

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA ABORDAGEM DIALÓGICA

EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS: REFLECTIONS FROM A DIALOGICAL APPROACH

Atila Neves França¹

Resumo: Este artigo apresenta uma reflexão crítica e experiencial sobre a prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com base nas vivências de um professor da rede pública Estadual de Mato Grosso, que atuou na EJA noturna com turmas multisseriadas e compostas, majoritariamente, por adultos e idosos. Parte-se da constatação de que, mais do que conteúdos curriculares, os estudantes dessa modalidade necessitam de acolhimento afetivo, reconhecimento de suas histórias de vida e propostas pedagógicas que respeitem seus ritmos e singularidades. A ausência de material didático específico para a EJA ao docente vislumbra-se a necessidade de criar seus próprios recursos, muitas vezes sem formação adequada para isso. Além disso, observa-se a inexistência de uma avaliação diagnóstica unificada para a modalidade, o que dificulta a identificação de indicadores de aprendizagem e limita a construção de políticas públicas mais eficazes. Com base nos princípios da andragogia e da psicologia educacional, o autor propõe práticas como a escrita autobiográfica, a escuta ativa e os roteiros culturais como estratégias de pertencimento e motivação. Destaca-se também a urgência da implementação de um “Pacto da EJA”, com banco de dados de questões, aplicação externa das avaliações e relatórios pedagógicos padronizados para rede pública. O artigo defende que a EJA seja reconhecida como espaço de recomeço, empoderamento e valorização

¹ Licenciado em Matemática pela UFMT (2005), Especialista em Neuropsicopedagogia, Psicopedagogia, Ensino de Matemática e Segurança Pública. Atuou como Professor de Matemática na educação regular e na EJA da rede Estadual de Educação de Mato Grosso e atualmente realiza atendimentos educacionais particulares com foco no apoio a estudantes com dificuldades de aprendizagem.

social dos sujeitos historicamente excluídos, sendo necessário consolidá-la com políticas permanentes de formação docente, produção de material estruturado e ações intersetoriais. A experiência relatada revela que, quando o estudante se sente acolhido e valorizado, há aumento da frequência, engajamento e autoestima, transformando a escola em um espaço de pertencimento e reconstrução de sentido.

Palavras chaves: EJA; Andragogia; Acolhimento; Rondonópolis.

Abstract: This article presents a critical and experiential reflection on the pedagogical practice in Youth and Adult Education (EJA), based on the experiences of a teacher from the public school system in the state of Mato Grosso, who worked in night-time EJA with multi-grade classes composed mainly of adults and elderly people. It starts from the observation that, more than curricular content, students in this modality need emotional support, recognition of their life stories and pedagogical proposals that respect their rhythms and singularities. The lack of specific teaching materials for EJA for teachers suggests the need to create their own resources, often without adequate training for this. In addition, there is a lack of a unified diagnostic assessment for the modality, which makes it difficult to identify learning indicators and limits the construction of more effective public policies. Based on the principles of andragogy and educational psychology, the author proposes practices such as autobiographical writing, active listening and cultural scripts as strategies for belonging and motivation. The urgent need to implement an “EJA Pact” is also highlighted, with a database of questions, external application of assessments and standardized pedagogical reports for the public school system. The article argues that EJA should be recognized as a space for a new beginning, empowerment and social appreciation of historically excluded individuals, and that it should be consolidated with permanent teacher training policies, production of structured material and intersectoral actions. The experience reported reveals that, when the student feels welcomed and valued, there is an increase in attendance, engagement and self-esteem, transforming the school into a space for belonging and reconstruction of meaning.

Keywords: EJA; Andragogy; Welcoming; Rondonópolis.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sua história marcada por exclusões e negação de direitos no Brasil, refletindo a própria trajetória de desigualdade social do país. Durante séculos, o acesso de jovens e adultos à escolarização foi sistematicamente negado ou negligenciado – foram quase quinhentos anos em que esses sujeitos tiveram seu direito à educação cerceado, seja por impedimentos sociais, econômicos ou políticos.

Apenas no final do século XX a EJA começou a ser reconhecida como parte fundamental do direito à educação: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) integrou essa modalidade ao sistema educativo formal, rompendo com o caráter meramente supletivo e compensatório que por muito tempo lhe fora atribuído. Em consonância com essa mudança conceitual, as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA (Parecer CNE/CEB nº 11/2000) reforçam a importância dessa modalidade, reconhecendo que a exclusão social no Brasil é acentuada pela defasagem educacional de milhões de cidadãos – uma dívida histórica que lhes negou o exercício pleno da cidadania e a integração produtiva na sociedade – e afirmando que a superação desse quadro exige ações sistemáticas e continuadas, em vez de meras iniciativas emergenciais. Nesse sentido, a EJA emerge como um campo de políticas educacionais e práticas pedagógicas voltadas à justiça social, buscando equalizar oportunidades e incluir aqueles que foram deixados à margem do sistema escolar.

Paralelamente aos avanços normativos, persistem inúmeros desafios no cotidiano da EJA, sobretudo no que tange ao perfil e às necessidades de seu público-alvo, composto em grande medida por adultos e idosos em situação de vulnerabilidade social. Miguel Arroyo (2017) observa que muitos educandos da EJA vivem em condições precárias, frequentemente enfrentando desemprego ou subemprego, e apresentam trajetórias escolares interrompidas ou irregulares em virtude de obstáculos

socioeconômicos que os excluíram da educação básica na idade apropriada.

Esses alunos carregam experiências de vida diversas e, não raro, marcas de fracasso ou discriminação escolar anterior, o que demanda da escola um olhar sensível e diferenciado. Entre as dificuldades evidenciadas nas práticas educativas, destaca-se a ausência de materiais didáticos específicos e adequados à realidade desses estudantes, forçando muitas vezes o uso de conteúdos e livros originalmente produzidos para crianças e adolescentes. Estudos apontam que essa carência de material pedagógico próprio, somada à heterogeneidade de perfis etários e cognitivos, à baixa autoestima discente, às altas taxas de evasão e à rigidez institucional dos currículos, configura um conjunto de fatores que dificultam o processo de ensino-aprendizagem na EJA. Tais desafios estruturais e pedagógicos evidenciam a necessidade de estratégias educacionais mais inclusivas, que acolham as particularidades dos jovens, adultos e idosos que retornam à escola em busca de aprendizagem e emancipação.

Diante desse quadro, especialistas em educação de adultos enfatizam a importância de adotar práticas andragógicas e dialógicas, que valorizem a escuta ativa e as experiências de vida dos educandos, em contraste com os métodos tradicionais centrados apenas na transmissão de conteúdos. Malcolm Knowles, referência central em andragogia, define essa abordagem como a “arte e ciência de auxiliar os adultos a aprender”, diferenciando-a da pedagogia voltada às crianças.

No modelo pedagógico convencional, parte-se do pressuposto de que a experiência prévia do aluno (no caso das crianças) tem pouca utilidade para a aprendizagem, valorizando-se quase exclusivamente o saber do professor; já na educação de adultos, o ponto de partida é outro. Pressupõe-se que a bagagem de vivências do educando adulto constitui um recurso rico e fundamental para promover aprendizados significativos. Assim, metodologias ativas, participativas e contextualizadas ganham centralidade na EJA: o conteúdo se conecta ao cotidiano dos alunos, temas geradores emergem de sua realidade e as estratégias de ensino incluem diálogo, problematização e construção conjunta do conhecimento. Esse enfoque reconhece que os adultos aprendizes precisam entender o porquê e o para quê do que estudam, relacionando o novo saber às situações reais que enfrentam, e apreciam

abordagens que respeitem sua autonomia e saberes já adquiridos – princípios basilares da andragogia defendida por Knowles e outros teóricos contemporâneos da educação permanente.

Nessa perspectiva humanizadora, a escuta ativa e o diálogo tornam-se pilares do fazer pedagógico na EJA. Paulo Freire, em sua pedagogia libertadora, já afirmava ser imprescindível superar a concepção “bancária” de educação – em que o professor deposita conhecimentos no aluno considerado vazio – em favor de uma relação dialógica, na qual educador e educandos aprendem juntos mediatizados pela realidade que compartilham. “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, sintetiza Freire (2001, p. 68) nesse emblemático chamado à coeducação dialógica.

Tal postura implica reconhecer e valorizar o “saber de experiência feito” presente em cada aluno (as lições acumuladas em sua trajetória de vida) como ponto de partida para o processo educativo, ao invés de ignorá-lo. Quando o educador se dispõe a ouvir atentamente as histórias, necessidades e perspectivas dos estudantes – muitas vezes marcadas por lutas no trabalho, na família e na comunidade – ele cria as condições para uma prática pedagógica contextualizada e significativa.

A sala de aula transforma-se, então, em um espaço de encontro de saberes: os conhecimentos trazidos pelos alunos são legitimados e articulados com os conteúdos acadêmicos, e o ato de aprender ganha sentido concreto na busca de soluções para os problemas reais que esses sujeitos enfrentam em seu dia a dia. Essa prática dialógica, fundada na empatia e no respeito mútuo, ressignifica a relação professor-aluno, reduzindo distâncias geracionais e culturais, e contribui para elevar a autoestima e o engajamento dos educandos, pois estes se sentem ouvidos, reconhecidos e protagonistas de sua aprendizagem.

Assim, a introdução de um artigo científico sobre EJA deve evidenciar como essa modalidade educacional é simultaneamente urgente e desafiadora no contexto brasileiro. Urgente, porque milhões de jovens e adultos ainda carecem do acesso pleno à educação – seja para alfabetizar-se, concluir a educação básica ou simplesmente atualizar seus conhecimentos – e isso representa não apenas um atraso educacional, mas uma violação de direitos humanos e cidadania. Desafiadora, porque atender

a esse público heterogêneo requer repensar práticas pedagógicas, formar professores preparados e desenvolver materiais didáticos apropriados às suas especificidades.

A escuta ativa dos alunos, os preceitos da andragogia e as lições de pedagogos como Freire, Arroyo e Leôncio Soares indicam caminhos para enfrentar esses desafios: uma educação dialógica, democrática e vinculada às experiências concretas dos educandos pode converter a EJA em um verdadeiro ato de acolhimento e transformação social. Em suma, contextualizar a EJA em termos de sua importância e dificuldades – e fundamentar essa discussão nas contribuições teóricas e diretrizes oficiais – permite compreender que investir nessa modalidade é investir na dignidade, autonomia e inclusão de cidadãos historicamente alijados da escola, resgatando sonhos interrompidos e construindo novas oportunidades de aprendizagem ao longo da vida.

A Escola como Espaço de Recomeço

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido legalmente concebida não apenas como uma ação compensatória, mas como um direito à educação em qualquer idade e “uma grande oportunidade de transformação social”. Muitos alunos que chegam à EJA carregam trajetórias marcadas por fracasso escolar, abandono familiar, dependência química e sofrimento psíquico. Nesse contexto, a escola assume um papel de acolhimento, escuta e reconstrução da identidade desses sujeitos. Arroyo (2005, p.21) defende que é preciso superar a visão reducionista de enxergar os alunos da EJA apenas por suas “trajetórias escolares truncadas, incompletas”, passando a reconhecê-los como protagonistas sociais e culturais e portadores de direitos.

Assim, o professor na EJA deve ir além da mera transmissão de conteúdos: atua como mediador das emoções e experiências de vida dos estudantes, resgatando sua autoestima e dignidade. Paulo Freire já afirmava que “educação é um ato de amor” e que não há verdadeiro diálogo educacional sem um profundo amor e respeito pelo educando. Esse amor pedagógico freiriano implica acolher o aluno em sua humanidade, valorizando seus saberes prévios e estabelecendo uma relação de confiança.

Knowles (1984), ao formular a andragogia, também destaca que os adultos precisam ser tratados como responsáveis por suas próprias decisões educacionais e que trazem uma rica experiência prévia, a qual deve ser reconhecida e valorizada no processo de ensino. Desse modo, a escola de EJA torna-se um espaço de recomeço e pertencimento, onde educadores e educandos constroem juntos novos sentidos para a aprendizagem e para a vida, em um ambiente de amorosidade, diálogo e respeito mútuo (FREIRE, 1996).

A Escrita Autobiográfica como Ferramenta de Letramento Emocional

Entre as práticas pedagógicas inovadoras na EJA, a escrita de narrativas autobiográficas desponta como uma valiosa ferramenta de letramento emocional e emancipatório. Ao registrar por escrito suas memórias e histórias de vida, mediado pelo professor, o educando exercita a linguagem escrita de forma significativa, dando sentido às palavras a partir de suas experiências pessoais. Estudos recentes têm mostrado que essa prática não apenas aprimora as competências linguísticas, como também fortalece a autoestima e a identidade dos participantes.

Ao narrar sua própria trajetória, o aluno deixa de ser um sujeito passivo para se tornar protagonista de sua história, o que aumenta seu engajamento e seu vínculo com a escola e o grupo. Albuquerque (2024), por exemplo, ao aplicar oficinas de escrita autobiográfica com jovens estudantes, observou que os relatos pessoais possibilitaram aos alunos refletir sobre suas vivências, visualizar novos futuros e sentir-se “mais compreendidos e valorizados”, promovendo um ambiente de respeito à diversidade e inclusão social. Tais resultados corroboram a perspectiva freiriana de educação libertadora, na qual a voz do estudante e a leitura do mundo que ele faz de sua própria vida são centrais para o processo educativo (FREIRE, 1987).

Além disso, a escrita autobiográfica atua como cuidado de si, ajudando alunos da EJA – muitos dos quais trazem feridas emocionais do passado – a ressignificarem suas dores e conquistas, num processo terapêutico que humaniza a alfabetização. Essa abordagem alia alfabetização e

desenvolvimento pessoal, demonstrando que letrar vai além do domínio técnico da escrita, abrangendo também dimensões afetivas e identitárias do sujeito.

A Urgência de Material Didático Específico

Apesar dos avanços conceituais, persiste em 2025 uma lacuna preocupante: a ausência de material didático desenvolvido especificamente para a EJA que atenda as reais necessidades dos educandos. Em geral, os educadores precisam improvisar e elaborar seus próprios recursos pedagógicos, adaptando materiais do ensino regular, o que demanda tempo, preparo específico e sensibilidade andragógica.

Cláudia Borges (2023), coordenadora de EJA no MEC, reconhece que essa é uma queixa recorrente em todo o país: “muitas redes fazem seus próprios recursos”, e em muitos casos utilizam-se até “fotocópias de materiais destinados às crianças” para atender jovens e adultos. Essa precariedade compromete a qualidade do ensino, pois os livros e atividades originalmente pensados para crianças não dialogam com a realidade do aluno adulto – que requer linguagem acessível, design adequado (como letra ampliada) e conteúdos significativos e contextualizados à sua vivência. É urgente, portanto, que o poder público invista na produção e distribuição de materiais didáticos adequados à realidade de adultos e idosos matriculados na EJA.

Há esforços recentes nesse sentido: o Ministério da Educação anunciou a implementação de um PNLD EJA (Programa Nacional do Livro e do Material Didático para EJA) com obras específicas para jovens e adultos, visando garantir materiais de qualidade e transformar a jornada educacional desse público. Contudo, como salientado por Borges (2023), trata-se de um “processo longo” – as primeiras coleções nacionais para EJA só devem chegar efetivamente às salas de aula a partir de 2025. Enquanto isso, os docentes da modalidade continuam a suprir, com criatividade e dedicação, a falta de recursos didáticos estruturados. A disponibilização de materiais apropriados – com metodologia visual, linguagem simples sem infantilizar, e conteúdos relevantes (por exemplo, direitos civis,

saúde, trabalho, cultura) – é essencial para elevar a qualidade da EJA e valorizar seus estudantes, reconhecendo-os como público específico que merece atenção pedagógica diferenciada (ARROYO, 2006).

Avaliação Diagnóstica Unificada

No cenário atual, cada professor de EJA avalia seus alunos de forma isolada, segundo critérios próprios, o que impossibilita uma visão abrangente do nível de aprendizagem na rede e dificulta ações pedagógicas coordenadas. Diferentemente do ensino regular, a EJA carece de avaliações diagnósticas padronizadas em larga escala – não há, por exemplo, uma versão do SAEB ou provas nacionais periódicas voltadas a essa modalidade. Como consequência, a EJA acaba “invisível” nos indicadores oficiais de qualidade da educação. Borges (2023) comenta que, por ser uma “modalidade sem avaliação” padronizada, a EJA ficou de fora do cálculo do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e, portanto, das políticas que vinculam recursos a desempenho. Essa ausência de dados sistematizados dificulta o diagnóstico de defasagens e o planejamento de intervenções que garantam o direito de aprender dos jovens e adultos. Inspirando-se em iniciativas exitosas como o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), que implementou avaliações periódicas nas séries iniciais, propõe-se a criação de um “Pacto pela EJA” com ferramentas avaliativas unificadas.

Isso envolveria elaborar avaliações diagnósticas anuais ou semestrais aplicadas a todos os alunos da EJA no município, com um banco comum de questões alinhadas às diretrizes curriculares da EJA, aplicadores externos (garantindo isenção) e devolutivas detalhadas. Relatórios sistematizados permitiriam identificar os níveis de alfabetização e proficiência em áreas-chave, orientar a formação continuada de professores e embasar políticas públicas de acesso, permanência e sucesso escolar na EJA. Além disso, a unificação de critérios avaliativos traria equidade: todos os alunos seriam medidos por expectativas semelhantes, independente da escola ou professor, evitando disparidades de avaliação. Em suma, a avaliação diagnóstica unificada funcionaria como ferramenta de gestão

educacional e de inclusão, ao dar visibilidade aos resultados da EJA e assegurar que nenhum estudante adulto seja negligenciado em seu processo formativo.

Propostas Inovadoras: Cultura, Pertencimento e Ações Afirmativas

Para além da alfabetização instrumental, a EJA deve cumprir também uma função sociocultural: fortalecer o sentimento de pertencimento dos alunos à escola e à comunidade, resgatando sua autoestima e identidade cidadã. Muitos educandos de jovens e adultos carregam uma história de exclusão e descrédito em relação à educação; por isso, estratégias inovadoras que valorizem sua cultura e promovam vínculos afetivos são fundamentais para seu sucesso. Entre as propostas sugeridas está a criação do “Dia de Quem se Importa Comigo” na instituição de EJA, uma iniciativa inspirada nas reuniões de pais da educação infantil, em que cada aluno é convidado a trazer à escola uma pessoa significativa de sua convivência (um familiar, amigo ou mentor).

Essa ação afirmativa reforça a rede de apoio ao estudante adulto, mostrando-lhe que há alguém que se importa com sua aprendizagem, e aproxima a escola da comunidade. Outra ideia é a realização de roteiros culturais noturnos pela cidade – visitas organizadas a museus, teatros, bibliotecas, pontos históricos e eventos culturais, adaptados ao horário da EJA. Essas vivências ampliam o repertório sociocultural dos educandos, muitas vezes privados dessas oportunidades, e lhes conferem protagonismo ao ocupar espaços culturais da cidade como estudantes e cidadãos de direito.

Tais atividades têm impacto direto na autopercepção dos alunos: ao participarem de projetos culturais e tecnológicos, observou-se o “resgate da autoestima” e do “sentimento de pertencimento à sociedade” entre alunos da EJA, que passaram a se ver como capazes e incluídos.

Ronqui (2020) relata que, em um projeto maker com sua turma, os alunos desenvolveram confiança em solucionar problemas reais e estabeleceram parcerias com órgãos externos, percebendo-se úteis na comunidade – um divisor de águas em suas trajetórias educacionais. Esses exemplos

mostram que a EJA pode e deve dialogar com a dimensão cultural e comunitária da educação.

Como ressalta Arroyo (2022), não existe uma única forma de ser jovem ou adulto no Brasil – há uma diversidade de contextos, identidades e culturas que a escola precisa reconhecer e abraçar. Currículos e projetos pedagógicos culturalmente orientados “têm que ser pensados como sínteses da cultura”, pois formar “sujeitos culturais e identitários” é parte essencial de uma educação integral e emancipadora. Nessa perspectiva, uma EJA de qualidade promove também ações intersetoriais – parcerias com setores de saúde, assistência social, cultura e trabalho – para oferecer suporte amplo aos estudantes (como programas de bem-estar, empregabilidade, valorização da diversidade étnico-racial e de gênero, entre outros). Em suma, ao investir em cultura, pertencimento e ações afirmativas, a EJA afirma-se não apenas como um espaço de ensino, mas como um ambiente de reconstrução do projeto de vida de seus alunos, devolvendo-lhes a voz, a vez e a esperança de um futuro melhor.

Considerações Finais

A Educação de Jovens e Adultos, quando orientada pelos princípios da andragogia, torna-se um território fértil para o diálogo, a escuta ativa e a transformação social. Sob a ótica da andragogia – entendida como a arte e ciência de orientar adultos a aprender – o educador valoriza as experiências de vida do aluno e promove uma relação pedagógica horizontal. Esse enfoque humaniza as interações em sala de aula e potencializa processos emancipatórios. Não por acaso, a pedagogia freiriana enfatiza que a educação libertadora deve formar sujeitos históricos, capazes de assumir seu papel de protagonistas na própria formação e na sociedade. Estratégias como a escrita autobiográfica, a escuta afetiva e a criação de vínculos genuínos demonstraram, na experiência como educador, um impacto positivo na autoestima, na permanência e no desenvolvimento dos estudantes, justamente por reconhecerem e incorporarem o repertório prévio de cada educando no processo de aprendizagem.

Para consolidar a EJA como uma política pública emancipatória e humanizadora, é indispensável investir em múltiplas frentes de ação. Isso inclui a formação e valorização dos docentes,

assegurando que haja preparo para lidar com as especificidades do público da EJA e condições dignas de trabalho, pois o professor é o elo que efetiva as políticas de acesso e permanência na prática escolar. Da mesma forma, faz-se urgente a produção de material didático adequado (com linguagens acessíveis e formatos inclusivos) e a implementação de avaliações diagnósticas unificadas, que orientem intervenções pedagógicas mais eficazes. Ademais, a inclusão digital desponta como elemento crucial no mundo contemporâneo; pesquisas evidenciam que ações de acesso às tecnologias contribuem para a humanização e ampliação de oportunidades dos sujeitos da EJA.

Por fim, iniciativas culturais e projetos de pertencimento – como eventos intersetoriais e valorização das histórias de vida dos alunos – reforçam a autoestima e o vínculo com a escola. Fortalecer a EJA requer, portanto, uma visão integrada: política pública consistente, investimento afetivo e pedagógico, e compromisso em documentar, valorizar e publicar as práticas bem-sucedidas. Somente assim essa modalidade educativa se afirmará, de fato, como um direito emancipador e transformador de vidas.

Referências

ALBUQUERQUE, M. F. C. Escrever para se conhecer: a escrita autobiográfica como recurso de inclusão. Anais do X Congresso Nacional de Educação (CONEDU), 2024.

ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 17-32.

ARROYO, M. G. Quando esquecemos que trabalhamos com humanos, esquecemos da nossa humanidade. Centro de Referências em Educação Integral, 29 nov. 2022. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/arroyo-quando-esquecemos-que-trabalhamos-com-humanos-esquecemos-da-nossa-humanidade/>. Acesso em: 29 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação de jovens e adultos: princípios e práticas. Brasília: MEC, 2008.

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

KNOWLES, M. *The adult learner: a neglected species*. 4. ed. Houston: Gulf Publishing, 1984.

PORVIR. A educação deste país tem uma dívida com o público da EJA. Entrevista com Cláudia Borges. *Porvir*, 17 mar. 2023. Disponível em: <https://porvir.org/a-educacao-deste-pais-tem-uma-divida-com-o-publico-da-eja/>. Acesso em: 29 jun. 2025.

RONQUI, K. M. R. Em projeto maker, turma da EJA propõe soluções para desafios da comunidade. *Porvir*, 26 fev. 2020. Disponível em: <https://porvir.org/em-projeto-maker-turma-da-eja-propoe-solucoes-para-desafios-da-comunidade/>. Acesso em: 29 jun. 2025.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VÓVIO, C. L. Práticas de letramento e identidades na EJA. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, p. 239–252, set./dez. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000300005>.