o trabalho apontado como a principal causa da evasão escolar. Acredita-se que a evasão ou desistência é ocasionada por outros fatores, dentre eles estão, a falta de interesse próprio dos alunos, formação, pois a maioria dos alunos de EJA são alunos, desmotivados, muitos sem perspectivas e cabe ao professor com suas habilidades incentivar esses alunos a ver os estudos como uma entrada para o mercado de trabalho e uma possibilidade de viver dignamente.

O gráfico abaixo foi elaborado através de levantamentos de trabalhos acadêmicos no *SciELO e Redalyc* que tinha como proposta as principais características que levam a evasão escolar. O levantamento feito dos últimos 10 anos se deu principalmente para ressaltar a importância da alfabetização e letramento nos últimos anos, recorte temporal da presente pesquisa.

**Gráfico 1 - Evasão escolar – Principais Características**



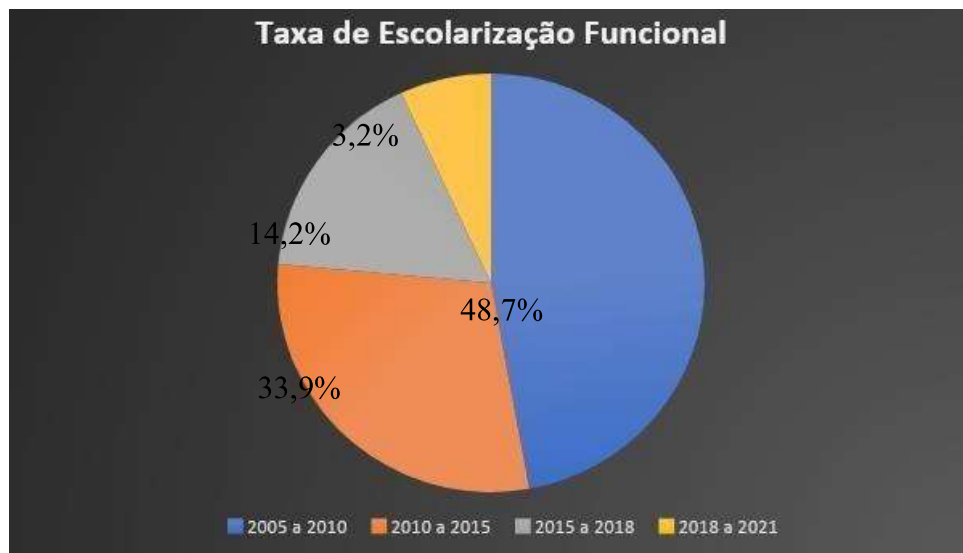
**Fonte:** IBGE (2018)

Os dados do gráfico acima demonstram de forma mais clara as principais e mais influentes razões para o abandono ou evasão escolar. Considerando a idade como fator

determinante, assim como as motivações mostra que quanto mais velho mais as preocupações estão relacionadas ao financeiro e em manter o emprego já que em sua maioria esse é o provedor da família ou contribui de modo significativo para renda familiar.

Já a base por interesse está acoplada, principalmente, a juventude que em meio a atual conjuntura está apegado as mídias sociais como meio de trabalho, dos quais não precisa de escolaridade e acabam desmerecendo os ganhos acadêmicos e de ensino inicial. A família influencia as mulheres, visto que elas são provedoras e mães que não possuem a possibilidade de deixar os filhos para o estudo, podendo ser falta de apoio ou decorrente de diversas outras questões pessoais

**Gráfico 2** – Percentual de Escolarização



**Fonte:** Elaborado a partir de dados do Scielo e Redalyc (2022)

O gráfico acima mostra as taxas de formação escolar de Jovens e Adultos dos últimos anos. De 2005 a 2010 o número de pessoas analfabetas funcionais era grande, todavia como passar dos anos as taxas diminuíram, isso deve-se ao emprego de programas e projetos educacionais que conseguiram trazer boa parte da população para uma melhoria escolar e de aprendizado, através dos cursos técnicos, da melhoria do currículo da EJA e das áreas de ensino.

Por fim, vale retomar o papel da escolarização e a permanência dos estudantes na escola para contribuir com a alfabetização e letramento dos cidadãos brasileiros. Os estudos revelam também a importância da EJA e programas desenvolvidos para a erradicação do analfabetismo. A educação sozinha não resolve os problemas sociais, contudo, o processo de escolarização é significativo para o desenvolvimento social, político, cultural de uma população.

#### 4. EJA, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: IDENTIFICAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES

Diante do objetivo exposto acima, o quadro abaixo apresenta as dissertações localizadas na pesquisa realizada de agosto a outubro de 2022.

Nos últimos anos, a concepção de alfabetização tem sido amplamente discutida nas produções acadêmicas e científicas, e é possível notar uma mudança nos paradigmas sobre uma nova concepção em torno do aprendizado da leitura e da escrita. Há um outro olhar sobre alfabetizar, abandonando aos antigos métodos baseados nas cartilhas, buscando agora levar em consideração as práticas de letramento sociais vivenciadas pelos sujeitos. Busca-se, portanto, a partir das relações dos sujeitos com os diversos gêneros textuais, não só ensinar a ler e escrever com autonomia, como também fazê-los compreender as funções sociais dos materiais escritos que se relacionam.

A importância social do tema surge pela percepção de que no contexto escolar do ensino de crianças e adolescentes e na EJA, as práticas pedagógicas, muitas vezes sofrem uma separação e/ou rompimento entre o que é alfabetizar e o que é letrar um sujeito, limitando assim as possibilidades para realização de um trabalho que favoreça o desenvolvimento dos educandos, valorizando seus conhecimentos prévios que oportunizariam uma formação integral.

Alfabetização e letramento se somam, alfabetizar letrando é uma perspectiva atual no âmbito educacional e ainda distante no conhecimento de alguns educadores. Atualmente em função das práticas culturais e sociais em que estamos inseridos, além de ler e escrever é preciso dominar as práticas sociais de leitura e escrita para que este possa se integrar socialmente e exercer sua cidadania. O sujeito precisa saber ler e interpretar, ou seja, conhecer e compreender os significados das palavras no que concerne o sistema de escrita alfabética.

Por esse motivo é tão importante que o educador compreenda essa relação entre alfabetização e letramento, pois o mesmo tem como possibilidade construir práticas efetivas e significativas de ensino da leitura e da escrita em turma de jovens e adultos. Pois, como defende Freire (1991), o trabalho de alfabetização.

[...] possibilita uma leitura crítica da realidade, constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social” (FREIRE, 1991, p. 68).

A alfabetização é entendida também como um ato político, o que corrobora a afirmação de Freire (2001) sobre a leitura do mundo precede a leitura da palavra, mas se entende que, ao assumir a palavra, o sujeito relê o mundo. O conceito de letramento na perspectiva dos autores

mencionados tem um ponto comum: trata-se de uma prática que implica leitura e escrita.

É nesse sentido que se toma como exemplo Freitas e Cavalcante (2014), para quem as práticas de leitura e escrita exercidas no contexto escolar, sobretudo na EJA, não podem ser desvinculadas dos contextos socioculturais reais dos educandos, que exigem leitura e escrita dentro de uma sociedade precipuamente gráfica.

Compreende-se, com Soares (2003), que os professores da EJA precisam garantir aos educandos um processo que ultrapasse a visão de apenas ensinar a ler e escrever, ou seja, é necessário o ensino da leitura que congregue as duas dimensões do letramento: a individual, que se refere à alfabetização, e a sociocultural, que envolve o uso e as práticas sociais de leitura e escrita.

E nisso se está de acordo com Soares (2016), que compreende a alfabetização e o letramento como termos que se entrelaçam. Em vista disso, na sua materialidade, é importante alfabetizar letrando, em situações que reflitam as próprias mudanças sociais, as quais exigem uma nova forma de compreender a presença da escrita no mundo da interação social, extrapolando a esfera meramente técnica do ler e do escrever a fim de inserir os alunos nas práticas sociais de leitura e escrita.

Nesse cenário, o século XXI vem se constituindo como contexto potencial de profundas ressignificações, na medida em que os entrelaçamentos entre sentidos e relações são a base da construção de uma rede de conhecimentos imbricados com os —novos letramentos (ROJO, 2002, p. 455).

Esses entrelaçamentos demonstram a complexidade intrínseca aos sentidos e aos modos como os termos alfabetização e letramentos vêm sendo incorporados, apropriados e ressignificados em várias ordens contextuais e situacionais, nos artigos estudados. Pois os autores que entrelaçam a concepção ampliada de alfabetização ao letramento enquanto práticas sociais também fazem uso de pesquisadores que tratam da linguagem não apenas na sua forma escrita ou falada, mas como ponte de diálogo que permeia a expressividade do sujeito, o que incorpora às produções desses autores um aspecto conceitual multirreferencial, qual seja: educação e linguagem.

A fim de sistematizar o campo de pesquisa da Educação de Jovens e Adultos, essa pesquisa envolve trabalhar a alfabetização e letramento na modalidade EJA através da pesquisa no banco de dados disponibilizado pela BDTD, os quais analisam dissertações no âmbito da EJA. A seleção das dissertações aqui analisadas ocorreu em duas etapas. Na primeira, procedeu-se à busca de dissertações acerca da temática e dentro do recorte temporal 2010-2020; num segundo momento, categorizaram-se as principais discussões que essas pesquisas abordaram.

Assim, Demo (1996, p.34) insere a pesquisa como atividade cotidiana considerando-a como uma atitude, um “questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático”. Até porque sem o olhar crítico e de diálogo a pesquisa ficará prejudicada, já que abre caminhos para os refazer e novos olhares diante do tema escolhido e desenvolvido.

Nesse contexto o quadro a seguir apresenta 11 dissertações selecionadas no período de agosto a outubro de 2022, dos seguintes autores: Neiva (2010), Barros (2011), Campos (2011), Silva (2012), Ogliari (2013), Alves (2014), Nascimento (2014), Valente (2016), Araújo (2018), Caldas (2018) e Brito (2019) das quais para a construção da tabulação de dados se busca evidenciar: título, autor, ano, Universidade, objetivos do estudo, metodologia, problemas que buscaram ser respondidos, resultados e observações importantes.

Quadro 1 – levantamento de dissertações de 2010 – 2020- Filtro: Alfabetização+ Letramento+ EJA

<b>TÍTULO AUTOR / ANO</b>	<b>UNIVERSIDADE / LINK</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>PROBLEMA</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>RESULTADOS</b>	<b>OBSERVAÇÕES</b>
Letramento literário e os sujeitos da EJA: práticas, eventos e significados atribuídos Neiva (2010)	Faculdade de Educação da UFMG <a href="https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-8H2KTP">https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-8H2KTP</a>	Identificar o papel de professoras e a participação de alunos em uma experiência de Letramento Literário dialogada, em turmas de alfabetização e de recém alfabetizados, da modalidade Educação de Jovens e Adultos.	De que maneira despertar o gosto pela leitura de poesias e de atividades desenvolvidas sejam pensadas, sistematizadas e, quando necessário, reformuladas	Qualitativa-experimentava, através de entrevistas semiestruturadas sobre o histórico de leituras desses alunos e de seus professores, a partir de seus próprios pontos de vista.	Alunos e professores acreditam que estas oficinas de leitura literária são eventos de significado, porque geram conhecimentos de mundo necessários neste processo.	Uma das conclusões a que chegaram é que o gosto pelo literário pode ser, sim, despertado a partir de atividades desenvolvidas em sala de aula por outro lado, o que não é possível ser garantido é a sua permanência fora dos muros das escolas.
Alfabetização e letramento de jovens e adultos Barros(2011)	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) <a href="http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/797080">http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/797080</a>	Descrever e analisar as práticas pedagógicas de uma professora atuante na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e verificar seus impactos nas práticas de letramento dos seus alunos	O que os jovens e adultos leem e escrevem quando voltam à sala de aula, em busca de oportunidades de aprendizagem? Estarão essas experiências correspondendo às suas necessidades e, às suas possibilidades como leitores, trabalhadores e cidadãos? Que práticas educativas podem transformar as condições desses alunos jovens e adultos, quanto suas disposições para utilizar tais habilidades na vida cotidiana?	Qualitativa com características etnográficas. Com realização de entrevistas com os alunos foram realizadas observações das práticas pedagógicas e registros.	Os dados permitem observar que, além do ensino da leitura e escrita, as práticas pedagógicas da professora contribuíram significativamente para que os alunos se otivassem intrinsecamente por elas, incentivando-os a ler e escrever cada vez mais e melhor	O adulto, como os da presente pesquisa, não retorna à escola com a intenção de recuperar um tempo perdido ou para aprender algo que não aprendeu quando criança. O que ele busca é um aprendizado para as suas necessidades atuais.
Grafias não-convencionais da coda silábica nasal em dados de escrita de jovens e adultos em processo de alfabetização de Jovens e Adultos Campos (2011)	Universidade Estadual Paulista Julio De Mesquita Filho (UNESP) Grafias não-convencionais da coda silábica nasal em dados de escrita de jovens e adultos em processo de alfabetização (unesp.br)	Desenvolver um estudo sobre as grafias não convencionais de sílabas com coda nasal produzidas por jovens e adultos em processo de alfabetização	Quais são os fatores que podem favorecer as relações fonéticas fonológicas da sílaba e as Convenções ortográficas dos alunos da EJA?	Qualitativa através da observação dos alunos em suas escritas.	Vemos que a inserção do escrevente jovem e adultos em práticas de letramento, quando comparados aos trabalhos feitos a partir de textos infantis, é um dos fatores que favorecem o estabelecimento de relações entre as características fonético-fonológicas da sílaba e as convenções ortográficas durante o processo de aquisição da escrita, à grafia da coda nasal.	As grafias não-convencionais encontradas nos dados levantados podem ser explicadas a partir do trânsito do sujeito escrevente por práticas orais e letradas, uma vez que, em sua produção escrita, os sujeitos ancoram-se em características fonético-fonológicas dos enunciados falados e, também, em características dos enunciados escritos, como as convenções ortográficas.

<p>Alfabetização e letramento: contribuições à formação de professores alfabetizadores da educação de jovens e adultos</p> <p>Silva (2012)</p>	<p>Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ</p> <p><a href="https://www.bdtid.uerj.br:8443/handle/110459">https://www.bdtid.uerj.br:8443/handle/110459</a></p>	<p>Caracterizar os aspectos teóricos necessários à formação inicial dos professores alfabetizadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA).</p>	<p>Qual o perfil dos professores alfabetizadores da EJA? Qual a importância do papel do estudo da identidade na EJA para a formação do professor?</p>	<p>Teórico-conceitual, bibliográfica, de cunho explanatório. Foram utilizadas contribuições da vivência da pesquisadora como professora da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino e observações dos encontros de formação continuada da EJA no município</p>	<p>A maior parte dos professores e demais agentes escolares que atuam na EJA não têm uma formação específica nessa área e realizam o seu trabalho pedagógico utilizando o que sabem sobre a escola das crianças. A formação dos professores que atuam na EJA é, as vezes, insuficiente, e esta fora de um projeto político que reflita e busque alternativas para a inclusão desses alunos.</p>	<p>A realidade vivida na EJA tem evidenciado que a formação recebida pelos professores, normalmente por meio de treinamentos e cursos rápidos dirigidos por profissionais, muitas vezes sem formação adequada, é insuficiente para atender as demandas da educação de jovens e adultos</p>
<p>POLÍTICA DE LEITURA: A Coleção “Literatura Para Todos” E O Letramento Ogluari(2013)</p>	<p>Universidade de Brasília – UNB</p> <p>Repositório Institucional da UnB: Política de leitura :a coleção "literatura paratodos" e o letramento literário de jovens e adultos</p>	<p>Analisar se as obras da coleção “Literatura para Todos” são adequadas para fomentar o letramento literário dos alunos da Educação de Jovens e Adultos.</p>	<p>Quais elementos da coleção contribuem para a motivação à leitura e fomentam o letramento literário e quais elementos dificuldades pelos leitores novatos na compreensão das obras e na motivação à prática leitora? Quais as atividades de leitura e estratégias pelo educador favorecem o processo de letramento literário dos leitores novatos?</p>	<p>Qualitativa. Foi utilizado como instrumento de coleta de dados a Entrevista Narrativa (EN).</p>	<p>A análise da coleção reafirma a necessidade de se garantir uma literatura apropriada para os alunos da EJA, considerando seu grau referências de mundo compartilhadas.</p>	<p>A pesquisa confirmou a importância de as obras literárias indicadas para a Educação de Jovens e Adultos possuem conteúdo sociocultural, tanto que o livro Tubarão com a faca nas costas trazia referências de mundo desconhecidas pelos neoleitores, sendo que os alunos que o leram não atingiram a compreensão leitora.</p>
<p>Saberes e fazeres docentes: contribuições para a construção da escrita de educação de jovens e adultos</p> <p>Alves (2014)</p>	<p>Universidade Estadual da Paraíba (UEP)</p> <p><a href="https://pos-graduacao.uepb.edu.br/ppgfp/download/turma2012/dayse-auricea-da-silva-alves-saberes-e-fazeres-docentes-contribuicoes-para-a-construcao-da-escrita-na-educacao-de-jovens-e-adultos.pdf">https://pos-graduacao.uepb.edu.br/ppgfp/download/turma2012/dayse-auricea-da-silva-alves-saberes-e-fazeres-docentes-contribuicoes-para-a-construcao-da-escrita-na-educacao-de-jovens-e-adultos.pdf</a></p>	<p>Compreender e analisar as metodologias utilizadas na alfabetização e no letramento de jovens e adultos através de reflexões sobre a prática docente, com vistas a fomentar discussões que conduzam a qualificação da formação dos educadores na esfera da EJA</p>	<p>Porque investigar a ação docente envolvendo o processo de construção da escrita no ambiente natural EJA?</p>	<p>Pesquisa qualitativa, com caráter etnográfico. Foi feita através da observação participante, com registros, conversas informais, análise do Diário de Classe e relato de experiência decorrente da execução de uma sequência didática.</p>	<p>Deve se levar em considerações experiências, opiniões e a história de vida, dos alunos. Verificando através de respaldo interdisciplinar, a validade de tais contribuições para os desafios atuais em relação à apropriação da escrita.</p>	<p>O trabalho de alfabetização numa perspectiva de letramento se faz necessário, enxergando possibilidades que facilitem a construção da linguagem escrita para os sujeitos de uma escola plural.</p>

<p>Desalinho à norma: um estudo de caso sobre marcas de oralidade Em produções textuais na EJA</p> <p>Nascimento (2014)</p>	<p>Universidade Estadual da Paraíba (UEP)</p> <p>Descrição: Desalinho à norma: um estudo de caso sobre marcas de oralidade em produções textuais na educação de jovens e adultos (fbict.br)</p>	<p>Contribuir Compreender o entendimento erro como limite provisório e do risco do professor incorrer em preconceito linguístico quando não trata adequadamente uma escrita fora dos padrões, mas que traz as marcas maiores da identidade de um sujeito.</p>	<p>Como a construção identitária do aluno da EJA, que se revela nas marcas de oralidade em sua escrita, tem sido recepcionada pela escola e mobilizada pedagogicamente pelos professores, no universo estudado?</p>	<p>Pesquisa bibliográfica em estudos mais recentes deletramento no Brasil, com abordagem Direcionada à educação inclusiva. Uso de trabalho de campo, com produções dos estudantes.</p>	<p>Revelou ainda que a escola vem segregando ao invés de incluir o sujeito que tem seu pensamento pautado na oralidade e, portanto, um modelo de mente que o faz escrever de uma maneira outra que não o padrão gramatical.</p>	<p>Evidenciou-se uma lacuna teórica no campo da formação de professores, que não os tem instrumentalizado a reconhecer diferentes motivações para o erro na escrita do aluno e assim fazer uma intervenção apropriada.</p>
<p>O Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa e Ciências da natureza numa abordagem semiótica, na Educação de Jovens e Adultos, com alunos em Privação de liberdade</p> <p>Valente(2016)</p>	<p>Universidade Tecnológica Federal Do Paraná</p> <p>Descrição: O ensino-aprendizagem da língua portuguesa e ciências da natureza numa abordagem semiótica, na educação de jovens e adultos, com alunos em privação de liberdade (fbict.br)</p>	<p>Propor como ferramenta de alfabetização a aplicação da teoria Semiótica, sendo esta mesma o liame entre alfabetização em Língua Portuguesa e Alfabetização Científica.</p>	<p>É possível contribuir para a alfabetizaçãodos educandos da EJA em condição de privação de liberdade, considerando os limites e alcances desse espaço educativo, bem como a pertinência dos conteúdos ministrados para a alfabetização na língua materna e para Alfabetização Científica, através da nova ferramenta didática proposta, baseada na leitura semiótica de obras de arte como ponto de partida para o desenvolvimento das diversas áreas do conhecimento?</p>	<p>Qualitativa de caráter fenomenológico, através da observação de questionários para os alunos e Professores.</p>	<p>A leitura e fruição da obra de arte trouxeram a possibilidade da educação dos sentidos e por que não dos sentimentos, já que os alunos expressavam com frequência os sentimentos que eram despertados neles quando de contemplação da obra de arte.</p>	<p>Os alunos demonstraram ter tido ganhos cognitivos no tocante à ciência, porque o trabalho promoveu a elucidação científica, algo outrora incompreendido e sem explicação, mas que, a partir da metodologia proposta, passou a ter um significado para os estudantes. Eles passaram a compreender como fazer cálculos, medidas ecomparar quantidades; houve compreensão e execução de experimentos científicos, associados à leitura de textos de apoio. Além disso, passaram a usar alguns termos científicos com mais propriedade.</p>
<p>A prática social da leitura e da escrita nos primeiros ciclos da educação de jovens e adultos no município de Parnaíba – Pi</p> <p>Araújo(2018)</p>	<p>Faculdade Est</p> <p><a href="http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/handle/BR-SIFE/884">http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/handle/BR-SIFE/884</a></p>	<p>Analisar as práticas pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos nos primeiros e segundos ciclos nas escolas de Parnaíba – PI, desde sua implantação em 2001 até 2016.</p>	<p>Como a prática pedagógica do educador e da educadora de jovens e das pessoas adultas dos primeiros e segundos ciclos das escolas municipais de Parnaíba/PI assentase nas práticas sociais de leitura e escrita, em conformidade com as necessidades dos alfabetizandos e alfabetizandas?</p>	<p>A metodologia utilizada integra umarevisão bibliográfica,de natureza qualitativa, em um processo investigativo estabelecido pela interlocução entre autores e autoras</p>	<p>É incumbência das e dos docentes da EJA contextualizar de forma diligente o letramento nas atividades de alfabetização. Deve ser um ambiente que proporcione a inclusão e socialização de suas e de seus estudantes, preparando-os e preparando-os para assumir a cidadania junto à sociedade.</p>	<p>Pauta-se, a prática social da leitura e da escrita, de maneira a demonstrar como é realizável observar esses dois processos em articulação do EJA. A conjuntura do sujeito letrado se incorpora nas experiências culturais, com práticas de leitura e escrita proporcionadas a eles o objetivo de assegurar a educação continuada para a transformação e a inclusão na sociedade.</p>

<p>Caminhos Percorridos Pela Educação De Jovens E Adultos na Rede Municipal de Ensino do Recife/Pe, No Combate Ao Analfabetismo Funcional De 2013 A 2016. Caldas (2018)</p>	<p>Universidade Federal de Juiz de Fora <a href="https://repositorio.ujf.br/jspui/bitstream/ufjf/6850/1/taciadaduraoitecaidas.pdf">https://repositorio.ujf.br/jspui/bitstream/ufjf/6850/1/taciadaduraoitecaidas.pdf</a></p>	<p>Verificar quais as ações desenvolvidas pela RMER, nos Anos Iniciais e Finais da EJA, de 2013 a 2016, prepararam os professores para o combate ao analfabetismo funcional com vistas a atender a meta 9 do PNE.</p>	<p>Quais as ações desenvolvidas pela RMER, nos Anos Iniciais e Finais da EJA, de 2013 a 2016, prepararam os professores para o combate ao analfabetismo funcional com vistas a atender a meta9 do PNE?</p>	<p>Pesquisa documental com caráter qualitativo, embasada pelos eixos teóricos com Estudo de Caso, utilizou-se como instrumentos: questionários com entrevistas semi-estruturadas aplicadas aos profissionais que ministram formação aos professores da modalidade.</p>	<p>A Rede precisa assumir a modalidade e sua estrutura para que sejam desenvolvidos programas, projetos e ações que realmente foquem nas especificidades da EJA, e estes não fiquem a depender das etapas de ensino na idade correta.</p>	<p>A elaboração deste Plano de Intervenção abrange a formação dos formadores e formação para os professores da EJA na RMER. É preciso repensar as fragilidades do programa de formação continuada da Rede como: a formação.</p>
<p>“CALMA, PERA AÍ QUE NÓS VAMOS AJUDAR!”: As práticas de Alfabetização em uma Turma de Etapa Mista da Educação de Jovens Adultos Brito (2019)</p>	<p>Universidade Do Vale Do Rio Dos Sinos – UNISINOS <a href="http://www.repositorio.rio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/8137">http://www.repositorio.rio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/8137</a></p>	<p>Conhecer as práticas de ensino em uma turma de etapa mista da EJA, de escola pública da região do Vale do Rio dos Sinos</p>	<p>Quais os desafios da EJA para que o professor possa trabalhar com as experiências de vida dos alunos fora da sala de aula, promovendo a alfabetização e o letramento.</p>	<p>Qualitativa com características etnográficas, realizadas através de observações nas escolas. Foram realizadas entrevistas tanto com os professores quanto com os alunos.</p>	<p>Afirma-se que as atividades disponíveis nesse material pedagógico contribuem para a aprendizagem dos educandos, desde que desenvolvidas de acordo com as especificidades da turma, aliado a outros recursos pedagógicos.</p>	<p>Deve-se salientar que esses professores não tinham experiências com a turma de alfabetização na EJA anteriormente. Isso, de algum modo, pode influenciar os planejamentos e a execução das propostas, a professora titular voltou-se apenas a português e Matemática.</p>

Fonte: Levantamento Próprio (2022)

Diante das dissertações abordadas no que se refere a alfabetização e letramento do aluno da EJA, nota-se a forte presença de pesquisas de abordagem qualitativa, o que denota a preocupação dos pesquisadores em compreender o processo educacional que envolve a alfabetização e letramento dessa modalidade de ensino. Observa-se ainda trabalhos de caráter empírico, bibliográfico e documental. No que compete aos procedimentos metodológicos verifica-se a presença de investigações que buscam o trabalho com entrevistas e observações com estudantes e professores, e trabalhos que analisam eventos de letramento e a produção escrita de estudantes.

As práticas de professores foi foco de estudos em quatro dissertações (BARROS, 2011; ALVES, 2014; ARAÚJO, 2018; BRITO, 2019). Observa-se que nos últimos 10 anos essa foi a temática mais abordada nas dissertações dispostas no BDTD. Tal constatação possibilita inferir que o desafio das práticas e metodologias de ensino para a modalidade EJA ainda é um desafio para a comunidade educativa.

Entendemos que é fundamental para o professor do EJA perceber que suas práticas pedagógicas pressupõem que haja representatividade na vida dos alunos e no seu meio. Não é possível deixar de lado as experiências que os educandos carregam, e como isso pode auxiliar o professor em seu trabalho. E ainda, que a educação possa ser repensada de acordo com a rapidez em que o mundo se renovaculturalmente, socialmente e historicamente.

Conforme evidencia Brito (2019) para muitos professores a EJA é uma novidade, e assim um grande desafio, já que muitos cursos não os preparam para essa vivência. Saber entender a realidade do aluno e sua vivência trazendo-o para a sala de aula se torna parte fundamental para o processo de aprendizagem desse aluno. Caldas (2018, p.3) reforça “a importância das vivências com situações de letramento em seu cotidiano para todos dentro da escola, principalmente para aqueles que tiveram pouco acesso à cultura letrada”. O que evidencia a importância de os professores serem preparados para esses alunos do EJA.

Conforme podemos observar a formação inicial e continuada foi objeto de umadas dissertações investigadas (SILVA, 2012). A conclusão desse estudo é que “a maior parte dos professores e demais agentes escolares que atuam na EJA não tem formação específica nessa área realizam o seu trabalho pedagógico utilizando o que sabem sobre a escola das crianças” (SILVA, 2012,). Silva (2012) inferiu ainda que “a realidade vivida na EJA tem evidenciado que a formação recebida pelos professores normalmente por meio de treinamentos e cursos rápidos dirigidos por profissionais, muitas vezes sem formação adequada, é insuficiente para atender as demandas da EJA”.

O professor da educação de jovens e adultos, precisa ser criativo para que os alunos busquem conquistar espaços que muitas vezes lhes foram negados pela falta de escolarização. As atividades desenvolvidas no processo de ensino da EJA devem ser planejadas, elaboradas e desenvolvidas levando em consideração o cotidiano do grupo em questão, analisando as particularidades de cada um (SILVA, 2012).

Conforme destaca Arroyo (2017, p. 14)

Como educandos e como profissionais, aprendem que não há lugar nas verdades dos currículos para o direito a saberem-se, ao saber desse outro lado da história social em que são marginalizados. Outra história constituinte da História Nacional, mas silenciada. A criatividade das autorias docentes inventa tempos-espacos, temas geradores nos quais verdades dessa outra história real encontrem lugar. Onde os outros garantam o direito a esses saberes, a essas verdades de seu injusto sobreviver.

Em outra dissertação, o foco foi sobre as grafias não convencionais da coda silábica nasal em dados de escrita de jovens e adultos em processo de alfabetização. Segundo esta pesquisa incluir o jovem e adultos nas práticas de letramento, dentro do contexto escolar favorece as relações entre as características fonético-fonológicas da sílaba e as convenções ortográficas durante o processo de aquisição da escrita, especificamente no que diz respeito à grafia da coda nasal (CAMPOS, 2011).

Valente (2016) teve como propósito “Propor como ferramenta de alfabetização a aplicação da teoria Semiótica, sendo esta mesma o liame entre alfabetização em Língua Portuguesa e Alfabetização Científica.” Interessante perceber que a investigação revela que o contato com a metodologia desenvolvida propiciou ganhos cognitivos bem como a compreensão de como fazer cálculos, medidas, comparar quantidades e realizar experimentos científicos a partir do ensino-aprendizagem de Língua portuguesa e ciências da natureza numa abordagem semiótica na EJA.

O erro foi objeto de investigação dentre uma das 11 dissertações investigadas, nela Nascimento (2014) busca “contribuir para o entendimento do erro como limite provisório e do risco de o professor incorrer em preconceito linguístico quando não trata adequadamente uma escrita fora dos padrões, mas que traz as marcas maiores da identidade de um sujeito”.

Oficinas e análise da coleção “Literatura para todos” propuseram-se a utilizar e investigar livros dentro da sala de aula como uma alternativa para que o aluno possa melhorar e compreender mais não apenas a leitura, mas também a escrita. Atividades de leitura e estratégias de mediação propostas pelo educador ou mediador de leitura favorecem o processo de letramento literário dos leitores. A promoção da construção da escrita por meio de textos reais pode ser uma solução. A perspectiva dialógica de escola pode aproximar o aluno do conteúdo escolar. (NEIVA, 2010; OGLIARI, 2013; ALVES, 2014).

Saber da importância de trazer a realidade do aluno da EJA para dentro da sala de aula ressalta a importância que o ambiente escolar deve ter, proporcionando a inclusão e socialização de todos os alunos, para assumir a cidadania junto à sociedade, sendo orientado o aluno para que ele possa refletir e construir seu perfil, muitas vezes desacreditado, descobrindo que é parte de um mundo letrado e ser capaz de fazer proveito dele (ARAÚJO, 2018; BARROS, 2011).

Assim, conforme assinala Arroyo (2017, p. 15)

Docentes-educadores/as inventam tempos, temas, textos sobre esse sobreviver das crianças e adolescentes, dos jovens e adultos para garantir esse direito de saberem-se. O seu direito a entender as verdades do dito conhecimento socialmente produzido e sistematizado nos currículos. Ao contrário, cada um dos temas geradores de estudo pretende ampliar seu direito ao conhecimento.

Por fim, as onze dissertações analisadas revelaram que tiveram como sujeitos investigados professores e alunos da EJA, buscaram perceber metodologias e práticas vivenciadas tanto pelos alunos quanto professores, bem como conhecer a grafia, os erros e materiais utilizadas na EJA.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi apresentado pode-se dizer que a Educação de Jovens e Adultos foi uma forma que o governo encontrou para tentar eliminar o analfabetismo no país, que era visto como uma doença, já que com o desenvolvimento do país, aqueles que tiveram seus direitos negados passaram a ter uma educação voltada para suas necessidades.

Ao longo da minha carreira acadêmica e na vivência convivi com diversas pessoas que estudaram no EJA e que enfrentaram diversas dificuldades no período normal em que deveriam estar na escola, adiando seu tempo acadêmico. O EJA se tornou um importante acesso a essas pessoas que precisaram se alfabetizar depois de adultos.

Durante as pesquisas feitas, muitos autores foram citados, dentre eles, Paulo Freire. Freire foi o patrono educador de métodos transmitidos através do cotidiano e da realidade vivida pelos jovens e adultos trabalhadores, criou práticas pedagógicas através de suas próprias experiências e desenvolveu várias campanhas voltadas a esse público do qual ele defendia.

A EJA é uma modalidade de ensino conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), e voltada para as pessoas que não tiveram acesso ou permanência no ensino regular na idade própria. Boa parte dos alunos que frequentam as salas da EJA, tiveram diferentes, dentre eles principalmente, questões socio-econômicas para abandonar a escola no período que seria o regular. Os alunos adultos, pais e mães de família, trabalhadores e idosos são alunos que nunca estudaram ou que há muito deixaram de estudar em função de terem que atender as demandas da família, do trabalho e da sobrevivência e que agora buscam uma melhor oportunidade de vida através do estudo.

Ao falar em educar jovens e adultos, estamos falando em cidadãos que querem ser educados, para se tornarem alfabetizados e aprimorar o múltiplos letramentos, em outras palavras, o desejo em aprender e ter algo de concreto em suas vidas faz desses alunos pessoas que futuramente podem incomodar, já que para a maioria governantes, será muito mais viável que esses alunos continuem na ignorância, assim não podem ter mais dificuldades em reconhecer e lutar por seus direitos.

No decorrer dos anos, a concepção de direito à educação das pessoas jovens e adultos extrapolou um enfoque meramente etário e cada vez mais adentrou a esfera do direito à educação nos diferentes ciclos da vida. Do ponto de vista nacional e internacional, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) passou a ser pensada como uma educação ao longo da vida. Tal concepção traz impactos as políticas e as práticas da EJA.

O educador de jovens e adultos tem um papel fundamental na formação desses alunos, porque são pessoas que entram em sala já formados de opinião e carregados de experiências vividas. O educador deve respeitar sua bagagem de conhecimento, procurando obter o máximo de aproveitamento através do meio social de cada educando, o que nem sempre acontece. Alguns educandos desistem de ir à escola por falta de tempo ou pelo cansaço do dia a dia, assim o educador deve trabalhar frente a esse desafio entre o cansaço e a vontade de aprender.

Cabem aos professores da EJA, equipe gestora escolar e governamental, professores-formadores e pesquisadores compreenderem que suas práticas pedagógicas precisam ter representatividade na vida dos alunos e no seu meio, em especial práticas de alfabetização e letramento. Não é possível deixar de lado as experiências que os educandos carregam em seu cotidiano tão atravessado por mudanças e inovações.

Nesse sentido nos propomos a conhecer as principais temáticas desenvolvidas nas pesquisas de mestrado acadêmico localizadas na BDTD no período de 2010-2020. Das onze dissertações encontradas que continham o filtro Alfabetização, Letramento e EJA, podemos observar que 4 delas traziam a temática práticas de professores o que nos leva a inferir sobre a preocupação acerca da ação dos professores na EJA e o desafio que é tratar da alfabetização e letramento.

Outras pesquisas se voltaram para a grafia, para as dificuldades vividas pelos sujeitos quando a produção da escrita, o que possibilita compreender que a escrita ainda tem sido e ao estudo de materiais didáticos.

As dissertações analisadas revelaram ainda, que os sujeitos investigados foram os professores e estudantes da EJA e que os trabalhos buscaram perceber metodologias e práticas vivenciadas por esses sujeitos, bem como conhecer os erros e materiais utilizadas nessa modalidade de ensino.

Por fim, refletimos que é um desafio o ensino e aprendizagem da alfabetização e o letramento na EJA, pois a permanência dos estudantes, a formação continuada dos professores, o investimento para a erradicação do analfabetismo e o incentivo a políticas e práticas de leitura e do livro para ser incipientes para a realidade vivenciada. Contudo, tomando como referência Paulo Freire, o substantivo feminino “esperança” pode se tornar verbo “esperançar”, levando-nos a lutar com conscientização por uma educação que não desvincule alfabetização de letramento.

**REFERÊNCIAS**

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, Juliana Monteiro Galvão. A prática social da leitura e da escrita nos primeiros ciclos da educação de jovens e adultos no município de Parnaíba-PI. Disponível em: <http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/handle/BR-SIFE/884>. Acesso em novembro de 2022.

ARROYO, Miguel G. da. **A Educação de Jovens e Adultos em Tempo de Exclusão. Alfabetização e Cidadania**, São Paulo: RAAB, 2005.

ARROYO, Miguel G. da. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: **Diálogos na Educação de Jovens e adultos/ Leôncio Soares, Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti, Nilma Lino Gomes**. – 4 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2011 (Estudos em EJA)

AZEVEDO, Francisca Vera Martins de. Causas e consequências da evasão escolar no ensino de jovens e adultos na escola municipal “Expedito Alves”, *Revista Nova*, a.4, v. 2, p. 13-39, 2018.

BARCELOS, Valdo. **Formação de professores para educação de jovens e adultos**. 4. ed. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 2010.

BARREYRO, Gladys Beatriz. De exames, rankings e mídia. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 863-868, nov. 2011.

BARROS, Rosanna. **Genealogia dos conceitos em educação de adultos: da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida**. Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional. Lisboa: Chiado Editora, 2011.

BECK, Caio. As Premissas do Modelo Andragógico. *Revista Conceitos*, v. 1, n. 17, p.3-34, nov. 2016.

BEISIEGEL, C. **A educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil**. *Alfabetização e Cidadania*, São Paulo, n. 16, p. 19-27, jul. 2003

BRANDÃO, C. R. A. **Educação Popular e a Educação de Jovens e Adultos: antese agora**. In: MACHADO, M.M. (org). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. BSB: Secad/MEC, UNESCO, 1994.

BRANDÃO, C.R.; STRECK, D. R. (orgs.). **A pesquisa participante: a partilha do saber**. São Paulo: Ideias & Letras, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire / Carlos Rodrigues Brandão** – 1.ed. – São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de ago. de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências, Brasília, DF, ago. 1971.

BRASIL, Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Diário Oficial da União, Brasília, 26 set. 2008. Seção 1, p. 3.

BRASIL, Ministério da Educação e Saúde. Departamento de Nacional de Educação. Campanha de Educação de Adultos. Rio de Janeiro, 1950.

BRITO, Rayssa Maria Anselmo de; SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. A interseccionalidade dos estudos da EJA, Educação Inclusiva e Formação Docente: um estado do conhecimento. Revista Educação Especial, v. 34, p. 1-22, 2019.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu**: Scipione. São Paulo, 1998.

CALDAS. Taciana Durão Leite. Caminhos percorridos pela educação de jovens e adultos na rede municipal de ensino do Recife/PE no combate ao analfabetismo funcional de 2013 a 2016. 2018. 189f. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Universidade Estadual de Juiz de Fora, - MG. 2018.

CAMPOS, Priscila Barbosa Borduqui; TENANI, Luciani Ester; BERTI, Larissa Cristina. Os registros não-convencionais da coda nasal em dados de EJA. **Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978)**, v. 40, n. 2, p. 524-538, 2011.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães; BARBOSA, Maria das Graças da Cruz. Memórias da Educação: A Alfabetização de Jovens e Adultos em 40 horas (Angicos/RN, 1963). Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.43, p. 66-77, set 2011.

CIRÍACO, Flávia Lima. A leitura e a escrita no professor de alfabetização. **Educação Pública**, v. 20, nº 4, 28 de janeiro de 2020.

CHAGAS, Ericson Pereira; FERREIRA, Fábio Lustosa. COMO DESPERTAR O INTERESSE DO ALUNO ADULTO NOS ESTUDOS. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET ISSN 2175-1773 – Junho de 2013.

CONZATTI, F. B. K.; DAVOGLIO, T. R. Estado de conhecimento da pesquisa acadêmica sobre o aluno adulto da educação de jovens e adultos (2011-2014). Artigo Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 59-73, jan.-jun. 2016

COSTA; V. A.; MACEDO, M. S. A. N. Letramentos na educação do Campo: evidências a partir do diretório de Grupos do CNP, do portal de periódicos e do banco de teses e dissertações da Capes. In: PERES, S. M.; ALVES, M. Z. Educação Popular e Letramentos < Jundiaí-SP: Paco, 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação**, Estado e democracia no Brasil. 6. ed. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: UFF; Brasília: FLACSO do Brasil, 2021. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>> Acesso em: 03 jul. 2022.

DEMO, P. Praticar Ciência: metodologias do conhecimento científico. São Paulo: Saraiva, 2011.

DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. In: 500 anos de Educação Escolar. Revista Brasileira de Educação, nº 4, São Paulo: Ed. Autores Associados, 2000, p. 108-130.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre Alfabetização**. Tradução de Horácio Gonzáles e outros. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRO, E Com Todas as Letras. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, E. Reflexão sobre alfabetização/ Emilia Ferreiro: Tradução Horácio Gonzales (et. al.), 24 ed. atualizada – são Paulo: Cortez, 2001. – (coleção questões da nossa época; v. 14).

FERREIRO, E. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Mariadas Graças de Castro. **Glossário CEALE: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo, SP: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam. 45 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo.. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo. Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo.. Ação Cultural para a liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. Educação Como Prática da Liberdade. 14º ed. , Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 30 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 43 edição. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Alfabetizar e Politizar: Angicos, 50 anos depois**. Revista de Informação do Seminário – RISA, Angicos, RN, v. 1, n. 1, p. 47-67, jan./jun. 2006.

GARCIA, C.M. **Formação de professores - para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 2010.

GARCIA, Joelma dos Santos Barbosa Linhares Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. (Resenha) *Id on Line Rev. Psic.* V.10, N. 30. Supl 3, Julho/2016.

- GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.
- GERMANO, J. W. Lendo e aprendendo: “a campanha de pé no chão”. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- GOMES, M. de F. C. et al. Cultura, cognição e linguagem na constituição de práticas de leitura e escrita de adultos em processo de alfabetização. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 561-570, 2011.
- GONÇALVES, Francimar Coelho; LOBATO, Jeremias do Socorro. **EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**. Gurupa: 2015.
- JOAQUIM, B. dos S.; PESCE, L. AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NOS CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA REVISÃO DE LITERATURA (2007-2014). **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 86–106, 2016.
- HADDAD, Sergio. Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998). Série Estado do Conhecimento. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006.
- KLEIMAN, Angela B. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP, 2005-2010.
- KLEIMAN, Angela B. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado da Letras, 1995.
- KLEIMAN, Angela B. Linguística. Aplicada: suas faces e interfaces. Campinas, SP: Mercado de Letras. 360 p. 2007.
- KRAMER, S. **Alfabetização: dilemas da prática**. Ed. Dois Pontos: Rio de Janeiro, 1986.
- LEITE, V. A. M. **Dimensões da Não Aprendizagem**. Curitiba, PR: IESDE, 2012.
- LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 1990.
- MARQUES, Jeanne Letícia da Silva. **Perspectiva discente na EJA/EAD do ensino médio: um estudo de caso em uma instituição particular**. 2018.
- MARINHO, R. P.; PACHECO, H. de P. **Os impactos do Fundeb para a Educação de Jovens e Adultos: uma análise necessária**. In: 2ª Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Belo Horizonte, 2010
- MENDES, Angela Maria. **Escola e Cultura: Visão de Alunos da educação de Jovens e Adultos**.

Dissertação. São Paulo: 2013.

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

MORTATTI, M.R.L. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", 2006.

MOTA, Rosângela da Silva. **Aprendizagem do Adulto e Correspondentes Metodologias**. Trabalho de conclusão de curso (especialização em Educação de Jovens e Adultos). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2009, 36 p.

MOURA, Tania Maria de Melo. **Aproximações entre as idéias de Freire e Vygotsky: importância para a prática pedagógica com jovens e adultos**. In: Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife/PE, 2001.

NASCIMENTO, Laurita Dias do. Desalinho à norma: um estudo de caso sobre marcas de oralidade em produções textuais na educação de jovens e adultos. 2014. 123f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores - PPGPPF) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande . 2014.

NEIVA, Kathia Maria Costa. **Intervenção Psicossocial**. Porto Alegre: Vetor e Editora, 2010.

NORONHA, O. M. **Ideologia, Trabalho e Educação**. Campinas: Editora Alínea: 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Letramento, cultura e modalidades de pensamento**. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

PAIVA, Jane. **Direito à Educação de Jovens e Adultos: Concepções e sentido**. 29ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu – MG, 2003.

PATTO, M. H. S. (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1997.

PATTO, M. H. S. (Org.). **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PEREIRA, Aurea da Silva. **Cenas de letramento – revelações de uma idosa na sala de aula: “quero andar na pisada de quem sabe mais...Anais da 35ª ANPED**. Porto de Galinhas, 2012.

PEDRALLI, Rosângela; RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos: problematizando o fenômeno com enfoque na cultura escrita**. RBLA, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 771-778, 2013.

ROJO, R. H. R. **A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: “Ler é melhor do que estudar”**. In M. T. A. Freitas & S. R. Costa (orgs) **Leitura e Escrita na Formação de Professores**, p. 31-52. SP: Musa/UFJF/INEPCOMPED: 2002.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane; Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSSI, W. G. Capitalismo e educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista. 2. ed. São Paulo: Moraes, 2010.

SCORTEGAGNA, Paola Andressa; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Uma Análise Histórico-Crítica. Revista Eletrônica de Ciências da Educação, Campo Largo, v. 5, n. 2, Nov. 2006.

SILVA, V. D. C. A importância do lúdico para o ensino aprendizagem de alunos surdos. Revista SOMMA, 2(2), 47-57, 2012.

SILVA, Antonieta Mírian de Oliveira Carneiro; SILVEIRA, Maria Inez Matoso. Letramento literário: desafios e possibilidades na formação de leitores. Vol.1, nº 1. Revista Eletrônica de Educação de Alagoas, 2013.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli. Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade. 2.ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2009.

SILVA, Edna Cristina Muniz. Gêneros e práticas de letramento no Ensino Fundamental. Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Brasília, 2007. Tese referente ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2007.

SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. In . alfabetização e Letramento. São Paulo: Contexto, 2003, p.13-25.

SOARES, Magda Becker. Reflexões sobre alfabetização. Trad. Horácio Gonzáles et.al, 24ª edição, São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2001.

SOARES, Magda Becker. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez, 1995. Trabalho apresentado na XVII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, outubro de 1995. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n00/n00a02.pdf>. Acesso em: 05/01/2022

SOARES, Magda Becker. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2004. 287 p.

SOARES, Magda Becker. Letramento. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. Glossário CEALE - Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento> .

SOARES, Magda Becker. Letramento: um tema em três gêneros. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 1998.

STEPHANOU, M; BASTOS, M.H.C. História e Memórias da Educação no Brasil - Século

XX. Petrópolis, Vozes, 2005.

STREET, B. V. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. Trad.: Armando Silveiro; contribuições de Adriana Fischer. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, 2010.

STREET, B. V. *Social Literacies. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. Harrow: Pearson, 1995.

TORRES, R.M. *Aprendizaje a lo largo de toda la vida: un nuevo momento y una nueva oportunidad para el aprendizaje y la educación básica de las personas en el sur*. Buenos Aires: ASDI, 2002

VALENTE, Tânia Lúcia Corrêa. *O ensino-aprendizagem da língua portuguesa e ciências da natureza numa abordagem semiótica, na educação de jovens e adultos, com alunos em privação de liberdade*. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado em Formação Científica, Educacional e Tecnológica) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2016

