



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**LUCIANA MIRANDA PEREIRA**

**A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A PRODUÇÃO  
CIENTÍFICA NA PLATAFORMA SCIELO (2013-2021)**

Brasília – DF  
2022

LUCIANA MIRANDA PEREIRA

**A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A PRODUÇÃO  
CIENTÍFICA NA PLATAFORMA SCIELO (2013-2021)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup>. Caroline Bahniuk.

Brasília – DF

2022

LUCIANA MIRANDA PEREIRA

**A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A PRODUÇÃO  
CIENTÍFICA NA PLATAFORMA SCIELO (2013-2021)**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado à Faculdade de Educação da  
Universidade de Brasília como requisito  
parcial para a obtenção do título de  
Licenciada em Pedagogia.

Banca Examinadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Caroline Bahniuk (Orientadora) – Faculdade de Educação – UnB

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Benedetta Bisol – Faculdade de Educação – UnB

---

Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses – Faculdade de Educação – UnB

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Caetana Juracy Rezende Silva (Suplente) – Faculdade de Educação –  
UnB

Brasília – DF

2022

## Dedicatória

*Dedico este trabalho à minha avó, Maria Anunciada, que tanto fez pela minha família, mas que, pelas circunstâncias, partiu antes de ter a oportunidade de ler as primeiras palavras.*

*“Leia, leia, leia, leia e leia mais. Só quem lê escreve. Ler é uma das coisas mais mágicas que existe. Com a leitura conhecemos outros mundos, outras pessoas, e não é só para criança, a literatura é uma influência para o mundo. Ler é enxergar o mundo com os outros olhos. É muito enriquecedor para o adulto e para a criança.”*

*Ruth Rocha, em entrevista à CNN*

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço ao Senhor Deus por ser tão bom e por prover condições para a realização do meu sonho de poder fazer uma faculdade e muitas outras coisas além disso.

Agradeço à minha família, cuja ajuda foi e é essencial na minha vida como um todo. Queria que soubessem o quanto o seu apoio é de extrema importância. O pagamento do PAS, o empréstimo do computador, os lanches preparados para mim, enfim, é impossível nomear tudo que fizeram. Obrigada!

Agradeço aos meus professores da Educação Básica, que sempre estimularam a nós, seus estudantes, a aprender mais, a almejar ir para a faculdade, a desenvolver projetos. Depois de fazer este TCC, experienciar o estágio na posição de futura docente e fazer a prova do concurso, a admiração por eles só cresceu.

Agradeço aos professores que tive no Centro Interescolar de Línguas de Ceilândia, que são maravilhosos. Aprendi a gostar muito do Inglês e, quando quis ser professora do idioma, uma boa parcela foi devido a eles.

Agradeço às bibliotecárias das escolas que frequentei. Até hoje me lembro de cada livro que peguei emprestado. Se eu soubesse que essa fase passaria tão rápido, teria sido ainda mais presente na biblioteca.

Agradeço às amigas que fiz durante os tempos de escola, que tornaram esse período bem mais leve e gostoso de viver.

Agradeço aos colegas e às minhas amigas que me fizeram companhia durante a caminhada universitária. Cada almoço no Restaurante Universitário, cada risada e desespero por conta dos trabalhos agora são memórias para a vida toda. E, sim, sobrevivemos!

Agradeço aos professores que tive na Universidade, que são excelentes e se empenham pela excelência dos estudantes também.

Agradeço à professora Caroline Bahniuk por aceitar orientar este trabalho, por toda a paciência e empenho dedicados e pelo esforço para fazer a monografia tomar forma. Reconheço que sua orientação foi mais que fundamental para a construção deste trabalho.

E muito obrigada à banca examinadora por topar avaliar este TCC. O tempo dedicado ao meu trabalho é valiosíssimo, e pensar nisso só me faz querer agradecer mais.

## RESUMO

O estudo visa compreender quais são as questões e temáticas atualmente mais estudadas relativamente à alfabetização de jovens e adultos, além de como a produção científica pode ajudar a compreender a educação para os estudantes de EJA nessa etapa de escolarização. O primeiro capítulo apresenta uma breve reconstrução histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, a partir do começo do séc. XX, e considera também a situação atual e as políticas educacionais mais recentes voltadas à alfabetização na EJA. O segundo capítulo faz um levantamento e uma análise interpretativa das produções acadêmicas sobre o assunto armazenadas na plataforma SciELO. Verificou-se que as publicações acadêmicas podem contribuir expressivamente para a reflexão acerca da alfabetização de jovens e adultos, expondo a ligação desses estudantes ao trabalho e a dimensão política da EJA, além de demonstrar como as políticas públicas foram designadas para a modalidade, bem como, suscitando a ponderação acerca da singularidade do público da EJA.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; alfabetização; produção científica no SciELO.

## SUMÁRIO

<b>Memorial.....</b>	<b>10</b>
<b>Introdução.....</b>	<b>15</b>
<b>1 Aspectos históricos e atuais da Educação de Jovens e Adultos.....</b>	<b>18</b>
<b>1.1 Panorama histórico da Educação de Jovens e Adultos.....</b>	<b>18</b>
<b>1.2 Panorama atual da Educação de Jovens e Adultos.....</b>	<b>24</b>
<b>2 Levantamento da produção científica a respeito da Educação de Jovens e Adultos.....</b>	<b>29</b>
<b>2.1 Levantamento da produção sobre Alfabetização na Educação de Jovens e Adultos.....</b>	<b>29</b>
<b>2.2 Resumo e análise dos artigos encontrados.....</b>	<b>31</b>
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>40</b>



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENCCEJA - Exame Nacional de Certificação de Competência de Jovens e Adultos

Enem - Exame Nacional do Ensino Médio

Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação

Incra - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ONU - Organização das Nações Unidas

PBA - Programa Brasil Alfabetizado

PAS - Programa de Avaliação Seriada

SciELO - *Scientific Electronic Library Online*

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UnB - Universidade de Brasília

## MEMORIAL

Eu me chamo Luciana Miranda Pereira, nascida em meados de 2000, em Ceilândia, Distrito Federal. Meus pais são dois nordestinos que se conheceram na região central do país após deixarem o Nordeste do Brasil e rumarem para Brasília em busca de melhores condições de vida. Sou uma dos três filhos que eles tiveram juntos.

Minha mãe já tinha outros seis filhos de relacionamentos anteriores, dessa forma, sou a oitava filha dela e a segunda filha do meu pai. Embora eu tenha muitos irmãos e só tenha convívio com os quatro mais novos, ainda assim, isso significou uma casa cheia de pessoas na minha infância.

Não me recordo muito dessa fase inicial da minha vida, mas me lembro de que comecei a estudar aos 5 anos e 9 meses em uma Escola Classe de Ceilândia, iniciando meu percurso na Educação Básica e pública. No meu primeiro dia de aula, tenho a recordação de ter ficado quieta e chorosa, cheia de saudade dos meus pais. Naquela mesma semana, meu pai me comprou uma adaptação do livro O Mágico de Oz, que eu adorei mesmo sem saber lê-lo, despertando meu gosto pela leitura.

À época, meu pai trabalhava em um lugar de compra e venda de diversas coisas novas e seminovas: móveis, eletrodomésticos, bugigangas em geral. Quando alguma coisa não era vendida ou não tinha mais utilidade, meu pai podia levá-la para casa, ou seja, tudo se tornava brinquedo para meus irmãos e eu. A quantidade de papel e telefones que tínhamos para brincar era enorme, e logo as minhas profissões mais comuns de faz-de-conta eram secretária e professora.

Ainda que, ao olhar para trás e recordar a minha meninez, momentos bons prevaleçam nas memórias, tempestades também me marcaram muito. Meus pais se separaram, meus irmãos mais novos e eu passamos a morar com minha família paterna na casa da minha avó, que foi uma figura materna fundamental na nossa vida. No entanto, ela partiu, e contratempos de todo tipo passaram a ser mais presentes nesse período.

Meu pai, principalmente, insistiu que os filhos permanecessem na escola, pois, na visão dele, a educação era essencial para um bom futuro. Ele, que entre os amigos foi um dos poucos que chegou a concluir o Ensino Médio, valoriza o estar na escola. Todavia, essa não foi a realidade para os meus meio-irmãos mais velhos, que, já ao final da adolescência e morando em um lugar difícil, as dificuldades do

cotidiano tornaram a escola mais distante.

Apesar de toda adversidade, minha irmã retornou para a escola, dessa vez na Educação de Jovens e Adultos, e foi assim que ela terminou o Ensino Médio, conciliando o trabalho com o colégio. No mesmo período, alguns primos, que em algum momento tinham parado os estudos, voltaram a estudar também. Ver adultos indo à escola como aprendizes sempre foi algo comum para mim.

Durante a segunda etapa do Ensino Fundamental, já matriculada em uma outra escola dedicada a estudantes desse público, comecei a me interessar muito pela leitura. Na escola anterior, tive a oportunidade de ter professores que me incentivaram a escrever o que eu gostava: poesia. E, mesmo que eu tenha parado de escrevê-las com o tempo, as palavras ainda me encantavam, então logo passei a ser frequentadora da biblioteca escolar.

Nesse momento da minha vida, eu queria muito ser professora de Português, porém, conforme fui crescendo, tomei gosto pelo Inglês. Meu pai e os irmãos dele viviam cantando músicas internacionais o tempo todo da forma que eles achavam que sabiam, e eu tinha vontade de aprender o que aquelas palavras significavam. Assim, quando tive contato com o idioma nas aulas, passei a querer ser professora de inglês. No decorrer desse período, me tornei tia de duas meninas nos anos de 2011 e 2013. Tive a oportunidade de acompanhar o desenvolvimento delas de perto, e isso iria contribuir para minha escolha de curso mais tarde.

Quando eu tinha entre 13 e 14 anos, a Escola Parque próxima à minha casa começou a receber estudantes. Algumas das minhas amigas da escola conseguiram uma vaga lá e eu tentei também. As oficinas das quais eu participei durante um ano foram teatro, badminton e ginástica rítmica. Hoje vejo como isso me fez bem e me acrescentou tantas experiências importantes, porém vejo que não são acessíveis a maioria dos estudantes em decorrência das poucas Escolas Parques.

No Ensino Médio, eu fui enviada automaticamente para um lugar que eu não conhecia muito: uma escola ao Norte de Ceilândia. Nela, continuei sendo frequentadora da biblioteca e ainda nutria o desejo de poder aprender mais do Inglês. No meu 1º ano, no início do período letivo, os Centros Interescolares de Línguas abriram inscrições para novos estudantes. Eu tentei uma vaga me inscrevendo no *site*, mas não consegui uma em nenhum idioma. No segundo semestre daquele ano, as inscrições foram abertas novamente, e, para minha surpresa, eu tinha sido contemplada para estudar a minha primeira opção de língua:

Inglês.

Tendo acontecido isso, eu achei no idioma um caminho pretendido para prosseguir profissionalmente. Na minha escola de Ensino Médio, devido à proximidade dos vestibulares, começou-se a falar muito sobre PAS e Enem. Lá, acontecia anualmente a Jornada das Profissões voltada para os estudantes dos 2º e 3º anos, evento em que estudantes egressos da própria escola abordavam assuntos sobre as profissões deles e os cursos superiores que eles fizeram ou estavam fazendo, então eu pude ir em várias palestras e *stands*.

Aproveitei essa Jornada para conhecer o máximo de cursos e profissões que eu pudesse: História, Medicina, Artes, Arquitetura e Letras-Inglês. Depois de ir a essa última palestra, meu desejo de cursar Letras só cresceu. Paralelamente a isso, agora com mais idade, eu comecei a cuidar das minhas sobrinhas para que os pais delas pudessem trabalhar; e eu me realizava cuidando delas, pensando em brincadeiras, vendo elas aprenderem novas palavras. Assim, acabei descobrindo que eu gostava de estar com crianças e de ver o quanto elas aprendem tanto em tão pouco tempo.

Enquanto isso, uma professora de Sociologia, Regina, organizava uma articulação entre estudantes e universidade. Além da Jornada e de lembrar os estudantes de que fazer o PAS e o Enem era importante caso quisessem seguir na carreira acadêmica, ela planejava visitas à UnB. Em um desses passeios, eu fui. Conheci a Universidade, ouvi dos próprios universitários a experiência de estudar onde estudavam, e foi aí que a vontade de estudar na UnB foi semeada em mim.

Tendo eu finalizado o Ensino Médio e feito o Enem e a última etapa do PAS, fiquei em uma situação de espera, pois os resultados das provas levariam quase dois meses para sair. Eu, ainda menor de idade, não tinha mais vínculo escolar para procurar um estágio e tampouco maioria para fichar a carteira de trabalho, ou seja, caso não passasse nas provas, teria que arranjar algo para fazer enquanto isso. Entretanto, a minha opção de curso mudou. Através de uma observação da minha mãe enquanto eu estava na companhia das minhas sobrinhas, eu fui levada a pensar em trabalhar com os pequenos sem envolver uma língua estrangeira necessariamente. Assim, troquei minha escolha de Letras-Inglês para Pedagogia quando tive acesso a minha nota no PAS.

Foi quando em janeiro de 2018 eu recebi uma notificação da banca avaliadora me informando que eu precisava regularizar o envio de um documento

remanescente para comprovação de que eu me encaixava nos critérios declarados em um prazo determinado de horas. Resultado: não consegui o tal documento a tempo, e isso me fez pensar que a UnB não era para mim naquele momento.

Quando a lista de convocação dos estudantes aprovados pelo PAS foi divulgada, eu não olhei, convicta de que eu tinha sido desclassificada. Portanto, quando minha amiga me enviou uma captura de tela de celular em que meu nome aparecia ao lado de “contemplado para cursar Pedagogia no 1º semestre de 2018”, foi uma surpresa para mim. Eu não tinha o conhecimento de que eu ainda poderia continuar concorrendo a uma vaga, dependendo do item não comprovado, e isso quase me custou a graduação.

Atualmente me encontro entre o 9º e 10º semestre de licenciatura em Pedagogia. Nesse meio tempo, eu concluí o curso de inglês no Centro Interescolar de Línguas de Ceilândia, procurei estágios remunerados – sem sucesso – e vivenciei uma pandemia que durou metade da faculdade. Essa situação atingiu o mundo inteiro, e, de casa, eu acompanhei uma prima estudante da modalidade Educação de Jovens e Adultos e me chamou atenção como foi difícil para os estudantes da EJA, em especial, lidar com todas as questões provocadas pelo período pandêmico mais os estudos.

No meu percurso acadêmico, eu explorei várias áreas do conhecimento por meio das disciplinas. Então, eu cursei matérias concernentes à educação inclusiva, cinema, psicologia da educação e muitas outras. Nos últimos anos, despretensiosamente, fiz disciplinas da área de Educação e Trabalho. Além de Orientação Vocacional Profissional, que é de caráter obrigatório, participei do Projeto 3 intitulado Educação, Juventude e Trabalho e da disciplina optativa Educação e Trabalho por puro interesse na área.

Com a contribuição dessas aulas, fui instigada a pensar em como a educação está muito entrelaçada com as atividades laborais exercidas pelos seres humanos. Por isso, minha primeira tentativa de desenvolvimento de um Trabalho de Conclusão de Curso foi algo que conversasse com a exploração do trabalho infantil, mas por razões pessoais abandonei essa ideia. No entanto, meu irmão mais novo passou a ser estudante da EJA, e, de novo, essa modalidade de ensino capturou minha atenção.

Diante disso, escolhi a temática da Educação de Jovens e Adultos. Sinto-me impulsionada a pesquisar mais nesse âmbito por justamente ser um dos que mais

abrigam questões tão específicas, mas não exclusivas, em relação à necessidade de trabalho remunerado, maternidade/paternidade e muitos outros assuntos que espero conhecer com a execução deste TCC.

## INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos – EJA – é uma das modalidades de ensino da Educação Básica no Brasil, abrangendo as etapas Ensino Fundamental e Ensino Médio. Com o propósito de atender pessoas que não tiveram acesso na idade esperada ou que saíram do sistema educativo antes da conclusão da escolarização obrigatória e/ou repetiram anos escolares, excedendo a idade indicada para a conclusão do Ensino Fundamental durante a educação regular, a EJA atende, atualmente, estudantes a partir dos 15 anos no Ensino Fundamental e a partir dos 18 anos no Ensino Médio.

No Brasil, em 2018, a taxa de analfabetismo entre as pessoas com 15 anos ou mais era de 6,8%. Em 2019, segundo a Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio Contínua, a taxa diminuiu para 6,6%, representando 11 milhões de brasileiros nessa condição (BRASIL, 2019). Embora haja uma redução no número de analfabetos comparando esses dois anos, 11 milhões de pessoas analfabetas é uma quantidade muito expressiva, ou seja, são milhões de pessoas sem o acesso à leitura e à escrita num mundo em que essas ferramentas são fundamentais para realização de tarefas simples no dia a dia.

Di Pierro e Haddad (2015) apontam que, apesar de recentemente diferentes países terem apresentado interesse e preocupação em relação à educação daqueles que não puderam estar na escola na idade correspondente, os avanços em relação à Educação de Jovens e Adultos têm se mostrado lentos. Isso pode ser observado no estudo de Carrano, Marinho e Oliveira (2015), que, ao buscarem conhecer o perfil dos estudantes da EJA no estado do Rio de Janeiro por meio de questionários, apontam que há muitos obstáculos vivenciados que podem embaraçar o acesso de jovens e adultos à educação, sendo uma das maiores dificuldades apontadas conciliar o trabalho e estudos.

Levando isso em conta, o direito de acesso à uma educação própria para jovens e adultos é resultado de um processo extenso e complexo, que é permeado por elementos sociais, políticos e jurídicos, como está ligado, de certa forma, às demandas do modelo econômico e às atividades laborais. Diante disso, torna-se imprescindível refletir acerca de quais elementos são esses e quem são as pessoas que compõem o público da EJA, tal qual como a educação se desenvolve levando essas questões em consideração.

Dessa forma, reforça-se a importância de investigar a respeito da atuação do profissional pedagogo como docente, uma vez que sua área de atuação abarca, principalmente, os anos iniciais de escolarização, momento em que há o desenvolvimento de experiências de alfabetização. Notamos que na Pedagogia o enfoque mais frequente dessa discussão é a alfabetização de crianças pequenas. Consideramos, diferentemente, que é relevante ponderar, também, a respeito dos sujeitos analfabetos, isto é, o que ser analfabeto, em uma sociedade grafocêntrica, implica na vida de indivíduos jovens ou adultos?

Sendo assim, esta monografia, pretende levantar quais são as questões/temáticas mais exploradas quando se trata de alfabetização na EJA, bem como compreender a educação nessa modalidade de ensino no tocante à alfabetização.

O objetivo geral deste Trabalho de Conclusão de Curso é, portanto, analisar a produção acadêmica sobre alfabetização de jovens e adultos, além de verificar como a produção de conhecimento pode ajudar a compreender o desenvolvimento da educação para esses estudantes e, também, conhecer quais são os principais desafios e perspectivas da EJA nos anos iniciais de escolarização.

Trata-se de uma pesquisa exploratória, de cunho qualitativo. Tomou-se como referência dois estudos, isto é, os trabalhos de Musical e Araújo (2022) e Vóvio e Kleiman (2013). Musial e Araújo (2022) fizeram um levantamento dos trabalhos sobre as Políticas Públicas de/para a Educação de Jovens e Adultos baseado em um balanço de artigos publicados no Portal de Periódicos CAPES. As autoras afirmam que seus estudos se aproximam do estado da arte através de revisão e análise da produção acadêmica disponível no portal eletrônico, fazendo um recorte temporal sobre o assunto abordado, adotando como critério os materiais que contemplavam mais pertinentemente o objeto de estudo.

O segundo estudo considerado é intitulado “Letramento e alfabetização de pessoas jovens e adultas: um balanço da produção científica”, de autoria de Vóvio e Kleiman (2013), e, em síntese, faz um levantamento do assunto de acordo com aquelas pesquisas contempladas nos portais CAPES, ANPEd e SciELO.

Para tanto, os dois capítulos presentes pretendem desenvolver os objetivos específicos deste trabalho:

1. Apresentar um panorama histórico a respeito da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, considerando também pesquisas que se referem à situação



atual;

2. Elaborar um levantamento da produção acadêmica sobre a Educação de Jovens e Adultos nos anos iniciais do Ensino Fundamental visando a reflexão acerca da alfabetização nessa modalidade.

## **ASPECTOS HISTÓRICOS E ATUAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Tendo em vista que para se refletir sobre a alfabetização nas turmas de EJA torna-se importante compreender um pouco de sua história tal qual seus aspectos contemporâneos, este capítulo divide-se em duas partes. A primeira parte traz aspectos históricos da EJA, englobando, assim, o surgimento das primeiras políticas públicas voltadas a ela, junto ao contexto que impulsionou a necessidade de atenção à escolarização de adultos, bem como fatores que contribuíram para sua configuração; a segunda parte apresenta aspectos mais atuais, abordando políticas públicas recentes, além de apontamentos do último Censo Escolar.

### **1.1 Panorama histórico da Educação de Jovens e Adultos**

Há tempos, organizações de ensino vêm se institucionalizando em decorrência do reconhecimento da educação como um direito a ser garantido pelo Estado. A educação escolar, antes restrita a poucos, foi paulatinamente abrindo espaço para aqueles que não tiveram oportunidade de ingressar ou concluir as etapas de Educação Básica enquanto tinham a idade recomendada. Consequência de mobilização coletiva e assegurada pela legislação, o acesso à EJA é fruto de um longo e contraditório processo, o qual é apresentado em linhas gerais aqui.

A Declaração Universal Dos Direitos Humanos, divulgada em 1948, reconhece as condições elementares para uma vida digna; com isso, houve compromisso por parte de países signatários em empenhar-se para o alcance do proposto firmado em acordos internacionais, incluindo, na área educacional, em particular, ações voltadas às pessoas que não tiveram acesso à escolarização em idade regular (DI PIERRO e HADDAD, 2015). Nesse período, a sociedade civil também teve sua participação no que tange ao reconhecimento de jovens e adultos como pessoas de direito à educação, visto que a mobilização dela foi imprescindível para obtenção de direitos. Isso não se limitou apenas ao cenário brasileiro: no âmbito internacional, conferências dirigidas pela ONU tiveram a presença ativa da sociedade civil para a admissão de direitos, dentre eles a educação, por parte de seus governos (DI PIERRO e HADDAD, 2015).

Regressando um pouco, na década de 1930, com o processo de urbanização experienciado no Brasil, havendo a sobreposição deste em relação às elites rurais,

gradualmente, foi sendo configurado um novo modelo econômico capitalista no país. Como consequência, foi demandada uma formação da força de trabalho que atendesse ao exigido, significando ajustes para a adaptação ao requerido pelo modelo fabril (VENTURA, 2011).

Com a Reforma Capanema do começo de 1940, em que leis orgânicas foram institucionalizadas, Ventura (2011) discorre que ela veio com caráter dualista,

que reduzia ao limite das primeiras letras a trajetória escolar dos trabalhadores e seus filhos, atendendo precária e insuficientemente às demandas crescentes de inclusão no sistema educacional complementada por um ensino profissionalizante paralelo (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Senai e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac) controlado pelo empresariado, que tomou para si a tarefa de formação técnico-política da classe operária engajada no mercado de trabalho (VENTURA, 2011, p. 60).

Levando isso em consideração, no findar dos anos 1940, foram implantadas as primeiras políticas públicas focadas na educação de adultos no Brasil. Nesse tempo, houve transformações provocadas pela ruptura nas esferas política, social e econômica com o Estado Oligárquico. Foi, também, uma época de elaboração da estrutura do ensino profissionalizante e das campanhas de alfabetização propagadas pelo país, que perduraram, principalmente, até 1960 (VENTURA, 2011).

Na década de 1960, ressalta-se o Movimento de Educação e Cultura Popular vinculado a organizações sociais, governos e à Igreja Católica. Tais agentes “desenvolveram experiências de alfabetização de adultos orientadas a conscientizar os participantes de seus direitos, analisar criticamente a realidade e nela intervir para transformar as estruturas sociais injustas” (DI PIERRO, 2005, p. 1117). Destaca-se aqui, de igual forma, o trabalho de Paulo Freire<sup>1</sup> e a equipe que o acompanhava, que tiveram participação ativa na difusão de um pensamento semelhante, com foco na concepção de ensino a partir da vida das pessoas, com objetivo de formar a consciência crítica por meio do diálogo e da reflexão sobre a realidade em que os estudantes estavam inseridos. Essas experiências foram um marco para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil e questionam a prática tradicional de alfabetização.

---

<sup>1</sup> Paulo Freire (1921-1997) é considerado patrono da educação brasileira. Em virtude do seu trabalho e legado envolvendo a educação, ele ganhou o título, que é reafirmado pela Lei 12.612/2012.

O Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL – datado da década de 1970, tomou uma direção divergente, sendo dirigido pela Ditadura Militar – que teve vigência de 1964 a 1985 no país – na perspectiva da legitimação dela (DI PIERRO, 2005). A Lei nº 5.692 sancionada em 11 de agosto de 1971 pelo então presidente da República, Emílio Médici, fixou Diretrizes e Bases para o ensino, bem como, deu outras providências na área da educação. Dividida em 8 capítulos, essa lei:

[...] reformou o ensino de 1º e 2º graus e regulamentou o ensino supletivo, conferindo à suplência a função de repor escolaridade não realizada na infância e adolescência, então consideradas os ciclos da vida mais adequados à aprendizagem. (DI PIERRO, 2005, p. 1117)

Destarte, aponta ainda a autora supracitada, à época, o sistema educacional foi inclinado a responder às demandas de recursos humanos exigidos pelo modelo econômico vigente. Com isso, um fator contribuinte para a escolarização básica de pessoas jovens e adultas foi essa lei, que deu traços de institucionalidade à escolarização de redes de ensino para esse público, porém de maneira parcial e supletiva, de acordo com uma concepção compensatória.

Diante desse cenário, a perspectiva do ensino supletivo aprovada durante a Ditadura Militar não abarcou a herança que o Movimento de Cultura Popular e Educação dos anos 1960 deixou à educação de jovens e adultos, perpetuadas pelas obras de Paulo Freire. De maneira oposta, tal perspectiva:

[...] atendeu ao apelo modernizador da educação a distância e aderiu aos preceitos tecnicistas da individualização da aprendizagem e instrução programada, que fundamentaram a difusão das modalidades de educação não-presencial em centros de estudos supletivos e tele cursos, que se somaram aos cursos presenciais na configuração de um subsistema de ensino supletivo em expansão. (DI PIERRO, 2005, p. 1117-1118)

Ainda, Di Pierro (2005) aponta, nesse contexto, que a procura pelos exames supletivos foi intensificada pela exigência de certificação do mercado de trabalho, uma vez que houve a ampliação da escolaridade obrigatória, que passou de quatro para oito anos. Diante disso, ainda hoje é possível perceber traços da concepção de caráter compensatório lançada sobre a EJA fundada no ensino supletivo. Contudo, ao focar na falta de experiência no âmbito escolar e no conhecimento construído e

assimilado dentro desse espaço, Di Pierro destaca que

[...] a concepção compensatória nutre visões preconceituosas que subestimam os alunos, dificulta que os professores valorizem a cultura popular e reconheçam os conhecimentos adquiridos pelos educandos no convívio social e no trabalho. (DI PIERRO, 2005, p. 1118).

No Brasil, um marco que representou um ganho para o reconhecimento da EJA foi o resultado do processo de democratização entre os anos 1980 a 1990, após a ditadura. Tal processo culminou na elaboração da Constituição Federal de 1988, que trouxe consigo avanços concernentes à garantia dos direitos sociais. Entretanto, como ressaltam Di Pierro e Haddad (2015, p. 199), assim como em outros lugares no mundo, “a realização desses direitos foi limitada pelas políticas de ajuste macroeconômico e redefinição do papel do Estado”.

Com o fim da Ditadura Militar, o ambiente político-cultural tornou-se mais favorável à retomada do legado das experiências da EJA, abrindo espaço para o desenvolvimento de experiências inovadoras de escolarização e alfabetização de jovens e adultos novamente. A parceria entre governos locais, organizações e movimentos sociais resultou em iniciativas que incentivaram o reconhecimento dos direitos sociais fixados na Constituição Federal de 1988, incluindo a gratuidade do ensino público para além das crianças e adolescentes (DI PIERRO, 2005).

No entanto, apesar de ser previstas, agora, a nível constitucional a gratuidade e obrigatoriedade do Ensino Fundamental, com os anos 1990 vieram, também, novas bases que redirecionaram as políticas concernentes à educação, denotando, de acordo com Ventura (2008), um significativo retrocesso e desqualificação da EJA, reforçando o lugar marginal ocupado por ela no tocante às políticas educacionais. A respeito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN ou LDB – de 1996, Ventura (2008, p. 111) discorre que ela:

expressou a correlação de forças entre os defensores da educação pública e os defensores de interesses privatistas de caráter neoliberal; esses últimos, ao longo dos anos de 1990, tornam-se politicamente hegemônicos.

Assim, a versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sancionada em 1996, e vigente até hoje, traz a seção V referente à EJA como “Da

Educação de Jovens e Adultos”, contemplando os artigos 37 e 38. Este último é apresentado assim: “os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular” (BRASIL *apud* VENTURA, 2008, p.112)

Desse modo, no que tange à versão final da LDB, segundo a autora, ela removeu acenos presentes nas versões anteriores e elaboradas com a participação dos trabalhadores da educação organizados, tais como: retirou a palavra trabalhadores para designar o público da EJA, substituiu a ideia de uma Educação Básica para EJA, colocando-a como ensino supletivo, desconsiderou as especificidades das condições permanência à escola, como a indicação da redução de 1 ou duas horas da jornada de trabalho, sem prejuízo salarial, entre outras iniciativas com a intenção de garantir o acesso e permanência a escolarização de jovens e adultos.

No ano seguinte, em 1997, ocorreu em Hamburgo (Alemanha) a V Conferência Internacional de Educação de Adultos. Esse evento ressaltou o direito de todas as pessoas à educação continuada no decorrer da vida. Porém, no Brasil, ainda não havia consenso no tocante ao assunto, embora houvesse certa recuperação das contribuições da Educação Popular, bem como das transformações no pensamento pedagógico e nas relações educação-trabalho na sociedade atual (DI PIERRO, 2005).

A psicologia do desenvolvimento humano já tinha demonstrado que não existe uma idade determinada para aprender, “ainda que a pertinência a determinados grupos socioculturais ou etários possa estar relacionada à variância nas funções, características e estilos cognitivos” (OLIVEIRA *apud* DI PIERRO, 2005, p. 1119). O novo pensamento projetado sobre a EJA pressupõe que a aprendizagem ocorrida por toda a extensão da vida se torna condição de envolvimento dos sujeitos na edificação de sociedades mais justas, democráticas, solidárias, sustentáveis, sendo, dessa forma, não apenas um motriz de desenvolvimento pessoal e direito de cidadania (DI PIERRO, 2005). Posto isso, defende Di Pierro (2005, p. 1120), que

a educação capaz de responder a esse desafio não é aquela voltada para as carências e o passado (tal qual a tradição do ensino supletivo), mas aquela que, reconhecendo nos jovens e adultos sujeitos plenos de direito e de

cultura, pergunta quais são suas necessidades de aprendizagem no presente, para que possam transformá-lo coletivamente.

Fazendo um balanço de literatura acerca da Educação de Jovens e Adultos, Di Pierro (2005) analisa que, até 1990, as pesquisas a respeito dessa modalidade de educação, em sua maioria, tendiam a homogeneizar os indivíduos aprendizes, fazendo com que a diversidade existente e específica desse público fosse ofuscada pelo título de alunos (HADDAD, 1987, 2002 *apud* DI PIERRO, 2005)

Não obstante, o impulso dado pela mobilização da sociedade civil em relação à obtenção de direitos no âmbito público propiciou o estabelecimento de uma área de estudos concernente com a educação e os movimentos sociais, favorecendo a visibilidade “às identidades coletivas emergentes e abordou tanto os impactos sobre o ensino público quanto o caráter educativo das lutas e a ressocialização dos sujeitos no seu interior” (SPOSITO, 2000; GOHN, 2004 *apud* DI PIERRO, 2005, p. 1121).

Em vista disso, diante da aparição de um considerado novo sindicalismo e a atenção oportunizada por ele dada por parte da sociologia dos movimentos sociais, foi ressaltada a condição dos estudantes jovens e adultos enquanto classe trabalhadora, conferindo destaque à relação ora cooperativa ora conflitante entre educação e trabalho (DI PIERRO, 2005). Assim, ainda sob a análise da autora referida (2005), os estudos relativos ao assunto focalizam suas reflexões na evasão e fracasso escolar, indagando a respeito da inadequação das propostas pedagógicas e da organização escolar do ensino noturno para atender às demandas e aspectos dos educandos trabalhadores (HADDAD; CORROCHANO & NAKANO *apud* PIERRO, 2005).

Nos últimos anos, com a reivindicação de movimentos que pleiteiam o reconhecimento tanto político quanto cultural de identidades sociais com características próprias – mulheres, jovens, indígenas e mais – e com a propagação da ideia de estudiosos fundamentados no interculturalismo e/ou ligados ao “paradigma de identidade”, um olhar para a diversidade inerente aos estudantes da EJA foi lançado (DI PIERRO, 2005).

A partir disso, é apresentado que, inicialmente, destaca-se o percebimento de um processo de juvenilização do público da educação de jovens e adultos, bem como recortes no tocante à educação do campo e à temática de gênero, sendo

poucos os estudos que contemplam a característica étnico-racial (PASSOS, 2004 *apud* DI PIERRO, 2005), embora os diagnósticos, à época, indicassem que pessoas negras eram maior número entre a população jovem e adulta analfabeta e com menor escolaridade. Mais raro ainda era o conhecimento acerca dos sujeitos com necessidades educativas especiais, além da ciência sobre as “identidades e práticas religiosas dos jovens e adultos em processo de escolarização” (DI PIERRO, 2005, p. 1121).

## **2.2 Atual da Educação de Jovens e Adultos**

Com a chegada do terceiro milênio uma perspectiva animadora envolveu a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos. Um fator que contribuiu para isso foi a aprovação de acordos, leis, documentos e declarações que afirmavam o direito que o ser humano tem de acesso à educação ao longo da vida e não apenas na fase inicial dela. Assim, era assumido um compromisso por parte dos governos nesse quesito, uma vez que para a efetivação do proposto havia a necessidade de políticas para tanto (DI PIERRO e HADDAD, 2015).

Entretanto, se por um lado há progresso acerca da garantia do direito à educação, por outro, há um mundo que experimenta avanços de prisma neoliberalista. Assim, no tocante à colocação da EJA na agenda estatal, as ações para que isso acontecesse parecem ter tido pouco resultado, conforme discorrem Di Pierro e Haddad (2015), uma vez que o progresso na escolaridade desse público é paulatino.

Como um dos efeitos da Globalização e pelo papel ocupado pelo Brasil em esfera regional e mundial, os compromissos da agenda internacional vêm recebendo destaque no país. Embora não tenham natureza impositiva, acordos firmados pelo governo local podem se transformar em instrumento para que a sociedade civil reivindique ações para a realização do que foi acordado (DI PIERRO e HADDAD, 2015).

Nesse sentido, muitas conferências, eventos e acordos ocorreram em nível internacional e nacional a fim de se pensar, de certa forma, a educação, dentre eles: Os Objetivos do Milênio, de 2000, substituído pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, de 2015; as metas de Educação Para Todos, em 1990, na Tailândia e retomadas em Dakar, no Senegal, em 2000; e, também, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos – Confintea – em 1997, na Alemanha e



realizada novamente em Belém do Pará, em 2009 (DI PIERRO e HADDAD, 2015).

Voltando à realidade brasileira, em 2003, foi criado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), gerenciado por uma Secretaria Extraordinária juntamente com uma Comissão Nacional de Alfabetização. No entanto, contrariando o pensamento vigente a respeito das necessidades e táticas específicas de aprendizagem dos sujeitos jovens e adultos, Di Pierro e Haddad (*apud* CATELLI JR., 2015, p. 207) discorrem que o PBA se apresentou de forma similar às campanhas de alfabetização retroativas, tendo em vista a curta extensão, o baixo custo, a improvisação de alfabetizadores, aos quais cabia a responsabilidade de convocar possíveis candidatos à formação das turmas, além da singela remuneração e pouca supervisão e orientação prestadas a esses trabalhadores (DI PIERRO e HADDAD, 2015).

Em 2004, houve mudanças no Ministério da Educação, após a substituição do ministro da educação à época. Com isso, as iniciativas de alfabetização e Educação de Jovens e Adultos passaram a ficar a cargo de uma só diretoria, que também atendia outros públicos considerados desfavorecidos em relação ao acesso à educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). No entanto, a Comissão Nacional não ficou restrita apenas às ações de alfabetização, mas a EJA como um todo passou a ser abrangida por ela. Dessa forma, houve o fortalecimento da SECAD com os fóruns de EJA, que passaram a receber suporte financeiro para apoio a um portal na internet, bem como para a realização de eventos (DI PIERRO e HADDAD, 2015).

Contudo, alguns outros projetos que envolviam a Educação de Jovens e Adultos ficaram à parte da responsabilidade dessa Secretaria: foi o caso do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera –, encabeçado pelo Incra; e o Programa Nacional de Instrução de Jovens – Projovem Urbano – criado pela Secretaria Nacional de Juventude com o objetivo de oportunizar a conclusão do Ensino Fundamental aos jovens de baixa renda e com acesso escasso ao trabalho remunerado, apesar de que, em 2011, ao Ministério da Educação foi transferido para o encargo do Programa (DI PIERRO e HADDAD, 2015).

Outro acontecimento significativo para a EJA foi quando, em 2006, foi lançado o Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional, abrangendo o público da Educação de Jovens e Adultos, oferecendo a esses estudantes cursos de ascensão de escolaridade, além da formação

profissional. Vale ressaltar a inclusão da EJA, mesmo que ocupando um lugar de menor destaque se comparado às demais etapas e modalidades de ensino, no tocante às políticas que norteiam a Educação Básica, estruturadas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (DI PIERRO e HADDAD, 2015).

No que concerne aos exames que verificam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) os estudantes da EJA ficaram excluídos, o que enfatiza o distanciamento do foco dos gestores e da opinião pública a respeito dos resultados advindos da EJA. Contudo, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) após uma breve interrupção, voltou, em 2005, a aplicar o Exame Nacional para a Certificação de Competência de Jovens e Adultos (ENCCEJA) que, inicialmente, conferia a qualidade de conclusão do Ensino Fundamental aqueles aprovados; e, de 2009 a 2016, dependendo do desempenho do candidato, o Enem também poderia ser usado para certificação de conclusão do Ensino Médio. Porém, a partir de 2017, o Ministério da Educação atribuiu ao ENCCEJA essa possibilidade, não sendo mais incumbência do Enem (DI PIERRO e HADDAD, 2015).

Após 2007, com a integração da EJA ao Fundo de Manutenção da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) gradativamente, à EJA foi estabelecido um teto de gasto de 15%, menor que para as outras modalidades, no entanto, um avanço se contraposto ao cenário anterior (DI PIERRO e HADDAD, 2015).

Diante disso, as matrículas dos estudantes de EJA da modalidade presencial começaram a ser levadas em conta nos programas escolares relativos à alimentação, livro didático, transporte escolar e distribuição de recursos para estabelecimentos de ensino, “melhorando substancialmente as condições de oferta, de ensino-aprendizagem e de permanência dos estudantes na escola” (DI PIERRO e HADDAD, 2015, p. 209).

Contudo, a aprovação da Emenda Constitucional nº 95 de 2016, que estabelece um teto de gastos públicos pelo período de 20 anos, foi considerada um obstáculo para os avanços da EJA, visto que a Emenda tem efeito sobre o financiamento da educação (MUSIAL e ARAÚJO, 2022). Ademais, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tem o propósito de orientar a elaboração de currículos para estabelecimentos de ensino que atendem à Educação Básica, também foi considerada um obstáculo, levando em conta que não trazia

diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos (MUSIAL e ARAÚJO, 2022).

Em 2019, a agora chamada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) –, que abrangia, dentre outras modalidades, a EJA, foi substituída pela Secretaria de Alfabetização e pela Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação, porém sem trazer progressos significativos em relação à educação de jovens e adultos, conforme expõem Musial e Araújo (2022). Posteriormente, além da extinção da SECADI, a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos também foi extinta. Uma das atribuições dessa Comissão era promover a reunião de “representantes dos movimentos sociais e da sociedade civil para assessoria junto ao Ministério da Educação” (MEC; AÇÃO EDUCATIVA *apud* MUSIAL e ARAÚJO, 2022, p. 3)

A resolução nº 1 de 28 de maio de 2021, que fixa Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos no que concerne ao alinhamento dessa modalidade à Política Nacional de Alfabetização e à BNCC, bem como a Educação de Jovens e Adultos a distância, recebeu críticas desfavoráveis por parte da Academia. O GT-18 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que tem foco na Educação de Jovens e Adultos, expôs, por meio de uma carta aberta sua insatisfação pelo “modo pouco dialogado com que foi construído, bem como pela concepção de Educação de Jovens e Adultos distante da perspectiva democrática, emancipatória e inscrita no campo do direito” (ANPEd; BRASIL *apud* MUSIAL e ARAÚJO, 2022, p. 3)

No que tange ao atendimento ao público da EJA, como demonstra o Resumo Técnico do Censo Escolar de 2021 (BRASIL, 2021), as matrículas na educação de jovens e adultos diminuíram 1,3% em relação ao ano anterior, alcançando quase 3 milhões no ano em questão. Na etapa fundamental, 71,7% das matrículas têm origem na rede municipal de ensino, 24% na rede estadual e 4,3% na rede privada, concentrando 25,3% de matrículas na zona rural e o restante na zona urbana.

No tocante à idade, é apontado que 53,5% das matrículas de EJA, no geral, são de pessoas com menos de 30 anos, sendo dos estudantes do sexo masculino 53,7% das matrículas nessa faixa etária. Todavia, se observada as matrículas de pessoas acima de 30 anos, o cenário é de 59,1% de estudantes do sexo feminino.

No tópico cor/raça, no ensino fundamental, pessoas autodeclaradas pretas e pardas somam 76,7%, os estudantes autodeclarados brancos totalizam 21,1%, em

seguida os estudantes autodeclarados indígenas e amarelos representam 2,2%. Dessa forma, verifica-se que aspectos apontados por Di Pierro em 2005, como a composição majoritária de pessoas negras desse público ainda são presentes, nota-se, também, a juvenilização desse público.

## LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA A RESPEITO DA ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Este capítulo traz um compilado das produções científicas disponíveis na plataforma SciELO – *Scientific Electronic Library Online*, podendo ser traduzida por Biblioteca Eletrônica Científica Online – no tocante à alfabetização na Educação de Jovens e Adultos em início de escolarização. A fim de contemplar aqueles estudos mais pertinentes ao objeto de análise foram estabelecidos critérios, como: descritores, recorte temporal e leitura dos resumos. Com isso, busca-se compreender os anos iniciais do Ensino Fundamental na EJA por meio da leitura e reflexão a partir dessas produções.

### 2.1 Levantamento da produção sobre Alfabetização na Educação de Jovens e Adultos

Utilizamos para o levantamentos de artigos examinados a plataforma SciELO, visto sua relevância para a divulgação da produção científica no Brasil e no mundo. Tendo como foco a EJA, inicialmente, utilizamos como critério de busca as palavras “educação de jovens e adultos”, inserindo os filtros “coleções Brasil”, “idioma português” e “ano de publicação 2017 a 2022”, obtivemos o resultado de 82 artigos.

A partir do grande número de trabalhos e nosso interesse em entender a atuação do pedagogo na EJA, decidimos focalizar nosso trabalho de busca na alfabetização da EJA, ampliando o recorte temporal da pesquisa para de 2013 a 2021. Assim, foram digitados na plataforma os descritores “educação de jovens e adultos anos iniciais”, adicionando os mesmos filtros utilizados na pesquisa anterior, porém o único artigo encontrado não contemplava o objeto procurado.

Diante disso, foram usados os descritores “educação de jovens e adultos alfabetização”, recebendo 13 artigos em retorno, inserindo os filtros “coleções Brasil”, “idioma português” e “ano de publicação 2013 a 2021”. Ademais, considerando a distinção entre alfabetização e letramento, para não deixar escapar aqueles estudos que abordaram letramento na EJA, foram usados os descritores “educação de jovens e adultos letramento”, recebendo dez artigos em resposta.

Faz-se necessário trazer à tona que diferentes áreas do conhecimento têm um entendimento diferente no que tange aos conceitos “alfabetização” e “letramento”. No campo das Ciências Linguísticas, há distinção entre alfabetizar e

letrar embora apareçam acompanhados, uma vez que “alfabetizar é orientar processos cognitivos e linguísticos para o domínio do objeto linguístico que é a língua escrita, letrar é desenvolver conhecimentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita” (SOARES, 2015). Paulo Freire, referência sobre educação da classe trabalhadora, compreendia alfabetização a partir da concepção de que educar como ato político, que ocorria por meio do diálogo, sendo, dessa forma:

[...] a alfabetização é um ato criador, no qual o analfabeto apreende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever, preparando-se para ser o agente desta aprendizagem. E consegue fazê-lo na medida em que a alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Segundo o autor a alfabetização compreende o entendimento do que se lê e se escreve. É comunicar-se graficamente, implicando não em uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial, mas uma atitude de criação e recriação. (ALFERES, p. 4)

Dessa forma, os artigos selecionados para análise neste trabalho foram encontrados com base nessas pesquisas: “EJA e alfabetização” e “EJA e letramento”. Após a leitura dos resumos dos artigos encontrados, sete deles foram selecionados, de forma amostral e contemplando diferentes autores e abordagens, devido a pertinência para esta monografia.

TABELA 1 - Levantamento de artigos no SciELO

	<b>TÍTULO</b>	<b>PERIÓDICO</b>	<b>ANO</b>	<b>AUTORIA</b>
1	Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos	Educação e Pesquisa, vol 39, nº 2	2013	VARGAS, Patrícia Guimarães (UFMG). GOMES, Maria de Fátima Cardoso (UFMG).
2	Letramento e alfabetização de pessoas jovens e adultas: um balanço da produção científica	Cadernos CEDES, vol 33, nº 90	2013	VÓVIO, Cláudia Lemos (Unifesp); KLEIMAN, Angela B (Unicamp).

3	Práticas sociais de leitura em uma sala de aula de jovens e adultos: contrastes em foco	Educação em Revista, vol 31, nº 2	2015	DIAS, Maíra Tomayno de Melo (UFMG); GOMES, Maria de Fátima Cardoso (UFMG).
4	Educação de Jovens e Adultos: contribuições de artigos em periódicos brasileiros indexados na base SciELO (2010-2014)	Cadernos CEDES, vol 35, nº 96	2015	BRAGA, Fabiana Marini (UFSCar); FERNANDES, Jarina Rodrigues (UFSCar).
5	Apropriação de práticas de letramento escolares por estudantes da Educação de Jovens e Adultos	Revista Brasileira de Educação, vol 20, nº 63	2015	SIMÕES, Fernanda Maurício (rede municipal de ensino de Belo Horizonte); FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis (UFMG);
6	Perfil da escrita de adultos em fase inicial de aquisição de leitura e escrita	Revista CEFAC, vol 19, nº 5	2017	PAULA, Jéssica Rodrigues de (FOB-USP); OLIVEIRA, Ariadnes Nobrega de (FOB-USP); COSTA Amanda Luiza Aceituno da (FOB-USP); CRENITTE, Patrícia Abreu Pinheiro (FOB-USP); COSTA, Aline Roberta Aceituno da (FOB-USP).
7	Círculos de cultura e EJA: presença de Paulo Freire na educação de trabalhadoras	Educação & Sociedade, vol 42	2021	MACHADO, Maria Margarida (UFG).

Fonte: produção da autora (2022).

## 2.2 Resumo e análise dos artigos encontrados

O primeiro artigo encontrado é de autoria de Vargas e Gomes (2013), intitulado: “Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos”. A partir de questões suscitadas durante uma pesquisa em uma escola da rede pública de Belo Horizonte, Minas Gerais, as autoras buscam investigar quais sentidos jovens e adultos com pouca ou nenhuma escolarização constroem no contexto de inserção à alfabetização na escola e, também, se o ensino de conceitos científicos e escolares provoca processos de desenvolvimento mental e

cultural nesses sujeitos. Para explorar essas questões, as autoras se fundamentam em Vygotsky e a psicologia histórico-cultural e em Paulo Freire e seu entendimento de alfabetização e conscientização, além de lançarem mão da metodologia etnográfica.

Dialogando com os estudos dos dois autores, é descrito algumas contribuições das obras deles acerca do desenvolvimento humano como, por meio da linguagem, o ser humano passa a ser um ser social, não apenas biológico e, também, que as experiências vividas pelas pessoas proporcionam aprendizados, mesmo que não seja na escola. Tendo explicado isso, a pesquisa da qual uma das autoras participou foi desenvolvida em uma turma de EJA no período noturno; seis estudantes daquela classe foram entrevistados individualmente. Chama a atenção que, dentre os entrevistados, apenas um encontrava-se desempregado, sendo todos eles migrantes da zona rural, cinco de Minas Gerais e um da Bahia.

No entanto, para analisar o desenvolvimento mental e cultural, apenas um estudante foi analisado. Pelas filmagens feitas durante as aulas, as autoras chegaram à conclusão de que a alfabetização naquela turma se dava pela codificação e decodificação de palavras com a professora em questão. Buscando conhecer mais o entrevistado, foi descoberto que um fator que contribuiu para que esse estudante deixasse a escola foi a necessidade de trabalhar desde criança e o cansaço, porque, além do trabalho, a escola na zona rural era muito distante. O que o motivou a voltar à escola foi a necessidade de obter a carteira de habilitação.

Assim, com a entrevista com esse estudante, as autoras constatam que, mesmo que o estudante já tivesse chegado à escola com muitos conhecimentos, a vivência escolar proporcionou a resignificação de alguns desses saberes, além de provocar a assimilação de muitos outros, alcançando muitas esferas da vida do sujeito, sendo o trabalho mediador da professora fundamental para que isso acontecesse, pois o estudante contou com o auxílio da educadora para a sua alfabetização e reconhece isso. Assim, as autoras concluem

Afinal, resta uma certeza: no processo de escolarização de jovens e adultos analfabetos, aprender a ler e a escrever ultrapassa o processo estrito de alfabetização; trata-se de uma aprendizagem permanente da totalização desses sujeitos, que instaura o mundo em que se humanizam, humanizando-o (VARGAS e GOMES, 2013, p. 461).



O segundo artigo é intitulado “Letramento e alfabetização de pessoas jovens e adultas: um balanço da produção científica”, de Vóvio e Kleiman (2013). Com seu trabalho, as autoras buscaram investigar aquelas produções na área da EJA que abordavam o processo educativo da alfabetização a partir de uma abordagem sócio-histórica, além de averiguarem como essa abordagem foi empregada nas pesquisas, suas consequências para organização de políticas, programas de alfabetização e formação de docentes.

Vóvio e Kleiman (2013) começam discorrendo sobre os termos alfabetização e letramento, que são entendidos como relacionados, mas distintos, tendo este último acrescentado “novos sentidos e formas ao processo de alfabetização e novas atribuições aos professores e à educação escolar” (VÓVIO e KLEIMAN, 2013, p. 178). No estudo delas, é exposto que a alfabetização é tida como essencial para o início e continuação do percurso de escolarização, uma vez que esse processo fomenta o acesso aos bens culturais construídos ao longo dos anos. Dessa forma, o termo letramento abarca alfabetização, se diferenciando dela, indo além do domínio do código da língua escrita e da capacidade de explorá-la e utilizá-la no dia a dia.

Assim, o material para o levantamento feito pelas autoras foi obtido a partir do Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES), no SciELO e no Grupo de Trabalho de Educação de Jovens e Adultos (GT18) da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped) em um recorte temporal de uma década. As 124 produções encontradas nesses portais majoritariamente foram desenvolvidas em instituições públicas. Por fim, as autoras destacam que a maioria das pesquisas são de cunho qualitativo, considerando o patrimônio heterogêneo dos estudantes de EJA, e que oferecem bases para se pensar em modelos formativos alternativos, no entanto, a dificuldade tem sido alcançar influência para alicerçar reconfiguração nos programas, nos currículos e nos cursos de Educação de Jovens e Adultos.

O terceiro estudo encontrado é intitulado: “Práticas sociais de leitura em uma sala de aula de jovens e adultos: contrastes em foco”, das autoras Dias e Gomes (2015). Com o artigo, as autoras visam analisar práticas de leitura construídas por educadoras e estudantes em uma turma de EJA da rede pública de Minas Gerais disponíveis em gravação em um banco de filmagens gerado por uma pesquisa anterior, no recorte do ano de 2006. O que instiga a pesquisa é buscar enfatizar os padrões de interação entre as pessoas do grupo, objetivando ponderar acerca do

que conta como leitura nos acontecimentos analisados, considerando que a leitura é o aprendizado de uma prática social que se dá por meio e na linguagem, bem como, no diálogo e na relação que acontecem entre os participantes da classe.

Assim, os aportes teórico-metodológicos que fundamentam a pesquisa se encontram no campo da Psicologia da Educação, a partir da concepção de dialética de construção do conhecimento da abordagem histórico-cultural, além de utilizarem o referencial teórico-metodológico da etnografia internacional sugerido pelo *Santa Barbara Classroom Discourse Group* e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula.

Inicialmente, é discorrido que da leitura foi exigido mais do que apenas ser a codificação e decodificação de fonemas e grafemas com o passar dos anos, pois ela implica em uma ação cognitiva e social, que requer o entendimento de práticas sociais e conhecimentos, não se restringindo somente a habilidades próprias do sujeito. Para melhor compreensão do estudo, as autoras trazem, apoiados em Vygotsky os conceitos sentido e significado, sendo eles:

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação mais fluida e complexa que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado pode ser entendido, então, como uma dessas zonas de sentido, produzido no contexto de algum discurso (DIAS e GOMES, 2015, p. 187).

O contraste que acompanha o título do artigo é observado à luz de uma mesma sala de aula e turma, mas em períodos e com professoras diferentes. Dessa forma, observando a atuação das duas professoras, que possuem formações, idades e experiências diferentes, as autoras deduzem que variadas concepções de letramento implicam em práticas sociais de leitura distintas em sala de aula, além de poder promover a interação e cooperação entre os estudantes dependendo da concepção adotada. Além disso, um aspecto interessante a ser ressaltado é a dificuldade da professora encontrar um livro adequado ao público da EJA na época.

O quarto estudo selecionado é intitulado: “Educação de Jovens e Adultos: contribuições de artigos em periódicos brasileiros indexados na base SciELO (2010-2014)”, das autoras Braga e Fernandes (2015). Com a produção, as autoras almejam apresentar uma pesquisa bibliográfica sobre aspectos referentes à EJA durante o quinquênio que antecedeu o artigo.

Para realizar o levantamento, as autoras utilizaram, a metodologia de pesquisa bibliográfica (SALVADOR; LIMA; MIOTO *apud* BRAGA e FERNANDES, 2015) construída a partir de revisão de conjunto (SALVADOR *apud* BRAGA e FERNANDES, 2015) e análise de conteúdo (BARDIN *apud* BRAGA e FERNANDES, 2015). Após combinarem diferentes descritores, foram obtidos 79 artigos para análise, separados por categorias: função reparadora; trabalho; educação ao longo da vida; sujeitos da EJA e educação popular.

Sendo assim, depois de estudarem em minúcia os artigos, as autoras verificaram que alguns apontamentos suscitaram em cada categorização. Destacam-se aqueles estudos que sugerem a revisão da destinação de recursos para a EJA pelo Fundeb, adequação de currículo e política pública para formação inicial e continuada de professores. No que tange aos conteúdos abordados, há a preponderância dos estudos sobre Alfabetização/Letramento/Leitura/Escrita e Matemática, havendo pouca ocorrência em outras áreas, como Artes, Geografia, Educação Física e Tecnologia no currículo para esses estudantes. Outro aspecto que ganha destaque são os artigos que tratam acerca de práticas reflexivas e dialógicas, que reconhecem os sujeitos da EJA como dotados de cultura, de saberes e de linguagem. Para além disso, são considerados de igual importância aqueles estudos acerca de práticas inclusivas e aqueles que abordam a violência contra mulheres.

Ainda, a partir do levantamento, salienta-se a retomada da perspectiva ontológica de trabalho, bem como do interesse em compreender os perfis dos estudantes da EJA, abrangendo recortes de gênero, étnico-raciais, geracionais, classe social e deficiência. Também, aparecem aqueles artigos dedicados à saúde desse público, e, em menor quantidade, aqueles que tratavam sobre a defesa da Arte, Educação Ambiental e políticas públicas para inserção escolar dos indivíduos privados de liberdade e daqueles que vivenciaram violência escolar. Sobre Educação Popular, as autoras destacam que há poucas publicações se comparadas aos outros tópicos, o que é instigante, uma vez que o movimento que defendia a Educação Popular influenciou muito a educação de jovens e adultos trabalhadores, entretanto, algumas produções apontam para a demanda de reflexão a respeito das implicações dos fundamentos da Educação Popular atualmente.

O quinto artigo é intitulado “Apropriação de práticas de letramento escolares por estudantes da Educação de Jovens e Adultos”, de Simões e Fonseca (2015). O

propósito do estudo é agregar à discussão no tocante às formas como jovens e adultos estudantes da Educação Básica se apoderam das práticas de letramento que se estabelecem na abordagem escolar da leitura e da escrita. Para isso, as autoras estudam um acontecimento extraído do acompanhamento de uma classe de EJA de ensino fundamental no período noturno em uma escola pública localizada em um centro urbano.

O conceito de práticas de letramento que as autoras adotam é baseado em Kleiman, tendo o sentido de “práticas de leitura e escrita plurais, social e culturalmente determinadas, em que os significados específicos que assumem para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que se forjam” (SIMÕES e FONSECA, 2015, p. 872). Tendo explicitado isso, a produção do material empírico se deu em um turma de EJA considerada de nível intermediário do nível fundamental, que já tinha certa familiaridade com a leitura e a escrita. Devido ao caráter da pesquisa, a metodologia adotada foi a investigação qualitativa.

Dessa forma, as autoras participaram durante um semestre letivo das atividades desenvolvidas com essa turma, e o resultado dessa investigação foi descrito no artigo. Assim, na primeira aula acompanhada, houve a apresentação e distribuição dos kits literários fornecidos pela Secretaria Municipal a cada estudante de EJA em fase de alfabetização. A partir desse episódio se desenvolveu o estudo das autoras, expondo que cada concepção apresentada, pela professora e pelos estudantes, demonstra uma concepção em relação às práticas de letramentos, analisadas por meio de uma proposta de atividade feita pela professora.

Desse modo, Simões e Fonseca (2015) finalizam o estudo chamando para a necessidade de atenção docente à complexidade da forma como os estudantes constroem suas formas de se apropriarem das práticas sociais de letramento, sendo muito além de técnicas, mas permeadas por valores, conhecimentos e estratégias singulares. Por fim, as autoras constataam o desafio de buscar identificar esses valores, conhecimentos e estratégias, além de trazê-los para o debate. Elas argumentam ainda que

Entendemos que essa postura pedagógica não é apenas uma estratégia para auxiliar os processos de aprendizagem; configura-se também como reconhecimento das contribuições desse debate para a avaliação das práticas de leitura e de escrita escolares e não escolares e para a produção

de novas práticas na EJA (SIMÕES e FONSECA, 2015, p. 882).

O sexto artigo é intitulado: “Perfil da escrita de adultos em fase inicial de aquisição de leitura e escrita”, de autoria de Paula *et al* (2017), sendo curioso o fato das autoras serem da Faculdade de Odontologia de Bauru da Universidade de São Paulo.

De início, as autoras partem do ponto de que adultos e crianças têm singularidades enquanto alfabetizando, considerando o maior tempo de inserção da pessoa adulta à uma sociedade grafocêntrica, que é fundamentada na escrita. Além disso, apontam para a escassez de produções acadêmicas que retratam o desenvolvimento típico no tocante à aquisição da linguagem escrita por adultos, uma vez que esses estudos se concentram na aquisição de linguagem escrita por parte das crianças.

Sendo assim, as autoras trazem conceitos que auxiliam na compreensão desse processo de aprendizagem de leitura e escrita dos pequenos, sendo descrita em três fases por alguns autores: logográfica, alfabética e ortográfica. Ou, ainda, adotando a Psicogênese da língua escrita, com base em Ferrero e Teberosky, em que o aprendiz passa por níveis, sendo eles: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Posto isso, é dito que

Alguns estudos defendem que, diferente das crianças, o alfabetizando adulto já superou o nível pré-silábico. Ele tem muito claro que se escreve com letras e qual a função social da escrita. Enquanto é muito fácil conseguir de uma criança pré-alfabetizada produções escritas, no adulto analfabeto a “consciência de não saber” é muito forte e ele se sente incapaz de tentar escrever. (PAULA *et al* 2017, p. 622)

Dessa forma, o estudo se dispõe a investigar o perfil da escrita de estudantes da EJA. Para isso, a pesquisa aconteceu com um convite de uma turma de EJA multisseriada de uma escola pública da rede municipal de ensino de São Paulo nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo 12 participantes contribuído até a finalização. Para isso, as autoras desenvolveram atividades a fim de obter material para análise do objeto de estudo. Como resultado, foi percebido que “os desvios de grafia” mais comuns são em relação a fonemas que podem ser representados por múltiplos grafemas; escrever as palavras de acordo com a fala; omissão de

grafemas; troca de grafemas que se distinguem por presença de vibração de pregas vocais, como p-b e t-d; acréscimo de letras às palavras; troca de uma letra por outra; e inversão da ordem delas.

Além de buscarem conhecer a idade de cada participante, que variava de 18 a 63 anos, foi questionada a ocupação deles. Dentre as mulheres, duas não trabalhavam fora, uma era cabeleireira, uma era funcionária do lar e a outra diarista. Dentre os homens, um era jogador de futebol, um era carregador e os outros eram pedreiro e ajudante de pedreiro. Em relação aos níveis de acordo com a Psicogênese da língua escrita, sete se enquadravam no nível alfabético, dois no silábico-alfabético e dois no nível silábico.

O sétimo e último artigo analisado é intitulado “Círculos de cultura e EJA: presença de Paulo Freire na educação de trabalhadoras”, de Machado (2019). Para explorar o tema abordado pelo estudo, a autora expõe que a forma como se verificou a presença desse intelectual diante do público mencionado foi por meio da reconstituição das memórias individuais e coletivas, adotando uma postura de observação participante (BRANDÃO *apud* MACHADO, 2021).

Posto isso, o foco do artigo é direcionado a como, por intermédio da reconstituição das práticas históricas de experiências de práticas educativas por meio de documentários, arquivos documentais e bibliográficos, pode-se refletir e depreender acerca da educação para essas pessoas. O material de análise foi obtido, além do próprio acervo da autora, no ambiente do projeto de pesquisa de nome “Educação no Distrito Federal: História e Memória”, ligado ao Grupo de Pesquisa “História, Sociedade e Educação no Brasil”.

Sob a ótica de historiadora e a partir do recorte temporal dos últimos anos de Ditadura Militar e início do século XXI, a investigação se deu em uma área geográfica que compreende a periferia de Brasília e se instalou em Goiânia posteriormente. O conceito de Círculo de Cultura empregado no artigo é o mesmo apresentado por Paulo Freire em seu ensaio “Educação como Prática de Liberdade”. Assim, a autora resgata relatos, próprios e de outros, de quem viveu esse período, bem como, atravessamentos históricos que perpassaram-no.

Com isso, a autora chega à conclusão de que a presença dos pressupostos freireanos muito contribuíram para a defesa de uma escola pública de qualidade para os trabalhadores, tendo em vista que a propiciação da ressignificação do que a alfabetização para esses sujeitos, que não se encerra no ler, mas alcança a

dimensões políticas e sociais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pôde-se perceber que a Educação de Jovens e Adultos é fruto de um processo marcado por avanços e retrocessos. No Brasil, um fator que contribuiu para o interesse pela alfabetização desse público foi a demanda de força de trabalho minimamente letrada a fim de atender às exigências do modo de produção capitalista que se sobrepôs sobre as elites rurais no país. (VENTURA, 2011).

Na década de 1940, as primeiras políticas públicas foram avistadas por meio das campanhas de alfabetização, que tiveram ascensão nesse período. Já nos anos 1960, houve um redirecionamento em relação à alfabetização dos jovens e adultos, evidenciados pelas propostas de agentes como a Igreja, organizações e movimentos populares, adotando a concepção de alfabetização como instrumento de mudança da realidade. No entanto, com a Ditadura Militar que vigorou no país de 1964 a 1985, um caráter supletivo foi lançado sobre a EJA (Di Pierro, 2005).

Posteriormente à redemocratização, o ambiente tornou-se favorável à retomada de novos olhares sobre a educação. No entanto, como mostra Ventura (2008) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 não acompanhou parte desse movimento, uma vez que suprimiu o termo trabalhadores no tocante aos estudantes da EJA, o que implicou em supressão de políticas públicas para estudantes trabalhadores. Tendo isso em vista, há no meio acadêmico aqueles que reconhecem os termos EJAI e EJAIT – Educação de Jovens, Adultos e Idosos e Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores respectivamente – como os mais adequados para designar essa modalidade. Porém, o que implica para a máquina pública reconhecer essa modalidade de educação dessa forma ?

Além disso, conforme Di Pierro e Haddad (2015) discorrem, conferências, leis e acordos a nível nacional e internacional contribuíram muito para a mobilização de políticas para educação, incluindo a EJA. Não apenas isso, a taxa de analfabetismo no país vem reduzindo gradativamente, apesar de a EJA, quando comparada à educação regular, ocupar um lugar secundário.

A partir do levantamento bibliográfico realizado, nota-se a importância da universidade pública enquanto produtora de ciência, além do fato de que todas as produções selecionadas foram feitas por mulheres vinculadas a essas instituições de ensino. Porém, se reconhece, aqui, que os critérios adotados para a seleção (de)limitam a pesquisa, mas foram necessários para que ela acontecesse. Chama a



atenção, também, os artigos serem oriundos de duas regiões do Brasil, Sudeste (6) e Centro-Oeste (2), além de que o ano de 2015 teve maior ocorrência de estudos comparado aos outros anos (3), seguido de 2013 (2), e a mesma quantidade aparece nos anos 2017 (1) e 2021 (1).

Desse modo, verifica-se que na maioria dos artigos o conceito de alfabetização aparece acompanhado do conceito de letramento, sendo alfabetização ligada à capacidade de codificar e decodificar palavras e letramento como a habilidade de compreensão e uso das funções da língua escrita.

Ademais, verificou-se que Vygotsky e Paulo Freire destacam-se no tocante à alfabetização de jovens, adultos e idosos, sendo aquele relacionado às questões do desenvolvimento e linguagem e este aos sentidos que a alfabetização pode proporcionar aos educandos. Entretanto, percebe-se que há o apontamento de que os estudos sobre desenvolvimento humano e aprendizagem da leitura e escrita se concentram mais nas crianças.

Conforme explicitado por Paula *et al* (2017), os estudantes da EJA têm um aspecto específico quando se trata de alfabetização, uma vez que esses estudantes já estão inseridos há mais tempo numa sociedade grafocêntrica, então se reforça a relevância de se estudar a respeito disso. No que tange ao papel do sujeito pedagogo e sua atuação junto aos estudantes, por meio do que apresentaram Vargas e Gomes (2013), a função mediadora exercida pelo docente pode potencializar o processo de alfabetização desses educandos. Ainda, com base no levantamento, chama-se atenção que a alfabetização e letramento não implicam apenas na capacidade de ler, mas de ter acesso a bens culturais e atividades do cotidiano: partituras de música, livros, carteira de habilitação.

## Referências

ALFERES, Maria Aparecida. Alfabetização e letramento: tecendo relações com o pensamento de paulo freire.

BRAGA, Fabiana Marini; FERNANDES, Jarina Rodrigues. Educação de jovens e adultos: contribuições de artigos em periódicos brasileiros indexados na base SciELO (2010-2014). *Cadernos Cedes*, v. 35, p. 173-196, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar 2021. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf)>. Acesso em 16 de nov. de 2022

BRASIL. IBGE Educa. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>>. Acesso em 14 de nov. de 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em 20 de out. de 2022.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 19 de out. de 2022.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; MARINHO, Andreia Cidade; OLIVEIRA, Viviane Netto Medeiros de. Trajetórias truncadas, trabalho e futuro: jovens fora de série na escola pública de ensino médio. *Educação e Pesquisa*, 2015, 41: 1439-1454.

DIAS, Máira Tomayno de Melo; GOMES, Maria de Fátima Cardoso. Práticas sociais de leitura em uma sala de aula de jovens e adultos: contrastes em foco. *Educação em Revista*, v. 31, p. 183-210, 2015.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005. Número Especial.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. *Cadernos Cedes*, v. 35, p. 197-217, 2015.

MACHADO, Maria Margarida. CÍRCULOS DE CULTURA E EJA: PRESENÇA DE PAULO FREIRE NA EDUCAÇÃO DE TRABALHADORAS. *Educação & Sociedade*, v. 42, 2021.

MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva; ARAÚJO, Jurandir de Almeida. Políticas Públicas de/para a Educação de Jovens e Adultos: um balanço de artigos publicados no Portal de Periódicos CAPES. *Educar em Revista*, 2022, 38.

PAULA, Jéssica Rodrigues de et al. Perfil da escrita de adultos em fase inicial de aquisição de leitura e escrita. *Revista CEFAC*, v. 19, p. 620-628, 2017.

SIMÕES, FERNANDA; FONSECA, MARIA DA CONCEIÇÃO FERREIRA REIS. Apropriação de práticas de letramento escolares por estudantes da Educação de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, p. 869-884, 2015.

SOARES, Magda. Via portal *Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - Ceale*. Minas Gerais, 2015.

VARGAS, Patrícia Guimarães; GOMES, Maria de Fátima Cardoso. Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos. *Educação e Pesquisa*, v. 39, p. 449-463, 2013.

VENTURA, Jaqueline Pereira. A trajetória histórica de jovens e adultos trabalhadores. *Trabalho e Educação de Jovens e Adultos. LIBER Livro e Editora UFF*, 2011.

VENTURA, Jaqueline Pereira. Educação de jovens e adultos ou educação da classe trabalhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira. Rio de Janeiro, 2008.

VÓVIO, Claudia Lemos; KLEIMAN, Angela B. Letramento e alfabetização de pessoas jovens e adultas: um balanço da produção científica. *Cadernos Cedes*, v. 33, p. 177-196, 2013.