



Alfabetização e Letramento na EJA: uma Abordagem à Luz da Política Nacional de Alfabetização (PNA)

Literacy and Lettering in EJA (Education For Jouth and Adults): an Approach in the Light of the National Literacy Policy (NLP)

Alfabetización Y Letramiento en EJA: un Enfoque a la Luz de La Política Nacional De Alfabetización (PNA)

SINEIDE CERQUEIRA ESTRELA¹, MARIA EURÁCIA BARRETO DE ANDRADE²

¹Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC/BA)

²Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

RESUMO: O presente estudo objetiva compreender as concepções de alfabetização e letramento presentes na PNA e as consequências sociais e políticas advindas de tais políticas públicas para os sujeitos jovens, adultos e idosos implicados. Para tanto, será problematizado o Decreto nº 9.765 (BRASIL, 2019a) e o caderno PNA (BRASIL, 2019b), além das contribuições de Freire (1994; 1999; 2011), Alves (2018), Tfouni (2006), Soares (2004), dentre outros. No âmbito metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo documental. Os dados colhidos indicam que a atual política de alfabetização, além de desqualificar o conhecimento construído pelos pesquisadores brasileiros na área, apresenta uma visão conservadora de alfabetização, subtraiu o letramento e seu ensino sistemático, adotando a literacia, de natureza técnica e equivocada.

ALFABETIZAÇÃO. EJA. LETRAMENTO. PNA.

ABSTRACT: This study aims to understand the conceptions of literacy and lettering present in the NLP and the social and political consequences arising from such public policies for the young, adults and elderly people involved. For this purpose, Decree nº 9.765 (BRASIL, 2019a) and the PNA notebook, (BRASIL, 2019b), in addition to Freire's contributions (1994; 1999; 2011), Alves (2018), Tfouni (2006), Soares (2004), among others. In the methodological scope, it is a qualitative, documentary type of research. The data collected indicate that the current literacy policy presents a conservative view of it, subtracting the lettering and its systematic teaching, adopting a technical and mistaken nature literacy, in addition to disqualifying the knowledge built by Brazilian researchers in the field.

EJA. LETTERING. LITERACY. NLP.

RESUMEN: *El presente estudio tiene como objetivo comprender las concepciones de alfabetización y letramento presentes en la PNA y las consecuencias sociales y políticas que surgen de tales políticas públicas para los jóvenes, adultos y ancianos involucrados. Para tanto, el Decreto n°9.765 (BRASIL, 2019a) y el cuaderno PNA 2019, (BRASIL, 2019b), además de los aportes de Freire (1994; 1999; 2011); Alves (2018), Tfouni (2006), Soares (2004), entre otros. En el ámbito metodológico, es una investigación cualitativa de tipo documental. Los datos recolectados indican que la actual política de alfabetización, además de descalificar el conocimiento construido por los investigadores brasileños en el área, presenta una visión conservadora de la alfabetización, restando el letramiento y su enseñanza sistemática, adoptando la alfabetización, de carácter técnico y equivocado.*

ALFABETIZACIÓN. LETRAMIENTO. EJA. PNA.

Introdução

Este estudo traz como objeto de estudo a Política Nacional de Alfabetização, a partir do seguinte problema de investigação: Qual é a concepção de alfabetização e de letramento presente na PNA e as principais consequências dessa política para os jovens, adultos e idosos? Tendo como objetivo compreender as concepções de alfabetização e letramento presentes na PNA e as consequências sociais e políticas advindas dessas políticas públicas para os sujeitos jovens, adultos e idosos.

Para tanto, será problematizado o Decreto n° 9.765, de 11 de abril de 2019, que institui a Política Nacional de Alfabetização e o caderno PNA lançado no dia 15 de agosto de 2019, que explicita os desdobramentos dessa política (BRASIL, 2019b). Quanto ao aporte teórico, recorreremos a estudiosas e estudiosos cujas pesquisas e vivências elucidam as abordagens investigadas, como: Freire (1994; 1999; 2005), Soares (2004), Tfouni (2006), Albuquerque, Morais e Ferreira (2010), Alves (2018), Cunha e Dionísio (2019). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, (MINAYO, 2012¹), apoiando-se na análise de documentos (BARDIN, 2009², NASCIMENTO, 2009). Foi realizado um tratamento documental do conteúdo do decreto e do caderno supracitados (NASCIMENTO, 2009), para, então, compreender os conceitos e concepções, presentes.

A análise de conteúdo (Bardin, 2009) foi utilizada como técnica de análise dos dados, por melhor atender ao campo de observação documental. Configura-se, portanto, como importante etapa na pesquisa, uma vez que parte dos documentos foram analisados, buscando interpretação do conteúdo a partir dos objetivos que mobilizaram a pesquisa.

Universalizar a educação, em especial, a alfabetização, tem sido pauta de discussões calorosas que atravessam as academias e estão no centro das políticas públicas brasileiras. Contudo, convivemos no último ano com um Plano Nacional de Educação (PNE) que representa um retrocesso das conquistas obtidas nas últimas décadas em relação a esse direito, sobretudo quando o assunto é a alfabetização de jovens, adultos e idosos em um país que não tem conseguido equacionar a problemática do analfabetismo.

A concepção de alfabetização instituída nos últimos dois anos, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Política Nacional de Educação (PNE), é redutora e negadora de direitos, e longe está do enfrentamento da universalização da alfabetização de crianças, jovens, adultos e idosos, como um direito e bem social que deve ser assegurado. Na BNCC a Educação de jovens e adultos não foi mencionada. Não se observou nenhuma discussão acerca da EJA e suas especificidades e na PNE ligeiramente apontada. Portanto, a alfabetização de jovens, adultos e idosos, de natureza libertadora, criadora e transformadora, conforme defendida por Freire (2005), cedeu o lugar a concepção de alfabetização

¹ É qualitativa por se referir a um nível de realidade que não pode ser quantificada e, sim, problematizada, refletida, analisada, sob uma perspectiva para além de números.

² Para a referida autora, a Análise de Documentos consiste em apresentar o conteúdo dos documentos em estudo de forma que facilite a compreensão e revele para além do que é anunciado.

conservadora, centrada no método fônico, que tira o caráter político e transformador do processo de alfabetização e subtrai a outra faceta do processo: o letramento.

Nossas reflexões foram sistematizadas da seguinte forma: na primeira seção, apresentamos uma discussão histórica, conceitual e política da alfabetização e do letramento. A segunda seção analisa as concepções de alfabetização e letramento presentes na PNA e as consequências sociais e políticas advindas para os sujeitos jovens, adultos e idosos em processo de alfabetização. A terceira seção, intitulada, Considerações finais, encerra o texto, com a discussão dos resultados do estudo acerca das concepções de alfabetização e letramento presentes na PNA e suas consequências sociais e políticas para os sujeitos jovens, adultos e idosos.

1 Alfabetização e letramento: aspectos históricos, conceituais e políticos

Alfabetizar-se tem sido uma meta muitas vezes postergada por milhões de brasileiros que atualmente constituem as turmas da EJA. Saber ler e escrever para fazer frente ao seu tempo é um direito de todos nós e uma tarefa reservada às escolas desde a sua institucionalização, contudo, sabemos que não há consenso sobre o que significa ensinar e aprender e aprender a ler e escrever. Este fato pode ser observado a partir das mudanças de concepção que a alfabetização foi sofrendo ao longo dos tempos e que são reveladoras da “[...] natureza cultural dos conhecimentos (sobre o funcionamento do alfabeto, sobre os textos em que é usado) e das práticas em que exercitamos tais conhecimentos” (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2010, p. 15).

Com efeito, Tfouni (2006) pondera que a escrita é datada de cerca de 5.000 anos a. C., que o processo de adoção e propagação foi lento em decorrência de fatores político-econômicos, fazendo-a funcionar, em muitos casos, tanto para ocultar como para garantir o poder àqueles que têm acesso à escrita, em consonância com a autora, a escrita historicamente está associada ao “[...] jogo de dominação/poder, participação/exclusão que caracteriza ideologicamente as relações sociais, ela também pode ser associada ao desenvolvimento social, cognitivo e cultural dos povos [...]” (TFOUNI, 2006, p. 12-13).

A autora avalia que a mais antiga forma de escrita de que se tem notícia surgiu na Mesopotâmia³. Era a escrita suméria (registrada em peças de argila utilizada dentro dos templos para gravar as relações de troca e empréstimo de mercadorias que lá se realizavam), e que coincide historicamente com outras “[...] inovações como a roda, a organização da agricultura e a engenharia hidráulica [...]”, assim como “[...] um comércio que cresceu regularmente e uma cultura que se estendeu a povos vizinhos e alcançou terras longínquas como a Índia e a China” (VALVERDE, 1987, p. 40, *apud* TOUNI, 2006, p. 14).

No ocidente, a escrita alfabética foi introduzida por volta do século VIII a.C. na Grécia e Jônia, porém, Tfouni (2006) chama a atenção para o fato de que somente nos séculos V e VI a. C. pode-se reconhecer a Grécia como generalizadamente letrada em um “[...] momento histórico que esta sociedade passou por um processo de radicais transformações culturais e político-sociais[...]” (TFOUNI, 2006, p. 14). Dessa maneira, a autora afirma que o surgimento e a divulgação da escrita alfabética estão ligados ao aparecimento do pensamento lógico-empírico e filosófico, à formalização da História e da Lógica (disciplinas intelectuais) e que a democracia grega tem relação direta com a expansão e solidificação da escrita fonética em tais povos.

Ao se analisar a história da educação brasileira, particularmente o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, constata-se que no Brasil colônia as práticas alfabetizatórias limitavam-se ao ensino da leitura com o propósito de catequisar os índios, o que era feito por meio da oralização e memorização da gramática da língua Tupi, catecismos e doutrinas.

³ Hoje, corresponde ao Irã e Iraque.

Como abordado por Corrêa (2005), na metade do século XIX, formar leitores no Brasil implicava conviver ainda com um conjunto muito reduzido de materiais impressos para o ensino da leitura. Boa parte desse material era de natureza religiosa (Bíblia, Evangelho) ou legal (Constituição Política do Império, Código Criminal) [...] (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2010, p. 16).

Ante esse número reduzido de materiais impressos para a leitura, os autores identificaram nesse mesmo século, a institucionalização das escolas brasileiras e, com elas, o desenvolvimento das práticas que utilizavam os métodos de base alfabética e silábica.

Foi a partir da década de 1950, do século XX, que algumas escolas primárias brasileiras passaram a contar com outros objetos para iniciarem seus discentes no aprendizado da leitura e escrita. São os catecismos, as cartas de abc ou cartilhas que, de modo geral, eram produzidas ou trazidas por autores portugueses. Segundo Galvão e Soares:

As cartas de abc são constituídas por: cartas contendo o alfabeto; cartas de sílabas (compostas por segmentos de uma, duas ou três letras) e cartas de nomes (onde são apresentadas palavras cujas sílabas são separadas por hífen). As cartas de abc firmaram uma tradição na história da escola primária brasileira. Mesmo sendo um utensílio vinculado a um dos mais tradicionais métodos de alfabetização (método sintético), resistiu às inovações promovidas por partidários de outros métodos de alfabetização e continuou sendo editada até os anos 50 do século XX. (GALVÃO; SOARES, 2004, p. 3 *apud* ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2010, p. 16).

Ensinar a ler, na perspectiva dos métodos sintéticos⁴, significava ensinar a “decodificar” (traduzir em sons as letras ou sílabas que formavam as palavras, frases e textos). Significa dizer que era necessário cumprir alguns passos. Isto é, primeiro a criança, o jovem ou o adulto deveria aprender todas as letras, sílabas ou fonemas que, memorizados, possibilitariam que lesse qualquer palavra. (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2010).

Com esses métodos, o critério para determinar se o sujeito estava alfabetizado era ser capaz de assinar seu próprio nome. Nessa perspectiva, entendia-se que se o sujeito conseguisse memorizar todas as correspondências grafofônicas, ele seria capaz de ler e escrever quaisquer textos.

Tfouni (2006) aponta duas formas de entender a alfabetização. A primeira compreende a alfabetização como um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita. Segundo a autora, a alfabetização, vista por esse ângulo, apresenta-se como “[...] algo que chega a um fim, e pode, portanto, ser descrita sob a forma de objetivos instrucionais” (TFOUNI, 2006, p. 15), o que, para a autora, constitui um “mal-entendido”. Na segunda forma, a alfabetização é apresentada como processo e, nesse caso, a autora afirma o caráter de inconclusão da alfabetização.

Albuquerque, Morais e Ferreira (2010) alertam-nos para o fato de que essa prática tradicional não garante a formação de leitores e escritores e apresentam resultados de pesquisas realizadas em países desenvolvidos (com índices de analfabetismo zero), com a seguinte conclusão: muitas pessoas que apresentavam níveis elevados de escolarização não conseguiam fazer uso da leitura e da escrita para finalidades corriqueiras, assim “[...] Em função dessa constatação, foi criada após a primeira Guerra Mundial a noção de ‘analfabetismo funcional’ (cf. RIBEIRO, 2003), que só mais recentemente vem sendo divulgada pela mídia”. (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2010, p. 17-18, grifo dos autores).

A segunda forma de compreender a alfabetização, proposta por Tfouni (2006), contrapõem-se a essa abordagem analisada por entendê-la na perspectiva de processo de representação dos objetos diversos e também de natureza diversa. Nesse entendimento, a alfabetização não está ligada ao ensino de um sistema gráfico que equivale a sons, escrita e oralidade e passa a manter uma relação de “[...] *interdependência*, isto é, ambos os sistemas de representação influenciam-se igualmente, mas dentro de um princípio de autonomia” (TFOUNI, 2006, p. 19, grifo da autora). Ela afirma que a incompletude é o que

⁴ São considerados métodos sintéticos: alfabéticos, silábicos e fônico.

caracterizar a alfabetização. Dizendo isso, esclarece que a descrição de objetivos a atingir diz respeito ao controle da escolarização; não da alfabetização.

E é em função dessa incompletude sublinhada pela autora e há muito defendida por Freire (1999) que a alfabetização se faz continuamente ampliada e refinada ao longo dos últimos quarenta anos. No livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire nos apresenta o sentido do seu inacabamento e do seu método, por entender que a alfabetização é processo permanente “[...] É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a. “Não sou esperançoso”, disse certa vez, por pura teimosia, mas por exigência ontológica”. (FREIRE, 1999, p. 64-65, grifo do autor).

A assunção desse sentimento de procura, de inconclusão de Freire é indicador da necessidade da constante atualização do seu método e que encontra acolhida nas palavras de Tfouni (2006), quando assumimos com Freire, e com ela, a alfabetização no sentido alargado, expresso no construtivismo e sociointeracionismo, que são por natureza ampliadores e visibilizadores de práticas políticas alfabetizatórias. “[...] Fica aparente, portanto, que, de um ponto de vista sócio-interacionista, a alfabetização, enquanto processo individual, não se completa nunca, visto que a sociedade está em contínuo processo de mudança, e a atualização individual para acompanhar essas mudanças é constante [...]” (TFOUNI, 2006, p. 15-16).

O fragmento se reveste de importância, visto que a complexidade das práticas sociais de leitura e escrita tem exigido muito mais que a habilidade de codificar e decodificar. Essa constatação, presente em toda a obra de Paulo Freire, é indicadora da atualidade de sua atitude político-pedagógica. Em sua obra *A Importância do ato de ler*, o autor ressalta: “A alfabetização de adultos enquanto ato político e ato de conhecimento, comprometida com aprendizagem da escrita e da leitura da palavra, simultaneamente com a ‘leitura’ e a ‘reescrita’ da realidade [...]” (FREIRE, 1994, p. 21).

Em função dessa constatação e da necessidade do sujeito se alfabetizar para compreender o mundo, utilizar-se da leitura e da escrita com autonomia, para fazer frente a um projeto libertador de sociedade. Na década de 1990, ampliou-se o termo alfabetização, incorporando o letramento. Este, tomado em termos amplos, é apontado por Tfouni (2006) como produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura e dentro de uma visão dialética “[...] torna-se uma causa de transformações históricas profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, e da sociedade industrial como um todo”. (TFOUNI, 2006, p. 21).

No Dicionário Houaiss (2001), letramento é definido como um “conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito”. Soares (1998) destaca que o termo letramento é a versão para o português da palavra inglesa *literacy*, que significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. É importante destacar que a palavra *literacy* engloba todo o complexo processo de alfabetização. Embora alguns pesquisadores (FERREIRO, 2003) defendam o uso de um único termo – alfabetização – para englobar os processos de aprendizagem e uso da leitura e da escrita, temos defendido, em concordância com Soares (1998), a manutenção das duas palavras – *letramento e alfabetização* – para designar processos distintos, mas indissociáveis. (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2010, p. 18)

Estes autores, assim como Tfouni (2006) comungam da posição de Soares (2004) de que alfabetização e letramento são termos distintos e indissociáveis. A alfabetização é entendida como o processo de apropriação da escrita alfabética, enquanto o letramento se relaciona aos usos efetivos da escrita em atividades de leitura e escrita de textos, em contextos diversos. “[...] O primeiro estaria relacionado, portanto, à aprendizagem da notação alfabética, enquanto o segundo envolveria o uso e produção da linguagem que se usa ao escrever, isto é, dos textos escritos que circulam nas interações sociais”. (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2010, p. 18). Com isso torna-se necessário alfabetizar no contexto das práticas sociais de leitura e escrita.

Encontramos em Soares (2004) direcionamentos didático-pedagógicos para uma prática educativa que possibilite a formação de cidadãos capazes de fazer frente ao mundo atual, quando ela nos informa que o caminho para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita precisa articular-se a conhecimentos e, também, a metodologias fundamentadas em várias ciências e que práticas pedagógicas precisam integrar as várias facetas, ou seja, articulando a:

[...] aquisição do sistema de escrita, que é favorecido pelo ensino direto, explícito e ordenado, aqui compreendido como sendo o processo de alfabetização, com o desenvolvimento de habilidades e comportamentos de uso competente da leitura e escrita nas práticas sociais de leitura e de escrita, aqui compreendido como sendo de letramento. (SOARES 2004, p. 100).

O ensino da escrita alfabética, com base nos estudos construtivistas, demonstra que para as crianças, jovens e adultos se apropriarem dos conhecimentos sobre os sistemas alfabéticos eles precisam dar respostas ao que a escrita representa/nota e como ela cria representações/notações. Ou seja, “[...] eles precisam resolver questões ligadas às relações entre parte e todos (orais e escritos), ao segmento de uma ordem serial (que explica por que as letras são postas em sequência) e de busca de relações termo a termo (para alcançar-se o adequado pareamento entre segmentos orais e escritos)” (LEAL; MORAIS, 2010, p. 37).

Qual a implicação desses estudos? Em primeiro lugar, questiona os métodos de alfabetização e, de modo especial, o método fônico defendido na PNA, que concebem o aprendizado da leitura e da escrita como “[...] um simples trabalho de ‘associação de fonemas e grafemas’, e em segundo lugar, demonstra que [...] os fonemas, durante um longo tempo, não estão disponíveis na mente do aprendiz, como unidade que ela possa acessar e manipular [...]” (LEAL; MORAIS, 2010, p. 37) e que, corroborando com os autores, novos conhecimentos são construídos ao acessar conhecimentos prévios.

Além do mais, pesquisadores, como Leal e Morais (2010) e Estrela e Andrade (2019), sugerem que os alfabetizando jovens e adultos vivenciam os mesmos níveis de construção da escrita vividos por crianças, ou seja, apresentam hipóteses pré-silábicas, silábicas, silábico-alfabéticas e alfabéticas de escrita. Nesse sentido,

[...] o nível de escrita não se apresentava diretamente relacionado ao conhecimento das letras, já que sujeitos em diferentes níveis mostraram um conhecimento semelhante das letras [...] mesmo quando a fonetização da escrita já tinha começado (nos níveis silábico e silábico-alfabético), a capacidade de identificar, nomear ou descrever letras isoladas não mostrou uma relação direta com um uso que respeitava o valor sonoro convencional, na hora de escrever palavras. (LEAL; MORAIS, 2010, p. 45-46).

Os autores inferem que não há relação causal entre compreender como o alfabeto funciona e saber sobre letras isoladas. Tais constatações fazem-nos defender, conforme Souza (2019), a necessidade da alfabetização ir além da questão técnica, tendo como ponto de partida as especificidades da modalidade da EJA, suas identidades culturais e com a exigência de políticas públicas específicas para a alfabetização dos jovens, adultos e idosos, sendo necessária a “[...] ampliação do direito à educação de milhões de pessoas maiores de 15 anos, sob pena de ratificarem as exclusões socioeconômicas, reiterando a negação do direito à educação de jovens e adultos”. (SOUZA, 2019, p. 16).

2 Alfabetização e letramento na PNA: concepções e implicações sociais e políticas

Estamos vivendo um momento delicado e que, cada vez mais, temos a obrigação ética de contribuir no debate sobre a educação e, particularmente, a alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas, tendo como norte as ideias de Paulo Freire, no sentido de rever práticas e concepções antidemocráticas disseminadas via políticas públicas atuais, que garantem mitigar as mazelas do analfabetismo, mas que acordam ultrapassados e antigos métodos (sintético/fônico) que, ao contrário de viabilizar a educação popular de Freire, insistem em obscurecê-la.

Souza (2019), com base em Haddad e Siqueira (2015), avalia que as políticas públicas brasileiras voltadas para a alfabetização de pessoas maiores de quinze anos só foram implementadas de forma significativa após a Constituição Federal de 1934, com a inclusão de mulheres, negros e indígenas nesse processo, embora entre os anos de 1940 a 1960 fossem constatadas campanhas de alfabetização voltadas para adolescentes e adultos, apenas as propostas de educação popular de Paulo Freire dialogavam com as necessidades desse público e tiveram pouca duração, pois foram silenciadas com a ditadura militar em 1964 e, anos mais tarde, substituídas pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), em 1969.

Com esse quadro de referência, Souza (2019) sumariza a questão esclarecendo que o Mobral ampliou o preconceito em relação aos que não sabiam ler nem escrever, sendo extinto em 1989. Freire fez severas críticas, à época, dessa postura preconceituosa e ingênua de enxergar o analfabetismo:

[...] ora como uma “erva daninha” – daí a expressão corrente: “erradicação do analfabetismo”- ora como “enfermidade” que passa de um para o outro, quase por contágio, ora como uma “chaga” deprimente a ser “curada” [...] manifestação da “incapacidade” do povo, de sua “pouca inteligência”, de sua “proverbial preguiça”. (FREIRE, 2001, p. 15).

Foi com a Constituição Federal de 1988 que os jovens e adultos passaram a ter direito à escolaridade básica. De 1994 a 2002, tivemos o Programa Alfabetização Solidária (foco na alfabetização de jovens e adultos em todo o território nacional), sendo substituído, em 2003, pelo Programa Brasil Alfabetizado.

Souza (2019), analisando esses programas não observou diferenças significativas, porque eles não conseguiram romper o caráter de campanha semelhante ao modelo de décadas anteriores e não reverteram a persistente negação de direito à alfabetização de milhões de brasileiros, portanto, “[...] as estatísticas atuais evidenciam o não atendimento da escolarização para os mais novos pós-1988, não sendo mais resíduo de políticas passadas”. (SOUZA, 2019, p. 16).

Ante tais constatações, o que propõe o Plano Nacional de Educação- (PNE) e a PNA para a alfabetizar jovens e os adultos? Vale lembrar que o Brasil é signatário da Declaração de Hamburgo (1997) e, com isso, responsabiliza-se por uma alfabetização entendida como “[...] um direito humano fundamental para a promoção da participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, bem como requisito para a educação ao longo da vida”. (BRASIL, 2000)

Diante do desafio, o PNE (Lei 13.005, de 25 de junho de 2014) trata da EJA nas metas 3, 9 e 10. Destas, a meta 9 trata da alfabetização e propõe: “[...] elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015, e até a vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2014, p. 159).

Contudo, a tentativa de enfrentamento das estatísticas do analfabetismo, presentes nas metas citadas, aquele se apresenta comprometido, fato constatado por Estrela e Andrade (2019), ao analisarem os dados apresentados pelo IBGE e as estatísticas anunciadas pelo censo:

A análise das informações divulgadas pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), realizada em 2017, corrobora desse sentimento ao demonstrar que o Brasil

possui 11,5 milhões de jovens e adultos não alfabetizados (7,0% da população de 15 anos ou mais). Estes dados indicam o quão distantes estamos de atingir a meta 9 do atual Plano Nacional de Educação (PNE), que previa reduzir a taxa de analfabetismo para 6,5%, em 2015. (ESTRELA; ANDRADE, 2019, p. 3)

Comparando-se esses dados com o levantamento feito em 2018⁵, observamos que houve uma pequena redução (0,2%) no analfabetismo no Brasil: 6,8%, ou seja, 12,4 milhões de pessoas de 15 anos ou mais de idade que não sabiam ler nem escrever. Significa dizer que 87,9% dessas pessoas tinham mais de 40 anos e 53,1% eram idosos. A taxa de analfabetismo para as pessoas de 60 anos ou mais de idade, no país, chegou a 18,6%.

O descrito sugere que as desigualdades socioeconômicas continuam ampliadas em função da negação do direito ao conhecimento, visto que são 12,4 milhões de jovens e adultos rechaçados de um dos seus direitos fundamentais. São os oprimidos de ontem; os excluídos de hoje.

O Plano Nacional de Alfabetização (PNA) no que se refere a esse público segue a tradição brasileira de falta de atenção: no caderno que detalha essa política (BRASIL, 2019b), das 35 páginas que tratam da proposta de alfabetização, apenas uma página (p. 35) é dirigida a essa modalidade e, ainda assim, limita-se a apresentar os motivos que levam esses sujeitos a retornarem aos estudos e equipara o processo de alfabetização da criança ao do adulto: “No processo de alfabetização de jovens e adultos devem estar presentes os mesmos componentes já mencionados anteriormente: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita [...]” (BRASIL, 2019b, p.35).

São esses componentes apresentados que, considerando as “especificidades”, dos jovens e adultos buscam proporcionar-lhes autonomia para ler e escrever o próprio nome e algumas palavras relacionadas ao seu cotidiano e apresentar a leitura e a escrita como meios de “[...] desenvolvimento pessoal e profissional, de acesso à literatura e de outras possibilidades, conforme as motivações e aspirações de cada pessoa”. (BRASIL, 2019b, p. 35).

O art. 1º do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que Institui a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019a), menciona que os entes federados devam implementar programas e ações para promover a alfabetização, baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização e “[...] combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal”. (BRASIL, 2019a, p. 1). Muitos são os questionamentos advindos desse reordenamento: o que é alfabetização com evidências científicas? O que se está entendendo por alfabetização e como efetivá-la de modo a garantir a autonomia e desenvolvimento pessoal e profissional, conforme consta do caderno PNA?

Perscrutando o Decreto o art. 2º (capítulo I, das disposições gerais) é composto por onze incisos, visando a conceituar os termos. Desses incisos, os IV, V e VI, fornecem-nos uma ideia geral do quão conservadora e limitadora é a concepção de alfabetização assumida. Vejamos:

- I - alfabetização - ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão;
- IV - consciência fonêmica - conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente;
- V - instrução fônica sistemática - ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada;
- VI - fluência em leitura oral - capacidade de ler com precisão, velocidade e prosódia [...] (BRASIL, 2019a, p. 1).

⁵ Mais informações, consultar: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2019/06/19/com-alta-evasao-escolar-entre-jovens-ba-tem-2o-menor-percentual-de-adultos-com-nivel-superior-completo.ghtml>

O Capítulo II - dos Princípios e Objetivos da PNA - sustenta as definições acima, destacando os seis componentes considerados pelo MEC como essenciais no ensino da leitura e da escrita que, além de equiparar o ensino da criança ao dos jovens e adultos, ratifica a abordagem restrita de alfabetização: “[...] consciência fonêmica; instrução fônica sistemática; fluência em leitura oral; desenvolvimento de vocabulário; compreensão de textos; e produção de escrita” (BRASIL, 2019a, p. 2).

Mediante análise dos artigos 1º, 2º e 3º do Decreto da PNA e considerando as bases que fundamentam o campo de pesquisa na EJA, constatamos, com Abreu e Laffin (2019), que ela possui um campo epistemológico distinto, ou seja, goza da garantia das particularidades, complexidades e conhecimentos, “[...] Por ser uma modalidade da Educação Básica, a EJA é um campo que compreende conhecimentos, currículo, práticas pedagógicas e sujeitos distintos”. (ABREU; LAFFIN, 2019, p. 64).

Nessa interpretação, ratificamos que os três primeiros artigos apresentados no Decreto (BRASIL, 2019a) apontam “[...] a inexistência de uma relação com as especificidades de jovens e adultos [...]” (SOUZA, 2019, p. 20).

A assunção dos seis componentes “ditos essenciais” para a alfabetização de crianças, como de jovens e adultos, defendidos pela PNA não considerou as evidências científicas de décadas de estudos e pesquisas, que esclarecem quais são as necessidades e os desejos de jovens e adultos pouco escolarizados, assim como dos “[...] usos culturais, aos significados que atribuem ao letramento e ao que necessitam aprender em sociedades grafocêntricas, investindo apenas em um aspecto técnico do processo de alfabetização”. (SOUZA, 2019, p. 21).

A PNA não concebe a escrita como objeto cultural, não concebe o papel ativo dos alfabetizandos (produtores de cultura) e, com isso, nega a alfabetização de jovens, adultos e idosos, como um ato de conhecimento, perpassado pelo diálogo, pelo respeito, pois aprendemos com Paulo Freire em sua inerência político-pedagógica que educando e educador são sujeitos do ato de conhecer e se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido. Os educandos são sujeitos criadores. “Aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem” (FREIRE, 1977, p. 49).

Uma alfabetização alargada, plural como a que praticou Freire deve ser incentivadora das potencialidades dos ingressantes e das necessidades apresentadas, para que o ponto de chegada seja o desenvolvimento de suas autonomias ao ler, escrever e posicionar-se diante do mundo e, para isso, precisam da escrita viva, cujo método é o diálogo freiriano e isso a PNA, centrada nos aspectos fônicos, em pseudopalavras, não garante.

Com relação ao letramento, constatamos na leitura do artigo 2º do Decreto nº 9.765, de 2019 que ele foi subtraído do texto, ao defenderem e assumirem conceptualmente três “tipos” de literacia:

VII - literacia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva;

VIII - literacia familiar - conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores;

IX - literacia emergente - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes da alfabetização (BRASIL, 2019a, p. 1).

Andrade e Estrela (2020b), em artigo intitulado *A Concepção de Alfabetização e Letramento na Política Nacional de Alfabetização (PNA): entre tropeços e retrocessos*, arguindo o uso da literacia na política de alfabetização brasileira, advertiram sobre as implicações político-pedagógicas advindas dessa escolha para a prática educativa, quando as alfabetizadoras são desassistidas no planejamento intencional e sistemático, possibilitador da alfabetização no contexto das práticas sociais, isto é, o ensino e aprendizagem a partir das situações de uso da leitura e da escrita.

Cunha e Dionísio (2019), com efeito, chamam a atenção para o projeto político promovido por agências internacionais e nacionais que apresentam literacia e desenvolvimento econômico como se fosse uma simples relação de causa e efeito, o que não corresponde a realidade, visto que outros fatores estão

ai implicados. Portanto, a relação que se quer fazer crer de literacia e desenvolvimento implica uma compreensão limitada da literacia, que se apresenta como um

[...] conjunto de competências técnicas e descontextualizadas que, uma vez adquiridas, podem ser usadas em qualquer contexto do quotidiano [...] a literacia é traduzida como um produto de alto valor, um bem essencial uma “coisa” que pode ser cultivada e ordenada em categorias e, por isso, facilmente usada como “barômetro” do crescimento socioeconômico das nações. (HAMILTON, 2012a, 2012b *apud* CUNHA; DIONÍSIO, 2019, p. 127)

Cunha e Dionísio (2019)⁶ afirmam ser com base nesse entendimento que a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) vêm impondo aos países um investimento acrescido sob a justificativa de promover uma educação básica de qualidade, como também intensificando programas de formação explicitamente orientados para o desenvolvimento da literacia entre jovens e adultos.

Na tentativa de aprofundar a questão, os autores afirmam que Fransman (2008) agrupou o entendimento de literacia em três conceptualizações: a primeira refere-se a abordagem autônoma ou enquanto conjunto de Skills, ou seja, literacia entendida como a capacidade de ler e escrever, ou seja, codificar e decodificar o escrito.

Cunha e Dionísio (2019), com base em Barton (1994), sugerem que a literacia, ao derivar de estudos sobre o desenvolvimento cognitivo da linguagem e da leitura, tornam-se essenciais os mecanismos de aprendizagem e os métodos de ensino. Neste modelo a leitura e a escrita nada mais são que um conjunto neutro e universal de uma técnica que se adquire, independentes dos contextos em que ocorrem. “[...] Por outro lado, a interpretação de qualquer tipo de texto mobiliza capacidades cognitivas que se relacionam com os conhecimentos da língua, aos quais, uma vez adquiridos, o leitor poderá recorrer e aplicar em qualquer episódio do quotidiano”. (CUNHA; DIONÍSIO, 2019, p. 200).

A segunda conceptualização de literacia destacada por Fransman (2008) é a Ideológica ou enquanto conjunto de práticas sociais situadas: o modelo ideológico ou pluralista, que Cunha e Dionísio (2019), atribuem a (STREET, 2005; 2013) e (HANNON, 2000), respectivamente que têm suas raízes na abordagem sociocultural e nos Novos Estudos de Literacia (*New Literacy Studies* - NLS). Os autores afirmam que essa segunda conceptualização deu novos valores à literacia, ao romper “[...] com categorias estáticas (designadamente letrado/iletrado), recusando o acesso aos escritos como um valor neutro e universal” (HANNON, 2000; STREET, 2005, 2013 *apud* CUNHA; DIONÍSIO, 2019, p. 201). Nessa abordagem, a literacia abrange tudo aquilo que as pessoas fazem com o escrito, nas suas mais diversas formas, bem como nos diferentes eventos sociais nos quais se vão movimentando no seu dia a dia.

Fransman (2005) e Street (2005) concluem que muitas pessoas tidas como “iletradas”, na perspectiva da abordagem “autônoma”, são, afinal, de um ponto de vista mais culturalmente situado, utilizadores habituais da literacia, visto que mobilizam diariamente o escrito, em diversas situações e com finalidades específicas (CUNHA; DIONÍSIO, 2019, p. 201).

A terceira conceptualização apontada por Fransman (2008), analisada pelos autores, é a “Transformadora ou como instrumento de transformação e emancipação”. Esta tem suas bases no trabalho de Freire. Na perspectiva de Freire, a literacia está para além das competências técnicas. A literacia é vista:

[...] como domínio da leitura e da escrita para criar, recriar, transformar e assumir uma posição de intervenção no mundo. Trata-se, pois, de práticas sociais a partir das quais os leitores questionam deliberadamente e tomam consciência dos significados dos textos e a influência que

⁶ Os autores sustentam seus argumentos respaldados nos estudos de: Azevedo (2014), Dataangel Policy Research Incorporated (2009), Highlevel Group Of Experts On Literacy (2012), OCDE (2000) e Unesco (2005).

essas representações têm sobre si próprios, dentro do contexto social a que o texto se refere, utilizando essa informação para denunciar e alterar poderes ocultos. (MACEDO, 2000 *apud* CUNHA; DIONÍSIO, 2019, p. 202)

Observamos no fragmento, que a finalidade da literacia, presente na terceira conceptualização, é possibilitar aos cidadãos a tomada de consciência do seu papel e lugar no mundo e lutar por outro projeto de sociedade.

Contudo, quando se analisam as três perspectivas ou conceptualizações descritas, infere-se que na proposta de literacia adotada na PNA sobressai a “Autónoma ou enquanto conjunto de Skills”, de natureza técnica e equivocada, ou seja; literacia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva” (BRASIL, 2019a, p. 2) que, em última instância, “[...] não são definidas pelos destinatários e principais beneficiários [...] restringindo o papel do aluno/formados a ‘recipientes’ ou ‘receptáculos’ de conteúdos e informações determinados por outrem [...]”. (CUNHA; DIONÍSIO, 2019, p. 214). Mas, também, a PNA apresenta várias conceptualizações de literacia, como pudemos verificar no Art. 2º, VIII e IX.

Em face dessa constatação, sugere-se que, como em Portugal, na PNA coabita “[...] várias conceptualizações de literacia, sendo notório a abordagem autónoma (STREET, 2005; 2013) (ou de ‘foco em habilidades’ (HANNON, 2000, tradução nossas) [...]” (CUNHA; DIONÍSIO, 2019, p. 208, grifo dos autores). Sendo assim, desqualifica-se o que já vinha sendo conquistado no Brasil na década de 1990, com o fortalecimento das discussões sobre a importância da EJA e de uma formação para além da técnica; uma formação humana. De um processo de aprendizagem diretamente vinculada à sua experiência cotidiana, não só profissional, mas também de vida. (DEBUS, 2019).

Ao privilegiar um conceito europeu (literacia), a PNA declina os estudos de Magda Soares (2004), Tfouni (2006), dentre outros, que assumem o letramento, assim como também assumiram as políticas educacionais anteriores, orientadoras da formação inicial e continuada do professor, como o Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa (PNAIC)⁷.

A PNA, longe de superar as dificuldades e/ou deficiências apresentadas, e mitigar os analfabetos funcionais, esconde o interesse de um projeto de modernização da economia e seus níveis de elevação de produção econômica, secundarizando a educação, particularmente a alfabetização de jovens, adultos e idosos.

Essa falta de prioridade da EJA pode ser facilmente constatada no Art. 6º que trata do público-alvo “[...] IV - alunos da educação de jovens e adultos; [...] V - jovens e adultos sem matrícula no ensino formal” (BRASIL, 2019a), mas que finaliza com um parágrafo único: “[...] São beneficiários prioritários da Política Nacional de Alfabetização os grupos a que se referem os incisos I e II do caput” (BRASIL, 2019a, p. 3, grifo do documento), portanto, reafirma que a prioridade e os beneficiários são as crianças na primeira infância e os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, incisos I e II respectivamente.

[...] EJA assume um lugar de menos valia como tem sido ao longo da história. Em tempos de políticas redutoras de recursos financeiros e de direitos, sabemos o que acontece com as ações educativas destinadas ao atendimento da EJA, isto é, tendem a não se concretizarem nos estados e municípios, principalmente, quando o governo federal deixa de ser um importante indutor dessas ações para a área. (SOUZA, 2019, p. 21).

O lugar, de fato, reservado à EJA e esclarecedor do que lhe cabe nessa política está expresso no capítulo V⁸, que trata da Implementação da política de alfabetização “V- desenvolvimento de materiais

⁷ Refere-se a uma política pública de formação continuada de professores alfabetizadores em serviço. Constitui-se como um compromisso assumido pelo governo federal, estados e municípios desde 2012 para atender a meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE) que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças até o terceiro ano do ensino fundamental”.

⁸ Capítulo V, artigo 8º, dos treze incisos apenas um deles reservado a EJA.

didático-pedagógicos específicos para a alfabetização de jovens e adultos da educação formal e da educação não formal” (BRASIL, 2019, p.4). Tal fato nos obriga a concordar com as análises de Souza (2019), quando sublinha que:

[...] na forma como a modalidade aparece nos demais artigos e incisos, que o desafio dessa área de importante relevância social restringe-se ou limita-se à produção e ao envio de materiais didáticos. De modo que esses sujeitos são focos da PNA apenas como possíveis consumidores de livros e, talvez, pelo desenvolvimento das políticas, jamais venham a lê-los de fato, assim a história vai se repetindo. (SOUZA, 2019, p. 21)

A análise de Souza (2019) permite-nos inferir que estamos longe de diminuir os dados nas estatísticas já anunciadas e, ao contrário, continuamos às voltas com equívocos e imprecisões, como destacou Souza (2019), sobretudo quando as ações relativas à EJA, conforme denuncia Giroux (1997) limitam-se ao apoio na distribuição de material didático e livros de literatura. Ações dessa natureza, de acordo com o autor, as quais estão presentes na PNA, provocam a divisão técnica do trabalho na escola.

As ponderações expressas e as evidências revisadas balizam quem pensa e quem executa o trabalho e, nessa ótica, termina por tirar dos professores alfabetizadores sua autonomia num processo de ensinar e aprender.

Considerações Finais

A partir dos últimos dois anos têm sido desafiadores frente às políticas implementadas, impactando nas concepções de alfabetização e letramento em curso há décadas, uma vez que a PNA se apresenta como um exemplo limitador para o enfrentamento do analfabetismo e garantia da cidadania, pois se valoriza a perspectiva funcional e habilidade para escrever.

Trata-se, na realidade, de uma política costurada e protagonizada pelo MEC, em descompasso com as produções dos pesquisadores brasileiros e as políticas educacionais Parâmetros Curriculares Nacionais, Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa - PNAIC, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – (DNEB). Nessa ótica, incorre numa concepção de alfabetização simplista e funcional, secundarizando o ensino sistemático da leitura e da escrita para o uso competente nas práticas sociais. A PNA insiste em não romper a noção de alfabetizado como aquele que codifica e decodifica palavras e textos simples e, ao fazê-lo, mitiga a capacidade dos sujeitos usarem com autonomia o conhecimento do sistema alfabético de modo a também produzirem seus textos escritos e, por consequência, atua para “*disempower* as pessoas” (FREIRE; MACEDO, 2011).

A alfabetização fica subjugada de seu caráter de política cultural e passa a ser imposta, autoritariamente, preocupando-se, tão somente, com a aquisição mecânica de habilidades na língua portuguesa, de uma alfabetização aos moldes positivista e instrumental, criticada por Freire em toda a sua obra.

Uma concepção de alfabetização como “ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético” (BRASIL, 2019a), com a finalidade de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão, vai de encontro a tudo o que defendeu e praticou Paulo Freire durante toda a sua vida. Freire (2005) defendeu que o ato de aprender a ler e escrever inicia-se pela compreensão abrangente do ato de ler o mundo, a realidade vivida.

Nota-se que a PNA repete um passado longínquo do método sintético (fônico), que já se mostrou incapaz de dar conta da complexidade da sociedade atual. E ao fazê-lo desconsidera os estudos e as pesquisas brasileiras sobre aprendizagem inicial da leitura e da escrita e as especificidades desse aprendizado para jovens, adultos e idosos.

A PNA não nos parece interessada em garantir à EJA um processo de alfabetização, como ato político, crítico e criativo (FREIRE, 2005) e que, no momento histórico atual, é condição de exercício de

cidadania. Dessa maneira, impossibilita que jovens adultos e idosos⁹ sejam capazes de ler e produzir textos para atender a necessidades, secundarizando o ensino sistemático destes, o que pode ser constatado quando o MEC desconhece as muitas facetas da alfabetização anunciadas por Magda Soares em toda a sua obra e adota um termo europeu e restrito, a literacia: conjunto de habilidades orientadoras do uso instrumental da leitura e da escrita.

Os dados permite-nos inferir, que o lugar reservado à EJA nessa política apresenta-se secundarizado, limitando-se ao desenvolvimento de materiais para a alfabetização que, no mínimo, enviamos dois recados. O primeiro é se cercar da seleção de qual conhecimento deve ser ensinado e aprendido, compilado numa espécie de “apostilagem dos processos pedagógicos” (ALVES, 2018, p. 44-45); e o segundo, decorrente disso, é impedir que os professores atuem como sujeitos capazes de pensar e exercer seu próprio conhecimento relativo à seleção, organização de materiais de ensino, como constataram (FREIRE; MACEDO, 2011).

A PNA “baseada em evidências científicas”, da forma como está posta, longe está de melhorar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional. Este continuará sendo o desafio de hoje e de amanhã (universalizar a alfabetização), já que o modelo de alfabetização imposto e traduzido nos seis componentes ditos essenciais (consciência fonêmica; instrução fônica sistemática; fluência em leitura oral; desenvolvimento de vocabulário; compreensão de textos e produção de escrita) traz implicações sociais e políticas para os sujeitos jovens, adultos e idosos, pois reduz um processo político e cultural de alfabetização (FREIRE; MACEDO, 2011) a uma perspectiva mecânica e funcional, de domínio de “habilidades” que, para Giroux (1983), subjugam a escrita ao interesse do capital, despindo-a de suas dimensões críticas.

Os dados analisados nos autorizam a concordar com Souza (2019, p.29), ao afirmar que as políticas públicas no Brasil reiteram a negação do direito à educação para jovens e adultos, fato que vem se repetindo desde os anos de 1930 até os dias atuais o que, além de comprometer a meta 9 do PNE, contribui para o retrocesso ao repetir os equívocos do passado. Um projeto de alfabetização adequado aos estudantes da EJA há de ser forjado na perspectiva dialógica, metódica e política da prática educativa, que é sempre passível de revisão e recriação.

Referências

AGUIAR, Márcia Angela da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Organização: Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. p. 8-22. Recuperado de: <http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 16 maio 2020.

ABREU, Anderson Carlos Santos; LAFFIN, Maria Hermínia Lage. Bases epistemológicas no campo da pesquisa em educação de jovens e adultos. In: DANTAS, Tânia Regina; DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade; LOFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes (Org.). **Educação de jovens e adultos: políticas, direitos, formação e emancipação social**. Salvador: EDUFBA, 2019, p. 62-73.

ALBUQUERQUE, Eliana Correia de; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. A relação entre alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos: questões conceituais e seus reflexos nas práticas de ensino e nos livros didáticos. In: LEAL, Telma ferra; ALBUQUERQUE, Eliana Correia de; MORAIS, Artur Gomes de (Org.). **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 13-30.

⁹ Os idosos não foram citados em nenhum artigo do Decreto

ALVES, Nilda. PNE, Base nacional comum curricular (BNCC) e os cotidianos das escolas: relações possíveis? In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Organização: Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. p. 44-48. Recuperado de: <http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf> Acesso em: 16 maio 2020.

ANDRADE, Maria Eurácia Barreto de; ESTRELA, Sineide Cerqueira. **Do analfabetismo à alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas em Paulo Freire: “ler a palavra” para reescrever sua história**. Mimeo. 2020a.

ANDRADE, Maria Eurácia Barreto de; ESTRELA, Sineide Cerqueira. **A concepção de alfabetização e letramento na política nacional de alfabetização (PNA): entre tropeços e retrocessos**. Mimeo. 2020b.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRASIL. Plano Nacional de Educação - **Lei nº 13.005/2014**. Recuperado de: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 2 maio. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Presidência da República Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019a. Institui a Política Nacional de alfabetização. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm. Acesso em: 14 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização (PNA)**. 2019b. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 14 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Recuperado de: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>. Acesso em 19 dez. 2019.

CUNHA, Juliana; DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade. O lugar da literacia nas ofertas de educação e formação de jovens em Portugal. In: DANTAS, Tânia Regina; DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade; LOFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes (Org.). **Educação de jovens e adultos: políticas, direitos, formação e emancipação social**. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 195-212.

DEBUS, Eliane Santana Dias. Práticas de letramento literário para a educação das relações étnico-raciais no contexto da Educação de Jovens e Adultos. In: DANTAS, Tânia Regina; DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade; LOFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes (Org.). **Educação de jovens e adultos: políticas, direitos, formação e emancipação social**. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 227- 238.

ESTRELA, Sineide Cerqueira; ANDRADE, Maria Eurácia Barreto de. Alfabetizar jovens e adultos: um estudo sobre o processo de construção da escrita. **EDUCON**, Aracaju, v. 13, n. 1, p. 1-14, set./2019. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.29380/2019.13.11.39>. Acesso em: 27 maio 2020.

- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 9. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994. (coleção questões da nossa época; v.13).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 40 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura de mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Palavra Aberta - BNCC e a Alfabetização em duas versões: concepções e desafios**. Educação em Revista, Belo Horizonte, Dossiê Alfabetização e Letramento no Campo Educacional, v. 36, e220676 | 2020. Recuperado de: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v36/1982-6621-edur-36-e220676.pdf>. Acesso em: 15 maio 2020.
- LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes de. O aprendizado do sistema de escrita alfabética: uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos compreender. In: LEAL, Telma ferra; ALBUQUERQUE, Eliana Correia de; MORAIS, Artur Gomes de (Org.). **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 31-48.
- MINAYO, M. C. S. O trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, M. C. S; GOMES, S. F. D. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- NASCIMENTO, M. L. B. **Análise Documental e Análise Diplomática: perspectivas de interlocução de procedimentos**. 2009. Tese (Doutorado em) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, 2009. Recuperado de: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/103371/nascimento>. Aceso em: 20 jun. 2020.
- OLIVEIRA, Rosemary Lapa de. ENLEITURAMENTO NA EJA. In: DANTAS, Tânia Regina; DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade; LOFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes (Org.). **Educação de jovens e adultos: políticas, direitos, formação e emancipação social**. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 227-238.
- SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: Caminhos e Descaminhos. **Revista Pátio**. Ano VIII, n. 29, fev./abr. 2004.
- SOUZA, Marta Lima de, que atua como professora no Rio de Janeiro. “Alfabetização de jovens e adultos: negações, resistências e desafios”. Dossiê “alfabetização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Alfabetização** [Recurso eletrônico] / Associação Brasileira de Alfabetização. v. 1, n. 11 (jul./dez. 2019) – Belo Horizonte: ABAlf, 2019. Semestral. p. 8-13.
- TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada**. São Paulo: Cortez, 2006.

Sobre as Autoras

SINEIDE CERQUEIRA ESTRELA

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4708-514X>

Profª Drª da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), com atuação na Coordenação Pedagógica da Educação Básica. Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em História, Educação e Gênero, vinculado à Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e Pesquisadora do Núcleo Carolina Maria de Jesus: Pesquisa e Extensão em Educação Popular, Agroecologia e Alfabetização da Classe Trabalhadora, vinculada ao Programa de Extensão Tecelendo (CFP/UFRB).

E-mail: sineidestrela@hotmail.com

MARIA EURÁCIA BARRETO DE ANDRADE

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9910-0527>

Profª Drª da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), com atuação no Centro de Formação de Professores (CFP). Líder e pesquisadora do Núcleo Carolina Maria de Jesus: Pesquisa e Extensão em Educação Popular, Agroecologia e Alfabetização da Classe Trabalhadora, vinculado ao programa de Extensão Tecelendo (CFP/UFRB).

E-mail: mariaeuracia@ufrb.edu.br

Submetido: 7 Ago. 2020.

Aceito: 21 Set. 2020.