



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LYZANDRA SANTOS DA SILVA

**A “PESQUISA DA PESQUISA” SOBRE ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
contributos para o aprofundamento e compreensão do
conhecimento**

Maceió

2023

LYZANDRA SANTOS DA SILVA

**A “PESQUISA DA PESQUISA” SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: contributos para o aprofundamento e
compreensão do conhecimento**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação (Cedu), da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), como requisito para obtenção do grau de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marinaide Lima de Queiroz Freitas

Coorientadora: Profa. Dra. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin

Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem

Área de concentração: Educação de Jovens e Adultos

Maceió

2023

**Catálogo na Fonte Universidade Federal de Alagoas Biblioteca
Central
Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

S586p Silva, Lyzandra Santos da.
A “pesquisa da pesquisa” sobre alfabetização e letramento na
educação de jovens e adultos / Lyzandra Santos da Silva. - 2023.
109 f. : il.

Orientadora: Marinaide Lima de Queiroz Freitas.
Co-orientadora: Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de
Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação. Maceió, 2023.

Bibliografia: f. 100-109.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Educação de jovens e adultos. I.
Título.

CDU: 374.3/7

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

**A “PESQUISA DA PESQUISA” SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTRIBUTOS PARA O
APROFUNDAMENTO E COMPREENSÃO DO CONHECIMENTO**

LYZANDRA SANTOS DA SILVA

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em **28 de novembro de 2023**.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Presidente Marinaide Lima de Queiroz Freitas (UFAL)
Orientadora

Profa. Dra. Maria Hermínia Fernandes Lage Lafin (UFSC)
Coorientadora

Profa. Dra. Adriana Cavalcanti dos Santos (UFAL)
Avaliadora Interna

Profa. Dra. Regina Maria de Oliveira Brasileiro (UFAL)
Avaliadora Externa

Maceió - AL
2025

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos/as que fazem a Educação de Jovens e Adultos um lugar de potência, um lugar de realização de sonhos e um lugar de crescimento e libertação. A Educação de Jovens e Adultos tem sido na minha vida e na minha formação o espaço pelo qual venho - com a contribuição de minha orientadora e dos membros do Grupo de Pesquisa Multieja, Ufal/CNPq, do Programa de Pós-graduação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/Cedu/Ufal) e de amigos queridos que encontrei durante a jornada de estudos -, alcançando horizontes que não acreditava que eram possíveis. E creio que este seja o poder da Educação, o qual me encanta e provoca ajudar a não só a enxergar, mas a ver que podemos “ser mais” do que aquilo que imaginamos quando enfrentamos as “situações-limite”, tendo como ponto de referência a “utopia possível”.

AGRADECIMENTOS

A Deus que por sua infinita bondade deu-me as condições materiais, emocionais e físicas de começar e concluir esta dissertação, que é a realização de um sonho, também dos meus pais.

Aos meus pais por acreditarem em mim. Por terem com esforço dado a perspectiva de um futuro, pela educação e nesse processo de escrita da dissertação terem compreendido que o processo não é fácil e, por isso, muitas vezes estive tão distante deles mesmo convivendo em ambiente comum. Sem o incentivo de vocês não teria conquistado nada do que conquistei até agora.

À minha orientadora que foi durante minha graduação e pós-graduação mais que uma professora, foi uma força da natureza sempre me convidando e alertando nesse processo de escrita. Sem sua força e exemplo de mulher sertaneja eu teria perdido as esperanças.

Ao grupo de pesquisa Multieja, onde tive muitas oportunidades para aprender e aprendi muito, sobre EJA e uma diversidade de temáticas que estavam sendo pesquisadas pelos membros que o compõem. Esse grupo tem uma característica especial, reúne pesquisadores/as de diversos campos de investigação, de forma a construirmos um coletivo plural de formação continuada. Isso também devo à minha orientadora, que tem essa característica acolhedora e que consegue juntar tanta gente.

Aos meus amigos que comemoram comigo, em várias fases dessa jornada, cada vitória durante a escrita da dissertação, não posso deixar de citar Gabriela, Cassiane, Ana Luisa, Sirliane, Fabiola, Andresso e Williane.

À Doris, amiga que fiz durante as aulas remotas da pós-graduação e que passou, também, por momentos difíceis até conseguir chegar à defesa da dissertação.

Ao Marcelo que sempre falou da importância da dedicação constante na escrita.

Ao Centro de Educação (Cedu), que desempenha um papel fundamental e necessário no cenário alagoano, formando com qualidade professores e professores para atuar na educação do nosso estado.

À banca de qualificação pela primeira leitura da dissertação, contribuindo com a melhoria da investigação, a partir de suas observações atentas e criteriosas.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, que desempenha um papel importantíssimo na formação dos educadores de Alagoas, no sentido de oportunizar a continuidade dos estudos.

Aos professores que fizeram parte da minha jornada, durante toda a vida, especialmente na graduação, que me desafiaram a buscar mais, ser mais atenta aos estudos e pela contribuição que deram para minha formação profissional e pessoal.

À Universidade Federal de Alagoas pelo excelente ensino, pesquisa e extensão, por lutar para ser socialmente referenciada e por todas as coisas que têm feito pelos sertanejos, que como eu sonharam em se qualificar profissionalmente e se formar com mais humanidade.

RESUMO

A “PESQUISA DA PESQUISA” SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: contributos para o aprofundamento e compreensão do conhecimento

Esta dissertação trata-se da “pesquisa da pesquisa” que teve como objetivo geral conhecer a produção do conhecimento sobre alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em teses e dissertações, nos Programas de Pós-graduações em Educação das Universidades Federais do Nordeste, no período de 2010 a 2021. A investigação partiu da seguinte problemática: *quais são os principais fundamentos teórico-conceituais e autores recorrentes da alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos (EJA), presentes em dissertações e teses em Programas de Pós-graduações em Educação das Universidades Federais do Nordeste?* Essa problemática assumiu como desdobramentos: Essas produções estão presentes em todos os Programas de Pós-graduações em Educação do Nordeste? Em que Linhas de Pesquisa? Quais as contribuições e pertinências dessas produções? Quais fundamentos teórico-conceituais empregados sobre alfabetização e letramento nas produções? Para alcançar o objetivo e „responder“ às indagações, utilizamos a abordagem qualitativa com foco no estudo bibliográfico (Lima; Mioto, 2007) e análise documental (Ceillard, 2008). O catálogo de teses e dissertações da Capes foi nosso lócus, que permitiu depois de várias filtragens um corpora de 6 dissertações e 5 teses todas de abordagens qualitativas e, que foram analisadas considerando as categorias *alfabetização na perspectiva do letramento* destacando nesta a recorrência de Freire (1974) e Ferreira (2007), que dialogaram com Soares (1985, 1998, 2002, 2003, 2004, 2016, 2018, 2020), Kleiman (1995, 2016), dentre outros, denotando um ecletismo - articulação de tendências - entre as concepções; e *alfabetização e letramento*, focando pesquisadores/as afiliados/as aos Novos Estudos do letramento, sendo que Soares, M. (2016), ocupou um lugar de destaque. O estudo mostrou, também, que nas Pós-graduações em Educação do Nordeste, o número de produções sobre os dois fenômenos ainda é limitado – o que impõe a necessidade de mais estudo nesse campo do conhecimento -; a linha educação e linguagem, nas dissertações e teses sobressaiu-se - e outras como educação popular, educação, conhecimento e cultura -, demonstram que a temática tem sua importância o, que demonstra a possibilidade de ampliação da investigação futuramente para ampliar o diálogo com o objeto estudado.

Palavras-chave: alfabetização; letramento; educação de jovens e adultos (EJA).

ABSTRACT

THE RESEARCH ON LITERACY AND LITERACY OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS: contributions to the deepening and understanding of knowledge

This dissertation is about “research from research”, whose general objective was to understand the production of knowledge about literacy skills in Youth and Adult Education (EJA) in thesis and dissertations, in the Postgraduate Programs in Education at Federal Universities of the Northeast from Brazil, from 2010 to 2021. The investigation started from the following issue: what are the main theoretical-conceptual fundamentals and recurrent writers in Youth and Adult Education (EJA), presents in dissertations and theses in Postgraduate Programs in Education at Federal Universities of the Northeast ? This issue took on the following consequences: Are these productions present in all Postgraduate Programs in Education in the Northeast? In which Lines of Research? What are the contributions and relevance of these productions? What theoretical-conceptual foundations are used on literacy in these productions? To achieve the objective and „answer“ the questions, we used a qualitative approach focusing on bibliographical study (Lima; Mito, 2007) and documental analysis (Ceillard, 2008). The Capes' catalog of theses and dissertations was our locus, which allowed, after several filterings, a corpora of 6 dissertations and 5 theses, all with qualitative approaches, which were analyzed considering the literacy categories from the perspective of functional literacy, underlining that the recurrence by Freire (1974) and Ferreiro (2007), who dialoged with Soares (1985, 1998, 2002, 2003, 2004, 2016, 2018, 2020), Kleiman (1995, 2016), among others, denoting an eclecticism - articulation of tendencies - between conceptions; and literacy and literacy, focusing on researchers affiliated with the New Literacy Studies, with Soares, M. (2016), occupying a prominent place. The study also showed that in Postgraduate Studies in Education in the Northeast, the number of productions about the two phenomena is still limited – which imposes the need for more study in this field of knowledge -; the education and language's line, in dissertations and theses, stood out - and others such as popular education, education, knowledge and culture - showing that it's a important theme, which demonstrates the possibility of expanding research in the future, to extend dialogue with the studied object.

Keywords: literacy; functional literacy; youth and adult education (EJA).

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Analfabetismo no Brasil e por Regiões acima de 15 anos.....	28
Quadro 2 - Universidades Federais da região Nordeste por Estado.....	33
Quadro 3 - Dissertações Seleccionadas.....	38
Quadro 4 - Teses Seleccionadas.....	39
Quadro 5 - Dissertações.....	43
Quadro 6 - Teses.....	43
Quadro 7 - Dissertações da primeira categoria.....	72
Quadro 8 - Dissertações da segunda categoria.....	81
Quadro 9 - Teses da primeira categoria.....	83
Quadro 10 - Teses da segunda categoria.....	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- Anped – Associação Nacional de Pesquisa de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
- Andifes – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
- CEEA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos.
- Ceplar - Centro de Educação Popular
- Confinteia - Conferência Internacional de Educação de Adultos.
- EaD – Educação a Distância
- EJA - Educação de Jovens e Adultos
- EPJA - Educação de Pessoas Jovens e Adultas
- GT - Grupo de Trabalho
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- Ibope - Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
- IES- Instituição de Ensino Superior
- LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MCP - Movimento de Cultura Popular
- MEB - Movimento de Educação de Base
- Multieja - Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos
- NEL - Novos Estudos sobre o Letramento
- PAS - Programas Alfabetização Solidária
- PBA - Programa Brasil Alfabetizado
- PEZP - Projeto Escola Zé Peão
- Pibic - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
- PPGE - Programa de Pós-graduação em Educação
- SEA - Sistema de Escrita Alfabética
- SEEL/PCR - Secretaria de Educação, Esporte e Lazer da Prefeitura da Cidade do Recife
- Sintricom - Sindicato dos Trabalhadores da Indústria da Construção e do Mobiliário de João Pessoa
- TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Ufal - Universidade Federal de Alagoas

Ufape- Universidade Federal do Agreste de Pernambuco

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFOB - Universidade Federal do Oeste da Bahia

UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UFSB - Universidade Federal do Sul da Bahia

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco

Univasf - Universidade Federal do Vale do São Francisco

UFDF - Universidade Federal do Distrito Federal

UFPI - Universidade Federal do Piauí

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Ufersa - Universidade Federal Rural do Semiárido

UFS - Universidade Federal de Sergipe

SUMÁRIO

1	PALAVRAS INAUGURAIS.....	15
2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: (RE)CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....	26
2.1	AS PESQUISAS QUALITATIVA E BIBLIOGRÁFICA.....	31
2.2	O ENCONTRO COM O LÓCUS.....	33
2.3	A BUSCA DOS CORPORA.....	36
2.4	DA ANÁLISE DOCUMENTAL.....	44
3	AS BASES CONCEITUAIS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE JOVENS E ADULTOS: DIÁLOGO POSSÍVEL.....	45
3.1	LETRAMENTO DE ESTUDANTES JOVENS E ADULTOS/AS: DOS INDÍCIOS ÀS PERSPECTIVAS CONCEITUAIS.....	47
3.2	A CONCEITUAÇÃO DE LETRAMENTO.....	54
4	AS PESQUISAS SELECIONADAS E SUAS BASES TEÓRICO-CONCEITUAIS: O QUE A LEITURA INTERPRETATIVA EVIDENCIOU.....	72
4.1	DAS DISSERTAÇÕES.....	72
4.2	DAS TESES.....	82
4.3	DOS ACHADOS.....	90
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS (grave em outra parte. não delete).....	95
	REFERÊNCIAS.....	99

1 PALAVRAS INAUGURAIS¹

*Peço licença para algumas coisas.
Primeiramente, para desfraldar este
canto de amor publicamente.*

*Sucede que só sei dizer amor
quando reparto o ramo azul de estrelas
que em meu peito floresce de menino.*

*Thiago de Mello –
Fragmento da Canção para os Fonemas da Alegria²*

A Educação de Jovens e Adultos (EJA)³ é um direito conquistado por meio das lutas acontecidas no período da redemocratização do Brasil (1978 a 1988) e consolidado, neste último ano, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que restabeleceu a democracia no Brasil, com o retorno do Estado de direito declarando-a direito subjetivo e, nesse sentido, a Educação de um modo geral, para todas as pessoas independentemente da idade.

A presença da EJA, nesse importante documento deveu-se sobretudo às mobilizações de luta da população na época como intelectuais, educadores/as populares e professores/as na reivindicação do direito à educação, exigindo que o Estado assumisse a sua responsabilidade para essas pessoas (Paiva; Soares, L.; Haddad, 2019). Especificamente, no âmbito da modalidade envolveram-se, também,

¹ Usamos Palavras Inaugurais no sentido de explicitar que esta Seção caracteriza minhas primeiras palavras da dissertação, ou seja, é a Seção de abertura deste trabalho de pesquisa.

² Thiago de Mello. In. *Faz escuro, mas eu canto*. Poema escrito na primavera de 1964, em Santiago do Chile em homenagem a Paulo Freire.

³ No Brasil, as ações para o público adulto, sobretudo quando se iniciaram as Campanhas de Alfabetização de Adultos em 1947, recebiam as denominações de Educação de Adultos, não negando a presença a época de adolescentes e jovens, envolvendo também o Ensino Supletivo, a sua institucionalização por meio de exames cursos supletivos, na modalidade suplência a partir da Lei de Ensino 5692 de 1971. A “nova” institucionalidade decorrente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394 de 1996, assumiu a sigla EJA, considerando a presença marcante das juventudes. Nesse sentido, não existe uma camisa de força sobre a sua denominação e sigla. Encontramos: EJA – Educação de Jovens e Adultos; Ejai – Educação de Jovens Adultos e idoso; Eajai - Educação de Adolescentes, Jovens, Adultos e Idosos; EJA/EPT - Educação de Jovens e Adultos articulada a Educação Profissional Tecnológica e EPJA – Educação de Pessoas Jovens Adultas. Sendo esta última sigla usada na América Latina e no Grupo de Trabalho n. 18, pertencente à Anped, onde estão inclusos os adultos maiores e a questão de gênero. Na Europa a opção, a exemplo de Portugal é Educação e Formação de Adultos (EFA).

pessoas que viveram os Movimentos de Educação Popular⁴, que provocaram demandas para a educação escolar de adultos.

Dessa forma, ficou garantida a sua institucionalização na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394 de 1996, com a implantação dos Ensinos Fundamental e Médio nas escolas públicas dos estados e municípios.

Inicialmente nas regiões Sul e Sudeste e, posteriormente, de forma mais lenta nas demais regiões brasileiras, destinados para todos/as que não tiveram acesso aos estudos, por motivos impostos pela realidade social, econômica e política brasileira. Ou chegaram tardiamente à escola vivendo movimentos pendulares - entradas e saídas -, no processo educacional, sobretudo, por se constituírem em um público *trabalhador/aestudante*⁵. Anuncia-se um momento importante para se romper com as frequentes Campanhas de Alfabetização de Adultos, que se enraizaram no Brasil.

A institucionalização da EJA, nos contextos dos Ensinos Fundamental e Médio, requereu que as Universidades, sobretudo, as públicas saíssem do silenciamento nesse campo educacional e se preocupassem com a formação de professores/as para atenderem ao público de jovens, adultos/as e idosos/as, que têm especificidades singulares. A criação do Grupo de Trabalho n. 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA),⁶ foi um dos impulsionadores na realização das pesquisas sobre temáticas que envolveram inicialmente o contexto da história e política. Na sequência alfabetização e, depois, ganharam espaço com o alargamento da modalidade e adentraram em temáticas específicas, como: os sujeitos da EJA – jovem, adulto/a, idoso/a -; formação de professores/as; currículos; ensino profissional; educação matemática; alfabetização e letramento (Soares, L., et al 2011), como tratamos mais adiante.

Inspirada nos escritos de Thiago de Melo (1964), sobretudo nos dois fragmentos da epígrafe mencionada no início desta Seção, solicito⁷ licença “[.] para

⁴ Historicamente citamos o Movimento de Cultura Popular (MCP); o Centro Popular de Cultura (CPC), o Movimento de Educação de Base; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, dentre outros.

⁵ Os termos juntos, que usamos nesta dissertação, assume-se considerando serem indissociáveis assim como definido por Oliveira, Inez (2012).

⁶ Criado em 22 de setembro de 1997, na 20ª Reunião Anual da Associação Nacional em Educação e Pós-graduação (Anped), como Grupo de Estudo e consolidado como Grupo de Trabalho em 1998, fazendo em 2023, 25 anos de existência. A Anped é uma associação fruto das lutas do período da redemocratização.

⁷ Escrevemos esta Seção usando o verbo na primeira pessoa do singular, nas demais o tratamento será na terceira pessoa do plural, por considerarmos ser um trabalho de natureza coletiva.

desfraldar meu canto de amor” - e torná-lo público, nesta dissertação, que tem como foco alfabetização e letramento⁸ -, dos meus percursos pessoais e acadêmicos trazendo o sonho que começou ainda menina. Minhas trajetórias pessoais e acadêmicas imbricaram-se, pelo fato de ser sertaneja de um dos sertões de Alagoas e ter convivido com muitas pessoas adultas que não foram alfabetizadas, inclusive familiares e pessoas do círculo social mais próximo. Essa convivência me causava estranhamento por não entender que havia a negação de direito para o acesso à escola.

Ao iniciar o curso de Pedagogia (2016), esse estranhamento acompanhava-me com grande inquietação, considerando um dos longevos e graves problemas da sociedade brasileira – o analfabetismo - e especificamente, na sociedade alagoana e nesse contexto, jovens, adultos/as e idosos/as.

Com esse sentimento, meu interesse pela EJA foi intensificado, fortalecido e aguçado com a minha participação no Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja/Ufal/CNPq), ao envolver-me no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic, ciclo 2017/2018), quando investiguei sobre a história e identidade da EDA/EJA, em uma pesquisa intitulada “Os currículos na/da educação de adultos (EDA) e de jovens e adultos (EJA): história e identidade de 1940 a 2016”.

No ano seguinte, participei também como bolsista de outra investigação no ciclo 2018/2019 do Pibic, denominada “Currículo na/da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos (EJA): das relações históricas às concepções curriculares”. Essa pesquisa apontou como resultado que o componente curricular, nesse campo, era negligenciado e subsidiou uma tese⁹, sobre a temática, que um membro do referido Grupo se encontrava, na fase de campo.

Na sequência em 2019/2020, desenvolvi outra pesquisa denominada “Alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos: um estudo

⁸ Grafamos Alfabetização e Letramento entendendo como nos diz Soares (2018), que essas duas categorias, se articulam por meio da conjunção aditiva que as articulam, distanciando da preconizada dicotomia.

⁹ A tese de doutorado discute sobre a Educação Física na EJA, e é intitulada como “O currículo *pensadopracicado* da Educação Física para/na Educação de Jovens e Adultos (EJA) anos iniciais”, defendida em 2022 por Nara Elisa Gonçalves Martins de Oliveira. Será lançado, ainda, neste ano um livro sobre este trabalho de pesquisa. O resultado desta tese foi publicado em livro denominado: *Educação física e educação de jovens e adultos*. OLIVEIRA, Nara Martins; FREITAS, Marinaide; MARINHO, Paulo (Orgs.). São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

genealógico e cartográfico” também no Pibic, dessa vez de forma ampliada com pesquisadores/as, de diferentes universidades do Brasil – inserindo a Ufal -, e de Portugal, que reuniram esforços para elaboração de um glossário eletrônico contendo uma variedade de verbetes com os fundamentos sobre a EJA. A referida pesquisa fez parte de um estudo matriz denominado *Fundamentos e autores recorrentes do campo da educação de jovens e adultos no Brasil: a construção de um glossário eletrônico*, em 2021¹⁰.

A investigação matriz objetivou compreender os principais fundamentos, termos/conceitos e autores recorrentes do campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, envolvendo da política educacional ao direito à educação e seus elementos teóricos e do contexto da prática pedagógica. Nesse sentido, teve como problemática situar quais são os principais fundamentos presentes nas produções resultantes das pesquisas no campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e Portugal.

No caso do Pibic o corpus foi um conjunto de publicações das pesquisas socializadas em periódicos (Qualis A1 e B2), sobre alfabetização e letramento na EJA, no Brasil, no período de 2001 a 2019 nas quais se analisou o conteúdo e foram mapeadas as abordagens teórico-metodológicas, e destacou os principais autores e conceitos que referenciam as duas categorias mencionadas.

No processo de estudo após as Leituras de reconhecimento, seleção, reflexiva ou crítica e interpretação com base em Lima; Mioto (2007), organizei a sistematização do corpus e destacou os autores levantados e organizados em um conjunto de verbetes sobre alfabetização e letramento na EJA.¹¹

Essa rede luso-brasileira contou com uma variedade de produções¹² que discorreram sobre os caminhos que cada universidade partícipe¹³ enveredou, por

¹⁰ Coordenado pela professora doutora Hermínia Laffin da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

¹¹ Os resultados foram encaminhados à coordenação da pesquisa matriz, que deverá organizar um glossário eletrônico.

¹² Exemplos de pesquisas com relação a produção do glossário. <SciELO - Brasil - Políticas Públicas de/para a Educação de Jovens e Adultos: um balanço de artigos publicados no Portal de Periódicos CAPES Políticas Públicas de/para a Educação de Jovens e Adultos: um balanço de artigos publicados no Portal de Periódicos CAPES> ; <49_RESUMO_SIC__ELISA_1565715524479_10578.pdf (udesc.br)> e a pesquisa que foi desenvolvida por nós do Multieja, representados pelo último Pibic, no ciclo de 2019/2020, <82381_Relatório Final_257477_28-07-2020_045319 (1).pdf>. Acesso em 01 jul. 2022.

meio de seus grupos de pesquisas - no nosso caso o Multieja -, que atuaram com liberdade de focarem as suas temáticas.

Essa terceira pesquisa pibiquiana (2019/2020), apontou que existe um número limitado de artigos na temática alfabetização e letramento na EJA, tendo em vista o período pesquisado (2001-2019), o que, conseqüentemente, limitou também a possibilidade de dispor de mais verbetes para o glossário, expresso didaticamente por categorias. Mostrou, ainda, um diálogo promissor entre os/as autores/as da Educação a exemplo a pesquisadora Márcia Alvarenga (Uerj) e da Linguagem com Marcuschi (UFPE), dentre outros, e demonstrou a qualidade ímpar nas publicações analisadas.

O conceito de alfabetização mais focado nos artigos analisados foi o de Soares, M. (2018, p. 16) quando afirma tratar-se de um “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” e destaca que esse processo possui facetas que envolve a psicologia, a psicolinguística e a sociolinguística. Em relação ao letramento a referida pesquisadora o conceitua como “[...] o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e escrita em práticas sociais (Soares, M., 2018, p. 64).

Ao ter a EJA como objeto de investigação, nos três estudos citados, percebi que o movimento desse campo de conhecimento é muito significativo e permite a reconstrução de novas perspectivas e abordagens. Com essa compreensão, optei por tomar a pesquisa de 2019/2020 como base para meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado “Alfabetização/letramento na EJA: um diálogo conceitual” (2020), que tratou de uma genealogia e a cartografia sobre alfabetização e letramento na EJA, visando compreender os principais fundamentos, termos/conceitos e autores/as recorrentes do campo da referida modalidade. A escolha alicerçou-se no diálogo possível entre a Educação e Linguagem, ambas áreas necessárias para professores/as que atuam em qualquer modalidade de ensino.

Apaixonada pela temática e com o desejo de permanecer estudando de forma alargada sobre alfabetização e letramento, e avançar de artigos para produções nos âmbitos de dissertações e teses elaborei um projeto de pesquisa denominado

¹³ Na Ufal, a participação deu-se por meio do Multieja, envolvendo a professora doutora Marinaide Freitas – líder do grupo -; Lyzandra Santos; Ana Luísa Tenório e Nara Martins que na época eram graduandas, mestrandas e doutorandas, respectivamente.

Contribuições de dissertações e teses: verbetes sobre alfabetização e letramento na EJA, tendo como loci os Programas de Pós-graduações em Educação, no contexto das Universidades públicas do Nordeste. Centrei-me no Nordeste considerando o seu alto índice de analfabetismo de jovens, adultos e idosos, com a curiosidade de entender o que tem sido estudado sobre a temática em pauta. No ano de 2021, em plena pandemia da Covid – 19, concorri à seleção de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/Cedu/Ufal)¹⁴, na Linha de Pesquisa Educação e Linguagem, onde consegui aprovação.

A escolha da linha de Educação e Linguagem deu-se, por considerar que as discussões teóricas dessa linha proporcionam amadurecimento tanto para o estudo como para a escrita sobre a temática que foi o foco mais significativo na minha graduação em Pedagogia, na pesquisa Pibic ciclo 2019/2020. Considero que os saberes da alfabetização e letramento são necessários à prática docente na formação dos/as futuros/as professores/as. Como, também, daqueles/as que atuam, principalmente os/as pedagogos/as, que estão diretamente articulados/as aos processos iniciais de ensino de crianças, jovens, adultos/as e idosos/as, mesmo tendo a possibilidade de outros fazeres escolares, a exemplo, ocupar a coordenação pedagógica nas escolas, que dentre as suas funções assume a formação continuada dos/as docentes.

A opção pelo recorte temporal deste estudo focado de 2010 a 2021, se deu considerando que a Educação de Jovens e Adultos nas Pós-graduações ganhou espaço específico¹⁵, após a implantação na Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (Anped) do Grupo de Trabalho n.18, denominado de Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA), no final de 1998, já referido. Anterior à essa época Freitas, M e Moura (2011), me alertaram que havia um silêncio permitido das Universidades públicas federais, nos âmbitos da Graduação em todas as licenciaturas – o que ainda é fato presente -, e da Pós-graduação em Educação, em

¹⁴ Nesse ano todo processo de seleção foi on-line.

¹⁵ Específico porque já existiam pesquisas voltadas para as temáticas de EJA, em Universidades Federais, no sul e sudeste que contavam com Programas de Pós-graduações em Educação. Muitos estudos eram apresentados no GT de Educação Popular, devido à ausência de um específico para a modalidade. Esses foram um dos impulsionadores para o surgimento do GT.18, além de se contar com pesquisadores de EJA, embora ainda em número limitado (Paiva, Soares, Haddad, 2019).

relação à formação do professor/a para atuar com os públicos jovens, adultos/as e idosos/as.

Posso dizer que a pesquisa na EJA é jovem, considerando que desde os anos de 1970 o sistema de pós-graduação começou a ser incrementado, como já enfatizei os estudos passaram a ser submetidos “[...] a embates sobre suas características diferenciadas em relação aos critérios de rigor científico [...]” e “[...] quando a produção é avaliada os indicadores apontam [ou não] para profundas distâncias em relação ao rigor exigido (Sánchez-Gamboa, 2018, p. 121) de cada Pós-graduação. Avaliação¹⁶ que é realizada pela Capes em todos os Programas strictu sensu e que cada vez mais vem se afinando e focando mais exigências para que se mantenham, a exemplo a ênfase na internacionalização.

Tratando-se especificamente da pesquisa em EJA o investigador Haddad (2000)¹⁷, em um estado da arte¹⁸ realizado, mostrou que as primeiras pesquisas voltadas a essa modalidade, se centraram predominantemente no âmbito da História e Política, devido a conjuntura nacional e social da época, que apontava a necessidade de se romper com a invisibilidade da EJA e de seus sujeitos. O que estava coerente com a luta dos/as estudiosos/as da área, em busca de políticas públicas para eliminar o analfabetismo de pessoas de 15 anos em diante.

Dez anos após (2018), da criação do GT 18 da Anped – de Educação de Pessoas - Jovens e Adultas, Soares, L., et al (2011)¹⁹, socializou na 32ª Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, realizada em Caxambu - MG, no ano de 2009, o estado do conhecimento das produções que

¹⁶ Para maior aprofundamento sugerimos a leitura do artigo denominado A evolução da Pós-Graduação no Brasil: Histórico, Políticas e Avaliação de autoria de Nobre, Lorena Neves; Freitas, Rodrigo Randow, publicado no periódico Brazilian Journal of Production Engineering, São Mateus, Vol. 3, N.º 2, p. 18-30. (2017). Editora CEUNES/DETEC. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/BJPE>.

¹⁷ Em trabalho anterior a esse, Haddad; Ribeiro; Joia (1992), publicaram sobre as investigações na Educação de Adultos e mostraram que versavam predominantemente sobre a alfabetização de adultos. Isso devido à ausência de políticas públicas, na desobrigação do Estado para com a modalidade e a realização de forma insistente dos formatos de campanhas improvisadas, aligeiradas, contando com pessoas voluntárias para o ensino do processo de alfabetização, na época de adultos, para dar respostas à questão do analfabetismo (Paiva, Soares, Haddad, 2019).

¹⁸ A Rede Latino-Americana de Informação e Documentação em Educação (Reduc), publicou uma pesquisa de Haddad (1987), denominada: O ensino supletivo, no Brasil: o estado da arte, a partir da sua formulação legal com a Lei de Ensino n. 5.692 de 1971, no auge da ditadura civil-militar, advinda do golpe de 1964. A base do estudo foram os exames supletivos e cursos e supletivos de quinta a oitava séries e segundo grau (terminologia da época).

¹⁹ O estado do conhecimento foi apresentado em 2009, por meio de um estudo encomendado, que é uma prática utilizada por todos os GT e a sua publicação só aconteceu em 2011.

durante esse espaço tempo (1998-2008), foram apresentadas no referido GT²⁰, tendo como lócus o Portal da Anped. Os textos foram agrupados em sete temáticas: Currículo e Práticas Pedagógicas, com 23 trabalhos; EJA como Política Pública, com 22 trabalhos; Alfabetização²¹, com 22 trabalhos; Formação de Professores, com 16 trabalhos; Escolarização, com 13 trabalhos; Mundo do Trabalho, com 10 trabalhos; e Sujeitos da EJA, com nove trabalhos.

Destaco nesse contexto, com expressividade, os trabalhos nas temáticas de políticas públicas, alfabetização e currículo e práticas pedagógicas. Denota-se indícios de se firmar a pesquisa em determinadas temáticas passando a constituir fontes de referência mais específicas para os estudos de EJA. Ouso dizer que essas pesquisas buscavam maturidade com preocupação voltada para a sala de aula e, conseqüentemente, com a aprendizagem dos/as trabalhadores/as-estudantes, mostrando, perspectivas para os estudos voltados para o letramento.

O GT 18 apresenta um outro estado do conhecimento realizado por Alvarenga e Vieira (2023)²², quando dos seus 20 anos de existência, com trabalhos completos apresentados na Anped, nas Reuniões entre 2009 e 2019, especificamente sobre a temática da formação de educadores na EJA. Igualmente ao estado do conhecimento anterior, teve como lócus exclusivamente o Portal da Anped e não envolveu pôsteres e trabalhos encomendados, bem como artigos de outros Grupos de Trabalho das referidas reuniões, no recorte em estudo, que envolvesse a EJA direta ou indiretamente.

Considerando o levantamento foram detectados um universo de 126 trabalhos apresentados no período citado e, após as filtragens devidas, foi possível identificar 12 relativos à formação de educadores em EJA, com a seguinte distribuição: 7 produções são provenientes da região Sudeste, 2 da região Sul, 1 da região Nordeste e 2 da região Centro-oeste²³. Essa variação quantitativa entre as regiões do país,

²⁰ No levantamento não estão inseridos os pôsteres e os trabalhos encomendados, bem artigos apresentados no contexto da modalidade em outros grupos da Anped, por tratar-se de uma realidade própria do GT 18.

²¹ Leia-se também que onde se grafa alfabetização, os estudos que já envolviam o letramento (Soares, L., 2011).

²² Ano da publicação.

²³ As instituições representadas no GT “[...] foram Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal Fluminense/Centro Federal de

[...] pode estar relacionada à presença (ou não) de instituições e programas de pós-graduação *stricto sensu*, os quais, com suas linhas e grupos de pesquisa, acabam fomentando os estudos. Por outro lado, constata-se a presença de trabalhos com representação dos institutos federais principalmente das regiões Sudeste, Sul e Centro-oeste, frutos da expansão dos institutos federais como política pública na última década (Alvarenga; Vieira, 2023, p. 275).

Na conclusão Alvarenga e Vieira (2023) destacaram que, à época, havia um movimento progressivo de produções relacionados à temática da formação do educador de EJA. E constatam que devem ser observados desafios a exemplo a necessidade de uma interlocução mais ampliada entre a modalidade e a área da formação docente. Chamam a atenção para a formação que ainda precisa ampliar-se, a prática e as condições de trabalho desses/as educadores/as que permanecem sendo desafiantes, sobretudo para a responsabilidade das universidades, que se constituem um espaço de produção de conhecimento muito importante acerca desse tema.

No estudo de Souza, L. (2017), que é um estado do conhecimento, com foco mais específico, denominado *Alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos: análise das produções da Anped e Anped Sul*, no recorte relativo ao GT 18, a pesquisadora encontrou quarenta e três trabalhos relativos à alfabetização e letramento, assim distribuídos: a região Sudeste com a maior concentração dos estudos com 53% (17); na sequência as regiões Nordeste 25% (9)²⁴, Sul 16% (5), Centro-oeste 3% (1) e Norte 3% (1).

Embora em números absolutos a diferença entre as regiões Sudeste e Nordeste seja de oito trabalhos – quase 50% -, inferimos que havia na época interesse de adentrar nas pesquisas sobre letramento com vista à situação de

Educação Tecnológica (UFF/Cefet), Instituto Federal Sul-Rio grandense (IFSUL), Instituto Federal de Goiás (IFG), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFRJF/Unirio) e Universidade de Brasília (UnB)” (Alvarenga; Vieira, 2023, p. 275). Complementam as autoras que a maioria dos trabalhos se centraram em instituições universitárias públicas localizadas na região Sudeste, não se encontrando estudos oriundos da região Norte.

²⁴ Desses nove trabalhos 04 foram situados na UFAL: MOURA, T. M. M; et al (2004). “Conteúdos” e “competências básicas” adquiridos e utilizados por jovens e adultos do Programa Alfabetização Solidária – 27 Reunião da Anped; BRASILEIRO, Regina M^ª de O (2005). Letramento(s) de alfabetizadores de pessoas jovens e adulta – 28 Reunião da Anped; FREITAS, M. L. Q. (2005). O gênero redação no processo de letramento de jovens e adultos - 28 Reunião da Anped; FREITAS, M. L. Q. (2009). Práticas de letramento(s) de professores formadores de professores e de alunos professores: que relação estabelecer? – 29 Reunião da Anped (SOUZA, L. 2017).

analfabetismo que a região Nordeste detinha e detém; articulando a isso os Programas de Alfabetização de Jovens e Adultos, induzidos pelo Ministério da Educação (MEC) – sobretudo, o Programa Alfabetização Solidária (PAS) -, e executado por estados e municípios.

E nessa direção, infere-se, também, que os Programas de Pós-graduações em Educação no Brasil têm se despertado para a consolidação dessa área e as Anped responsabilidade nacional e regionais²⁵ - ambas realizadas bienalmente a partir de 2012 -, têm grande importância no incremento desses estudos. Aprofundando a reflexão e contando, também, as contribuições dos membros da banca de qualificação, inseri o meu estudo na perspectiva de um estado de conhecimento sobre alfabetização e letramento na EJA, preservando a fonte, os loci, os corpora e a temporalidade, que passou a denominar-se *“pesquisa da pesquisa”*²⁶ *sobre alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos*.

O ponto inicial foi a minha percepção que o estado da arte e o estado do conhecimento, se diferenciam. Para Romanowski e Ens (2006), o primeiro envolve um escopo ampliado do material a ser examinado, incluindo livros, documentos oficiais, relatórios de pesquisa, artigos, teses, dissertações de uma determinada área, portanto, ao situar a opção por dissertações e teses, tendo como fonte o repositório da Capes, a inserção desta pesquisa foi pela segunda abordagem.

Isso porque, abarquei um escopo mais restrito, o segundo citado no parágrafo anterior - o estado do conhecimento -, que visa inventariar e sistematizar a produção em determinada área do conhecimento, o que se adequou aos dados existentes, anteriormente à qualificação, e que foi repensado sem alterar o recorte das produções do conhecimento, com o foco na alfabetização e letramento. Concordo com Souza, L. (2017), quando afirma que, as pesquisas desse tipo possuem importância significativa, uma vez que permitem a compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema, sua amplitude, fundamentos teórico-conceituais - no caso desta investigação - e vertentes metodológicas.

²⁵ Nos âmbitos regionais são denominadas de Anpedinhas, a exceção do Nordeste que manteve a sua terminologia de Encontro de Pesquisa do Nordeste (Epen), ao assumir-se desmembrada da região Norte.

²⁶ Tomamos de empréstimo essa expressão de Sanchez-Gamboa (2003), quando o pesquisador se refere aos colegas que trabalham com a análise da produção científica, ou seja, com “pesquisa da pesquisa”, para aprofundarem nas questões epistemológicas, como é o nosso caso.

Esta dissertação tem como objetivo geral conhecer a produção do conhecimento sobre alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em teses e dissertações, nos Programas de Pós-graduações em Educação das Universidades Federais do Nordeste, no período de 2010 a 2021. E, específicos: i) Realizar um levantamento de teses e dissertações, no campo da alfabetização e letramento na EJA, nos Programas de Pós-graduações registradas nas universidades federais do Nordeste, mapeando-as; ii) Apresentar de forma comentada as bases conceituais das categorias alfabetização e letramento, formulando um diálogo entre os/as pesquisadores/as, historicamente considerados clássicos, na temática; iii) Analisar a produção do conhecimento – dissertações e teses da temática em foco, articulando as bases teóricas construídas.

Nesta direção, problematizei: *quais são os principais fundamentos teórico-conceituais e autores recorrentes da alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos (EJA), presentes em dissertações e teses em Programas de Pós-graduações em Educação das Universidades Federais do Nordeste? Essa problemática assume como desdobramentos: Essas produções estão presentes em todos os Programas de Pós-graduações em Educação do Nordeste? Em que Linhas de Pesquisa? Quais as contribuições e pertinências dessas produções? Quais fundamentos teórico-conceituais empregados sobre alfabetização e letramento?*

Os fundamentos teórico-conceituais referidos dizem respeito em que base sólida historicamente permearam as pesquisas no recorte estudado e, conseqüentemente, sustentaram/sustentam a alfabetização e letramento nas práticas do ensino da leitura e da escrita, que se alternaram/alternam entre a simples aquisição do código gráfico – letras, sílabas, palavras -, dissociada da situação real vivida pelo/a estudante ou avançaram/avançam, associando-se ao letramento considerando as práticas que a sociedade exige, no sentido de alfabetizar letrando, o que para tanto é necessário considerar o *dentrofora* da escola no enfrentamento as situações concretas. Essas tendências têm influenciado na formação inicial e continuada de professores/a e na prática docente.

Na tentativa de “responder” à indagação e alcançar os objetivos propostos apoiiei-me nos pressupostos da pesquisa qualitativa (Lüdke; André, 2013), que se baseia na compreensão e interpretação de determinado fenômeno, mas não se exige a utilização de dados quantitativos. Concordo com Sanchez-Gamboa (2003, p. 404) ao dizer que as “pesquisas se localizam nas epistemologias e não apenas

nas técnicas quantitativas ou qualitativas”, e complementa o pesquisador ser importante “[...] articular as técnicas com métodos, com as teorias e, essas teorias, com critérios de rigor e de verdade científicos”, como tento fazer.

Este estudo se apoia na compreensão e interpretação de determinado fenômeno, qual seja, os fundamentos teórico-conceituais, expressos nas dissertações e teses selecionadas. Conto com o enfoque da investigação bibliográfica (Lima; Miotto, 2007), e da técnica da análise documental (Ceillard, 2008), na busca de compreender o uso dos fenômenos alfabetização e letramento na EJA, bem como as abordagens metodológicas e os autores recorrentes.

Esta dissertação está organizada em cinco Seções. A primeira consiste nesta Introdução, e denomina-se *Palavras inaugurais*, onde situo meu percurso pessoal, sobretudo o acadêmico - graduação, no Grupo de Pesquisa Multieja, e nas investigações do Pibic. Nestes percursos, estão situadas as minhas curiosidades para a construção do objeto de pesquisa.

Na segunda Seção que chamo de *Procedimentos metodológicos: (re)construção da pesquisa*, estão narrados os percursos vivenciados, que não foram lineares, exigiu muitas retomadas alicerçadas no que diz Manoel de Barros (2018), no poema Didática da Invenção “[...] repetir, repetir até ficar diferente [...]”. E o ser diferente significou o nosso encontro e reencontro com a metodologia, o que justifica o subtítulo registrado. Nela fiz referência ao estado do conhecimento que se coaduna à abordagem qualitativa (Lüdke; André, 2013), com o foco na pesquisa bibliográfica (Lima; Miotto, 2007). E na busca e seleção, organização e mapeamento das dissertações e teses utilizo o catálogo de Capes – como fonte – procedi várias filtragens das produções encontradas. A técnica da análise documental foi usada (Ceillard, 2008), considerando o conteúdo das produções analisadas, tendo como foco a alfabetização e o letramento.

As bases conceituais da alfabetização e letramento de jovens e adultos: diálogo possível, constituiu a terceira Seção. Diálogo esse, apoiado em pesquisadores/as que historicamente são considerados/as como clássicos/as, na temática da alfabetização e letramento e se situam nas mesmas matrizes epistemológicas como Freire (1985, 1996), Soares (2018, 2020), Kleiman (2016), Street (2014), dentre outros/as.

Na quarta Seção denominada *As pesquisas selecionadas e suas bases teórico-conceituais: o que a leitura interpretativa evidenciou*, configura-se o contexto

de análise documental das produções das pesquisas situadas, destacando os fundamentos teórico-conceituais enfatizando duas categorias – *a alfabetização na perspectiva do letramento e alfabetização e letramento*, bem como as abordagens metodológicas e os/as autores/as recorrentes.

Por fim, a quinta Seção que se refere às *Considerações finais* sintetizam o trabalho na tentativa de “responder” à problematização e seus desdobramentos, demonstra o alcance ou não dos objetivos, os encaminhamentos futuros e as contribuições geradas pelas dissertações e teses analisadas.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: (RE)CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Inicia-se esta seção situando a Pós-graduação em Educação no Brasil, é importante destacar que a sua implantação deu-se em dezembro de 1965 pela Câmara de Ensino Superior do então Conselho Federal de Educação – Parecer n. 977²⁷, que a regulamentou, definiu seus objetivos e suas finalidades. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes), que acompanha os Programas de Pós-graduações foi criada em 1951 e ao longo de sua história “[...] vem se reconfigurando, a depender dos contextos político e econômico [do] país” (Castro; Oliveira, 2021, p.3), a exemplo foi vivenciado a partir de 2016, com o golpe a presidenta Dilma Rousseff, afunilando-se às dificuldades financeiras nas universidades e nos Institutos Tecnológicos, além dos cortes de bolsas de estudo no período de 2019 a 2022, na gestão do presidente Jair Bolsonaro.

É na década de 1970, no auge da ditadura civil-militar – advinda de um golpe civil-militar -, que aconteceu o seu maior incremento, considerando a expansão da graduação. Para Ramalho; Madeira (2005), a Pós-graduação em Educação desenvolveu-se de forma lenta e progressiva, o que em certo sentido contribui para o alto nível da área. É importante ressaltar que neste ano de 2023, a Pós-graduação alcança 57 anos de maturidade, como uma experiência consolidada o que para o/a autor/a atingiu “[...] significativo êxito, com bons resultados a contabilizar, seja na preparação de recursos humanos de alto nível, seja na produção científica [sobretudo] na criação da identidade das diferentes áreas” (p. 72).

O estudo da pesquisadora e do pesquisador à época (2005), chamou atenção para uma questão considerada fundamental quanto à institucionalização da universidade brasileira, no caso para a necessidade de uma “[...] nova cultura acadêmica e científica apoiada na construção do conhecimento e não na sua simples transmissão, pelo desenvolvimento interpessoal e disseminação do novo, por meio da pesquisa” (Ramalho; Madeira, 2005, p.72), e por isso se constitui em um grande desafio da pós-graduação brasileira. Nesse sentido, já se passaram dezoito anos de lutas, com avanços e recuos.

Feita esta síntese contextual, está situada a Pós-graduação em Educação no Nordeste que surgiu na década de 1970, e teve dificuldade de locação de recursos

²⁷ Parecer esse, conhecido pelo nome do seu relator Newton Sucupira.

humanos com qualificação e produtividade para assumir esse fazer acadêmico de excelência. O que requereu a necessidade de contratação de pessoal do exterior, tendo alcançado resultado considerável, uma vez que se estabeleceu a rotatividade muito grande em relação à permanência daqueles/as professores/as que foram deslocados para o Brasil (Ramalho; Madeira 2005). Mesmo com a Pós-graduação em Educação estando consolidada na região Nordeste os/as autores/as destacam que ainda há “[...] entre as regiões [brasileiras um) modelo de desenvolvimento econômico e social historicamente implantado e injusto” (p.75). Complementam que esses desequilíbrios advêm também do “[...] efeito das causas estruturais que não se modificam pelo simples discurso de reclamação ou reivindicação” (p.76).

Está exemplificado na tabela que se segue, um dos desequilíbrios regionais, provocado pela ausência de a política de permanência escolar e de outras políticas públicas sociais – voltada para o ensino dito regular, que historicamente produzem a demanda para EJA, que nem sempre é absorvida nas escolas destinadas ao público jovens, adultos e idosos, gerando dados como demonstro na tabela a seguir:

Quadro 01 - Analfabetismo no Brasil e por Regiões acima de 15 anos

LOCALIDADE	PORCENTAGEM
BRASIL	5,6%
NORDESTE	11,7%
NORTE	6,4%
CENTRO-OESTE	4%
SUDESTE	2,9%
SUL	3%

Fonte: IBGE (2022)

A tabela espelha que a primeira posição no *ranking*, no Brasil, sobre o analfabetismo entre as demais regiões, é o Nordeste, detendo quase o dobro em relação ao país, se tratando de percentuais especificamente voltados ao público acima de 15 anos. Isso não se deve atrelar ao preconceito sobre o povo nordestino, questionando o seu processo de cognição, uma vez que se situa no campo das desigualdades da distribuição econômica do país, que atinge predominantemente essa região advinda de uma cultura colonial histórica. Junta-se a essa desigualdade histórica a falta de investimentos a centralização da Pós-graduação, nas regiões Sul

e Sudeste no território nacional, que detêm menor número de analfabetismo, que também é considerado um desequilíbrio, como trata o estudo de Castro; Oliveira (2021).

Considerando esse cenário é importante reforçar a importância de realizar “a pesquisa da pesquisa” (Sánchez-Gamboa, 2014), em Programas de Pós-graduações de Educação nas Universidades²⁸ Públicas Federais e no caso aqueles situados no Nordeste. É que o pesquisador mostrou que esses loci “[...] são produtores em potencial de conhecimentos científicos o que impõem a necessidade crítica, teórica e filosófica sobre o seu próprio conhecimento” (Sanchez-Gamboa, 2014, p.50). E nesse sentido, nesta pesquisa, espera-se trazer contribuições sobre os trabalhos – dissertações e teses -, especificamente em Programas de Pós-graduações do Nordeste.

Esta dissertação tem como objetivo geral conhecer a produção do conhecimento sobre alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em teses e dissertações, nos Programas de Pós-graduações em Educação das Universidades Federais do Nordeste, no período de 2010 a 2021. E, específicos: i) Realizar um levantamento de teses e dissertações, no campo da alfabetização e letramento na EJA, nos Programas de Pós-graduações registradas, nas universidades federais do Nordeste, mapeando-as; ii) Apresentar de forma comentada as bases conceituais das categorias alfabetização e letramento, formulando um diálogo entre os/as pesquisadores/as, historicamente considerados/as clássicos/as, na temática; iii) Analisar a produção do conhecimento – dissertações e teses da temática em foco, articulando as bases teóricas construídas.

Apresenta como problemática: *quais são os principais fundamentos teórico-conceituais e autores/as recorrentes da alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos (EJA), presentes em dissertações e teses em Programas de Pós-*

²⁸ No dizer da Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), com quem concordamos, no Manifesto elaborado na 17ª Reunião que ocorreu em Vitória do Espírito Santos nos dias 25 e 26 de 2019, destaca que “O sistema das Universidades Federais é um patrimônio do nosso povo. Elas representam uma das apostas mais significativas da sociedade brasileira no conhecimento, na ciência e na formação de recursos humanos, no desenvolvimento social e tecnológico, na cultura e nas artes. (ANDIFES, 2019, s/p.) Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, Documento, 2019.

graduações em Educação das universidades federais do Nordeste? Essa problemática assume como desdobramentos: Essas produções estão presentes em todos os Programas de Pós-graduações em Educação do Nordeste? Em que Linhas de Pesquisa? Quais as contribuições e pertinências dessas produções? Quais fundamentos teórico-conceituais empregados sobre alfabetização e letramento nas produções?

A problematização e as indagações mencionadas no parágrafo acima nos instigaram a fazermos o que diz Gatti (2012) ser fundamental, que os/as investigadores/as façam opções entre um dos múltiplos percursos que os aproximam da compreensão do seu objeto de estudo. Ao referir-se a percursos a pesquisadora está nos chamando atenção para o método a ser utilizado, que se constitui na narrativa metodológica expressada a seguir, na busca de alcançar, ou não, as indagações e os objetivos, o que requereu trilharmos o “caminho do pensamento” e a “prática exercida” (Lima; Miotto, 2007, p. 39) (grifos das autoras), e para essa consolidação Minayo (2001, p. 17) nos alertou que “[...] nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”.

O nosso estudo, que passou por processo de (re)construção, considerando que vivenciar uma pesquisa, não é se situar na linearidade, como apontamos na introdução, requereu reflexão e quando nos sentimos amadurecidas assumimos uma “atitude metodológica” (Kastrup, 2014). O que nos fez inserir este estudo na abordagem qualitativa, tipo estado do conhecimento, com o foco na pesquisa bibliográfica, e utilizar a técnica da Análise Documental (Ceillard, 2008). E privilegiar dissertações e teses sobre a alfabetização e letramento, pertencentes à área da Educação de Jovens e Adultos, por meio do repositório da Capes.

O estado do conhecimento se trata de um tipo de levantamento sistemático ou um balanço sobre determinado conhecimento, que será produzido em um tempo específico e área de abrangência, com o objetivo de olhar para trás e ver caminhos já trilhados nas pesquisas (Soares; Maciel, 2000). A justa diferença entre estado da arte e estado do conhecimento está na delimitação que prioriza um setor das publicações sobre determinada temática.

Associado ao estado do conhecimento nesta pesquisa, como já mencionado, temos a análise documental que para Ceillard (2008) apresenta vantagens quando se trata da pesquisa científica, pois voltar ao documento permite situar-se no

contexto de produção da pesquisa, fazer pesquisa com o documento, como faz a técnica de análise documental, permite também perceber a maturação e evolução dos processos sociais.

Dessa forma, não significou ser como nos diz Romanowski; Ens, (2006) menos importante do que o estado da arte, que prioriza os livros, documentos oficiais, relatórios de pesquisa, artigos, teses, dissertações, a atender os objetivos pretendidos pelo/a pesquisador/a. Ambos são relevantes e trazem contribuições e usam contextos amplos ou restritos, a depender da escolha. No nosso caso o contexto é restrito, e envolveu teses e dissertações sobre alfabetização e letramento dos Programas de Pós-graduações em Educação das universidades federais, situadas no Nordeste.

Compreendemos que estudo como este que optamos – o estado do conhecimento -, é valioso como afirma Soares, M. (1989, p. 40), porque marca o “[...] processo de evolução da ciência [para] que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos”, o que permite destacar contribuições, lacunas e contradições. E na EJA assume um significado relevante pois a modalidade ainda é jovem no contexto da pesquisa.

2.1 AS PESQUISAS QUALITATIVA E BIBLIOGRÁFICA

A abordagem qualitativa (Lüke; André, 2007), foi a nossa opção com a preocupação mais voltada para o processo do que para o produto. Assim sendo fizemos os encaminhamentos desta dissertação, que requereu também o foco no estudo bibliográfico e seus respectivos procedimentos. Nesse contexto, nos sentimos dialogando com a produção do conhecimento – dissertações e teses -, que foram selecionadas para este estudo, num processo interativo entre nós e o que estamos investigando, o que é próprio desta abordagem. Isso porque não estudamos um objeto neutro, mas um objeto implicado, caracterizado pela teoria e pelas leituras sucessivas (Lima; Mioto, 2007).

Ressaltamos que nosso objeto de estudo é histórico – situa-se dentro de uma temporalidade-, tem *consciência histórica* – uma vez que não é somente a pesquisadora que lhe atribui sentidos, e fica aberto para outros/as estudiosos/as, a depender das construções teóricas; demonstra ter *identidade com o sujeito* que

pesquisa (Lima; Miotto, 2007), e no nosso caso é uma identidade advinda da graduação e do processo vivido no Grupo de Pesquisa Multieja.

Explicita-se dessa forma, que a abordagem qualitativa não significou descompromisso “[...] com a organização racional e eficiente frente à tarefa [...]” que enfrentamos, com muitos desafios e requereu de nossa parte “[...] atenção constante aos „objetivos propostos” e aos pressupostos que [envolveram] o estudo para que a vigilância epistemológica [acontecesse]” (grifo das autor/as) (Lima; Miotto, 2007, p. 40), e com esse rigor nos mantivemos durante todo o estudo.

Esse processo requereu ainda, um prolongado tempo, tanto em relação ao encontro com a plataforma da Capes e as buscas dos corpora, nos fazendo redefinir percursos. Isso nos exigiu paciência e concordamos com Haddad et.al. (2002), quando nos diz que os movimentos que fazemos, sobretudo inicialmente, são exaustivos, neste tipo de pesquisa.

No contexto da abordagem qualitativa, nos centramos na pesquisa bibliográfica (Lima; Miotto, 2007, p. 38) que nos colocou em contato direto com os documentos – dissertações e teses –, nos fez ter acesso a “[...] um conjunto ordenado” de registros, que não foram aleatórios e que foram trabalhados por meio dos procedimentos que utilizamos e comentamos mais adiante, com cuidado para o foco no objeto de estudo, e atentando para “responder” às indagações e tentar alcançar os objetivos delineados.

A pesquisa bibliográfica se insere principalmente no meio acadêmico e tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, por meio de uma investigação científica de obras já publicadas com o no nosso estudo, e caracteriza-se como um estudo exploratório-descritivo, não deve ser confundida com a revisão de literatura ou revisão bibliográfica. Uma vez que esta última é pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, a exemplo fizemos na nossa, sobre alfabetização e letramento, quando lendo livros e artigos dos estudiosos da temática, fichamos e resumimos os conteúdos, descartamos aqueles que não se coadunavam com o objeto de estudo, para na terceira Seção fazermos um diálogo entre os/as autores/as.

Esse foi um processo de grande aprendizado pelo mergulho que realizamos nas leituras, para na sequência termos condições para as escolhas que fizemos na delimitação dos critérios e dos procedimentos metodológicos, na busca de “soluções” e que para tanto, adentrarmos nas Leituras sucessivas (Lima; Miotto,

2007), denominadas de *Reconhecimento*; *Exploratória*; *Seletiva*; *Reflexiva ou Crítica* e *Interpretativa*. Faz necessário explicar que *Leitura*, na perspectiva da pesquisa bibliográfica usada por Lima e Mito, (2007) é uma técnica que nos permitiu identificar as informações, colher dados e selecioná-los bem como proceder à análise das fundamentações teórico-conceituais presentes nos corpora.

Neste contexto, incluímos a análise documental (Ceillard, 2008) que é também uma técnica que permitiu observações preliminares e aquela propriamente dita, que no percurso do nosso estudo requereu a identificação dos “[...] elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza [dos textos em estudo] conceitos-chave” (Ceillard, 2008, p. 303), que os/as pesquisadores/as das dissertações e teses utilizaram. Documento nesta dissertação foi concebido como fonte estável e rica de informação e pode ser consultado diversas e sucessivas vezes. É de baixo custo, não implica em contatos com os participantes.

Ressaltamos que o diálogo dessa técnica com a pesquisa bibliográfica funcionou como filtro entre nós e os documentos encontrados - dissertações e teses - e produzidos nos Programas de Pós-graduações das universidades federais da região Nordeste, selecionadas por meio de descritores que mencionamos, posteriormente, sendo necessário para maior clareza uma outra filtragem com o uso de palavras-chave.

2.2 O ENCONTRO COM O LÓCUS

Inicialmente, empreendemos o rastreio para a obtenção dos corpora em repositórios digitais das bibliotecas pertencentes às Universidades Públicas Federais, definidas no contexto da pesquisa por Estado, com a sensação de que estávamos no caminho viável. No levantamento realizado situamos 20 instituições que atenderam ao perfil considerando nosso recorte de interesse, no caso o Nordeste, conforme o quadro que segue:

Quadro 2 - Universidades federais da região Nordeste por Estados

Estado	Nome da Instituição
Alagoas	Universidade Federal de Alagoas (Ufal)

Bahia	Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB); Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB);] Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).
Ceará	Universidade Federal do Cariri (UFCA); Universidade Federal do Ceará (UFC); Universidade Federal da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab).
Maranhão	Universidade Federal do Maranhão (UFMA).
Paraíba	Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Universidade Federal da Paraíba (UFPB).
Pernambuco	Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (Ufape); Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf)
Piauí	Universidade do Delta do Parnaíba (UFDPar); Universidade Federal do Piauí (UFPI).
Rio Grande do Norte	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Universidade Federal Rural do Semiárido (Ufersa).
Sergipe	Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Fonte: Elaboração da autora, 2022.

Nos nove estados nordestinos as universidades²⁹ situaram-se na seguinte distribuição quantitativa: Alagoas 01; Bahia 04; Ceará 03; Maranhão 01; Pernambuco 04; Paraíba 02; Piauí 02; Rio Grande do Norte 02 e Sergipe com 01. Das Instituições de Ensino Superior (IES), elencadas a exemplo: UFOB, UFRB e Univasf e mais outras 06, que não têm Programas de Pós-graduação em Educação. As universidades do Cariri (UFCA) e de Campina Grande (UFCG), tinham o programa em educação, mas não apresentaram trabalhos com essa temática.

²⁹ Nossa contagem considerou a instituição e não o número de Câmpus de cada uma, dessa forma, temos um número reduzido de IES.

Em seguida, apresentamos o infográfico com as universidades que estão sendo representadas por dissertações e/ou teses neste estudo.

Infográfico 1 - Universidades Integrantes do estudo



Fonte: Elaboração da autora (2023).

Dos nove estados pertencentes à região Nordeste permaneceram cinco universidades representando quatro estados que estão acima expostos. Percebemos que os estudos que se relacionam com nosso objeto de investigação, encontram-se no Centro-leste do Nordeste e coincide com as primeiras experiências de Paulo Freire, na EJA, relacionadas à alfabetização. O que inferimos é que essa região ainda é de grande importância para o desenvolvimento de estudos e práticas que se relacionam com a modalidade em foco.

Na continuidade do percurso, retornamos aos repositórios das Universidades para realizarmos a “garimpagem” nos Programas de Pós-graduação em Educação e, conseqüentemente, das teses e dissertações na temática em estudo. Nessa retomada, percebemos que a busca era individual, ou seja, a necessidade de fazermos um apanhado de *site* por *site* de cada entidade. Isso requeria bastante tempo, tendo em vista a identificação das produções e depois as leituras sucessivas com base em Lima e Mioto (2007). O que gerou um impasse entre o tempo curto que dispomos em uma dissertação em função dos cumprimentos dos créditos, qualificação e defesa.

Com essa compreensão e em diálogo com as orientadoras, decidimos de forma coletiva recorrer ao Catálogo de Teses e Dissertações da Capes³⁰ considerando que a sua plataforma é reconhecida pela comunidade acadêmica brasileira na indexação de pesquisas no âmbito da Pós-graduação, e reúne trabalhos acadêmicos nacionais em nível de Pós-graduação - muitas vezes consultadas por pesquisadores/as internacionais -, independente das linhas de pesquisas, que podem ser identificadas na folha de rosto de cada produção. Ressaltamos que essa mudança, considerou a realidade da nossa pesquisa e com isso, queremos afirmar que não defendemos autossuficiência de lócus, em detrimento de outros, mas que aquele que pode incorporar-se ao sentido da temática pesquisada, considerando o levantamento das produções, que comentamos mais adiante.

Ressaltamos, ainda, que o número de dissertações e teses variam conforme o período de busca e caso fôssemos fazer um novo levantamento em outro período no Portal da Capes o quantitativo não coincidiria. É que o referido Portal é alimentado frequentemente com novos trabalhos que vão sendo acrescentados às bibliotecas das universidades públicas federais.

2.3 A BUSCA DOS CORPORA³¹

A procura dos corpora tomou por base as leituras sucessivas (Lima; Miotto, 2007), como já mencionamos e a seguir enfocamos o nosso percurso, envolvendo-as, e articulando à realidade vivenciada.

Leitura de Reconhecimento: caracterizou-se como a primeira etapa da pesquisa em busca dos achados, que nos permitiu a identificação das dissertações e teses sobre alfabetização e letramento, no repositório da Capes, sem a demarcação dos Programas de Pós-graduação. A identificação dos trabalhos pertinentes ao campo foi realizada mediante os descritores “alfabetização/letramento na EJA, “alfabetização e letramento na EJA” e “alfaletrar na EJA” - o uso das aspas nas palavras representativas nos descritores foi uma tentativa de uma seleção mais

³⁰ A Capes é uma fonte de informação e possui um dos maiores acervos virtuais do Brasil, tem na sua plataforma 455 bases de dados, com as principais editoras internacionais, ou de acesso livre das instituições de ensino e pesquisa do país (BRASIL, 2023).

³¹ Utilizamos corpora como o plural de corpus.

aproximada possível da temática. Acrescentamos o filtro em relação ao ano de publicação, tipo - mestrado ou doutorado -, área de conhecimento e bibliotecas. Tivemos o cuidado conforme Lima e Miotto (2007, p. 41), de fazermos uma “[...] incursão nas bases de dados computadorizadas para a localização de obras relacionadas ao tema”. Esse movimento é considerado de primeira leitura, se reveste de provisoriedade e nos transportou a 151 trabalhos.

De posse desse total, que tem como dissemos uma característica de provisoriedade, uma vez que pode desencadear até certo ponto, produções que fogem da temática, fizemos a filtragem, e situamos apenas os programas de pós-graduações em educação das universidades federais no Nordeste. Conservamos os mesmos descritores, e adotamos os seguintes critérios: dissertações e teses advindas de mestrados e doutorados acadêmicos, dentro da temporalidade (2010-2021) do estudo e que envolvam diretamente a Educação de Jovens e Adultos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ou seja, a alfabetização e pós-alfabetização, além de considerarmos que o título fosse pertinente ao objeto da pesquisa - o que gerou um banco de dados com 81 produções, sendo 43 dissertações e 38 de teses. Essa foi uma etapa que ainda não nos permitiu segurança, porque apareceram além das repetições documentais, títulos que não traduziam o conteúdo real das produções. Sentimos que precisávamos de mais confiabilidade.

Leitura Exploratória: essa fase se constituiu em um movimento em relação aos corpora adquiridos na etapa anterior e procedemos no total acima mencionado – 81 produções -, uma varredura, que se deu por meio de leituras do sumário e dos resumos, no sentido de aumentar o rigor. O que provocou a retirada de mais produções que não envolviam o objeto de estudo, bem como a presença da EJA de forma superficial, não coerente com a sua conceituação, isso porque o pano de fundo era de outras modalidades. Dessa forma, ficaram um total de 65 trabalhos, considerando, que por meio da análise documental é possível produzir conhecimentos e conhecer de que forma estes foram desenvolvidos, assumimos uma outra filtragem, que se segue. Nesse percurso, identificamos que os resumos, eram vagos e não situam com explicitação o trabalho, e fez com que lêssemos as introduções e as considerações finais. Com esse movimento tivemos uma queda drástica no quantitativo dos trabalhos, no caso 13 dissertações e 12 teses, perfazendo um total de 25 documentos conforme o quadro que se segue.

Quadro 3 – Dissertações selecionadas

Título	Ano	Autor	Instituição	Linha (retirar)
1 - Variação linguística na 3ª fase da educação de jovens e adultos: saberes e práticas	2010	Gláucia dos Santos Marinho	Ufal	Educação e linguagem
2 - Práticas de letramento na educação de jovens e adultos	2010	Antonia Matilde Sarmiento de Souza	Ufal	Educação e linguagem
3 - Desvendando as práticas de alfabetização da EJA: O que pensam e propõem as professoras? O que dizem os alunos?	2012	Fabiana da Silva Correia Souza	UFPE	Educação e linguagem
4 - Letramento na escolarização de jovens e adultos no currículo de língua portuguesa	2012	Mariana Silva Bezerra	UFPE	Educação e linguagem
5 - A prática pedagógica docente na perspectiva da humanização em Paulo Freire na EJA em Olinda	2015	Edineide Souza Sá Leitão	UFPE	Educação e linguagem
6 - Aprendizagem Móvel (M-Learning): um estudo acerca da aplicabilidade de tecnologias móveis na alfabetização de jovens e adultos	2015	Eliane Alves de Freitas	UFPB	Educação popular
7-Letramento e tecnologia: um estudo sobre práticas sociais letradas intermediadoras por tecnologias digitais na vivência de estudantes do ensino médio público	2015	Luciano França de Lima	UFPE	Educação e Linguagem
8 - Jesus vai voltar e eu não aprendo a ler”: práticas de leitura e escrita de mulheres em condição de analfabetismo	2013	Josemar Guedes Ferreira	UFPE	Educação e linguagem
9 - Educação e direitos humanos para mulheres em comunidades islâmicas	2017	Allana de Freitas Lacerda	UFC	Educação
10 - Educação atrás das grades: a formação do professor da educação de jovens e adultos o qual atua no sistema penitenciário do Estado do Maranhão	2018	Ellen Josy Araujo da Silva Coelho	UFMA	Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente
11 - Memórias das práticas docentes na escola Almerinda Costa (1949-1975)	2020	Alexsandro Conceição	UFBA	História e educação
12 - Alfabetização de jovens e adultos: representações sociais de professoras da EJA	2020	Jéssica Lira da Silva	UFRN	Educação e linguagem
13 - Professores alfabetizadores: desafios, experiências e práticas	2020	Nalim Moura Santos	UFBA	Educação e diversidade

Fonte: Elaboração da autora, 2022.

Quadro 4 – Teses selecionadas

Título	Ano	Autor	Instituição	Linha
1 -Escola da vida: conhecimentos de Adultos analfabetos sobre a escrita	2010	Ana Carolina Faria Coutinho Gléria	UFPE	Linguagem
2 - Prática discursiva na formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos em uma experiência de educação popular	2011	Eduardo Jorge Lopes Silva	UFPE	Formação de Professores e práticas pedagógicas
3 - Leitura na Educação de Jovens e Adultos: F(r)estas à práxis interlocutiva para um bem viver.	2013	Almeri Freitas de Souza	UFPB	Educação popular
4 - A educação no horizonte do provável: dispositivos biopolíticos na escolarização de pessoas jovens e adultas	2015	Janayna Silva Cavalcante de Lima	UFPE	Formação de Professores e práticas pedagógicas
5 - Olhares atentos, detalhes orientadores: o lugar da inteligência popular na alfabetização de jovens e adultos	2015	Elma Nunes de Melo	UFPB	Educação Popular
- 6 Educação para o trabalho ou para a formação humana: a proposta educacional do capital para trabalhadores jovens materializada no Projovem	2017	Maria Gorete Rodrigues de Amorim	UFC	Educação
-7 Práticas de leitura na Educação de Jovens e Adultos da vida para a escola e da escola para a vida	2017	Maria José Gomes Cavalcante	UFPE	Educação e Linguagem
8 - Entre o Giz e a Viola: Práticas Educativas do Mestre-Escola Miguel Guarani, No Vale do Guaribas/PI (1938-1971)	2017	Cristiane Feitosa Pinheiro	UFPI	Formação Docente e Prática Educativa
9 - Práticas de letramento dos estudantes jovens e adultos dentro e fora do espaço escolar: protagonismo, resistência e emancipação	2018	Leila Britto de Amorim Lima	UFPE	Educação e linguagem
10 - Alfabetizar letrando jovens e adultos da escola pública: necessidades de formação docente materializadas em conteúdos da formação	2019	Dicla Naate da Silva	UFRN	Educação
11 - Como me tornei educadora popular: trajetórias de alfabetizadoras de pessoas adultas	2020	Leyla Menezes de Santana	UFS	Educação, conhecimento e cultura
12 - Jovens da Educação de Jovens e Adultos na Cultura Digital: Conexões com letramentos, sociabilidades e aprendizagens	2020	Jerusa Pereira de Andrade	UFPB	Educação Popular

Fonte: Elaboração da autora, 2022.

Chamamos atenção, que no Quadro n. 3, referente às dissertações, em relação às Linhas de Pesquisa o primeiro lugar foi para Educação e Linguagem com sete produções, e há na sequência a variação de outras linhas como Educação,

Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente, História e Educação e Educação e Diversidades. No Quadro 4 – das teses -, a Linha de Pesquisa Educação Popular aparece em supremacia envolvendo três produtos, uma vez que as de Linguagem e Educação e Linguagem se situaram com uma e duas teses respectivamente, seguindo -se de Formação de Professores e Práticas Pedagógicas com duas, Educação; Formação Docente e Prática Educativa; Educação, Conhecimento e Cultura, que não ultrapassaram quantitativamente as duas últimas de um trabalho para cada. Destacamos, que é ainda uma realidade provisória, uma vez que dispomos de mais dois processos de filtragem, que se seguem.

Leitura seletiva: Com as produções constantes nos dois quadros, articulamos mais uma etapa que envolveu mais rigor, assumimos a leitura integral – que também nos permitiu aguçar o nosso olhar para as recorrências conceituais dos dois fenômenos, sendo possível a escolha das categorias -, e exaustiva das dissertações e teses, que tinham sido delimitadas. É que nos sentimos insegura em permanecermos apenas com a leitura parcial. Com esse refinamento identificamos dissertações e teses que não atenderam aos critérios como situarem nos anos de EJA. E outras o enfoque nas produções não serem alfabetização e letramento, embora tivessem registros da presença dos dois fenômenos nas produções, mas o enfoque central estava por exemplo em Trabalho e Educação; Formação Docente; Política Educacional e Variação Linguística, sendo necessário excluí-las, conforme mencionamos a seguir.

No âmbito das dissertações de um total de 13 permaneceram 06 produções, sendo que 07 foram descartadas. Vejamos:

- *Variação linguística na 3º fase da educação de jovens e adultos: saberes e práticas* (2010) pertencente à Linha Educação e Linguagem, o objetivo foi analisar a norma culta e as variações linguísticas populares com base em Labov (2008), Bortoni-Ricardo (2004) e Mollica (2009);

- *Letramento na escolarização de jovens e adultos no currículo de língua portuguesa* (2012) - Linha de Pesquisa Educação e Linguagem, que buscou investigar a relação entre a proposta de letramento no currículo dos módulos IV e V da EJA, pertence à Secretaria de Educação, Esporte e Lazer da prefeitura do Recife e, Processos de ressocialização na escolarização de jovens e adultos, no entanto, no corpo do texto o letramento foi subsumido, e a ênfase foi dada ao currículo de Língua Portuguesa;

- *Letramento e tecnologia: um estudo sobre práticas sociais letradas intermediadoras por tecnologias digitais na vivência de estudantes do ensino médio*, (2015) - Linha de Pesquisa Educação e Linguagem, fora eliminada porque está fora dos critérios, ou seja, não envolve a alfabetização e a Pós-graduação;

- *Educação e direitos humanos para mulheres em comunidades islâmicas* (2017) - Linha de Pesquisa Educação, objetivou estudar o não direito à alfabetização de mulheres islâmicas, e destacou a importação desse fenômeno, tendo como aspecto central questões de cunho político, social e cultural que permitem a negação desse direito;

- *Educação atrás das grades: a formação do professor da educação de jovens e adultos o qual atua no sistema penitenciário do Estado do Maranhão* (2018) - Linha de Pesquisa Escola, Currículo e Formação do Trabalho Docente, teve como enfoque a alfabetização enquanto direito humano, sem entrar no mérito do estudo enquanto fenômeno linguístico. Destacou a lacuna na formação inicial docente, daqueles/as professores/as que atuam no sistema penitenciário do estado citado, que se reveste de singularidades;

- *Memórias das práticas docentes na escola Almerinda Costa (1949-1945)* (2010) - Linha de Pesquisa História e Educação, enfatizou as práticas memorialísticas docentes, em termos de alfabetização, sem, no entanto, situar conceitos deste fenômeno;

- *Professores alfabetizadores: desafios, experiências e prática* (2020) - Linha de Pesquisa Educação e Diversidade focou o contexto de alfabetização, construiu sua investigação na formação do/a professor/a, sem com isso trazer elementos significativos sobre a alfabetização.

No âmbito das teses, de um total de 12, permaneceram 05 trabalhos, sendo 07 descartadas. Vejamos:

- *Prática discursiva na formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos em uma experiência de educação popular*, (2011) - Linha de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, o ponto central foi a formação dos/as professores/as da EJA que atuaram na alfabetização e pós-alfabetização de trabalhadores na Indústria da Construção e do Mobiliário de João Pessoa - PB. E ao longo do trabalho houve foco no processo de formação política desses professores na perspectiva da educação popular, sem trazer a discussão significativa sobre a alfabetização, que envolve na sua prática aspectos linguísticos;

- *Leitura na educação de jovens e adultos: f(r)estas à práxis interlocutiva para um bem viver* (2013) - Linha de Pesquisa Educação Popular - relacionou-se com o processo de leitura em diferentes propostas educativas das pessoas jovens e adultas referindo-se à linguagem, sem dar ênfase para o processo de alfabetização e letramento, na sua essência linguística e social, respectivamente;

- *A educação no horizonte do provável: dispositivos biopolíticos na escolarização de pessoas jovens e adultas* (2015) - Linha de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, refere-se à educação e à alfabetização como direito, mas objetivou investigar as relações de poder que se estabelecem entre professor/a e estudante na sala de aula;

- *Olhares atentos, detalhes orientadores: o lugar da inteligência popular na alfabetização de jovens e adultos* (2015) - Linha de Pesquisa Educação Popular, tratou da educação popular como saber a ser considerado e respeitado no processo educativo no espaço escolar, sem, contudo, conceituar ou se aprofundar sobre a alfabetização e letramento, mencionando-os superficialmente;

- *Educação para o trabalho ou para a formação humana: a proposta educacional do capital para trabalhadores jovens materializada no Projovem* (2017) - Linha de Pesquisa Educação, situa-se nos anos finais do Ensino Fundamental de EJA;

- *Entre o giz e a viola: práticas educativas do Mestre-Escola Miguel Guarani, no Vale do Guaribas/PI (1938-1971)* (2017) - Linha de Pesquisa Formação Docente e Prática Educativa, objetivou focar narrativas das memórias de um professor, que usando a música atuou na alfabetização, restringindo-se à história de vida e o uso da música no processo educativo;

- *Jovens da educação de jovens e adultos na cultura digital: conexões com letramentos, sociabilidades e aprendizagens* (2020) - Linha de Pesquisa Educação Popular, tratou do uso das mídias e dos aparelhos digitais no processo educativo, relacionado ao letramento, no entanto, o foco foi o ensino médio.

Na continuidade, com um quantitativo de 06 dissertações e 05 teses, passamos para a etapa a seguir.

Leitura reflexiva ou crítica: esta fase nos exigiu um novo refinamento dos corpora compreendendo como Sánchez-Gamboa (2003, p.399), que “[...] documentos [...] não [fecham] a interpretação num único sentido (paráfrase), mas, permite o jogo de sentidos (polissemia)”. Com essa clareza e assumindo que a

técnica da análise documental é mais exigente do que esperávamos, utilizamos nessa filtragem as palavras-chave *alfabetização e letramento EJA anos iniciais e alfalettar* anos iniciais. Usamos como critério a recorrência dos termos referidos, nas 11 produções restantes, considerando a presença destes, quando repetidos, a partir de três vezes. Destacamos que consideramos o termo *alfalettar* no sentido de *alfabetizar letrando* e a palavra *alfabetização*, quando englobava o letramento, mesmo sem este ser citado.

Nessa última revisitação foi possível definir os corpora, reafirmando as 11 produções, sendo, 6 dissertações e 5 teses, e deu o quantitativo encontrado na etapa anterior, que expomos nos quadros abaixo.

Quadro 5 - Dissertações

Práticas de letramento na educação de jovens e adultos	2010	Antonia Matilde Sarmiento de Souza	Ufal	Educação e linguagem
Desvendando as práticas de alfabetização da EJA: O que pensam e propõem as professoras? O que dizem os alunos?	2012	Fabiana da Silva Correia Souza	UFPE	Educação e linguagem
A prática pedagógica docente na perspectiva da humanização em Paulo Freire na EJA em Olinda	2015	Edineide Souza Sá Leitão	UFPE	Educação e linguagem
Aprendizagem Móvel (M-Learning): um estudo acerca da aplicabilidade de tecnologias móveis na alfabetização de jovens e adultos	2015	Eliane Alves de Freitas	UFPB	Educação popular
“Jesus vai voltar e eu não aprendo a ler”: práticas de leitura e escrita de mulheres em condição de analfabetismo	2013	Josemar Guedes Ferreira	UFPE	Educação e linguagem
Alfabetização de jovens e adultos: representações sociais de professoras da EJA	2020	Jéssica Lira da Silva	UFRN	Educação e linguagem

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 6 - Teses

Escola da vida: conhecimentos de Adultos analfabetos sobre a escrita	2010	Ana Carolina Faria Coutinho Gléria	UFPE	Linguagem
Práticas de leitura na Educação de Jovens e Adultos da vida para a escola e da escola para a vida	2017	Maria José Gomes Cavalcante	UFPE	Educação e Linguagem
Práticas de letramento dos estudantes jovens e adultos dentro e fora do espaço escolar: protagonismo, resistência e emancipação	2018	Leila Britto de Amorim Lima	UFPE	Educação e linguagem
Alfabetizar letrando jovens e adultos da escola pública: necessidades de formação docente materializadas em	2019	Dicla Naate da Silva	UFRN	Educação

conteúdos da formação				
Como me tornei educadora popular: trajetórias de alfabetizadoras de pessoas adultas	2020	Leyla Menezes de Santana	UFS	Educação, conhecimento e cultura

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Neste exercício de busca que foi realizado de forma incansável e provocou alterações e alterações, que nominamos de substâncias no quantitativo das produções, e exigiu que fizéssemos escolhas, e preservamos a coerência com o objeto de estudo.

Ressaltamos que a Linha Educação e Linguagem nas dissertações e teses se sobressaíram e, outras como Educação Popular, Educação, Conhecimento e Cultura, demonstram ter circulado na temática o, que nos parece a possibilidade de um alargamento futuro para diálogo com os dois fenômenos estudados.

2.4 DA ANÁLISE DOCUMENTAL

A análise documental nas produções que compõem os corpora foi realizada por meio da Leitura Interpretativa (Lima; Miotto, 2007), tendo como base a sumarização das dissertações e teses agrupadas pelas recorrências dos fundamentos conceituais, exercício que realizamos desde a leitura integral -, nelas encontradas e geraram duas categorias: *alfabetização na perspectiva do letramento* que envolveu dissertações e teses com base em Ferreiro (2002, 2007, 2010) ou Freire (1974, 1985, 1996), ou em ambos.

E determinada pela predominância conceitual; *alfabetização e letramento* situando as produções que conceberam os dois fenômenos, que se complementam, respeitando as suas singularidades como defendem os/as pesquisadores/as pertencentes ao NEL, a exemplo Soares, M. (1985, 1998, 2002, 2003, 2004, 2016, 2018, 2020), Tfouni (1995), dentre outros/as. A leitura documental também nos permitiu destacar as Linhas de Pesquisa, que cada produção afirmou pertencer e as abordagens metodológicas e seus/suas respectivos/as pesquisadores/as.

Na próxima Seção tratamos das bases conceituais da alfabetização e letramento, e explicitamos as fundamentações dos dois fenômenos.

3 AS BASES CONCEITUAIS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE JOVENS E ADULTOS: DIÁLOGO POSSÍVEL

Esta Seção tem como objetivo apresentar de forma comentada as bases conceituais das categorias alfabetização e letramento, com foco em materiais impressos considerando a leitura e escrita, sendo coerente com a pretensão deste estudo. Sem deixar de reconhecermos, que pela abrangência e polissemia dos termos nas suas evoluções se pluralizaram e envolveram os letramentos digitais, que na contemporaneidade assumem-se como vital, para todas as pessoas na prática social e no sistema educativo.

No percurso deste texto, dialogamos com os/as pesquisadores/as, historicamente considerados/as clássicos/as a exemplo Freire (1987, 2005), Soares M. (2018, 2020) e outro/as, que contribuíram e vêm contribuindo para a qualificação dessas categorias. Elas são importantes no processo de escolarização tanto de crianças como de jovens, adultos/as e idosos/as tendo, portanto, uma abrangência na Educação Básica e, nesse contexto, na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A compreensão dessas bases conceituais foi de suma importância na interpretação das produções – dissertações e teses -, que compõem os corpora desta pesquisa, que teve um percurso metodológico de construção e reconstrução, considerando a coerência com o objeto de estudo. Assim, compreendemos ser pertinente realizar o diálogo entre os/as autores/as e expor as suas contribuições para a discussão que propomos. Nesse sentido, tratamos do letramento de estudantes jovens e adultos e da conceituação dessa categoria, destacamos as condições necessárias para que se alfabetize letrando e dando enfoque aos aspectos do letramento e iletramento e, por fim, do alfaLetrar tendo como foco Soares M. (2020).

Ressaltamos que existem disputas terminológicas e, conseqüentemente, de sentidos quando se trata do processo de alfabetização e letramento, sendo que o último termo tem se tornado polissêmico com implicações na tradução da palavra *Literacy*, a exemplo em Portugal que se refere a *Literacia*. No Brasil, letramento e na

Espanha, *Literacitad*, o que tem provocado um conceito híbrido e, como tal tornou-se mais rico e poderoso. “Por isso, mais do que dar voz ao conflito, o importante é estabelecermos diálogos [como fazemos nesta Seção], e contribuindo para um olhar plural, coletivo, mais denso e produtivo sobre um fenômeno de indiscutível relevância social” (Freitas, Dionísio, Oliveira, 2019, p. 14).

Considerando essa polissemia, Ferreiro (2002) nos diz que há uma interpretação equivocada sobre o termo alfabetização, dando-lhe um caráter de insuficiência. Isso porque está associado ao “alfabeto” e para a autora nada solucionaria com uso da palavra letramento, que está ancorado à “letra”, o que nos faz entender também que a palavra alfabetização se tornou polissêmica. A pesquisadora opta por dizer “cultura letrada”, justificando que se aproxima melhor do significado original de *literacy*.

É que em seus estudos a pesquisadora considera a língua escrita como um objeto cultural e social extrapolando o escolar e, nesse sentido, foi construída no cotidiano das crianças por meio de diferentes práticas de leitura e da escrita. Nesses contextos as crianças interagem com a escrita e elaboram hipóteses sobre sua natureza e funcionamento, e o fazem antes de chegarem à escola para serem alfabetizadas.

Para Freire (1974), alfabetização é compreendida como ato criador, portanto, não pode ser considerada como um processo de memorização mecânica das palavras, mas como um processo “encharcado” de atos de criação e de recriação, dialogando em situações concretas, fazendo a relação texto-contexto-texto, ou seja, mundo-palavra-mundo, presente no cotidiano (Freire, 1982). Isso se dará tendo o “[...] diálogo como caminho do conhecimento [que deve] caracterizar a prática da alfabetização” (Freire, 2021, p. 203).

Complementa (Freire, 2021), que na prática da alfabetização, o/a alfabetizador/a deve ter cuidado em não dicotomizar escrita de leitura, pois não há uma sem-a outra, e é fundamental exercitar ambas sistematicamente. Assim procedendo haverá melhora na oralidade dos/as estudantes.

Denotamos que tanto ferreiro, como Freire (2021) ao referirem-se ao processo de alfabetização - considerando as diferenças das suas matrizes teóricas -, articulam o letramento, sem necessariamente precisar de mudança de terminologia.

3.1 LETRAMENTO DE ESTUDANTES JOVENS E ADULTOS/AS: DOS INDÍCIOS ÀS PERSPECTIVAS CONCEITUAIS

Na Educação de Jovens e Adultos Ribeiro (1999), considera que a influência do alfabetismo³² (ou letramento) tem uma história particular³³. O seu conceito é anterior à referência na análise da proposição pedagógica para o ensino da leitura e da escrita na escola dita regular. É que o termo alfabetismo funcional³⁴ foi cunhado nos Estados Unidos, nos anos de 1930, e empregado pelo exército americano durante as escritas necessárias para a realização de tarefas militares. Acrescenta que, a partir de então houve o deslocamento e:

[...] o termo passou a ser utilizado para designar a capacidade de utilizar a **leitura e a escrita** para fins específicos, normalmente aqueles relacionados a **tarefas cotidianas ao contexto de trabalho e da vida diária, passando a ser referência para programas educativos voltados à população adulta** com níveis de insuficiência de escolaridade (grifos nossos) (RIBEIRO, 1999, p. 227).

À época, explicita-se no fragmento acima, que já se articulava a leitura e a escrita aos espaços cotidianos e ao ambiente educativo, denotando o envolvimento dos saberes da prática social e da escola. No entanto, somente nas décadas de 1980 e 1990 que as indagações surgidas no Brasil se tornaram pertinentes e influenciaram na EJA, sobretudo, com as publicações das pesquisas que

³² Ribeiro (1999, p. 16), ao referir-se ao termo *alfabetismo*, enfatiza que “[...] é utilizado com o mesmo sentido do termo em inglês *literacy*, designando a condição de pessoas ou grupos que não apenas sabem ler e escrever, mas também como propõe Magda Soares, utilizam a leitura e a escrita, incorporando-as em seu viver, transformando por isso sua condição”. Apesar de alguns autores brasileiros utilizarem o neologismo “letramento” com o mesmo sentido, preferiu-se empregar o termo alfabetismo, tal como sugere Ribeiro (1999) por ser um termo dicionarizado e por guardar a sua raiz “alfabetização”, relativo ao ato de ensinar ou disseminar o ensino da leitura e da escrita.

³³ A origem do termo nos Estados Unidos, segundo Ribeiro (1999), é autoexplicativa, porque surge em um contexto específico de avaliação, com a intenção de identificar se os homens que faziam parte daquele contexto tinham condições de desenvolver atividades determinadas que envolviam a leitura e a escrita, solicitadas pela instituição na qual estavam inseridos.

³⁴ A associação do qualificativo “funcional”, segundo Ribeiro (1999, p. 228) ao termo alfabetismo favoreceu o entendimento de que tal condição implicava mais do que apenas dominar um sistema de representação gráfica da linguagem. A alfabetização deveria representar para os indivíduos e para a coletividade vantagens maiores que a simples possibilidade de ler e escrever.

comentamos nesta Seção, advindas de estudiosos como Freire (1985, 1996), Soares, M. (2018, 2020), Kleiman (2016), dentre outros/as.

Outra especificidade no contexto do letramento, com exclusividade para o público da modalidade foi a realização da Primeira *Pesquisa Nacional sobre o Alfabetismo Funcional*, realizada pela Ação Educativa³⁵ e pelo Instituto Pedro Montenegro³⁶, no ano de 2001, junto a amostras nacionais com duas mil pessoas situadas na faixa etária de 15 a 64 anos de idade. Abordava as habilidades de leitura e escrita no momento da aplicação de um teste, além de, por meio de entrevista, serem coletadas informações sobre os usos que essas pessoas fazem com essas habilidades, em contextos diversos da prática social.

O trabalho foi sequenciado no ano de 2002, com o uso da mesma metodologia sobre os conhecimentos matemáticos dos cotidianos, e permaneceu nesse formato sucessivamente até 2005. A partir de 2007 houve a integração dos dois campos em uma mesma pesquisa de dois e dois anos, com a intenção de estabelecer dados comparativos entre os estudos e subsidiar as políticas públicas para EJA (Ribeiro, et. al , 2015).

Esse grupo social pesquisado foi composto de jovens, adultos/as e idosos/as, com escolaridade completa no Ensino Fundamental ou Educação Básica, bem como aqueles/as em processo de alfabetização e outros/as que não tiveram acesso à escola ou dela foram “expulsos”, é que em muitos casos os/as estudantes precisam sacrificar o horário escolar para conseguir trabalhar.

A Primeira Pesquisa Nacional referida partiu de uma iniciativa inovadora não oficial e apresentou o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), que além de reunir as informações sobre as condições de ler e escrever e os usos da linguagem escrita em diversos contextos. Também faz o “julgamento” das pessoas sobre as suas capacidades e disposições com essas tecnologias. “Julgamento” porque no momento de executar as tarefas solicitadas o/a entrevistador/a observa in loco, se o/a entrevistado/a executa ou não a ação solicitada, e que pode ser a interpretação de cartazes, escrita de outros gêneros sociais (Queiroz, 2002), materializados em textos que se encontram nos cotidianos “[...] e apresentam características

³⁵ A Ação Educativa é uma organização não-governamental (ONG) com sede em São Paulo, e objetiva assessorar, pesquisar e coletar informações sobre a área educacional de jovens e adultos.

³⁶ O Instituto Pedro Montenegro é uma fundação, criada em 2000, sem fins lucrativos mantida pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública (IBOPE), direcionada para a execução de projetos sociais na área da educação.

sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição [...]” (Marcuschi, 2002, p. 22-3).

Inovadora, também em mais dois aspectos. O primeiro, além do uso de gêneros textuais, avançou de ser um ato declaratório, como faz o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ao realizar o Censo Demográfico, e permanece a considerar o sujeito *alfabetizado* como aquele que tenha pelo menos completado as quatro primeiras séries/anos do ensino fundamental. Baseado no pressuposto de que são necessários no mínimo quatro anos de escolaridade para a apropriação da leitura e da escrita em usos sociais, desconsiderando o que é constitucional, que defende a terminalidade da Educação Básica.

O segundo aspecto, é que trouxe indicações, por meio dos seus resultados, para se repensar a política educacional oficial, e mostrou alternativas independentes de Campanhas aligeiradas de alfabetização de adultos/as, geradoras de analfabetos/as funcionais; pessoas que grafam os seus nomes, leem palavras soltas, mas não têm condições de interpretar e lerem textos. Dentre os resultados, e com base em Ribeiro (2004), mencionamos três, de forma comentada:

1) No Brasil a cultura letrada está amplamente disseminada, mas de forma muito desigual, e apenas 26% da população pesquisada (total de 2000), apresentaram domínio pleno das habilidades de leitura e escrita, e fazem usos mais intensos e diversificados, em vários contextos. Isso mostra que a cultura letrada precisa ser democratizada e as cidades serem cada vez mais educadoras (Freire, 2005).

2) A escolaridade³⁷, apresentou-se como fator decisivo na promoção do alfabetismo da população, além do nível de renda. A escolaridade é um direito constitucional e permite o acesso da alfabetização ao Ensino Médio, inclusive a Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional Tecnológica (EJA/EPT), nos âmbitos estaduais e federal, este último nos Institutos Federais do Brasil. No entanto, o nível de renda que é baixo tem provocado movimentos

³⁷ Parece ser redundante escolaridade, implica em escolarização, mas importa em explicação. A primeira palavra diz respeito a pessoa que alcança o nível de ensino mais elevado situado no sistema educacional brasileiro e tem direito a certificado ou diploma e a segunda palavra – escolarização -, é uma prática formal e institucional de ensino que visa uma formação integral do indivíduo. A alfabetização, nesse contexto é apenas uma das atividades/atribuições da escola - uma habilidade restrita -, que deve ter projetos educacionais amplos, que preparem os sujeitos-estudantes, para o mundo trabalho (Marcuschi, 2008).

pendulares na vida dos/as estudantes, devido à ausência de uma política de permanência³⁸ mais consistente conforme expressa o artigo 3³⁹, da LDBEN n. 9.394 de 1996.

A escolaridade focada na Primeira Pesquisa Nacional, referia-se à época, o mínimo de oito anos de escolaridade, ou seja, o ensino fundamental completo, o que depois ampliou-se para 12 anos. Esse grau educacional é constitucional e se caracteriza como direito de todos/as⁴⁰. Destacamos que se o analfabetismo for calculado com base no critério de quatro anos de escolaridade, o índice de analfabetismo cresce assustadoramente – considerando a possibilidade de regressão do uso da leitura e da escrita -, e ficará maior se considerarmos a perspectiva da ampliação de toda Educação Básica.

Essa foi também uma realidade encontrada por Ribeiro (1999), em estudo anterior a também com paulistanos situados etariamente de 15 a 54 anos, dessa feita apenas com jovens e adultos/as, que apontou de forma semelhante a Pesquisa anterior, afirmando que:

[...] nível de escolaridade [foi] o melhor dos preditos do desempenho dos sujeitos [entrevistados], ainda que também a intensidade com que fazem uso da leitura e da escrita principalmente no trabalho [...]. Corrobora-se, portanto, a tese de que o alfabetismo nas sociedades ocidentais contemporâneas é um fenômeno intrinsecamente associado à escolarização [...] (Ribeiro, 1999, p. 233).

E Ribeiro (1999), modaliza o seu discurso e diz que houve, também, um contingente expressivo de pessoas com o nível mais rudimentar de habilidades relacionadas ao alfabetismo, por usarem com mais intensidade a leitura e a escrita tanto em contexto de trabalho coletivo nos cotidianos, que envolve a tomada de

³⁸ Que permita o/a estudante ficar e transformar-se o que para tanto deve envolver as permanências material simbólica. Na primeira está relacionada com as condições de subsistência -compra de livros, almoçar, lanche, pagar transporte-, e a segunda, a permanência simbólica a valorização da autoestima, apoio pedagógico, as relações de amizade (Reis, 2009).

³⁹ Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I- igualdade de condições para o acesso e permanência na *escola*.

⁴⁰ Art. 208 da Constituição Federal do Brasil (1988, p. 138): “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - o ensino fundamental obrigatório e gratuito inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

decisões e o planejamento e a militância por alguma causa política ou social. Bem como todas as atividades que envolvem de alguma forma de transcendência com relação à experiência imediata. No entanto, esse domínio não é suficiente para intervenções de vida e profissional, que requeiram atividades mais complexas.

Exemplificamos que na pesquisa de Queiroz (2002) na modalidade de EJA, foram encontrados/as adultos/as não-alfabetizados/as participantes de sindicatos que trouxeram na sua argumentação oral os traços característicos da escrita, e mostraram, na sua ação, a consciência de argumentação para alcançar os seus objetivos e influenciar os outros. A maioria dessas pessoas reconhece que essa limitação em relação à leitura e à escrita, restringe as suas oportunidades de trabalho e é insuficiente para as necessidades da vida diária (Queiroz, 2002).

Retomando as duas pesquisas Ribeiro (1999, 2004), a escola foi evidenciada como uma das principais agências de letramento, tendo em vista ser socialmente aceita, e permitir a certificação para que os saberes sejam respeitados. É que a certificação da escolaridade é um documento importante para o público da EJA na busca, sobretudo, de emprego.

3) Dois terços dos entrevistados de um total de 2000, afirmaram que gostavam de ler para se distrair e esse índice aumenta junto aos subgrupos das juventudes, que à época, tinham acesso a uma escolaridade mais longa e mais recente que a dos/as mais idosos/as. Sendo que essa última categoria tem buscado as escolas de EJA, tanto na ilusão da empregabilidade, como fuga dos trabalhos domésticos, dando outro sentido às suas vidas e à EJA, que deve atender à essa necessidade, considerando o tempo da escola no compasso da vida.

Ressaltamos que a Primeira Pesquisa Nacional sobre alfabetismo trouxe indicadores para se repensar a política educacional oficial, na tentativa de evitar iniciativas aligeiradas como as Campanhas de Alfabetização de Adultos, que não garantiram a continuidade dos estudos, e geram um acúmulo de analfabetos funcionais. Compreendemos que as campanhas devem ser mobilizadoras iniciais, para o/a jovem, adulto/a e idoso/a, enquanto egressos/as dessas iniciativas, buscarem a continuidade dos estudos na escola. E nesse sentido alcançar a terminalidade, ou seja, a Educação Básica. A exemplo aconteceu com o Movimento

de Alfabetização de São Paulo (Mova/SP)⁴¹ na gestão de Paulo Freire, quando o educador foi Secretário de Educação (1989-1990) do município de São Paulo, na gestão governamental de Luiza Erundina (1989-1992) (Borges, 2009).

Nos mandatos do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), o Ministério da Educação incorporou muitas indicações da Primeira Pesquisa Nacional, em foco, a exemplo quando financeiramente teve a iniciativa de apoiar os municípios e estados, na garantia da institucionalização da EJA nas escolas. Houve o incremento da formação continuada dos/as professores/as, uma vez que a inicial ainda é muito fragilizada para que atuem com sujeitos jovens, adultos e idosos.

Outra iniciativa, por meio do Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005, que determinou à rede federal a implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). E o tornou política em 2005, ao abrir espaço para a formação de técnicos a nível de Ensino Médio (Gomes, 2021), para aquelas pessoas que não concluíram o Ensino Médio, tendo o direito de assumirem uma profissionalização e para aquelas com Ensino Fundamental incompleto o Proeja Formação Inicial e Continuada (Proeja/FIC), no âmbito da qualificação profissional.

Desenvolveu, também, por meio do Ministério de Educação, especificamente na então Secretária de Educação Continuada e Diversidade (Secad), ações culturais, permitindo aos sujeitos terem contatos sistemáticos por meio da leitura e escrita a exemplo do concurso Literatura para Todos – que teve várias edições -, criado para estimular a produção de livros específicos para jovens e adultos em processo de alfabetização.

Essas iniciativas buscaram por parte do Governo Federal, implantar e incentivar a política pública de reconhecimento de direito constitucional à educação para os sujeitos jovens, adultos/as e idosos/as, que o tiveram negado. Compreendemos que essa política deverá dialogar com outras, como nos ensinou

⁴¹ O Mova é um Movimento para estatal que recebe colaboração financeira pública, no caso estados e municípios, por meio do estabelecimento de convênios, para pagamentos dos alfabetizadores e permitir a continuidade dos estudos dos seus egressos, nas escolas públicas. Outros Movas, inspirados no de São Paulo, surgiram nas cidades brasileiras como Porta Alegre (Mova/Poa), Rio de Janeiro (Mova/RJ), dentre outras, cada um de acordo com a realidade local, considerando a concepção teórica de Paulo Freire. Teve e tem – em muitos lugares o Movimento permanece - o objetivo de assegurar a escolaridade de pessoas jovens, adultas e idosos, combatendo o preconceito ao analfabetismo (Borges, 2009).

Freire (2005), ao destacar que a educação sozinha não pode tudo, e nessa direção, a preconizada intersectorialidade é indispensável.

Retomamos ao Inaf para enfatizarmos que a iniciativa ainda perdura e nos seus 10 anos de existência foi publicada uma coletânea⁴², considerado uma série histórica que “[...] traduz a seu modo, o diálogo que o Inaf procurou estabelecer, ao longo de sua trajetória, com a pesquisa acadêmica e a proposição pedagógica [...]” (Ribeiro, et al, 2015, p. 14). Essa coletânea é composta de pesquisadores/as de diversas áreas que tratam da matriz do referido indicador e sua metodologia a necessidade de novos rumos, sem perder com isso a sua essência.

Chamou nossa atenção, nessa coletânea o artigo de Rojo (2015), entre outros, que trata do conceito de novos letramentos ou letramentos digitais, e destacou que não é algo novo, situa-se desde a década de 1980 - o que na Europa se denominou de *literacia digital* -, e teve o cuidado de alertar, que não implica apenas em tecnologias da informação, mas em um envolvimento que requer nova mentalidade. Nessa direção, a Unesco (2011, p. 1) alerta que é mais,

[...] do que a capacidade de lidar com computadores – tal como a literacia e numeracia tradicionais -, compreende um conjunto de competências básicas que incluem utilização e produção de meio digitais, processamento e recuperação de informação, participação em redes sociais para a criação de partilha de conhecimento e uma vasta gama de competências informáticas profissionais.

Nesse contexto, acima referido os 10 anos de existência do Inaf, segundo Ribeiro et al (2015), apresentou limites para captar⁴³ e buscar instrumentos mais adequados nesse sentido. Fica explícito a necessidade de culturas digitais que o Inaf, deverá em breve captar e espelhar.

Para Ribeiro et al (2015), os caminhos são promissores e só serão possíveis se houver um trabalho colaborativo que integre pesquisadores/as; gestores/as de

⁴² Denominada: *Alfabetismo e letramento no Brasil: 10 anos de Inaf*. RIBEIRO, et al (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2015. Nessa coletânea a organização liberou os autores/as para o uso dos termos Alfabetismo ou letramento, considerando que forma considerados como/as sinônimos.

⁴³ Para maior aprofundamento sugerimos a leitura de ROJO, Roxane. O indicador nacional de alfabetismo funcional (Inaf): possibilidades de análise. In: *Letramento no Brasil: 10 anos do INAF*. RIBEIRO, Vera Masagão; LIMA, Ana Lúcia D'Império; BATISTA, Antonio Brasio Augusto Gomes (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica Editoria, 2015.

programas educativos e educadores/as. E nessa perspectiva a pesquisadora destaca a necessidade de avaliação dos programas educativos voltados para os sujeitos jovens, adultos e idosos, que tenham propostas pedagógicas inovadoras, que não se limitam aos parâmetros da educação básica dita regular.

3.2 A CONCEITUAÇÃO DE LETRAMENTO

Nesta subseção trazemos o diálogo anunciando sobre os fundamentos conceituais da alfabetização e letramento entre os/as pesquisadores/as que se dedicam a essa temática, sejam da educação ou da linguagem. Soares, M. (2018) inicia nos dizendo que a palavra *letramento* fez parte da nossa língua na metade dos anos 1980, época em que não se encontrava dicionarizada. Embora outras palavras do mesmo campo semântico eram familiares e devidamente registradas nos dicionários como: *analfabetismo*, *analfabeto*, *alfabetizar*, *alfabetização*, *alfabetizado* e mesmo *letrado* e *iletrado*. Para a autora, o sentido atribuído aos dois últimos adjetivos, nos registros, não está relacionado com o sentido de *letramento* abordado nas suas pesquisas realizadas e publicadas dos anos de 1980 a 2020.

No final dos anos 1980 surgiu o movimento internacional denominado Novos Estudos sobre o Letramento (NEL)⁴⁴, que foi consolidado a partir de 1990, motivado pelos questionamentos à época dos/as pesquisadores/as, a exemplo Street (2014) - filiando-se no Brasil a essa perspectiva Tfouni (1995), Kleiman (2016) e Soares, M. (2018)⁴⁵ -, sobre a predominância da visão tradicional e da psicolinguística. Esse movimento permitiu segundo Bunzen (2014, p. 10), romper com a visão de letramento que teve por base seus efeitos cognitivos e a visão dicotômica entre a fala e a escrita, que traz a concepção dominante que reduz o letramento a capacidades cognitivas, que podem ser medidas no sujeito. Contrapondo-se dessa forma com a visão do letramento como uma prática social, permeada pelas relações de poder.

A linguista Mary Kato, associada à psicolinguística, foi a primeira pesquisadora no Brasil a fazer referência, por várias vezes ao termo letramento, no seu livro publicado em 1986 denominado *O mundo da escrita: uma perspectiva*

⁴⁴ The New Literacy Studies (NLS).

⁴⁵ Citamos também pesquisadores/as que não fazem parte do nosso estudo e aderiam ao NEL, como Terzi (1995), Signorini (2000) e Rojo (2009).

psicolinguística. Na apresentação da obra menciona a intenção de elaborar uma teoria sobre as práticas de ensino da escrita e, assim, contribuir para a formação do/a professor/a de Letras, e no prefácio anuncia:

Acredito ainda que a chamada norma-padrão, ou língua falada culta é consequência do *letramento*, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita (Kato, 1986, p. 7).

No dizer de Soares M. (2018), o uso do termo por Kato (1986) sobre o letramento, a fez pioneira no Brasil, o que até então era desconhecido na literatura nacional, além de provocar a curiosidade epistemológica de outras/as pesquisadores/as a realização de estudos sobre essa temática.

Essa provocação concretizou dois anos depois, quando o termo letramento foi novamente utilizado, desta vez por Tfouni (1988)⁴⁶, considerando a perspectiva do movimento NEL, no livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, onde relata um estudo sobre o modo de falar e de pensar de adultos analfabetos, e destaca que a alfabetização pertence ao âmbito do individual, e o letramento focaliza os aspectos socio-históricos da aquisição da escrita. Procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam o sistema escrito, tendo o cuidado de entender que o letramento:

[...] não se restringe somente àquelas pessoas que adquiriram a escrita, isto é, os alfabetizados. [Os estudos] buscam investigar também as consequências da ausência da escrita a nível individual, mas sempre remetendo ao social mais amplo, isto é, procurando entre outras coisas, ver quais as características da estrutura social têm relação com os fatos postos (Tfouni, 1995, p. 20).

Esse conceito de letramento anula a teoria da “grande divisa” e, conseqüentemente, o modelo autônomo (Street, 2014). Ou seja, a dicotomia entre as modalidades oral e escrita, e passa a considerar que tanto pode haver características do oral na escrita e vice-versa, o que percebemos quando

⁴⁶ A nossa edição é de 1995.

alfabetizamos utilizando os gêneros textuais, na perspectiva defendida por Marcuschi (2008). Nessa acepção a autora distingue alfabetização e letramento sem dicotomizar as duas categorias.

Para Tfouni (1995), a escrita, a alfabetização e o letramento apesar de estarem inevitavelmente ligados entre si, nem sempre têm sido enfocados como conjunto pelos estudiosos. Para a autora, a relação entre eles é de produto e de processo. Enquanto os sistemas da escrita são vistos como produtos culturais, a alfabetização e o letramento são concebidos como processos de aquisição e um sistema escrito.

Com base no seu estudo Tfouni (1995) nos alerta para tomarmos cuidado com o uso do termo *iletrado* e não o tratar como antítese de *letrado*, o que acontece muito no trato com jovens e adultos. Explica a autora, que inexiste, nas sociedades modernas, o letramento *grau zero*, que corresponderia ao *iletramento*. Acrescente-se a isso a aplicação das categorias *letrados* e *iletrados*, bem como a confusão que usualmente se faz com essas categorias e, respectivamente, *alfabetizado* e *não alfabetizado*.

Soares, M. (2018) entra na discussão sobre esses pares linguísticos e destaca as categorias *letramento* e *iletramento*. Explica que é difícil estabelecer a diferença entre o sujeito apenas *alfabetizado*, do *letrado*, porque o *letramento* envolve também dois fenômenos diferentes, quais sejam: a *leitura* e a *escrita*. Cada um deles é muito complexo, constituindo-se de uma multiplicidade de habilidades, comportamentos e conhecimentos, vejamos:

a) Ler – [...] é um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo processo e complexo *continuum*: em que ponto desse *continuum* uma pessoa deve estar para ser considerada alfabetizada, no que se refere à leitura? A partir de que ponto desse *continuum* uma pessoa pode ser considerada letrada, no que se refere à leitura? (grifos da autora)

b) Escrever – [...] é também um conjunto de habilidades, comportamentos, e conhecimentos que compõem um processo longo e complexo *continuum*: em que ponto desse *continuum* uma pessoa deve estar, para ser considerada alfabetizada, no que se refere à escrita? A partir de que ponto desse *continuum* uma pessoa pode ser considerada letrada, no que se refere à escrita? (grifos da autora) (Soares, M., 2018, p. 53-4).

Observamos que Soares, M. (2018) nos fragmentos acima, apresenta indagações pertinentes, e mostrou que não existem ainda respostas para os desafios colocados e provoca em nós o interesse pelo aprofundamento por meio de pesquisas, uma vez que consideramos delicado fazermos inferências. É Soares, M. (2018) quem nos alerta com clareza que o letramento depende das demandas do indivíduo, do seu meio e dos contextos social e cultural. Nesse sentido, compreendemos que os jovens, adultos e idosos, têm demandas significativas que a sociedade gráfica lhes exige, o que requer que o/a alfabetizador/a conheça as suas realidades e, as suas especificidades. O que traz implicações na formação inicial e continuada de professores/as, bem como no trabalho docente.

Ainda Soares, M. (2018) demarca que a partir de Tfouni (1995), esse foi o momento em que o letramento ganhou estatuto de termo técnico no léxico e nos campos da Ciência da Educação e da Ciência da Linguagem, com a preocupação da busca de conceituação. Desse modo, a palavra tornou-se cada vez mais frequente nos discursos escritos e falados dos/as pesquisadores/as interessados/as na temática de tal forma que Kleiman (1995) organizou o livro⁴⁷ intitulado *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social*.

O livro de Kleiman (2016)⁴⁸ é uma coletânea de investigadores/as da temática que socializaram as suas pesquisas, sobre os fatos e os mitos do letramento, por meio de metodologias diferentes, mas têm um ponto comum em relação a essa categoria que é ser um conjunto de práticas “[...] cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder” (Kleiman, 2016, p. 27).

Nessa perspectiva Kleiman (2016, p. 49), enfatiza a complexidade em conceituar o letramento devido à diversidade dos tipos de estudos que se enquadram nesse domínio e com base nas suas pesquisas o define o como “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos”. Explica que essas práticas acontecem por meio de agências de letramento, que são as mais efetivas, e aproximam muito rapidamente a oralidade de sujeitos não alfabetizados da oralidade

⁴⁷ O livro em primeira edição foi publicado pela Editora Mercado de Letras, em Campinas, 1995.

⁴⁸ É a edição que disponho.

letrada, quanto às suas características argumentativas. A oralidade tem sido objeto de análise de muitos estudos sobre letramento, a exemplo de Marcuschi (2008).

Dionísio (2007), pesquisadora portuguesa, também inserida no movimento NEL, reforça a posição de Kleiman (2016), quanto ao letramento ser um conjunto de práticas o que diz existir comunidades de investigação que aderem à essa posição. Essa é uma perspectiva diferente no dizer de Dionísio (2007), dos/as cognitivistas “[...] que defendem que letramento é um conjunto de capacidades para usar o escrito” (p.210).

Continua Dionísio (2007, p. 210) que:

[...] ver a literacia [terminologia do letramento em Portugal] como um conjunto de práticas sociais, que envolvem o texto escrito, não do ponto restrito da linguagem, mas de qualquer texto. Portanto, [considera] um letramento que é plural, envolve, integra outras linguagens que não é apenas a linguagem verbal através dos textos.

Esse sentido plural defendido pela pesquisadora envolve as práticas cotidianas, práticas essas que fazem parte do sentido específico da vida e não de “um conjunto de competências que estão armazenadas na cabeça das pessoas” (Dionísio, 2007, p. 210). Concordando com Dionísio (2007) na questão da pluralidade do termo, Soares, M. (2018) diz que faz sentido usarmos letramentos, uma vez que os conhecimentos não são compartilhados homogeneamente.

Eles são vivenciados na prática social. Essa realidade é próxima dos jovens, adultos/as e idosos/as não alfabetizados/as, que estão inseridos/as em um mundo letrado, mas os seus letramentos – saberes -, nem sempre são aceitos pelos conhecimentos chamados escolares e, no meio em que vivem - a exemplo o trabalho -, fora das suas comunidades linguísticas.

Esclarece Dionísio (2007), que pelos diálogos que mantêm com os colegas do Brasil, os sentidos são os mesmos. Compreende o letramento: “[...] como práticas sociais, que envolvem o texto, que envolvem a leitura e a escrita. E alfabetização – práticas de escolarização, práticas em que se introduzem as crianças ou os adultos num determinado código” (Dionísio, 2007, p. 211).

Por sua vez, Kleiman (2016) acompanhado a evolução das pesquisas sobre alfabetização e letramento, expressa que as investigações voltadas para a temática se configuraram e ainda se configuram, como uma das vertentes de estudos que

melhor concretizam a união dos interesses teóricos à busca de descrições e explicações sobre um fenômeno de interesse social. Esses estudos aplicam formulações provocando respostas com condições de promoverem a transformação de uma realidade tão preocupante como a crescente marginalização de grupos sociais que não conhecem a escrita. E nesse contexto, encontram uma parte considerável de jovens, adultos/as e idosos/as.

Nesse cenário Soares, M. (2018), mostra que essa palavra – letramento -, se tornou consequência das próprias mudanças sociais, exigiu nova maneira de compreender a presença da escrita no mundo social, saindo da mera aquisição *tecnológica* do ler e do escrever à inserção nas práticas sociais de leitura e escrita. É importante destacar, que a modernização das sociedades, o desenvolvimento tecnológico e a ampliação da participação social colocam demandas cada vez maiores com relação às habilidades de leitura e escrita; o que fez/faz muitos/as trabalhadores/as retornarem à escola para a continuidade dos estudos, ou como primeiro acesso.

Essas mudanças foram acompanhadas historicamente pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no dizer de Soares, M. (2018), dos anos de 1930 a 1940 perdurou o conceito de analfabeto ser a pessoa “incapaz” de escrever o próprio nome. Para Soares M. (2018, p. 16) essa longevidade foi devida,

[...] às condições culturais, sociais e políticas do país, até então não exigiam muito mais que isso de grande parte da população. As pessoas aprendiam a desenhar o nome, apenas para poder votar ou assinar um contrato de trabalho.

E nesse cenário se assentaram as Campanhas de Alfabetização voltadas para pessoas adultas e depois jovens e adultos que foram frequentes no Brasil, desde a primeira em 1947 denominada de Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEEA), promovida pelo então Ministério da Educação e Saúde, sob a gestão de Lourenço Filho, considerado um dos Pioneiros da Educação, que se destacou pela luta por uma escola pública, laica, gratuita e para todos/as (Freitas; Fávero 2011).

Essa Campanha e outras, que não obtiveram sucesso desejado, contou com os/as alfabetizadores/as que não tinham formação para atuarem com adultos, e dessa forma os tratavam como crianças que cresceram sem frequentar a escola e, também, os materiais didáticos⁴⁹ que seguiam a mesma orientação. No entanto, é importante destacar, que foram muitas vezes as únicas possibilidades dos sujeitos adultos, sobretudo, da zona rural, terem acesso à escola, mesmo com estudos de terminalidade aligeiradas (Freitas; Fávero, 2011).

Retomando a questão do IBGE, para enfatizar que foi a partir dos anos 1940 - que ainda perdura -, o formulário do Censo Demográfico passou a usar a pergunta *sabe ler e escrever um bilhete simples?* e a resposta – enquanto ato declaratório - é que vai definir se o indivíduo é analfabeto ou alfabetizado. Isto é, da habilidade de codificar o próprio nome passou-se à capacidade de usar a leitura para uma prática social - ler ou escrever um bilhete simples. Embora essa prática do IBGE ainda seja bastante limitada, sobretudo por ser um ato declaratório, no entanto, evidenciou-a preocupação com os usos sociais da escrita, aproximando-se do conceito de *letramento*, que demonstra indícios de mudança para outra expectativa com relação ao ser *alfabetizado/a*.

Já Freire (1987), desde os anos de 1950, avança do seu tempo, quando ainda não se pensava no termo *letramento* no Brasil. Para Bartlett; Nunes-Macedo (2015, p.228), o educador pernambucano “[...] deu uma grande contribuição a uma abordagem social da compreensão do *letramento* e da *alfabetização* ao defender a inseparabilidade entre o aprendizado da leitura da palavra (linguagem) e a leitura do mundo (relações sociais)”, dando a oportunidade ao analfabeto organizar reflexivamente o seu pensamento, desenvolver a consciência crítica e introduzi-lo num processo real de democratização da cultura e de libertação.

Nessa acepção, a ação acontecida na década de 1960, de Paulo Freire em Angicos⁵⁰, no Rio Grande do Norte, relatada na obra de Carlos Lyra - que a

⁴⁹ Para conhecimento sugerimos a leitura da tese Elisabete Duarte de Oliveira denominada: *O livro didático na EJA: possibilidades para (re)invenção de práticas culturais no/do/com o cotidiano escolar*. PPGE/Ufal, 2015.

⁵⁰ Angicos à época era um povoado pobre e desconhecido com grande taxa de analfabetismo adulto. Nessa experiência vivenciada por Paulo Freire, utilizando círculos de cultura, alfabetizou 300 pessoas adultas em 40 horas, o que se caracterizou como uma revolução histórica no processo de alfabetização de adultos. Angicos foi uma forma diferente de se pensar a escola. A oralidade,

vivenciou como coordenador -, denominada *As quarenta horas de Angicos*: uma experiência pioneira de educação, escrita e publicada pela primeira vez em 1963. Mostrou que o processo de alfabetização avançava da codificação e decodificação e se constituía em saberes e práticas dos sujeitos alfabetizando/as, e vivenciou o currículo enquanto prática cotidiana, ao formar um conjunto qualitativo dialogado entre os saberes da prática social e o escolar.

Estava, portanto, na concepção do educador pernambucano, o sentido de letramento inserido no processo de alfabetização, o que nos permite inferir que se referia ao alfabetizar letrando, extensivo à época em que atuou, também, nos “mocambos” em Recife antes do golpe civil-militar de 1964, nos Movimentos de Cultura Popular (MCP), que defendiam os princípios da Educação Popular.

Explicita-se dessa forma que a alfabetização defendida por Freire, agrega, sobretudo, os letramentos sociais, de cunho ideológico (Street, 2014), e nesse sentido Street (2014, p. 36-37) o reconhece como “Um militante mais influente e radical do letramento [...]”. Complementa ele que o educador pernambucano:

[...] tendia a acreditar que pessoas sem letramento do tipo ocidental são incapazes de „ler o mundo”, sua cruzada para despertar a consciência [...] liderou a contestação contra as campanhas dominantes e autoritárias promovidas por governantes para fazer precisamente ao contrário [daquelas que] repousa sobre os pressupostos [.de.] ignorância e de falta de autoconsciência ou consciência crítica dos „não letrados” (grifos do autor) (Street, 2014, p. 36-7).

Assentamo-nos nessa citação para demonstrar, além do reconhecimento aos estudos de Freire, pelo pesquisador inglês Street - considerado no mundo um dos principais teóricos do letramento -, o respeito a Freire enquanto defensor de uma alfabetização que extrapola o seu processo nos âmbitos de codificar e decodificar. Mais adiante, nesta Seção, traremos as contribuições de Street (2014).

Ao retomarmos a questão da evolução das demandas sociais, mencionada por Soares, M. (2018), que trouxeram novas exigências sociais, para Kleiman (2016), houve a preocupação das escolas para identificarem se os estudantes sejam

naquela experiência, trazia uma forma de consciência de avanço epistemológico da leitura e da escrita (Lyra, 1963).

crianças, jovens e adultos tinham condições de fazerem uso efetivo da leitura e da escrita nas diferentes esferas sociais. Isso porque para Kleiman (2018), o fenômeno do *letramento* extrapola o mundo da escrita tal como é percebido pelas instituições que são responsáveis por introduzir formalmente os sujeitos nesse universo.

Destaca que a escola, por ser a mais importante das agências de *letramento*, deve-se preocupar com a realidade dos sujeitos na sua prática social. Ou seja, o *dentrofora* do ambiente escolar e não apenas com um tipo de *letramento*, a alfabetização que denomina como um processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo esse, geralmente concebido em termos de competência *individual* necessário para a promoção na escola.

Sustenta Kleiman (2016, p. 63), que essa prática escolar se assenta num modelo de *letramento* considerado por muitos/as pesquisadores/as parcial e equivocado, denominado por Street (2014) de *autônomo*. A autora nos provoca a buscar para esse diálogo o professor e antropólogo Street (2014), que nos diz que esse modelo considera a aquisição da escrita como um processo neutro, independente das considerações da prática social, dependendo majoritariamente do indivíduo. Promove atividades para o aluno para que esse desenvolva sua capacidade de interpretar e escrever textos abstratos, ou seja, usa uma linguagem sem contexto e afirma o pesquisador que nas aulas usa-se o,

[...] „privilegiamento“ – as maneiras de como se confere status à leitura e à escrita em comparação com o discurso oral, como se o meio escrito fosse intrinsecamente superior e, portanto, como se aqueles que adquirissem, também se tornassem superiores. (grifo do autor), (Street, 2014, p.130).

E nessa direção, Bunzen (2014, p. 9) nos chama atenção que no modelo *autônomo* são comuns “Expressões como “grau de *letramento*”, “nível de *letramento*” ou “baixo *letramento*” (grifos do autor), uma vez que essa concepção se centra no sujeito e nas suas capacidades de lidar apenas com o texto escrito. Para o estudioso “As avaliações em rede, as políticas públicas de desenvolvimento da leitura, os concursos públicos e os exames vestibulares são bons exemplos de tal concepção”.

Acrescente-se a concorrência a vagas de emprego sobretudo dos jovens e adultos – em uma sociedade sem empregos -, onde o baixo *letramento* associa-se

aos aspectos de pobreza, classe, gênero e etnia (Street, 2014). Dionísio (2007, p. 211), alia-se e faz a crítica e diz que “é uma visão de letramento como saberes sobre, situados nas pessoas, nas cabeças das pessoas, para resolver problemas mediados pela escrita”.

Enfim, é baseado numa concepção que pressupõe apenas uma maneira do letramento ser desenvolvido, sendo essa forma associada quase que casualmente com o progresso, a civilização e a mobilidade social, baseado nas *duas funções* atribuídas à escola por Bourdieu & Passeron: *uma social e outra técnica* (Street, 2014).

A primeira função é a de manutenção da estrutura de poder; e a segunda, de produção de qualificação para o mercado de trabalho. Essas funções permeiam desde as primeiras iniciativas de educação de massa. Como, por exemplos, as campanhas de alfabetização de adultos, desenvolvidas no Brasil desde a década de 1940, quando da mudança do modelo econômico, no Brasil, que de monocultor passa a ser agroexportador, o que requer mão de obra qualificada (Paiva, 1987).

Essa prática - modelo autônomo -, na Educação de Jovens e Adultos persistiu por muito tempo, e utilizou Campanhas de Alfabetização de Adultos, que já citamos e acrescentamos outro exemplo - o Programa de Alfabetização Funcional (PAF), implantado na década de 1970, no auge da ditadura civil-militar, pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) que preconizava a alfabetização funcional⁵¹ no sentido da formação de mão de obra para adaptar-se às exigências da modernização econômica. O foco era da codificação e decodificação.

Esse processo de alfabetização defendido pelo Mobral⁵², no dizer de Soares, M. (2018) teve uma consequência perversa. É que as pessoas que foram alfabetizadas pelo PAF, um ano depois estavam “desalfabetizadas”. Uma vez que haviam aprendido a ler e a escrever de forma mecânica, mas, por impossibilidade de uso da leitura e da escrita e, por ausência em seu meio de demandas de leitura e

⁵¹ O conceito de alfabetização funcional abrigou diferentes concepções, nos debates promovidos pela Unesco. Citamos o Simpósio de Persépolis, em 1975, onde alfabetização funcional era interpretada de duas formas. A primeira dizia respeito à formação de mão-de-obra para adaptar-se às exigências da modernização econômica; e a segunda, adequada aos interesses da população pobre, oprimida e marginalizada visando à transformação de estruturas políticas e econômicas (Ribeiro, 1999, p. 229).

⁵² Para esclarecer equívoco de considerar o Mobral como uma Campanha de Alfabetização de Adultos, explicamos que o Mobral foi uma instituição que desenvolveu ações pedagógicas e culturais, em convênio com os estados e municípios e brasileiros. Para aprofundamento, sugerimos a leitura do livro História e memórias: o Mobral no sertão de Alagoas dos autores Jailson Silva; Marinaide Freitas, publicado pela Edufal em 2017.

escrita, além de falta de acesso ao material impresso tinham perdido a habilidade de ler e escrever. Tinham sido alfabetizadas, mas não lhes deram a possibilidade de tornarem-se letradas. O “fracasso” é sempre atribuído às pessoas que pertencem a grupos marginalizados.

Historicamente na continuidade das Campanhas tivemos na governança do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) a implantação do Programa Alfabetização Solidária (PAS), onde mais uma vez os egressos não tiveram condições de continuar os estudos e concluir a Educação Básica (Queiroz, 2002).

Esse Programa/Campanha teve um diferencial. A formação inicial e continuada dos/as educadores/as e o acompanhamento pedagógico das salas de aula, nos municípios brasileiros, ficaram a cargo das Universidades públicas e privadas que disponibilizaram seus e suas pesquisadores/as para essa tarefa. Esses pesquisadores/as articularam a alfabetização ao letramento como práticas linguístico-pedagógicas mediadas por gêneros textuais, avançando do processo de silabação das palavras para o uso do texto. No entanto, esse avanço requeria que essa mobilização de alfabetização se articulasse ao acesso dos egressos e a permanência na escolaridade (Queiroz, 2002), na tentativa de minimizar o analfabetismo funcional.

É importante ficarmos alertas para Campanhas de Alfabetização de Jovens e Adultos que se realizam, sem compromissos, na busca de atrair recursos de instituições de fomento nacional e internacional, mas que reproduzem estereótipos do modelo autônomo de letramento (Street, 2014). Citamos a exemplo a Champanha da Unesco (1990) durante o Ano Internacional da Alfabetização, que no dizer de Street (2014, p. 33), tornou-se “[...] uma força-tarefa instalada para coordenar mundo afora, o objetivo principal era criar uma consciência política e desenvolver uma atmosfera de atitude positiva, diante de um problema do analfabetismo, enquanto problema cultural e a necessidade de atacá-lo e combatê-lo”. Destaca o pesquisador inglês do cuidado do modo como o letramento foi tratado, nesse debate público, que não nos cabe, neste momento detalhar.

É que as Campanhas de massa se centram, em sua maioria em reduzir o número de analfabetos absolutos e fundam-se em “[...] pressupostos paternalistas sobre o que significa ter dificuldade de leitura e escrita na sociedade

contemporânea; e a criação de falsas esperanças⁵³ em torno de que significa [o] letramento para a perspectiva de trabalho, mobilidade social e realização pessoal [...] (Street, 2014, p. 33).

Na continuidade do diálogo com Street (2014), o autor enfatiza em contraposição ao letramento autônomo, o *modelo ideológico*, que postula que os significados de leitura e de escrita variam de situação para situação, dependendo das concepções ideológicas partilhadas em um dado contexto social. Ou seja, as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e das instituições em que foi adquirida. É importante frisar que esse paradigma não supera a dicotomia do modelo anterior – autônomo –, mas analisa-a a partir de uma perspectiva mais complexa, dando à ideologia um papel fundamental.

O exemplo mais propício de tentativa de uma ruptura com o modelo autônomo esteve presente, quando nos meados da década de 1950 o educador Paulo Freire⁵⁴ propôs no II Congresso de Educação de Adultos, realizado pelo Ministério da Educação, no Rio de Janeiro, em 1958, uma nova concepção de alfabetização (Paiva, 1987). Afirmava Freire que ser alfabetizado é tornar-se em condições de usar a leitura e a escrita como meio de tomar consciência da realidade, o que no referido evento causou no âmbito oficial um desconforto, porque incluía-se também a alfabetização como ato político. Tal iniciativa fez com que o MEC, naquela época, optasse por campanhas de alfabetização de adultos, e eliminou um momento ímpar de se discutir política pública para EJA (Freitas; Fávero, 2011).

Outra tentativa de rompimento com o “modelo autônomo” na EJA aconteceu na década de 1980, dessa vez com a influência dos avanços da Linguística, ainda de forma muito localizada nas iniciativas com base na concepção teórico-metodológica de Freire (1987) dos governos progressistas.

Esses governos progressistas se deram com o retorno das eleições diretas nos estados e municípios, quando da abertura política (1978-1988), após quase

⁵³ Um exemplo concreto citamos o Estado de Alagoas com o Programa *Vem que dá tempo*.

⁵⁴ Para Street (2014) na sua obra *Literacy in theory and practice*, o enfoque freiriano, por considerar alfabetização como um modo de adquirir valores e formar mentalidades é uma posição alinhada ao modelo ideológico de letramento, que ele defende, contrapondo-se às campanhas de alfabetização de massas baseadas na crença infundada de que a alfabetização promove novas capacidades intelectuais e produtividade.

trinta anos de ditadura militar, tendo como exemplos as cidades de Porto Alegre, Olinda, Santos, Angra dos Reis e outras. Esses municípios assumiram uma política de formação continuada para os/as seus/suas professores/as, no sentido de superar a formação inicial, que se apresentava com lacunas em relação ao processo de alfabetização com jovens e adultos/as (Queiroz, 2002).

Ao analisar os dois modelos, observamos que o segundo – o *modelo ideológico* –, não pressupõe a relação causal entre letramento e progresso/civilização/modernidade. Pressupõe a existência e investiga as características de grandes áreas de interfaces entre práticas orais e letradas. Enquanto o primeiro, o *modelo autônomo*, concebe um grande divisor entre grupos orais e letrados. Isso nos permite repetir Tfouni (1995), para reafirmar a presença forte da teoria da *grande divisa*, numa sociedade letrada, onde existe a separação radical entre usos orais e escritos da língua. Nesse sentido, há concordância de Street (2014) com a visão da pesquisadora.

Convidando mais uma vez Soares, M. (2020) para participar do diálogo, trazemos a sua conceituação de alfabetização e letramento:

a) *Alfabetização*: ação de ensinar a ler e a escrever que se dá mediante ensino e pode acontecer à margem da instituição escolar (Soares, M., 2018, p. 47).

b) *Letramento*: estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva⁵⁵ e exerce⁵⁶ as práticas sociais que usam a escrita (Soares, M., 2018, p. 47).

Didaticamente, Soares, M. (2018) apresenta os conceitos separados, como duas ações distintas, para focar o todo mostrando que são inseparáveis e o letramento abrange o individual e social. O individual insere-se no processo da alfabetização, no sentido do/a estudante aprender a ler e a escrever e compreender o que está sendo lido e escrito, inclusive à margem do ambiente escolar. O social acontece em contextos escolar e nos da prática social, em que as pessoas lidam e têm familiaridade com a leitura e a escrita.

Explicita dessa forma, a autora, que as duas ações dialogam com o contexto social, uma vez que o processo de alfabetização pode acontecer à margem da

⁵⁵ Cultiva = dedica-se às atividades de leitura.

⁵⁶ Exerce = responde às demandas sociais de leitura e escrita.

escola, como Graf (1995) narra o caso da Suécia.⁵⁷ Defende a perspectiva de *alfabetizar* e *letrar*, sendo o ideal alfabetizar *letrando*, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o sujeito se torne ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Soares, M. (2018, p. 14), chama a nossa atenção que há diferenças entre saber ler e escrever, ser *alfabetizado*, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever e ser *letrado*⁵⁸ (atribuindo a esta palavra o sentido que tem *literacy* em inglês). Ou seja, a pessoa que aprende a ler e a escrever, que se torna alfabetizada, e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita, torna-se *letrada* e muda o,

[...] seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura, sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais, **torna-se diferente**. Isso não significa mudança de classe social ou cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade. (grifo nosso).

Destacamos que “[...] *tornar-se diferente*”, não é ser desigual de uma outra pessoa que não sabe ler e escrever no caso, analfabeta ou, mesmo sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita, é dita *alfabetizada*, mas não é *letrada*. Pois não vive no estado ou na condição de quem sabe ler e escrever e não pratica a condição da leitura e da escrita.

Segundo Pinto (1997), devemos ter cuidado com essa questão de desigualdade porque as pessoas alfabetizadas ou não, são portadores/as, produtores/as e executores/as de ideias, dotados/as de condições intelectuais que se revelam espontaneamente em suas conversações, bem como em suas críticas aos fatos e no caso dos/as analfabetos/as, no contexto da literatura oral que usam.

⁵⁷ “[...] níveis [alfabetização] quase universais foram obtidos rápida e permanentemente na Suécia na esteira da Reforma Luterana [...]. Dentro de um século existiam níveis notadamente altos de alfabetização entre a população, sem nenhum desenvolvimento concomitante na escolarização formal, no desenvolvimento econômico ou cultural que exigisse a utilização funcional ou prática de alfabetização; além disso, a alfabetização cresceu de uma forma que a levou a ser definida pela leitura e não pela escrita” (Graff, 1995, p. 47).

⁵⁸ Os adjetivos *letrado* e *letrada* usados neste trabalho serão utilizados com um significado diferente do existente no dicionário (por enquanto), pois visa caracterizar a pessoa que, além de saber ler e escrever faz uso frequente e competente da leitura e da escrita. Serão usados também os adjetivos: iletrado/iletrada como seus antônimos.

São membros *atuantes* na sociedade, não por ser trabalhador/as, mas, sobretudo, pelo conjunto de ações que exercem sobre um círculo de existência.

Os termos: *estado e/ou condição* mencionados por Soares, M. (2018), são importantes para compreender as diferenças entre: *analfabeto, alfabetizado e letrado*. O pressuposto é que, quem aprende a ler e a escrever e passa a usar a leitura e a escrita, adquire um outro estado, uma outra condição e vivencia a mudança social e cultural significativa, nos seus cotidianos pessoal e profissional.

Em Soares, M. (2018), ao despertarmos para o fenômeno do letramento é importante buscarmos a maturidade que significa compreendermos que, o problema não se situa apenas em ensinar a ler e escrever, mas é também possibilitar às crianças, jovens, adultos/as, idosos/as, a fazerem o uso da leitura e da escrita. E a envolverem-se em práticas sociais de leitura e de escrita. Ela explicita que o letramento de grupos sociais se relaciona fundamentalmente com as suas condições sociais, culturais e econômicas, e afirmar: “[...] é preciso que haja, pois, condições para o letramento” (p. 47), e as enuncia:

Primeira condição: que haja escolarização real e efetiva para a população, considerando que só nos damos conta da necessidade de letramento quando o acesso à escolaridade se ampliou e tivemos mais pessoas sabendo ler e escrever, passando a aspirar a um pouco mais do que simplesmente aprender a ler e a escrever;

Segunda condição: que haja disponibilidade de material de leitura, uma vez que, nos países do Terceiro Mundo, é que se alfabetizam crianças e adultos, mas não lhes são dadas as condições para ler e escrever: não há material impresso posto à disposição, não há livrarias, o preço dos livros e até dos jornais e revistas é inacessível, havendo um número muito pequeno de bibliotecas (Soares, M., 2018, p. 51).

Essas condições explicitadas por Soares, M. (2018) são fundamentais, para que os sujeitos não sejam rotulados de “fracassados/as”, e que para tanto precisa-se de escolarização real como a Primeira Pesquisa Nacional citada enfatizou -, que requer uma política não só de acesso, mas de permanência escolar, como comentamos nesta Seção. Na EJA, são muitos os movimentos pendulares, pelos mais diversos motivos históricos, sociais e políticos, que os sujeitos estudantes enfrentam. (Oliveira, Freitas, Marinho, 2023).

Nas históricas campanhas de alfabetização de adultos/as que aconteceram no Brasil, ao ensinarem a ler e escrever, o governo federal como indutor de políticas e os estados e municípios como executores dessa política, não implantaram condições para que os seus egressos tivessem continuidade de seus estudos e vivenciassem ambientes de letramento, e participassem do mundo letrado. Ou seja, no mundo em que as pessoas têm acesso não somente à leitura e à escrita escolar, mas aos livros e jornais e às revistas, às livrarias e às bibliotecas, Aqueles/as egressos/as que conseguiram permanecer estudando por esforços próprios, muitos concluíram a educação superior e são profissionais competentes (Freitas, Silva, 2017).

Outra *condição* que é a segunda mencionada por Soares M. (2018), tem implicações no poder aquisitivo. É que o preço dos livros, dos jornais e revistas é inacessível, e há um número muito pequeno de bibliotecas e de outros espaços culturais, por exemplo, como museus. Artefatos esses, que dizem respeito a uma cidade educadora, com condições das pessoas viverem em um ambiente letrado e para Freire (2005) deve haver a democratização da cultura, independente da classe social. Para isso, muitos desafios devem ser enfrentados pelos gestores e precisam ser materializados em um trabalho coletivo com a sociedade civil, o que requer tempo e recursos financeiros.

Soares, M. (2020) permaneceu ao longo de sua vida profissional e pessoal nos trazendo contributos fundamentais sobre a temática em foco por meio de suas pesquisas e de forma consolidada publicou seu último livro denominado *Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e escrever*⁵⁹. Nesta obra usou o neologismo Alfaetrar – que muito em breve estará direcionado -, reflete a possível “união” desses dois fenômenos sendo fiel às suas especificidades, como demonstramos nesta Seção. Nesse sentido, destaca conjuntamente que alfabetização e letramento:

⁵⁹ É uma obra escrita, segundo Soares M. (2020), por muitas mãos, ou seja, é uma pesquisa de natureza compartilhada e realizada longitudinalmente, em escolas de uma cidade de Minas Gerais e com uma abordagem de pesquisa-ação que permitiu um mergulho coletivo na realidade das salas de aulas do Ensino Fundamental. Seus resultados apontam currículos como práticas cotidianas, situando-se na contramão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que predominantemente centra-se em habilidades e competências, sem considerar os saberes prévios dos alfabetizandos.

São processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança [jovens e adultos] aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e escrita. (Soares, M., 2020, p. 27).

Compreendemos que a estudiosa admite que a separação se dá didaticamente no campo pedagógico, para que haja durante o planejamento da ação de alfabetizar e letrar bem definidas, isso porque destaca que a alfabetização é um:

Processo de apropriação da „tecnologia da escrita“, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha...); aquisição de modos de escrever e de modos de ler – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, papel [...] (Soares, M., 2020, p. 27).

O letramento, portanto, não é posterior à alfabetização, isso porque está articulado às práticas sociais de vivência dos sujeitos. Ou seja, na interação entre grupos de conversação, de contatos como igreja, mídia, trabalho, sindicatos incluindo o/a trabalhador/a jovem e adultos/as. Esses sujeitos passam por situações que o texto tem funcionalidade específica de acordo com as necessidades exigidas socialmente. Compreendemos que essas pessoas estão implicadas nas formas de comunicação que exercem sem ainda dominarem o conjunto de habilidades que a alfabetização requer. Nesse sentido Soares, M. (2020), nos alerta que essa categoria do letramento requer o,

[...] uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: [condições] de ler e escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou

induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória [...] habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (p. 27).

Essa citação reafirma o letramento como categoria que envolve a alfabetização considerando ambas como processo e produto de práticas concretas, sociais e culturais, portanto, letradas.

Neste significativo diálogo de muito aprendizado trouxemos um cenário pautado na revisão da literatura sobre a temática central desta pesquisa, e ficou evidenciado que os/as estudiosos/as têm matrizes epistemológicas que convergem e se complementam. Têm caminhos metodológicos diferentes, mas os sentidos se articulam e defendem a perspectiva do alfabetizar-letrando, considerando que as categorias têm suas especificidades, mas são inseparáveis. Não assumem a “pedagogização” do letramento (Street, 2014), que têm por base o modelo interpretativo denominado de *autônomo*.

Na próxima Seção comentamos as produções - dissertações e teses -, e para tanto nos apoiamos nos/nas pesquisadores/as com os/as quais dialogamos nesta Seção.

4 AS PESQUISAS SELECIONADAS E SUAS BASES TEÓRICO-CONCEITUAIS: O QUE A LEITURA INTERPRETATIVA EVIDENCIOU

Nesta Seção consideramos a última das leituras sucessiva, no caso a interpretativa (Lima, Miotto, 2000), depois das filtragens que realizamos das dissertações e teses, como mencionamos na parte da metodologia. No sentido de analisá-las considerando a temática em foco, articulando aos fundamentos teóricos estudados, bem como os/as autores/as recorrentes que fundamentaram as duas categorias. Quais sejam: as concepções da alfabetização, que *envolvem a perspectiva do letramento* situando as dissertações e teses que se fundamentaram em Ferreiro, Freire ou em ambos, guardadas as predominâncias e aquelas inseridas na categoria *alfabetização e letramento*, cujos fundamentos dos dois fenômenos são complementares, mas não perdem as suas particularidades e se assentam de forma predominante em pesquisadores/as articulados/as ao NEL.

Dessa forma, sequenciamos inicialmente as dissertações que formam um grupo de seis, sendo que 5 inserem-se na primeira categoria – *alfabetização na perspectiva do letramento* e apenas uma envolvida na segunda, ou seja, *alfabetização e letramento*, demonstrando que há demandas de investigações que requerem novos estudos sobre essa temática. Na continuidade, comentamos as teses.

4.1 DAS DISSERTAÇÕES

No quadro que segue estão expressas as dissertações de acordo com os/as autores/as e ano das suas publicações.

Quadro 7 - Dissertações da primeira categoria

SOUZA, Fabiana da Silva Correia. <i>Desvendando as práticas de alfabetização da EJA: o que pensam e propõem as professoras? O que dizem os alunos?</i> (2012) RI UFPE: Desvendando as práticas de alfabetização da EJA: o que pensam e propõem as professoras? O que aprendem e dizem os alunos?
FERREIRA, Josemar Guedes. <i>Jesus vai voltar e eu não aprendo a ler: práticas de leitura e escrita de mulheres em condição de analfabetismo</i> (2013) RI UFPE: “Jesus vai voltar e eu não aprendo a ler”: práticas de leitura e escrita de mulheres em condição de analfabetismo
FREITAS, Elaine Alves. <i>Aprendizagem móvel (m-learning): um estudo acerca da aplicabilidade de tecnologias móveis na alfabetização de jovens e adultos</i> (2015) Repositório Institucional da UFPB: Aprendizagem móvel (m-learning): um estudo acerca da aplicabilidade de tecnologias móveis na alfabetização de jovens e adultos
LEITÃO, Edineide Souza Sá. <i>A prática pedagógica docente na perspectiva da humanização em Paulo Freire na EJA em Olinda</i> . (2015) RI UFPE: A Prática Pedagógica Docente na Perspectiva da Humanização em Paulo Freire na EJA de Olinda
SILVA, Jessica Lira. <i>Alfabetização de jovens e adultos: representações sociais de professoras EJA</i> (2020) Alfabetizacaojovensadultos_Silva_2020.pdf (ufrn.br)

Fonte: Repositório da Capes, 2023.

Categoria 1: Alfabetização na perspectiva do letramento

1)- A dissertação *desvendando as práticas de alfabetização da EJA: o que pensam e propõem as professoras? O que dizem os alunos?* (2012), tendo como autora Fabiana da Silva Correia Souza da Linha de Pesquisa Educação e Linguagem, objetivou investigar as práticas de alfabetização de professores/as da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a contribuição dessas práticas para as aprendizagens dos/as alunos/as no que se refere à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). As práticas investigadas deram-se em duas salas de aula de pessoas jovens e adultas, tendo a autora a curiosidade de perceber nesse processo, as concepções das próprias professoras e dos/as alfabetizandos/as a respeito das práticas alfabetizadoras e sobre as aprendizagens construídas pelos/as alunos/as.

A base metodológica na dissertação de Souza, F. (2012) está ancorada em Lüdke e André (1986) e André (2008), no que concerne às características da pesquisa qualitativa e o foco no tipo etnográfico, respectivamente. Utilizou a análise de conteúdo (Bardin, 2004) que permitiu a categorização do corpus - advindo das falas dos sujeitos -, de elementos em comum, o que permitiu a construção das categorias que agruparam as atividades propostas pelas professoras.

O trabalho fundamenta-se na Psicogênese da Língua Escrita ⁶⁰ (Teberosky, 1999; Ferreiro, 2001), e focaliza no dizer de Souza, F. (2012, p. 18) que “[...] é fundamental que [o/a professor/a] considere o SEA não como um código [centrado nas práticas tradicionais de alfabetização], mas, como um sistema de representação/notação”, completa e que isso exige do/a alfabetizador/a,

[...] a „trabalhos“ (grifo da autora), porém imprescindível, tarefa de fazer com que o alfabetizando apropria-se do funcionamento desse sistema por meio de uma aprendizagem reflexiva, tendo em vista que não se trata da aquisição de uma técnica, mas de uma aprendizagem conceitual (SOUZA, F., 2012, p. 18).

Agrega a pesquisadora na fundamentação do seu estudo as contribuições do/a pesquisador/a Leal (2010) e Moraes (2004), que consideram o processo de alfabetização tendo como matriz a Psicogênese.⁶¹, que segundo Moura (2004, p.38), “ao contrário da concepção tradicional, prioriza o sujeito e secundariza o ensino e, conseqüentemente, os métodos”. Isso porque:

No lugar do aprendizado da língua escrita, através do comportamento do mecanismo do comportamento de associação-estímulo-resposta, provocado pela associação de métodos (sintético e analítico) [...] propõe o aprendizado da língua escrita pela intervenção direta sujeito objeto (Moura, 2004, p.38).

Souza, F. (2012), alarga o que defende a Psicogênese e agrega Freire (1990), no contexto do seu estudo, e afirma que alfabetização implica em um ato político, que deve promover a conscientização, participação e transformação social. Isso porque o educador pernambucano considera a alfabetização como um meio de democratização da cultura. Ou seja, independente de classe social os sujeitos devem ter acesso às culturas que circulam, superando, nesse sentido, a subalternização.

⁶⁰ Esse é o título do livro-chave de autoria de Emília Ferreiro e Ana Teberosky publicado no Brasil em 1984 – e muito lido -, com as pesquisas das duas pesquisadoras, uma da Argentina e outra da Espanha. A partir do ano citado as discussões sobre a Psicogênese chegaram ao ambiente de congressos e simpósios de educadores/educadores e na sequência na sala de aula.

⁶¹ Essa teoria defende que a construção do conhecimento da leitura e da escrita tem uma lógica individual, embora aberta à interação social, na escola ou fora dela. No processo de alfabetização a criança passa por etapas, com avanços e recuos, buscando apossar-se do código linguístico e dominá-lo (Moura, 2004).

E nessa direção, recorreremos a Freire e Macedo (1990, p. 33) quando nos diz que as classes sociais provocam e dão formas a modos culturais de ser o que “[geram] expressões contraditórias da cultura”, nos deixando entender “[...] que não significa abençoar toda expressão cultural”, é que a cultura é “[...] atravessada [...] por interesses e diferenças de classes”, sendo importante nos definirmos por considerar culturas. Freire valoriza o contexto de uma cidade educadora, para que as pessoas vivam num processo de educação permanente e de formação política.

Dialogando com Soares, M. (2003b), Souza, F. (2012) menciona uma crítica pertinente à “desmetodizada” do ensino da leitura e da escrita, que desencadeou um falso pressuposto em relação à “desinvenção” da alfabetização, que diz respeito à aprendizagem espontânea da escrita alfabética, e resultando em uma equivocada interpretação da concepção construtivista e das discussões sobre letramento. Entendemos que a escola se apresenta como a principal agência de alfabetização e conseqüentemente, de escolarização, embutindo o sentido do letramento, sobretudo o individual, sem com isso estarmos negando o letramento social.

2)- Josemar Guedes Ferreira apresenta a dissertação *Jesus vai voltar e eu não aprendo a ler: práticas de leitura e escrita de mulheres em condição de analfabetismo* (2013), da Linha de Pesquisa Educação e Linguagem, e visou analisar as práticas de leitura e escrita de seis mulheres analfabetas no contexto da escola e de uma Igreja Evangélica. Ou seja, em ambientes como o escolar formal e outro situado na prática social, onde as suas interlocutoras participam, articulando o *dentrofora*, isto é, um diálogo entre a escola e a vida nos seus cotidianos. As entrevistadas são alunas do Programa Brasil Alfabetizado⁶² (PBA), pertencente à comunidade de Jaboatão dos Guararapes-PE.

Como procedimentos metodológicos Ferreira (2013) apresentou um percurso fundamentado em Lüdke e André (1986), que correspondeu aos fundamentos sobre a pesquisa qualitativa. Destacou a importância de Bardin (1977), Gatti (1990), Minayo (2002) e Moreira (2002) que influenciaram no tratamento dos dados de modo a aproximar ao máximo ao que realmente foi percebido pela autora.

Como a produção anterior - teve como base principal os estudos da Psicogênese da Escrita Ferreiro (1985, 1988, 2003); Ferreiro e Teberosky (1988) e

⁶² Esse Programa na formulação da sua concepção teórico-metodológica tinha a opção de centrar-se em Freire ou Ferreiro, e ficava a critério da instituição que o desenvolvia.

destacou que a apropriação do Sistema da Escrita Alfabética (SEA), não ocorre de forma geral e de maneira fácil e espontânea. Ou seja, apenas na prática social. Requer que o/a professor/a seja um/a mediador/a das aprendizagens dos/as aluno/as, sem deixar de considerar os conhecimentos/saberes que trazem para a sala de aula. E articula ao SEA a importância do *dentrofora* do ambiente escolar, isso como pré-requisito para o estudo mais aprofundado do referido Sistema, com jovens e adultos. Ferreira (2013) concorda com Freire (1985) que enfatiza ser a alfabetização um ato criador e cognoscente. Criador porque não é imposto e sim uma construção de educador/a-educando/a.

A autora desta dissertação traz para discussão também Leal (2004) e Moraes (2001), cognitivistas que defendem a distinção de alfabetização e letramento, no entanto o foco de suas atuações é a Psicogênese da Escrita. Ao referir ao letramento articula-se com pesquisadoras do letramento como Kleiman (1995), que faz parte do NEL e o defende como um conjunto de práticas sociais de uso da escrita.

3)- Voltada para a questão tecnológica e articulada à alfabetização está o trabalho de Elaine Alves Freitas que tem como título *Aprendizagem móvel (m-learning): um estudo acerca da aplicabilidade de tecnologias móveis na alfabetização de jovens e adultos* (2015) da Linha de Pesquisa Educação Popular. Tem como objetivo sinalizar as possíveis tendências e propostas educativas envolvendo a aplicação de tecnologias móveis na alfabetização de pessoas jovens e adultas. Tais tendências foram encontradas em artigos, que compuseram o estado da arte realizado pela pesquisadora. Os trabalhos foram buscados em edições do Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE), evento que é anualmente promovido pela Comissão Especial de Informática na Educação (CEIE) da Sociedade Brasileira de Computação (SBC).

Na metodologia Freitas, E. (2015) utilizou a abordagem qualitativa com foco no Estado da arte a partir das contribuições de Chizzotti (2008), Gil (2011) e Gatti (2014), que contribuíram para a sistematização e organização dos dados de forma a perceber que a proeminência dos artigos, conforme enfatizamos em relação ao objetivo do estudo. Em relação aos artigos buscados, apresentou-se um número de 239 artigos, e em uma primeira filtragem, apenas 32 trataram do uso das tecnologias e, destes, apenas cinco relacionaram-se diretamente à Aprendizagem Móvel (AM) e

Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA). O que ajudou a construir um mapeamento semântico sobre a temática estudada.

No contexto desses cinco trabalhos Freitas, E. (2015), encontrou o conceito de Freire (2015) sobre alfabetização, quando se refere ao seu “método”, em relação ao uso da cartilha⁶³, por meio do sistema radiofônico. Cartilha essa, que adveio dos contextos reais dos/as alfabetizandos/as. Esse conceito freiriano de alfabetização que a autora mencionou, se refere à busca de um caminho pelos/as alfabetizandos/as para se libertarem e com isso “[...] deixar de [serem] sombra dos outros”, para “desferrar o nome, aprender mesmo a escrever” (Freire, 1963, p. 13). Para a autora essa conceituação se afasta da visão de ser a alfabetização puramente um ato mecânico, ou seja, ato de memorização. Em Freitas, E. (2015), é preciso defendermos uma alfabetização além do código e da decodificação e torne-se um ato conscientizador (Freire, 1963), uma vez que seu processo dialoga com a prática social.

Ressaltamos que em relação ao uso da tecnologia, sem necessariamente caracterizar-se como letramento digital, a autora nos provocou a mencionar como exemplo o Movimento de Educação de Base (MEB)⁶⁴, que no final dos anos de 1950 e início da década de 1960, atuou por meio de aulas no rádio, considerado uma tecnologia de ponta nos anos referidos, e que se configurava com indícios de Educação a Distância (EaD) na EDA.

E avançando na contemporaneidade para uma atualidade tecnológica quando se menciona os celulares e *tablets* como possíveis ferramentas didáticas, que potencializam a aprendizagem, no processo de alfabetização de pessoas jovens e adultas. Destacou-se o Projeto Zé Peão (PEZP)⁶⁵, desenvolvido em João Pessoa -

⁶³ Exemplificamos a cartilha *Viver é lutar*, elaborada pelo MEB, que narrava a atuação de homens e mulheres trabalhadores/a do campo. Suas lições eram transmitidas pelas aulas radiofônicas.

⁶⁴ Movimento inspirado em Paulo Freire, criado, pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em 1961, contando com o apoio do governo federal da época (Presidente João Goulart), tinha uma ação socioeducativa e política “[...] atuava exclusivamente no meio rural, que havia iniciado seus trabalhos de alfabetização por meio de escolas radiofônicas e assumido, em um primeiro momento, o conceito de educação de base da Unesco” (Fávero; Freitas, 2011, p. 372).

⁶⁵ Este Projeto surgiu oficialmente em 1990, como extensão desenvolvido no âmbito da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), por meio da parceria entre o Sindicato dos Trabalhadores da Indústria da Construção e do Mobiliário de João Pessoa – PB (Sintricom). As aulas acontecem nos canteiros de obras, que são transformados em salas de aulas em diversas e diferentes localidades da cidade. O Programa é composto de dois níveis: Alfabetização na Primeira Laje (APL), para os alunos-operários (todos são homens), que não possuem domínio da leitura e da escrita e o outro nível denominado Tijolo sobre Tijolo, para àqueles que possuem domínio parcial da leitura e da escrita, correspondendo ao Ciclo I do Ensino Fundamental (Freitas, E., 2015).

PB, citado na dissertação em foco, como aquele que usa Aprendizagem Móvel, que no nosso entendimento se reveste da experiência do referido projeto a aproximar os alunos da tecnologia, mas de forma limitada e insuficiente.

Isso nos mostra que estamos na EJA distantes dos letramentos digitais que é um campo em grande ascensão e carrega muitas denominações como “letramentos do século XXI”, “letramentos na internet”; “letramentos digitais”, “letramentos de novas mídias”, “letramentos informáticos” e “letramentos computacionais”. (grifos da autora) (Rojo, 2015, p. 455).

Arelada à essa questão, a VII Conferência Internacional de Educação de Adultos (VII Confinteia)⁶⁶, acontecida no ano de 2022, em Marakech recomenda aos países signatários a promoção de igualdade de acesso aos jovens, adultos e as pessoas idosas estudantes aos ambientes virtuais (Unesco, 2022), e que tal recomendação teve como pano de fundo a pandemia da Covid-19.

No entanto, alerta para a não implantação da Educação a Distância para esse público, embora tenha sido adotada por muitos Estados brasileiros, que se respaldaram na Resolução n.01 de 25 de maio de 2021,⁶⁷ promulgada no governo de Jair Bolsonaro (2019-2022) e que na gestão do terceiro mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2023 – 2026), por meio de diálogo, negocia-se no Conselho Nacional de Educação (CNE) a revogação da citada resolução, que traz também recomendação do alinhamento da EJA à BNCC, não estando essa modalidade inserida nessa proposta prescritiva.

4)- *A prática pedagógica docente na perspectiva da humanização em Paulo Freire na EJA em Olinda*, de Edineide Souza Sá Leitão (2015) da Linha de Pesquisa Educação e Linguagem objetivou trabalhar com os princípios da humanização com base em Paulo Freire, na relação docente-discente vivenciada na prática docente. É um Projeto de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos desenvolvido em duas escolas do município referido, tendo como sujeitos duas coordenadoras

⁶⁶ É uma conferência intergovernamental da Unesco para o diálogo político sobre aprendizagem e educação de adultos e pesquisas relacionadas. Acontece a cada 12 a 13 anos desde 1949. A última, que foi a VII Confinteia, realizou em 2022, em Marrocos, na cidade de Marakech. Que recomendou aos países signatários, entre eles o Brasil, a promoção de igualdade entre jovens e adultos as pessoas idosas estudantes (Unesco, 2022).

⁶⁷ Essa Resolução não revogou o Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação n. 11/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA, não sendo ilegal, portanto, aqueles municípios e estados que permanecem apoiados no Parecer n.11/2002. Isso tem gerado interpretações equivocadas.

pedagógicas atuantes nos loci estudados. Utilizou a abordagem qualitativa (Minayo, 2002); (Lüdke, M.; André, 1986), além da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2008) que contribui para a compreensão de que a pesquisa em educação deve preocupar-se em valorizar os sentidos e significados dos dados que forem encontrados, como fez no seu estudo.

As coordenadoras pedagógicas ao relatarem as práticas das professoras afirmaram que o conceito de alfabetização utilizado se centra em Freire (2006), quando o educador defende ser esta:

[...] um ato de criação, capaz de gerar outros atos criadores, uma alfabetização na qual o homem [mulher], que não [são passivos] nem [objetos desenvolvessem] a atividade e a vivacidade da invenção e da reinvenção, características dos estados de procura (Freire, 2006, p.47).

Nesse sentido, o ato de alfabetizar envolve sujeitos ativos com condições de criarem e recriarem seu mundo, considerando suas histórias e suas culturas, e fica explícito que o processo de alfabetização avança da codificação e da decodificação, abrangendo uma leitura social e política, dos/nos com os cotidianos dos/as alfabetizando/as, destacando-se com um ato humanizador que tem por base as categorias do diálogo, da amorosidade e da criticidade (Leitão, 2015).

A autora no seu estudo dialoga com Brandão (1981) que atuou junto a Freire nos movimentos sociais da década de 1950/1960 e articularam ao processo de alfabetização os princípios da Educação Popular⁶⁸, a exemplo a conscientização e a politização. Nessa mesma direção vincula aos seus estudos a Giroux (1997), Saul (2013) e Souza, J. (2007), que dialogaram com Freire ao longo da sua existência, no exterior, em São Paulo e em Pernambuco, respectivamente.

5)- O estudo *Alfabetização de jovens e adultos: representações sociais de professoras EJA* (2020), escrito por Jessica Lira da Silva da Linha de Pesquisa Educação e Linguagem teve o propósito de investigar as representações sociais com base em Moscovici (1961), sobre alfabetização de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e suas repercussões nas práticas de alfabetizar. Utilizou como técnicas o questionário, a entrevista semiestruturada e a observação nas salas

⁶⁸ Compreendida como aquela que vai “[...] além do sistema formal tradicional, sendo que inclusive {reconhece} os valores da educação que se [faz] de forma não formal ou informal, e valorizava também os acadêmicos, os saberes do trabalho por exemplo, que supunha a formação dos professores e precisamente como não transmissores de conteúdo, mas como geradores de aprendizagem (Jara, 2021, p.19).

de aula de professoras, do primeiro segmento da EJA – envolve a alfabetização e pós-alfabetização -, em duas escolas, denominadas I e II, situadas no município de Natal-RN. Caracterizou seu estudo como exploratório (Gil, 2009) e destacou dessa forma a maior familiaridade com o objeto estudado.

A partir das narrativas das entrevistas e das observações em salas de aula, Silva (2020) utilizou a abordagem qualitativa (Yin, 2016) e destaca apoiando-se em Bardin (2011) três categorias temáticas: *alfabetização*, *alfabetização na EJA* e *educação de adultos*. Na primeira, a autora incluí a escuta das professoras sobre os conceitos de Alfabetização e Letramento. Na segunda e na terceira categorias, as questões foram vinculadas a competências e o entendimento do que é EJA, respectivamente. O nosso olhar centrou-se na categoria alfabetização.

Nesse contexto Silva (2020) enfatizou que a representação social sobre alfabetização das professoras não é partilhada. É que há variações e contrastes entre os grupos e dentro deles, conforme comentamos a seguir.

No primeiro grupo de entrevistadas, a autora refere-se à escola I e enfatiza que “[...] há maior familiarização com o objeto da representação [alfabetização] e maior aproximação com as práticas de alfabetizar jovens e adultos” (Silva, 2020, p. 77), com base em Freire (2017). Na compreensão desse grupo, a alfabetização e letramento, foram consideradas como categorias inseparáveis. Silva (2020) chama a atenção com base em Soares, M. (2005), que a necessidade do entendimento das especificidades de cada fenômeno respeitando as suas singularidades, o que o grupo na escola em foco não verbalizou.

Complementa a autora, sem negar a importância de Freire (2017), que o domínio pelos/as alfabetizando/a do Sistema de Escrita Alfabética (Ferreiro, 2010), é fundamental e articulou-se a Vieira (2010), para afirmar que o ensino sistemático da base alfabética da língua escrita deve estar aliado na sua compreensão, à vivência cotidiana de práticas letradas dos jovens e adultos, dando-lhes condições de se apropriarem das características fonológicas e suas finalidades, bem como da composição dos gêneros textuais, sejam orais ou escritos, que circulam na sociedade.

Para Silva (2020), o alfabetizar letrando está pautado no ensino do sistema de notação alfabética e aos usos da língua em práticas sociais de leitura e escrita e reafirma que “[...] a alfabetização na perspectiva do letramento é atribuir sentido ao ler e escrever, é fazer uso das habilidades da escrita e da leitura para fins

específicos nas diversas situações sociais” (p.31), apoiando-se em Soares, M. (2005).

Contrastando com as interlocuções da escola anterior, no segundo grupo de entrevistadas, a autora ao referir-se à escola II, destaca que existe uma representação híbrida mesclando-a ao que circula no senso comum sobre os fenômenos alfabetização e letramento e que as discussões acadêmicas denotam o distanciamento da compreensão em relação à alfabetização de jovens e adultos.

Menciona Silva (2020), uma variação nesse grupo ao destacar que uma das professoras tem clareza do que é alfabetizar letrando, ao expressar que na conjuntura da realização da sua pesquisa (2018-2020), não se permite distanciar alfabetização e letramento, considerando que “[...] é o contexto de vida dos estudantes que dá base para conhecer os textos que serão trabalhados em sala de aula” (p.76), fazendo as aproximações com Freire (2017) e Soares, M. (2005).

Compreende Silva (2020, p. 79), que existe uma grande lacuna na formação inicial das professoras que fizeram parte da sua investigação e observou “[...] que o objeto da representação – a alfabetização – não é desconhecido ao universo de sentidos desses sujeitos [...], uma vez que todas conhecem esse objeto de estudo e que “[...] trazer o novo é intrigante [...] ao [...] universo familiar [dessas professoras]” (p. 79). Universo esse, que já se apropriaram e têm segurança, ou seja, na ancoragem da prática pedagógica que realizam.

Categoria 2: Alfabetização e letramento

Essa categoria é composta de uma reflexão que foi bastante influenciada pelos Novos Estudos do Letramento (NEL).

Quadro 8 - Dissertações da segunda categoria

SOUZA, Antônia Matilde Sarmiento. <i>Práticas de letramento na Educação de Jovens e Adultos</i> (2010) antonia-matilde-sarmiento-de-souza (ufal.br)

Elaborado pela autora, 2023.

1 - A dissertação intitulada *Práticas de letramento na educação de jovens e adultos* (2010) de autoria de Antônia Matilde Sarmiento de Souza da Linha de Pesquisa Educação e Linguagem teve como objetivo principal analisar o processo ensino-aprendizagem por meio da utilização de gêneros textuais na sala de aula da

Educação de Jovens e Adultos, quando ministradas as aulas de Língua Portuguesa. A investigação envolveu 12 alunos/as e se deu em uma escola da rede municipal de Maceió, em um bairro periférico, em turma da 3ª fase – pós-alfabetização -, correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental de EJA – terminologia usada na época da pesquisa.

O estudo foi qualitativo (Martins, 2004) com foco no estudo de caso (Gil, 1991) e utilizou observação em sala de aula, além da realização de grupo focal que envolveu professores/as do 1ª ao 5º ano pertencentes à mesma escola. Souza, A. (2010) a partir dos estudos bibliográficos construiu seus fundamentos para alcançar seu objetivo, para isso trouxe conceitos de alfabetização e de letramento, baseados no NEL. Aliado a isso fez a retrospectiva histórica desses conceitos, e iniciou por Freire (2006), ao destacar que o educador pernambucano já desenvolvia o processo de alfabetização na perspectiva do letramento com os/as seus/suas educandos/as.

A autora também faz uso dos estudos de Soares, M. (2004), além de Kleiman (1995) e Tfouni (1988), para historicizar o surgimento do letramento no Brasil, e destaca que segundo Marcuschi (2001) não existe letramento, mas “letramentos sociais” que surgem e se desenvolvem a partir de diferentes contextos sociais. Ressalta que as campanhas de alfabetização no Brasil não utilizavam a perspectiva de alfabetização defendida por Freire, a exemplo disso cita o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) que centrou sua ação, por meio do Programa de Alfabetização Funcional (PAF), em uma alfabetização que codificava e decodificava.

Souza, A. (2010) faz as análises das aulas observadas e as caracteriza como práticas e eventos de letramento (Barton; Hamilton, 2000)⁶⁹. Concluiu que as práticas realizadas pela professora, por mais que usasse diversos gêneros textuais não tinham como objetivo a inserção dos sujeitos no mundo letrado; os gêneros textuais foram utilizados apenas para extração de conteúdos, e prevaleceu o foco na codificação e decodificação. Nesse sentido, a autora evidenciou existir na formação da professora observada, lacunas na sua formação inicial e o entendimento do uso dos gêneros textuais, que segundo Marcuschi (2001) se realizam por meio da fala e da escrita considerando os conceitos sociais de uso.

⁶⁹ Para Barton e Hamilton (2000) os eventos de letramento são caracterizados como qualquer situação que envolva o letramento, tendo que estar associados a textos, em seus diversos gêneros. Já a prática de letramento, que se encontra inserida no evento é a própria produção do texto dentro do contexto maior, que seria o evento.

4.2 DAS TESES

Seguimos com a análise das teses, a exemplo do que fizemos com as dissertações, comentando-as por categorias. Do quantitativo total das cinco produções selecionadas considerando as filtragens, duas teses compõem a categoria que diz respeito à alfabetização *na perspectiva do letramento* e, três teses, compõem aquela referida à perspectiva da *alfabetização e letramento*.

Categoria 01: Alfabetização na perspectiva do letramento

O quadro a seguir espelha os dois estudos que se inserem nesta categoria e que comentamos.

Quadro 9 - Teses da primeira categoria

GLÉRIA, Ana Carolina Coutinho. <i>Escola da vida: conhecimentos de Adultos analfabetos sobre a escrita</i> (2010) untitled (ufpe.br)
SANTANTA, Leyla Menezes. <i>Como me tornei educadora popular: trajetórias de alfabetizadoras de pessoas jovens e adultas</i> (2020) Repositório Institucional da Universidade Federal de Sergipe - RI/UFS: Como “me tornei” educadora popular: trajetórias de alfabetizadoras de pessoas adultas

Fonte: Portal da Capes, 2023.

1)- A tese intitulada *Escola da vida: conhecimentos de adultos analfabetos sobre a escrita* (2010), de autoria de Ana Carolina Faria Coutinho Gléria da Linha de Pesquisa Linguagem, teve como objetivo central investigar como os sujeitos lidam com a leitura e a escrita, e se apropriam dos conhecimentos do SEA. Fizeram parte dessa investigação cinco mulheres, entre elas algumas que nunca haviam frequentado a escola.

Para estruturar a tese quanto à metodologia, Gléria (2010) utilizou as contribuições da pesquisa qualitativa (Lüdke; André, 1986) e análise de conteúdo (Bardin, 2004) que lhe permitiu alcançar o objetivo que mencionamos no parágrafo anterior. Nesse contexto fez uso de conversas informais, entrevistas semiestruturadas tendo como base atividades que se configuraram em gêneros textuais. A exemplo, texto jornalístico, cartazes publicitários dentre outros, para que as interlocutoras interpretassem tais gêneros e dessa maneira a entrevistadora

pudesse identificar os conhecimentos de cada uma em relação ao SEA (Ferreiro; Teberosky, 1999).

O foco da interpretação se assemelhou àquele utilizado pelo INAF, quando os sujeitos interpretam o significado dos gêneros textuais tanto nos seus aspectos verbais quanto não verbais. Inferimos que ao usar gêneros a autora parte da concepção defendida por Marcuschi (2008), em relação à linguagem, nas suas modalidades oral e escrita, no sentido de dizer que a fala e a escrita se realizam por gêneros textuais, guardadas as suas especificidades.

Nos enfoques da alfabetização e do letramento, reconhece as diferenças entre esses dois fenômenos, que estão marcadamente presentes na Seção intitulada “Alfabetização e letramento” onde Gléria (2010, p.57) faz comentários sobre a perspectiva histórica desses dois termos. E enfatiza que o termo letramento é nominado de alfabetismo nas pesquisas realizadas pelo Instituto Paulo Montenegro que trata sobre o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf), assumindo o mesmo sentido.

Enfatiza também Gléria (2010) a alfabetização em Freire (1978) inserindo-a em seu caráter social e político na busca das transformações contra-hegemônicas e situa neste contexto o letramento que não aparece terminologicamente em estudos do educador pernambucano, mas demonstra o seu enraizamento na concepção de alfabetização que defende.

Em relação ao letramento recorre aos estudos de Street (1984, 1995), sobretudo, quando este pesquisador inglês, conforme comentamos na Seção 3 faz a crítica ao *modelo autônomo de letramento*, voltado para a teoria da „grande divisa” (Tfouni, 1988), fundamentada na visão etnocêntrica, hierárquica, que privilegia uma forma particular de letramento sobre outras que existem no mundo, muito usado mesmo na contemporaneidade na EJA.

Em oposição, o referido pesquisador inglês propõe o modelo ideológico, e traz uma consideração mais ampla do letramento, como práticas sociais e destaca o seu caráter múltiplo das práticas letradas e foca nas perspectivas transculturais (Street, 2014).

Para comentar sobre a alfabetização e o letramento no âmbito da história corroboram no estudo de Gléria (2010) autoras que envolvem os dois fenômenos e que compactuam com os Novos Estudos do Letramento, como Soares, M. (2002); Tfouni (2001); Kleiman (1995). É que a autora, nas atividades com as entrevistadas,

situa aqueles momentos como eventos e práticas de letramento, tal qual esses/as pesquisadores/as defendem.

No entanto, a centralidade da sua investigação é por Ferreiro e Teberosky (1999) e coloca em destaque as contribuições de Moraes (2004); Leal (2004) e Albuquerque (2004) sobretudo, na Seção de análise dos resultados onde apresentou que as mulheres que frequentaram a escola, predominantemente, têm mais conhecimentos do SEA. Enquanto aquelas que nunca participaram de um ambiente escolar, tinham fragilidade em relação ao referido sistema, e fica denotado que a apropriação do SEA requer a articulação entre o *dentrofora* da instituição escolar.

Explicitamos que Gléria (2010) dialoga com clareza com pesquisadores/as da psicogênese e dos/das NEL, o que consideramos ser um ecletismo, no entanto inferimos que a ideia é assumir-se na perspectiva de Emilia Ferreiro e Paulo Freire e traz para a alfabetização a sua abrangência individual e social, e com isso necessitar da terminologia letramento.

2) - A investigação intitulada *Como me tornei educadora popular: trajetórias de alfabetizadoras de pessoas jovens e adultas* (2020) escrita por Leyla Menezes de Santana da Linha de Pesquisa Educação, Conhecimento e Cultura, teve como alvo compreender o processo pelo qual seis mulheres tornaram-se educadoras populares⁷⁰, e faz a análise das suas trajetórias que foram narradas quando atuaram no Projeto Educação de Jovens e Adultos da Pastoral da Criança no período de 1993 a 2017, no Estado de Sergipe.

Projeto esse, que tinha a preocupação com o analfabetismo de jovens e adultos, o que alargou as suas práticas educativas, e assumiu também uma prática educativa de ação política, pautada em Freire (1974). A autora ressalta que esse Projeto surgiu em consequência de a Pastoral ter identificado um elevado índice de analfabetismo nas famílias pertencentes às crianças cuidadas por essa entidade de caráter social, criada pela Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), voltada para justiça social e práticas referentes à saúde, educação, alimentação e cidadania.

Como procedimento investigativo, Santana (2020) enveredou na sua tese pela fenomenologia hermenêutica, segundo os estudos de Lakatos e Marconi

⁷⁰ Educadoras Populares são pessoas que atuam para uma Educação humanizadora/transformadora, por meio da insubmissão, ou seja, que lutam contra as opressões, uma vez que concebem o processo de alfabetização como político e conscientizador (Freire, 1974).

(1995), inseridos na pesquisa qualitativa e história oral (Alberti, 1989). Associou as contribuições da história oral, o que permitiu o cruzamento de fontes documentais consideradas oficiais com as fontes orais, sendo estas últimas advindas das entrevistas com suas interlocutoras, a partir de uma escuta sensível, e fez com que essas mulheres se tornassem o centro da investigação. Isso porque elas identificaram as suas perspectivas além dos documentos oficiais produzidos pela igreja contendo os métodos de ensino e os conteúdos a serem trabalhados.

E Santana (2020) afirmou ao longo da tese e também nas suas considerações finais que a perspectiva de alfabetização do Projeto de EJA na Pastoral da Criança fundamentou-se na concepção de Paulo Freire, quando se refere à alfabetização como prática educativa, social e política. Princípios esses defendidos pelo educador pernambucano, e destaca também o diálogo como “[...] encontro em que [os/as educandos/as] se solidarizam [no] refletir e o agir [...] endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado” (Freire, 2017, p. 109). Diálogo esse, que foi constante entre as educadoras do Projeto e os jovens e adultos durante o processo de alfabetização (Santana ,2020), se caracterizou na perspectiva de Educação Popular freiriana.

Nos referimos à Educação Popular freiriana para demarcar que genuinamente foi Paulo Freire que a criou e a exerceu nos Movimentos de Cultura Popular em Recife. Isso porque para Brandão (1981), os indícios de uma Educação Popular aconteceram nas escolas italianas anarquistas⁷¹ situadas no Brasil (final do século XIX e começo do século XX). E nos anos de 1930, com os Pioneiros da Educação, a exemplo de Lourenço Filho e Anísio Teixeira, que lutaram por uma educação para todos/as e de qualidade e que fosse gratuita e laica. É importante destacar que esse foi um marco na história da educação brasileira.

Categoria 2 - Alfabetização e letramento

⁷¹ “A imigração italiana anarquista para o cone sul-americano fez parte da história transatlântica apoiando sindicatos, imprensa operária e desenvolvendo escolas anarquistas [...]”, que se espalharam pelo México, Argentina, Uruguai e Brasil (Romani; Benevides, 2019, p. 4). Temos clareza que essas escolas estavam pautadas em uma Pedagogia Libertária que difere do sentido da Libertadora em Freire. A Pedagogia Libertária baseava-se “numa tradição de crítica aos modelos educacionais que fundamentam dinâmicas informais e formais de formação humana”.

Compõem esta categoria três teses que foram fundamentadas na perspectiva de NEL, a primeira com maior influência de Street (2014) e a segunda, predominantemente, por Soares, M. (2020).

Quadro 10 - Teses da segunda categoria

CAVALCANTE, Maria José Gomes. <i>Práticas de leitura na Educação de Jovens e Adultos da vida para a escola e da escola para a vida</i> (2017). RI UFPE: Práticas de leitura na educação de jovens e adultos: da vida para a escola e da escola para vida
SILVA, Diela Naate. <i>Alfabetizar letrando jovens e adultos da escola pública: necessidades de formação docente materializadas em conteúdos da formação</i> (2019) Alfabetizarletrandojovens_Silva_2019.pdf (ufrn.br)
AMORIM, Leila Britto de <i>Práticas de letramento dos estudantes jovens e adultos dentro e fora do espaço escolar: protagonismo, resistência e emancipação</i> (2018). TESE Leila Britto de Amorim Lima.pdf (ufpe.br)

Fonte: Portal da Capes, 2023.

1 - A tese que teve como título *Práticas de leitura na educação de jovens e adultos da vida para a escola e da escola para a vida* (2017) escrita por Maria José Gomes Cavalcante da Linha de Pesquisa Educação e Linguagem, investigou as práticas de ensino da leitura de duas professoras da 2ª Fase – pós-alfabetização – da EJA e as possíveis relações existentes entre o ensino promovido pelas docentes e as práticas de leitura vivenciadas por 19 alunos das respectivas escolas e seus cotidianos.

De base qualitativa apoiou-se em Teis, D.; Teis, M. (2012), e realizou observações etnográficas em salas de aula de escolas distintas da rede pública de ensino de Garanhuns - PE. Utilizou para a categorização do corpus análise de conteúdo (Bardin, 1977).

Para tanto Cavalcante (2017) baseou-se em autores como Soares (2010), Tfouni (2006), Kleiman (1995) e Street (2010) que têm a mesma base epistemológica e que pertencem aos NEL. E têm a preocupação do alfabetizar letrando, apontando segundo cada um/a desses/as autores/as dimensões desses dois fenômenos:

Em sua conclusão, após suas observações Cavalcante (2017) percebeu que uma das professoras compreendia que interpretar um texto era decifrar a mensagem nele contida, identificando o significado das palavras. Para a outra situava-se que para a interpretação de um texto era necessário considerar os saberes prévios, e para tanto era necessário contextualizar o gênero textual.

Cavalcante (2017), ao concordar com Tardif (2014), afirma que as práticas docentes são „frutos“ da aprendizagem coletiva e, que por meio dessas práticas são produzidos conhecimentos próprios e validados na própria experiência. Outros conhecimentos também são frutos da formação profissional e dos saberes pedagógicos, vindos da experiência coletiva individual de cada professor/a, formulada na sua trajetória enquanto aluno/a, que se alarga à sua experiência docente. Com esse respaldo, Cavalcante (2017) situa a prática dessa professora mais aproximada da alfabetização tradicional e menciona que a outra professora está mais próxima do alfabetizar letrando, tendo como referência os estudos de Street (1984).

2 - A tese *Alfabetizar letrando jovens e adultos da escola pública: necessidades de formação docente materializadas em conteúdo da formação* (2019) de autoria de Dicla Naate da Silva da Linha de Pesquisa em Educação objetivou analisar as necessidades formativas dos/as docentes – professores/as alfabetizadores/as –, para embasar/legitimar programas de formação continuada, materializando as sobreditas necessidades em conteúdos programáticos para a formação docente, nos níveis I e II. O lócus do estudo foi a Escola Municipal Professora Emília Ramos, Natal – RN, e envolveu duas professoras e duas assessoras pedagógicas.

A investigação baseou-se na perspectiva da abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994), Lüdke e André (1986), e utilizou análise do conteúdo Bardin (1997, 2011). Na categorização recorreu a Amado (2014), e inseriu também a análise documental e entrevistas com as professoras e assessoras pedagógicas da referida escola. Como complementariedade se fez necessário observações na atuação das docentes no contexto das salas de aula.

Durante as observações evidenciou que as docentes tinham um certo conhecimento sobre o SEA como base em Morais (2010) e Albuquerque (2005) e sobre letramento, como defende Soares, M. (2004). Para a autora havia fragilidade nesse ecletismo..

A pesquisadora, ao analisar as necessidades formativas com base no corpus advindo de suas fontes destacou a pertinência que a formação continuada centrasse na perspectiva do alfabetizar letrando, com base em Soares, M. (1985, 1998, 2002, 2003, 2003a e 2004), que diferencia alfabetização do letramento, e diz que com base em Soares, M. (2003), o primeiro fenômeno é um,

[...] termo [que designa] tanto o processo de aquisição da língua escrita quanto o de seu desenvolvimento: etimologicamente, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de „levar à aquisição do alfabeto“, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar (Soares, M. 2003, p. 15).

É diante dessa delimitação entre os conceitos que Silva (2019) começou a construir sua constatação a partir das falas das professoras, associadas aos momentos de observação. Considerou também as contribuições de Kleiman (1995), no que diz respeito aos eventos de letramento e de Tfouni (2010) para compreender as funções da leitura e da escrita no contexto social.

Ao final da trajetória da investigação, Silva (2019) constatou que a formação continuada seja embasada em conhecimentos sobre o SEA e na perspectiva do alfabetizar letrando, são importantes para o ensino-aprendizagem dos/as estudantes e determinantes para o desempenho da prática docente e, por conseguinte, nas orientações das assessoras pedagógicas. No entanto, a autora evidenciou que questionamentos mais consistentes nessa direção, por parte das participantes do estudo, ainda foram tímidos, uma vez que esses fundamentos são indispensáveis no processo de alfabetização de jovens, adultos/as e idosos/as.

3 - A tese *Práticas de letramento dos estudantes jovens e adultos dentro e fora do espaço escolar: protagonismo, resistência e emancipação* (2018) de autoria de Leila Britto de Amorim da Linha da Pesquisa Educação e Linguagem buscou investigar as relações existentes entre as práticas de letramentos dentro e fora da escola vivenciadas pelos estudantes da EJA.

Como abordagem metodológica utilizou a qualitativa (Chizotti, 2006) e realizou-se como um trabalho etnográfico baseado em Mattos (2011) para compreender o cotidiano observado dentro da escola, durante as aulas e na prática social. Essa observação fora da escola aconteceu com dois estudantes que permitiram serem acompanhados a determinados espaços. Além das observações foram feitas entrevistas semiestruturadas com sete estudantes e a professora desses sujeitos.

Amorim (2018) contextualiza o início dos usos do termo letramento, especificamente, na modalidade EJA. Nessa contextualização histórica a autora traz os intelectuais dos novos estudos do letramento (NEL). Sabemos que no Brasil esse grupo entende o letramento que envolve aquisição de habilidades voltada para a aquisição do código escrito e as práticas sociais (Street, 2003).

Explicita-se dessa forma, que não existe apenas um letramento, já que esse é constituído e se constitui, a partir das práticas sociais e culturais. Nesse sentido é apropriado fazer referência a letramentos (Marcuschi, 2014). Para aprofundar no seu objeto de pesquisa, as práticas de letramento, Amorim (2018) considerou, sobretudo, as leituras de Soares, M. (2004, 2006, 2010).

Partindo da sua fundamentação teórica, e tendo realizado um trabalho etnográfico, a investigadora percebeu que as práticas letradas estavam despertando nos estudantes fora do ambiente escolar o interesse em participar cada vez mais e com mais autonomia nos espaços de prestígio social.

4.3 DOS ACHADOS

Das seis dissertações comentadas, cinco compuseram a categoria da *alfabetização na perspectiva do letramento* e se centraram na Pós-graduação da UFPE (03), seguindo-se UFRN (01), UFMA (01). E apenas a de Souza, A. (2010), na Ufal (01) e envolveu a segunda categoria que diz *respeito à alfabetização e letramento*. As produções se apoiaram na abordagem qualitativa prioritariamente, em André e Lüdke (1986), seguindo Minayo (2002 e 2009). Teve foco na técnica de conteúdo de Bardin (1977, 1997, 2004 e 2011) e Gil (1991, 2011).

Em relação à fundamentação observamos que, 03 das 05 produções centram-se, de um lado, no conceito de alfabetização em Emília Ferreiro, sobretudo, quanto à SEA, com articulações de pesquisadores/as que atuam na UFPE, que têm trabalhos significativos, a exemplo Morais (2004), Albuquerque (2004) e Leal (2004), com base na Psicogênese. Profissionais esses, comprometidos socialmente e politicamente com as questões do analfabetismo no Nordeste e no Brasil, sobretudo, nas questões linguístico-pedagógicas cognitivistas. E, por outro lado, recorreram as escritoras também às contribuições de Freire (1987, 1990, 2005) de forma

secundária, embora Ferreiro e Freire assentem-se teorias diferentes (Moura, 2004), e fica destacado o ecletismo teórico.

Diante do acima exposto, consideramos importante, mesmo não sendo foco do nosso estudo, explicar que Ferreiro tem como base o construtivismo piagetiano, o que Mazzeu (1999, p, 47) diz “O pensamento de Piaget que é um pensamento formal e nós temos de entender as suas contribuições dentro dessas limitações”. São contribuições ricas “[...] dentro de uma preocupação que não é a preocupação [...] da educação de jovens e adultos”. No entanto, Ferreiro avança, uma vez que o referencial do seu mestre não deu conta das suas inquietações (Moura, 2004).

E Ferreiro (2007), a partir da contribuição da Linguística introduz a escrita, enquanto objeto do conhecimento e traz a teoria piagetiana como referência “[...] de uma maneira nova do processo de aquisição desse objeto” (Moura, 2004, p. 96), que é a escrita. Assume a Psicogênese da Língua Escrita com as contribuições de duas áreas – Psicologia e Linguística, que ofereceram suportes teóricos, uma vez que trata de,

Uma tarefa prioritária da investigação científica [ao] desvendar a pré-história da língua escrita na criança mostrando o que é que conduz a escrita, quais são os pontos importantes pelos quais passa o desenvolvimento pré-histórico e qual a relação entre esse processo e a aprendizagem escolar (Ferreiro, 2007, p. 57).

Freire (1990), de visão marxista, e centrando as suas inquietações nos/as trabalhadores/as adultos/as, marcados/as pelas desigualdades, nominando-os/as como oprimidos/as, situa-se em outra perspectiva teórica, e enfatiza que os conhecimentos do cotidiano são ponto de partida para aquisição e formação dos conhecimentos científicos. E no processo de alfabetização defende que se parta dos conhecimentos da realidade dos sujeitos e o/a alfabetizador/a, por meio da mediação, os faça chegarem ao conhecimento da linguagem escrita. Ou seja, deve-se partir daquilo que os alunos sabem, convivem e à medida que as práticas de letramento são desenvolvidas na escola vai sendo necessário explorar novas zonas da vida social: o conhecimento científico.

Para Moura (2004, p. 183) Freire defende que “[...] antes [de] ser científico o conhecimento [advém de] um conhecimento da „experiência feita“ [...]” (grifo da

autora) e é a passagem da curiosidade ingênua vivenciada pelos sujeitos se constituindo em curiosidade epistemológica.

Ressalta Queiroz (2002), que Ferreiro, em 1983, apresentou um relatório denominado de pesquisa⁷² intitulado *Los adultos no-alfabetizados y conceptualizaciones del sistema de escritura*, não publicado, com dados empíricos de uma investigação realizada no México, com adultos/as trabalhadores/as. Demonstrou preocupação também com essa categoria -, em processo de aquisição da escrita -, no sentido de observar até que ponto os sujeitos adultos/as apresentavam diferenças ou se assemelham aos das crianças. O resultado apontou semelhanças, mas com significativas diferenças, uma vez que os adultos constroem nos seus percursos de-vida conhecimentos sobre a escrita, o que lhes permite conhecer seus usos, convenções e de seus princípios organizadores (Pereira, et al, 2021).

Concordamos com Moura (2004), quando destaca que Freire e Ferreiro tinham em comum, a exemplo serem latino-americanos, e tiveram oportunidade de produzirem em uma mesma época, e apresentavam preocupações semelhantes com o analfabetismo e seus efeitos nefastos em grande parte da população.

Segundo Moura (2004) esse estudo de Ferreiro (1983) provocou reflexões em pesquisadores da EJA – e nos/as professores/as -, na busca de um novo referencial que possibilitasse mudanças pedagógica. E, a partir do final dos anos de 1980, foram publicados resultados de pesquisa, a exemplo Fuck (1993), Hara (1992), dentre outras, que se centram principalmente em relação aos níveis de evolução da escrita “[...] em crianças e adultos, para analisar como esses comportamentos cognitivos vêm ocorrendo em adultos [...] e a partir dos achados semelhantes aos de Ferreiro [...]”, desencadearem mudanças pedagógicas significativas no processo de alfabetização da EJA.

Os/as autores/as das dissertações, nesse contexto, que consideramos eclético, buscaram também as contribuições dos/as estudiosos/as da alfabetização e

⁷² Essa pesquisa foi publicada em 2007, por Emilia Ferreiro em um dos capítulos do livro que tem o título *Alfabetización de niños y adultos: textos escogidos*, Pátzcuaro, México: CREFAL. (2007. Para Torres (2008), é un libro de 451 páginas “[...] y una fina edición, hilvana un conjunto de textos hasta hoy dispersos, escritos a lo largo de más de dos décadas, entre 1983 y el 2006, y organizados en cuatro grandes capítulos: trabajos de investigación sobre niños y adultos; el impacto que vienen teniendo las modernas tecnologías de la información y la comunicación (TICs) sobre la lengua escrita y sobre la propia definición de quién es hoy la „persona alfabetizada“; reflexiones sobre políticas públicas de alfabetización; y la adquisición de la lengua escrita como objeto cultural”.

letramento como Soares, M. (2003, 2018), Kleiman (1995, 2016,2018), Tfouni (1995, 2001), dentre outros/as, pertencentes ao NEL. Mostram com clareza as presenças necessárias do diálogo na sala de aula; do ambiente escolar articular-se com a prática social, sem deixar de valorizarem a escola como uma das principais agências de letramento, o que implica que o/a alfabetizando/a cultive e exerça a leitura e escrita como tão bem Soares, M. (2016) expressa.

Destacamos que as produções de Josemar Guedes Ferreira autora da dissertação *Jesus vão voltar e eu não aprendo a ler: práticas de leitura e escrita de mulheres em condição de analfabetismo* (2013) e a dissertação de Edineide Souza Sá Leitão denominada *A prática pedagógica docente na perspectiva da humanização em Paulo Freire na EJA em Olinda* (2015), foram genuínas ao trazerem os fundamentos de Freire e de autores filiados às suas concepções de um processo de alfabetização que conscientiza, liberta e humaniza.

É que ambas tiveram seu foco na Educação Popular, marcadamente defendida, vivida e expressada nos contributos do educador pernambucano nos *Movimentos de Cultura Popular* (MCP), realizados em Pernambuco. E outros, inspirados ideologicamente em Freire (1974), como a experiência de Angicos em Rio Grande do Norte, como mencionamos anteriormente; o *Movimento de Educação de Base* da Confederação dos Bispos do Brasil (MEB/CNBB), como o programa radiofônico de alfabetização. Acrescentamos outras experiências como de *Pé no chão também se aprende a ler* no Rio Grande do Norte, e as desenvolvidos pelo Centro de Educação Popular (Ceplar) da Paraíba.

Na nossa compreensão as produções deixaram o entendimento que não podemos tomar a alfabetização como um processo genérico sociopolítico, ou exclusivamente atrelada à aquisição de um código alfabético. Mas uma ação entre sujeitos – alfabetizador/a-alfabetizando/a -, com base em uma busca permanente que envolve a criação e a intervenção colaborativa, tendo um objeto mediador, que é a linguagem na sua modalidade escrita.

Das cinco teses apresentadas observamos que nos Programas de Pós-graduações, respectivamente na UFPE situaram 3, na UFRN (01) e na UFS (01). Observamos também a presença marcante dos estudos de Emilia Ferreiro e Paulo Freire influenciando principalmente os estudos da primeira categoria – *alfabetização na perspectiva do letramento*. Essas produções todas foram ancoradas, no que diz

respeito à abordagem metodológica, em Lüdke e André (1986) de forma recorrente. No aprofundamento das investigações prevaleceu Bardin (1977, 1997, 2004).

Ressaltamos que os estudos que compõem a primeira categoria mencionada acima, a exemplo o de Ana Carolina Coutinho Gléria, intitulado *Escola da vida: conhecimentos de adultos analfabetos sobre a escrita* (2010), e o de Leyla Menezes Santana denominado *Como me tornei educadora popular: trajetórias de alfabetizadoras de pessoas jovens e adultas* (2020) colocam em foco – além de suas temáticas – os ambientes fora da escola que acabam também por formar, no que diz respeito ao aprendizado da alfabetização e letramento, os sujeitos da EJA.

Esse aspecto está bem mais destacado em Santana (2020), ao usar Freire, que como um dos defensores da Educação Popular, sempre reconheceu ao longo de suas experiências e dos seus estudos que os espaços fora das escolas como Gléria (2010) esse aspecto esteve inserido no uso das habilidades observadas de acordo com as necessidades sociais fora da escola, considerando os gêneros textuais.

As outras três teses, que compõem a segunda categoria, são elas de Maria José Gomes com o título *Práticas de leitura na educação de jovens e adultos da vida para a escola e da escola para a vida* (2017), a tese de Dicla Naate Silva intitulada *Como alfabetizar letrando jovens e adultos da escola pública: necessidades de formação docente materializadas em conteúdo da formação* (2019) e, por fim, a tese de Leila Britto de Amorim chamada *Práticas de letramento dos estudantes jovens e adultos dentro e fora do espaço escolar: protagonismo, resistência e emancipação* (2018), fundamentaram-se, prioritariamente, nos estudos do Novo Estudo de Letramento (NEL). Centraram-se na prática pedagógica ações de professoras e estudantes.

Ressaltamos a tese de Silva (2019) que entre dissertações e tese foi a única a trazer em seu título e defender o alfabetizar letrando em sua investigação. O estudo expressa a fundamentação baseada na alfabetização e letramento, e procurou investigar os dois fenômenos e como eles se dão na modalidade. No entanto, a defesa por essa posição ficou explícita que se assemelha ao que podemos encontrar no livro de Soares, M. (2021) *Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e escrever*, quando a autora aponta para essa junção e destaca práticas que vinham sendo realizadas no projeto que desenvolveu em escola pública, no estado de Minas Gerais, no município de Lagoa Santa.

Esta subseção apresentou a análise que realizamos das dissertações e teses, que foram submetidas às leituras sucessivas e, posteriormente, categorizadas, revelando que temos certa unanimidade nos fundamentos nos quesitos teórico e metodológico, firmando a relevância em Freire, Ferreiro. E os/as autores/as dos novos estudos do letramento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação materializou-se com foco *na alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos*, e teve como objetivo geral conhecer a produção do conhecimento sobre alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em teses e dissertações, nos Programas de Pós-graduações em Educação das Universidades Federais do Nordeste, no período de 2010 a 2021. Inspirou-se em ações de pesquisas pibiquianas (2017 – 2018; 2018 – 2019; 2019 – 2020), realizadas durante a graduação, no âmbito do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja/Ufal/CNPq), sobretudo, na última vivenciada em 2019 - 2020, como focalizamos na introdução, incluindo-se nesse contexto nosso Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Pedagogia.

Ações essas, que aguçaram nossa curiosidade epistemológica pela temática em pauta no sentido de alargar esses estudos anteriores e focar na nossa Região que é o Nordeste. Por deter devido às suas condições históricas advindas da

colonização do Brasil, um número elevado de analfabetos jovens, adultos/as e idosos/as. E com isso ter a possibilidade de analisar as produções acadêmicas, que qualificam a área de estudo de EJA, que envolve a camada marginalizada da sociedade.

E, específicos: i) realizar um levantamento de teses e dissertações, no campo da alfabetização e letramento na EJA, nos Programas de Pós-graduações registradas, nas universidades federais do Nordeste, mapeando-as; ii) apresentar de forma comentada as bases conceituais das categorias alfabetização e letramento, formulando um diálogo entre os/as pesquisadores/as, historicamente considerados/as clássicos/as na temática; iii) analisar a produção do conhecimento – dissertações e teses da temática em foco, articulando as bases teóricas construídas.

Nessa direção, problematizamos: *quais são os principais fundamentos teórico-conceituais e autores recorrentes da alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos (EJA), presentes em dissertações e teses em Programas de Pós-graduações em Educação das Universidades Federais do Nordeste? Essa problemática assume como desdobramentos: Essas produções estão presentes em todos os Programas de Pós-graduações em Educação do Nordeste? Em que Linhas de Pesquisa? Quais as contribuições e pertinências dessas produções? Quais fundamentos teórico-conceituais empregados sobre alfabetização e letramento, nas produções?*

Na realização desta “pesquisa da pesquisa”, optamos pela abordagem qualitativa (Lüdke; André, 2013); que teve foco a pesquisa bibliográfica nas leituras sucessivas (Lima; Miotto, 2007) e na análise documental (Cellard, 2008), sendo que por meio dessa última, considerando, sobretudo a *Leitura seletiva* (Lima; Miotto, 2007), quando assumimos leitura integral das produções, fato que nos permitiu aguçar o olhar para as recorrências conceituais dos dois fenômenos, sendo possível a escolha das categorias de análise, quais foram: *alfabetização na perspectiva do letramento e alfabetização e letramento*.

A primeira compreendeu dissertações e teses que trouxeram apoiadas nas perspectivas freiriana ou da psicogênese da leitura e escrita. Perspectivas essas, que apesar de estarem na mesma categoria, têm matrizes epistemológicas distintas. Mas, suas contribuições podem dialogar como ficou demonstrado nas produções, articulando a alfabetização aos aspectos sociais e aos conhecimentos linguísticos necessários para que o/a trabalhador/a-estudante leia/releia o mundo, considerando

o *dentrofora* do ambiente escolar. A segunda categoria aglutinou os trabalhos que fundamentam a alfabetização e o letramento, respeitando a singularidade de ambos, com base nos/as pesquisadores/as pertencentes aos Novos Estudos do Letramento (NEL), com destaque para (Soares, M., 2018, 2020); (Street, 2014); (Kleiman, 1995, 2016), (Tfouni, 1988, 1995). A formulação dessas categorias permitiu que pudessemos perceber com mais clareza os fundamentos desses dois fenômenos que se constituíram em nosso objeto de estudo.

Em nosso arcabouço teórico dialogamos com Freire (1974, 1985, 1996); Ferreiro (2002, 2007, 2010); Soares, M. (2018, 2020); Street (2014); Kleiman (1995, 2016); Tfouni (1988, 1995) dentre outros/as pesquisadores/as que nos ajudaram a compreender a singularidade dos conceitos da alfabetização e letramento, e suas estreitas relações no contexto da EJA. Esses/as autores/as também nos permitiram a identificar os sentidos históricos que esses fenômenos percorreram e suas articulações com a EJA.

No sentido de concluir o que consideramos (in)concluso enfatizamos que:

- Os principais fundamentos teórico-conceituais recorrentes das produções – dissertações e teses –; sobre a alfabetização e letramento na EJA que foram encontrados e analisados no recorte temporal da pesquisa de 2010 a 2021 nas pós-graduações de educação das universidades federais da região Nordeste, assentaram-se de forma predominante nos estudos de Paulo Freire e Emília Ferreiro, quando na categoria alfabetização *na perspectiva do letramento*. Demonstram certo ecletismo, uma vez que, os/as pesquisadores/as dialogaram também com autores/as pertencente aos NEL, o que para Moura (2007), as matrizes epistemológicas, são bastantes diferenciadas, e compreendemos que a preocupação foi de atrelar contribuições possíveis no uso dos fenômenos.

É importante destacar que as produções registraram a compreensão que não podemos tomar a alfabetização como um processo genérico sociopolítico, ou exclusivamente atrelado à aquisição de um código alfabético, mas uma ação de construção entre sujeitos – alfabetizador/a-alfabetizando/a –, com base em uma busca permanente que envolve a criação e a intervenção colaborativa, tendo a mediação da linguagem na sua modalidade escrita.

- Os aportes dos/as pesquisadores/as do NEL foram mais presentes nas produções que envolveram a segunda categoria, denominada *alfabetização e letramento*, com destaque para Soares, M. (1985, 1998, 2002, 2003, 2004, 2016,

2018, 2020). Apenas uma produção, no caso de Dicla Naate Silva, *Práticas de leitura na educação de jovens e adultos da vida para a escola e da escola para a vida* (2017), e enfatizou que ter conhecimento – o corpo docente – sobre a perspectiva do alfabetizar letrando é fundamental para a formação dos jovens e adultos, no sentido de fugir da alfabetização mecânica e sem estar inserido nela a concepção do letramento.

- No que se refere à presença dos estudos na região Nordeste, na abrangência dos nove estados que compõem a região, as universidades situaram-se na seguinte distribuição quantitativa: Alagoas 01; Bahia 04; Ceará 03; Maranhão 01; Pernambuco 04; Paraíba 02; Piauí 02; Rio Grande do Norte 02 e Sergipe com 01. No contexto das Instituições de Ensino Superior (IES), foram registradas: UFOB, UFRB e Univasf e mais outras 06, que não têm Programas de Pós-graduações em Educação. Ressaltamos que as universidades do Cariri (UFCA) e de Campina Grande (UFCG), dispõem de programas de Pós-graduações em Educação, mas não apresentaram produções sobre a temática, em questão.

- No Nordeste, as produções apareceram em apenas 5 Programas, dentre 11, e nesses, a UFPE lidera, seguindo-se da UFRN, UFMA, Ufal e UFS. O estudo mostrou, também, que nas Pós-graduações em Educação do Nordeste, o número de produções sobre os dois fenômenos ainda é limitado – o que impõe a necessidade de mais estudos nesse campo do conhecimento.

- Quanto às linhas de pesquisa, destacamos a de Educação e Linguagem, afirmando que esses dois campos dialogam nas discussões na EJA e aponta-se a articulação, mesmo que tímida, com as linhas de Educação Popular, que foca estudos dentro ou fora do ambiente escolar. Isso é destacado nas teses de Gléria (2010) e Santana (2020) sendo esta última próxima aos fundamentos de Freire e de Brandão. Linhas de Educação, Conhecimento e Cultura, nos parecendo que alfabetização e letramento tem uma tendência de ser uma temática transversal nas linhas, bem como destacamos a necessidade de aproximação com outras, como Formação de Professores, Política e Práticas Pedagógicas.

- A análise das dissertações e teses com foco na temática em questão quanto às contribuições e pertinências dessas produções centraram-se em mostrar que existe a possibilidade de um diálogo entre os/as pesquisadores/as da Psicogênese da Língua Escrita e os dos pertencentes aos NEL – o que chamamos de ecletismo – articulação entre tendências - , mesmo considerando que para Moura (2004) e

Mazzeu (1999), essas tendências/concepções se assentam em matrizes epistemológicas diferentes.

Essas escritas, como demonstraram não se invalidaram ao trazerem as contribuições da Psicogênese articuladas às de Freire (1974), apontando que é possível, não esquecendo de manter os devidos cuidados, evitando rotulações, equívocos e tendo conhecimento sobre as suas matrizes epistemológicas. Nessa direção a EJA, no seu processo de alfabetização pode diante das investigações empíricas com crianças, no caso da Psicogênese da Língua Escrita, observar que princípios e características cabem para serem utilizados “[...] como referências de análises explicativas de processos de desenvolvimentos psicológicos e linguísticos com jovens e adultos” (Moura, 2004, p. 37).

Destarte, ao final desta escrita, percebemos que ampliamos nossos conhecimentos sobre alfabetização e letramento, e realizamos leituras de outros/as estudiosos/as como Street (2014) e Dionísio (2011), entre outros/as, diferentes daqueles/as que usamos nas pesquisas pibiquianas. Observamos destacadamente o ecletismo presente na fundamentação de determinadas produções. Esses dois aspectos, dentre outros, permitiu-nos pensar que, mesmo após anos de discussão os dois fenômenos não estão limitados dentro de uma e outra perspectiva. Os autores estão com a formulação dos seus fundamentos contribuindo para compreendermos e praticarmos um *ensinoaprendizagemensino que* atenda às necessidades dos sujeitos da EJA nos sentidos educativo-formativo-político.

Esta „pesquisa da pesquisa“ não está esgotada e pode ser ainda mais explorada, no sentido de alargar-se e fortalecer o campo de conhecimento realizando um Estado da Arte na região estudada. Abre ainda a perspectiva para investigações comparativas em outras regiões, a exemplo da região Sul, que segundo os dados do IBGE (2022) apresentam o menor índice de analfabetismo, além de registrar que existem 920 municípios que não assumem a modalidade, mesmo sendo constitucional, e é na região Sul que esses municípios se concentram.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Márcia Soares de; VIEIRA, Maria Clarisse. A produção sobre o tema formação de educadores de jovens e adultos no grupo de trabalho (GT 18) da Anped no período 2009-2019. *In: Revista Teias*, v. 24 • n. especial • abr./jun. 2023, p 272 – 288.

ANDIFES. V. *PESQUISA do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais*. Brasília, 2019.

ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2005.

AMORIM, Maria Gorete Rodrigues de. *Educação para o trabalho ou para a formação humana: a proposta educacional do capital para trabalhadores jovens materializada no Projovem*. 187f. – Tese, Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2017.

ANDRADE, Jerusa Pereira de. *Jovens da educação de jovens e adultos na cultura digital: conexões com letramentos, sociabilidades e aprendizagens*. 197f. – Tese, Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-graduação em Educação, João Pessoa (PB) 2020.

BARROS, Manoel de. A didática da invenção. *Revista Bula*, on-line, 2018. Disponível em: <https://www.revistabula.com/2680-os-10-melhores-poemas-de-manoel-de-barros/> Acesso em: 10 nov. 2018.

BARTLETT, Lesley; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Aproximações entre a concepção de alfabetização de Paulo Freire e os novos estudos sobre letramento. *Revista Brasileira de Alfabetização*, Vitória, n. 1, 2015.

BEZERRA, Mariana Silva. *Letramento na escolarização de jovens e adultos no currículo de língua portuguesa*, 129f, Tese, Universidade Federal de Pernambuco, Programa de pós-graduação em educação, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

BRASIL. DIRETRIZES Nacionais Curriculares da EJA. *Parecer n. 11 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação*, Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. RESOLUÇÃO N. 01. *Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação*. Brasília: MEC, 2021. Disponível em https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. *Capes Periódicos*, Brasília, 2023. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?> Acesso em: 20 abr. de 2023.

BRASIL. INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/mapa_do_analfabetismo_do_brasil.pdf mapa de analfabetismo no Brasil. 2001. Acesso em: 07 agt. 2023.

BUNZEN, Clécio. *Análise de livros didáticos de português no campo da linguística aplicada: possibilidades e desafios*. Visibilizar a linguística aplicada: abordagens teóricas e metodológicas. Campinas: Pontes, p. 269-292, 2014.

CAVALCANTE, Maria José Gomes. *Práticas de leitura na educação de jovens e adultos: da vida para a escola e da escola para vida* / Maria José Gomes Cavalcante. 287f Tese, Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife, 2017.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; OLIVEIRA, Larissa Maria da Costa Fernandes. Avaliação e expansão da Pós-graduação em Educação no Brasil e no Nordeste: assimetrias e desafios. *Revista Educação em Questão*, Natal, V. 59, n. 59, 2021.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; OLIVEIRA, Larissa Maria da Costa Fernandes. Avaliação e expansão da Pós-Graduação em Educação no Brasil e no Nordeste: assimetrias e desafios. *In: Revista Educação em Questão*, Natal, V. 59, n. 59, jan./mar. 2021, p. 01-24.

CELLARD, André. A análise documental. *In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. 3 ed, Petrópolis: Vozes. 2008.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em Ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2008.

COELHO, Ellen Josy Araujo da Silva. *Educação atrás das grades: a formação do professor da educação de jovens e adultos o qual atua no sistema penitenciário do Estado do Maranhão*. 2017. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação/CCSO) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís. 2017.

CONCEIÇÃO, Alexsandro. *Memórias das práticas docentes na escola Almerinda Costa (1949-1975)*. 2020. 127f. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Educação e os estudos atuais sobre letramento. Florianópolis. *Perspectiva*, V. 25, n. 01, p. 209-224, 2007.

FERREIRO, Emília. Os processos construtivos da apropriação da escrita. *In: FERREIRO, Emilia; PALACIO, Margarita Gomes (Coord.). Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. 3 ed. Trad. Maria Luiza Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FERREIRO, Emília. Alfabetização e cultura escrita. *Revista Nova Escola*. São Paulo, mai. 2003.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. 12 ed. Trad. Horácio Gonzales (et. al.). São Paulo: Cortez, 1988. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 17).

FERREIRO, E. Compreensão do sistema alfabético de escrita. *In: CARRETERO, M.; CASTORINA, J. A. (Orgs.). Desenvolvimento cognitivo e educação: processos do conhecimento e conteúdos específicos*. Porto Alegre: Penso, 2014, p. 223-245.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, E. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*. 1985. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/679.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2016.

FERREIRA, Josemar Guedes. “*Jesus vai voltar e eu não aprendo a ler*”: práticas de leitura e escrita de mulheres em condição de analfabetismo. 2013, UFPE.

FERREIRO, Emília. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRO, Emília. *Alfabetización de niños y adultos: textos escogidos*. Pátzcuaro, México: CREFAL, 2007.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, V. 199, 1967.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1990.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo Pereira. *Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. A alfabetização como elemento de formação da cidadania, São Paulo/Brasília, maio de 1987. *In: Política e Educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 1987.

FREIRE, Paulo *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Anca/MST, 2004.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Eliane Alves de. *Aprendizagem Móvel (M-Learning): um estudo acerca da aplicabilidade de tecnologias móveis na alfabetização de jovens e adultos*. – João Pessoa, 2015. 161f. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba. 2015.

FREITAS, Marinaide; OLIVEIRA, Nara; MARINHO, Paulo. Currículos *pensadospraticados* na Educação Física na Educação de Jovens e Adultos: a dança como invenção cotidiana potencializadora de ecologia dos saberes corporais. *Revista Linhas Abertas*. Florianópolis. v. 24, n. 55, p. 14 - 49. maio - agosto, 2021.

FREITAS, Marinaide; MOURA, Tania. Formação dos Educadores de jovens e adultos: ainda um silêncio permitido. OLIVEIRA, Everton Ferrer de (Org.). *In: Formação de educadores de jovens e adultos: anais do 3º Seminário Nacional..* Porto Alegre: Editora Deriva, 2011.

GADOTTI, Moacir. A voz do biógrafo brasileiro: a prática à altura do sonho. *In: GADOTTI, Moacir. Paulo Freire: uma biobibliografia.* 6 reimp., São Paulo : Cortez, Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 2006, p. 69-117.

GATTI, Bernardete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil.* Brasília: Liber livro Editora, 2014.

GATTI, B. A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* - Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.], v. 28, n. 1, 2012. DOI: 10.21573/vol28n12012.36066. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/36066>. Acesso em: 9 nov. 2023.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.* 4ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GLÉRIA, Ana Carolina Faria Coutinho. *Escola da vida: conhecimentos de adultos analfabetos sobre a escrita.* Pernambuco, 2010. 196f. João pessoa. Dissertação. Programa de Pós-graduação em educação, Universidade Federal de Alagoas, 2010.

GRAFF, Harvey J. *Os labirintos da alfabetização.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HADDAD, S. *Ensino Supletivo no Brasil: o estado da arte.* Brasília: Reduc Inep, 1987.

HADDAD, Sérgio et alii. *O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período de 1986-1998.* São Paulo: Ação Educativa, 2000.

HADDAD, Sérgio, et al. *Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998).* Brasília: MEC/INEP, 2002.

JARA, Oscar. Entrevista. *In: Revista Digital Formação em Diálogo.* V.04, n. 11. setembro de 2021. Rio de Janeiro. p.01-28.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção do trabalho cartográfico. *In: PASSOS, Eduarda; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.* Porto Alegre: Sulinas, 2014, p. 32-35.

KATO, Mary. *No mundo da escrita.* São Paulo: Ática. 1987.

KLEIMAN, Ângela (Org.). *Os significados do letramento.* Campinas: Mercado de Letras, 2016.

LACERDA, Allana de Freitas. *Educação e direitos humanos para mulheres em comunidades islâmicas*. 2017. 206f. - Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2017.

LAFFIN, Maria Hermínia Fernandes Lage; VENTURA, J. P.; FREITAS, M.; HARACEMIV, Sonia.; SANCEVERINO, Adriana Regina; SANTANNA, S. M. L.; OLIVEIRA, I. A.; SANTOS, J. J. R.; DANTAS, T. R. *Relatório CNPp (2017-2021), primeira parte: fundamentos e autores recorrentes do campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. (Relatório de pesquisa) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

LEITÃO, Edineide Souza Sá. *A prática pedagógica docente na perspectiva da humanização em Paulo Freire na EJA em Olinda*. 2015. 141f Dissertação. Universidade Federal de Alagoas, Programa de Pós-graduação em Educação, Recife, 2015.

LIMA, Janayna Silva Cavalcante de. *A educação no horizonte do provável: dispositivos biopolíticos na escolarização de pessoas jovens e adultas*. 2015. 285f. Tese. Universidade Federal de Pernambuco. Programa em Pós-graduação em Educação. Recife, 2015.

LIMA, Leila Britto de Amorim. *Práticas de letramento dos estudantes jovens e adultos dentro e fora do espaço escolar: protagonismo, resistência e emancipação*/ Leila Britto de Amorim Lima. 220f. 2018. Tese – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

LIMA, Luciano França de. *Letramento e tecnologia: um estudo sobre práticas sociais letradas intermediadas por tecnologias digitais na vivência de estudantes do ensino médio público*. 199f. 2015. Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Caruaru, 2015.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. da. *Pesquisas em educação: uma abordagem qualitativa*. São Paulo: EPU, 2007.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa*. 2ed. São Paulo: Atlas, 1990.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Parábola Editorial, São Paulo, 2008.

MARINHO, Gláucia dos Santos. *Variação linguística na 3ª fase da educação de jovens e adultos: saberes e práticas*. 79f. 2010. Dissertação. Universidade Federal de Alagoas, Programa de Pós-graduação em Educação, Maceió, 2010.

MAZZEU, Francisco. Contribuições da Educação de Vygotsky para a matemática na EJA. *In: Educação de jovens e adultos: desafios na perspectiva na relação teoria-prática*. Freitas, Antonio (Org.). Semed: Maceió, 1996.

MELLO, Thiago de. *Faz escuro mas eu canto*. Rio de Janeiro: Global Editora e Distribuidora Ltda, 2017.

MELO, Elma Nunes de. *Olhares atentos, detalhes orientadores: o lugar da inteligência popular na alfabetização de jovens e adultos*, 2015. 154 f. Tese - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

MINAYO, Maria Cecília. Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social. *In: Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. MINAYO, Maria Cecília (Org.). Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. O desafio da pesquisa social. *In: MINAYO, M. C. (org). Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007 p. 9-29.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social – teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOLLICA, Maria Cecilia; LEAL, Marisa. *Letramento em EJA*. São Paulo: Parábola Editora, 2009.

MOREIRA, Herivelto. As perspectivas da pesquisa qualitativa para as políticas públicas em estado. *Ensaio*. Rio de Janeiro, v.10, nº35, abr./jun. 2002.

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.

OLIVEIRA, Nara; FREITAS, Marinaide; MARINHO, Paulo. *Educação Física e Educação de Jovens e Adultos: a saúde e a dança como criação curricular cotidiana*. São Carlos: Pedro&João Editora, 2023.

OLIVEIRA, Elisabete Duarte de. *O livro didático na EJA: possibilidades para (re)invenção de práticas culturais no/do/com o cotidiano escolar*. PPGE, UFAL, 2007.

PAIVA, Jane; SOARES, Leôncio; HADDAD, Sérgio. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. *In: Revista da Educação Brasileira*, v.24, Anped: Rio de Janeiro 2019, p. 45 Versão on-line ISSN: 1809-449X.

PINHEIRO, Cristiane Feitosa. *Entre o giz e a viola: práticas educativas do mestre Escola Miguel Guarani, no Vale do Guaribas/PI (1938-1971)* / Cristiane Feitosa Pinheiro. 2017. 281f. Tese Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

RAMALHO, Betania Leite; MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. *In: Revista Brasileira de Educação*, V. 30, Anped, Rio de Janeiro p. 70-82, 2005.

RAMALHO, Betania Leite; MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, p. 70-81, 3 ed. Florianópolis, 2005.

RIBEIRO, Vera Masagão; JOIA, Orlando; HADDAD, Sergio. *Metodologia da alfabetização: pesquisas em EJA*. Campinas: Cedi, Papirus, 1992.

RIBEIRO, Vera Masagão. *Alfabetismo e atitudes*. São Paulo: Editora Papirus/Ação Educativa, 1999.

RIBEIRO, Vera Masagão. *Letramento no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa/Instituto Paulo Montenegro, 2004.

RIBEIRO, Vera Masagão; LIMA, Ana Lúcia D'Império; BATISTA, Antonio Brasio Augusto Gomes. (Orgs.). *Alfabetismo e letramento no Brasil: 10 anos do INAF*. Belo Horizonte: Autêntica Editoria, 2015.

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

ROJO, Roxane. Vera Masagão; LIMA, Ana Lúcia D'Império; BATISTA, Antonio Brasio Augusto Gomes (Orgs.). O indicador nacional de alfabetismo funcional (Inaf): possibilidades de análise. *In: Letramento no Brasil: 10 anos do INAF*. Belo Horizonte: Autêntica Editoria, 2015.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. *Revista Diálogo Educacional* (PUCPR). V. 6, 19, p. 37-50, 2006.

SANCHEZ-GAMBOA, Silvio. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. *In: Contrapontos. Revista do Programa de Pós-graduação - Mestrado em Educação*. UNIVALI, Itajaí, V. 3, n. 3, set./dez. 2003, p. 302-405.

SÁNCHEZ-GAMBOA, Sílvio. Producción científica de las ciencias de la acción. *In: Educação Temática Digital*. V.16, n. 1, Campinas, jan/abr/2014, p. 48-66.

SANTANA, Leyla Menezes de. Como "me tornei" educadora popular: trajetórias de alfabetizadoras de pessoas adultas. 2020. 247 f. Tese - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2020.

SANTOS, Nalim Moura. Professoras alfabetizadoras : desafios, experiências e práticas. 2020. 92f. Dissertação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

SIGNORINI, Inês. (Org.). *Língua (gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SILVA, Dicla Naate da. *Alfabetizar Letrando Jovens e Adultos da Escola Pública: necessidades de formação docente materializadas em conteúdo de formação*. Natal, 2021. 138 f. Tese, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

SILVA, Jessica Lira da. *Alfabetização de jovens e adultos: representações sociais de professores da EJA* / Jessica Lira da Silva. Natal, 2020. 128 f. Dissertação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes. *Prática discursiva na formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos em uma experiência de educação popular*. 2021. 430f. Tese Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-graduação em Educação, Recife, 2021.

SILVA, Lyzandra Santos. *Alfabetização/letramento na EJA: um diálogo conceitual*. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação). Centro de Educação. Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2020.

SILVA, Melissa Rodrigues da. *O Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Licenciatura em Pedagogia como possibilidade de articulação entre a universidade e a escola*. Ponta Grossa, 2020. 533 f. Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2020.

SOARES, Leôncio. (Org.). *Educação de jovens e adultos: o que revelam as pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

Soares, M., Maciel, F. (2000). *Alfabetização - Série Estado do Conhecimento*. Brasília: MEC/INEP.

SOUZA, Almeri Freitas de. *Leitura na educação de jovens e adultos: f(r)estas à práxis interlocutiva para um bem viver*. 2014. 256 f. Tese - Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-graduação em Educação, João Pessoa, 2014.

SOUZA, Liana Zenita. *Alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos: análise das produções da Anped e Anped sul*. Florianópolis: UFSC, 2017. (trabalho de conclusão de curso)

SOUZA, Liana Zenita. *Producción científica de las ciencias de la acción*. In: *Educação Temática Digital*. V.16, n. 1, Campinas, jan/abr/2014. p. 48-66.

SOUZA, Fabiana da Silva Correia. *Desvendando as práticas de alfabetização da EJA: o que pensam e propõem as professoras? O que dizem os alunos?* 2012. 281f. Dissertação. Universidade Federal de Alagoas, Programa de Pós-graduação em educação, Recife, 2012.

SOARES, Leôncio; SILVA, Fernanda Rodrigues; FERREIRA, Luiz Olavo Fonseca. (Orgs.). *Educação de jovens e adultos: o que revelam as pesquisas*. In: *A pesquisa em Educação: um olhar retrospectivo sobre a produção do período de 1988 a 2008*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 23-48, 2011.

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. *Revista Brasileira de Educação*, v. 57. p. 5-17, 2004.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Autêntica, São Paulo, 2018.

SOARES, Magda. *Alfabetrar. Toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.

SOUZA, Antonia Matilde Sarmiento de. *Práticas de letramento na educação de jovens e adultos*, 2010. 137 f. Dissertação Universidade Federal de Alagoas, Programa de Pós-graduação em Educação, Maceió, 2010.

SOUZA, Liana Zenita. *Alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos: análise das produções da Anped e Anped Sul*. Florianópolis: UFSC, 2017.

STREET, Brian. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240p. *Entrepalavras*, V. 6, n. 2, p. 391-395, 2016.

TEIS, D. T. ; TEIS, M. A. *A abordagem qualitativa: a leitura no campo de pesquisa*. 2006. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/teis-denizeabordagem-qualitativa.pdf>. Acesso em: 14 de ago.de 2012.

TERZI, Sylvia Bueno. *A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados*. Campinas: Pontes: Editora da Unicamp, 1995.

TFOUNI, Leda. Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995. Coleção Questões de nossa época, V. 47.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada*. São Paulo: Cortez, 2006.

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

TORRES, Rosa Maria. *Resenha Educativa sobre Alfabetización de niños y adultos: textos escogidos*. Instituto Fronesis, 2008, www.fronesis.org.

UNESCO. *Digital literacy in education*, 2011. Disponível em: <https://iite.unesco.org/publications/3214688>. Acesso em: 30.set. de 2023.

UNESCO. *Marco de Ação de Marrakech: aproveitar o poder transformador da aprendizagem e educação de adultos*, 2023.

YIN, Robert. K. *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. tradução: Daniel Bueno; revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2016.