

Liana Zenita de Sousa

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE  
JOVENS E ADULTOS:  
ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DA ANPED E ANPED SUL**

Trabalho de Conclusão do Curso  
submetido à Universidade Federal de  
Santa Catarina para a obtenção do  
Título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Hermínia  
Lage Fernandes Laffin.  
Coorientadora: Prof. Ma. Morgana  
Zardo von Mecheln

Florianópolis  
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

de Sousa, Liana Zenita  
Alfabetização e Letramento na Educação de Jovens e  
Adultos : Análise das produções da ANPED e ANPED Sul /  
Liana Zenita de Sousa ; orientador, Maria Herminia Lage  
Fernandes Laffin, coorientador, Morgana Zardo Von  
Mecheln, 2017.  
81 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -  
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências  
da Educação, Graduação em Pedagogia, Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. Pedagogia. 2. Alfabetização. 3. Alfabetização. 4.  
Educação de Jovens e Adultos. I. Lage Fernandes Laffin,  
Maria Herminia . II. Zardo Von Mecheln, Morgana . III.  
Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em  
Pedagogia. IV. Título.

Liana Zenita de Sousa

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE  
JOVENS E ADULTOS: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DA ANPED  
E ANPED SUL**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgada adequada para  
obtenção do Título de Licenciado (a) em Pedagogia e aprovada em sua  
forma final.

Florianópolis, 27 de junho de 2017.

---

Prof. Dra. Patrícia Laura Torriglia  
Coordenador do Curso

**Banca Examinadora:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin  
Orientadora  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof.<sup>a</sup> M.<sup>a</sup> Morgana Zardo Von Mecheln  
Coorientadora  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Dr.<sup>a</sup> Jilvania Lima dos Santos Bazzo  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. M. Anderson Carlos Santos de Abreu  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. M.<sup>a</sup> Paula Cabral  
Suplente  
Universidade Federal de Santa Catarina

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer todas as energias positivas que me foram enviadas, fornecendo um estímulo para seguir em frente e que me confortaram em todos os momentos bons e ruins da minha formação, até mesmo na elaboração deste trabalho.

Agradeço aos meus pais e as minhas duas irmãs, que são pessoas que admiro e amo incondicionalmente, por todo apoio e por acreditar em mim. Também, por estarem e se fazerem presentes nos momentos mais importantes da minha vida. Dedico a eles todas as minhas conquistas.

Também sou agradecida, ao meu namorado Robson Gonçalves, por todo amor, paciência e companheirismo desses últimos seis anos, e por estar presente em todos os momentos da minha formação acadêmica e sempre buscando deixar as situações mais leves e tranquilas.

À minha orientadora Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin por todos os momentos de auxílio e aprendizagem.

Agradeço a minha Coorientadora Morgana Zardo von Mecheln por toda a atenção, puxões de orelha, compromisso, incentivo e principalmente paciência na construção deste trabalho.

Às amigas que foram fundamentais para que eu tivesse coragem para enfrentar e principalmente permanecer nesta caminhada. Pelos lanches, almoços, conselhos, paciência e por aturarem meus chiques. Sem vocês seria difícil chegar até aqui: Tainara dos Santos e Beatriz Silva Pinheiro.

Agradeço imensamente a Paula Cabral um exemplo de pessoa e professora, uma inspiração para mim e que sempre soube motivar o aprendizado e despertar minha curiosidade. Foi a professora mais marcante em toda a minha formação, alguém que me fez repensar o meu lugar no mundo e a importância do meu modo de estar nele. Gratidão por se dedicar ao seu trabalho com tanto entusiasmo e verdade. As lições que aprendi com você estarão sempre comigo.

Obrigada a todos vocês aqui citados e aqueles em que seus nomes foram omitidos. No entanto, de algum modo o apoio foi fundamental para a conquista do meu sonho de infância, ser professora.

E, por fim, a todos os professores do curso de graduação em Pedagogia da UFSC que participaram da minha formação acadêmica.

## RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo mapear as produções acadêmicas sobre alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos, bem como compreender de que modo os pesquisadores apresentam suas concepções sobre esta temática. Para tanto, utilizei como objeto de estudo os trabalhos apresentados em 2 (dois) GTs pertencentes às Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED Nacional) e das Reuniões da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação da Região Sul (ANPED Sul) período, respectivamente de 2000 a 2015 e 1998 a 2012. A partir do recorte temporal foram analisados 43 (quarenta e três) produções mediante os seguintes critérios de inclusão preestabelecidos: a relevância do título, a leitura de resumos e a análise. Compreende-se que esta investigação seja caracterizada como qualitativa e, em relação ao seu objetivo e bibliográfica por se tratar de pesquisa do tipo estado do conhecimento. O histórico da EJA no país foi delineado com base na produção de Beisiegel (1982), Paiva (1983), Haddad e Pierro (2000) e Ventura (2013), e para a compreensão das concepções de Alfabetização e Letramentos foram adotadas a perspectiva de Freire (1989), Freire e Macedo (1990), Matencio (1994), Soares (2000), e Laffin (2008). Constatou-se que Paulo Freire é utilizado na maioria das produções, sendo que o mesmo aparece como o precursor brasileiro do conceito de letramento, mesmo sem utilizar tal denominação. Compreendo que as concepções e práticas de alfabetização e/ou letramento são indissociáveis e estão interligadas em uma complexidade de fatores sociais, econômicos, pedagógicos e históricos, portanto, a prática da alfabetização na sociedade grafocêntrica é um misto de todos esses fatores. Desse modo, este tipo de pesquisa apresentou um grande desafio que é adentrar no universo da alfabetização e do letramento, pelo motivo que sua grande abrangência faz com que a conceituação seja complexa e múltipla.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Letramento. Educação de Jovens e Adultos.



## ABSTRACT

This present research has as goal the mapping of academics productions about literacy in the Youngs and Adults education, as well understanding how the researchers show yours conceptions about this theme. I used as study object the introduced work into two Research Groups which belong to the National Education Research Association's Annual Meeting and to the Southern Education National Association's Meetings, which period is between 2000 to 2015 and 1998 to 2012, respectively. Were analyzed forty-three productions through the following pre-established inclusion's criteria from this highlighted period: the title relevancy, the summaries readings and analytics. We can understand that this investigation may be characterized as qualitative and, about your goal and bibliographic by treating of a research of knowledge state type. The EJA (Young and Adults Education) historic in the country was outlined based in the work of Haddad and Pierro (2000), Ventura (2013), Beisiegel (1982) and Paiva (1983) and for the Literacy's conceptions comprehension, I chose perspectives of Freire (1989), Soares (2000), Freire and Macedo (1990), Matencio (1994) and Laffin (2008). It was found that Paulo Freire is used in most of productions, even he taking part as brazilian precursor of literacy's concept, even without using such denomination. I understand that the conceptions and pratices of literacy are inseparable and are linked in a complexity of social, economical, pedagogical and historical facts, therefore, the practicing of literacy into the grafocentric society are a mix of all this facts. This way, this kind of research showed a huge challange, which is to get in the literacy's universe, by the reason of its huge abrangence makes that the conceptualization be multiple and complex.

**Keywords:** Alphabetization. Literacy. Young and Adults Education.





## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Volume de produções da ANPEd Nacional por região do país .....	57
--	----



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Mapeamento total dos trabalhos a partir das expressões-chave gerais. ....	48
Quadro 2 - Números de produções disponíveis na ANPEd Nacional de 2000 a 2015. ....	48
Quadro 3 - Números de produções disponíveis na ANPEd Sul de 1998 a 2012. ....	49
Quadro 4 - Conhecendo as produções da ANPEd Nacional: autor (a), titulação, baco de dados, tipo do trabalho, instituição e ano. ....	50
Quadro 5 - Conhecendo as produções da ANPEd Sul: autor (a), titulação, baco de dados, tipo do trabalho, instituição e ano. ....	55
Quadro 6 - Síntese dos resumos das produções para análise com autor e ano. ....	58
Quadro 7 - Produções e distribuição quanto a fundamentação teórica. ....	67
Quadro 8 - Distribuição das produções em categorias. ....	73
Quadro 9 - Primeira categoria a ser analisada. ....	73
Quadro 10 - Segunda categoria a ser analisada. ....	77
Quadro 11 - Terceira categoria a ser analisada. ....	79
Quadro 12 - Quarta categoria a ser analisada. ....	80
Quadro 13 - Quinta categoria a ser analisada. ....	81



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AE – Ação Educativa  
ANPEd – Reuniões da Associação Nacional de Pesquisa em Educação  
ANPEd Sul – Reuniões da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação da região Sul  
CEAA – Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos  
CEB – Câmara de Educação Básica  
CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos  
CES – Centros de Estudos Supletivos  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos  
EI – Educação Infantil  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo  
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação  
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério  
FURB – Universidade Regional de Blumenau  
FURG – Universidade Federal do Rio Grande  
GT – Grupo de Trabalho  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização  
MTE – Ministério do Trabalho e Emprego  
PAS – Programa Alfabetização Solidária  
PLANFOR – Plano Nacional de Formação do Trabalhador  
PNAC – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PNQ – Plano Nacional de Qualificação  
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação  
PPGEdu – Programa de Pós-Graduação em Educação  
PROEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos  
PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional  
PROFAE – Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da área de Enfermagem  
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária  
PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
UCPel – Universidade Católica de Pelotas  
UECE – Universidade Estadual do Ceará

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
UFAL – Universidade Federal de Alagoas  
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo  
UFF – Universidade Federal Fluminense  
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais  
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco  
UFPR – Universidade Federal do Paraná  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina  
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos  
UFSM – Federal de Santa Maria  
UFT – Universidade Federal do Tocantins  
UNEB – Universidade do Estado da Bahia  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul  
UNIPLAC – Universidade do Planalto Catarinense  
UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville  
UPF – Universidade de Passo Fundo  
URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2. DIMENSÕES HISTÓRICAS E SOCIAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS .....</b>	<b>17</b>
2.1 <i>Breve contextualização da Educação de Jovens e Adultos .....</i>	19
2.2 <i>Compreensão da Educação de Jovens e Adultos: um exercício constante</i>	28
<b>3. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EJA.....</b>	<b>32</b>
<b>4. ESTADO DO CONHECIMENTO: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....</b>	<b>42</b>
4.1 <i>Metodologia .....</i>	43
4.2 <i>Apresentação da Pesquisa .....</i>	45
4.3 <i>O que revelam as produções? .....</i>	72
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>84</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>89</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O tema a ser investigado nesta pesquisa partiu do interesse de algumas discussões e leituras de textos proporcionados pela disciplina de Educação de Jovens e Adultos (EJA), do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina. O incentivo para iniciar a pesquisa, se deu, também, pelo fato dessa área não ser prioridade no curso. As especificidades dessa modalidade da Educação Básica e ao mesmo tempo suas repercussões no processo de alfabetização e letramento dos sujeitos jovens e adultos em escolarização, constituirão o mote desta pesquisa.

Durante as aulas da disciplina citada, alguns dos textos trazidos pela professora foram fundamentais para se concretizar a compreensão da temática. Textos esses que irão me auxiliar para apresentar o movimento da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, fundamentar sua relevância no sistema educacional brasileiro e compreender quais concepções de Alfabetização e/ou Letramento são utilizadas no contexto dos estudos da EJA. Utilizei como objeto de estudo as produções apresentadas em dois GTs pertencentes a ANPEd Nacional a ANPEd Sul no período, respectivamente de 2000 a 2015 e 1998 a 2012.

Diante desse contexto surgiram algumas questões norteadoras: Quais são os enfoques teóricos que estão sendo utilizados no campo educacional brasileiro, sobre alfabetização e letramento que permeiam as pesquisas em Educação de Jovens e Adultos? Quais os principais autores utilizados nas pesquisas?

O histórico da EJA no país foi delineado com base na produção de Haddad e Pierro (2000), Ventura (2013), Beisiegel (1982) e Paiva (1983) e para a compreensão das concepções de Alfabetização e Letramentos adotei a perspectiva de Freire (1989), Soares (2000), Freire e Macedo (1990), Matencio (1994) e Laffin (2008). A pesquisa possui uma abordagem qualitativa e tem como procedimentos metodológicos realizar levantamentos bibliográficos, pois

[...] quando se fala de pesquisa qualitativa se refere à coleta informações e tratamento de sem uso de análise estatística, a instrumentos como entrevistas abertas, relatos, depoimentos, documentos que não fecha a interpretação num único sentido (paráfrase), mas, permite o jogo de sentidos (polissemia) (GAMBOA, 2003, p. 399).



Esta pesquisa bibliográfica foi desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente artigos científicos. Mesmo que em quase todos os estudos sejam exigidos algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Corroborando, Lakatos e Marconi (2003, p. 183) ressaltam que “a pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda a bibliografia já tornada pública [...]. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que já foi escrito [...]”. Desta forma, a pesquisa bibliográfica não é apenas uma repetição do que já foi dito ou escrito sobre um determinado assunto, mas propicia a análise de um tema com uma abordagem que possibilitam considerações inovadoras.

Apresentarei nesta pesquisa um mapeamento do tipo do Estado do Conhecimento, conforme determinam Romanowski e Ens (2006). Portanto, com objetivos específicos: a) desenvolver um levantamento das produções acadêmicas no banco de dados da ANPEd Nacional e ANPEd Sul; b) analisar e compreender seus resultados situando as principais abordagens teóricas e autores identificados, portanto, buscou-se aprofundar as leituras para a compreensão das concepções, sobre a Alfabetização e/ou Letramento no contexto das produções da EJA.

Segundo Viana (2012, apud LOPES, 2014, p. 25), o tipo de pesquisa de Estado do Conhecimento apresenta caráter bibliográfico e têm por objetivo mapear/organizar as formas e condições da produção de conhecimentos de determinados campos do saber, por meio das produções científicas. Essas pesquisas caracterizam-se como um levantamento bibliográfico, sistemático, analítico e crítico da produção acadêmica sobre determinada temática. Por meio desse levantamento, torna-se possível descobrir, analisar os elementos mais pesquisados e os conhecimentos que já foram elaborados, assim como desvelar as lacunas existentes em um determinado tema e apontar para novos enfoques.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da educação básica que está em desenvolvimento no nosso país, constituindo-se como direito público subjetivo<sup>1</sup> dos cidadãos brasileiros. A escola de ensino

---

<sup>1</sup> Conforme observa Cury (2002 apud VIEGAS, 2003, p. 57), o direito público subjetivo é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir direta e imediatamente do Estado o cumprimento de um dever e de uma obrigação. O titular deste direito é qualquer pessoa, de qualquer idade, que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória na idade apropriada ou não. O direito público subjetivo explicita claramente a vinculação substantiva e jurídica entre o objetivo (dever do Estado) e o subjetivo (direito da pessoa). Na prática, isto significa que

“regular”, que vem por muito tempo excluindo e estigmatizando os sujeitos com supostos fracassos escolares, ainda não conseguiu cumprir o seu objetivo principal que é uma educação como direito de para todos.

Partindo desse pressuposto, os sujeitos quando chegam à EJA, apesar de grande parte não ser alfabetizado, de certa forma são letrados. Isto porque, o indivíduo está em constante interação com a sociedade que lhe possibilita compreender as coisas a sua volta sem que haja necessidade de decodificar as letras, apenas compreendendo a situação. Portanto, em todos os espaços sociais, esses sujeitos se encontram imersos na cultura letrada e são expostos à necessidade de se comunicar, conviver e de se socializar. Nesse sentido, ao analisar o quanto é importante à leitura e escrita no âmbito social, pode-se compreender que ser um leitor é uma condição fundamental para que o cidadão se institua na sociedade de maneira ativa no atual contexto.

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 o 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

---

o titular de um direito público subjetivo tem assegurado a defesa, a proteção e a efetivação imediata de um direito, mesmo sendo negado.

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 significantes 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).

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 seus 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.

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.

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. Para Mecheln (2015)

[...] além de alfabetizar, educar o povo para a racionalidade imposta pela lógica da produção, a escola passa a cumprir um papel importante nesse controle como elemento preventivo e disciplinador: ensino profissional, orientação vocacional, organização racional do trabalho (NORONHA, 2004, p. 117 apud MECHELN, 2015).

Então, se faz necessário buscar a outra proposta de formação para esses sujeitos, uma proposta de educação integral com uma perspectiva de formação de sujeitos coletivos e históricos, plenos, capazes de agir sobre as suas realidades, opondo-se à lógica de exploração a que estão submetidos. Uma educação pela qual o trabalho passe a ser definido como o meio em que o homem transforma a natureza e se relaciona com outros homens para desenvolver sua própria existência, diferentemente do trabalho assalariado, alienante, assumido no modo de produção capitalista.

[...] a educação não é um negócio, esta deve qualificar para a vida e não para o mercado. [...] pensar a sociedade, tendo o ser humano como parâmetro, exige a superação da lógica desumanizadora do capital, que tem como fundamento o individualismo, o lucro e a competição (MECHELN, 2015, p. 121 apud, JINKINGS, 2008).

Desse modo, esta pesquisa está organizada da seguinte forma: na primeira parte, titulada como *Introdução*, procurei apresentar meu interesse pela pesquisa, os objetivos, a problemática e a estrutura da análise. Na segunda parte trago uma breve contextualização da história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, que tem suas origens vinculadas às lacunas no processo de escolarização como os fatores sociais e econômicos. O terceiro capítulo trouxe, a concepção de *Alfabetização e Letramento na EJA* adotadas por Freire (1989), Soares (2000), Freire e Macedo (1990), Matencio (1994) e Laffin (2008). O quarto capítulo apresento *Estado do conhecimento: Alfabetização e Letramento na Educação de Jovens de Adultos*, em que fiz uma *Apresentação das Pesquisas*, a partir do mapeamento das produções acadêmicas no banco de dados da ANPEd Nacional e Sul respectivamente no período de 2000 a 2015 e 1998 a 2012, na sequência procedi a uma *Análise das produções* que tratam sobre a temática, esta parte foi organizada também em forma de quadros e a análise foi feita nas categorias que emergiram do levantamento dos dados. Por fim, estão as *Considerações Finais*, que apresentam constatações e relações entre as pesquisas analisadas e o problema investigado.

## 2. DIMENSÕES HISTÓRICAS E SOCIAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O Brasil, assim como tantos outros países, sempre apresentou uma grande parte de sua população que, por motivos diferentes, não frequentou a escola em seu tempo regular. Desde o Brasil Colônia constatam-se tentativas, muitas vezes isoladas e sem sucesso, de inserir adultos não escolarizados em práticas pedagógicas que viabilizem sua educação formal. (SALDANHA, 2009). Segundo Christofoli (2010, p. 11), “a Educação de Jovens e Adultos se caracteriza por uma história construída à margem de políticas públicas, portanto marcada pela exclusão”.

O que se nota é que uma iniciativa se sobrepõe à anterior na caminhada pela erradicação do analfabetismo, porém pouco contribuem para efetivá-la, pois necessitam de um comprometimento maior por parte dos governantes. “Observa-se que os baixos níveis de escolaridade da população continuam sendo tratados de forma secundarizada, com ações descontínuas e, predominantemente, resumidas às iniciativas de alfabetização” (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 40).

A EJA, portanto, já foi definida de diferentes modos e, em cada momento histórico, ela teve um objetivo, que nem sempre foi a de atender às reais necessidades dos sujeitos/educandos. Sabe-se que a EJA “é um campo marcado por tensões conceituais” (PAIVA, 2006, p. 3), e dentre essas diversas concepções, destacam-se

Ora, os nomes são muitos e debaixo deles: educação popular, educação de base, educação de adultos, educação fundamental, educação comunitária, educação permanente, há coisas e intenções iguais, semelhantes e até opostas. Neste emaranhado estão escondidas ideias iguais com rótulos diferentes e idéias diferentes com rótulos iguais. Há projetos e sobretudo há propósitos, muitas vezes opostos, que se cobrem das mesmas falas e, com palavras que pela superfície parecem apontar para um mesmo horizonte, procuram envolver as mesmas pessoas, prometendo a elas mudanças nas suas vidas, ou em seus mundos (BRANDÃO, 1984, p. 15 apud PAIVA, 2006, p. 522).

Para se realizar uma pesquisa e análise no campo da Educação de Jovens e Adultos se faz necessário, portanto, retomar e compreender alguns aspectos históricos e políticos que situam essa modalidade no campo educacional brasileiro. Para isso tomarei como base as contribuições de Haddad e Pierro (2000), Ventura (2011), Beisiegel (1982) e Paiva (1990) pois, para estes o campo da EJA, apesar de apresentar diversos avanços, ainda possui fortes influências dos organismos multilaterais, na definição de agendas que submetem as políticas nesse campo às novas lógicas do modo de produção capitalista.

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil é permeada por uma longa trajetória de iniciativas e ações destinados à Educação Básica e, principalmente, aos programas de alfabetização para o combate ao analfabetismo. Ainda que de forma tímida, em algumas dessas ações, apesar de não se constituir a sua finalidade principal, é possível verificar também o incentivo à profissionalização. Percebe-se em cada uma dessas ações e/ou programa, para o público de jovens adultos, existe uma intencionalidade política e econômica para o tão esperado desenvolvimento do país.

Por um lado, ocorreu um incentivo à aquisição da leitura e escrita para que os jovens e os adultos pudessem desempenhar seu papel de cidadão por meio de seu direito de voto, em contrapartida, o incentivo à alfabetização veio associada às novas exigências econômicas pela aprendizagem dos elementos básicos da cultura letrada. Isto significa que, foi verificada uma forte necessidade econômica, política e social da introdução desses jovens e adultos no contexto escolar devido ao avanço industrial, tecnológico e econômico mundial.

Ventura (2001) destaca que, historicamente, a EJA foi marcada pela carência de um compromisso político do poder público e era classificada como uma educação secundária paralela à educação elementar comum. A autora esclarece essa afirmativa ao retratar que, até a década de 1940, essa modalidade educativa praticamente não havia sido considerada pela legislação educacional no país.

Tendo como suporte uma análise das políticas públicas em vigência nos últimos dez anos, Di Pierro (2005) compreende que a EJA foi adquirindo uma nova identidade, marcada pela qualificação profissional, em alguns casos, pela oferta de cursos supletivos, de curta duração e centralizados nos segmentos do atual modelo de acumulação do capital. Esse cenário apresenta uma trajetória da EJA no Brasil com avanços e retrocessos no processo de contradições da sociedade capitalista.

Desse modo, a educação, componente vivo da sociedade, está submersa nessas contradições do capitalismo e sofre, intrínseco a seu processo de desenvolvimento, a marca da dualidade estrutural, manifestada nas fragmentações e tempos escolares. A EJA é atribuída de diferentes características, de acordo com cada contexto histórico no qual ela está inserida, portanto, apreender sobre esses aspectos pode contribuir para compreender suas carências, necessidades e seus limites.

Como ressalta Romanelli (1991), do mesmo modo que a expansão capitalista não se fez por todo o país, a ampliação da oferta escolar também não se concebeu de forma homogênea, desenvolvendo-se apenas nas áreas onde se acentuaram as relações de produção capitalista. Isto criou uma das contradições mais preocupantes do contexto educacional brasileiro: se, de um lado, iniciamos nossa revolução industrial e educacional com um atraso de mais de 100 anos em relação aos países dominantes, de outro, essa revolução acertou de forma desigual o próprio território nacional.

### *2.1 Breve contextualização da Educação de Jovens e Adultos*

Refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos implica discutir uma série de assuntos que não se dá apenas no âmbito teórico, mas também no político, uma vez que a EJA historicamente não tem sido devidamente valorizada, tornando-se imprescindível a luta para que seu público seja reconhecido como sujeitos de direito. Portanto, debater sobre a EJA é trazer à tona uma realidade daqueles sujeitos que tiveram seus direitos historicamente negados pela estrutura desigual da sociedade guiada pelos interesses hegemônicos da classe dominante.

Arroyo (2001) destaca que na Educação de Jovens e Adultos se cruzaram e cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, especialmente quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, desempregados, mulheres, índios oprimidos e excluídos. Sendo assim, “os lugares sociais a eles reservados têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas oficiais” (ibid., p. 221). Arroyo (2005) recomenda que urjam pesquisas que reconstruam a imagem real da EJA e superem essa preconceituosa que ainda é dominante.

A EJA, portanto, passou a existir com o objetivo de atender a essa parcela expressiva da população que não desenvolve a escolarização básica em idade considerada regular, isto é, os sujeitos que a frequentam são aqueles que não tiveram acesso à escola, ou os que evadiram por diferentes motivos. Portanto, a EJA é resultado de lutas pela superação da

exclusão e desigualdade na educação, estando legalmente amparada e regulamentada pela Constituição de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/96 e pela Resolução CNE/CEB de 05 de julho de 2000.

Embora no Brasil Colônia não tenha existido um direcionamento específico na educação escolar para jovens e adultos, a educação missionária atuava com a finalidade de evangelizar, de impor normas e condutas e ensinar ocupações que iam ao encontro dos interesses de Portugal, como metrópole colonizadora (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Após algumas décadas, elaborada em 1824, a primeira Constituição Brasileira estabelecia a garantia de uma educação primária e gratuita para todos os cidadãos, incluindo os adultos. Esta concepção da EJA continuou a ser presente nas Constituições brasileiras posteriores. À vista disso, ao final do Império cerca de 82% da população era analfabeta evidenciando o atraso educacional. É importante salientar que no Brasil Império apenas a elite era alfabetizada, estavam excluídos do direito à educação os negros, indígenas e grande parte das mulheres. (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Na Primeira República, a partir da Constituição de 1891, temos como marca predominante a exclusão dos analfabetos do direito de votar, sendo que a grande maioria da população era analfabeta, centralizando ainda mais o poder e o direito de educação e cidadania em torno das elites. A educação a cargo da União ficava concentrada principalmente no ensino secundário e superior, enquanto que a educação básica ficava sob responsabilidade das províncias e municípios, como no período do Império (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Com o crescimento industrial houve mudanças nas exigências para a população, a oferta de ensino passou a ser diferente para a classe trabalhadora e não mais se restringia apenas aos burgueses. Esse crescimento, e todas essas mudanças fizeram com que uma grande parte da população se interessasse mais pela educação (COLAVITTO; ARRUDA, 2014). Um enorme preconceito era mantido em relação aos analfabetos, sendo considerados seres incapazes socialmente e psicologicamente. Por serem analfabetos não tinham direitos econômicos, políticos e jurídicos e principalmente não gozavam do direito ao voto, não possuíam acesso ao conhecimento e à cultura e eram predominantemente explorados pelo trabalho (STRELHOW, 2010).

A década de 1930 ficou marcada pela perda da hegemonia pelos latifundiários cafeicultores e pela emergência da burguesia industrial brasileira, ou seja, foi estabelecida uma nova configuração da acumulação do capital no país. Essa nova situação foi alterando profundamente o



quadro das aspirações sociais, surgindo nesse processo novas exigências também no que tange à educação. As políticas públicas educacionais foram se implementando a partir da necessidade de qualificação e diversificação da força de trabalho, desse modo, a problemática da EJA ganha mais espaço neste período.

Desse modo, esse processo modificou, significativamente, as exigências para a qualificação e a formação para força de trabalho. Foram ocorrendo diversas adaptações para se trabalhar na área industrial, expandindo uma concepção de mundo favorável às novas exigências para a acumulação do capital. Conseqüentemente, coube à elite brasileira, possibilitar um patamar mínimo de educação a todos, porém, sem colocar em risco o controle ideológico e poder de exploração exercido sobre a classe trabalhadora.

Em virtude desse movimento, iniciou-se um período marcado pela apresentação de propostas para a educação da classe trabalhadora. Foi a partir da década de 1940 que o campo específico da Educação de Jovens e Adultos se concebeu

As ideias, as leis e as iniciativas que se consolidam [...] (configuram) uma situação inteiramente nova. Até então, registravam-se alguns esforços locais, [...] mas, na década de 40, cogita-se uma educação para todos os adolescentes e adultos analfabetos do país (BEISIEGEL, 1982, p. 177).

A partir do final da década de 1940, a educação para adultos passa a ser reconhecida como fase da Educação e recebe um tratamento particular, quando se firmou como um problema de política nacional. Com o Plano Nacional de Educação (PNE), de responsabilidade da União previsto pela Constituição de 1934, deveria ter-se incluído entre as normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, e esse ensino deveria ser extensivo aos adultos. (HADDAD; PIERRO, 2000 p.110) Uma série de ações implementadas entre as décadas de 40 e 50, em favor da EJA, fez com que os índices de analfabetismo caíssem para 46,7% no ano de 1960. (HADDAD; PIERRO, 2000 p.110).

O histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil a partir da década de 1940 apresenta um longo caminho de ausências de políticas públicas e de fracassos na promoção da escolarização da população. No país, a primeira iniciativa pública, dirigida especificamente ao atendimento de jovens e adultos, ocorreu em 1947 com o lançamento da Primeira Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos

(CEAA), iniciativa do Ministério da Educação e Saúde e coordenada por Lourenço Filho. Porém, para Ventura (2011) esse período caracterizou-se com uma escolarização acelerada, isto é, uma alfabetização precária em um período muito curto de tempo, acompanhada de ações de desenvolvimento comunitário e de treinamento profissional.

Essas campanhas organizaram uma quantidade significativa de classes de alfabetização com a finalidade de desenvolver uma educação de base aos brasileiros analfabetos das cidades e das zonas rurais. Entendia-se por educação de base como um processo educativo destinado a “proporcionar a cada indivíduo os instrumentos indispensáveis ao domínio da cultura de seu tempo, em técnicas que facilitassem o acesso a essa cultura (...) e com os quais, segundo suas capacidades, cada homem pudesse desenvolver-se e procurar melhor ajustamento social” (BEISIEGEL, 1982, p. 14).

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), o período de 1959 a 1964, foi chamado de “o período de luzes”, devido à realização de congressos que viabilizaram discussões sobre as características e especificidades da EJA. Com outras compreensões, houve um movimento de renovação pedagógica expresso em programas e campanhas na modalidade, dentre eles: o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da União Nacional dos Estudantes (UNE); a Campanha De Pé no Chão, Também e Aprende a Ler; e em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire. Segundo Ventura (2011, p. 9), a década de 1960 é conhecida pelo frase “[...] ser educado é ser conscientizado” e acentuou-se a politização do tema do analfabetismo.

Nesse período, as especificidades da EJA foram reconhecidas exigindo um tratamento próprio nas práticas pedagógicas e didáticas, superando a visão reducionista que se tinha no Brasil Imperial de que os sujeitos desta modalidade eram imaturos e ignorantes. Porém, esse processo foi atravessado politicamente pelo regime militar em 1964. De acordo com registros históricos, o golpe militar de 1964 oprimiu, perseguiu e censurou tudo e todos que tinham alguma participação com os movimentos ligados à educação.

Para Haddad e Di Pierro (2000) o golpe militar produziu uma ruptura política, os movimentos de educação e cultura popular foram reprimidos e seus dirigentes censurados. Então, nos primeiros anos do período militar o problema da educação de adultos é deixado de lado, repercutindo internacionalmente, assim, a Organização das Nações

Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) intervêm e as orientações pedagógicas e técnicas para a área passam a ser da responsabilidade e orientação de técnicos americanos.

Como ainda existia a necessidade de resposta a um direito de cidadania que era a educação, Haddad e Pierro (2000) destacam a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1967 e em seguida o Ensino Supletivo em 1971; quando foi publicada a Lei federal 5.692 que reformulava as Diretrizes de ensino de primeiro e segundo graus. O Ensino supletivo foi criado para que se superasse o atraso educacional do país com a ideia de que a partir dele os cidadãos teriam a chance de escolarização que não tiveram no passado e também para aqueles que tivessem interesse em atualizar seus níveis de ensino. (HADDAD; PIERRO, 2000).

No ano de 1972 os dois documentos: Política para o Ensino Supletivo e o Parecer nº 699/72 estabeleciam os parâmetros do Ensino Supletivo, onde se direcionava para uma nova concepção de escola. Dois anos depois, foram criados pelas secretarias estaduais de educação os Centros de Estudos Supletivos (CES) e o Ensino Supletivo ganhou um estatuto próprio. Diante disso, considera-se que, oferecendo o Mobral e o Ensino Supletivo, os militares buscaram reconstruir, através da educação, sua mediação com os setores populares.

O Mobral não parou de crescer durante toda a década de 1970 e, ao longo dos seus 15 anos, aproveitou de sua imensa autonomia, estabelecendo sua estrutura em paralelo aos sistemas de ensino existentes. Permaneceu durante todo o período da ditadura militar, com muita força política e financeira. O que chama mais atenção, foi o fato desse Movimento ter sua origem num período em que já havia um consenso mundial em torno da ineficiência das campanhas de alfabetização, o que não impediu a sua reprodução. Como alerta Machado (1999, p. 6)

A década de 70 marca (...) um novo descompasso na EJA em relação à proposta de educação como um todo. Enquanto o Ministério da Educação caminhava cada vez mais para a descentralização do Ensino Fundamental, o MOBRAL representava uma ação centralizadora de âmbito nacional desvinculada de uma coordenação direta do próprio ministério.

Suas técnicas pedagógicas eram inspiradas na forma do material didático das concepções freireanas, porém, esvaziadas de sua ótica

problematizadora e do seu viés político. O MOBRAL ofertava a alfabetização e as quatro primeiras séries do ensino fundamental aos jovens e adultos, e ao longo dos anos de 1970, aumentou e diversificou seu campo de atuação, criando em média um novo programa por ano. Contudo, apesar de toda a estrutura, não obteve resultados satisfatórios, houve muitas críticas ao programa, entre elas, a manipulação de resultados além da crítica sobre o seu próprio sentido e objetivo.

Através do MOBRAL, o regime militar definiu claramente a sua linha de ação nacional em relação à educação popular.

Na concreta situação política do período, quando ainda se acreditava que o campo apresentava grandes riscos políticos e crescente tensão: a campanha alfabetizadora servia aí como ponta de lança para o controle político das massas, especialmente no interior, estendendo a todos os municípios brasileiros tentáculos capazes de perceber rapidamente não apenas as tensões sociais, mas também eventuais mobilizações de natureza política num período em que ainda vicejavam, bem ou mal movimentos guerrilheiros no campo (PAIVA, 1990, p.11).

Após todos acontecimentos causados pelo regime militar, o retorno do governo nacional pelos civis em 1985 representa um período de democratização das relações sociais e das instituições políticas brasileiras ao qual correspondeu um alargamento do campo dos direitos sociais (HADDAD; PIERRO, 2000). Foi um momento de reorganização dos movimentos sociais e sindicais, e esta movimentação em prol da democratização resultou na promulgação da Constituição Federal de 1988 e determinou os direitos dos jovens e adultos à educação fundamental sendo dever do Estado oferecê-la de forma gratuita, pública e universal (HADDAD; PIERRO, 2000).

Como já visto, no período entre 1930 e 1980 “o Estado redefiniu suas funções em matéria econômica, ampliando-as qualitativa e quantitativamente. (...) a principal especificidade do capitalismo brasileiro é a profunda interferência do Estado na sua constituição” (MENDONÇA, 1985, p. 101). Isso significa dizer que a elite brasileira sempre contou com o Estado para crescer e desenvolver-se em seu projeto de capitalismo subordinado. A década de 1980, no âmbito político, foi marcada por acontecimentos de grande significação, como a superação do regime militar, a fundação das centrais sindicais, a promulgação da

Constituição de 1988, o surgimento e consolidação de várias formas de organização da sociedade civil e a realização da primeira eleição direta para a Presidência da República.

A Constituição de 1988 marcou um grande avanço ao ampliar o dever do Estado para todos os sujeitos que não possuem escolaridade básica, independentemente da idade. Destinou ainda 50% dos recursos de impostos vinculados ao ensino para combater o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental (HADDAD; PIERRO, 2000). Em 1990 foi extinta a Fundação Educação, que passou a coordenar as atividades antes desempenhadas pelo MOBREAL. O MEC deu início, no mesmo ano, ao Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), extinto também após um ano de funcionamento por falta de investimentos.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), durante a segunda metade dos anos 90, criaram-se três novos programas, nenhum deles coordenados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), desenvolvidos com parcerias entre diferentes instâncias governamentais, organizações da sociedade civil e instituições de ensino e pesquisa. O primeiro foi o Programa Alfabetização Solidária (PAS), criado em 1996, teve duração de apenas cinco meses. O segundo, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), implantado em 1998. Já em 1999 atingiu 55 mil alfabetizados, 2,5 mil monitores em 27 unidades da federação. E por último, o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR), coordenado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho, concebido como formação complementar a Educação Básica em parceria de instituições públicas e privadas de formação profissional.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), dois instrumentos legais limitaram e prejudicaram a expansão no campo da Educação de Jovens e Adultos nesse período, primeiramente a criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério)<sup>2</sup> e a aprovação da nova LDB de 1996, pois “ambas estabeleceram limitações a plena implementação do direito a EJA, impedindo a sua universalização e a sua oferta com qualidade” (HADDAD, 2007, p. 8). O FUNDEF contribuiu para a exclusão dos jovens e adultos pela via econômica, ao se computar o ensino supletivo no número de alunos da rede de ensino fundamental, retirando desta modalidade um direito subjetivo.

---

<sup>2</sup> O FUNDEF engloba apenas as matrículas do ensino fundamental regular, sendo que vigorou de 1997 a 2006.

A LDB de 1996, segundo Haddad (2007), apesar de reconhecer o direito a EJA, acabou por deixar de lado uma série de iniciativas importantes

[...] a LDB deixou de contemplar, ainda, algo que é fundamental para a EJA: uma atitude ativa por parte do poder público na convocação e na criação de condições para que o aluno possa frequentar a escola. Nesse sentido, foram deixados de lado vários aspectos, como por exemplo: escolas próximas do trabalho e da residência; criação de condições próprias para a recepção de teleducação em empresas com mais de cem funcionários; apoio de programas de alimentação, saúde, material escolar e transporte, implementação de formas e modalidades diversas que contemplem os estudantes nas diferentes regiões do país [...] (HADDAD, 2007, p.9).

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)<sup>3</sup> 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 um valorização exacerbada sobre impacto do FUNDEB para a EJA. Segundo Marinho e Pacheco (2010, p. 04)

[...] a explosão de demanda para a EJA não ocorreu pelo contrário, houve uma redução no número

---

<sup>3</sup> O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB - em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF – foi uma conquista importante por setores organizados da sociedade civil e pelos movimentos sociais.

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%). Da mesma forma, programas e ações educacionais aligeiradas, sem nenhuma ou quase nada de possibilidade de “continuidade” formativa ainda são amplamente divulgadas e, pior, alguns desses programas são governamentais (Brasil Alfabetizado, Projovem, Juventude Cidadã, etc.).

Entre os programas implementados neste governo destacam-se: Brasil Alfabetizado, Saberes da Terra, Programa de Educação de Jovens e Adultos, Escola de Fábrica, Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã, Plano Nacional de Qualificação, Agente Jovem, Soldado Cidadão, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, Programa de Expansão da Educação Profissional, Ministério da Educação e Ministério do Trabalho, Plano Nacional de Qualificação, Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da área de Enfermagem, Programa de Assistência e Cooperação das Forças Armadas à Sociedade Civil/Soldado Cidadão.

Rummert e Ventura (2007) afirmam que durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva houve um maior destaque com relação às políticas educacionais para a EJA, porém ainda ligadas aos interesses políticos neoliberais. Como exemplo, há o Programa Brasil Alfabetizado, que tinha como objetivo erradicar o analfabetismo do país capacitando alfabetizadores a alfabetizar esse público que não completou os estudos básicos através do repasse dos recursos financeiros aos estados, municípios, instituições particulares e organizações não-governamentais. Tais recursos deveriam custear a formação dos alfabetizadores e as ações da alfabetização de jovens e adultos.

O que foi criticado pelos educadores era o caráter de campanha que este programa possuía, desvinculado da educação de base. Muitos programas anteriores a esse possuíam uma concepção parecida, com iniciativas fracassadas, limitações e fragilidades. Para Rummert e Ventura (2007, p. 42)

Na realidade, destaca-se o papel regulador da educação, uma vez que, sob o imperativo de

manutenção da ordem social, os programas educacionais, como os destacados neste artigo, se inscrevem na lógica de propiciar aos mais pobres alguma forma de uma pretensa “inclusão social”.

Para Vale (2008, p. 15),

[...] as preocupações do Estado com a Educação Infantil (EI) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) revelaram-se tardias como metas dos programas educacionais e escolares do governo social-democrata.

Principalmente, em relação à EJA, as poucas iniciativas aconteceram apenas em âmbito municipal, pois nada foi feito considerando as esferas federais e estaduais da educação. Nesse sentido, podemos considerar que a trajetória da EJA no Brasil se constituiu em um processo de quebras e rupturas, avanços e retrocessos, sendo principalmente marcada por políticas públicas descontínuas e ineficazes. A cada novo governo que assumia o poder havia uma ruptura com os programas de alfabetização criados pelo governo anterior.

## *2.2 Compreensão da Educação de Jovens e Adultos: um exercício constante*

A trajetória traçada nas páginas anteriores nos apresenta grandes desafios e lutas que foram e são enfrentados, na história da EJA no Brasil, para garantir aos muitos jovens e adultos analfabetos ou com baixa escolaridade o direito ao acesso à educação gratuita e de qualidade (como sujeito de direitos). Embora a EJA não seja prioridade de nossos representantes, a mesma vem ao longo do anos ganhando espaço em seus discursos e em documentos oficiais. Entretanto, os objetivos e intenções parecem tratar a EJA como um favor e não como o “pagamento” de uma dívida social e a consolidação do direito à educação (CURY, 2000).

As políticas públicas em educação propostas nos últimos anos vieram respondendo aos maiores interessados: organismos internacionais que emprestaram recursos financeiros para efêmeros iniciativas de alfabetização dos jovens e adultos. Segundo Freire (1989), podemos verificar que ainda persistem concepções equivocadas, principalmente em algumas esferas de poder que compactuam com a ideologia da inferioridade intrínseca do analfabeto. A transmissão de tal ideia é



extremamente interessante para a sociedade política, pois a desresponsabiliza em relação a produção do analfabetismo, culpabilizando o próprio analfabeto por sua condição.

O cenário da realidade atual revela que as políticas econômicas, educacional e social apoiados no neoliberalismo hegemônico, estimulam e admitem a exclusão dos sujeitos que pretensamente deveriam favorecer. Beisiegel (1997, p. 26) afirma que no Brasil a política de alfabetização de Jovens e Adultos tem “flutuado desde a afirmação de algo como um imperativo categórico de educação básica das massas até um certo menosprezo por essa área da atuação educacional”, sendo possível o descomprometimento do Estado com a continuidade de um projeto político de alfabetização. Esse descompromisso aproveita-se do discurso equivocado de que a educação das crianças é a única forma de pôr um fim no analfabetismo, afirmando ser a alfabetização de jovens e adultos muito cara e improdutiva.

Partindo desse pressuposto, é necessário termos cuidado e suspeitar das medidas, *slogans* e decisões que são tomadas para a EJA sem a necessidade de reflexão. Como afirmar Gadotti (2016), em meados de 2015 houve um interesse inesperado do MEC pelo temática da *Educação ao longo da vida*, tema da 6ª Conferência Internacional de Educação de Adultos da UNESCO (CONFINTEA VI) em 2009, causando certo espanto e curiosidade epistemológica, visto que o foco das preocupações/discussões era a eliminação do analfabetismo.

Em suas recentes pesquisas, Ventura (2013) relata que o Brasil incorporou a ideia de *educação ao longo da vida* na última década, especificamente para a EJA, em documentos nacionais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. A concepção do tema educação continuada ao longo de toda a vida como um novo paradigma da EJA é referendada nesses documentos legais, no qual a autora cita o Parecer nº 11/2000 do Conselho Nacional de Educação, que institui a função qualificadora, atribuindo à EJA a função de atualização de conhecimentos por toda a vida.

Esse acontecimento se deu pelo fato de que em 1990, o Banco Mundial, preocupado com a instabilidade e a administração do capital, apresentou o Relatório A pobreza 1990, em que a educação básica é anunciada como fator preponderante para o crescimento econômico. Uma década depois, outro documento do Banco Mundial, Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2000/2001 anuncia a luta contra a pobreza. Em recente documento, UNESCO. O que é? O que faz? (UNESCO, 2007), afirma-se que a educação ocupa lugar estratégico na luta dos

pobres para superar suas adversidades. Esses documentos naturalizam as causas da pobreza

[...] situação social limite que precisa ser administrada – e apontam medidas para “ajudar” os pobres a perceber e a adaptar-se as mudanças sociais, econômicas e culturais em um contexto dominado pela velocidade da informação (VENTURA, 2013, p. 34).

A autora supracitada compreende o termo educação ao longo da vida como obtenção e renovação de competências necessárias para a participação na sociedade do conhecimento, não rompendo com a ordem estabelecida e com a lógica social capitalista. Salientando que a função qualificadora da EJA, ao discutir a incompletude humana e a criação de uma sociedade solidária e heterogênea, coaduna-se com o projeto histórico da UNESCO e do Banco Mundial.

Esse grande paradigma da educação ao longo da vida na Educação de Jovens e Adultos surgiu, portanto, como uma redefinição da identidade desta modalidade, que, anteriormente, tinha a educação compensatória com uma visão redutora de escolarização. Essa perspectiva permeia grande parte das produções em EJA no Brasil, bem como os documentos governamentais e das agências internacionais como já citados, tendo como pressuposto a sociedade do conhecimento, sendo que essa concepção funcionou como mecanismo de resposta aos desafios econômicos contemporâneos e sustentação da hegemonia da visão produtivista de educação.

Partindo desse pressuposto, as políticas destinadas à EJA remetem à lógica mercantil de adaptabilidade ao capital. São políticas fundamentadas com orientações que incentivam ações focalizadas para moderar as tensões sociais resultantes da pobreza e suas consequências, naturalizando as desigualdades sociais. Dessa forma, tomando a realidade social como algo dado, a educação passou a expressar o novo paradigma político, centrado na busca do consenso e da harmonia social, sem qualquer questionamento sobre as contradições que, por meio das relações sociais, produzem a realidade.

Ventura (2013) problematiza e critica justamente essa função qualificadora na EJA que é utilizada como mecanismo de controle dos problemas sociais, ou seja, ela busca dar continuidade à lógica de conformação à ordem social capitalista. Há um incentivo às políticas focalizadas em um adaptar-se constantemente às mudanças por meio de

um contínuo educar-se. Assim, esse emprego continuado da EJA, por meio dessa função qualificadora, dificilmente tem materialidade histórica para ocorrer enquanto de maneira utópica pressupor que propiciará a todos a utilização de conhecimentos por toda a vida, sem possibilitar aos alunos conhecimentos atrelados às necessidades imediatas do mercado, não respondendo a uma formação humana integral.

Nessa disputa, Ventura (2013, p. 32) relata

[...] quando as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA estabelecidas no Parecer CNE/CBE nº 11/2000 apontam a educação ao longo da vida como uma das suas funções, a expressão se torna vazia quando não vem acompanhada da indispensável qualificação: qual educação? Indagamos ainda: qual a força política e de organização que aqueles que vivem do trabalho têm para impor uma educação que tenha os homens, e não os interesses do mercado, como eixo central?

Essas propostas 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. Segundo o autor Paulo Freire (2005), a trajetória da educação é marcada por esta relação entre o opressor e oprimido, em uma incessante relação de poder onde apenas a elite decide o lugar do povo. Essa relação de poder teve seu início ainda na descobrimento do Brasil, onde o colonizador (branco) domina o povo nativo (índio), tornando-o em um bom/civilizado selvagem. Por esse motivo, existe uma constante defesa dessa modalidade por uma educação de qualidade, laica, inclusiva, pública, gratuita e para todos(as), visto que “[...] ninguém luta contra as forças que não compreende, cuja importância não mede, cujas formas e contornos não discerne [...]” (FREIRE, 1980, p. 40).

### 3. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EJA

Em contexto histórico, a importância das propostas de Paulo Freire para a alfabetização, se configura na EJA na década de 50, como um marco para os educadores, pois as preocupações não só se restringiram ao direito dos adultos à educação, mas evidenciaram a qualidade das práticas pedagógicas até então desenvolvidas na formação do cidadão. Sua dedicada atenção às pessoas iletradas<sup>4</sup>, aquelas pertencentes às camadas populares cujo direito de alfabetizar no tempo e momento dito adequados do ponto de vista da idade escolar considerada própria, como também, sem à conscientização crítica jamais pensariam na própria libertação e autonomia.

Freire trouxe uma compreensão diferente para a alfabetização, assim como problematizou o ensino, valorizou os saberes, possibilitou um pensamento reflexivo e crítico. Em razão de que se faz necessário conscientizar os sujeitos para que consigam se emancipar e tão logo, haja uma transformação social em prol de sociedade mais justa e igualitária. Portanto, Paulo Freire, ao desenvolver o processo para promover a aprendizagem, utilizou os fundamentos sociológicos e linguísticos, pois acreditava que era possível incluir esses sujeitos usando a alfabetização para libertá-los e tornando-os capazes de lutar pelos seus direitos políticos, sociais e econômicos.

[...] Alfabetização é, eminentemente um projeto político no qual os homens e mulheres afirmam o seu direito e a sua responsabilidade não apenas de ler, compreender e transformar as suas experiências pessoais, mas também de reconstruir sua relação com a sociedade mais ampla (FREIRE; MACEDO, 1990, p.7).

Por esse motivo, para o autor “não basta saber ler Eva viu a uva, é preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com essa força de trabalho” (FREIRE, 1989, p. 70). Ter domínio ou não da linguagem

---

<sup>4</sup> De acordo com Tfouni (2010, p. 24) “do ponto de vista do processo sócio histórico, o que existe de fato nas sociedades industriais modernas são os graus de letramento, sem que com isso se pressuponha sua inexistência”. Isso significa dizer que não se pode considerar iletrado como antônimo de letrado, pois cada sujeito possui uma trajetória de vida com mais ou menos experiências, portanto o que muda é o nível de letramento de cada um.

escrita e saber ou não usá-la em múltiplas práticas sociais afeta de muitas maneiras os papéis que os sujeitos assumem ou lhes são atribuídos nas mais diferentes esferas. São saberes que podem limitar ou ampliar a participação, o que traz uma série de consequências para os modos como as pessoas percebem a si mesmas e são vistas socialmente.

Esse elemento é reflexo do contexto em que vivemos, ou seja, uma sociedade que valoriza práticas de uso da escrita e o conhecimento sistematizado. Sabemos que em todos os espaços sociais as pessoas se encontram imersas na cultura letrada, mesmo aqueles que não dominam o código escrito são expostos a necessidade de se comunicar, conviver e de se socializar. Portanto, ao analisar o quanto é importante à leitura e escrita no âmbito social, pode-se compreender que a competência de ser um leitor é uma condição fundamental para que o cidadão se institua na sociedade de maneira ativa no atual contexto.

Como vivemos nessa sociedade que valoriza a cultura letrada, o termo analfabeto assumiu um significado pejorativo, definindo o sujeito pelo seu distanciamento com relação ao saber letrado e não pelos conhecimentos que domina. No entanto, segundo Laffin (2008), atualmente, novos significados vêm sendo atribuídos ao termo analfabeto que não se resume apenas a quem não sabe ler e escrever, mas também aquele que sendo incapaz de interpretar ou produzir um texto com determinadas características. Dessa forma, conforme a sociedade vai centrando cada vez mais o saber na escrita, não basta apenas aprender a ler e escrever, é necessário incorporar a prática da leitura e da escrita. Para nomear esse novo fenômeno surgiu a palavra letramento<sup>5</sup>. De acordo com SOARES (2000)

[...] literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 2000, p. 17).

---

<sup>5</sup> Segundo Soares (2004) em meados dos anos de 1980 se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do illetrisme, na França, da literacia, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>> Acesso em: 28 de abril de 2017.

Soares (2000) também afirma que um adulto mesmo não sendo alfabetizado pode ser letrado.

[...] um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2000, p. 24).

O letramento é compreendido como um conjunto de práticas sociais de uso do conhecimento escrito, ampliam-se as instituições de letramento para além da escola, envolvendo a família, o trabalho, as organizações populares, a igreja, entre outras (Soares, 2000). Sendo assim, ao pensar práticas de letramento se faz necessário considerar a sua dimensão social, ou seja, compreender quais os significados são dados a escrita para os determinados grupos sociais.

Atualmente, podemos afirmar que a população em geral se envolve com frequência em situações de letramento, considerando-se que temos uma série de gêneros circulando socialmente e que fazem parte da vida de qualquer cidadão. Assim, como afirma Matencio (1994), o desenvolvimento tecnológico pelo qual passa a nossa sociedade tem contribuído para a ampliação do letramento.

O letramento é visto, neste sentido, como estando relacionado sim aos avanços tecnológicos existentes em sociedades como as nossas, em que são inúmeros os portadores de textos, tais como letrados, jornais, revistas, embalagens, dentre inúmeros outros a que se tem acesso cotidianamente (MATENCIO, 1994, p. 21).

Como percebemos na citação dessa autora, estamos cada vez mais submetidos a situações de uso da leitura e da escrita. Portanto, a EJA deve oferecer e garantir ao educando um conhecimento que favoreça a

sua inserção na sociedade, isto é, que lhe permita atuar socialmente. Assim, Kleiman (1995) diz que nem sempre o contexto escolar favorece o desenvolvimento de práticas que permitam ao sujeito relacionar o que aprende na escola com suas experiências sociais.

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Como afirma Brotto (2008, p. 02), ser letrado “é saber empregar nas diferentes situações sociais, cotidianas ou não, a leitura e/ou a escrita, de modo a participar ativamente dessas práticas”. Como foi discutido até aqui, um sujeito pode ser letrado ainda que não seja alfabetizado, mas será que é possível alguém ser alfabetizado sem ser letrado? Nesse sentido, para Soares (2000),

[...] 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, 2000, p. 39-40).

Sendo assim, para que o processo de alfabetização se desenvolva na perspectiva do letramento, primeiro recorremos a distinção que Soares (2000) faz de alfabetização e letramento: “alfabetização: ação de ensinar/aprender a ler e a escrever. Letramento: estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2000, p. 47). Nessa perspectiva, a educação brasileira, em todos os níveis, continua a priorizar somente a alfabetização. Isso é verificado pelas atividades que por vezes são

trabalhadas no período de aquisição da leitura e da escrita, ainda é dado prioridade a uma sequência de leitura e escrita iniciando pelo reconhecimento das letras, das sílabas, das palavras, das frases e por fim chega-se a pequenos textos. Nesse contexto, o uso social da língua é totalmente ignorado.

Embora muitos educadores compreendam e reconheçam esse processo, de que os sujeitos chegam na EJA já são letrados, por interagirem com situações de letramento, apresentam dificuldade para incorporar em suas práticas pedagógicas os conhecimentos prévios dos educandos. As práticas de leitura, segundo Castela (2009), continuam dando evidência à concepção ascendente de leitura, cabendo ao educando apenas decodificar e localizar as informações presentes no texto, sem explorar muito a sua compreensão. Rojo (2004, p. 01) afirma que no caso da sociedade brasileira a escolarização “não leva à formação de leitores e produtores de textos proficientes e eficazes e, às vezes, chega mesmo a impedi-la. Ler continua sendo coisa das elites, nesse novo milênio”.

Entretanto, devemos estar atentos ao que indica Soares (2004)

A alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo letramento, porque este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade (SOARES, 2004, p. 11).

Ainda segundo Soares (2004), é preciso ter o cuidado para que no processo de aquisição do sistema de escrita alfabética não prevaleça apenas no letramento, isto é, que a preocupação em apresentar para os alunos as situações de uso da língua não deixe de lado a apresentação desse sistema. Dessa forma, para Soares (2004, p. 11) “é preciso, a esta altura, deixar claro que defender a especificidade do processo de alfabetização não significa dissociá-lo do processo de letramento”.

A alfabetização e letramento, portanto, devem caminhar juntas de forma harmônica. Soares (2004) considera a alfabetização e letramento como processos indissociáveis e interdependentes.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre



simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolvesse no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema– grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 14).

Ao receber estudantes jovens e adultos se faz necessário pensar as práticas escolares de letramento, pois mesmo que esses sujeitos não tenham frequentado a escola ou sejam pouco escolarizados, eles participam de atividades interativas com o mundo letrado, ou seja, possuem conhecimentos sobre a escrita.

Segundo Laffin (2008), os jovens e adultos não alfabetizados conhecem a função e o sistema da escrita, porém suas concepções sobre o sistema da escrita são derivadas das condições da relação estabelecidas nas suas histórias de vida com esse conjunto de saberes, ou seja, pelas possibilidades diferenciadas de interação com a língua escrita. Percebemos, como já mencionado, que tanto a alfabetização quando o letramento são duas ações distintas, mas indissociáveis, estão intrinsecamente inter-relacionadas. O essencial seria alfabetizar letrando, ou seja, compreender a função social da linguagem para ter um bom domínio do uso social da leitura e da escrita.

Desse modo, o educador deve criar algumas estratégias que possibilitem alfabetizar esses sujeitos em uma perspectiva do letramento, não as separando, mas apresentando materiais que possuam relevância para sua vida de modo que o educando consiga perceber aprender a ler e escrever vai ter uma finalidade. “O ensino da leitura e da escrita deve ser entendido como prática de um sujeito agindo sobre o mundo para transformá-lo e, para, através da sua ação, afirmar a sua liberdade e fugir à alienação” (VIEGAS, 2007, p. 04).

Dessa forma, é fundamental refletir sobre as práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos e os aspectos de poder implicados nesse processo para quem está aprendendo a ler e escrever. O educador nesse

processo deve assumir uma grande responsabilidade com o objetivo de que os sujeitos consigam compreender mais profundamente o processo de aprendizagem. O que se espera é que as práticas sejam reelaboradas para a construção de um ato filosófico, pedagógico e político, diminuindo as distâncias entre a prática e o discurso, construindo uma práxis.

Segundo Freire (2007, p. 40) “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Nessa perspectiva, as metodologias adotadas na Educação de Jovens e Adultos devem ser alvo de constantes reflexões, sobretudo o processo de alfabetização, que exige a adoção de múltiplas práticas diante da diversidade etário-geracional, de gênero ou étnico-racial, assim como diferentes trajetórias de vida e de escolarização que marcam os sujeitos da EJA. Segundo Laffin (2008, p. 11), tais premissas são fundamentais na configuração da EJA enquanto campo específico, por que

Estudantes que precisam ser compreendidos como sujeitos socioculturais constituídos por percursos próprios de inserção no mundo. Essa inserção e interação nas atividades e situações histórico-culturais específicas, por sua vez, envolvem usos de diferentes instrumentos de mediação, signos e modos de pensar que possibilitam o desenvolvimento constante.

Também Freire (2005) aponta que o papel do educador é se apropriar de temáticas do universo dos educandos, fazendo uma rigorosa investigação de seus problemas e visões da realidade, informações que possibilitem devolver essa temática aos educandos como questões problematizadoras, para que possam fazer a crítica dessa realidade. Freire (1980) afirma que essas questões problematizadoras possibilitam a aproximação crítica da realidade. Segundo o autor

Num primeiro momento a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível por sua consciência crítica. Noutros termos, na aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica, mas uma posição ingênua. [...] A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem

assume uma posição epistemológica (FREIRE, 1980, p. 26).

Freire (2007, p. 27) relata que “o papel do educador não é só ensinar os conteúdos básicos, mas dar oportunidades ao educando tornar-se crítico e através da leitura compreender o que acontece no seu meio, não apenas ler sem um contexto, tornando-se uma leitura mecânica”. O educador, portanto, irá exercitar com os educandos a prática do pensar, o que levará os sujeitos sentirem-se motivados e mobilizados a participar. Por esse motivo, é necessário que o educador adote uma relação de parceria com o educando, favorecendo o diálogo e propiciando uma nova visão de mundo, problematizando a realidade em que se encontra inserido e levando-o a refletir sobre o conhecimento adquirido.

Ampliando a discussão sobre o tema em questão, Freire (2005) define a educação como uma forma de intervenção no mundo e diz que isto vai muito além do conhecimento de conteúdo. O autor percebe o ler e escrever como meio de apropriação e de inserção no mundo, ou seja, a alfabetização não é aprender a repetir palavras, mas a dizer a palavra, criadora de cultura.

Quando o educador oferece conteúdos que incentivam somente memorização, a educação se torna um ato de depósito e, nesta ação, os educadores são os depositários e o educador o depositante. Ao invés de comunicar-se, o educador faz comunicados, que se memorizam e se repetem. Freire (2005) nomeia essa ação de educação bancária, como forma de mostrar um cenário ainda muito utilizado nas práticas pedagógicas dos educadores. Para o autor, nessa perspectiva bancária da educação, o conhecimento é uma doação dos que se julgam sábios aos que eles julgam nada saber. Assim, na qualidade de “doação que se fundamenta numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão” (FREIRE, 2005, p. 67), o saber passa a ser um depósito de informações.

A alfabetização para a emancipação e melhor compreensão da realidade que cercam os sujeitos deve abranger todos esses elementos e contextos, já que a educação é uma imersão em um mundo cultural e a cultura “é uma totalidade atravessada por interesses de classe” (FREIRE; MACEDO 1990, p. 86), cujo aspecto econômico é preponderante para se eleger quais bens da cultura serão valoráveis para serem ensinados às novas gerações, mantendo-se o princípio de dominação. Assim, alfabetizar deve ultrapassar os limites da decifração do código escrito, tal ação deve se associar a um ato de consciência política, pois tornam

visíveis as relações e lutas simbólicas que acontecem entre as classes sociais.

Por isso, a intervenção deve ocorrer no ato consciente do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, um momento em que o educador questiona os alunos para que eles percebam as coerções sociais que estabelecem as assimetrias entre os sujeitos que detêm ou não o poder. Os sujeitos assumem uma postura crítica quando entendem como e o que constitui uma consciência do mundo, já que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Isso porque a consciência do mundo se constitui na relação com o mundo, não é um ato apenas individual, mas econômico, cultural, político e também pedagógico (FREIRE, 1989).

Segundo Foucambert (1994) o iletrismo<sup>6</sup> é uma das maneiras mais intensas de exclusão, em razão de que o sujeito vive em um contexto letrado, mas não consegue participar de todas as oportunidades que este mundo lhe oferece, não compreende o sentido de todas as informações divulgadas em diferentes meios, tem sua ingenuidade ampliada e sua criticidade diminuída, não consegue desfrutar de todos os recursos que as tecnologias podem lhe oferecer, entre outras situações. Esses fatores também englobam aos analfabetos funcionais, aquelas pessoas que sabem ler e escrever, mas que não têm compreensão de todos os recursos sociais, políticos e econômicos que são oferecidos pelo domínio da leitura e da escrita.

A EJA precisa ser um campo de grande relevância na construção e legitimação da cidadania. O conhecimento da palavra proporciona maiores possibilidades na vida do educando. Ele passa a ter consciência dos seus direitos, condição de maior participação na sociedade, ou seja, agir e atuar de forma crítica e construtiva perante os desafios contemporâneos. Neste processo de autolibertação, os educandos produzem uma nova leitura do mundo, do seu mundo, como se verifica a seguir (FREIRE, 2007, p. 82)

Recentemente, ouvi de jovem operário num debate sobre a vida na favela que já se fora o tempo em que ele tinha vergonha de ser favelado. [...]. Não é o favelado que deve ter vergonha da condição de favelado mas quem, vivendo bem e fácil, nada faz para mudar a realidade que causa a favela. [...]. No

---

<sup>6</sup> Para Jean Foucambert, o analfabetismo é o desconhecimento das técnicas de utilização da escrita e iletrismo caracteriza-se pela falta de familiaridade com o mundo de utilização da escrita, uma exclusão em relação ao todo ou a parte desse modo de comunicação.

fundo, o discurso do jovem operário era a leitura nova que fazia de sua experiência social de favelado. [...] Sua luta foi mais importante na constituição do seu novo saber do que o discurso sectário do militante messianicamente autoritário.

Necessitamos de uma alfabetização que conscientize e liberte. Desde o mais rico ao menos favorecido, todos precisamos de autonomia para construir uma sociedade menos desigual e opressora. É necessário alterar o olhar sobre a EJA, não como uma simples oferta ou transferência a classe trabalhadora de conhecimentos introdutórios da língua materna, mas como uma modalidade que formará os sujeitos em sua integralidade, respeitando suas especificidades.

Os conhecimentos que expandem as possibilidades de participação ativa na sociedade não são adquiridos em programas aligeirados de alfabetização. É preciso garantir a permanência e a continuidade, onde seja possível ultrapassar os níveis de aquisição da leitura e da escrita e atingir os níveis de “conscientização e politização, como meio de tornar o homem consciente de sua realidade e de sua possibilidade de transformá-la” (FREIRE, 2007, p. 25).

Essas parecem razões suficientes para que a alfabetização seja um processo a que todos tenham acesso, independente do ciclo de vida em que se encontram, da condição de sexo, etnia, do grupo social a que pertencem, dos locais onde residem, de sua ocupação e renda. Além de uma necessidade básica, a promoção da alfabetização e do letramento é também um dever do Estado, representando apenas a primeira etapa da educação a que todos constitucionalmente têm direito – o Ensino Fundamental.

#### **4. ESTADO DO CONHECIMENTO: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Segundo Soares (1989), as pesquisas de caráter bibliográfico sobre a alfabetização são recentes no Brasil, elas têm como o objetivo inventariar e sistematizar a produção em determinada área do conhecimento. As pesquisas possuem uma grande importância, pois pesquisas desse tipo é que podem conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema, sua amplitude, tendências teóricas e vertentes metodológicas.

Em pleno século XXI, o campo de estudos na Educação de Jovens e Adultos ainda é recente em nosso país. Existem poucas pesquisas e são poucos os pesquisadores, isto significa dizer que ainda se mantém uma dívida social com aproximadamente 30 milhões de jovens e adultos com mais de 14 anos que não sabem ler e escrever ou que estão no início desse processo (SOARES, 2011a).

Esses estudos são necessários “no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos” (SOARES, 1989, p. 40), favorecendo a organização que mostre a integração e a configuração emergentes, as diferentes perspectivas investigadas, os estudos recorrentes, as lacunas e as contradições. Portanto, este tipo de pesquisa, no contexto educacional, é importante visto que estes levantamentos são organizados para que se consiga avaliar o que está sendo produzido, e que “desvende e examine o conhecimento já elaborado e apontem os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes” (ROMANOWSKI; ENS, 2006 p.38).

Como afirma Soares (2011a), realizar um balanço apresentando as produções tanto nas Reuniões da ANPED Nacional quanto da ANPED Sul é um esforço muito relevante, pois uma leitura nos ajuda a compreender como os pesquisadores da EJA vem produzindo o conhecimento desse campo. Partindo desse pressuposto, será possível verificar quais as principais abordagens, os temas mais relevantes de cada período e referenciais teóricos utilizados. Existe também a possibilidade de verificar quais são as regiões que mais produzem conhecimento e como a “[...] EJA, em sua nova concepção, vem se constituindo como campo de preocupação de pesquisadores nos anos recentes (SOARES, 2011a, p. 12).

#### 4.1 Metodologia

A pesquisa desenvolvida tem uma abordagem qualitativa e por conta de seus objetivos classifica-se como exploratória, na qual são desenvolvidos procedimentos metodológicos que envolvem levantamentos bibliográficos (GIL, 2008). Foi utilizada a pesquisa bibliográfica no intuito de organizar o que Romanowski e Ens (2006) caracterizam como “estado do conhecimento” que para ela consiste em identificar a produção sobre alfabetização, analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas, através das concepções que perpassam as produções científicas do país sobre alfabetização de jovens, adultos.

Para tanto, esclareço a escolha pelo “Estado de Conhecimento” em contraposição ao “Estado da Arte”. O Estado de Conhecimento, segundo Romanowski e Ens (2006), diz respeito ao levantamento e análise de produções de apenas uma base de dados sobre o tema estudado, enquanto que o Estado da Arte abrange a totalidade de uma área de conhecimento nas diversas fontes, como por exemplo, teses, dissertações, periódicos e demais publicações.

Ainda, de acordo com Morosini e Fernandes (2014, p. 155), “[...] estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre uma determinada área, em um determinado espaço de tempo [...]”. Portanto, construir o Estado de Conhecimento de um campo temático a ser investigado possibilita constatar e analisar o que foi produzido, com o objetivo de consolidar a produção científica a ser tecida pelo pesquisador, de modo a torná-la mais qualificada e fundamentada.

Outra possibilidade deste tipo de pesquisa é a capacidade de perceber que por alguns recortes de tempo certas temáticas foram praticamente esquecidas. Segundo Soares (1989, p. 3)

Essa compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, afim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses.

Sendo assim, a pesquisa vai se movendo e sustentando pelo desafio de conhecer e compreender o que já foi produzido, para depois buscar o

que ainda não foi feito. Portanto, é fundamental salientar a importância de se estudar e pesquisar as temáticas menos exploradas, com o propósito de aprofundar determinadas perspectivas dos temas mais pesquisados no sentido de desenvolver e enriquecer e as pesquisas no campo da EJA.

Nesse caso, a pesquisa do estado do conhecimento tem por finalidade realizar um mapeamento de trabalhos que tratam de alfabetização e/ou letramento na Educação de Jovens e Adultos (EJA), identificando as concepções que perpassam as produções científicas do país, bem como, compreender de que maneira os pesquisadores da área apresentam esta temática. Esta pesquisa foi realizada de acordo com os procedimentos metodológicos baseados nas contribuições de Romanowski e Ens (2006, p. 42 e 43), a seguir:

- Definição das expressões-chave gerais para as buscas e o refinamento da pesquisa;
- Mapeamento dos trabalhos e pôsteres, no GT18 – *Educação de Pessoas Jovens e Adultas* – e no GT06 - *Educação Popular* - pertencentes às Reuniões da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd Nacional) e nas Reuniões da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação da região Sul da região Sul (ANPEd Sul);
- Leitura dos resumos disponíveis das publicações disponibilizadas, e construção de síntese prévia, levando em conta o tema, os objetivos, as problemáticas, as metodologias, as relações entre o pesquisador e a área, e os resultados;
- Apresentação dos dados encontrados, através de quadros, organizados da seguinte forma: título, autor, ano, tema, instituição, resumos e contribuições das pesquisas;
- Seleção dos trabalhos que estavam de acordo com o temática proposto pela minha pesquisa;
- Análise dos trabalhos e considerações finais.

Para Lopez (2002), não basta arquivar ou criar bancos de dados e documentos, é preciso categorizá-los, caso contrário, corre-se o risco de apenas fazer a simples descrição. Assim, após a análise de título, a leitura dos resumos disponíveis das produções acadêmicas mapeadas, será realizado a construção de quadros sínteses com a intenção de apresentar: os autores, o número de produções por ano, os referenciais teóricos, os resultados e análise desses dados. No próximo subtítulo, irei apresentar essas produções selecionadas dos GTs 18 e 06 das ANPEd Nacional e Sul.



## 4.2 Apresentação da Pesquisa

Descreverei nesse subtítulo os resultados alcançados a partir dos procedimentos metodológicos adotados para sistematização e análise das pesquisas. Com a finalidade de mapear as produções acadêmicas no âmbito na Educação de Jovens e Adultos (EJA), utilizei como objeto de estudo os trabalhos apresentados no GT18 – *Educação de Pessoas Jovens e Adultas* – e no GT06 - *Educação Popular* - pertencentes às Reuniões da Associação Nacional de Pesquisa em Educação<sup>7</sup> (ANPEd Nacional) e nas Reuniões da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação da região Sul da região Sul<sup>8</sup> (ANPEd Sul), respectivamente, no período 2000 a 2015 e 1998 a 2012.

A escolha temporal das produções da ANPEd Nacional pertencentes aos GT18 e GT06 se inicia em 2000, ano em que as produções passaram a ser disponibilizadas *online*, e tem seu término em 2015, último ano disponível em sua página. As 15 reuniões aconteceram anualmente, e como observado durante o mapeamento, os anos de 2009 e 2014<sup>9</sup> não trouxeram nenhuma produção relacionadas à temática. A seleção das produções da ANPEd Sul se referem ao período da primeira reunião em 1998, até o último disponível em seu Portal em 2012. Assim, contamos com 9 reuniões, sendo que as primeiras de 1998 a 2000 foram de periodicidade anual e, a partir de 2000 os encontros passaram a ser bienais.

Quando me refiro a produções, compreendo que será levada em consideração nesta pesquisa as atividades disponíveis nas reuniões da ANPEd Nacional e Sul: trabalhos, pôsteres, painéis, mesa redonda e mesa temática. Ao realizar o mapeamento percebemos que em muitas produções não havia resumo, sendo necessária uma “leitura de

---

<sup>7</sup> É uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Ela tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>> Acesso em: 13 de janeiro de 2017.

<sup>8</sup> Trata-se de um evento organizado pelo Fórum Sul de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação, uma instância regionalizada do Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação-FORPRED, vinculado à ANPEd Nacional. Disponível em: <<http://www.portalanpedsul.com.br/>> Acesso em: 13 de janeiro de 2017.

<sup>9</sup> No ano de 2014 não ocorreu reunião segundo consta no *site* da ANPEd Nacional.

reconhecimento”<sup>10</sup>, ou seja, uma leitura que compreende de forma geral o que está tratando o texto.

Segundo Soares (2011a), o GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas passou a se organizar de forma plena na 23ª reunião anual da ANPEd, em 2000, após dois anos de atividade (1998-1999) como Grupo de Estudos – GE. O grupo se pauta por duas preocupações centrais: as questões relacionadas à alfabetização e/ou analfabetismo e questões circunscritas ao âmbito da escolarização de jovens e adultos. Seus fundadores são provenientes, principalmente, do GT de Educação Popular e do GT Movimentos Sociais e Educação, e com eles ainda mantém diálogo permanente. Para o autor supracitado

Desde então, a área da Educação de Jovens e Adultos vem aglutinando uma gama variada e crescente de estudos e pesquisas crivados pela seleção e pelo debate, proporcionando o intercâmbio entre pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento, tal como se propõe a ANPEd em um de seus objetivos, que é “discutir o saber produzido na área da educação e promover o intercâmbio de pesquisadores” (SOARES, 2011a, p. 24).

No Portal da ANPEd Sul, em suas reuniões regionais, encontramos disponíveis um conjunto de produções que resultaram de pesquisas em Educação, no âmbito dos programas de Pós-Graduação na região Sul do Brasil. Esse portal tem como objetivo apresentar

[...] um espaço que reúne informações sobre os Programas de Pós-Graduação em Educação - PPGEs e, em especial, disponibiliza toda a produção dos Seminários de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPESUL.[...] O link ANPESUL – EDIÇÕES ANTERIORES reveste-se da maior importância para a pesquisa em educação, uma vez que disponibiliza os trabalhos apresentados em cada uma das edições do Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPESUL, algo que se constituía em um

---

<sup>10</sup> Termo utilizado por Luckesi retirado do texto adaptado: LUCKESI, Cipriano et all. O leitor no ato de estudar a palavra escrita. In: Fazer Universidade uma proposta metodológica. São Paulo, Cortez, 1987. 136-153.

grande desejo dos pesquisadores da área de Educação. A criação do Portal tornou-se possível graças ao esforço e empenho da Comissão Organizadora do IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPEDSUL, realizado na Universidade de Caxias do Sul, de 29 de julho de 2012 a 1º de agosto de 2012, em um esforço concentrado da Comissão Organizadora e Fórum Sul de Coordenadores de PPGES<sup>11</sup>.

A partir dos levantamentos da ANPEd Sul se observou que os eixos temáticos não possuem as mesmas nomenclaturas e ordens em todas as reuniões, isto é, não adota um padrão. Por exemplo, no ano de 1998 é identificado como eixo 13 (Formação de jovens e adultos e movimentos sociais) e já em 1999 como eixo 4 (Educação de Jovens e Adultos e Movimentos Sociais). Em reuniões subsequentes, não foram encontrados os trabalhos em eixos, nem grupos (GT) específicos para a EJA, os mesmos foram localizados em outros grupos ou linhas de pesquisas diversas. Acredito que se as reuniões seguissem uma organização, como na ANPEd Nacional, para a publicação de seus anais auxiliaria o trabalho dos pesquisadores.

A partir do recorte temporal foram levantados no total 43 (quarenta e três) produções por meio de alguns critérios pré-estabelecidos: a relação do título com a temática, a leitura dos resumos e, por fim, análise dos trabalhos selecionados organizados por categorias. Portanto, a pesquisa consistiu no levantamento, catalogação e a análise da referida produção. Esse recorte definido possibilita “[...] sistematizar um campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa futura” (HADDAD, 2000, p. 4).

Para esse levantamento bibliográfico, foram utilizados 4 (quatro) expressões-chaves gerais para busca, são elas: *educação de jovens e adultos*; *alfabetização na EJA*; *letramento na EJA*; *programas de alfabetização*. Além das diversificadas expressões-chaves, foi necessário a leitura de cada título para que houvesse a possibilidade de expandir o leque de produções, evitando assim, que nenhum trabalho pertinente a temática fosse desconsiderado.

---

<sup>11</sup> Disponível em: <<http://www.portalanpedsul.com.br/home.php>> Acesso em abril de 2017.

A partir do uso das expressões-chave gerais e leitura dos títulos, foram localizados 43 (quarenta e três) produções, como descrito anteriormente, nas publicações das ANPEd Nacional e ANPEd Sul, conforme o quadro abaixo.

Quadro 1 - Mapeamento total dos trabalhos a partir das expressões-chave gerais.

<b>BANCO DE DADOS</b>	<b>QUANTIDADE DE PRODUÇÕES SELECIONADAS</b>	
ANPEd Nacional: GT 18 – Educação de pessoas Jovens e Adultos	31 produções	23 trabalhos
		8 pôsteres
ANPEd Nacional: GT 06 – Educação Popular	2 produções	1 trabalho
		1 pôster
ANPEd Sul	10 produções	
<b>TOTAL</b>	<b>43 produções</b>	

Fonte: elaboração própria a partir dos dados da pesquisa, 2017.

Cabe ressaltar que ao realizar o mapeamento no site da ANPEd Nacional e ANPEd Sul, foram utilizadas, para a busca e seleção das produções, a lista de expressões-chave levando em conta a relação destas expressões com o tema da pesquisa. Nesse movimento, pelo critério de análise do título, mais a leitura dos resumos nem todas as produções selecionadas puderam fazer parte dessa pesquisa, pois não possuíam temas que poderiam estar relacionado com o objeto desta investigação.

Nos dois quadros seguintes busquei verificar o número de produções por ano disponíveis nas ANPEd Nacional e ANPEd Sul.

Quadro 2 - Números de produções disponíveis na ANPEd Nacional de 2000 a 2015.

<b>ANO DE PUBLICAÇÃO</b>	<b>TIPOS DE TRABALHO</b>	<b>TOTAL</b>
2000	1 trabalho	1 produção
2001	2 trabalho	4 produções
	2 pôster	
2002	2 trabalho	2 produções
2003	2 trabalhos	2 produções
2004	3 trabalhos	3 produções
2005	7 trabalhos	8 produções
	1 pôster	
2006	2 trabalho	3 produções
	1 pôster	
2007	2 trabalho	2 produções

2008	1 trabalho	2 produções
	1 pôster	
2010	3 pôsteres	3 produções
2011	1 trabalho	1 produção
2012	1 trabalho	1 produção
2015	1 pôster	1 produção

Fonte: elaboração própria a partir dos dados da pesquisa, 2017.

Quadro 3 - Números de produções disponíveis na ANPEd Sul de 1998 a 2012.

<b>ANO DE PUBLICAÇÃO</b>	<b>TIPO DE TRABALHO</b>	<b>TOTAL</b>
2002	1 trabalho	1 produção
2004	1 mesa redonda	2 produções
	1 painel	
2006	1 pôster	1 produção
2008	3 trabalhos	4 produções
	1 mesa temática	
2012	2 trabalhos	2 produções

Fonte: elaboração própria a partir dos dados da pesquisa, 2017.

Esses quadros nos permitem afirmar que se faz necessário compreender os motivos pelos quais há um número significativo na temática em questão, pois esse fato não ocorreu ao acaso. Em âmbito nacional e internacional, a década de 1990 foi de grande movimentação no campo da Educação de Jovens e Adultos. No Brasil, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 consagrando direitos sociais, a participação do país nos anos seguintes em conferências, encontros, eventos e seminários sobre a EJA forneceu elementos para os trabalhos de cunho acadêmico e de alguma forma se abriram novos temas de pesquisas e estudos. Parte da produção da EJA foram sendo apresentadas na ANPEd Nacional com diferentes temáticas: educação popular; movimentos sociais e educação; estado e política educacional; trabalho e educação; alfabetização, entre outros (SOARES, 2011a).

Partindo desse cenário, Soares (2011a, p. 42-43) afirma que com a criação na década de 1990 do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e do Programa Alfabetização Solidária (PAS) e em 2003 do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), forneceram bases e novos elementos para os estudos e pesquisas da área. Portanto, com a elaboração de políticas públicas para a modalidade da EJA se estabeleceram diferentes perspectivas de estudos, o campo da

alfabetização<sup>12</sup> recebeu contribuições importantes que redefiniram a noção do que é ser alfabetizado e de como se dá esse processo. A direção das produções, desse modo, podem ser compreendidas em sintonia com a conjuntura e com isso surgem novas formas de pensar sobre os temas que merecem a devida atenção.

Apresentam-se a seguir o quadro 4 e 5 com o conjunto das 43 (quarenta e três) produções selecionadas, que se vinculam ao objeto desta pesquisa, situando-as em relação à autor(a), título, banco de dados, tipos de produção, instituição e ano. Segue também o *link* para acesso *online* das produções na íntegra que estão disponíveis na rede.

Quadro 4 - Conhecendo as produções da ANPEd Nacional: autor (a), titulação, baco de dados, tipo do trabalho, instituição e ano.

AUTOR(A), TÍTULO, BANCO DE DADOS E TIPOS DE PRODUÇÃO		INSTITUIÇÃO/ANO
1	ALVARENGA, Marcia Soares de. A cegueira à orfandade: a questão da cidadania nas políticas de alfabetização de jovens e adultos. Link para acesso online: <a href="http://23reuniao.anped.org.br/textos/0615t.PDF">http://23reuniao.anped.org.br/textos/0615t.PDF</a> Banco de dados: ANPEd Nacional GT 06 – TRABALHO	UERJ e UFRJ/2000
2	RIBEIRO, V. M. M; MOURA, M. P. Impactos da escolarização: programas de educação de jovens e adultos e práticas de analfabetismo. Link para acesso online: <a href="http://24reuniao.anped.org.br/tp1.htm#gt18">http://24reuniao.anped.org.br/tp1.htm#gt18</a> Banco de dados: ANPEd Nacional GT18 – TRABALHO	AE/2000
3	TERRA, Denise Maria Cordeiro. “Ler o desenho” e outras reflexões sobre alfabetização e construção do conhecimento: A palavra do trabalhador. Link para acesso online: <a href="http://24reuniao.anped.org.br/tp1.htm#gt18">http://24reuniao.anped.org.br/tp1.htm#gt18</a> Banco de dados: ANPEd Nacional GT18 – PÔSTER	UERJ/2001
4	PAULA, L. A. L; et al. Educação de Jovens e Adultos: A Experiência da UFRRJ com o programa Alfabetização Solidária. Link para acesso online: <a href="http://24reuniao.anped.org.br/tp1.htm#gt18">http://24reuniao.anped.org.br/tp1.htm#gt18</a>	UFRJ/2001

<sup>12</sup> Soares (2011a) afirma que: “Antes dos anos 60 podia-se pensar alfabetização pelo viés da decodificação de letras e sons, a partir daí não é mais possível” (p. 19). Paulo Freire, Emília Ferreiro e outros pesquisadores contribuíram para esse mudança desta concepção.

	Banco de dados: ANPEd Nacional GT18 – PÔSTER	
5	ZASSO, S. M. B; DIAS, C. M S; PEREIRA, F. S. A Formação da Professora na Vivência de um Processo de Alfabetização de Mulheres. Link para acesso online: <a href="http://24reuniao.anped.org.br/tp1.htm#gt18">http://24reuniao.anped.org.br/tp1.htm#gt18</a> Banco de dados: ANPEd Nacional GT18 – TRABALHO	FURG/2001
6	RIBEIRO, V. M; VÓVIO, C. L; MOURA, M. P. Letramento no Brasil: Principais dados do indicador nacional de alfabetismo funcional. Link para acesso online: <a href="http://25reuniao.anped.org.br/tp251.htm#gt18">http://25reuniao.anped.org.br/tp251.htm#gt18</a> Banco de dados: ANPEd Nacional GT18 – TRABALHO	AE/2002
7	BALEM, Nair Maria. A construção do alfabetismo de jovens e adultos – Uma análise sócio histórica e cultural em Frederico Westphalen/RS. Link para acesso online: <a href="http://25reuniao.anped.org.br/tp251.htm#gt18">http://25reuniao.anped.org.br/tp251.htm#gt18</a> Banco de dados: ANPEd Nacional GT18 – TRABALHO	URI/2002
8	ALVARENGA, Marcia Soares de. Os sentidos da cidadania: entre vozes, silêncios e resistências no programa alfabetização solidária. Link para acesso online: <a href="http://26reuniao.anped.org.br/?_ga=2.252873481.1629181928.1494964213-2083665942.1489667654">http://26reuniao.anped.org.br/?_ga=2.252873481.1629181928.1494964213-2083665942.1489667654</a> Banco de dados: ANPEd Nacional GT18 – TRABALHO	UERJ/2003
9	GOMES, V. S. Para além das areias brancas: significados da escolarização e do alfabetismo para a população de São José do Norte/RS. Link para acesso online: <a href="http://26reuniao.anped.org.br/?_ga=2.252873481.1629181928.1494964213-2083665942.1489667654">http://26reuniao.anped.org.br/?_ga=2.252873481.1629181928.1494964213-2083665942.1489667654</a> Banco de dados: ANPEd Nacional GT18 – TRABALHO	PUCRS/2003
10	SOUZA, Marta Lima de. Cartas de Jovens e Adultos em processo de aprendizagem da linguagem escrita: autoria e letramento. Link para acesso online: <a href="http://27reuniao.anped.org.br/gt18/t188.pdf">http://27reuniao.anped.org.br/gt18/t188.pdf</a> Banco de dados: ANPEd Nacional GT18 – TRABALHO	UFF/2004
11	MOURA, T. M. M; et al. “Conteúdos” e “competências básicas” adquiridos e utilizados por jovens e adultos do Programa Alfabetização Solidária. Link para acesso online: <a href="http://27reuniao.anped.org.br/gt18/t187.pdf">http://27reuniao.anped.org.br/gt18/t187.pdf</a> Banco de dados: ANPEd Nacional GT18 – TRABALHO	UFAL/2004

12	MACEDO, A. A. D; CAMPELO, M. E. C. H. Psicogênese da língua escrita: as contribuições de Emília Ferreiro à alfabetização de pessoas jovens e adultas. Link para acesso online: <a href="http://27reuniao.anped.org.br/gt18/t181.pdf">http://27reuniao.anped.org.br/gt18/t181.pdf</a> Banco de dados: ANPEd Nacional GT18 – TRABALHO	UFRN/2004
13	BARBOSA. M. L. F. F. Leitura e escrita na alfabetização de jovens e adultos: uma questão de auto-imagem e identidade. Link para acesso online: <a href="http://27reuniao.anped.org.br/gt18/t187.pdf">http://27reuniao.anped.org.br/gt18/t187.pdf</a> Banco de dados: ANPEd Nacional GT18 – TRABALHO	UFPE/2005
14	BRASILEIRO, Regina M <sup>a</sup> de O. Letramento (s) de alfabetizadores de pessoas jovens e adultas. Link para acesso online: <a href="http://28reuniao.anped.org.br/gt18.htm">http://28reuniao.anped.org.br/gt18.htm</a> Banco de dados: ANPEd Nacional GT18 – TRABALHO	UFAL/2005
15	SOUZA, Marta Lima de. Letramento e hibridismo: a relação oral e escrita na aprendizagem da linguagem escrita de jovens e adultos. Link para acesso online: <a href="http://28reuniao.anped.org.br/gt18.htm">http://28reuniao.anped.org.br/gt18.htm</a> Banco de dados: ANPEd Nacional GT18 – TRABALHO	UFF/2005
16	ROCHA, Gladys. PAS X MOBRAL: convergências e especificidades. Link para acesso online: <a href="http://28reuniao.anped.org.br/gt18.htm">http://28reuniao.anped.org.br/gt18.htm</a> Banco de dados: ANPEd Nacional GT18 – TRABALHO	UFMG/2005
17	SOUZA, M. D. A. Construindo significados: a alfabetização de jovens e adultos para os trabalhadores. Link para acesso online: <a href="http://28reuniao.anped.org.br/gt18.htm">http://28reuniao.anped.org.br/gt18.htm</a> Banco de dados: ANPEd Nacional GT18 – TRABALHO	UECE/2005
18	TRAVERSINI, Clarice Salete. Debite um analfabeto no seu cartão: a solidariedade como estratégia para alfabetizar a população e desresponsabilizar o estado. Link para acesso online: <a href="http://28reuniao.anped.org.br/gt18.htm">http://28reuniao.anped.org.br/gt18.htm</a> Banco de dados: ANPEd Nacional GT18 – TRABALHO	UFRGS/ 2005
19	GARCIA, Stella de Lourdes. Alfabetização de adultos: experiências sociais, culturais e sociais proporcionadas pelo início do processo de alfabetização. Link para acesso online: <a href="http://28reuniao.anped.org.br/gt18.htm">http://28reuniao.anped.org.br/gt18.htm</a> Banco de dados: ANPEd Nacional GT18 – PÔSTER	UFSCar/ 2005



20	<p>FREITAS, M. L. Q. O gênero redação no processo de letramento de jovens e adultos.</p> <p>Link para acesso online:  <a href="http://28reuniao.anped.org.br/gt18.htm">http://28reuniao.anped.org.br/gt18.htm</a></p> <p>Banco de dados: ANPEd Nacional GT18 – TRABALHO</p>	UFAL/2005
21	<p>FREITAS, M. L. Q. Práticas de letramento(s) de professores formadores de professores e de alunos professores: que relação estabelecer?</p> <p>Link para acesso online:  <a href="http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT18-2027--Int.pdf">http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT18-2027--Int.pdf</a></p> <p>Banco de dados: ANPEd Nacional GT18 – TRABALHO</p>	UFAL/2006
22	<p>GONÇALVES, Becky. Inclusão digital na educação de pessoas adultas: superando exclusões e contribuindo para alfabetização e pós-alfabetização.</p> <p>Link para acesso online:  <a href="http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/posteres/GT18-2695--Int.pdf">http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/posteres/GT18-2695--Int.pdf</a></p> <p>Banco de dados: ANPEd Nacional GT18 – PÔSTER</p>	UFSCar/ 2006
23	<p>BARREYRO, Gladys Beatriz. “O Programa Alfabetização Solidária”: terceirização no contexto da reforma do Estado.</p> <p>Link para acesso online:  <a href="http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT18-2586--Int.pdf">http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT18-2586--Int.pdf</a></p> <p>Banco de dados: ANPEd Nacional GT18 – TRABALHO</p>	FEUSP/2006
24	<p>FERNANDES, Andrea da Paixão Alfabetização de Jovens e Adultos em espaços não-formais e interfaces com as políticas neoliberais em educação – uma reflexão sobre a década de 1990.</p> <p>Link para acesso online:  <a href="http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT18-3501--Int.pdf">http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT18-3501--Int.pdf</a></p> <p>Banco de dados: ANPEd Nacional GT18 – TRABALHO</p>	UERJ/2007
25	<p>AUXILIADORA, Maria; et al. Letramento de jovens e adultos com ênfase em questões socioambientais.</p> <p>Link para acesso online:  <a href="http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT18-3579--Int.pdf">http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT18-3579--Int.pdf</a></p> <p>Banco de dados: ANPEd Nacional GT18 – TRABALHO</p>	UFT/2007
26	<p>PITON, Ivania Marini. Sobre a escuridão e o silêncio do analfabetismo e os sentidos e significados da alfabetização.</p> <p>Link para acesso online:</p>	UNIPLAC/ 2008

	<a href="http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT18-4740--Int.pdf">http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT18-4740--Int.pdf</a> Banco de dados: ANPed Nacional GT18 – TRABALHO	
27	GLÉRIA, Ana Carolina Faria Coutinho. Perfil de adultos analfabetos em uma perspectiva de letramento e dialogicidade. Link para acesso online: <a href="http://31reuniao.anped.org.br/2poster/GT18-4339--Int.pdf">http://31reuniao.anped.org.br/2poster/GT18-4339--Int.pdf</a> Banco de dados: ANPed Nacional GT18 – PÔSTER	UFPE/2008
28	ESPINDOLA, A. L; SOUZA, N. M. M. Práticas de letramento em meios populares: discutindo as relações família e escola. Link para acesso online: <a href="http://31reuniao.anped.org.br/2poster/GT06-4440--Int.pdf">http://31reuniao.anped.org.br/2poster/GT06-4440--Int.pdf</a> Banco de dados: ANPed Nacional GT 06 – PÔSTER	UFMS/2008
29	SOUZA, Marta Lima de. Práticas de escrita de jovens e adultos em eventos de letramento. Link para acesso online: <a href="http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/P%C3%B4steres%20em%20PDF/GT18-6313--Res.pdf">http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/P%C3%B4steres%20em%20PDF/GT18-6313--Res.pdf</a> Banco de dados: ANPed Nacional GT18 – PÔSTER	UFF/2010
30	COUTINHO, M. C. G. C. A leitura do mundo de Analice: uma leitura aquém e além das palavras. Link para acesso online: <a href="http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/P%C3%B4steres%20em%20PDF/GT18-6186--Res.pdf">http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/P%C3%B4steres%20em%20PDF/GT18-6186--Res.pdf</a> Banco de dados: ANPed Nacional GT18 – PÔSTER	UERJ/2010
31	FONSECA, M. C. F. R.; SIMÕES, F. M. Apropriação de práticas de letramento escolares por estudantes da EJA. Link para acesso online: <a href="http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT18/GT18-715%20int.pdf">http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT18/GT18-715%20int.pdf</a> Banco de dados: ANPed Nacional GT18 – TRABALHO	UFMG/2011
32	PEREIRA, Aurea da Silva. Cenas de letramento - revelações de uma idosa na sala de aula: “Quero andar na pisada de quem sabe mais”. Link para acesso online: <a href="http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT18%20Trabalhos/GT18-2392_res.pdf">http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT18%20Trabalhos/GT18-2392_res.pdf</a> Banco de dados: ANPed Nacional GT18 – TRABALHO	PPGEduC- UNEB/ 2012

33	<p>RODRIGUES, Henrique José Alves. Linguagem e práticas da escrita no campo da educação de jovens e adultos: a primazia da experiência do sujeito.</p> <p>Link para acesso online:  <a href="http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/P%C3%B4ster-GT18-4638.pdf">http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/P%C3%B4ster-GT18-4638.pdf</a></p> <p>Banco de dados: ANPEd Nacional GT18 – PÔSTER</p>	UFES/2015
----	---	-----------

Fonte: elaboração própria a partir dos dados da pesquisa, 2017.

Quadro 5 - Conhecendo as produções da ANPEd Sul: autor (a), titulação, banco de dados, tipo do trabalho, instituição e ano.

<b>AUTOR(A), TÍTULO, BANCO DE DADOS E TIPO DA PRODUÇÃO</b>		<b>INSTITUIÇÃO/ANO</b>
1	<p>GOMES, Vanise dos Santos. A cultura da alfabetização e o conhecimento desescolarizado: um estudo sobre o município de São José do Norte/RS.</p> <p>Link para acesso online:  <a href="http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Educacao_cidadania_e_intercultural/Trabalho/02_20_34_t480.pdf">http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Educacao_cidadania_e_intercultural/Trabalho/02_20_34_t480.pdf</a></p> <p>Banco de dados: ANPEd Sul – TRABALHO</p>	PUCRS/2002
2	<p>GIORDANI, Lillane Ferrari. Representações culturais da escrita: letramentos e educação.</p> <p>Link para acesso online:  <a href="http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Mesa_Redonda/Mesa_Redonda/01_23_54_REPRESENTACOES_CULTURAIS_DA_ESCRITA_LETRAMENTOS_E_EDUCACAO_D.pdf">http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Mesa_Redonda/Mesa_Redonda/01_23_54 REPRESENTACOES CULTURAIS DA ESCRITA LETRAMENTOS E EDUCACAO D.pdf</a></p> <p>Banco de dados: ANPEd Sul – MESA REDONDA</p>	UFRGS/2004
3	<p>COSTA, A. C. C; FISHER, J. Processo de alfabetização para inclusão de adulto portador de deficiência auditiva profunda.</p> <p>Link para acesso online:  <a href="http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/08_59_39_PROCESSO_DE_ALFABETIZACAO_PARA_INCLUSAO_DE_ADULTO_PORTADOR_D.pdf">http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/08_59_39 PROCESSO DE ALFABETIZACAO PARA INCLUSAO DE ADULTO PORTADOR D.pdf</a></p> <p>Banco de dados: ANPEd Sul – PAINEL</p>	UNIVILLE-FURB/2004
4	<p>TOLAZZI, Taciana Basso. Terceira idade, práticas discursivas de letramento e identidade: um estudo das relações no âmbito social.</p> <p>Link para acesso online:</p>	UNIÚ/2006

	<p><a href="http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2006/Educacao_e_movimentos_Socias/Poster/07_01_39_PO2_59.pdf">http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2006/Educacao_e_movimentos_Socias/Poster/07_01_39_PO2_59.pdf</a></p> <p>Banco de dados: ANPEd Sul – PÔSTER</p>	
5	<p>PICCOLI, Luciana. Leitura do mundo e leitura da palavra: uma perspectiva sociológica das práticas de letramento na educação de jovens e adultos.</p> <p>Link para acesso online:  <a href="http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao_de_Jovens_e_Adultos/Trabalho/05_22_52_L_EITUR~1.PDF">http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao_de_Jovens_e_Adultos/Trabalho/05_22_52_L_EITUR~1.PDF</a></p> <p>Banco de dados: ANPEd Sul – TRABALHO</p>	PPGEDU- UFRGS/2008
6	<p>BEATRICI, Alexandra Ferronato. O que os olhos não veem: sobre os mitos e estigmas ocultos na alfabetização de adultos.</p> <p>Link para acesso online:  <a href="http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao_de_Jovens_e_Adultos/Trabalho/05_24_34_O_que_os_olhos_nao_veem_sobre_os_mitos_e_preconceitos_ocult.pdf">http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao_de_Jovens_e_Adultos/Trabalho/05_24_34_O_que_os_olhos_nao_veem_sobre_os_mitos_e_preconceitos_ocult.pdf</a></p> <p>Banco de dados: ANPEd Sul – TRABALHO</p>	UPF/2008
7	<p>NEGRI, F. Paulo; et al. Alfabetizar jovens e adultos com suporte dos meios digitais.</p> <p>Link para acesso online:  <a href="http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao_de_Jovens_e_Adultos/Trabalho/05_16_01_Alfabetizar_Jovens_e_Adultos_como_suporte_de_meios_digitais.pdf">http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao_de_Jovens_e_Adultos/Trabalho/05_16_01_Alfabetizar_Jovens_e_Adultos_como_suporte_de_meios_digitais.pdf</a></p> <p>Banco de dados: ANPEd Sul - TRABALHO</p>	UFPR/2008
8	<p>LAFFIN, M. H. L. F. Jovens e adultos: a busca de um relação com os saberes do mundo letrado.</p> <p>Link para acesso online:  <a href="http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao_de_Jovens_e_Adultos/Mesa_Tematica/05_13_27_Eixo6_mt_maria.pdf">http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao_de_Jovens_e_Adultos/Mesa_Tematica/05_13_27_Eixo6_mt_maria.pdf</a></p> <p>Banco de dados: ANPEd Sul – MESA TEMÁTICA</p>	UFSC/2010
9	<p>HENZ, C. I.; et al. Letramento e Inclusão na EJA.</p> <p>Link para acesso online:  <a href="http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_de_Pessoas_Jovens_e_Adultas/Trabalho/06_49_01_2308-6618-1-PB.pdf">http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_de_Pessoas_Jovens_e_Adultas/Trabalho/06_49_01_2308-6618-1-PB.pdf</a></p> <p>Banco de dados: ANPEd Sul – TRABALHO</p>	UFSM/2012
10	<p>BOHN, H. I; CARVALHO, E. P. Os sentidos dos processos de letramento em língua portuguesa na PROEJA.</p>	UCEPel/ 2012

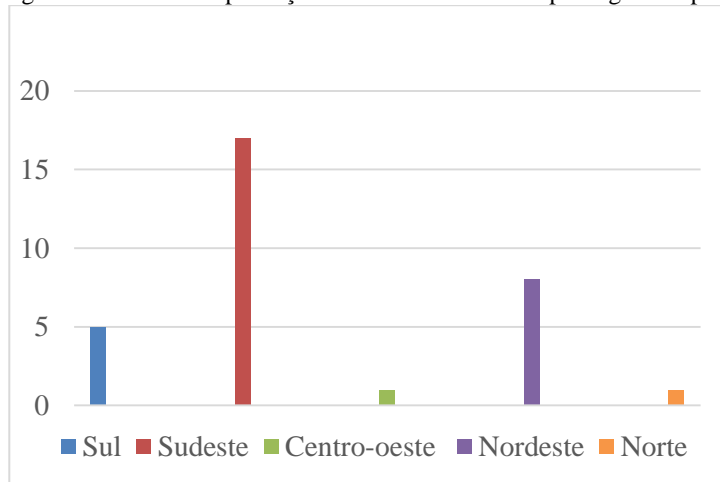
<p>Link para acesso online:  <a href="http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_de_Pessoas_Jovens_e_Adultas/Trabalho/06_53_36_2872-6624-1-PB.pdf">http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_de_Pessoas_Jovens_e_Adultas/Trabalho/06_53_36_2872-6624-1-PB.pdf</a>          Banco de dados: ANPEd Sul – TRABALHO</p>	
--	--

Fonte: elaboração própria a partir dos dados da pesquisa, 2017.

É importante ressaltar que em muitas produções da ANPED Nacional os *links* disponibilizados no quadro a cima não irão abrir diretamente no respectivo trabalho e/ou pôster. Em alguns anos específicos, das Reuniões Científicas, as produções foram armazenadas no *site* em formato de documento do Microsoft Word (doc.). Por esse motivo, estão disponibilizados os *links* para o acesso ao GT correspondente ao trabalho e/ou pôster.

Diante da apresentação das produções pude constatar que a região Sudeste detém a maior concentração dos estudos com 53% (17), seguida pelas regiões Nordeste 25% (9), Sul 16% (5), Centro-oeste 3% (1) e Norte 3% (1), conforme o gráfico abaixo. A diferença quantitativa entre as regiões do Brasil está relacionada, não de maneira exclusiva, à presença (ou não) de instituições e programas de pós-graduação, os quais, com suas linhas e grupos de pesquisa acabam fomentando os estudos.

Figura 1 - Volume de produções da ANPED Nacional por região do país.



Fonte: elaboração própria a partir dos dados da pesquisa, 2017.

Segundo Francisco e Queiroz (2008), em relação as produções serem em sua maioria da região sudeste, se dá pelo fato de a região agrupar um número elevado de Instituições de Ensino Superior (IES) de grande tradição em pesquisa no país. Do mesmo modo, que na região Sudeste está centralizado um conjunto de programas de pós-graduação e mais recursos financeiros destinados à pesquisa, outras prováveis razões para a maior parte das contribuições de pesquisa ser oriunda dessa região. A região nordeste aparece com a segunda maior concentração das produções, pois nessa região que surgiram os Movimentos de Cultura Popular que espalharam para o país as ideias do educador Paulo Freire.

Outro elemento que pode estar influenciando este resultado refere-se à oferta da habilitação para a EJA dos cursos de Pedagogia. Pautada em dados do INEP de 2002, Laffin (2012, p. 216) reforça esta inferência ao afirmar que:

[...] das 519 Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras que ofertavam o curso de Pedagogia e que foram avaliadas pelo Exame Nacional de Cursos, apenas 09 (1,74%) ofereciam a habilitação de EJA: 03 na região Sul, 03 no Sudeste e 03 na região Nordeste (MEC/INEP, 2002).

Na sequência, quadro foi elaborado com base nos resumos disponíveis das produções que possibilitam identificar o que caracteriza tais investigações com base em: objetivos e foco investigativo. É importante mencionar que para construção e organização deste quadro foi necessário realizar a leitura de reconhecimento, como já mencionado anteriormente, pois em muitas produções não possuíam o resumo.

Quadro 6 - Síntese dos resumos das produções para análise com autor e ano.

AUTOR(A) E ANO DE PUBLICAÇÃO		SÍNTESE DO RESUMO
1	ALVARENGA (2000)	O trabalho tem como objetivo definir como a categoria cidadania vem sendo construída nas políticas oficiais de alfabetização de jovens e adultos, marcando-a com concepções e referenciais próprios do pensamento das classes hegemônicas no Brasil, produzindo a "ideologia do analfabetismo".

2	RIBEIRO; MOURA (2001)	O artigo relata os resultados de uma pesquisa empírica que teve como objetivo avaliar em que medida jovens e adultos que frequentam programas de alfabetização e ensino fundamental aprendem novas habilidades relacionadas à leitura e à escrita e as utilizam em sua vida cotidiana.
3	TERRA (2001)	O estudo se propõe a registrar um trabalho sobre a alfabetização de pessoas jovens e adultas direcionando-se para a reflexão em torno dos significados da alfabetização e, simultaneamente, o processo de construção do conhecimento vivido pelos trabalhadores no mundo do trabalho.
4	ZASSO (2001)	A pesquisa disserta sobre a formação da aluna/professora – acadêmica do curso de pedagogia. Em outro momento, analisa a questão das representações sociais e o imaginário sobre a cultura da escola no processo de alfabetização de mulheres.
5	PAULA, et al. (2001)	O texto mostra a institucionalização do Programa Nacional de Alfabetização Solidária (PAS), como Projeto da Comunidade Solidária apoiado pelo MEC e a experiência da UFRRJ com o programa. Revelando que o PAS é resultado de um chamamento em que se faz alfabetização com esforço de todos e a baixos custos e que ainda persistem concepções equivocadas, que compactuam com a ideologia da inferioridade intrínseca do analfabeto.
6	RIBEIRO, et al. (2002)	Este artigo sintetiza os principais resultados de uma pesquisa realizada em 2001 sobre as condições de letramento dos jovens e adultos brasileiros. O objetivo desse levantamento foi criar um indicador nacional de alfabetismo funcional.
7	BALEM (2002)	A autora examina no trabalho a situação atual do alfabetismo e do analfabetismo

		de jovens e adultos com uma compreensão crítica do passado para elucidar o presente.
8	GOMES (2002)	Este estudo apresenta algumas reflexões referentes ao município de São José do Norte - RS, tendo por objetivo compreender os significados do alfabetismo e da escolarização para o povo nortense, buscando identificar os fatores sociais que influenciam na construção de tais significados, bem como na permanência, ao longo dos anos, de um elevado índice de analfabetismo da população de 15 anos e mais.
9	ALVARENGA (2003)	O problema da pesquisa situa-se dentro do debate e das produções que avaliam os efeitos socioeconômicos produzidos pelas políticas governamentais de alfabetização dirigidos para jovens e adultos da sociedade brasileira.
10	GOMES (2003)	Este trabalho apresenta quais são os significados da escolarização e do alfabetismo para o povo nortense e o que perpassa a construção de tais significados.
11	SOUZA (2004a)	A pesquisa tem como objetivo compreender como se caracteriza a autoria de jovens e adultos, em processo de aprendizagem da linguagem escrita, na produção de cartas, na perspectiva da relação dialógica e polifônica com o outro (Bakhtin, 2000), visando a oferecer uma contribuição para fortalecer a identidade de sujeito-autor quanto para desconstruir a imagem social negativa desses sujeitos perante a parcela letrada hegemônica da sociedade.
12	MOURA, et al. (2004)	A pesquisa de campo produziu um quadro comparativo em torno das categorias alfabetização e letramento e suas dimensões/tipos/modelos, bem como a definição das categorias eventos e práticas de letramento escolares e sociais.
13	MACEDO; CAMPELO (2004)	O estudo procurou investigar, sob a perspectiva de professores alfabetizadores da EJA, as contribuições



		do Paradigma Psicogenético construído por Emília Ferreiro e colaboradores, no trabalho específico de alfabetizar pessoas jovens e adultas.
14	GIORDANI (2004)	Este trabalho discute as representações culturais da escrita de jovens e adultos surdos do Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores - Paulo Freire. A pesquisa propõe dialogar com as narrativas dos surdos na concepção de letramentos para além da escolarização.
15	COSTA; FISHER (2004)	O tema desenvolvido pretende proporcionar um melhor entendimento sobre o processo de alfabetização dos educandos portadores dessa deficiência tendo como suporte o estudo teórico e prático de Paulo Freire e atividades neuropedagógicas de Julianne Fischer.
16	BARBOSA (2005)	O artigo visa a analisar a auto-imagem de alfabetizando jovens e adultos com base no discurso desses aprendizes. O objetivo central do trabalho é examinar a forma como os educandos jovens e adultos relacionam a imagem que eles têm de si à sua condição de aprendizes da escrita.
17	BRASILEIRO (2005)	Esse texto tem origem na seguinte problematização: quando o Programa Alfabetização Solidária - PAS se propõe - através de módulos de cinco meses - obter alunos “letrados” - com “conteúdos” e “competências” que possam ser utilizados individual e socialmente - seria necessário que a prática pedagógica fosse desenvolvida por professores também “letrados” individual e socialmente.
18	SOUSA (2005b)	O objetivo deste estudo é entender quais são os significados da alfabetização de jovens e adultos para os trabalhadores e identificar como esses estão se apropriando das múltiplas aprendizagens desse processo no cotidiano de suas vidas.
19	SOUZA (2005a)	Este artigo apresenta os principais resultados da pesquisa que investigou aspectos da aprendizagem da linguagem escrita de jovens e adultos, a partir da

		análise de cartas produzidas no contexto escolar.
20	ROCHA (2005)	Este texto apresenta uma análise comparativa entre dois programas voltados à alfabetização de jovens e adultos — o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL — e o Programa Alfabetização Solidária – PAS.
21	TRAVERSINI (2005)	A pesquisa pretende mostrar que a solidariedade proposta no PAS consiste em uma estratégia que estimula a “autonomia individual e a associatividade em instâncias não estatais” da população, flexibilizando o Estado de suas funções controladoras e de ser o provedor da sociedade.
22	GARCIA (2005)	O objetivo deste trabalho é relatar os resultados da pesquisa que vem sendo desenvolvida no Mestrado e que investigou o que foi proporcionado em termos de experiências sociais, culturais e pessoais a partir do processo de aquisição da linguagem escrita, na perspectiva de alunos adultos.
23	FREITAS (2005)	Analisar as marcas da oralidade nas produções textuais dos alunos jovens e adultos em processo de letramento. Para tanto, utilizou-se um <i>corpus</i> de 57 redações dos alunos regularmente matriculados no PAS, na cidade do Baixo São Francisco, no Nordeste do Brasil, existente no banco de dados em um Núcleo de Extensão e Pesquisa sobre Alfabetização.
24	FREITAS (2006)	Esse trabalho tem como um dos principais objetivos analisar a relação existente entre os eventos e práticas de leituras escolar trabalhados pelos professores formadores de professores e os eventos de letramento desenvolvidos pelos alunos-professores em sua prática pedagógica.
25	GONÇALVES (2006)	A pesquisa tem como objetivos investigar quais são as contribuições e quais são os empecilhos do processo de inclusão digital na alfabetização de jovens e

		adultos e quais são os fatores que podem potencializar a superação da autoproteção nos educandos e educandas e quais elementos são obstáculos neste processo.
26	BARREYRO (2006)	O trabalho pretende fazer uma análise e discussão do PAS considerando a Reforma do Estado em curso na época de 1997, novas características das políticas sociais e sua vinculação com a Comunidade Solidária, da qual surgiu.
27	TOLAZZI (2006)	O presente estudo objetivou investigar as práticas sociais no contexto de idosos, percebendo as relações que se estabelecem entre essas práticas e a constituição do sujeito da terceira idade.
28	FERNANDES (2007)	Este trabalho apresenta reflexões realizadas pela autora tendo por base os resultados da pesquisa que teve como objeto um projeto de alfabetização de trabalhadores da construção civil no Rio de Janeiro, no período de 2000 a 2003.
29	AUXILIADORA, et. al. (2007)	O texto apresenta resultados da investigação sobre a aprendizagem da leitura e da escrita de jovens e adultos na concepção de letramento, com ênfase nas questões socioambientais. Trata-se da produção de conhecimento gerado na investigação e intervenção realizadas junto à uma turma de alfabetização de jovens e adultos da comunidade do Jardim Três Pinheiros, em Curitiba.
30	PITON (2008)	O presente trabalho pesquisou o Programa Educação Não-Formal e Cidadania – Educação de Jovens Adultos e Idosos do Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná em parceria com a Prefeitura Municipal de Palmas/PR, buscando analisar os significados (sociais) e sentidos (pessoais) que o processo de alfabetização assume no cotidiano dos sujeitos e na busca individual e coletiva pela cidadania.
31	GLÉRIA (2008)	Como objetivo principal, pretendemos analisar o quanto os sujeitos sabem acerca da língua escrita e como criam estratégias

		de interação com as atividades discursivas escritas para estarem inseridos e lidarem com o mundo grafocêntrico no qual vivem.
32	ESPÍNDOLA; SOUZA (2008a)	Este trabalho pauta-se em investigar como as práticas letradas se fazem presentes nos meios populares e de que forma as relações família e escola são tocadas por tais práticas.
33	PICOLLI (2008)	Nesse trabalho, propõe-se a recontextualização das ideias de Paulo Freire que enfatizam a alfabetização para além do domínio do código escrito, indo em direção ao conceito de letramento.
34	BEATRICI (2008)	O artigo pretende proporcionar a reflexão sobre o estigma na alfabetização de adultos, pois esse estabelece uma relação impessoal, preconceituosa e excludente, entre os sujeitos analfabetos e a sociedade.
35	NEGRI, et al. (2008)	Apoiando-se na teoria de Paulo Freire, este artigo se propõe a discutir a possibilidade da alfabetização de jovens e adultos auxiliada pelo uso do microcomputador.
36	LAFFIN (2010)	Este trabalho situa questões referentes à intencionalidade dos sujeitos jovens e adultos ao procurarem a escolarização: a busca e a constituição de uma relação com o saber, uma vez que vivem numa sociedade que valoriza práticas de uso da escrita e do conhecimento sistematizado.
37	SOUZA (2010a)	A pesquisa nos auxiliava a compreender diferentes modos de ser letrado em EJA. Para compreendê-las, adotamos conceito de letramento (Kleiman & Oliveira, 2008; Kleiman, 1995; Tfouni, 1996) associado aos gêneros do discurso (Bakhtin, 2003), que, por meio do paradigma indiciário (Ginzburg, 2002), visam a captar indícios de modos de ser letrado na esfera da família em eventos de letramento (Heath, 2008).
38	COUTINHO (2010a)	O texto narra a história de Analice, uma das tantas mulheres que exemplifica a

		associação entre pobreza e analfabetismo em nosso país. Sua história é desinvisibilizada, e sua voz, por tanto tempo silenciada é ouvida e, através de seus olhos, vemos como há diferentes formas de ler o mundo.
39	FONSECA (2011)	Este artigo traz reflexões a respeito dos modos como jovens e adultos estudantes da Educação Básica se apropriam das práticas de letramento escolares. As investigações nesse campo de pesquisa têm reiterado à necessidade de se considerar a dimensão sociocultural de tais práticas para a compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita que se forjam no contexto escolar.
40	PEREIRA (2012)	A pesquisa tem como objetivo analisar as trajetórias de vida de idosas e suas experiências e saberes de letramento produzido nos espaços do TOPA (Todos pela Alfabetização).
41	HENZ, et al. (2012)	Este artigo apresentará um estudo de caso sobre uma estudante com déficit cognitivo de dezessete anos que frequentava a EJA na cidade de Santa Maria/RS. Objetivou refletir acerca da linguagem no processo de letramento, dessa estudante.
42	BOHN; CARVALHO (2012)	A pesquisa investiga os processos de letramentos de alunos de um curso técnico da modalidade PROEJA em Língua Portuguesa.
43	RODRIGUES (2015)	O presente processo de pesquisa possui como objetivo geral estudar no plano teórico e analisar no lócus de pesquisa os processos de aprendizagem da escrita no âmbito da alfabetização na EJA, tendo como foco a interface entre linguagem, escrita e criação.

Fonte: elaboração própria a partir dos dados da pesquisa, 2017.

No quadro acima, foi possível observar por meio das sínteses dos resumos elaborados, que as produções apresentam como principais focos

investigativos predominantemente resultados de experiências, programas e ações governamentais, ou não governamentais, em determinados locais e grupos de pessoas. Essas produções referem-se a conclusões que apresentam aspectos positivos e/ou negativos decorrentes de sua implementação, além de ressaltarem a importância de diferentes projetos de alfabetização e ações eficientes para os sujeitos que participam.

A exemplo disso, há um número significativo de produções que apresentam e analisam os programas e projetos na EJA realizadas a partir da segunda década de 1990, relacionadas com experiências nas redes públicas municipais, aos projetos da iniciativa privada e aos programas do governo federal. Fica mais evidente nesse conjunto de produções as análises sobre programas implementados durante o governo do Fernando Henrique Cardoso, em especial, o Programa Alfabetização Solidária (PAS).

Dessa forma, o interesse principal das produções está em pontuar/analisar os problemas e limites existentes nesses programas implementados nos oito anos de mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso, para ter como possibilidade um novo horizonte aos programas e projetos que viriam a ser criados pelo governo do Luiz Inácio Lula da Silva. É possível perceber com base no volume de produções e seus enfoques que no primeiro período, compreendido entre 2003 e 2006, do mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, a EJA tem um maior destaque do que o alcançado nos governos anteriores.

Segundo Rummert e Ventura (2007), neste período há um discurso de valorização da modalidade, porém esse não se faz acompanhar nas iniciativas do governo para a superação da matriz um tanto frágil construída na década anterior. Dessa forma,

[...] embora vejamos ampliado o arco de ações no âmbito da EJA, o mesmo permanece centrado nas políticas focais, fragmentadas e fragmentadoras do tecido social. Nelas se verifica a clara difusão da falsa premissa de que, como assinalou Marx (1984), a força de trabalho, tomada como mercadoria, é capaz, ela própria, de ampliar suas possibilidades de exploração pelo capital (p. 34).

Embora as produções mapeadas não tragam um número expressivo de análises críticas sobre os programas desenvolvidos nos mandatos do governo Luiz Inácio Lula da Silva, estas de maneira geral, continuam apontando as carências de políticas públicas nacionais de

escolarização de jovens e adultos, à desresponsabilização do Estado pela EJA e fragilidades das iniciativas concretizadas do período, seja pelas prefeituras, seja por meio de parcerias do governo federal com a sociedade civil.

No quadro a seguir busquei organizar as produções selecionadas por autor(a) e fundamentação teórica. Em muitos resumos essa informação não consta e/ou não aparece de forma clara e completa. Sendo assim foi necessário buscar esses autores na referência bibliográfica de cada produção.

Quadro 7 - Produções e distribuição quanto a fundamentação teórica.

PRODUÇÕES		FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA
1	ALVARENGA, Marcia Soares de. A cegueira à orfandade: a questão da cidadania nas políticas de alfabetização de jovens e adultos.	Bakhtin (1992), Freire (1989) e Macedo (2000).
2	RIBEIRO, V. M. M; MOURA, M. P. Impactos da escolarização: programas de educação de jovens e adultos e práticas de analfabetismo.	Graff (1994) e Street (1984).
3	TERRA, Denise Maria Cordeiro. “Ler o desenho” e outras reflexões sobre alfabetização e construção do conhecimento: A palavra do trabalhador.	Freire (1988).
4	PAULA, L. A. L; et al. Educação de Jovens e Adultos: A Experiência da UFRRJ com o programa Alfabetização Solidária.	Ana Maria Freire (1989).
5	ZASSO, S. M. B; DIAS, C. M S; PEREIRA, F. S. A Formação da Professora na Vivência de um Processo de Alfabetização de Mulheres.	Freire (1982, 1991 e 1996), Ferreiro (1991) e Cook-Grumperz (1991).
6	RIBEIRO, V. M; VÓVIO, C. L; MOURA, M. P. Letramento no Brasil: Principais dados do indicador nacional de alfabetismo funcional.	Kleiman (2001), Street (2001), Soares (1998) e Stromquist (2001).

7	BALEM, Nair Maria. A construção do alfabetismo de jovens e adultos – Uma análise sócio histórica e cultural em Frederico Westphalen/RS.	Soares (1995), Ribeiro (1999), Freire (1985, 1987 e 1995), Kleiman (1995), Tfouni (1995) Frago (1990) e Graff (1995).
8	ALVARENGA, Marcia Soares de. Os sentidos da cidadania: entre vozes, silenciamentos e resistências no programa alfabetização solidária.	Bakhtin (2000 e 1992).
9	GOMES, V. S. Para além das areias brancas: significados da escolarização e do alfabetismo para a população de São José do Norte/RS.	Não trata de alfabetização/ letramento especificamente, mas pela análise inicial e do título a pesquisa foi incluída no levantamento.
10	SOUZA, Marta Lima de. Cartas de Jovens e Adultos em processo de aprendizagem da linguagem escrita: autoria e letramento.	Mazzeu (1992), Santos (1998), Ratto (1995), Vóvio (1999), Mello (1998), Oliveira (1988), Piola (1994), Sauner (1994), Durante (1998) e Galvão (2001).
11	MOURA, T. M. M; et al. “Conteúdos” e “competências básicas” adquiridos e utilizados por jovens e adultos do Programa Alfabetização Solidária.	Soares (2000 e 2003), Marcuschi (2001), Kleiman (1995) e Tfouni (1995) e Jenny Cook-Grumperz (1991).
12	MACEDO, A. A. D; CAMPELO, M. E. C. H. Psicogênese da língua escrita: as contribuições de Emília Ferreiro à alfabetização de pessoas jovens e adultas.	Ferreiro e Teberosky (1985), Ferreiro (1985, 1995), Durante (1998), Moura (1999) e Vale (2002).
13	BARBOSA. M. L. F. F. Leitura e escrita na alfabetização de jovens e adultos: uma questão de auto-imagem e identidade.	Magalhães (2003).
14	BRASILEIRO, Regina Mª de O. Letramento (s) de alfabetizadores de pessoas jovens e adultas.	Soares (2000 e 2003) e Marcuschi (2001).
15	SOUZA, Marta Lima de. Letramento e hibridismo: a relação oral e escrita na	Mazzeu (1992), Santos (1998), Oliveira (1995), Ratto (1995), Vóvio (1999), Mello (1998),



	aprendizagem da linguagem escrita de jovens e adultos.	Oliveira (1988), Piola (1994), Sauner (1994), Durante (1998) e Galvão (2001).
16	SOUZA, M. D. A. Construindo significados: a alfabetização de jovens e adultos para os trabalhadores.	Melo (1997), Freire e Macedo (1990), Otero et al. (1991) e Tolckinsky (1995).
17	ROCHA, Gladys. PAS X MOBREAL: convergências e especificidades.	Freire (2000), Street (1984) e Graff (1994).
18	TRAVERSINI, Clarice Salette. Debite um analfabeto no seu cartão: a solidariedade como estratégia para alfabetizar a população e desresponsabilizar o estado.	Foucault (1998).
19	GARCIA, Stella de Lourdes. Alfabetização de adultos: experiências sociais, culturais e sociais proporcionadas pelo início do processo de alfabetização.	Freire (1981) e Macedo (1990).
20	FREITAS, M. L. Q. O gênero redação no processo de letramento de jovens e adultos.	Marcuschi (1991 e 2001), Abaurre (1991, 1992), Koch (1992a, 1992b, 1998) e Fávero (1999 e 2000).
21	FREITAS, M. L. Q. Práticas de letramento(s) de professores formadores de professores e de alunos professores: que relação estabelecer?	Tfouni (1998 e 1995), Soares (2000 e 2003), Kleiman (1995 e 2000), Marcuschi (2000), Geraldi (2002) e Brito (1998).
22	GONÇALVES, Becky. Inclusão digital na educação de pessoas adultas: superando exclusões e contribuindo para alfabetização e pós-alfabetização.	Freire (1979 e 2005), Freire e Macedo (1990).
23	BARREYRO, Gladys Beatriz. “O Programa Alfabetização Solidária”: terceirização no contexto da reforma do Estado.	Não trata de alfabetização/letramento especificamente, mas pela análise inicial e do título a pesquisa foi incluída no levantamento.
24	FERNANDES, Andrea da Paixão. Alfabetização de Jovens e Adultos em espaços	Não trata de alfabetização/letramento especificamente, mas pela análise inicial e do título a

	não-formais e interfaces com as políticas neoliberais em educação – uma reflexão sobre a década de 1990.	pesquisa foi incluída no levantamento.
25	AUXILIADORA, Maria; et al. Letramento de jovens e adultos com ênfase em questões socioambientais	Soares (2003) e Klein (2000).
26	PITON, Ivania Marini. Sobre a escuridão e o silêncio do analfabetismo e os sentidos e significados da alfabetização.	Freire (1983, 1991, 1992 e 1996).
27	GLÉRIA, Ana Carolina Faria Coutinho. Perfil de adultos analfabetos em uma perspectiva de letramento e dialogicidade.	Freire (1987 e 2000), Street (1984) e Bakhtin (2005).
28	ESPINDOLA, A. L.; SOUZA, N. M. M. Práticas de letramento em meios populares: discutindo as relações família e escola.	Soares (2003).
29	SOUZA, Marta Lima de. Práticas de escrita de jovens e adultos em eventos de letramento.	Kleiman & Oliveira (2008), Kleiman (1995) e Tfouni (1996).
30	COUTINHO, M. C. G. C. A leitura do mundo de Analice: uma leitura aquém e além das palavras.	Não trata de alfabetização/ letramento especificamente, mas pela análise inicial e do título a pesquisa foi incluída no levantamento.
31	FONSECA, M. C. F. R.; SIMÕES, F. M. Apropriação de práticas de letramento escolares por estudantes da EJA.	Kleiman (1995), Bakhtin (1997), Street (1984), Oliveira (2001), Marinho (1992), Kalman (2004) e Rojo (2009).
32	PEREIRA, Aurea da Silva. Cenas de letramento - revelações de uma idosa na sala de aula: “Quero andar na pisada de quem sabe mais”.	Gnerre (1994), Soares (2000), Freire (1987 e 2003), Mey (2001), Durante, (1998), Ratto (1995) e Brandão (2002).
33	RODRIGUES, Henrique José Alves. Linguagem e práticas da escrita no campo da educação	Ferreiro (1999), Freire (1985, 2000 e 2005), Oliveira (1988a).

	de jovens e adultos: a primazia da experiência do sujeito.	
34	GOMES, Vanise dos Santos. A cultura da alfabetização e o conhecimento desescolarizado: um estudo sobre o município de São José do Norte/RS.	Cook-Grumperz (1991) e Freire (1990).
35	GIORDANI, Lillane Ferrari. Representações culturais da escrita: letramentos e educação.	Skliar (2002), Soares (1998) e Cook- Grumperz (1991).
36	COSTA, A. C. C; FISHER, J. Processo de alfabetização para inclusão de adulto portador de deficiência auditiva profunda.	Freire (1987, 1991 e 1998) e Fischer (1999).
37	TOLAZZI, Taciana Basso. Terceira idade, práticas discursivas de letramento e identidade: um estudo das relações no âmbito social.	Kleiman, Barton, Hamilton, Marcuschi, Soares e Mey.
38	PICCOLI, Luciana. Leitura do mundo e leitura da palavra: uma perspectiva sociológica das práticas de letramento na educação de jovens e adultos.	Freire (1998 e 2006), Soares (2005), Gadotti (2005) e Tfouni (2004).
39	BEATRICI, Alexandra Ferronato. O que os olhos não veem: sobre os mitos e estigmas ocultos na alfabetização de adultos.	Ferreiro (1992), Freire (1994), Freire e Guimarães (2000), Soares (1998) e Brito (2003).
40	NEGRI, F. Paulo; et al. Alfabetizar jovens e adultos com suporte dos meios digitais.	Freire (1979) e Ribeiro (2003).
41	LAFFIN, M. H. L. F. Jovens e adultos: a busca de um relação com os saberes do mundo letrado.	Foucambert (1994), Freire (1990), Kleiman (1995), Oliveira (1995) e Soares (1996).
42	HENZ, C. I.; et al. Letramento e Inclusão na EJA.	Freire (1980), Soares (2010) e Bourdieu (1974).
43	BOHN, H. I; CARVALHO, E. P. Os sentidos dos processos de letramento em língua portuguesa na PROEJA.	Kleiman (2005), Rojo (2009) e Street (2006).

Fonte: elaboração própria a partir dos dados da pesquisa, 2017.

Conforme com este quadro, é possível verificar que alguns autores são mais utilizados do que outros nas produções selecionadas. Entre os autores mais citados<sup>13</sup>, em ordem crescente, estão: Freire (1979, 1980, 1981, 1983, 1985, 1987, 1989, 1990, 1991, 1995, 1996 e 1998), Soares (1995, 1998, 2000, 2003 e 2005), Kleiman (1995, 2001, 2005, 2008 e 2010), Oliveira (1995 e 2001), Ferreiro (1991, 1992, 1995 e 2013), Tfouni (1988 e 1995), Street (1984 e 2001) e Marcuschi (1991 e 2001).

Partindo desta relação, fica evidente que o pensamento freireano é a referência da qual os pesquisadores mais aderem incorporando outros diferentes aportes para complementação, isto é, há produções que aderem as concepções de Freire, bem como os que fazem comparações com outros autores, mas são poucas que deixam de referi-lo. Portanto, a concepção de alfabetização e/ou letramento parte de um ponto de vista conscientizador, tomando a educação como um ato político e transformadora.

Neste aspecto, as produções possuem uma perspectiva na qual a alfabetização é tida como instrumento para que os sujeitos possam refletir sobre suas vidas, seu lugar no mundo e participar criticamente da transformação da realidade. Além disso, algumas produções reafirmam a consideração de que pessoas jovens e adultas possuem cultura e constroem conhecimentos a partir das experiências e atividades de que compartilham.

Em seguida, será realizado as análises divididas em categorias, em relação às produções que tratam de forma direta e indireta as concepções de alfabetização e/ou letramento na Educação de Jovens e Adultos.

#### *4.3 O que revelam as produções?<sup>14</sup>*

Pela grande quantidade de produções selecionadas para esta pesquisa, é inevitável perder profundidade nas análises, porém há um imenso ganho na amplitude dos dados<sup>15</sup>. Por esse motivo, as análises

---

<sup>13</sup> Em algumas produções as obras utilizadas foram as mesmas, porém devido as edições os anos estavam diferentes. Por esse motivo, optei por utilizar um único ano para apresentá-las.

<sup>14</sup> O título está relacionado com o livro organizado por Leôncio Soares: Educação de Jovens e Adultos: o que dizem as pesquisas? (SOARES, 2011).

<sup>15</sup> A pesquisa trata-se de um Trabalho de Conclusão de Curso e o tempo para sua conclusão inviabiliza neste momento análises mais profundas.

serão realizadas por meio de categorias, sendo que elas emergiram das próprias produções. Sendo assim, após a leitura dos resumos e a seleção da fundamentação teórica das surgiram as seguintes categorias, conforme o quadro a baixo.

Quadro 8 - Distribuição das produções em categorias.

<b>CATEGORIAS</b>	<b>QUANTIDADE DE PRODUÇÕES</b>
Concepções de Alfabetização e Letramento	21
Significados e Sentidos da alfabetização	10
Políticas governamentais de alfabetização de jovens e adultos	7
Práticas de Letramento	3
Resultados de Programas e Projetos de Alfabetização	2
<b>TOTAL</b>	<b>43</b>

Fonte: elaboração própria a partir dos dados da pesquisa, 2017

Com objetivo de organizar o material resultado do levantamento, as cinco categorias permitem uma análise das produções que possuem como eixo principal a concepção, os significados e os sentidos dados a alfabetização e/ou letramento na EJA, assim como as investigações que tem como objeto de pesquisa as políticas governamentais de alfabetização e resultados de programas de alfabetização.

A primeira categoria apresenta concepções gerais e experiências sobre alfabetização e/ou letramento na Educação de Jovens e Adultos. As temáticas mais recorrentes nestas produções é conceituar a alfabetização, o letramento, o alfabetismo e o analfabetismo funcional. Conforme o quadro abaixo, 21 (vinte e uma) produções foram selecionadas para este eixo.

Quadro 9 - Primeira categoria a ser analisada.

<b>CATEGORIA</b>	<b>PRODUÇÕES</b>
Concepções de Alfabetização e Letramento no Brasil	Ribeiro e Moura (2001), Zasso, Dias e Pereira (2001), Terra (2001), Ribeiro, Vóvio, Moura (2002) Balem (2002), Giordani (2004), Macedo e Capelo (2004), Souza (2004 e 2005), Brasileiro (2005), Freitas (2005 e 2006), Gonçalves (2006), Auxiliadora et al. (2007), Gléria (2008), Espíndola e Souza (2008), Piccoli (2008), Souza (2010), Laffin (2010) e Henz, et al. (2012) e Rodrigues (2015).

Fonte: elaboração própria a partir dos dados da pesquisa, 2017

Ribeiro e Moura (2001) partilham da visão ampliada de *alfabetização*, ou seja, um processo mais alongado de aquisição de habilidades de leitura e escrita, assim como de incorporação de práticas letradas no cotidiano. As autoras acreditam que é o curso de todo o ensino fundamental como processo de escolarização uma das maneiras de garantir o efetivo domínio das habilidades e práticas de alfabetismo. Nessa perspectiva, uma das constatações da pesquisa é que a escola torna-se, para muitos jovens e adultos, um espaço de familiarização a práticas letradas, portanto, as propostas pedagógicas devem não somente viabilizar as habilidades, mas também as práticas sociais de leitura e escrita.

Nesta mesma direção, as autoras Zasso, Dias e Pereira (2001) tomam como base a ideia central a criação, por parte do educador, de estratégias de pedagógicas do uso da escrita e da leitura com uma função para além da escola, ou seja, para seu uso social. Isto significa dizer que, deve-se superar os métodos mecânicos de *alfabetização*, que geralmente não relacionam a realidade dos alunos com o processo de aprendizagem.

Terra (2001), Gonçalves (2006), Gléria (2008) e Piccoli (2008) compreendem que a *alfabetização* deve contribuir para a reflexão, diante do vivido no mundo, e para a aquisição crítica da leitura e da escrita, ou seja, o sujeito precisa aprender a dizer a sua própria palavra e não a repetir palavras. O processo de alfabetização inicia-se com a leitura do mundo - do pequeno mundo onde os sujeitos estão inseridos - do qual emerge a leitura da palavra. Alfabetizando precisam compreender o mundo, o que implica falar a respeito do mundo e este exercício da oralidade é fundamental na prática da alfabetização.

Os autores Ribeiro, Vóvio e Moura (2002), trazem o debate sobre *analfabetismo funcional* e *letramento*, a partir da seguinte contribuição.

[...] entendeu-se que o próprio termo “analfabetismo funcional” é incompatível com uma visão mais atualizada de letramento, pois é difícil sustentar a ideia de que as pessoas retenham habilidades “não-funcionais”, ou seja, que não tenham nenhum uso ou significado para elas. Assim sendo, preferiu-se simplesmente opor a condição de analfabetismo, no sentido tradicional do termo, a níveis diferenciados de alfabetismo, cada um com seu espectro de funcionalidade. Nesse caso, o termo “alfabetismo” foi utilizado considerando critérios de comunicabilidade para o

grande público; neste artigo, será empregado quando a referência for o nível de habilidade que os sujeitos pesquisados demonstraram no teste, ao passo que “letramento” será usado quando a referência forem as práticas sociais de uso da leitura e da escrita. (RIBEIRO; VÓVIO; MOURA, 2002, p. 57).

Investigando o analfabetismo de jovens e adultos em Frederico Westphalen, no Rio Grande do Sul, Balem (2002), compreende *alfabetização* como um fenômeno que depende do contato do sujeito maior ou menor com a palavra e com a escrita e suas funções. Nesta perspectiva, o *alfabetismo* em um sociedade dependem de suas aplicações no cotidiano, que tem a ver com os aspectos sociais, políticos e culturais.

Giordani (2004) adota o termo *letramentos* e o compreende como práticas sociais de leitura e escrita, que ultrapassa os limites determinados pelas instituições escolares e que são além dos aspectos da cultura, estruturas de poder. Amplia-se assim o conceito da dimensão individual de alfabetizado, um atributo pessoal das tecnologias mentais complementares de ler e escrever, para um conceito da dimensão social. A autora Souza (2010), parte da mesma compreensão de *letramento* afirmando que este processo não deve estar centrado na codificação e decodificação de letras e sons, pois assim não dará conta das práticas sociais de leitura e escrita jovens e adultos.

A pesquisa realizada por Macedo e Campelo (2004) e Rodrigues (2015) demonstra que as construções científicas de Emilia Ferreiro, relativas a *alfabetização*, têm contribuindo no trabalho de alfabetizar jovens e adultos. Os autores acreditam que mesmo que o sujeito não saiba ler e escrever convencionalmente, o alfabetizando pensa sobre o objeto do conhecimento, constrói hipóteses acerca da leitura e da escrita. Se antes os sujeitos não-alfabetizados eram situados em um lugar de um não saber sobre a escrita, a psicogênese da língua escrita aponta que os sujeitos em processo de alfabetização elaboram conceitualizações sucessivas sobre a escrita alfabética. Quando os adultos analfabetos, quando chegam na EJA, possuem, além de suas experiências de vida, uma experiência com o mundo letrado das metrópoles urbanas.

Brasileiro (2005) compreende duas dimensões para o *letramento*: a dimensão individual e a dimensão social. Quando a dimensão é individual o letramento é visto como um atributo pessoal, como a simples posse individual das tecnologias mentais complementares de ler e escrever, mas quando o foco é na dimensão social, o letramento é visto

como um fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita e exigências sociais de uso da língua escrita.

Laffin (2010), Espíndola e Souza (2008) e Heinz et al. (2012) trazem em sua pesquisa o termo *letramento* compreendendo-o na atualidade como um conjunto de práticas sociais de uso do conhecimento escrito, ampliando-se a todos os âmbitos sociais. Portanto, existem diferentes modos de ser letrado, pois vivemos em uma sociedade grafocêntrica e que todos de uma forma ou de outra, em maior ou menor grau, estamos expostos à língua escrita. Os sujeitos quando chegam na EJA trazem uma bagagem cultural, social, política, aspectos que fizeram e fazem parte de suas vivências na família e nos diversos ambientes sociais. Laffin (2010) afirma que cada um de nós é iletrado em diversos campos do saber e por esse motivo ao se pensar em práticas pedagógicas de letramento para EJA deve-se levar em consideração que esses sujeitos participam de atividades interativas com o mundo letrado, o que os torna portadores de conhecimentos sobre a escrita.

Souza (2004 e 2005) demonstra em seus estudos que as demandas de leitura e escrita de jovens e adultos de Minas Gerais e da Bahia referiam-se à produção de cartas que era resolvida por pessoas que sabiam ler e escrever neste contexto. Tais estudos afirmam que a leitura e a escrita de cartas constituía uma necessidade para esse grupo em processo de alfabetização devido ao contexto sociocultural em que viviam e suas relações cotidianas. Considerando que as cartas fazem parte do cotidiano desses sujeitos, a autora compreende como se caracteriza a autoria dos jovens e adultos em processo de aprendizagem da linguagem escrita, na produção de cartas, na perspectiva da relação dialógica e polifônica com o outro visando oferecer uma contribuição para fortalecer a identidade de sujeito-autor quanto a desconstruir a imagem negativa desses sujeitos perante a população letrada e hegemônica da sociedade.

Seguindo esta perspectiva, Freitas (2005 e 2006) analisou as marcas de oralidade nas produções textuais dos jovens e adultos em processo de letramento. A autora teve como um de seus objetivos compreender a relação existente entre as práticas de leitura escolar trabalhadas pelos professores formadores de professores e os eventos de *letramento* desenvolvidos pelos alunos-professores em sua prática pedagógica. Ao observar alguns professores, a autora pontuou que apesar de encontrar dificuldades na escola uma das atitudes positivas do professor seria uma reflexão da sua própria prática pedagógica. Para isso, se faz necessário que o mesmo busque ampliar seu letramento profissional.



Auxiliadora, et al (2007) ao incentivarem os participantes a descreverem os problemas de *letramento* e do meio ambiente, focalizando a busca de explicações e soluções, perceberam que é preciso considerar o processo de aquisição da escrita obtido pelos jovens e adultos nas suas experiências escolares anteriores. Além disso, esses sujeitos estão em contato com a escrita pela interação com as outras pessoas alfabetizadas e com os materiais escritos. Assim, por um lado é relevante fortalecer esse contato do alfabetizando com o objeto de conhecimento, por outro isso não será o suficiente para que o mesmo desenvolva naturalmente o conhecimento da língua escrita. Essa apropriação, conforme a autora, exige uma mediação de um alfabetizador.

No quadro a seguir, a categoria compõe 7 (sete) produções, nas quais reúne investigações que analisam quais políticas educacionais vem sendo implementadas na EJA nos últimos anos no Brasil.

Quadro 10 - Segunda categoria a ser analisada.

CATEGORIA	PRODUÇÕES
Políticas educacionais de alfabetização de jovens e adultos	Paula et al. (2001), Alvarenga (2003), Moura et. al (2004), Rocha (2005), Traversini (2005) e Barreyro (2006) e Fernandes (2007).

Fonte: elaboração própria a partir dos dados da pesquisa, 2017

As autoras desta categoria problematizam as experiências de programas e/ou projetos para a alfabetização de jovens e adultos no Brasil, relatando o quanto a EJA demorou a ser incorporada como direito e a forma como estes programas de maneira geral priorizavam a erradicação do analfabetismo. De uma forma geral as produções, fazem uma denúncia em relação à desresponsabilização do Estado pela EJA e a demonstração das fragilidades das ações concretizadas, seja pelas prefeituras, seja por meio de parcerias do governo federal com a sociedade.

É possível perceber com essas produções, que na década de 1990, há um aumento significativa de iniciativas compensatórias pelas empresas, ONG's e pelo voluntariado individual, voltadas para os casos de carência e de miséria da sociedade brasileira. Estas ações são amparadas pelo setor empresarial, ou seja, passam a ser propostas e implementadas por esferas privadas e não pela esfera estadual.

A autora Paula et al. (2001) apresentou uma proposta de capacitação dos sujeitos que se opunha à visão reducionista de alfabetização como apenas o domínio da leitura e da escrita, não

acompanhado da necessária leitura crítica da realidade. Contrapondo a ideia de um programa de alfabetização que possui mais um apelo “Campanha Adote um Aluno do que uma política pública (social e educacional)” (p. 3).

Alvarenga (2003) buscou compreender os sentidos da cidadania na perspectiva dos idealizadores do PAS e dos alfabetizados. A autora indica que o PAS “revigora a ação pedagógica de negação da cidadania dos sujeitos não alfabetizados” (p.13), pois, a cidadania não é apenas um resultado da alfabetização e não se limita a ela. A alfabetização não é suficiente “para transformar as condições sociais dos sujeitos, enquanto for mantido um modelo político, social e econômico produtor da pobreza, da exclusão e do aprofundamento das desigualdades sociais” (p.13-14).

Moura et al. (2004) apresentam uma pesquisa sobre o PAS. Utilizando as análises sobre o nível de leitura e escrita alcançado pelos alunos, as autoras concluem que “pouco do que o Programa propõe é alcançado, de forma que os alunos se sustentam muito mais naquilo que aprenderam fora da escola, nas práticas de letramento sociais, do que no que vivenciaram na prática escolar propiciada pelo Programa” (p.15). Esse mesmo programa, o PAS, também foi analisado por Traversini (2005), a autora estudou “a administração do analfabetismo com base na solidariedade” (p.2), concluindo que “os problemas sociais, como o analfabetismo, estão sendo empresariados, ou melhor, que o próprio Estado está sendo empresariado” (p.14).

Rocha (2005) apresenta uma análise comparativa entre o PAS *versus* MOBREAL desenvolvidos em contextos históricos distintos, 1997 e 1970 respectivamente, ambos vinculados ao governo federal e voltados para a erradicação do analfabetismo de jovens e adultos no Brasil. A autora afirma que, apesar de ter passado alguns anos desde a extinção do Mobral, “a visão de analfabetismo como algo que se deve erradicar, de alfabetização como condição para o exercício da cidadania, como um mal que pode e deve ser sanado a partir de campanhas, ganhou novas forças no PAS” (p.19).

A pesquisa de Barreyro (2006) se refere aos estudos sobre o PAS, analisando este Programa no contexto da reforma do Estado ocorrida nos anos 1990. A autora indica para o fato do PAS ter significado a implementação de um modelo de terceirização de políticas educacionais, utilizando para esta finalidade as Instituições de Ensino Superior, em sua conclusão destaca que esse Programa “priorizou critérios de menor custo, empregabilidade temporária e filantropia. [...] recuperou o discurso assistencialista da ajuda e da tutela por meio da adoção de adultos, definiu

os seus alunos como atendidos e banalizou a figura do alfabetizador.” (p.13).

Por fim, Fernandes (2007) traz algumas reflexões acerca do projeto Alfabetizar é Construir como forma de inserção da classe trabalhadora a um novo espaço de alfabetização. A autora compreende o projeto como uma forma do Estado se isentar de suas responsabilidades, oferecer educação pública, gratuita, laica e de qualidade social para a população nas diferentes faixas etárias, porém reconhece que a iniciativa como uma contribuição para combater o analfabetismo. Uma vez alfabetizado e ainda que essa alfabetização possa ter, estritamente, um caráter funcional, o operário terá condições de ler o que lhe chegar às mãos.

Na categoria sequente, incluímos os trabalhos que investigam as práticas de letramento utilizadas em turmas pertencentes os programas de alfabetização de iniciativa privada e/ou em parceria com o Estado que se instalam nas comunidades brasileiras.

Quadro 11 - Terceira categoria a ser analisada.

CATEGORIA	PRODUÇÕES
Práticas de letramento	Costa e Fisher (2008), Negri, et al. (2008) e Fonseca e Simões (2011).

Fonte: elaboração própria a partir dos dados da pesquisa, 2017

Costa e Fisher (2008) realizam em sua pesquisa um trabalho com sete alunos com histórico de deficiência auditiva profunda do CEJA, afirmando que esta experiência foi enriquecedora para as pesquisadoras e um acontecimento de suma importância para os alunos que o vivenciaram. As pesquisadoras compreenderam a alfabetização como um momento prazeroso e descontraído, que proporcionou o desenvolvimento de habilidades motora e cognitiva. Durante todo o processo, foram valorizados os conceitos, as palavras e as experiências de vida relatadas pelos alunos na busca de caminhos para a ampliação de seus conhecimentos.

Para discutir a possibilidade da alfabetização de jovens e adultos auxiliada pelo uso do microcomputador, Negri, et al. (2008), apoiam-se na teoria de Paulo Freire, partindo do pressuposto que educação e tecnologia não constituem uma dicotomia. As autoras concluem que esta ferramenta pode ser uma das novas possibilidades para tratar do analfabetismo. Considerando que alfabetizando os jovens e adultos com

o auxílio do microcomputador, estes desenvolverão menos aversão à utilização desta tecnologia em outras situações.

Fonseca e Simões (2011) compreendem em sua análise que o aprendizado das práticas de leitura e de escrita em sala de aula não se restringe apenas à sua dimensão técnica. A reflexão acerca de sua pesquisa, indica a apropriação é uma resposta ativa do sujeito à interação social, e não uma reprodução mecânica. Portanto, o processo de ensino e de aprendizagem do sistema de escrita precisa ser compreendido, para além de seus aspectos técnicos, em sua dimensão sociocultural.

A quarta categoria de análise apresenta resultados obtidos por meio dos programas e projetos de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos, conforme o quadro abaixo.

Quadro 12 - Quarta categoria a ser analisada.

<b>CATEGORIA</b>	<b>PRODUÇÕES</b>
Resultados de Programas e Projetos de Alfabetização	Pereira (2012) e Bohn e Carvalho (2012).

Fonte: elaboração própria a partir dos dados da pesquisa, 2017

Pereira (2012) faz uma análise de excertos textuais de Cenas da sala de aula do Programa TOPA na comunidade rural de Saquinho/BA, cujo corpus de análise, faz parte da pesquisa de Doutorado. A autora destaca que, “a pesquisa discute a construção social de letramento no cotidiano das mulheres idosas que estudam no Programa TOPA” (PEREIRA, 2012, p. 1). Um dos cenários de sua pesquisa foi a sala de aula, considerada por ela o palco da aprendizagem das alunas, lugar que demarca a presença das idosas na sala de aula e reafirma o desejo de aprender a ler e a escrever. A autora destaca o impacto que a cultura letrada tem sobre as participantes da pesquisa, assim como as configurações de identidade social que se estabelecem no cotidiano. Para essas mulheres idosas, a ida e a permanência na escola significava ter status social, haja vista que a “[...] escola é o lugar que pode empoderar os sujeitos.” (PEREIRA, 2012. p.5).

Bohn e Carvalho (2012) investigam os processos de letramentos de alunos de um curso técnico da modalidade PROEJA em Língua Portuguesa. As autoras relatam que o programa é uma alternativa educacional que possibilita a inclusão social e, numa perspectiva sociocultural, integra e valoriza saberes da população trabalhadora e promover a atualização dos saberes. Os alunos do PROEJA retornam à escola trazendo novos saberes, mas em outro tempo, por isso, é

imprescindível garantir a eles a identidade social e política, oferecendo possibilidades de atuar sobre a realidade e participar da história. A linguagem, nesse processo, ocupa um papel importante, visto que os conhecimentos linguísticos e discursivos possibilitam a participação em práticas sociais.

A quinta e última categoria, encontram-se as produções que buscam identificar os sentidos ou os significados da alfabetização atribuídos aos sujeitos que frequentam a EJA. Sabemos que na atualidade o pensamento social predominante atribui grande importância a alfabetização e/ou letramento dos sujeitos.

Quadro 13 - Quinta categoria a ser analisada.

CATEGORIA	PRODUÇÕES
Significados e sentidos da alfabetização	Alvarenga (2000), Barbosa (2005), Gomes (2002 e 2003) Souza (2005a), Garcia (2005), Tolazzi (2006), Piton (2008), Beatrici (2008) e Coutinho (2010).

Fonte: elaboração própria a partir dos dados da pesquisa, 2017

Alvarenga (2000) em seu trabalho afirma que existem metáforas que comparam o analfabetismo a cegueira e a escuridão e o analfabeto como cego funciona como uma maneira de silenciamento. Essa concepção reforça e atribui legitimidade ao consenso social que traz a alfabetização como a única via de ascensão social e a conquista de direitos. Para autora a alfabetização por si só não é o suficiente para fornecer transformações das condições sociais dos alfabetizandos.

A autora Gomes (2002 e 2003) traz em sua pesquisa realizada no município de São José do Norte/RS a compreensão da “*cultura da alfabetização*”, ou seja, a valorização da alfabetização como possibilidade de qualificação de vida, não somente da pessoa antes analfabeta, mas também de todas aquelas que, de alguma forma, se beneficiariam com sua aprendizagem. A alfabetização neste contexto, está ligada ao bem-estar individual e social e, por vezes, certos concedem à alfabetização o papel de salvadora da sociedade.

Barbosa (2005) verticaliza sua discussão acerca da supervalorização da alfabetização na sociedade contemporânea potencializando a existência de estigmatização e discriminação. Normalmente os sujeitos analfabetos constroem uma imagem de si mesmos, uma imagem que, segundo a autora, não é resultado apenas de suas expectativas pessoais, mas das expectativas mais amplas, ou seja, a

autoimagem revela aspectos da identidade pessoal e social. Nesta mesma perspectiva, Tolazzi (2006), acrescenta que saber ou não ler e escrever pode ser determinante na atuação dos sujeitos como cidadãos ou no acesso ao conhecimento. O problema dessa supervalorização está em reduzir o sujeito de acordo com o que ele sabe ler e escrever apenas.

A pesquisa de Piton (2008) tem como objetivo analisar os significados e sentidos que o processo de alfabetização assume no cotidiano dos sujeitos e na busca individual de cidadania, destaca a presença no discurso do mito da alfabetização como cegueira na fala dos entrevistados. A autora afirma que as motivos do analfabetismo estão na privação dos direitos à educação, e não no cumprimento do direito relacionado aos múltiplos processos de exclusão social. Piton (2008) acredita que a alfabetização é importante para que os sujeitos sintam-se incluídos na sociedade.

A partir das análises realizadas sobre os depoimentos de trabalhadores, Souza (2005a) revela que estes sujeitos atribuem diferentes significados na experiência de participar de um processo de alfabetização de jovens e adultos. Demonstra, ainda, a importância e necessidade do domínio da leitura, da escrita e da matemática nas situações por eles vividas na sociedade letrada. No entanto, a autora percebe que os significados da alfabetização vão além das exigências utilitárias da sociedade grafocêntrica e das dimensões sociais, políticas e ideológicas da alfabetização de jovens e adultos. Esses significados estão relacionados, também, às emoções, à autoestima, ou seja, à subjetividade humana.

A análise, realizada por Garcia (2005) revelou que a aquisição da escrita tem possibilita diversas ações dos sujeitos envolvidos no processo de alfabetização, “essas ações podem ser classificadas em tentativas de rompimento dos muros antidialógicos descritos por FLECHA (1997)” (GARCIA, 2005, p. 5). A construção destes muros são resultados da exclusão social e cultural desses sujeitos. Portanto, rompendo com os muros sociais e culturais, pode significar a transposição dos muros antidialógicos pessoais, contribuindo assim para a valorização da autoestima do educando.

Beatrici (2008) faz uma reflexão sobre os diversos estigmas que cercam os jovens e adultos analfabetos, pois esse estabelece uma relação impessoal, preconceituosa e excludente, entre estes sujeitos e a sociedade. A sociedade restringe e demarca a capacidade de ação dos sujeitos estigmatizados, “marca-os como desacreditados e determina os efeitos maléficos que podem representar” (BEATRICI, 2008, p. 12). A autora acredita que a alfabetização é uma ferramenta de libertação, fazendo com

que os sujeitos analfabetos, estigmatizados e excluídos, apropriem-se, conheçam e interajam com a realidade criticamente, defendendo-se dos preconceitos e estigmas que os cercam.

Coutinho (2010) apresenta a história de Alice, “uma história que, infelizmente, se repete até hoje no Brasil” (p. 1). Alice dentre tantas outras histórias é reflexo da pobreza e do analfabetismo no Brasil. Em sua experiência, interiorizou o fracasso e teve efeitos negativos em sua autoestima. A autora afirma que Alice e muitos outros sujeitos da EJA não se reconhecem enquanto sujeitos de conhecimentos e acreditam que o espaço da escola é o único onde se aprende. Esta ideia deriva da influência da cultura burguesa ocidental, na qual “vamos perceber processos de aprendizagem que criam preconceitos e hierarquizam sujeitos e culturas, valorizando os princípios fundadores de umas em detrimento de outras” (OLIVEIRA, 2003, p. 19). A autora conclui afirmando que alfabetização, por si só, não garante a ascensão pessoal ou social “os nexos entre alfabetização e cidadania existem. Porém, são bem mais complexos, e não devem ser interpretados como uma relação linear de causalidade” (DI PIERRO e GALVÃO, 2007, p. 77).

Por fim, com o objetivo de concluir este trabalho trago constatações e relações entre as produções analisadas e o meu problema investigado, nas considerações finais deste trabalho de conclusão de curso.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estado do conhecimento possibilitou nesta pesquisa asseverar a existência de um significativo acervo produzido sobre a alfabetização e/ou letramento na Educação de Jovens e Adultos nos Grupos de Trabalhos da ANPEd Nacional e ANPEd Sul no período de 2000 a 2015 e 1998 a 2012 respectivamente. A partir da produção até aqui desenvolvida, cabem ainda, algumas considerações com o objetivo de propor fechamentos, e também possibilitar a continuidade desta trajetória que, pela natureza da temática, não se esgota neste momento. Diante dos percursos dos estudos das produções mapeadas sobre alfabetização e/ou letramento, foi possível visualizar as diferentes perspectivas pelas quais se torna possível compreender esses conceitos.

Esse tipo de pesquisa apresentou um grande desafio que é adentrar no universo da alfabetização e do letramento. Isso ocorre pelo fato que os termos estão em constante construção, a depender de recortes sociais, históricos e culturais, por esse motivo a grande abrangência faz com que a conceituação seja complexa e múltipla. Diante dessa breve seleção, as concepções e significados de alfabetização e/ou letramento atribuídos pelos autores foram sendo evidenciados, sendo importante destacar, também, que tais preferências relacionam-se a determinadas bases teóricas que compreendem os processos de leitura e de escrita.

Segundo Soares (2000) o termo alfabetização, ao longo dos anos, foi sendo alterado e ampliado e, todas estas mudanças trouxeram implicitamente a ideia de que o acesso ao mundo grafocêntrico exige habilidades para além do apenas aprender a codificar e decodificar. Sobre as principais fundamentações teóricas das produções, constatou-se que Paulo Freire foi um dos principais que subsidiaram a construção das produções e que, praticamente, em sua maioria, esse estudioso é citado.

Paulo Freire, aparece como o precursor brasileiro do conceito de letramento, mesmo sem utilizar tal denominação. A concepção de alfabetização para o autor é um ato político e de conhecimento que pode estar associada ao conceito de letramento já que a percepção crítica do ato de ler supera a decodificação da escrita, estendendo-a na compreensão do mundo e na ação política do ser humano na sociedade (SOARES, 2000).

Em todos esses novos termos – alfabetização funcional, alfabetizado funcional, alfabeto funcional, alfabetismo funcional. Letramento – está presente o conceito de que a inserção no mundo da escrita se dá através de dois processos: a



aprendizagem do sistema de escrita (o sistema alfabético e o sistema ortográfico) – o que se poderia denominar alfabetização, em sentido restrito – e o desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo desse sistema em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a alfabetização (ou alfabetismo) funcional, o letramento (SOARES, 2005, p. 93).

Ao se tratar as relações entre alfabetização e/ou letramento nas produções mapeadas, majoritariamente enfatizaram que os termos não devem ser “[...] um processo de apenas aprender a ler e a escrever, mas [...] um processo de real inclusão social, cultural e política – um processo de letramento” (Soares, 2005, p. 52). Portanto, para introduzir-se no mundo do conhecimento, o sujeito precisa dominar estas funções: habilidades sobre a leitura e a escrita, conhecer o sistema alfabético e ortográfico e o domínio das competências do uso da leitura e da escrita, saber ler e escrever em diferentes contextos. Ambos os processos são indissociáveis, isto é, aprende-se a ler e escrever em práticas reais de interação com a escrita.

Partindo desse pressuposto, Pelandré e Aguiar (2009, p. 57) afirmam que o letramento é compreendido como práticas (no plural), relacionado às interações cotidianas, e não como um conjunto de competências cognitivas individuais. O indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado, alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, já o indivíduo letrado é o indivíduo que vive em estado de letramento, que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente as demandas sociais da escrita (SOARES, 2003, p. 78).

Sabendo sobre a importância social da alfabetização e/ou letramento na contemporaneidade, os sujeitos “analfabetos foram (e continuam sendo) narrados como indivíduos pouco produtivos, explorados, excluídos da sociedade, que se sentem envergonhados pela sua condição” (TRAVERSINI, 2009, p. 578). A necessidade de mudar tais atributos impostos a esses sujeitos está evidenciada em algumas produções de alfabetização de jovens e adultos mapeadas.

Essas representações pejorativas são formuladas pelas elites letradas e propagadas pelos meios de comunicação social é a que “identifica o analfabetismo à escuridão da cegueira, o analfabeto ao cego, a alfabetização à redentor retirada da venda dos olhos e a saída das trevas

da ignorância” (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 24). Essa forma de pensar e compreender esta representação nos fazem acreditar que esta condição é opção do indivíduo, fortalecendo a culpabilização do analfabeto pela sua condição desresponsabilizando o Estado, ou seja, “o mesmo precisa procurar se alfabetizar para seu próprio bem e o bem de toda a sociedade brasileira” (TRAVERSINI, 2009, p. 592).

As produções, também, apresentam a discussão sobre a alfabetização de jovens e adultos trazendo os resultados das práticas de letramento em projetos e programas nesta área. As principais análises nestes estudos revelam a necessidade de que os projetos e programas de alfabetização devem reconhecer as verdadeiras expectativas dos educandos da EJA quando os procuram, por esse motivo, tais iniciativas não devem ter o objetivo somente à aprendizagem da leitura e da escrita, mas a formação do sujeito letrado, que possa interagir autonomamente no meio em que está inserido.

Desse modo, na modalidade da EJA é essencial o educador conhecer e valorizar a vida dos educandos, ou seja, estes sujeitos trazem consigo saberes e informações e possuem determinadas habilidades práticas que só podem ser adquiridas por meio do exercício e da vivência tendo como potencial a articulação aos conteúdos escolares. Freire (2005) nos faz refletir sobre essa temática, quando afirma que a escola não consegue dar a dimensão libertadora e igualitária à relação educador-educando e, a visto disto, às práticas pedagógicas, por estarem fundamentadas em uma concepção bancária de educação, em que o educador aparece como narrador, aquele que transmite “conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação”. (FREIRE, 2005, p. 57).

Sabendo que o problema do analfabetismo ainda persiste no Brasil, com o objetivo de alterar esse cenário de escuridão, cegueira e a condição de ser analfabeto nesta sociedade e responder aos organismos internacionais que emprestam recursos financeiros as iniciativas de alfabetização dos jovens e adultos, surgiram os programas de governo, que pretendem alfabetizar em um curto período de tempo essa parcela da população brasileira. Neste contexto, percebe-se que estas ações tem como prioridade o “[...] cumprimento de metas em termos numéricos e não na implementação de uma política que vise à educação propulsora de mudanças que gerem o equilíbrio social e econômico” (PELANDRÉ, 2004, p. 2).

É possível perceber que os programas presentes nas análises das produções<sup>16</sup>, os autores de forma unânime denunciam que em muitas situações os programas não possui um teor crítico, de libertação, que proporciona a autonomia de pensamento do educando. A maioria surge como uma ação emergencial, trazendo em si um olhar quantitativo, que considerando estatísticas não leva em conta a construção da cidadania e a transformação da realidade.

Diante das produções mapeadas, ficou evidente que apesar das mudanças e avanços na EJA, perpetuam-se ainda, nas análise das produções, a crítica aos programas de alfabetização, possuem,

[...] uma política fragmentada para a educação da classe trabalhadora, apontam, em seu conteúdo, para a persistência do caráter seletivo do sistema educacional brasileiro, mantendo uma parcela significativa da população à margem do processo de escolarização, substituído por mecanismos de certificação (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 40).

Por sim, compreendo que as concepções e práticas de alfabetização e/ou letramento, estão interligadas em uma complexidade de fatores sociais, econômicos, pedagógicos e históricos, portanto, a prática da alfabetização na sociedade grafocêntrica é uma misturado de todos esses elementos. Quando passa a existir novas formas de se compreender os fenômenos nessa área, as perspectivas anteriores não são descartadas, não desaparecem automaticamente das salas de aula nem das pesquisas e estudos, mas, contribuem com diferentes perspectivas para a

---

<sup>16</sup> Há um número expressivo de produções que analisam experiências e resultados de programas de alfabetização de Jovens e Adultos na segunda década dos anos 1990. Este contexto foi permeado por embates políticos, ideológicos, culturais, que trouxeram à tona o jogo de interesses dos organismos internacionais, da sociedade civil e do mercado. Essa década foi caracterizada pela desresponsabilização do Estado no que se refere às políticas sociais, consequência do avanço do neoliberalismo e da globalização. A transferência de responsabilidades dos serviços públicos passou para a sociedade civil, fazendo com o que a EJA não se efetivasse como está na lei, sendo ofertada por meio de programas (SANTOS; VIANA, 2011, p. 91).

compreensão da alfabetização que se apresenta complexa e multifacetada<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Termo utilizado por Soares (2002) no artigo “As muitas facetas da alfabetização”.

## REFERÊNCIAS

- ALVERENGA, M. S. Os sentidos da cidadania: entre vozes, silenciamentos e resistências no Programa Alfabetização Solidária. In: *26ª Reunião da ANPEd*, 2003, Caxambu. Anais da 26ª Reunião Anual da ANPEd, 2003.
- ARROYO, M. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: *Alfabetização e cidadania: Revista de educação de jovens e adultos*, São Paulo: n 11, 2001.
- \_\_\_\_\_. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: Soares, Leôncio & GIONVANETTI, Maria A.G. de C. & GOMES, Nilma Lino (org.) *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.
- ARRUDA, A. L. M. M. COLAVITTO, N. B. Educação de Jovens e Adultos (EJA): A importância da Alfabetização. In: *Revista Eletrônica Saberes da Educação*. Volume 5, n 1, 2014.
- BARREYRO, Gladys Beatriz. “O Programa Alfabetização Solidária”: terceirização no contexto da reforma do Estado. In: *29ª Reunião da ANPEd*, 2006, Caxambu. Anais da 29ª Reunião Anual da ANPEd, 2006.
- BEISIEGEL, C. R. Considerações sobre a política da União para a Educação de Jovens e Adultos analfabetos. In: *Revista Brasileira de Educação*, n 4, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos*. São Paulo: Ática, 1982.
- BROTTO, I. J. O. *Alfabetização: um tema, muitos sentidos*. 2008. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Paraná.
- CASTELA, Greice da Silva. *A leitura e a didatização do (hiper)texto eletrônico no ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE)*. 2009. 256 f. Tese de Doutorado Letras Neolatinas. Estudos Linguísticos Neolatinos, opção Língua Espanhola. Universidade Federal do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2009.

CHRSTOFOLI, M<sup>a</sup> C. P. A sala de aula como espaço rico de aprendizagem ou do óbvio. In: SCHWARTZ, Suzana (org.). *Alfabetização de jovens e adultos: teoria e pratica*. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

COSTA, Cristiane Dias Martins da; OLIVEIRA, Paula Cristina Silva de. Alfabetização, letramento e Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio. *Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas*. 11. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. Cap. 5. p. 115-147.

CURY, C. R. J. *Legislação Educacional Brasileira*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2000.

DI PIERRO, M<sup>a</sup>. C. *Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil*. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 92, 2005.

FERNANDES, C. M. B; MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, Jul-dez. 2014.

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FRANCISCO, C. A.; QUEIROZ, S. L. A produção sobre o ensino de química nas Reuniões Anuais da Sociedade Brasileira de Química: uma revisão. *Química Nova*, v.31, n.8, p.2100- 2110, 2008.

FREIRE, Ana Maria. *Analfabetismo no Brasil*. São Paulo, Cortez/INEP, 1989.

FREIRE, P; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura de mundo, leitura da palavra*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Primavera, 1991.

\_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. *Conscientização - teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. *Educação popular e educação ao longo da vida*.

2016. Disponível em: <

[https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Educacao\\_Popular\\_e\\_ELIV\\_Gadotti.pdf](https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Educacao_Popular_e_ELIV_Gadotti.pdf)>. Acesso em: 20 de março de 2017.

GAMBOA, S. A. S. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. In: *Contra Pontos*. Revista do Programa de Pós Graduação - Mestrado em Educação. UNIVALI, Itajaí, v. 3, n. 3, set./dez. 2003.

GARCIA, Stella de Lourdes. Alfabetização de adultos: experiências sociais, culturais e sociais proporcionadas pelo início do processo de alfabetização. In: *28ª Reunião da ANPED*, 2005, Caxambu. Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED, 2005.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HADDAD, Sérgio. DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. *Revista brasileira de educação*. Mai/Jun/Jul/Ago. 2000.

HADDAD, Sérgio (coord.) O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998. *Relatório técnico de pesquisa*. Ação Educativa, 2000

\_\_\_\_\_. Por uma nova cultura de educação de jovens e adultos: um balanço de experiências de poder local. In: HADDAD, Sérgio. Et al. *Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras*. 1ª ed. São Paulo: Global, 2007.

KLEIMAN, Angela (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, Coleção Letramento, Educação e Sociedade, 1995.

KUHN, N. F; SLOGO, I. I. P. A formação de professores para a EJA como tema de pesquisa. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015, Curitiba. *Formação dos professores, complexidade e trabalho docente*. Chapecó: UFFS, 2015. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17842\\_7676.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17842_7676.pdf)>. Acesso em: 08 de maio de 2017.

LAFFIN, M. Hermínia L. F. Educação de jovens e Adultos: a busca de uma relação com os saberes do mundo letrado. In: SOMMER, Luís Henrique; QUARTIERO, Elisa Maria. (Org.). *Pesquisa, Educação e Inserção Social - Olhares da Região Sul*. 1 ed. Canoas: ULBRA, 2008.

\_\_\_\_\_. A construção da docência na Educação de Jovens e Adultos. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, Jan/Abr 2012.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M<sup>a</sup>. A. *Técnicas de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LOPEZ, André Porto Ancona. *Como descrever documentos de artigo: Elaboração de instrumentos de pesquisa*. São Paulo: Arquivo do Estado e Imprensa Oficial do Estado. 2002.

LUCKESI, Cipriano et all. O leitor no ato de estudar a palavra escrita. In: *Fazer Universidade uma proposta metodológica*. São Paulo, Cortez, 1987. 136-153.

MACHADO, Maria M. *Política educacional para jovens e adultos: lições da história*. São Paulo, 1999.

MARINHO, R. P; PACHECO, H. P. *Os impactos do FUNDEB para a Educação de Jovens e Adultos: uma análise necessária*. Belo Horizonte: Senep- Cefet, 2010. 16 p. Disponível em: <[http://www.senep.cefetmg.br/galerias/Anais\\_2010/Artigos/GT7/OS\\_IMPACTOS\\_DO\\_FUNDEB.pdf](http://www.senep.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT7/OS_IMPACTOS_DO_FUNDEB.pdf)>. Acesso em: 05 de julho de 2017.

MATENCIO, M. L. M. *Leitura, produção de textos e a escola*. Campinas, S.P.: Mercado da Letras, 1994.

MECHELN, Morgana Zardo von. *A compreensão de trabalho dos professores do PROEJA-PIC: contexto da parceria SME e escola Canto da Ilha/CUT*, Florianópolis. 2015. Dissertação (Mestrado) - Programa de



Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/158776/337041.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 23 de maio de 2017.

MENDONÇA, Sônia R. *Estado e economia no Brasil: opções de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

MOURA, T. M. M et al. “Conteúdos” e competências básicas adquiridos e utilizados por jovens e adultos do Programa Alfabetização Solidária. In: *27ª Reunião da ANPEd*, 2004, Caxambu. Anais da 27ª Reunião Anual da ANPEd, 2004.

PAIVA, Jane. *Tramando concepções e sentidos para redizer: o direito à Educação de Jovens e Adultos*. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

PAIVA, Vanilda. *Um século de educação republicana*. Pró-Posições, Campinas, v. 1, n. 2, jul. 1990.

PAULA, L. A. L; et al. Educação de Jovens e Adultos: A Experiência da UFRRJ com o programa Alfabetização Solidária. In: *24ª Reunião da ANPEd*, 2001, Caxambu. Anais da 24ª Reunião Anual da ANPEd, 2001.

PELANDRÉ, N. L. *Letramento e inclusão social*. Trabalho apresentado no IV Congresso de Língua e Literatura e I Encontro Catarinense de Literatura. Joaçaba, 2004.

PELANDRÉ, N. L; AGUIAR, P. A. Práticas de letramento na educação de jovens e adultos. *Fórum Linguístico*, v. 6, p. 55-65, 2009. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/viewFile/1984-8412.2009v6n2p55/12514>>. Acesso em: 30 de maio de 2017.

PEREIRA, Aurea da Silva. Cenas de letramento - revelações de uma idosa na sala de aula: “Quero andar na pisada de quem sabe mais”. In: *35ª Reunião da ANPEd*, 2012, Caxambu. Anais da 35ª Reunião Anual da ANPEd, 2012.

RIBEIRO, V. M. M; VÓVIA, C. L; MOURA, M. P. Letramento no Brasil: principais dados do indicador nacional do alfabetismo funcional. In: *25ª Reunião Anual da ANPEd*, 2002, Caxambu. Anais da 25ª Reunião Anual da ANPEd, 2002.

ROCHA, Gladys. PAS X MOBREAL: convergências e especificidades. In: *28ª Reunião da ANPEd*, 2005, Caxambu. Anais da 28ª Reunião Anual da ANPEd, 2005.

ROJO, Roxane. Letramento e diversidade textual. In: Boletim 2004, *Alfabetização, leitura e escrita, programa 5*. Disponível em: <[www.tvebrasil.com.br/salto](http://www.tvebrasil.com.br/salto)>. Acesso em: 30 de abril de 2017.

ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 1991.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, vol. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006.

RUMMERT, S. M<sup>a</sup>. VENTURA, J. P. *Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade - considerações sobre os programas “Brasil Alfabetizado” e “Fazendo Escola”*. Educ. rev., Curitiba, n. 29, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602007000100004&Ing=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000100004&Ing=en&nrm=iso)> Acesso em: 20 de março de 2017.

SALDANHA, Leila. *Histórico da EJA no Brasil*. 2009. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/historico-da-eja-no-brasil/17677/>> Acesso em: 20 de março de 2017.

SANTOS, A. R; VIANA, D. Educação de Jovens e Adultos: uma análise das políticas públicas (1998 a 2008). In: SOARES, Leôncio (Org.). *Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 83-114.

SOARES, Leôncio (org.). *Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas*. 11. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011a.

SOARES, L.; SILVA, F. R.; FERREIRA, L. O. F. A pesquisa em Educação de Jovens e Adultos: um olhar retrospectivo sobre a produção do período de 1998 e 2008. In: SOARES, Leôncio. *Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas*. 11. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. Cap. 2. p. 23-47.

SOARES, Magda B. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília: INEP/Santiago: Reduc. 1989.

\_\_\_\_\_. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira de Educação, nº 25, jan./fev./mar./abr., 2004.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. Alfabetização: a ressignificação do conceito. In: *Construção coletiva: contribuições à Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

STRELHOW, T. B. *Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. In: Revista Histedbr on-line. 38, 2010.

SUL, ANPEd. *Portal do Fórum Sul e ANPEd Sul*. Disponível em: <<http://www.portalanpedsul.com.br/home.php>>. Acesso em: 10 de maio de 2017.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2010.

TRAVERSINI, Clarice Salete. Debite um analfabeto no seu cartão: a solidariedade como estratégia para alfabetizar a população e desresponsabilizar o estado. In: *28ª Reunião da ANPEd, 2005*, Caxambu. Anais da 28ª Reunião Anual da ANPEd, 2005.

VALE, J. M. F. Uma aposta no professor. In: KOBAYASHI, Maria do Carmo Monteiro. (org.). *Educação de Jovens e adultos UNESP/ALFASOL: contextos e práticas*. 1.ed. Bauru: Canal, 2008.

VENTURA, Jaqueline P. A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria. *Trabalho e educação de jovens e adultos*. Brasília: Liber livro e Editora UFF, 2011.

\_\_\_\_\_. *Educação ao longo da vida e Organismos Internacionais*: apontamentos para problematizar a função qualificadora da EJA. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, Vol. 1, nº 1, 2013.

\_\_\_\_\_. *Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil*: revendo alguns marcos históricos. 2001. Disponível em: <<http://www.uff.br/ejatrabalhadore>> Acesso em: 25 de março de 2017.

VIEGAS, Ilana da Silva Rebello. *O papel social da leitura e da escrita*: ser alfabetizado é ser letrado. *Anais da IX Semana Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos*. 2007.