



DOI: <http://dx.doi.org/10.46375/relaec.34684>

BASE TEÓRICO METODOLÓGICA DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS: BRASIL E ARGENTINA, UMA ANÁLISE COMPARADA

METHODOLOGICAL THEORETICAL BASIS OF THE LITERACY PROCESS OF YOUNG AND ADULT PEOPLE: BRAZIL AND ARGENTINA, A COMPARED ANALYSIS

Silvana Oliveira Biondi (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia), **Adenilson Souza Cunha Júnior** (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia), **Francisca Izabel Pereira Maciel** (Universidade Federal de Minas Gerais)

RESUMO: Este artigo apresenta parte de resultados da investigação que busca descrever e analisar sobre qual base teórico metodológica se estrutura uma proposta de governo para alfabetização de pessoas jovens e adultas no Brasil e na Argentina. O texto particulariza o tema com descrição e análise comparativa da organicidade do sistema educacional influenciada pela regulação transnacional, apresentando o que nela podemos evidenciar como de influências e perspectivas para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita; descreve a situação específica de cada contexto nacional à luz da problemática comum do fenômeno social do analfabetismo nesta década atual, pondo em relevo as convergências e divergências existentes; e ainda enfatiza alguns elementos centrais do desenho implantado na política educativa de alfabetização pela exposição da trajetória conceitual que incide sobre o analfabetismo, de maneira que essa etapa possa ser considerada como ponto de partida para uma ressignificação curricular e reconfiguração das práticas educativas e pedagógicas, com finalidade de avançar a uma educação com a qualidade de maior sentido social, de empoderamento e desenvolvimento humano. Os incipientes resultados têm demonstrado que a Educação de Pessoas Jovens e Adultas, e nela a alfabetização, continua marcada por transformações relacionadas às mudanças políticas, econômicas e sociais que caracterizam o período histórico das suas regulamentações.

Palavras-chave: Alfabetização de adultos; Políticas Educacionais; Educação Comparada.

ABSTRACT: This article presents part of research results that seek to describe and analyze on which methodological theoretical basis a government proposal for literacy of young and adult people in Brazil and Argentina is structured. The text particularizes the theme with description and comparative analysis of the organicity of the educational system influenced by transnational regulation, presenting what we can highlight as influences and perspectives for the learning process of reading and writing; describes the specific situation of each national context in light of the common problem of the social phenomenon of illiteracy in this current decade, highlighting the existing convergences and divergences; It also emphasizes some central elements of the design implemented in the literacy educational policy by exposing the conceptual trajectory that affects illiteracy, so that this stage can be considered as a starting point for a curricular ressignification and reconfiguration of educational and pedagogical practices, with the purpose of advancing to an education with the quality of greater social sense, empowerment and human development. The incipient results have shown that the education of young people and adults, and in it literacy, continues to be marked by transformations related to political, economic and social changes that characterize the historical period of its regulations.

Keywords: Adult Literacy; Educational Policy; Comparative Education.

Introdução

Este texto apresenta parte dos resultados de uma pesquisa que objetivou analisar comparativamente o princípio teórico-metodológico em que se assenta a proposta de governo destinada à alfabetização de pessoas jovens e adultas - EPJA - no Brasil e na Argentina. Para tanto procedemos a uma revisão bibliográfica e de fontes secundárias, sobretudo de relatórios, informes e regulamentações das políticas e programas nacionais de governo para EPJA.

A investigação tem sua gênese vinculada à realidade apresentada por esses dois países latino-americanos que trazem no cerne de suas histórias semelhanças e diferenças e vivem desde o final da década de 1990 uma trajetória desenhada pelos organismos internacionais que assumiram posição condutora das políticas (inclusive de reforma educativa) na América Latina com vistas à integração de uma nova ordem mundial. E nos anos em curso, o cenário educativo mostra-se dispare, registrando ainda diversidades e contradições encarnadas nos processos sócio-políticos, mesmo nos países que sancionaram novas leis a partir de 2000. São leis que colaboram para compreender a política educativa atual sem, contudo, desfazer-se da ligação de âmbito global das reformas

¹ Vocábulo que traz o significado: Estado de uma sociedade, ou de uma parte, aspecto ou setor dela, cuja determinação precisa depende não só de processos e tendências gerais e de fatores estruturais, mas de muitas outras variações e modificações (inclusive ações humanas) de abrangência, duração ou influência mais restrita, e que podem ser objeto de análise ou de alguma previsão com vistas a orientar a atuação de um agente político ou econômico. (Fonte: Dicionário

dos anos 90, como assertiva Saforcada:

Las leyes en conjunto conforman un material particularmente rico, que denota las características actuales de la región, los procesos políticos diversos en cada país y los esfuerzos de algunos por la construcción de modelos alternativos, pero que también refl eja “de dónde venimos”, hasta qué punto el neoliberalismo construyó hegemonía en términos de ciertos modos de pensar la educación que hoy continúan vigentes (SAFORCADA, 2011, p. 04).

É nesta realidade que persiste o fenômeno do analfabetismo como revelador da situação excludente de milhares de pessoas jovens e adultas que nunca tiveram a possibilidade de apropriarem-se da língua escrita, e cujo direito à educação é vulnerável, não obstante as sucessivas campanhas de alfabetização que são realizadas.

Adotamos o procedimento da educação comparada nos nossos estudos e reflexões acerca da alfabetização de jovens e adultos sem, contudo, perder de vista questões mais amplas inerentes à educação e aos aspectos sócio, políticos e econômicos da conjuntura¹ desses dois países. Com isso, trouxemos à tona o que a Educação Comparada se

@uleteDigital). Disponível em: <http://www.aulete.com.br/conjuntura>. Acesso: 28 jan. 2021. Sabemos que todo processo de reformas do Estado, ocorrido na década de 90 na América Latina, colocou os países igualmente inseridos em um mesmo contexto de subordinação às diretrizes econômicas globais, daí a opção por este termo.

propõe a fazer, que é: “aprofundar as análises das formas institucionalizadas de ensino, nas relações tecidas pelos contextos de existência dos vários grupos sociais e sua integração na sociedade nacional”. (LOURENÇO FILHO, 2004, p. 17).

Desse modo, investigar sobre a dimensão pedagógica da proposta de alfabetização de jovens e adultos foi importante para compreender as especificidades de como cada país legislou e operacionalizou sua ação pedagógica, partindo de determinações semelhantes. Além disso, tivemos oportunidade de realizar uma análise sincrônica, pois o recorte temporal das regulamentações e vigência dos programas analisados é o mesmo nos dois países.

É importante ressaltar que procuramos ter sempre o cuidado de nas análises preservar o que é singular de cada país, sem querer uniformizar a coleta dos dados, muito menos forçar a existência das mesmas variáveis que seriam utilizadas para o conhecimento do que estava proposto. Neste sentido, não tivemos pretensão de transpor modelos de um país a outro. Para nós, a importância desse movimento foi o conhecimento dessas experiências com seus trajetos próprios, como algo realizado, passível da avaliação por outros, de modo que pudéssemos reconhecer nesses contextos, naquela conjuntura, a natureza dos problemas e as suas possíveis soluções.

Exatamente o que sempre nos motivou a esta pesquisa não foi simplesmente o fato de o Brasil apresentar um índice muito alto de pessoas adultas analfabetas, enquanto a Argentina ser considerado um país livre do analfabetismo, mas sim, compreender como é nesses dois países o acontecer de uma proposta

alfabetizadora em suas bases teórico-metodológica. Uma visão comparada interpretativa de compreender nós mesmos através do outro, foi o que intentamos realizar.

Neste trabalho, convém circunscrever uma síntese do que realizamos nessa pesquisa e, para tanto, iniciamos com a recuperação da sequência política de alfabetização de jovens e adultos entre os anos de 2000 aos dias atuais para compreensão de como esses dois países responderam às orientações dos organismos internacionais ao legislarem sobre uma proposta de trabalho, em seguida como cada contexto nacional apresenta na atualidade o fenômeno social do analfabetismo, e por fim, ratificar com uma abordagem conceitual, a importância do processo de alfabetização como viés de empoderamento e desenvolvimento humano.

O plano legislativo

Em referência às políticas educacionais no Brasil e na Argentina, países que nos interessam diretamente, pesquisas revelam (Di Pierro, 2008) que o sistema de educação se manteve com os mesmos princípios das políticas anteriores de universalidade, obrigatoriedade e gratuidade, porém com mudanças adaptadas às necessidades específicas de cada país. E no caso da Educação de Jovens e Adultos, embora tivesse uma proposta emoldurada desde a V CONFINTEA, realizada em 1997, “no último quarto de século, as concepções e as políticas de EPJA dos países da América Latina sofreram influências de numerosas iniciativas internacionais e regionais concorrentes ou pouco articuladas entre si” (DI PIERRO, 2008, p. 376).

Torres acrescenta que:

as prioridades ditadas pela lógica econômica parecem não coincidir com as prioridades propostas pela construção de um modelo educativo legitimamente centralizado na qualidade e na equidade, autenticamente comprometido com a aprendizagem e com sua melhoria (TORRES, 1996, p. 185).

Em um período mais próximo (2003-2012- Declaração da Década das Nações Unidas para Alfabetização), inscrita como parte da EPJA, a temática da alfabetização de adultos voltou a ocupar lugar de destaque nas agendas internacionais das agências de cooperação com a implantação de programas, além de novas legislações.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases, LDB nº 9.394/96 e na Argentina, a Ley de Educación Nacional da Argentina, LEN nº 26.206/2010, no que se refere à finalidade e objetivos da política educativa nacional, ambas apresentam clara semelhança quando assumem o propósito em assegurar uma educação de qualidade, a criação de igualdade de oportunidades, a formação para o exercício da cidadania, o respeito à diversidade, a responsabilidade ética e social e o princípio democrático da gestão escolar.

Quanto às ações específicas de governo, na Argentina, a Ley de Financiamento Educativo nº 26.075/2006 e a Ley Nacional de Educación – LEN nº 26.206/2010 incluem a EPJA. Na primeira, vemos no Art.2 “Erradicar el analfabetismo en todo el territorio nacional y fortalecer la educación de jóvenes y adultos en

todos los niveles del sistema”; enquanto que a LEN em três artigos (Arts. 46, 47 e 48) destinados à EPJA asseguram o direito à educação, garantindo a alfabetização como processo inicial de uma aprendizagem que pode ocorrer ao longo da vida [...]garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida (AR, LEN, 2010).

Por sua parte, a legislação brasileira apresenta na LDB apenas dois artigos para a Educação de Jovens e de Adultos – EJA – inserida como modalidade da Educação Básica e destinada ao atendimento de alunos que não tiveram, na idade própria, acesso ou continuidade de estudo no Ensino Fundamental e Médio. O Art. 37º. “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” e o Art. 38º. “Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular” são textos claros quanto à destinação das ações da modalidade e à continuidade do processo de estudos, porém não faz menção à alfabetização inicial como no texto argentino. Essa ausência de referência provoca pensar que o ensino fundamental possa prescindir da alfabetização inicial ou não que não haja interesse na sua institucionalização.

Podemos dizer que as leis do Brasil e da Argentina sejam enfáticas em garantir a EPJA como um direito, possibilitando condições de

participação efetiva na cidadania, bem como favorável à democracia e à justiça, porém apesar dessa avaliação positiva, recai sobre elas a responsabilidade de não serem apenas palavras de boa vontade, visto que os índices atuais podem representar um abismo entre o promulgado e a realidade das práticas realizadas.

Em ambas encontramos previsão para a continuidade do ensino garantida com acesso ao sistema formal. No Brasil, se não há referência à alfabetização, estaria ela incluída no que a lei denomina de “cursos e exames supletivos”? Sendo essa continuidade uma intenção promulgada, significa que deve haver vínculo com o sistema formal de ensino e o seu modo de organização que deve ter reguladas suas atribuições para integrar o público oriundo da EPJA.

Para Di Pierro, a maneira como a EJA foi posta na nova legislação, provocou frustrações àqueles que trabalham com a ela, pois o texto ainda apresentava “lacunas, incoerências, estreiteza conceitual, falta de inventividade e funcionalidade aos interesses privados no ensino”. Como também considera incoerente retomar o adjetivo supletivo, considerando que o uso do mesmo termo coloca a modalidade numa condição de subsistema paralelo ao formal, como já existia na lei anterior, a LDB 5.692/71. (Di Pierro, 2000, p. 113-114)

Partindo dessas leis gerais, tanto o Brasil quanto a Argentina, organizam um trabalho junto à jurisdição e outros documentos base são elaborados com as orientações da política educativa da área, conferindo ao processo de alfabetização de adultos a prerrogativa de corrigir desigualdades e desequilíbrios das

oportunidades educacionais atribuindo-lhe uma função reparadora.

Em 2000, no Brasil, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por intermédio da Câmara de Educação Básica (CEB), expediu a Resolução CNE/CEB n. 1, normatizando para o território nacional a EPJA em todas as modalidades e dela resultou o Parecer CNE 11/2000 que estabelece as diretrizes nacionais obrigatórias para as etapas fundamental e média e pelas instituições que integram a organização da educação nacional, respeitando o caráter próprio desta modalidade de educação.

Esse texto brasileiro registra que: “o não estar em pé de igualdade no interior de uma sociedade predominantemente grafocêntrica, onde o código escrito ocupa posição privilegiada revela-se como uma problemática a ser enfrentada”. (Parecer CNE/CEB 11/2000, p. 06).

Subentende-se o chamado para cuidar da alfabetização inicial, visto que estamos imersos em uma cultura letrada e não ter o domínio do código escrito é situar-se numa relação de desigualdade, já que “sendo a leitura e a escrita bens relevantes, de valor prático e simbólico, o não acesso a graus elevados de letramento é particularmente danoso para a conquista de uma cidadania plena”, diz o texto da legislação brasileira. Segundo o mesmo texto: “Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea”. (CNE/CEB 11/2000, p. 05).

O texto é claro ao atribuir uma situação de desvantagem para aqueles que não dominam o código da escrita. Mas, seria mesmo a maior desvantagem o fato de não ter sido alfabetizado ou o lugar social que

ocupa esse sujeito historicamente excluído das práticas sociais de uso da escrita? Sim, porque ser ou não alfabetizado traz consigo um processo de representação social que não implica apenas conhecer e dominar o código da escrita, mas as interações que podem ser estabelecidas no domínio discursivo desse código, em outras palavras, a função social e as interações de uso desse produto cultural.

A alfabetização dentro dessa perspectiva assume que:

não é o código, tomado na acepção simplista de representação gráfica dos sons da fala, que o sujeito precisa dominar ao ser alfabetizado. É, antes, todo um sistema complexo, sócio-histórico e cultural, em que as práticas discursivas letradas circulam, além de levar em consideração o funcionamento da escrita e as finalidades para as quais ela é dirigida nas interações sociais (TFOUNI, 2006, p.19).

Essa “presença significativa na convivência social contemporânea” de acordo com o texto estaria vinculada a ter ou não domínio da leitura e da escrita, ou seja, o sujeito ser ou não alfabetizado. Teria então esse sujeito uma participação limitada e acrítica; mas como pressupor essa condição tão limitada se esse sujeito participa de eventos de letramentos? Toda sociedade atual produz o conflito e a contradição em relação às condições onde esses discursos são produzidos, e que, por sua vez apresentam as sofisticadas das comunicações e tecnologias que de modo inevitável influenciam as pessoas, sejam elas alfabetizadas ou não.

Isso suscita uma discussão preexistente de quem não domina o código escrito não se utilizaria do raciocínio, prevalecendo uma visão etnocêntrica e sobre esse aspecto, concordamos com Tfouni ao argumentar que “[...] os não-alfabetizados têm uma capacidade para descentrar seu raciocínio e resolver conflitos e contradições que se estabelecerem no plano da dialogia, na enunciação” (TFOUNI, 2006, p. 25).

A mesma autora evidencia que: do ponto de vista discursivo, não é adequado afirmar que indivíduos não-alfabetizados que vivem em uma sociedade letrada não possuem as características das pessoas alfabetizadas(a saber: raciocínio lógico, descentração, capacidade para solução de problemas). (TFOUNI, 2006).

E pensando nessas pessoas é importante reconhecer quão representativa na sociedade da informação é a língua escrita para permitir-lhes ter acesso ao universo das tecnologias da informação e da comunicação presentes no mais simples dos cotidianos.

Partimos, portanto, da ideia de que é importante saber ler e escrever, porém mais que isso, é importante saber movimentar-se nesse universo simbólico produzido pelo mundo das linguagens. Afinal, aprendizagens devem ser vistas como a possibilidade de aumentar a consciência em relação ao estar no mundo, ampliando a capacidade de participação social, no exercício da cidadania. Isto quer dizer que, se é necessário aprender a ler e a escrever, a qualidade dessa aprendizagem relaciona-se diretamente com a capacidade de construí-la a partir (dos) e em relação aos saberes da tradição oral e das experiências desses alfabetizandos.

Desse modo, pensar e agir para a alfabetização é um ato criador, como disse Freire (2010), porque nele o alfabetizando apreende a necessidade de aprender a ler e a escrever, preparando-se para ser agente da própria aprendizagem; o que consegue, na medida em que a alfabetização deixa de ser um simples processo mecânico de apreensão do código e passa a ser o entendimento de tudo que se lê e se escreve no universo existencial.

No caso argentino, encontramos a EPJA com o sentido da equidade na Resolución nº 686/04 “desarrollar estrategias que permitan compensar las desigualdades sociales [...] com objeto de generar una genuína equiparación de las posibilidades educativas [...] ao apresentar o propósito do Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos que visa diminuir a quantidade de analfabetos ao tempo em que se favoreça a continuidade do processo de escolarização para eles.

Em este sentido, sostener el principio de Educación para toda la vida, integrando al sistema educativo a los niños y niñas desde los 45 días y a los Jóvenes y adultos históricamente marginalizados (AR, Res. Nº686/04).

A redação leva-nos a identificar a presença da função reparadora com intenção de equiparar as desigualdades, e a função qualificadora ao prever a educação permanente, mas não há de ser a EJA uma reparação, e sim a efetivação de um direito?

Por sua vez, a Argentina traz na página 7 do Anexo I da Resolución Nº 686/04 a iminente preocupação de se repensar a oferta de EDJA [...] com

ênfase na melhora “tanto em los aspectos organizativos como los vinculados com la dimensión pedagógico-didáctica”. Tendo inclusive a escolha do “Libro Simple para el Alfabetizador Voluntario” utilizado no Programa Encuentro, ter base no fato de ele “abordar temas considerados como de interesse ao público da EDJA, como também é significativa à abordagem da lectoescritura do idioma castellano.

Prevemos então, que a Argentina perspectiva ao trazer “temas considerados como de interesse ao público da EDJA” uma tentativa de aproximar a construção do conhecimento a partir da realidade, correlacionando o saber científico com o saber experiencial; além do mais a “abordagem da lectoescritura” pode ser analisada de modo integrado como um processo de uso para compreensão de texto, assim como uma estratégia de ensino aprendizagem onde há a interrelação entre leitura e escrita.

E o ensino da lectoescritura prevê sua organização em torno do oferecimento de atividades que estimulem o desenvolvimento das capacidades de codificar, decodificar e a interpretação dos conteúdos textuais. Assim sendo, a intenção pela abordagem de temas próximos à realidade dos aprendentes junto com a lectoescritura estaria procurando articular uma ação pedagógica com a função social da educação, concomitante, o direcionamento dado ao uso da leitura e da escrita com função social remete a uma prática promotora do letramento.

Ambas as legislações podem com isso estarem trazendo, conseqüentemente, a mesma orientação conceitual de a alfabetização ser um processo onde se reconheçam as especificidades dele

como “aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico”, mas que também possam acontecer práticas sociais interativas, promotoras de letramento através da “participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita”, situações que envolvem o uso da língua escrita, dando condição de o alfabetizando ser um sujeito ativo (Soares, 2004, p.14).

Na legislação brasileira, a alfabetização está presente no texto do Parecer CNE/CEB 11/2000 como extensão da função social da educação: “representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela”.

Podemos reconhecer esse propósito presente também na legislação da Argentina, ao dispor à Ley Nacional de Educación, LEN N° 26.206, no Art.48, que trata da organização curricular da EPJA, que:

- a) Brindar una formación básica que permita adquirir conocimientos y desarrollar las capacidades de expresión, comunicación, relación y de construcción del conocimiento, atendiendo las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales de la población destinataria.
- b) Desarrollar la capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática.

Diante disso, é possível dizer que as orientações dadas pelo Brasil e pela Argentina para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem da alfabetização na

modalidade da educação de jovens e adultos preveem a existência de uma prática educacional de aquisição do código diretamente relacionada às práticas sociais conviventes desses aprendizes.

Consequentemente, não podemos contestar a necessidade e a real importância de termos a educação como uma conquista da liberdade e da ação cidadã posta na sociedade atual, que exige de todos um aprender contínuo, por toda vida, ante os avanços do conhecimento e o permanente processo de (re) criação. Temos com isso que não somente pensar, como também agir por uma educação preocupada em formar um ser humano livre, responsável, com autonomia, que tenha posicionamentos esclarecidos e críticos com as questões do mundo.

Contexto regional

As políticas implantadas na década final do século XX e de continuidade no século XXI permitem-nos estabelecer algumas generalizações, porém não podemos desconsiderar as particularidades de cada contexto nacional no acontecer desses processos educativos. Estudos comparados apontam (TORRES, 2009; KRAWCZYK, 2008; DI PIERRO, 2008) que:

se a globalização da agenda de reformas educativas na década de 1990 foi traduzida em diretrizes homogêneas para os países da região, essas orientações recaíram sobre estruturas político-administrativas e sociais diversas e sistemas de ensino com distintos graus de inclusão e desenvolvimento, decorrentes das funções peculiares que as instituições

educativas cumpriram, ao longo do século precedente, na produção de coesão e articulação de hierarquias sociais, na legitimação dos Estados nacionais e na preparação de recursos humanos para o desenvolvimento, de modo que também os resultados das reformas são bastante diferenciados (DI PIERRO, 2008, p. 03).

Com novos modelos implantados, essas reformas políticas da EPJA obtiveram resultados com a inclusão dos jovens e adultos provenientes de diferentes extratos sociais, porém não foram capazes de assegurar condições de equidade no contingente de sujeitos sem domínio das capacidades de ler e escrever, quer dizer, a alfabetização inicial.

Tanto é que, nos dias atuais, o Brasil apresenta de acordo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad 2012) que a taxa de analfabetismo parou de declinar em relação ao resultado de 2011, tendo sim, apresentado 300 mil novos analfabetos. Segundo Ferraro (2003, p. 199), esse movimento “lento e gradual” de queda nos índices, sugere “tratar-se de um fenômeno que tem curso próprio, imune [...] às interferências de determinações legais, de planos, de campanhas e principalmente de discursos sobre o analfabetismo”.

São dados que já demonstravam ser pouco provável que o Brasil pudesse cumprir o objetivo de “alcançar, até 2015, um aumento de 50% no nível de alfabetização de adultos, principalmente entre as mulheres, e o acesso igualitário à educação básica e continuada para todos os adultos”, como previa o Relatório de

Monitoramento Global de Educação para Todos (EPT 2015).

Nesse sentido, Ferraro (2003, p. 199) perspectivou que se em 2010 a taxa de analfabetismo viesse a situar-se em torno de 7,5% seria mais “uma tendência secular de queda, do que resultado de políticas específicas”. Sendo assim, os dados evidenciam que o desafio da alfabetização permanece, pois temos um índice geral de 8,7% da população acima de 15 anos não alfabetizada mesmo com ações educativas de programas de alfabetização no decorrer desse tempo.

No ano de 2001, de acordo com os dados do INDEC, na Argentina havia 767.027 pessoas analfabetas na população de 10 anos ou mais de idade. No ano de 2010, o censo apresentou dados com uma queda de 16%, com 641.828 pessoas que não sabiam ler escrever. São números que refletem a redução da taxa de analfabetismo de 2,6% para 1,9% entre os anos de 2001 a 2010. Analisando que houve no país vizinho, um marco de crescimento da ordem de 13% da população de 10 anos ou mais, essa redução evidencia um dado importante no esforço da erradicação do analfabetismo, pois em termos absolutos isto representa maior quantidade de pessoas alfabetizadas, ou seja, são 4.083.800 pessoas alfabetizadas a mais que em 2001.

Em relação aos índices de analfabetismo apresentados pelos países da América Latina, a Argentina apresenta na atualidade uma taxa com valor inferior a 5%, limite considerado pela UNESCO e OEI para ser considerado um país livre do analfabetismo. Na opinião de Kurlat (2013) a situação atual da alfabetização de pessoas jovens e adultas na Argentina pode ser considerada como residual, dado os

supostos altos índices de alfabetismo que caracterizam a população daquele país.

Todas as províncias da Argentina apresentaram diminuição dos seus índices de analfabetismo, apenas a cidade autônoma de Buenos Aires transitou na contramão dessa história, apresentando uma ascensão de 5% em suas taxas. Sobre esses dados disponibilizados em 2013, na página do *Diario Registrado*² encontramos uma análise dessa ocorrência contraditória no informe argentino do centro de Estudos “La Fábrica Porteña”, sinalizando que:

Lo que estos números denotan es el constante abandono por parte del Gobierno de la Ciudad a la Comunas del Sur, y sumado a esto se evidencia que para estas situaciones de vulnerabilidade sólo el Estado Nacional tiene políticas que permiten enfrentar este flagelo. No por “menos em la Ciudad de Buenos Aires.

É uma situação que pode ser considerada insólita, já que no contexto regional e nacional, Buenos Aires como uma cidade rica e próspera não tivesse eliminado o fenômeno do analfabetismo apesar dos planos de governo disponíveis, tendo sim, aumentado sua taxa.

Desse modo, o discurso da educação como direito, promotor de equidade e inclusão parece não ter tido a mesma força que a expansão quantitativa. Partindo do princípio da universalização da educação, que chegou pelo viés neoliberal, os dias

atuais parecem retratar o que Gentilli (2011) analisa como sendo o grande risco dos sistemas educativos serem somente partícipes de uma dinâmica de “*exclusión incluyente*”, a qual:

los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional, que resultan o bien insuficientes, o bien inócuas para revertir el aislamiento, la marginación y la negación de derechos involucrados en todo esquema de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas (GENTILLI, 2011, p. 78).

Diante dos dados que se apresentam, podemos questionar o progresso limitado da alfabetização de adultos, principalmente no Brasil, se temos empreendido tantos esforços em prol dessa melhoria há tanto tempo. E assim, pensar a e sobre alfabetização de jovens e adultos: qual é mesmo esse lugar?

Portanto, a alfabetização de pessoas jovens e adultas apresenta uma realidade para além da adoção de uma política pública, devendo ser pensada também quanto à dimensão pedagógica do que se intenciona ao planejar uma proposta alfabetizadora.

Um problema antigo com um significado novo

O discurso da erradicação do analfabetismo vem de longa data e essa ideia, que tem se mostrado presente nos diferentes momentos

² Maiores informações, consultar: *Diario Registrado*
<http://www.diarioregistrado.com/sociedad-alfabetismo--argentina-aprobada--la->

ciudad-recursa_a54a763e242b51e2eea00ee15.
Acesso em: 20/maio/2017.

históricos vividos por nossa sociedade, atribui sempre à educação um papel preponderante, independente de qual seja a ideologia político partidária vigente, porém outros fatores têm contornado essa discussão, trazendo-lhe novos significados.

A questão do analfabetismo apresenta-se em todos os censos demográficos e tem sido considerado um valioso instrumento indicador do “estado educacional”³ da população. E sobre esses indicadores, é gritante o que podem representar as taxas de alfabetização e analfabetismo, tomando como base a pergunta censitária de “sabe ler e escrever?”, utilizada por muitos anos. Visto essa questão trazer consigo uma resposta valorativa, que pode levar a própria pessoa entrevistada a sentir-se inibida e omitir sua realidade individual, dada a estigmatização que lhe é atribuída e, sendo a resposta negativa, de imediato ter uma identidade social: analfabeto ou analfabeta.

Esse ponto de vista nas palavras de Ferraro representa dizer que:

Nos países em que o domínio da língua escrita é não apenas uma necessidade cotidiana, mas também um sinal de distinção cultural e social, a existência de “capacidades nulas, fracas ou simplesmente medíocres neste domínio” acaba condenando, mais cedo ou mais tarde, esses (novos) analfabetos “a toda espécie de exclusões”. E por vezes à

vergonha (FERRARO, 2009, p. 24).

E sendo sim a resposta para essa pergunta, como avaliar a dimensão desse saber mesmo que na atualidade o conceito censitário tenha se ampliado para: “sabe ler e escrever um bilhete simples?” O valor dessa pergunta não pode ser mensurado como igual para os que entrevistam e os que são entrevistados; as finalidades e as atribuições da comunicação escrita não são as mesmas para os mesmos segmentos da sociedade.

A globalização da economia, as constantes transformações tecnológicas, os avanços na democratização dos direitos e a competitividade têm sim, trazido novas exigências àqueles que saíram prematuramente da escola ou não tiveram essa oportunidade, na hora de se inserirem no mercado de trabalho e/ou exercerem seus papéis sociais e políticos. Por isso, é preciso reconhecer não somente que há um indicador educacional com altas taxas, que é o analfabetismo, mas considerar o que representa a alfabetização.

Se antes os indicadores de evasão e repetência se constituíam em preocupação, agora precisamos nos preocupar em analisar também as habilidades que são desenvolvidas na educação formal e as exigências do trabalho e da participação social. A qualidade da aprendizagem escolar hoje não é só um problema educacional, ela atinge o sistema de produção, a organização política e todo conjunto da sociedade.

³ Ferraro distingue indicadores do estado educacional de indicadores do movimento educacional. O primeiro refere-se às características da população saber ou não ler e escrever, estar ou não frequentando a

escola, anos de estudos com conclusão ou não, etc; enquanto indicadores de movimento têm base nos dados registrados em certos eventos escolares, como matrícula, evasão, aprovação, repetência etc. (FERRARO, 2009, p. 19).

Exatamente por isso, precisamos investir no sistema educacional, no intuito de criar estratégias para termos ações de maior eficácia, qualidade e equidade. Este desafio segue posto para a alfabetização de pessoas jovens e adultas que põe em discussão os poderes estabelecidos e o que se tem como de importante (ou não!) no rol das ações para reduzir as injustiças sob as quais padecem milhares de habitantes, principalmente no Brasil. “Será porque o analfabetismo, forma extrema de exclusão em relação ao bem que denominamos educação, é apenas uma dentre as múltiplas formas de exclusão social que costumam andar juntas e que não se pode vencer isoladamente”, assertiva Ferraro. (FERRARO, 2003, p.1999)

E o analfabetismo é, sem dúvida, uma das expressões mais perversas e graves do processo de exclusão e marginalização social, sendo por isso, imprescindível retirá-lo de cena em qualquer projeto de equidade e inclusão social.

Numa visão diacrônica dos fatos, podemos ver várias ocorrências, tanto de governo como da sociedade civil, de diversos programas de alfabetização. Não obstante e apesar de alguns avanços obtidos, vemos persistir esse grave fenômeno social, sobretudo para alguns coletivos da população do território brasileiro.

Esse fato põe em evidência claramente de que em todos os espaços-tempo em que se faz referência à educação de pessoas jovens e adultas, os aspectos políticos e econômicos apresentam-se como elementos primórdios para justificar a ampliação da instrução pública para essa demanda de sujeitos.

Dados quantitativos de população e de escolaridade não deixam dúvidas sobre o

não-cumprimento do direito[...] Mas a proclamação dos direitos é feita em textos legais, programas, projetos, pareceres, documentos. Não é, portanto, por falta da letra, nem da lei, nem de outros usos da cultura escrita, que o direito não se faz prática, mas principalmente porque o contexto em que se promove e se defende esse direito é fortemente desigual, produtor de exclusões, porque o mundo em que é reivindicado se rege pela ideologia do capital, para o qual a desigualdade é fundamento, e não a equidade (PAIVA, 2006, p. 531-532).

Isso direciona nosso olhar para a enorme dimensão das características sociais que emolduram o analfabetismo e a necessária prioridade com que deveria ser tratado, não devendo ocultar que a alfabetização de adultos também precisa ser pensada em termos de uma proposta pedagógica específica e sólida aos propósitos e, que, portanto, estaria passível de virtudes e defeitos.

Sendo assim, esses índices divulgados podem demonstrar também carências do processo de alfabetização quanto à dimensão pedagógica de um programa executado, que por sua vez espera-se que seja elaborado tendo como base aquilo que se evidencia como necessidade e o que funcionaria para uma alfabetização eficaz e contextualizada.

A alfabetização efetiva depende em parte da qualidade dos programas. Pesquisa, intercâmbio de boas práticas e capacitação são aspectos-chave da qualidade que necessitam de

investimento maior. Questões relacionadas à língua, aos métodos de alfabetização, à participação da comunidade, à avaliação da aprendizagem e ao conhecimento das necessidades do aluno são alguns dos fatores que exigem atenção para tornar um programa de alfabetização eficaz em um contexto específico (UNESCO, 2009, p. 07).

A alfabetização é uma atividade processual, que tem como base a linguagem, ou melhor, as linguagens (verbal, não-verbal e suas incontáveis expressões), a escolha dos recursos didáticos e pedagógicos para uso e ambientação onde o processo ensino⁴ aprendizagem irá ocorrer poderá trazer como consequência a ampliação ou a limitação do acesso a essa aprendizagem, assim como o uso da alfabetização poderá promover ou marginalizar o uso dessas linguagens.

É essencial, portanto, que o alfabetizando compreenda e vivencie as funções reais da escrita em nossa sociedade, para que seu aprendizado sirva como instrumento de luta na conquista da cidadania. Assim, pressupostos teóricos e metodológicos de propostas curriculares ou métodos de *alfabetização de jovens e*

adultos devem garantir o acesso à alfabetização associado aos usos e às funções sociais da língua escrita, para que os jovens e adultos alfabetizados de hoje não se tornem os analfabetos funcionais de amanhã (MACIEL, 2014, p. 42).

A maioria das situações de alfabetização exige uma abordagem onde as linguagens estão presentes, reconhecendo que as pessoas usam linguagens em diversas situações de interação no dia a dia e com diferentes finalidades. É o reconhecimento da “linguagem humana como lugar de interação, de constituição das identidades, de representação de papéis, de negociação de sentidos, portanto, de co-enunciação” (KOCH, 2003, p. 128).

Para que se tenha uma proposta com efetividade, não basta garantir um marco político ideológico considerado como adequado ao coletivo de recepção, é preciso pensar como organizar os recursos didáticos pedagógicos a serem utilizados na operacionalização do trabalho. De acordo com Melgar, quando se trata da alfabetização de adultos,

Es imprescindible desarrollar enfoques alfabetizadores que posibiliten la inclusión de los adultos en la cultura escrita de la comunidad y que a través de pasos sucesivos, acotados en el tiempo,

⁴ Somos rodeados por ruidosas linguagens verbais e não verbais – sistemas de signos – que servem de meio de expressão e comunicação entre nós, humanos, e podem ser percebidas por diversos órgãos dos sentidos, o que nos permite identificar e diferenciar, por exemplo, uma linguagem oral (a fala), uma linguagem gráfica (a escrita, um gráfico), uma linguagem tátil (o sistema de escrita braille, um beijo), uma linguagem auditiva (o apito do guarda ou do juiz de

futebol), uma linguagem olfativa (um aroma como o do perfume de alguém querido), Uma linguagem gustativa (o gosto apimentado do acarajé baiano ou do gosto forte do pequi goiano) ou as linguagens artísticas. Nossa penetração na realidade, portanto, é sempre mediada por linguagens, por sistemas simbólicos. GUERRA, Martins *at all*, p. 42, 1998).

reactiven y desarrollen aquellas habilidades cognitivas que garanticen el aprendizaje de la lengua escrita evitando a la vez los riesgos del semialfabetismo (MELGAR, 2015, p. 01).

E na contemporaneidade, as relações têm exigido uma formação de leitor/produtor de diversos códigos, perspicaz na interpretação, com capacidade de atribuir sentidos para além do nível da oralidade, campo em que os sujeitos da EPJA têm total domínio, a fim de se formar leitores e escritores autônomos, que dominem o código linguístico, mas que também sejam capazes de atribuir sentidos e recriar histórias; de compreender criticamente sua realidade, intervindo para transformá-la, pela escrita, sem prejuízo de outras formas de expressão.

As palavras de Freire, captam bem a importância da alfabetização como um ato de conhecimento propulsor de (re)construções, quando ele diz que:

A alfabetização de adultos, enquanto ato político e ato de conhecimento, comprometido com o processo de aprendizagem da escrita e da leitura da palavra, simultaneamente, com a leitura e a reescrita da realidade, e a pós-alfabetização, enquanto continuidade aprofundada do mesmo ato de conhecimento, iniciado na alfabetização, de um lado, são expressões da reconstrução nacional em marcha, de outros, práticas impulsionadoras da reconstrução (FREIRE: 2008, p. 19.)

A UNESCO, a partir de 2003, propôs uma definição funcional para

alfabetização que abarca as várias dimensões desse processo, relacionando-o às vivências dos sujeitos para que possa com isso gerar reflexões e consequentes mudanças individuais e coletivas nas circunstâncias de vida desse aprendiz.

Alfabetización es la habilidad para identificar, entender, interpretar, crear, comunicar y calcular, mediante el uso de materiales escritos e impresos relacionados con distintos contextos. La alfabetización representa un continuo de aprendizaje que le permite al individuo cumplir sus metas, desarrollar su potencial y conocimientos y participar activamente en actividades comunitarias y sociales (UNESCO, 2004, p. 13).

Partindo desse conceito, a alfabetização é plural. Ela se refere às muitas maneiras de utilização e a uma multiplicidade de fatores que se ligam a ela a partir de todas as relações vividas pelo sujeito nos seus variados espaços sociais de convivência e ao longo da vida. Ou seja, há uma natureza individual (aprendizagem para si), ao mesmo tempo coletiva (ação que transforma o entorno a partir de si mesmo) e imbricada nas relações dos grupos sociais. Tem explicitamente uma função socializadora bastante evidenciada. A alfabetização não pode se constituir apenas como um conjunto genérico de competências técnicas para aprendizagem de leitura e escrita.

O conceito de alfabetização evoluiu, procurando responder às demandas das sociedades do conhecimento de hoje como um componente essencial para agregar conhecimentos e interação. Não seria o caso de a posse da leitura e da escrita

serem critérios para classificar os seres humanos nas capacidades, mas considerando que vivemos em uma sociedade grafológica e fazemos uso intenso das ferramentas de escrita e leitura, inclusive do universo digital, é imprescindível que todos tenham direito de se apropriar desse sistema.

Seria essa a alfabetização no contexto de aprendizagem ao longo de toda vida, um processo que a vincula com outras competências básicas, inclusive o domínio de operações matemáticas básicas (atividades que exigem abordagens distintas das capacidades de leitura e escrita, que mesmo sendo importantes, não estão exploradas no universo deste trabalho).

No relatório de uma Reunião de Especialistas sobre Avaliação da Alfabetização, a UNESCO publicou uma definição da alfabetização que reflete a ênfase no contexto e na utilização:

A alfabetização é a habilidade de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar e assimilar, utilizando materiais impressos e escritos associados a diversos contextos. A alfabetização envolve um *continuum* de aprendizagem que permite que indivíduos atinjam seus objetivos, desenvolvam seus conhecimentos e potencial e participem plenamente na sua comunidade e na sociedade em geral (UNESCO 2005, p. 21).

Portanto, (re)construir esse retorno ou a iniciação no espaço escolar com esses sujeitos pela via do processo da alfabetização é uma tarefa complexa que exige do professor, além de uma compreensão do quadro sócio-político da EPJA, o planejamento e a execução de uma proposta pedagógica que estabeleça interlocução com os

saberes e as memórias inscritas naqueles a quem almejamos inserir no universo da leitura e da escrita.

Uma proposta que apresente a escrita como além de um sistema simbólico, onde nela os alunos entrem em contato com a escrita real, presente no ambiente social. É preciso, sim, um trabalho que tenha como base um conjunto de concepções teóricas que vê a construção dos conhecimentos a partir da relação que se estabelece entre o sujeito e objeto. Partimos, portanto, da ideia de que é importante saber ler e escrever, porém mais que isso, é importante saber movimentar-se nesse universo simbólico produzido pelo mundo das linguagens.

Considerações finais

Assistimos nos últimos anos, as esferas governamentais nacionais, a sociedade civil e alguns organismos internacionais (UNESCO, mais especificamente), buscarem redefinir conceitos e porem em prática novas concepções sobre educação, e, particularmente, sobre a Educação e Alfabetização de Adultos, visto que no mundo globalizado, os problemas, soluções e os desafios para a educação de cada realidade, são entendidos como uma busca que exige a participação de governos, entidades civis e organismos internacionais.

Temos visto também uma visão renovada para alfabetização de adultos que tem deixado para trás a concepção de que analfabetismo seja uma “deformação social”, responsável pelo “atraso das sociedades” havendo consonância de que ela é um direito de toda população, um processo que pode ocorrer em qualquer tempo ao longo da vida e que está diretamente implicada nas responsabilidades sociais de governo.

Por conseguinte, essa renovação precisa reconhecer que a alfabetização também está imbricada por diversos processos culturais e circunstâncias de vivência pessoal que ocorrem tanto dentro como fora dos espaços escolares. E mais que simplesmente ler e escrever há o envolvimento das práticas sociais e laborais que promovem a participação dos sujeitos nas sociedades letradas.

Daí que, o processo da alfabetização não pode ser proporcionado sozinho, como sendo simplesmente “o desenvolvimento de habilidades da língua padrão dominante”, uma apropriação do sistema alfabético e ortográfico de escrita. É preciso mais, é preciso atuar com esses alfabetizando numa perspectiva de letramento, o que para Soares ocorre com “o desenvolvimento para além dessa aprendizagem básica, que se apresenta como o exercício efetivo e competente de uso da tecnologia da escrita, que é o letramento”. (SOARES, 2003, p. 91).

É a marca da desenvoltura no desempenho das variadas atividades do dia-a-dia

Sem dúvida, muito mais do que podem avançar as leis e resoluções, o processo de alfabetização é marcado por desigualdades e necessita mais que novas políticas e financiamento, precisa também de uma nova dinâmica, visto que o desafio ainda continua imenso. Também não há dúvida, que a alfabetização é um meio para o desenvolvimento, permitindo que as pessoas acessem novas possibilidades e participem nas sociedades de novas maneiras.

A alfabetização está diretamente associada às muitas capacidades importantes e desejáveis para a transformação de uma realidade individual e,

consequentemente, coletiva. E para que ocorram efetivamente práticas alfabetizadoras pertinentes e úteis aos adultos, é necessária a compreensão de como se articulam e interagem as atividades desenvolvidas pelos programas de alfabetização com as políticas locais, regionais, nacionais e até internacionais.

Com esse (re)conhecimento poderemos sim, lançar propostas para legitimar novas práticas para a educação de jovens e adultos, a fim de que o analfabetismo deixe de ser uma “deformação social inaceitável produzida pela desigualdade econômica, social e cultural”. (GADOTTI, 2014, p.14), conferindo à educação o verdadeiro aval na conquista da liberdade e da cidadania posta na sociedade contemporânea, que exige de todos um aprender contínuo, por toda vida, ante os avanços do conhecimento e o permanente processo de (re) criação.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96)**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Carlos Roberto Jamil Cury (relator). **Parecer CEB11/2000** - Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB1/2000** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Brasília: Inep, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação. PNE**. Brasília: Inep, 2014.
- BUENOS AIRES, Ministério de Educación, Ciencia y Tecnología. **Ley de Educación Nacional** Nº 26.206, 2006.
- BUENOS AIRES, Consejo Federal de Educación. **Resolución CFE Nº 118/10**, 2010.
- BUENOS AIRES. Consejo Federal de Educación. **Resolución CFE Nº 118/10**. Anexo I – EPJA - Documento Base, setembro, 2010.
- BUENOS AIRES. Consejo Federal de Educación. **Resolución CFE Nº 118/10**. Anexo II – EPJA – Lineamientos Curriculares, setembro, 2010.
- BUENOS AIRES. Ministério de Educación, Ciencia y Tecnología. **Resolución nº 686**, 2004.
- BUENOS AIRES. Ministério de Educación, Ciencia y Tecnología. **Resolución nº 193**, 2008.
- CUNHA JÚNIOR, A. S.; SOARES, L. J. G. Formar professores para a educação de pessoas jovens e adultas na América Latina: um campo em definição. **Práxis Educacional**. v. 16, n. 42, p. 96-114, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i42.7338. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7338>. Acesso em: 15 mar. 2021.
- DI PIERRO, Maria Clara (coord.) Edinéia Fátima N. Chilante e Juca Gil. Políticas de alfabetização e educação de jovens e adultos na Argentina, Brasil e Chile: um exercício de análise e comparação. **Cadernos do Pesquisa** v. 38, n. 134, p. 367-391. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0638134>. Acesso em: 23 mar 2018
- DI PIERRO. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010. Disponível: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 25/maio/207.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. Ed. 49. Cortez, São Paulo, 2008.
- FERRARO, A. R. História quantitativa da alfabetização no Brasil. In: RIBEIRO, Vera M. (Org). **Letramento no Brasil**. São Paulo, Global, 2003.
- FERRARO, A. R. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.
- GENTILI, P. **Pedagogía de la igualdad**. Ensayos contra la educación excluyente, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2011.
- GENTILI, P. Dialogos del SITEAL. **Conversación com Pablo Gentili. La evaluación de la calidad educativa en América Latina: modelos emancipadores em construcción**. Disponível em: http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_dialogo_gentili.pdf. Acesso: 22 jun. 2017.

KOCH, Ingedore V. **A Inter-ação pela Linguagem**. 8 ed., São Paulo: Contexto, 2003.

KRAWCZYK, N. A construção social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina. In: KRAWCZYK, N. R; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Cenário Educacional Latino-americano no Limiar do Século XXI: Reformas em Debate**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

KRAWCZYK, Nora Rut & VIEIRA, Vera Lúcia. **A reforma educacional na América Latina: uma perspectiva histórico-sociológica**. São Paulo: Xamã, 2008.

KURLAT, Marcela. PERELMAN, Flora. Procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas: ¿hacia una historia de inclusión? Dossier Procesos de Alfabetización inicial em personas Jóvenes y adultas..[55-72]. **Revista del IICE**. v. 32, 2013. Disponível em: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/viewFile/.../479>. Acesso em: 26 jun. 2019.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Educação comparada / Manoel Bergström Lourenço Filho; organização Ruy Lourenço Filho, Carlos Monarcha - 3. ed. - Brasília: MEC/Inep, 2004.**

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Alfabetização de Jovens Adultos. **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, CEALE: 2014.

MELGAR, Sara. **Una metodología para el compromiso con la alfabetización de adultos**.

Disponível: <https://www.caja-pdf.es/2015/03/02/una-metodologia-para-el-compromiso-con-la-alfabetizacion-de-adultos-melgar-1/>. Acesso em: 05 jun. 2017.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação** v. 11, n. 33, p. 519-566. Disponível em: [a12v11n33.pdf \(scielo.br\)](http://a12v11n33.pdf(scielo.br)) Acesso em: 14 mar. 2021.

SAFORCADA, Fernanda. VASSILIADES, Alejandro. Las leyes de educación en los comienzos del Siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington em América del Sur. **Educación & Sociedade**, vol. 31, n. 115, p. 287-304. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87319092003> Acesso em: 13 mar 2021.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (orgs.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2004.

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

TORRES, Rosa María. Melhorar as qualidades da Educação Básica: as estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; Warde, Mirian Jorge; Hadad, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**, 2ª ed.; Cortez Editora, São Paulo: 1996.

UNESCO. **Educação e aprendizagem para todos: olhares dos cinco continentes**. Brasília: Unesco / Ministério da Educação, 2009.

UNESCO. **Os desafios para alfabetização global: um perfil da alfabetização de jovens e adultos na metade da Década das Nações Unidas para a Alfabetização 2003 - 2012.** Disponível em: unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170por.pdf. Acesso em: 22 mai. 2020