

## DISCUSSÕES TEÓRICAS E A ATUALIDADE DO CAMPO DAS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO PARA JOVENS, ADULTOS E IDOSOS (1990-2020)

**Maria Cleide Soares Cavalcante**

GEPEJA/UERN

<https://lattes.cnpq.br/3224078800862028>

<https://orcid.org/0000-0002-6860-8229>

E-mail: [mcsconexao@yahoo.com.br](mailto:mcsconexao@yahoo.com.br)

**Francisco Canindé da Silva**

GEPEJA/UERN

<http://lattes.cnpq.br/2648756864112363>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5089-284X>

E-mail: [caninprof@hotmail.com](mailto:caninprof@hotmail.com)

DOI-Geral: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2024.V3N3>

DOI-Individual: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2024.V3N3-03>

**RESUMO:** Este estudo busca compreender as concepções de alfabetização e letramento que (re) definiram o contexto da produção de textos políticos no ciclo de 1990-2020, direcionados à modalidade EJA. A abordagem metodológica é qualitativa, com revisão bibliográfica, enfatizando as concepções de Freire (1994; 2020; 2021), Mortatti (2010; 2019), Paiva (2012), Soares (1985; 1999; 2003), Tfouni (2006) e Ribeiro (1999), dentre outros. Evidenciam-se importantes contribuições, divergências conceituais, e consideram-se que concepções teóricas de alfabetização e letramento influenciam as políticas de alfabetização propostas que devem estar pautadas em suas necessidades e em contextos significativos nas práticas de leitura, de escrita e desenvolvimento da criticidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** EJA. Alfabetização. Contextos de textos políticos.

### **THEORETICAL DISCUSSIONS AND THE CURRENT STATE OF LITERACY POLICIES FOR YOUNG PEOPLE, ADULTS, AND THE ELDERLY (1990-2020)**

**ABSTRACT:** This study seeks to understand the conceptions of literacy that (re)defined the context of political text production during the 1990-2020 period, specifically aimed at the EJA modality. The methodological approach is qualitative, involving a literature review that emphasizes the conceptions of Freire (1994; 2020 ;2021), Mortatti (2010; 2019), Paiva (2012), Soares (1985; 1999; 2003), Tfouni (2006), and Ribeiro (1999), among others. The study highlights significant contributions and conceptual divergences and considers that theoretical conceptions of literacy influence proposed literacy policies, which should be based on the learners' needs and meaningful contexts in reading, writing, and critical development practices.

**KEYWORDS:** EJA. Literacy. Political text contexts.

## INTRODUÇÃO

As reflexões aqui delineadas decorrem da pesquisa desenvolvida no curso de mestrado em educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PosEduc),

concluída em 2023, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)<sup>1</sup>. Elas abordam as concepções de alfabetização e letramento, definindo o contexto da produção de textos políticos, no ciclo de 1990-2020, direcionados à Educação de Jovens e Adultos (EJA), contribuindo para o amplo debate e abertura de outras investigações a serem desenvolvidas com ênfase nessa temática.

E a partir desse objetivo, buscou-se ampliar o olhar para a realidade da educação de jovens, adultos e idosos, ao revisitar a história das políticas públicas efetivadas para a educação brasileira, reitera-se o grande desafio dessa população de diferentes faixas de idade para ter acesso à leitura e à escrita, almejando transformar suas realidades de injustiça e desigualdade social.

A abordagem teórico-metodológica é qualitativa e bibliográfica, dialogando com autores como Freire (1994), Mortatti (2010; 2019), Moura (1999), Ribeiro (1999), Soares (1985,1999), Tfouni (2006), que ampliam concepções acerca das políticas de alfabetização para EJA; Fávero (2011), Paiva (2011, 2012), Haddad e Di Pierro (2000), Silva (2020), Lopes e Macêdo (2002), Arendt (2002), além de Ball, Bowe e Gold *apud* Mainardes (2006), que discutem as políticas educacionais como campos de negociação e de lutas, produzidos por contextos históricos, sociais, políticos e econômicos.

Foram investigadas concepções teóricas que influenciaram políticas públicas para a EJA, mesmo após a redemocratização, uma vez que o acesso à escola não é assegurado e as ações políticas revelam situações que não foram contempladas para garantir o direito ao alfabetismo na EJA, especialmente no que se refere às aprendizagens da leitura e escrita, que são imprescindíveis para o desenvolvimento educacional (Haddad; Di Pierro, 2000; Mortatti, 2010).

A definição de política, considerada espaço de conflitos, forças e poderes estabelecidos, afeta a base epistemológica adotada para se alfabetizar, envolvendo valores e princípios, para influenciar a prática educativa (Mainardes, 2006). Nesse sentido, as concepções de alfabetização e letramento resultam da escolha política e sofrem influência desses conceitos para resgatar e garantir os direitos de aprendizagens permanentes.

---

<sup>1</sup> Professor orientador **Dr. Francisco Canindé da Silva**. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Brasil). Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC). Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA).

Estudos de Haddad e Di Pierro (2000) mostram que a redemocratização gerou esperança do acesso à escola pública, como instrumento fundamental para efetivar as mudanças tão desejadas, como o reconhecimento das políticas públicas em alfabetizar pessoas marginalizadas socialmente.

A procura do público da EJA pela alfabetização é motivada pela busca na vida jovem, adulta e idosa, como garantia do direito à aprendizagem não vivenciada na infância, devido a barreiras sociais, culturais e econômicas. Essas dificuldades são resultado da ausência de políticas públicas eficazes, pois apesar de os discursos estarem repletos de vontade, suscitam pouco êxito político, como mostram os estudos do PNAD Contínua (2019).

Os indicadores mostram o lento progresso da alfabetização e o declínio das matrículas na EJA, indicando 1,04 milhão de crianças e jovens de 4 a 17 anos sem frequentar a escola (PNAD, 2022). O Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF, 2016) revela o aumento da taxa de escolarização da população e baixo nível de analfabetismo funcional. Para o PNAD Contínua (2019), a necessidade de trabalhar é a principal justificativa dada pelos jovens com 14 a 29 anos de idade para desistir da escola.

Arendt (2002, p. 17) destaca que “A política é algo como uma necessidade imperiosa para a vida humana e, na verdade, tanto para a vida do indivíduo como da sociedade”. Compreende-se políticas de alfabetização para EJA como necessidades individuais e coletivas, para ampliar redes de saberes e reflexões sobre as concepções de letramentos e alfabetização.

## **ABORDAGENS E PERSPECTIVAS ACERCA DA ALFABETIZAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

A definição de alfabetização sofreu mudanças durante seu percurso histórico, para as quais contribuíram diversas áreas das ciências humanas, como por exemplo a Sociologia, Psicologia, Linguística, História. Essas áreas contribuíram para reflexões sobre a prática alfabetizadora com adultos, destacando a necessidade fundamental para o progresso individual. Sem essa base, é impossível avançar para outros níveis de alfabetização, especialmente em uma sociedade grafocêntrica (Ribeiro, 1999).

A história da alfabetização, construída a partir da reflexão sobre o tratamento homogeneizado da alfabetização (tecnicista) ou de métodos de ensino tradicionais favoreceram a exclusão e as desigualdades sociais. Surgem abordagens teóricas distintas que contribuiriam em minimizar desafios da EJA, no campo da alfabetização, como forma de integrar o sujeito no seu mundo social.

Garantir o direito de aprender a ler e escrever envolve múltiplos desafios, especialmente ao considerar a necessidade de práticas de alfabetização que respeitem a heterogeneidade dos aprendizes. Conforme Mortatti (2010), as práticas pedagógicas de alfabetização baseadas na institucionalização de diferentes métodos de ensino que supervalorizam o código linguístico (sintético/analítico) em detrimento das práticas sociais de leitura e escrita relacionadas ao desenvolvimento científico e ao contexto socioeconômico, pressupõem a uniformização de currículo ou resultam em mudanças curriculares.

Por sua vez, Mortatti (2019) evidencia estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, na década de 1980, inspiradas na epistemologia psicogenética de Jean Piaget, discutindo alfabetização em experiências com crianças, que suscitou investigação com adultos em relação ao sistema da escrita (Moura, 1999). Essa reflexão emerge quando as referidas pesquisadoras questionam as práticas de leitura e escrita como técnica, fundamentadas no método sintético (alfabético, fônico, silábico), junção de sílabas, memorização e decodificação de sons, sem a preocupação com o contexto. Elas defendem a necessidade de que os alfabetizandos se apropriarem do Sistema de Escrita Alfabética, o que exige um trabalho reflexivo.

Segundo Mortatti (2019), ao discutir sobre a abordagem teórica defendida por Ferreiro e Teberosky (1985), conhecida como pensamento “construtivista” sobre alfabetização, destaca-se a participação ativa dos alfabetizandos. Essa abordagem indica que as informações sociais não são recebidas passivamente pelos sujeitos; todos são pensantes e abertos à interação social em processo contínuo de aprendizagem.

As dificuldades ou “erros” se constituem em indicativos de reflexão, de “construção dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita” (Moura, 1999, p. 124). Sendo protagonistas, os alfabetizandos criam hipóteses acerca do sistema da escrita, que, na evolução do processo, sugerem pistas de como escrever as

palavras, com uma importante intervenção para estimular o processo de evolução e de descobertas que são úteis na construção de sentidos para que desenvolvam as habilidades da leitura e escrita.

Nesse sentido, o aprendizado do sistema da escrita não se reduz ao domínio entre grafemas e fonemas, isto é, codificação (um som numa palavra escrita) e decodificação (uma palavra escrita num som). Alfabetização envolve outras habilidades, um processo complexo de construção cognitiva, que ocorre por estágios/níveis não lineares, que vão progredindo (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético) de modo particular, para compreender o que representam as letras e os sons para, então, participar com consciência do mundo, por meio da leitura e da escrita. Os sujeitos são tratados de forma homogênea, sem considerar os aspectos sociopsicológicos e culturais como condição prévia em relação a aprendizagem do sistema da língua escrita, como algo neutro e essencialmente escolar (Moura, 1999).

Tendo como referência essa concepção, a prática de aprendizagens alfabetizadoras é processual, se construindo em ritmo de evolução diferente em cada ser. Assim, os métodos devem variar segundo o aprendiz, respeitando estruturas biológicas, psicológicas e socioculturais.

Segundo Ribeiro (1999), o trabalho com a leitura e a escrita envolve habilidades cognitivas e atitudinais, além do modo como as utilizamos em contextos específicos. Em síntese, os sujeitos da EJA necessitam desses saberes para reler o mundo, considerando que a alfabetização está para além do conhecimento escolar: é um ato político, cultural, econômico e pedagógico (Freire, 2021).

O processo de universalização da alfabetização não é realidade, como desejado para minorar as desigualdades historicamente acumuladas ou apoiar alfabetizando fragilizados socioeconomicamente em seu processo de escolarização. No sentido de promover a equidade, Freire (1994) argumenta que é fundamental considerar a percepção crítica dos sujeitos.

As práticas sociais mais amplas, nas quais a leitura e a escrita são necessárias e efetivamente colocadas em uso, demandam a contextualização de aspectos sócio-históricos. Isso implica incorporar a linguagem (fala, leitura e escrita) em sua própria vida



como um ato político ou como parte de um ciclo constantemente influenciado por questões políticas (Tfouni, 2006, p. 17).

Kleiman (1989), através de uma visão interacional da leitura, destaca os conhecimentos já acumulados ao ilustrar que os conhecimentos linguísticos e de mundo ativados pelo leitor no processo de ensino e de aprendizagem da leitura, desempenham uma função central para a compreensão e a construção de um novo sentido ao texto.

Conforme uma visão interativa da linguagem, desenvolver práticas articuladas que proporcionem reflexão e compreensão da realidade e produza novas aprendizagens, é tarefa das abordagens interacionistas em curso, cuja referência basilar é o russo Lev Semionovich Vygotsky.

Para Vygotsky *apud* Moura (1999), a construção do conhecimento é uma interação entre o homem e o mundo (sociointeracionista), onde os fatores históricos, ambientais e psicobiológicos também influenciam nesse processo de aprendizagem. No campo das práticas pedagógicas, ressalta-se a importância de considerar que o aprendizado já se inicia com as relações sociais (valores, cultura, crenças) antes mesmo de ser sistematizado pela educação formal na escola.

Nesse aspecto, o desenvolvimento do processo de alfabetização se dá por toda a vida através das influências culturais. A aprendizagem se sobressai do ensino como concepção bancária, ocorrendo por meio do diálogo, da escuta, das interações, influências culturais, respeito, e buscando estimular a consciência crítica e a curiosidade (Freire, 2020).

As contribuições de Vygotsky consideram o homem como biológico e social, e vincula processos de desenvolvimento distintos: o nível real, que compreende as ações internalizadas pelo alfabetizando daquilo que consegue desenvolver sozinho; e o desenvolvimento potencial: o que o alfabetizando consegue aprender com ajuda do outro, (desenvolvimento proximal). Para que o desenvolvimento se torne real, é importante a intervenção do alfabetizador no sentido de criar novas zonas de possibilidades, mediando o processo de aprendizagem sem desconsiderar os conceitos cotidianos a fim de que o alfabetizando sintam-se seguros nas atividades de leitura, escrita ou oralidade (Mortatti, 2019).

Além dos limites do código e dos processos mecanicamente apreendidos, apenas a compreensão dos sinais da língua escrita, sem problematizações, não contribui significativamente para o entendimento da realidade. O desafio é alfabetizar a partir da realidade vivenciada com o mundo da leitura e da escrita, estimulando o alfabetizando a construir seus próprios conhecimentos em contextos reais (Mortatti, 2019).

Os processos de alfabetização com características e princípios democratizantes, ganham destaque na década de 1990, e retomam um dos principais conceitos de Freire (2020): o da dialogicidade, cuja base é colocar em discussão diferentes *saberes-fazeres*<sup>2</sup> dos alfabetizandos. Isso exige outros aparatos pedagógicos a fim de construir uma consciência reflexiva e crítica da realidade.

A prática da EJA constitui alfabetização contínua, com (re)construção do conhecimento, por meio da leitura e escrita, permitindo a compreensão do mundo, sem estar hegemonicamente subordinado à cópia e à repetição de famílias silábicas ou palavras-chave, mas com valorização do conhecimento cotidiano que é um aspecto fundamental que amplia essa perspectiva a partir das experiências vividas, aprendendo o tempo todo, com o outro e com a própria vida (Certeau, 1998).

Nesse sentido, Freire (1994) enfatiza a importância de escrever a própria história através da “palavramundo”, que é fundamental para entender a alfabetização como processo contínuo, permeada pela vida cotidiana dos alfabetizandos, e que conecta diferentes linguagens e experiências. Ler e escrever são, portanto, formas de reconhecer a realidade e de poder transformá-la (Freire, 2021).

Remetem ainda à década de 1990 os estudos sobre letramento como prática social que vêm sendo objeto de pesquisas no Brasil e desvelam outros caminhos, desenhando outro momento histórico da alfabetização, incidindo sobre as reformas políticas. No contexto da prática pedagógica cotidiana, o letramento corresponde aos usos da oralidade, leitura e escrita presentes na sociedade.

Segundo Soares (1999, p. 20), “[...]recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas ler e escrever, é preciso também saber fazer o

---

<sup>2</sup> Os pesquisadores nos/dos/com os cotidianos fazem uso dos dois termos juntos para mostrar que o mundo dicotomizado criado pela ciência moderna significa limite para o que é necessário compreender quando nos dedicamos a estudar os contextos cotidianos.

bom uso, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente”. Trata-se da apropriação das práticas de leitura e escrita, pois a alfabetização se dá a partir da cultura vivenciada pelo alfabetizando, com respeito a esses saberes (sociais e culturais) e experiências, utilizando metodologias significativas que favoreçam às aprendizagens, como ratifica Moura (1999).

Assim, entende-se que alfabetização e letramento caminham juntos, pois não há letramento satisfatório sem haver alfabetização. “Defender o processo de alfabetização não é dissociá-lo do processo de letramento” (Soares, 2003, p. 11), uma vez que utiliza-se a leitura e a escrita para atribuir sentidos a partir de inúmeros fatores e sob a influência de inúmeros contextos.

Entendendo os dois campos de maneira interdependentes, Soares (1985) destaca a complexidade do processo de alfabetização na perspectiva do letramento. Mesmo fazendo distinções conceituais, defende que letramento e alfabetização são processos que devem ser trabalhados na escola de modo simultâneo por estarem intrínsecos. Ser alfabetizado é ter algum nível de letramento, seja linguístico (apropriação do sistema alfabético-ortográfico, decodificação, codificação), interativo (habilidade de compreensão e produção textual) e sociocultural (eventos socioculturais envolvendo a língua), sem perder de vista o contexto das práticas sociais da leitura e da escrita utilizadas cotidianamente na construção dos saberes.

Tfouni (2006, p. 20) defende que “enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. A característica do letramento vai além da decodificação do sistema de escrita ou do conhecimento básico da leitura e escrita, pois significa aferir sentido ao que lê e escreve, dependendo do contexto social e cultural do indivíduo. O indivíduo apropria-se dessas competências e estabelece relações sociais, com necessidades e valores de sua comunidade, partindo de um contexto histórico específico.

Ainda na perspectiva de Soares (1999, p. 16), “Um indivíduo alfabetizado, não é necessariamente um indivíduo letrado, pois ser letrado implica em usar socialmente a leitura e a escrita e responde às demandas sociais”. Para essa proposta de alfabetização, é possível que ocorram os dois processos de forma concomitante: alfabetizar letrando,



desenvolver processos de aprendizagem com o contexto das práticas de leitura orais e escritas em situações cotidianas, contextualizando com as vivências do alfabetizando.

Essa concepção sugere um aprendizado sistemático que envolve as práticas sociais do uso da oralidade, leitura e escrita. “Requer entender que a escrita não é um produto escolar, mas resultado do esforço coletivo da humanidade” (Moura, 1999, p. 107), além de estimular a leitura crítica da realidade para uma possível participação consciente, inserindo o alfabetizando em um processo criador e dinâmico (Freire, 1994).

Questões suscitadas pelas diferentes abordagens buscam explicar a crise da alfabetização no Brasil, um movimento complexo que demanda políticas públicas educacionais que promovam a inserção e inclusão dos não alfabetizados na realidade da cultura escrita como um direito dos cidadãos.

## **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DISPUTAS POLÍTICO-IDEOLÓGICAS**

As concepções que permeiam as políticas públicas de alfabetização apontam várias formas de conceber a EJA e de compreender como evidenciar o processo de aquisição da leitura e da escrita que se configura em uma luta contra os baixos níveis de alfabetização ao longo da história. Esse processo vem se modificando de acordo com as importantes transformações socioculturais, políticas e econômicas da sociedade, assim como orientando caminhos e projetos educacionais no âmbito da alfabetização.

Os movimentos pela restauração da democracia, marcados por mudanças sociais e políticas, coincidem com a luta de novas concepções de educação e alfabetização que foram universalizadas para tornar o Brasil competitivo em contexto global de mudanças na relação social e na aceleração tecnológica, flexibilizando processos educativos e mostrando resultados nos índices de alfabetização para qualificar a participação no mercado de trabalho, superar o subdesenvolvimento e fortalecer relações econômicas neoliberais.

Há intenção de ampliar oportunidades educacionais, para elevar condições de competitividade no mercado, indicando sua ideologia, como também há necessidade eminente de alfabetizar e escolarizar para minimizar desigualdades sociais com propostas de mudanças na educação. Assim, os consensos e os dissensos são construídos acerca das

concepções de alfabetização para atender a um desses dois aspectos – da economia neoliberal ou da qualidade de vida destas pessoas jovens, adultas e idosas, considerando os baixos índices de alfabetização, de retornos ao ciclo de escolaridade interrompidos e outras mazelas provocada pela não alfabetização que permitem ampliar ou reduzir as consequências da exclusão social.

Para a UNESCO (1998, p. 23), alfabetização é “conhecimento básico, necessário a todos num mundo em transformação. Em sentido amplo, é um direito humano fundamental”. O IBGE passou a divulgar índices de analfabetismo funcional com base no número de séries concluídas: “são analfabetas funcionais as pessoas com menos de quatro anos de escolaridade”. O nível de escolaridade satisfaz como critério de alfabetização e considera níveis de alfabetização como uma tarefa exclusiva da escola (INAF, 2003).

O INAF (2016) distingue os níveis de alfabetização. Nos dois primeiros níveis, analfabeto e rudimentar, são considerados analfabetos funcionais; nos níveis seguintes: elementar, intermediário e proficiente, são considerados funcionalmente alfabetizados.

O Brasil tem um baixo nível de alfabetização entre jovens, adultos e idosos, apesar de o documento da 6ª Conferência Internacional de Jovens e Adultos (CONFITEA VI)<sup>3</sup>, realizada no Brasil, em 2009, reafirmar o compromisso político com a Educação e Aprendizagens de Jovens e Adultos ao longo da vida e apresentar como esperança uma política ampla que busca alcançar uma formação crítica por meio do direito à educação e escolarização, mas que não conseguiu efetivar melhores resultados nesse Ciclo de Políticas<sup>4</sup> (1990-2020) (PAIVA,2011).

Pensar a modalidade de Educação de Jovens e adultos é tentar entender como o Ciclo de Políticas Públicas Educacional procede nos diferentes contextos. Isso envolve entender a autonomia da escola e/ou a maneira como o currículo se transforma ao longo

---

<sup>3</sup> As Conferências Internacionais de Educação de Adultos são, em termos formais da UNESCO, conferências intergovernamentais (categoria II), às quais todos os Estados-membros da Organização são convidados a enviar delegações. As CONFITEAs (do francês Conférence Internationale de Éducation des Adultes, daí a sigla CONF-INT-EA) representam a culminância de processos cíclicos ocorridos a cada dez ou doze anos nas últimas seis décadas, e que, em grande parte, seguiram um padrão semelhante (IRELAND, 2013).

<sup>4</sup> A nossa compreensão teórica sobre o Ciclo de Políticas baseia-se nos estudos do professor Jefferson Mainardes (2006; 2011; 2009).

de sua história, com o propósito de formar cidadãos letrados que foram excluídos socialmente.

São vários os ciclos a serem desdobrados na constituição da política educacional em prol da alfabetização para a EJA e da reinserção na formação escolar remotamente interrompida. A política educacional compreende campos de lutas e conflitos não neutros, relações de poder da/na linguagem de forma dinâmica e histórica que podem contribuir para a reprodução e transformação, conforme interesses dos diferentes agentes envolvidos (Ball, Bowe, Gold, 1992 *apud* MAINARDES, 2006).

Silva (2020,) destaca que no contexto de influência política, há posicionamentos epistemológicos e políticos, pois são ações criadas segundo preferências de grupos hegemônicos, determinando regras de interesses para legitimação da política educacional com depósitos de conteúdos programáticos pré-definidos e sem resignificação no contexto da prática, sem proporcionar aos alfabetizandos igualdade de oportunidades para que ocorra a produção de diferentes saberes voltados para o processo de alfabetização e/ou de letramento na EJA.

Os contextos textuais dão forma à política proposta, sendo construídos para “influenciar a definição das finalidades sociais da educação [...] resultado de disputas e acordos de grupos que atuam em diferentes lugares da produção de textos e que competem para controlar as representações da política” (Lopes; Macêdo, 2002, p. 52).

Na atual sociedade há exigências impostas pelo mercado de trabalho que requerem do professor um conhecimento em redes. Essa construção do conhecimento, numa teia de relações entre homem e contexto, favorece o acesso à informação para compreender formas de apreender a realidade, tornando mais próximo o currículo que vivencia a EJA, e “respeitando não apenas os saberes científicos, mas todos esses saberes produzidos e dialogados por toda vida” (Paiva, 2012, p. 84).

Compete ao Estado fomentar ações para possibilitar o acesso à educação de qualidade, que perpassa outros fatores como avançar no conceito de inclusão, qualificação dos profissionais da educação, e ampliação de acesso a formas de leituras a fim de minimizar a desigualdade de grupos socialmente vulneráveis.

A urgência de políticas públicas de alfabetização é evidenciada pelos indicadores (IBGE, 1991) que apresentavam negação do alfabetismo como consequência das condições sociais desiguais, o que tem potencializado muitos perfis na educação básica como a modalidade EJA.

A partir da Constituição Federal/1998 e da LDBEN, Lei n. ° 9.394/1996 que reitera direitos educativos, propostas de políticas públicas para a EJA vêm sendo criadas para combater os baixos níveis de alfabetização, tomando como referência a boa qualidade da educação com a intenção de universalizar o acesso. Este se constitui como um campo político complexo com particularidades que ora avança, ora compromete o direito da alfabetização como forma de evidenciar uma consciência crítica da sua realidade sociocultural e política (Freire, 2020).

Nesse sentido, destacam-se alguns dos vários programas para atender aos que não tiveram acesso à escola. Em 1997, deu-se a criação da proposta do Programa Alfabetização Solidária no governo do presidente Fernando Henrique Cardosos (1997-2002), cujo objetivo era de reduzir os baixos índices de alfabetização entre jovens e os adultos com idade entre 12 e 18 e que não tiveram acesso ou não concluíram a educação básica, dando prioridade para os municípios com baixos índices de alfabetização como os das regiões Norte e Nordeste, para corrigir uma situação de exclusão e de desigualdades sociais e regionais.

Posteriormente foi ampliado para outras regiões, demonstrando a secundarização da EJA frente a outras modalidades que terceiriza recursos e promove a parceria de empresas, instituições e governos estaduais e municipais, ofertando uma formação aligeirada de alfabetizadores leigos, capacitados pelos municípios (em seis meses), com pagamento de bolsas com redução de gastos.

Assume-se a concepção de alfabetização compensatória, pois não considera as especificidades dos alfabetizandos, o que reforça o desestímulo, já que não está relacionada às necessidades ou interesses de suas vidas cotidianas. Surgem, então, articulações de ações para materializar concepções adequadas de alfabetização e educação de qualidade, qualificação profissional e ampliação de financiamento, com a valorização dos saberes e das práticas sociais. Essas práticas trazem da vivência para a

interação mais ampla com a realidade, em articulação com outros saberes, para o desenvolvimento de autonomia dos sujeitos da EJA (Fávero, 2011).

O Brasil sinalizou um novo ciclo na história pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), com o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) criado em 2003, coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC). Um de seus objetivos é “contribuir para a universalização da alfabetização e do ensino fundamental de jovens, adultos e idosos” (BRASIL, 2012, p. 3) para elevar a escolaridade.

De acordo com a Resolução no. 44, de 05 de setembro de 2012, o Programa Brasil Alfabetizado insere a alfabetização de jovens, adultos e idosos em curto prazo (8 meses), com a visão imediatista de resultados, se utilizando de voluntários alfabetizadores (professor leigo, sem formação), desconsiderando a formação contínua de um profissional que estivesse atento à diversidade cultural e aos diferentes níveis de aprendizagens. Conhecimentos esses necessários à prática alfabetizadora para atender às necessidades educativas desse público.

Com a articulação de fóruns e de ciclo de conferências, é aprovada em 2000 uma proposta de política educacional e social, que destaca a importância da diversidade cultural (Resolução CNE/CEB 1/2000), e que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. No Parecer CNE/CEB 11/2000<sup>5</sup>, tem-se que: “assegurar o direito à educação escolar de jovens e adultos que, pelas razões mais diversas não tiveram a oportunidade de frequentar ou de concluir a educação básica”, é considerado um marco por representar a ampliação do direito de ser alfabetizado.

Essa resolução instituiu três funções como responsabilidade da EJA: reparadora, a fim de restaurar o direito negado a uma escola de qualidade; equalizadora, para restabelecer a trajetória escolar, com o intuito de proporcionar aos sujeitos em condições educacionais desfavoráveis a reinserção no sistema educacional dentro das condições específicas; qualificadora, para propiciar a atualização de conhecimentos por toda a vida, propondo uma educação permanente. As proposições do parecer ampliam as

---

<sup>5</sup> Ver contexto histórico das diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA em (PAIVA; JANE, 2021, p. 17-20) em artigo. Porque celebrar os 20 anos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA? Publicado na Revista Multidisciplinar de Ensino, pesquisa, extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAQ-UERJ), v. 10, n. 24, agosto de 2021.



oportunidades de alfabetização, minimizando a exclusão socioeducacional nas regiões brasileiras.

Os termos dispostos nesse texto político compreendem a EJA como uma modalidade mais ampla, menos direcionada aos interesses de mercado. O texto recomenda que a escola deve possibilitar situações de aprendizagens considerando as especificidades dos jovens, adultos e idosos, reconhecendo-os como sujeitos sociais e históricos. Propõe um modelo pedagógico próprio, que seja um caminho renovado para uma nova compreensão, organização e transformação, a partir de propostas curriculares que considerem a identidade dos sujeitos da EJA, visando o pleno desenvolvimento do alfabetizando (Brasil, 2000).

No ciclo de 2000 a 2010, outros programas foram direcionados à EJA tais como: Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação (PROEJA), Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) (Fávero, 2011), para atender jovens desempregados, elevar a escolaridade, integrar educação profissional e certificar o que não atende à alfabetização segundo concepções descontínuas e fragmentadas para suprir necessidade por mão de obra alfabetizada, como alternativas imediatas para minimizar a falta de escolarização e não qualificação dos trabalhadores alfabetizadores sem aporte teórico nesse campo de conhecimento (Haddad; Di Pierro, 2000).

Um novo ciclo se amplia quando o Plano Nacional de Educação - (PNE 2014-2024), sancionado pela Lei nº 13.005/2014 como referência das políticas educacionais, direciona a melhoria da qualidade e do acesso à educação escolar para todos os brasileiros, considerando a grande diversidade cultural, social e econômica, com adoção de políticas públicas para essa finalidade. Dentre essas políticas, havia a proposta de erradicar o analfabetismo e universalizar o atendimento escolar, articulado com os entes federativos. Uma proposta que traz o desafio de mudar a história de alfabetização e/ou letramento que nem sempre foi direito universal.

Nesse aspecto, são apontadas algumas metas específicas: a meta 8, por exemplo, busca elevar a escolaridade da população de 18 a 29 anos para alcançar 12 anos de estudos até o final da vigência do plano, especialmente entre os 25% mais pobres das regiões com

menor escolaridade, tanto entre negros quanto não negros. A meta 9, procura elevar a taxa de alfabetização da população com 15 ou mais para 93,5%, reduzir em 50% o analfabetismo funcional e erradicar o analfabetismo absoluto. A meta 10 busca ofertar, no mínimo, 25% das matrículas da EJA integrada à educação profissional para o ensino fundamental e médio (BRASIL, 2014). As metas afirmam o direito à alfabetização, pressupondo redução de desigualdades e valorização da diversidade, a partir de ações políticas de desenvolvimento socioeconômico e cultural, ampliação na oferta e qualidade da educação para EJA, como promover a preparação para o trabalho como complementação à educação básica.

Diversas estratégias desafiam a política articulada de ações nas diversas áreas, tais como o fortalecimento das instituições e a parceria dos entes federativos. Reconhece-se a leitura e a escrita como instrumentos de participação em diferentes contextos, bem como a necessidade de adaptar os recursos materiais ao contexto social do alfabetizando.

Parte das metas previstas para o final da vigência do PNE não foram cumpridas devido ao cenário de abandono da EJA, congelamentos de gastos, falta de ampliação de investimentos financeiros para estruturar melhor as escolas e para a formação continuada dos professores, e para a melhoria do acesso e permanência na escola.

No governo de Michel Temer (2016-2018), a Emenda constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016, estabelece ausências, por meio da limitação de gastos e não investimentos públicos, comprometendo a qualidade da educação durante vinte anos, até 2036 (Brasil, 2016). Além disso, reforça a posição secundária de invisibilidade desses sujeitos da EJA, como as discussões sobre Base Nacional Curricular<sup>6</sup>(2015-2018), a qual desconsidera as particularidades dessa modalidade de educação, tornando-se um grande desafio para a materialização dos objetivos propostos pelo PNE com responsabilidade social e política (2014-2024), considerando a educação como direito universal e educação básica como direito público subjetivo (CF/1988; LDBEN, Lei n. ° 9.394/1996).

Uma proposta de política pública de alfabetização, segundo o Decreto n° 9.765, de 11 de abril de 2019, é designada pelo governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), com

---

<sup>6</sup> Para debate sobre a BNCC, o dossiê foi publicado e reúne artigos de vários pesquisadores. Dossiê: A BNCC e a formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/35>. Acesso em: 4 out. 2021.

ações baseadas em “evidências científicas”, de única vertente, para melhorar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional (Brasil, 2019).

Um documento norteador que supervaloriza um único método (fônico) na formação de políticas públicas, sem participação da sociedade civil na sua elaboração, desconsidera a realidade cultural dos alfabetizandos com perspectiva de alfabetização da escrita como código de transcrição das unidades sonoras (letra, som), minimizando o aprendizado da escrita à codificação, decodificação e memorização, com uniformização de procedimentos, visão distorcida da natureza da linguagem, direcionando a atuação do professor (Soares, 2003). “As elites dominadoras, na sua atuação política, são eficientes no uso da concepção bancária” (Freire, 2020, p. 118) de educação, como política dominante que nega o processo de (re)construção do conhecimento, uma lógica excludente.

Um movimento de desordem, sentimento de inconformismo e dor causados por processos que conduzem os sujeitos para a exclusão, sem acesso aos direitos básicos, como educação de qualidade, saúde, segurança e moradia em consequência do capitalismo que segrega por classe, está longe de ser o caminho de uma liberdade política. Emerge uma alfabetização como ato de resistência política (Freire, 2020), um movimento de desconstrução e de ruptura de pensamentos, valorizando diferentes saberes e gerando lutas por uma sociedade mais democrática (Santos, 2011).

Apesar das aparentes boas intenções de estimular a conclusão da educação básica nos governos sucessivos, prevalece a ideologia dominante capitalista, com desconstrução de direitos constitucionais, extinção de órgãos direcionados para assessorar a política em prol da EJA (CENAEJA, SECADI), redução de investimento em programas em defesa dessa modalidade. Ainda se faz necessário questionar um espaço de importância nas políticas públicas de alfabetização para EJA, como ato político e de conhecimentos diversos (Freire, 1994).

## CONCLUSÃO

As reflexões apresentadas visam contribuir para as discussões sobre as políticas públicas de alfabetização para jovens, adultos e idosos, considerando concepções teóricas

que influenciam tais políticas. Elas orientam práticas educativas e incentivam a reflexão sobre a leitura e a escrita, buscando potencializar a alfabetização de forma inclusiva e respeitosa à diversidade da população adulta e idosa.

Diante das limitações das políticas públicas para a EJA, surgem diferentes abordagens teórico-metodológicas e políticas de alfabetização. Algumas são compensatórias e fragmentadas, negligenciando a diversidade cultural, enquanto outras buscam formação continuada para promover a inclusão. No entanto, as ações muitas vezes contradizem essas intenções, como evidenciado na atual Política Nacional de Alfabetização estabelecida pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 (Brasil, 2019).

As abordagens teóricas de vários autores sobre leitura e escrita mostram uma preocupação com o desrespeito às diferenças culturais, considerando-o um problema político, pedagógico e socioeconômico.

Assim, tem auxiliado nos estudos dos problemas decorrentes dos baixos níveis de alfabetização na EJA e contribuído para compreender as limitações e possibilidades das práticas alfabetizadoras. Isso não apenas assegura a formação cognitiva, mas também permite a compreensão do mundo, possibilitando a participação na política, cultura e trabalho para uma construção histórica mais sólida do indivíduo (Freire, 1994).

Muitos fatores influenciam a prática de leitura e escrita para jovens, adultos e idosos. Isso exige que os professores compreendam as diversas relações *espaçotemporais*, ampliem a conexão com o cotidiano, recebam formação contínua e abordem a diversidade no uso criativo da linguagem.

Essa luta constante visa reverter a história de restrição ao acesso aos bens culturais e combater os baixos níveis de alfabetização entre jovens, adultos e idosos. Enfrenta-se dificuldades e resistências para atender às dívidas sociais e democratizar o conhecimento.

Há a perspectiva de um novo horizonte para políticas de alfabetização, envolvendo a presença do Estado, gestão pública, formação de educadores e alfabetizandos, e integração de redes. Isso requer reflexão sobre intenções e divergências, orientando políticas que considerem teorias de alfabetização e letramento, especialmente para a EJA, no ciclo de 1990 a 2000, visando garantir acesso à cultura e aprendizagem contínua.

## REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. O que é política? 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BRASIL. Constituição Federal do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 6 set. 2021.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei n.º 9394/96. Brasília/DF: Ministério da Educação e Cultura, 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 4 jun. 2023.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Ministério da Educação e Cultura. Parecer CNE/CEB n. 11/2000. Brasília/DF: MEC, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/SECADI/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/SECADI/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf). Acesso em: 4 jun. 2023.
- BRASIL. Resolução /CD/FNDE, n.º 44, de 5 de setembro de 2012. Ministério da Educação e Cultura. Brasília/DF, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado/fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3760-resolucao-cd-fnde-n-44,-de-05-de-setembro-de-2012>. Acesso em: 4 jun. 2023.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília/DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014, p. 86. (Série legislação, n.º 125). Disponível em: [file:///C:/Users/rscco/Downloads/plano\\_nacional\\_educacao\\_2014-2024.pdf](file:///C:/Users/rscco/Downloads/plano_nacional_educacao_2014-2024.pdf). Acesso em: 20 nov. 2021.
- BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, DE 15 DE DEZEMBRO DE 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, em 15 de dezembro de 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: 20 de junho de 2023.
- BRASIL. Decreto n.º 9.759, de 11 de abril de 2019. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D9759.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9759.htm). Acesso em: 4 jun. 2023.
- BRASIL. Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA). Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília/DF: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.
- CAVALCANTE, Maria Cleide Soares. Políticas de alfabetização para jovens, adultos e idosos: contextos internacionais, nacionais e locais (1990-2020). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró/RN, 2023.
- CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994.



FREIRE, Paulo; MACEDO, Maldonado. Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021. (Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira)

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 75. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FÁVERO, Osmar. Políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: SOUZA, José dos Santos; SALES, Sandra Regina. (org.). Educação de jovens e adultos: políticas e práticas educativas. Rio de Janeiro: NAU, 2011.

HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação, maio/jun./ago. n. 14, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 maio. 2023.

IBGE. 1991. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=CD101&t=taxa-analfabetismo-pessoas-15-anos-mais>. Acesso em: 4 jun. 2023.

IBGE. PNAD/2019. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html>. Acesso em: 4 jun. 2023.

IBGE. PNAD Contínua /2022. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>. Acesso em: 4 jun. 2023.

INAF. Indicador Nacional de alfabetismo funcional. Um diagnóstico para a inclusão social pela educação. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, 2003. Disponível em: <https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/10/inafresultados2003.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

INAF. Indicadores de alfabetismo funcional. Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, 2016. Disponível em: [https://acaoeducativa.org.br/wpcontent/uploads/2016/09/INAFEstudosEspeciais\\_2016\\_Letramento\\_e\\_Mundo\\_do\\_Trabalho.pdf](https://acaoeducativa.org.br/wpcontent/uploads/2016/09/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho.pdf) Acesso em: 20 jun. 2023.

KLEIMAN, Ângela. Texto e leitor. Aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (org.). Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan. /abr. 2006. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 15 maio. 2023.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 329-341, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gg3SdLpVLM8bJ7bJ84cD8zh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 maio. 2023.

- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa. São Paulo: Unesp Digital, 2019. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/fqrmr/pdf/mortatti-9788595463394.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2023.
- MOURA, T. M. de M. A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: EDUFAL/INEP, 1999.
- PAIVA, Jane. Formação docente para a educação de Jovens e adultos: o papel das redes no aprendizado ao longo da vida. Revista da FAEEBA. Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 21, p. 83-96, jan. /jun. 2012.
- PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos em tempos de VICONFITEA: por uma didática da invenção. In: SOUZA, José dos Santos; SALES, Sandra Regina. Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas. Rio de Janeiro: NAU/EDUR, 2011.
- RIBEIRO, Vera M. Alfabetismo funcional: Referências conceituais e metodológicas para a pesquisa Educação e Sociedade, ano XVIII, n. 60, dez./1997. Disponível em: [cielo.br/j/es/a/5pH848XC5hFCqph7dGWXrCz/?format=pdf&lang=pt](https://cielo.br/j/es/a/5pH848XC5hFCqph7dGWXrCz/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 14 jun. 2023.
- RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo e atitudes: pesquisa com jovens e adultos. Campinas/SP: Papirus, 1999.
- SILVA, Francisco Canindé; MENDES, Wellington Vieira. Pensamento Sistêmico-complexus: Discussão Epistemológica Emergente. Revista On-line do CESED-Centro de Ensino Superior e Desenvolvimento, v. 21, n. 34, jan./dez., 2020.
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. 26ª Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 maio. 2023.
- SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. Disponível em: [file:///C:/Users/rscco/Downloads/SOARES\\_Magda\\_Letramento\\_Um\\_tema\\_de\\_tres.pdf](file:///C:/Users/rscco/Downloads/SOARES_Magda_Letramento_Um_tema_de_tres.pdf). Acesso em: 14 maio. 2023.
- SOARES, M. As muitas facetas da alfabetização. Cad. Pesq, (52) fev. 1985. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/640.pdf>. Acesso em: 14 maio. 2023.
- TFOUNI, L. V. Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada. São Paulo: Cortez, 2006.
- UNESCO. Marco de Ação de Belém. Sexta conferência internacional de educação de adultos. Brasília/DF, 2010.
- UNESCO. Educação de Adultos Declaração de Hamburgo Agenda para o futuro. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA V). Hamburgo, Alemanha 14-18 de julho de 1997. Brasília, 1998. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114\\_porpdf](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_porpdf). Acesso em: 14 jun. 2023.
- Submissão: janeiro de 2024. Aceite: fevereiro de 2024. Publicação: julho de 2024.