

ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS PERIFERIAS: QUAIS AS EXPECTATIVAS DOS ALFABETIZADORES?

Amanda Mireli Santos da Silva ¹
Fernanda Lênida Souza da Silva ²
Carlos Santana Ramos ³
Thiago Gabriel Arcanjo dos Santos ⁴
Eleta de Carvalho Freire ⁵

RESUMO

Este trabalho aborda um projeto de alfabetização de jovens e adultos que resulta da parceria entre o Governo Federal, comprometido com o desenvolvimento socialmente democratizado, a Universidade Federal de Pernambuco, além do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, denominado Mãos Solidárias. O projeto apoia-se na luta pela garantia do direito à educação para todos objetivando reduzir o índice de analfabetismo no país. A pesquisa aqui apresentada foi conduzida pela seguinte questão: quais as expectativas dos alfabetizadores em relação ao processo de alfabetização de jovens e adultos nas periferias? Nosso objetivo é compreender quais as expectativas dos alfabetizadores do estado de Pernambuco em relação às turmas de alfabetização de jovens e adultos nas periferias. Os dados analisados foram obtidos através de entrevistas realizadas durante a formação com os alfabetizadores na cidade de Caruaru e os dados foram analisados a partir da técnica da análise de conteúdo (Franco, 2008). A pesquisa revela em seus primeiros resultados que as expectativas dos alfabetizadores são positivas e marcadas pelo reconhecimento da alfabetização como possibilidade de transformação social, autonomia e dignidade para jovens e adultos nas periferias. As falas revelam diferentes sentidos atribuídos ao processo de alfabetização, como o rompimento de tabus relacionados à idade e à crença na incapacidade de aprender; e para outros, a alfabetização é entendida como caminho de acesso a direitos básicos, como assinar o próprio nome, ler bulas de remédio ou utilizar o transporte público de forma autônoma. Por fim, emergiram expectativas ligadas à valorização das trajetórias e saberes dos educandos, destacando a alfabetização como uma troca de saberes e não transmissão e imposição de conhecimentos.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos, Alfabetização de jovens e adultos, Alfabetização nas periferias.

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, amanda.mireli@ufpe.br ;

² Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, fernanda.lenida@ufpe.br ;

³ Graduando do Curso de Ciências Biológicas da UFPE, carlos.csr@ufpe.br ;

⁴ Graduado do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, thiago.gabriel@ufpe.br ;

⁵ Professor orientador: Doutora, Centro de Educação da UFPE, eleta.freire@ufpe.br



INTRODUÇÃO

Esse artigo tem como tema a alfabetização de jovens e adultos e resulta de uma pesquisa realizada com alfabetizadores em atuação no projeto: *Alfabetização de jovens e adultos nas periferias*, realizado através de uma parceria entre o Governo Federal, a Universidade Federal de Pernambuco, e o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, denominado Mãos Solidárias, que, conjuntamente, expressam compromisso com a democratização do conhecimento para todos e com o desenvolvimento social do país.

Trata-se de uma iniciativa que visa reparar uma dívida histórica do Estado brasileiro para com uma população que não logrou êxito em seu percurso escolar, tendo, por razões diversas, se afastado da escola precocemente, sem o alcance das condições básicas de leitura e escrita que lhes permitam uma inserção qualificada no mundo do trabalho e na vida em sociedade.

Nesse sentido, concordamos com o professor Miguel Arroyo (2007) quanto à necessidade de ponderar sobre as peculiaridades dos jovens e adultos na formulação de políticas educacionais. Isso porque quando as políticas e práticas consideram os jovens e adultos apenas como alunos trabalhadores, silenciam suas identidades e desconsideram que os mesmos são pessoas que constroem suas trajetórias sob diferentes condições de vida familiar, religiosa, produtiva, regional, artística e cultural e, no caso em tela, periférica.

Cabe destacar que *periferia* é um termo situado historicamente. Sua emergência se dá em meio aos debates econômicos da metade do século passado quando se discutia “a relação dos países da periferia do capitalismo com as economias centrais” (D’Andrea (2020, p.20). Nos anos 1970, questionava-se, no âmbito do marxismo, se a cidade teria sua própria lógica de organização ou espelhava a produção econômica internacional. A partir de então, acadêmicos, igreja e movimentos sociais fizeram chegar aos moradores das classes trabalhadoras, distanciados dos centros de poder, o uso do termo periferia, que a partir dos anos 1990, ganha visibilidade, principalmente, por meio de expressões culturais, com destaque para o hip-hop. De acordo com D’Andrea (2020, p.24-25), a “construção periférica do conceito *periferia*, se expressava no binômio *pobreza e violência*”. Contudo, “aos poucos, o significado de *periferia* passava a englobar também *cultura e potência*”.

Atualmente não entendemos mais a periferia como espaço, afastado de um grande centro, no qual imperam a pobreza e a violência. Mas, como espaços plurais – sociais e geográficos – marcados por elementos referenciais, quer dizer, por vários centros de





referência. Nesses espaços, experiências comuns e diferenciadas são vividas individual ou coletivamente por sujeitos de diferentes etnias, gêneros, crenças e opções políticas. Compreendemos as periferias como espaços de pertencimento social, de resistência, de luta e de potência, aos quais não cabem mais os estereótipos do passado.

Essa perspectiva nos ajuda a concordar com Arroyo (2007) na crítica ao que ele chamou de "políticas generalistas", que em contraposição às políticas afirmativas, não levavam em conta as especificidades dos jovens e adultos. Por isso mesmo, contribuíram para distanciar os sujeitos periféricos de um projeto de integração nacional, que incluiria sua participação no trabalho, na riqueza, no conhecimento e na cultura do país. Desse modo, o projeto de integração nacional, de que trata Arroyo (2007), revelou-se prejudicado já nas primeiras iniciativas de educação de adultos no país. Isso porque estava pautado na ideia de compensação da escolaridade dessa população, não realizada ou interrompida no passado. O paradigma compensatório que fundamentou, em outros tempos, a oferta de educação aos jovens e adultos, apoiava-se na ideia de que esta oferta constituiria uma forma de reposição de estudos não realizados na infância e na adolescência, consideradas como etapas de vida adequadas à escolarização.

O paradigma compensatório, no entanto, enfrenta, no final do século XX, o paradigma da educação ao longo da vida. A educação como direito universal e de cidadania que pertence a cada pessoa, em qualquer idade e ao longo de toda a vida foi assegurado pela Constituição Federal de 1988. E tem sido reafirmado por meio dos desafios postos à sociedade contemporânea, imersa nas transformações da vida social e do mundo do trabalho. Essas transformações exigem o desenvolvimento de novos conhecimentos técnicos, mas também a ampliação da capacidade relacional para contribuir com o bem-estar coletivo.

Assim, o projeto *Alfabetização de jovens e adultos nas periferias*, encontra-se diante do desafio de reduzir o analfabetismo de pessoas jovens, adultas e idosas, nas periferias dos nove estados do Nordeste, em São Paulo, Belo Horizonte e Vale do Jequitinhonha no período de um ano. Além disso, objetiva elevar o nível de escolarização, fortalecer culturalmente os participantes; criar condições para que os/as alfabetizando/as construam a compreensão sobre os processos de leitura e escrita em uma perspectiva crítica; estimular outras iniciativas e parcerias que contribuam para estudos dos alunos egressos do projeto; promover a formação de alfabetizadores e coordenadores por meio de temáticas educativas que contemplem as dimensões do desenvolvimento humano, cultural e social.





Por sua vez, destacamos que os resultados aqui apresentados representam parte do esforço maior da pesquisa para identificar, analisar e conhecer os impactos das intervenções do projeto *Jornada de Alfabetização para Jovens e Adultos nas Periferias* nos processos de alfabetização e formação crítico-reflexiva dos jovens e adultos e, formação docente dos alfabetizadores e coordenadores do Projeto.

Nosso objetivo para essa etapa da pesquisa foi compreender quais as expectativas dos alfabetizadores do estado de Pernambuco em relação às turmas de alfabetização de jovens e adultos nas periferias. Para isso, atuamos no espaço de formação dos alfabetizadores, momento em que foram vivenciados os procedimentos de coleta dos dados analisados.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, tendo em vista que busca compreender quais as expectativas dos sujeitos que atuarão como alfabetizadores nas salas de aula do estado de Pernambuco. Concordamos com Minayo (2001) quanto à pesquisa qualitativa, que busca responder a questões muito particulares. A autora destaca que a abordagem qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” (p. 21-22).

Neste sentido, para obter respostas acerca das questões apresentadas neste trabalho, utilizamos para a coleta de dados a entrevista estruturada, com duas perguntas elaboradas previamente: 1. Em qual cidade você atuará como alfabetizador(a). 2. Quais suas expectativas em relação ao processo de alfabetização dos jovens e adultos que você terá em sua sala de aula?. Para isso, nos deslocamos para o Centro de Formação e Capacitação Paulo Freire - Assento Normandia, situado na cidade de Caruaru/PE, onde ocorreu a formação e foram entrevistados 12 (doze) alfabetizadores.

Os dados foram analisados a partir da análise temática, uma vez que “o tema como uma asserção sobre determinado assunto”, é também “considerado como a mais útil unidade de registro da análise de conteúdo”. Além disso, a questão temática incorpora, com maior ou menor intensidade, o aspecto pessoal atribuído pelo respondente acerca do significado de uma





palavra [...]” (Franco, 2008, p.42-43). Assim, após transcrição e mapeamento do conteúdo das entrevistas, seguidos de repetidas leituras, emergiram as categorias empíricas aqui analisadas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ao nos debruçarmos sobre a alfabetização de jovens e adultos um nome se impõe como referência, o do professor Paulo Freire. Freire entende a alfabetização de adultos como um ato político e, por conseguinte, como um ato criador, e defende que “enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo de alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito”. Para o estudioso, a alfabetização não pode ser reduzida ao ensino das palavras, das letras ou das sílabas, pois “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (Freire, 1989, p. 13).

Nesse sentido, entendemos em consonância com o professor Paulo Freire, que o processo de alfabetização de adultos deva estar apoiado no respeito aos saberes dos alfabetizandos, construídos ao longo de suas vivências; na leitura crítica da realidade social e política; no compromisso do alfabetizador com os interesses dos educandos pela leitura e pela escrita.

Ademais, para um processo efetivo de alfabetização, é necessário entender quem são os sujeitos que compõem a sala de aula, onde cada um carrega a sua individualidade e bagagens de uma vida e, mesmo depois de tanto aprender com diferentes situações, voltam para a escola em busca daquilo que acham importante: a leitura e escrita. Dito isso, para uma educação significativa, é preciso deixar de lado o teor tradicionalista e dar início à uma alfabetização que carregue as experiências dos indivíduos que formam a EJA. Em sua obra “Passageiros da Noite”, Arroyo (2017) aponta que

É menos exigente para um projeto radical de sua educação vê-los como carentes a suprir suas carências de habilidades escolares do que reconhecê-los trabalhadores e articular um projeto de educação com a radicalidade de suas experiências de trabalho. Quando o ponto de partida é reconhecê-los como trabalhadores, a proposta de garantir seu direito à educação é obrigada a ter como referência os trabalhos de que sobrevivem, se trabalham em trabalhos precarizados, se têm dificuldade de articular tempos de trabalho-sobrevivência e tempos de escola. Se são os injustiçados da ordem social, econômica e até escolar como trabalhadores. Questões que passam a ser obrigatórias nos currículos de formação dos seus educadores. (p. 42).





A heterogeneidade é muito presente na EJA. Santos, Pereira e Amorim (2018) buscam entender quem são esses sujeitos que compõem essa modalidade de ensino e apontam a importância da escuta ativa para complementar esse processo de alfabetização que deve ter o aluno como centro e “ao escutarmos, conhecemos a eles e a nós mesmos, e isso sugere mudança de paradigma, quanto ao papel da escola e suas relações” (Santos, Pereira e Amorim, 2018, p. 128). Ou seja, a escuta é um ponto crucial na educação de jovens e adultos que carregam consigo muitas experiências, e a escola tem o papel de garantir um currículo que valorize essa importância.

Além disso, consideramos que a escrita não é apenas um conjunto de letras organizadas em palavras e frases. Ela carrega sentidos, histórias e a possibilidade de transformação da vida cotidiana das pessoas. Quando alguém aprende a escrever, não se trata apenas de dominar um código, mas de se reconhecer como sujeito capaz de participar da sociedade de forma plena. É nessa perspectiva que Terzi e Scavassa (2005) discutem como jovens e adultos em processo de alfabetização passam a enxergar a escrita de outro modo ao serem inseridos em práticas sociais de letramento.

Pesquisa realizada pelas autoras com jovens e adultos mostra que no início, os participantes viam a escrita como algo utilitário e imediato: uma ferramenta para assinar documentos, procurar emprego ou resolver situações práticas do dia a dia. Com o avanço do curso de alfabetização essa visão foi se ampliando. O contato com jornais, textos religiosos, literários e informativos possibilitou que eles percebessem a escrita como direito, prazer e até mesmo como espaço de expressão pessoal. Essa mudança de perspectiva é significativa porque vai além da aprendizagem técnica. Os sujeitos começam a associar a escrita à autoestima, à valorização de si mesmos e à possibilidade de serem ouvidos e reconhecidos em suas comunidades. Ler um jornal, por exemplo, deixava de ser apenas entender palavras e passava a significar ter acesso ao mundo, compreender a realidade e desenvolver um olhar mais crítico.

Terzi e Scavassa (2005) destacam ainda que a escrita foi vivida como um instrumento de transformação identitária. Para muitos, ela representava a passagem de uma condição estigmatizada — como a de “matuto” ou “ignorante” — para a de alguém considerado “sabido” e ativo dentro da comunidade. Essa mudança, mesmo que em alguns casos viesse





carregada de uma visão idealizada da escrita, refletia o desejo profundo de superar a marginalização e construir uma vida mais digna.

Assim, podemos inferir que a alfabetização e o letramento crítico não podem ser vistos apenas como etapas escolares, mas como processos humanos, que tocam a autoestima, a cidadania e a maneira como cada pessoa se enxerga no mundo. A escrita, quando trabalhada de forma significativa, torna-se um elo entre o individual e o coletivo, permitindo não apenas ler e escrever, mas também recontar a própria história sob uma nova perspectiva.

O estudo das autoras também evidencia a importância das relações de poder na sala de aula. Identidades sociais e culturais são constantemente negociadas, e questões como gênero, desigualdade racial e a desvalorização de saberes tradicionais podem reforçar a marginalização e dificultar a permanência dos alunos. Por outro lado, quando a escola reconhece e legitima os conhecimentos prévios e as práticas sociais de leitura e escrita dos alunos, promove a construção de identidades positivas e fortalece a participação social e cidadã.

Dessa forma, Kleiman (2001) propõe que os programas de EJA articulem perspectivas macro, como políticas globais e relatórios internacionais, com perspectivas micro, que considerem as realidades locais e as experiências concretas dos alunos. Valorizar as práticas sociais dos grupos populares, investir na formação de alfabetizadores e propor soluções contextualizadas permite que a alfabetização de adultos seja compreendida não como mera técnica, mas como prática sociocultural e política, capaz de gerar inclusão, cidadania e transformação social.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A alfabetização de jovens e adultos vai muito além do simples aprendizado de letras e palavras, ela se configura como um espaço de negociação cultural, social e pessoal. Kleiman (2001) destaca que os alunos adultos geralmente chegam às salas de aula com forte motivação e objetivos concretos: ler a Bíblia, assinar documentos, conquistar autonomia no dia a dia, melhorar de posição no trabalho ou obter reconhecimento social.

Entretanto, quando as probabilidades de transformação pessoal e social não encontram respaldo nas condições oferecidas pelos programas, muitos acabam desistindo, o que revela que o abandono escolar não é fruto de desinteresse, mas de lacunas estruturais e sociais. Por



esta razão, buscamos conhecer as expectativas dos alfabetizadores em relação ao processo de alfabetização de jovens e adultos vinculados ao Projeto Jornada de Alfabetização nas periferias, por entendermos que essas expectativas podem funcionar como uma energia positiva no acolhimento aos alfabetizandos, e na mediação dos saberes ensinados.

Nesse sentido, os dados analisados revelaram que as expectativas dos alfabetizadores são bastante positivas em relação à alfabetização dos jovens e adultos no tempo definido para o Projeto. Todos os alfabetizadores entrevistados evidenciaram boas expectativas, mesmo que em intensidades diferentes. A maioria demonstrou envolvimento com o Projeto e seu público-alvo, apresentando-se esperançosos de favorecer a construção do sentimento de pertencimento e a autonomia para os alunos que ainda não dominam a leitura e/ou escrita. Suas falas destacam objetivos voltados à autonomia, à emancipação e à dignidade dos educandos, bem como preocupações com a conquista de direitos e a compreensão dos próprios deveres, aspectos possibilitados pelo conhecimento de mundo que a leitura e a escrita proporcionam. A positividade das expectativas dos alfabetizadores fica evidenciada nas falas a seguir:

A minha expectativa é a melhor possível, né? Pois com essas pessoas eu estou trabalhando questões pessoais, sociais e, principalmente, um conhecimento de mundo e uma transformação social no sentido de não alienação, fazendo com que eles conquistem, não apenas o saber ler e escrever, mas também direitos sociais (Alfabetizador 2).

Tenho uma expectativa de que todos os alunos que entrem na sala de aula saiam lendo e escrevendo de lá, e isso daí, além de ser uma expectativa, vai ser um grande prestígio. (Alfabetizador 7).

Tenho a expectativa de trazer um pouco mais de dignidade, às pessoas da nossa turma, elas reclamam muito porque a falta do saber ler atrapalha muito, e várias coisas há uma dependência, etc., (Alfabetizador 8).

A expectativa é justamente essa, tentar minimizar esse impacto que é o analfabetismo, né? Na vida do cidadão, do usuário, esse é... essa angústia, né? De não poder se sentir digno de assinar um documento, de ler seu nome, de escrever seu nome, que é o mínimo do mínimo, é como se pudesse dar uma... um sentido de fato de estar vivo. (Alfabetizador 10).

Outro aspecto importante, diz respeito às trocas de conhecimentos e saberes, mencionadas por vários alfabetizadores, como mostra a fala da Alfabetizadora 3: “[...] são pessoas que têm 60 anos, 65 anos e isso vai ser a minha, a minha expectativa vai ser o que, é, eu vou aprender ensinando a eles também, sabe? Porque vai ser uma troca imensa assim. Vou aprender muito com eles também [...]”. Em consonância com essa perspectiva, Freire (1996, p.13) afirma “ não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das





diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém.”

Essa mesma alfabetizadora coloca os alfabetizados na posição de detentores de saberes, de culturas e de experiências, ao afirmar que “*aprenderá com eles*”, que a interação será uma “*troca*”, e mais ainda, que eles são “*mestres*” em suas áreas e atividades. Outro aspecto importante da fala da alfabetizadora 3 diz respeito ao sentimento de honra e de prestígio por poder ensinar esses sujeitos, como demonstrado nesse trecho: “*vai ser uma honra ensinar eles, porque eles têm essa vontade de aprender e não são pessoas jovens*”. O sentimento da alfabetizadora nos leva a destacar a importância de uma representação positiva do educando por parte do educador, pois como afirma Freire (1996, p.30) “o professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo”.

Algumas falas evidenciam a importância de os sujeitos perceberem que têm voz e espaço de fala no processo educativo, a exemplo do Alfabetizador 10 ao afirmar: “*alfabetizando esse cidadão, mas também é... construindo e discutindo continuidade desse processo, que é extremamente importante, não basta só saber ler e escrever, tem que alimentar a esperança nele de buscar algo maior, de concluir os ensinamentos, de se sentir digno de sentar e se sentir pertencente aquela discussão*”. Nessa direção, entendemos que o reconhecimento da participação ativa fortalece o engajamento e a autoestima dos educandos, tornando a aprendizagem mais significativa. Além disso, práticas pedagógicas que valorizam a inclusão e o protagonismo do indivíduo contribuem para um ambiente mais dialógico e humanizado, no qual todos se sentem parte do grupo.

Alguns alfabetizadores, no entanto, revelaram receio em relação à idade dos alunos, com a perspectiva de que pessoas, de faixa etária mais avançada e que já carregam muitas vivências, possam pensar que não conseguem aprender ou não tenham perspectivas de avanços na alfabetização. Esse receio pode ser observado no trecho da fala do Alfabetizador 6, quando afirma que sua “*expectativa é grande, que a participação também seja grande, porque são a maioria idosos que não têm a perspectiva de aprender, de se alfabetizar sem acreditar nisso*”.

A esse respeito, os autores Santos, Pereira e Amorim (2018, p. 127) apontam que





“sujeitos excluídos e reincluídos que tem vozes que contam suas histórias, falam de suas lutas e sonhos, motivam o campo da educação a almejar mais e rever conceitos”. Assim, torna-se imprescindível que as experiências de vida desses sujeitos ocupem o centro do processo educacional e que eles possam ser encorajados como seres potentes e que merecem aprender, não importa a idade em que se encontram no momento.

Em contrapartida, o Alfabetizador 1 afirma: “a expectativa é que a gente consiga quebrar esse tabu. De enquanto a vida é esperança, não importa a idade. Você tem, você quer, você pode, você faz”. Sua expectativa é trazer esperança para os jovens e adultos que já vêm com uma bagagem de experiências, mas pela idade pensam que não são capazes de aprender. O objetivo deste alfabetizador é passar por esse desafio e mostrar que eles podem superá-lo. Sua afirmação evidencia a ideia de que a aprendizagem é um processo contínuo e não limitado pela idade. Nesse sentido, Paulo Freire (1996) ressalta que a educação deve ser compreendida como prática da liberdade, em que a esperança atua como força mobilizadora para a transformação pessoal e coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi guiada pelo objetivo de compreender quais as expectativas dos alfabetizadores do Projeto Jornada de Alfabetização de Jovens e Adultos nas Periferias, que atuam em municípios do estado de Pernambuco, em relação às turmas e ao processo de alfabetização desses jovens e adultos.

Nossa conclusão é que os alfabetizadores revelaram grande envolvimento com o Projeto e com seu público-alvo, mostraram-se disponíveis para ensinar e aprender de modo a favorecer a conquista da leitura, da autonomia e da dignidade que a leitura da palavra pode proporcionar. Nesse sentido, são frequentes as falas sobre a busca pela autonomia, ampliação da autoestima e conquista de independência para fazer coisas simples no dia a dia que dependem do domínio da leitura e escrita, e uma especificidade para a escrita da carta que ocorre ao final do projeto, na formatura.

A maioria expressa em suas falas uma concepção crítica de alfabetização, relacionando-a à necessidade dessa reparação histórica diante da exclusão social. Ao destacar que seus alunos poderão assinar o próprio nome, ler bulas de remédio ou identificar números, os educadores associam a alfabetização a práticas cotidianas importantes.





Por outro lado, reconhecem que a permanência dos jovens e adultos na sala de aula não depende apenas de fatores individuais, como motivação ou interesse. Ao contrário, está profundamente ligada a dimensões sociais e culturais, incluindo as tensões entre práticas orais tradicionais e práticas letradas reconhecidas socialmente. Assim, a alfabetização é vista como um processo que carrega desafios, descobertas e até frustrações, mas acima de tudo é libertador.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA - itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: RJ, Editora Vozes, 2017.

ARROYO, M. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**. Niteroi, RJ: 2007, v.1, n.0, p. 1-108.

D'ANDREA, T. Contribuições para a definição dos conceitos periferia e sujeitas e sujeitos periféricos. **Novos estud. Cebrap**, v.39, n.1, p. 19-36, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/nec/a/whJqBpqmD6Zx6BY54mMjqXQ/?format=html&lang=pt>> . Acesso em: 26. Ago. 2025.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KLEIMAN, Angela B. Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 267-281, jul./dez. 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: <https://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf> Acesso em: 02 de setembro de 2025.

SANTOS, Juliana Silva dos; PEREIRA, Marcos Villela; AMORIM, Antonio. Os sujeitos estudantes da EJA: um olhar para as diversidades. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 1, p. 122-135, jan./jun. 2018.





TERZI, Sylvia Bueno; SCAVASSA, Júlia Sant'Ana. Mudanças na concepção de escrita de jovens e adultos em processo de letramento. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, p. 186-211, 2005.

