

**O MODELO DE LETRAMENTO NO MANUAL DO ALFABETIZADOR DO  
MOBRAL: UMA ANÁLISE DAS ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O  
TRABALHO COM A LEITURA E ESCRITA**

**THE LITERACY MODEL IN THE MOBRAL LITERACY TEACHER'S MANUAL:  
AN ANALYSIS OF PEDAGOGICAL GUIDELINES FOR READING AND  
WRITING INSTRUCTION**

Ismael Neto Ferreira da Silva<sup>1</sup>

Universidade Federal de Campina Grande

Milene Bazarim<sup>2</sup>

Universidade Federal de Campina Grande

**Resumo:** Os estudos sobre letramento no Brasil, consolidados a partir da década de 1980, põem em discussão que não basta adquirir a tecnologia do ler e escrever, sendo necessário envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita, com habilidades e competências específicas. Desse modo, o letramento passa a assumir uma dimensão ideológica, não podendo ser considerado neutro. Assim, este artigo fundamenta-se na distinção teórica entre o "modelo autônomo" de letramento, que concebe a escrita como uma habilidade neutra e técnica, e o "modelo ideológico", que a entende como uma prática social indissociável dos contextos culturais e das relações de poder. A partir desse aporte teórico, ancorado nas contribuições de Street (2014), Kleiman (1995) e Soares (2009), o objetivo deste trabalho é investigar o modelo de letramento subjacente ao Manual do Alfabetizador do MOBRAL. Por meio de uma discussão teórica sobre os estudos do letramento e análise documental de natureza qualitativa, examina-se as orientações pedagógicas para o trabalho com a leitura e escrita propostas pelo material didático destinado ao alfabetizador. Os resultados indicam que o modelo autônomo de letramento fundamentou o programa de alfabetização funcional do governo militar. Conclui-se que os aspectos cognitivos do aprendizado da escrita, alcançados pelo modelo autônomo de letramento, não devem ser negados, mas compreendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aprendizagem representa.

**Palavras-chave:** letramento; modelo autônomo; modelo ideológico; MOBRAL; práticas sociais.

**Abstract:** Studies on literacy in Brazil, consolidated since the 1980s, argue that acquiring the technology of reading and writing alone is insufficient; individuals must also engage in socially situated reading and writing practices involving specific skills and competencies. From this

---

<sup>1</sup> Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG). E-mail: netoismael331@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco. Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG). E-mail: milene.bazarim@professor.ufcg.edu.br.

perspective, literacy assumes an ideological dimension and cannot be regarded neutral. Accordingly, this article draws on the theoretical distinction between the autonomous model of literacy, which conceives writing as a neutral and technical skill, and the ideological model of literacy, which understands it as a social practice inseparable from cultural contexts and power relations. Based on this theoretical framework and drawing on the work of Street (2014), Kleiman (1995), and Soares (2009), the aim of this study is to investigate the literacy model underlying the MOBRAL Literacy Teacher's Manual. The study combines a theoretical discussion of literacy studies with a qualitative documentary analysis to examine the pedagogical guidelines for reading and writing instruction proposed in the instructional materials designed for literacy teachers. The results indicate that the autonomous model of literacy underpinned the military government's functional literacy program. It is concluded that the cognitive aspects of learning to write, emphasized by the autonomous model of literacy, should not be disregarded, but rather understood in relation to the cultural and power structures that shape the learning context<sup>3</sup>.

**Keywords:** literacy; autonomous model of literacy; ideological model of literacy; MOBRAL; literacy practices.

**Submetido em 6 de maio de 2026.**

**Aprovado em 19 de maio de 2026.**

## **Introdução<sup>4</sup>**

Os estudos sobre letramento no Brasil têm se desenvolvido de forma significativa desde a década de 1980, momento em que o termo passou a ser utilizado de maneira mais ampla para refletir sobre as práticas sociais de leitura e escrita, indo além do ato de alfabetizar. A partir desse período, diferentes concepções de letramento emergiram, destacando-se aquelas que ressaltam a dimensão social, cultural e ideológica do uso da escrita, além do aspecto técnico e individual.

Nesse sentido, contribuições de Kleiman (1995), Tfouni (1988 [2006]), Soares (2009), Street (2014), entre outros pesquisadores, ampliaram o entendimento de que o letramento não se reduz ao domínio do código, mas envolve práticas sociais, relações de poder e contextos culturais específicos. Assim, o conceito de letramento passou a ser entendido como uma prática social, carregada de significados e implicações ideológicas.

No cenário brasileiro, o desenvolvimento dessas reflexões sobre o letramento ocorreu em um contexto marcado por profundas desigualdades sociais e pela notável presença do analfabetismo. Cabe destacar que anos antes do debate sobre o letramento ganhar maior repercussão, surgiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL),

---

<sup>3</sup> A revisão do *abstract* foi realizada com a ajuda de ferramentas de inteligência artificial generativa.

<sup>4</sup> O presente estudo foi elaborado no contexto das atividades desenvolvidas na disciplina Tópicos de Letramento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG).

criado na década de 1960 pelo governo militar. Tratava-se de uma política pública voltada à erradicação do analfabetismo, com foco na alfabetização funcional de adultos e adolescentes, tendo como objetivo promover a inserção social e econômica de uma parcela da população mais vulnerável.

Criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, o MOBRAL buscava oferecer aos “analfabetos” orientações e experiências, tornando-os mais produtivos, conscientes e responsáveis. Para isso, o movimento oferecia educação com foco na alfabetização e no letramento, visando uma população capaz de ler e escrever, de tomar decisões em níveis mais amplos e mais complexos, de solucionar problemas ligados ao trabalho e à vida diária, além de ter acesso mais fácil e direto às informações (Brasil, 1982). Para essa empreitada, a Fundação do MOBRAL se encarregava da produção e distribuição dos materiais didáticos e paradidáticos para alfabetizadores e alunos, de modo a atender tal proposta.

Isto posto, torna-se relevante pontuar que, segundo Borges Neto e Santos (2025), houve mudança na concepção de educação e de mundo na política educacional, com o advento do governo militar, e que essa mudança era refletida claramente nos pressupostos norteadores para a elaboração do conjunto básico dos materiais didáticos do MOBRAL.

Diante disso, surge a questão que norteia este estudo: que modelo de letramento subjaz às orientações do Manual do Alfabetizador do MOBRAL? Procurar respostas para essa pergunta é fundamental para a compreensão de como o trabalho de leitura e escrita é influenciado pelo Manual. Assim, para responder a esse questionamento, este trabalho tem como objetivo geral investigar o modelo de letramento subjacente ao Manual do Alfabetizador do MOBRAL. Como objetivos específicos, busca-se: a) analisar o processo de alfabetização adotado pelo Manual; b) identificar o modelo de letramento presente nas orientações incumbidas ao alfabetizador; e c) discutir implicações do modelo de letramento amparado pelo Manual, considerando seu impacto na formação do indivíduo.

Dessa forma, o estudo justifica-se por oferecer subsídios para a reflexão crítica sobre modelos de letramento que historicamente orientaram políticas públicas no Brasil e que ainda podem influenciar o cenário educacional brasileiro. Esses modelos, muitas vezes, concebem a leitura e a escrita apenas como habilidades técnicas, desconsiderando suas dimensões sociais, culturais e ideológicas.

Finalmente, é necessário informar que este texto está estruturado em cinco partes. Na primeira, contextualiza-se o surgimento e a trajetória do MOBRAL no panorama político e educacional brasileiro. Em seguida, é apresentada uma revisão

teórica sobre os estudos do letramento no Brasil, destacando as principais concepções e modelos. A terceira parte contempla a metodologia utilizada na pesquisa, com enfoque na análise documental do Manual. A quarta seção apresenta o resultado da análise dos dados, discutindo o modelo de letramento e práticas pedagógicas do Manual, relacionando-os às abordagens teóricas. Por fim, as considerações finais sintetizam as principais reflexões deste trabalho.

## **1. O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)**

Entre o final de 1963 e o início de 1964, o cenário político brasileiro foi marcado por constantes ameaças de golpes e contragolpes, com forte mobilização de grupos políticos, militares e conservadores (Germano, 2011). Nesse cenário, em 1º de março de 1964, ocorreu o golpe contra o presidente João Goulart, liderado por setores influentes e insatisfeitos com os rumos do governo, resultando na instalação de um regime ditatorial que se estenderia até 1985.

Com a instauração da ditadura militar, segundo Borges Neto e Santos (2025), todos os setores da sociedade passaram a ficar sob o controle dos grupos que assumiram o poder, incluindo, naturalmente, a área da educação. Para Paiva (1973), a alfabetização de adultos, juntamente com a organização das políticas para as massas, iniciada em 1960, representava uma ameaça aos grupos de direita, um risco à estabilidade do regime e à preservação da ordem capitalista, além de “[...] provocar uma reação popular importante a qualquer tentativa mais tardia de golpes das forças conservadoras” (Paiva, 1973, p. 259). Consequentemente, os projetos de educação popular, que estavam em andamento, foram proibidos, substituídos por uma política educacional contrária aos princípios de uma educação emancipadora.

Assim, surge o MOBRAL como uma iniciativa do governo militar, criada principalmente para se contrapor ao Programa Nacional de Alfabetização do governo de João Goulart, lançado em janeiro de 1964 e coordenado por Paulo Freire, mesmo utilizando métodos de ensino semelhantes (Borges Neto; Santos, 2025).

Criado pela Lei n. 5.379, de 15 de dezembro de 1967 (Brasil, 1967), e vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, o MOBRAL tinha como missão implementar o Plano de Alfabetização Funcional e a Educação Continuada para Adolescentes e Adultos, entre outros projetos que visavam diversificar as abordagens de ensino e inclusão social.

Tinha como foco a alfabetização de pessoas com 15 anos ou mais que não soubessem ler e escrever.

Conforme Manual do Alfabetizador (Brasil, 1982), o intuito do movimento era o de oferecer, à população carente, orientações e experiências, tornando-a mais produtiva, consciente e responsável, concebendo, portanto, o letramento como um meio de desenvolvimento pessoal e social. Além disso, destaca-se a então alfabetização chamada funcional, pois o aluno não deveria se limitar apenas a aprender a tecnologia do ler e escrever, mas também a descobrir funções da escrita e o seu papel, no tempo e no espaço em que vive, o que, a princípio poderia apontar para práticas de letramento em seu modelo ideológico.

Ademais, segundo o Manual do Alfabetizador (Brasil, 1982, p. 6), a alfabetização funcional era o primeiro passo para se alcançar os objetivos do MOBREAL, levando a pessoa humana:

à aquisição de um vocabulário que permita um aumento de conhecimentos, à compreensão de orientações e ordens transmitidas por escrito e oralmente; à expressão clara de idéias; à comunicação escrita ou oral; à redação de cartas, telegramas, requerimentos, etc.; ao desenvolvimento do raciocínio; à criação de hábitos de trabalho; ao desenvolvimento da criatividade, visando, entre outros, ao aproveitamento de todos os recursos disponíveis a fim de melhorar as condições de vida; ao conhecimento de seus direitos e deveres; à organização para cumprir os deveres e requerer os direitos de acordo com a Lei; ao empenho na conservação da saúde; na melhoria das condições de higiene pessoal, da família e da comunidade; à compreensão da responsabilidade de cada um na manutenção e melhoria das condições de limpeza e dos bens e serviços públicos da comunidade; à descoberta das formas de vida e bem estar social dos grupos que participam do DESENVOLVIMENTO e à motivação para ser um CONSTRUTOR e BENEFICIÁRIO desse desenvolvimento.

É importante ressaltar que o período pós-1964 foi marcado por um forte preconceito e estigma contra os analfabetos, devido a uma visão economicista da educação, ao uso da educação como instrumento de sedimentação do poder político e das estruturas socioeconômicas (Paiva, 2015). Destarte, juntamente com o modelo economicista de educação, aumentava o preconceito contra os analfabetos, manifestado no discurso do então Ministro Muniz de Aragão em 1966, bem como por outros tecnocratas do governo militar, que afirmavam que os analfabetos eram cidadãos incultos, ignorantes, perigosos e incapazes intelectualmente de contribuir para a comunidade e o país. Essa postura refletia uma tentativa de responsabilizar os marginalizados pelo atraso e pelos obstáculos ao desenvolvimento e progresso do país (Paiva, 1973).

A seguir, um exemplo de cartaz para divulgação do MOBRAL.

**Figura 1** – Cartaz do MOBRAL, anos 1970, usado como ferramenta de propaganda pelo governo militar.



Fonte: Acervo Memórias da Ditadura.<sup>5</sup>

No exemplo da Figura 1, é possível visualizar elementos que podem ser interpretados como estigmatizantes em relação à pessoa analfabeta. O uso da frase “Pelo

<sup>5</sup> Disponível em: <https://memoriasdaditadura.org.br/fotografia/propaganda-do-mobral/>.

amor de Deus, ensine alguém a ler” cria um tom de apelo emocional, sugerindo que ensinar alguém a ler é um dever urgente, o que pode reforçar a ideia do analfabeto como símbolo de atraso e exclusão. Para tanto, como se observa nas laterais do cartaz, são convocados diferentes grupos sociais – prefeitos, empresários, estudantes, sindicatos, organizações religiosas e associações – a colaborar como alfabetizador do programa. Além disso, a imagem da impressão digital riscada com um “X” associa o analfabetismo à negação, à ausência ou à incapacidade, o que pode reforçar uma visão negativa ou reducionista do sujeito analfabeto, representando-o apenas pela sua limitação, e não como um cidadão com saberes e experiências.

Todavia, percebe-se que, nos bastidores, o propósito era utilizar a educação como ferramenta ideológica para consolidar o poder político e fortalecer as estruturas sociais, garantindo a segurança interna do regime. Isso porque esse regime buscava cidadãos disciplinados, acostumados a obedecer e a desempenhar rigidamente o papel que lhes cabia na ordem social, contribuindo para a manutenção do *status quo* (Borges Neto; Santos, 2025).

Posteriormente, em meio à pressão política e aos custos elevados, o MOBRAL foi se modificando, criando novos programas e tentando se adaptar às necessidades de uma população maior (Brasil, 2025). Ainda assim, foi extinto pelo Decreto nº 92.374 de 6 de fevereiro de 1985, no governo do José Sarney. Nessa ocasião, foi criada a Fundação EDUCAR, que visava substituir o MOBRAL.

Por fim, a Fundação Educar também foi extinta em 1990. O desfecho do MOBRAL foi motivado inclusive pela insatisfação com os resultados do programa, que não conseguiu reduzir de forma significativa os índices de analfabetismo, e pela crescente necessidade de reformular as estratégias de educação de adultos e jovens no Brasil (Brasil, 2025).

## **2. Os estudos do letramento**

O uso do termo “letramento” no Brasil, especialmente no sentido que é discutido neste trabalho, é relativamente novo e ainda suscita diversos debates. No entanto, o termo já constava em dicionários há mais de um século. Segundo Soares (2009), o verbete do *Dicionário Contemporâneo de Língua Portuguesa*, de Caldas Aulete, em sua terceira edição brasileira, já trazia a definição de letramento, embora com um sentido diferente daquele que conhecemos atualmente.

No referido dicionário, na ocasião contemplada pela autora, a palavra letramento era caracterizada como “antiga”, “antiquada”, a qual era designado o significado de “escrita”. Além disso, o verbete remetia para o verbo “letrar” a que, como transitivo direto, era atribuída a acepção de “investigar, soletrando” e, como pronominal “letrar-se”, a acepção de “adquirir letras ou conhecimentos literários” (Soares, 2009, p. 17).

Ademais, Soares (2009) ressalta que o surgimento do termo letramento ocorreu pela necessidade de nomear um novo fato, ou nova ideia, ou nova maneira de compreender a presença da escrita no mundo social.

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita [...] (Soares. 2009, p. 45-46).

Sendo assim, o termo letramento, originário do inglês *literacy*, passa a ser utilizado significando “condição de ser letrado”. Noções implícitas nesse conceito indicam que a escrita gera impactos sociais, culturais, políticos, econômicos, cognitivos e linguísticos, tanto para o grupo social ao qual ela é introduzida quanto para o indivíduo que aprende a utilizá-la (Soares, 2009).

Para Dias, Araújo e Lacerda (2023), as razões para o aparecimento do termo letramento, a partir de *literacy*, estão atreladas aos debates advindos do analfabetismo no país. As primeiras discussões sobre o tema, no campo da Educação e da Linguística, tiveram início na década de 1980. Nesse período, o assunto ganhou destaque paralelamente ao conceito de “alfabetização”, com ambos coexistindo e, ao mesmo tempo, apresentando contrastes.

Conforme destaca Soares (2009), o termo “alfabetizado” refere-se àquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, distinguindo-se daquele que, de fato, adquiriu o estado ou a condição de alguém que se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que essas habilidades demandam. Essa última concepção está mais relacionada ao conceito de letramento.

Frente a essas questões, o termo letramento entra em cena no Brasil, tendo seu primeiro registro na obra de Mary Kato, *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, em 1986, quando a autora explica que “a chamada norma-padrão, ou

língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita” (Kato, 1986, p. 7). A autora reitera que a pessoa letrada é aquela que domina essa propriedade da língua; entretanto, não apresenta uma definição concreta de letramento ao longo de sua obra.

Dois anos mais tarde, em 1988, Soares (2009) afirma que o termo letramento ganha um caráter técnico no livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, de Tfouni (1988). Na obra supracitada, Tfouni ([1988] 2006) distingue “alfabetização” e “letramento”, alegando que a alfabetização pertence ao âmbito individual, enquanto o letramento se volta para o âmbito social, uma vez que focaliza os aspectos sócio-históricos do aprendizado da escrita.

Desde então, a palavra tornou-se cada vez mais frequente em trabalhos acadêmicos do campo da Educação, da Linguística e, principalmente, da Linguística Aplicada, de modo que, segundo Soares (2009), em 1995, já aparece no título de um livro organizado por Ângela Kleiman (1995): *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*.

Kleiman (1995) afirma que o conceito de letramento começou a ser usado no âmbito acadêmico como tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacavam as competências individuais no uso e na prática da escrita. Além disso, a autora, baseando-se em Street (1984)<sup>6</sup>, evidencia dois modos de trabalho sobre letramento: o trabalho que examina a capacidade de refletir sobre a própria linguagem, seja por meio de sílabas ou palavras; e o trabalho que focaliza práticas discursivas relacionadas ao papel da escrita na sociedade.

Em relação ao primeiro trabalho, entende-se que ser letrado significa ter desenvolvido e usar uma capacidade metalinguística em relação à própria linguagem, enquanto no segundo trabalho, o letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa a interação, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever (Kleiman, 1995, p. 17).

O primeiro trabalho aproxima-se do letramento escolar, que ainda fornece o parâmetro de prática social, mas com a dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado. Por

---

<sup>6</sup> STREET, Brian. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge, Cambridge University Press.

outro lado, o segundo trabalho relaciona-se às práticas cotidianas (no contexto do trabalho, da família, do lazer), entendendo as práticas específicas da escola apenas como um tipo de prática, de fato, dominante, que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (Kleiman, 1995, p. 19).

No que diz respeito ao letramento dominante, trata-se de uma concepção denominada por Street (2014) de modelo autônomo. Para Street (2014):

A construção e interiorização do modelo autônomo de letramento se consegue por diferentes meios: o distanciamento entre língua e sujeitos, as maneiras como a língua é tratada como se fosse uma coisa, distanciadas tanto do professor quanto do aluno e impondo sobre eles regras e exigências externas, como se não passassem de receptores passivos; as maneiras como os processos sociais de leitura e escrita são referenciados e lexicalizados dentro de uma voz pedagógica como se fossem competências independentes e neutras, e não carregadas de significação para as relações de poder e para a ideologia (Street, 2014, p. 129-130).

Nesse modelo, segundo Kleiman (1995), a escrita é compreendida como um produto completo em si mesmo, que não depende do contexto de sua produção para ser interpretado. O processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo de reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade nem da reflexão.

Além disso, Street (2014) acentua que o modelo de letramento autônomo tem sido um aspecto dominante da teoria educacional e desenvolvimental, alinhando-se ao posicionamento de Kleiman (1995), no qual o desenvolvimento de habilidades cognitivas, universalmente atribuído à escrita pelo modelo autônomo de letramento, é concebido como consequência da escolarização, da resolução de tarefas de classificação, categorização, raciocínio lógico dedutivo e memorização.

Ademais, de acordo com Street (2014), é preciso assumir modelos e pressupostos concorrentes sobre os processos de leitura e escrita que estão sempre encaixados em relações de poder. Para isso, o autor chama a atenção para modelos ideológicos, no sentido de que todos os casos de usos e significados de letramento envolvem lutas em prol de identidades particulares contra outras identidades, frequentemente, impostas.

Nesse sentido, Street (2014) denomina o modelo alternativo de letramento ideológico para destacar explicitamente o fato de que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade. Todavia, o modelo ideológico de letramento não deve ser entendido como uma negação

dos resultados específicos dos estudos realizados na concepção autônoma, pois os correlatos cognitivos do aprendizado da escrita na escola devem ser compreendidos em relação às estruturas culturais e de poder que esse contexto da experiência na escola representa (Kleiman, 1995).

Não obstante, Street (2014) aponta para uma rejeição a uma visão dominante do letramento como habilidade neutra, técnica. Por conta disso, o autor conceitua letramento como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e inserida em significados e práticas culturais específicas. Para ele, é necessário ir além de ensinar os alunos os aspectos técnicos das “funções” da linguagem para levá-los a adquirir consciência da natureza social e ideologicamente construída das formas específicas que usamos em determinados momentos (Street, 2014, p. 23).

Para se alcançar esse fim, o modelo ideológico de letramento é visto como mais apropriado para Street (2014), uma vez que o modelo autônomo pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado. Para o autor, o modelo ideológico

[...] força a pessoa a ficar mais cautelosa com grandes generalizações e pressupostos acalentados acerca do letramento 'em si mesmo'. Aqueles que aderem a este modelo se concentram em práticas sociais específicas de leitura e escrita. Reconhecem a natureza ideológica e, portanto, culturalmente incrustada dessas práticas. O modelo ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições 'pedagógicas' (Street, 2014, p. 44).

Nesse contexto, o conceito de letramento não pode ser reduzido apenas a processos mecânicos de aprendizado do código escrito, o que se distancia do trabalho de Paulo Freire, que, como aponta Soares (2009), “foi um dos primeiros educadores a realçar esse poder ‘revolucionário’ do letramento, ao afirmar que ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la” (Soares, 2009, p. 76).

Dito isso, é fundamental destacar aqui as contribuições de Soares (2009) para os estudos do letramento no Brasil. Em 1998, foi lançada a primeira edição da obra *Letramento: um tema em três gêneros*, na qual a autora aborda a temática de maneira clara, objetiva e didática, discutindo a etimologia e a definição de letramento, bem como suas distinções em relação à alfabetização. Além disso, a obra apresenta diferentes abordagens para avaliação e medição do letramento.

Cabe evidenciar também os Novos Estudos do Letramento, que reúnem um conjunto de trabalhos de pesquisadores que fazem parte do *The New London Group* (Grupo de Nova Londres). Um dos temas de discussão refere-se aos multiletramentos, ou a uma pedagogia de multiletramentos, que se concentra em modos de representação muito mais amplos do que apenas a língua. Nesse viés, a noção de multiletramentos complementa a pedagogia do letramento tradicional ao abordar dois aspectos relacionados à multiplicidade textual: a multiplicidade de canais de comunicação e de mídia, e a crescente saliência da diversidade cultural e linguística (The New London Group, 2021).

Em suma, os estudos das décadas de 1980 e 1990 tornaram-se pioneiros e relevantes para as pesquisas posteriores no cenário acadêmico-científico brasileiro, pois o termo passou a ser mais conhecido, explorado e difundido, com ampla divulgação de novas pesquisas (Dias; Araújo; Lacerda, 2023). Desse modo, entende-se que o termo letramento se refere ao uso da leitura e da escrita sob o viés das práticas sociais e que, como salienta Street (2014), o letramento possui uma dimensão ideológica, não podendo ser considerado neutro.

### **3. Aspectos metodológicos da pesquisa**

A abordagem metodológica adotada para o desenvolvimento desta pesquisa é de natureza qualitativa, uma vez que a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados representam elementos centrais no processo investigativo. Conforme salientam Prodanov e Freitas (2013), na pesquisa qualitativa, o pesquisador tende a realizar uma análise indutiva dos dados, concentrando-se sobretudo no entendimento do processo e de seu significado, o que favorece uma compreensão aprofundada e contextualizada do objeto de estudo.

No que concerne aos objetivos, caracteriza-se como uma pesquisa explicativa, pois procura identificar os fatores que causam um determinado fenômeno, aprofundando o conhecimento da realidade (Gil, 2002; Prodanov; Freitas, 2013). Nessa perspectiva, por meio da análise dos dados observados, visa-se identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência do fenômeno investigado.

Em relação aos procedimentos técnicos, refere-se a uma pesquisa documental, uma vez que se baseia em um material, o Manual do Alfabetizador do MOBREAL, que

receberá um tratamento analítico para cumprir com os objetivos do estudo (Gil, 2002; Prodanov; Freitas, 2013). Nesse caso, é conferido ao material uma nova importância como fonte de consulta.

### 3.1. Descrição do *corpus*

O Manual do Alfabetizador do MOBREAL<sup>7</sup>, que é o *corpus* de análise, contém orientações sobre métodos de ensino, materiais didáticos, técnicas de avaliação e lições para alfabetização de adultos, incluindo leitura, escrita e matemática básica. Trata-se de um guia que é composto por três partes principais, conforme o quadro abaixo:

**Quadro 1** – Partes, temas e detalhamento do “Manual do Alfabetizador do MOBREAL”

Partes	Temas	Detalhamento
I	Orientação geral para o trabalho do alfabetizador	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que é o Mobral?</li> <li>• O processo de alfabetização</li> <li>• O material didático PRIMOR</li> <li>• Recursos e meios auxiliares de ensino</li> <li>• Técnica de trabalho em grupo</li> <li>• Como avaliar o rendimento dos alunos</li> <li>• O trabalho de alfabetização</li> <li>• Como tratar o adulto analfabeto</li> </ul>
II	Orientação específica para as atividades de leitura e linguagem escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lições a partir de palavras geradoras e cartazes</li> <li>• Discussão do tema</li> <li>• Leitura</li> <li>• Escrita</li> </ul>
III	Orientação geral e sugestões específicas para o ensino funcional da Matemática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrita dos números de 1 a 9</li> <li>• Primeiras operações</li> <li>• Medidas de comprimento, massa e volume</li> <li>• Medidas de tempo</li> <li>• Medidas de valor</li> <li>• Introdução aos números decimais</li> <li>• Figuras geométricas</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pelos autores a partir de Brasil (1982).

Para responder à questão norteadora e atingir os fins da pesquisa, a análise realizada concentrou-se em um recorte específico do Manual, abrangendo somente a Parte I, excluindo-se a Parte II, que contém as lições de leitura e linguagem escrita, e a Parte III, que trata do ensino funcional da Matemática. Na Parte I, foram selecionados três

<sup>7</sup> O material está disponível no site Arquivo Histórico do Inep e pode ser acessado através do link: <http://arquivohistorico.inep.gov.br/index.php/manual-do-alfabetizador>.

tópicos, que são apresentados no detalhamento do Quadro 1, a saber: “O processo de alfabetização”; “O trabalho de alfabetização”; e “Como avaliar o rendimento dos alunos”.

#### **4. O modelo de letramento subjacente às orientações do Manual do Alfabetizador**

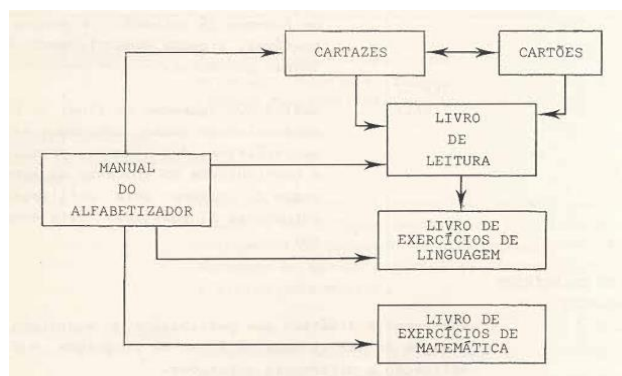
Na organização do MOBRAL, existiam o Programa de Alfabetização Funcional (PAF) e o Programa de Educação Integrada (PEI), ambos com os mesmos objetivos: erradicar o analfabetismo; promover a educação continuada de adolescentes e adultos; e garantir a promoção social (Brasil, 1982).

Conforme Documento Básico do MOBRAL/CENTRAL (1975), era de responsabilidade da Fundação, presidida por Arlindo Lopes Corrêa, a produção e distribuição dos materiais didáticos e paradidáticos para alunos e alfabetizadores, com o objetivo de atender de forma rápida e eficiente à conjuntura socioeconômica do país na época.

O método adotado pelo MOBRAL baseava-se no princípio de “erro e acerto”, ou seja, eram realizadas tentativas até identificar as abordagens que melhor atendiam às necessidades do programa de massa. Essa flexibilidade buscava respeitar as particularidades de cada região e de cada grupo populacional, o que, entretanto, contrariava a padronização dos materiais didáticos distribuídos em todo o território nacional (Borges Neto; Santos, 2025).

Para atender os objetivos do trabalho de alfabetização, os instrumentos ou materiais didáticos utilizados no PAF são definidos da seguinte forma: conjunto didático básico da alfabetização funcional; conjunto de cartazes; cartões; livro de leitura; livro de exercícios de linguagem; livro de exercício de matemática; e o manual do alfabetizador (Brasil, 1976).

**Figura 2** – Inter-relacionamento dos componentes do conjunto didático.



**Fonte:** Orientação para elaboração do material didático (Brasil, 1976, p.10).

Doravante, a análise do Manual do Alfabetizador sob a perspectiva dos estudos do letramento torna-se fundamental para a identificação do modelo de letramento subjacente adotado neste material, especialmente no que diz respeito ao processo e trabalho de alfabetização e aos critérios utilizados para a avaliação do rendimento dos alunos.

O Manual do Alfabetizador é um instrumento didático relacionado aos livros do aluno e ao conjunto de cartazes e cartões, o qual é destinado a capacitar o alfabetizador para a utilização do Conjunto Didático Básico, aplicando a metodologia preconizada pelo MOBRAL (Brasil, 1975). Na sua introdução, o Manual apresenta um guia com orientações sobre o MOBRAL, o processo de alfabetização, o material didático PRIMOR, os recursos e meios auxiliares de ensino, as técnicas de trabalho em grupo, critérios para avaliar o rendimento dos alunos, orientações sobre como se preparar para o trabalho de alfabetização e as recomendações sobre como tratar o adulto analfabeto.

Antes do tópico sobre “O Processo de Alfabetização”, o Manual explicita algumas vantagens da Alfabetização Funcional proposta pelo MOBRAL. De acordo com o documento, a alfabetização permite que

a pessoa faça mais negócios, escreva, leia, se oriente melhor, anote nomes, ruas e telefones, obtenha documentos, vote, etc. O alfabetizado tem acesso mais fácil e direto às informações. Tem mais capacidade de escolha, graças ao conhecimento de diferentes colocações de problemas. Pode tomar decisões em níveis mais amplos e mais complexos. É melhor sucedido na solução de problemas ligados ao trabalho e à vida diária. Em resumo, a pessoa alfabetizada tem muito mais possibilidade de ser bem sucedida, de realizar suas aspirações, de ser feliz, de ser um cidadão responsável e respeitado, que participa efetivamente da vida de sua comunidade (Brasil, 1982, p. 6).

Nota-se que é atribuído à escrita um poder libertador, e que seu possuidor, seja ele um indivíduo ou um povo, terá as condições necessárias para utilizar suas faculdades mentais no exercício de operações mais abstratas e superiores (Kleiman,1995). Nas palavras de Street (2014, p. 38), soa como se faltasse aos “iletrados<sup>8</sup> modos de raciocinar, capacidades cognitivas, facilidade com lógica, abstração e operações mentais superiores [que] se relacionam integralmente com a aquisição do letramento<sup>9</sup>”. Portanto, a solução parece ser a de tornar letrados os iletrados, a fim de lhes dar todas essas características e ‘libertá-los’ da opressão e da ‘ignorância’ associados à sua falta de habilidades letradas (Street, 2014).

Essas conotações explicitadas pelo Manual destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita, não considerando a prática social e os significados que a escrita assume em contextos específicos; logo, aponta para o modelo autônomo de letramento.

No tópico sobre “O Processo de Alfabetização”, é reforçado mais uma vez que o processo de alfabetização tem caráter funcional e o método se baseia na decomposição de palavras geradoras, conforme exemplo a seguir.

**Figura 3** – Palavras geradoras que compõem as lições de leitura e escrita.

---

<sup>8</sup> Street (2014) argumenta que são raras as culturas em que não exista algum grau de letramento: por exemplo, as crianças aprendem a interpretar logomarcas de produtos comerciais e anúncios, ou a “ler” a televisão, que frequentemente combina uma escrita sofisticada, imagens e linguagem oral. Dessa forma, infere-se que não há indivíduos iletrados em nossa sociedade que está permeada por escrita.

<sup>9</sup> No contexto brasileiro, a pesquisa de Tfouni ([1988] 2006) comprovou que adultos não alfabetizados vivendo em sociedade letrada também possuem características como raciocínio lógico, descentração, capacidade para solução de problemas, as quais normalmente eram associadas somente às pessoas alfabetizadas.

<b>O Livro de Leitura</b>	
O livro de leitura compõe-se das seguintes lições:	
Nº	Palavra geradora/Assunto
1	Sapato
2	Casa
3	(Revisão)
4	Vacina
5	Família
6	Rádio
7	(Revisão)
8	Jarra
9	Queijo
10	Relógio
11	Formiga
12	(Revisão)
13	Banho
14	Cruzeiro
15	Enxadas
16	Avião
17	Chuva
18	(Revisão)
19	Classe
20	Horta
21	Acougue
22	Jardim
23	Carnaval
24	Trabalho
25	(Revisão)
26	"Uma família"
27	"Ler e escrever"
28	"A carta"
29	"As despesas"
30	"Domingo"
31	"A doença de Pedro"
32	"A cooperação"
33	"O estudo"
34	"O casamento"
35	"Profissões"
36	"A inauguração"

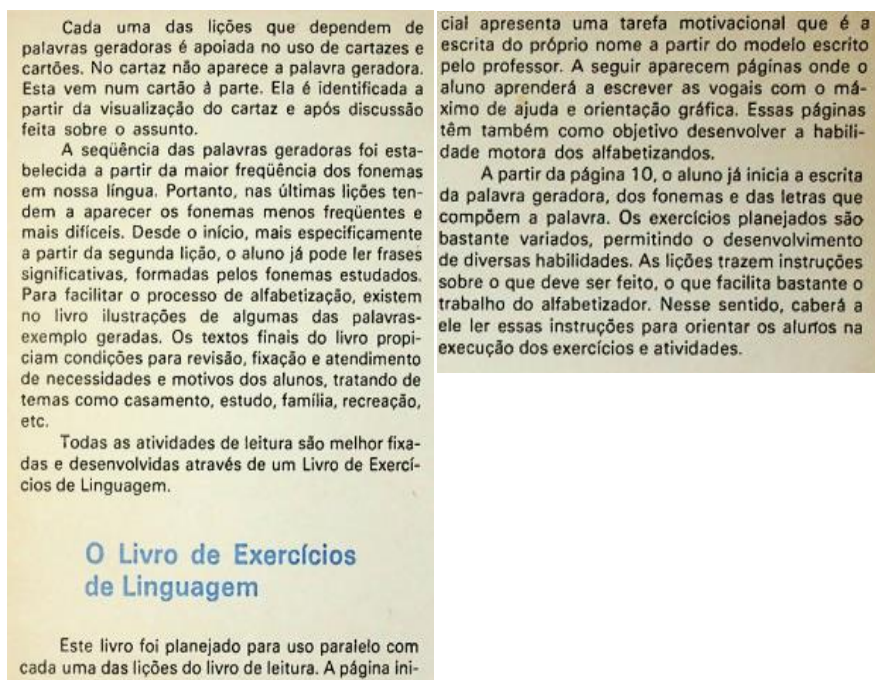
**Fonte:** Manual do Alfabetizador do MOBREAL (Brasil, 1982, p. 10).

As palavras dessa lista são escolhidas a partir das necessidades básicas do ser humano: saúde, alimentação, habitação, trabalho, lazer, educação, previdência social, vestuário, liberdades humanas. Assim, o alfabetizador canaliza as motivações para a ação educativa, valendo-se dos interesses imediatos e das necessidades vitais de seus alunos. Segundo as orientações:

As palavras geradoras são visualizadas após discussão sobre um tema sugerido por um cartaz. Em seguida, a palavra é dividida em sílabas. As famílias silábicas das consoantes da palavra geradora são, depois, apresentadas. O aluno passa a descobrir palavras novas, combinando as sílabas conhecidas. Faz-se a leitura e escrita da palavra geradora e das palavras descobertas pelos alunos (Brasil, 1982, p. 8).

Até este momento, observa-se uma orientação voltada para a prática de relacionar sílabas, considerando o ato de escrever como uma codificação e o ato de ler como a decodificação dos significados das palavras escritas, o que remete ao modelo autônomo de letramento. Não há uma orientação própria do material didático que incentive reflexões, nem mesmo na escolha da palavra geradora e sua relação com o contexto social. A seguir, o exemplo.

**Figura 4** – Orientações gerais para o processo de alfabetização.



**Fonte:** Manual do Alfabetizador do MOBREAL (Brasil, 1982, p. 11).

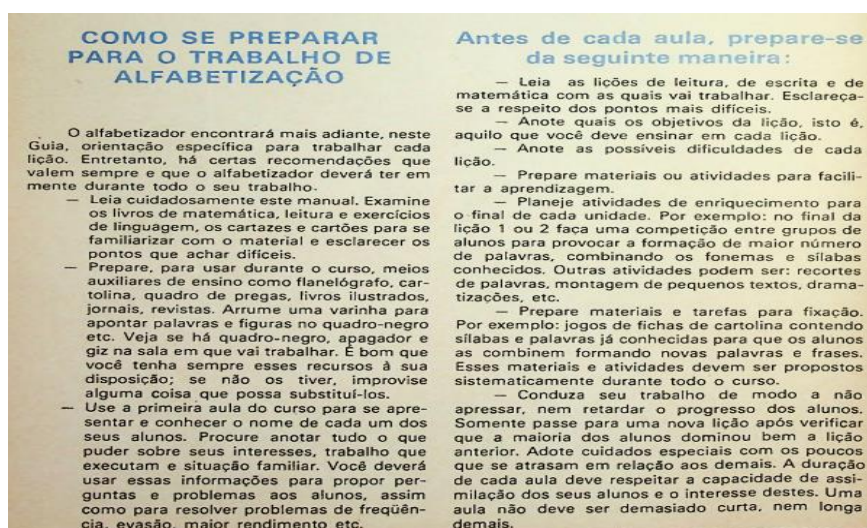
Nesse exemplo, é possível constatar que as lições dependem de palavras geradoras com o apoio de cartazes e cartões. As palavras foram escolhidas a partir da maior freqüência dos fonemas em nossa língua e, as últimas lições, tendem a aparecer os fonemas menos frequentes e mais difíceis para os alunos. Desde o início, os alunos são orientados a lerem frases significativas, formadas pelos fonemas estudados e, só depois, iniciam a escrita da palavra geradora, dos fonemas e das letras que compõem a palavra. A primeira lição é motivacional, que é a escrita do próprio nome a partir do modelo exposto pelo alfabetizador.

Em relação às palavras/assuntos ditos geradores, não se orienta a discutir a causa da falta de habitação, do desemprego e subemprego, da fome e/ou má alimentação, da falta de acesso à saúde, transporte público de qualidade, lazer, cultura etc. Verifica-se que a preocupação está voltada principalmente para engajar os alunos na realização de lições, exercícios e atividades, sem ir além do ensino dos aspectos técnicos das “funções” da linguagem para, ainda mais, ajudá-los a desenvolver uma maior consciência sobre a natureza social e ideológica dos temas propostos nas aulas (Street, 2014).

No tópico que orienta o trabalho de alfabetização, conforme exemplo a seguir, o alfabetizador encontra recomendações que devem ser seguidas durante todo o seu trabalho, a saber: utilização de materiais ou atividades para facilitar a aprendizagem,

competição entre grupos de alunos para provocar a formação de maior número de palavras, combinando os fonemas e sílabas conhecidos. Outras atividades podem ser recortes de palavras, montagem de pequenos textos, dramatizações etc., e utilização de materiais e tarefas para fixação, como, por exemplo: jogos de fichas de cartolina contendo sílabas e palavras já conhecidas para que os alunos as combinem formando novas palavras e frases (Brasil, 1982, p. 18). Além disso, espera-se que o alfabetizador conduza seu trabalho de modo a não apressar, nem retardar o progresso dos alunos. Somente deve passar para uma nova lição após verificar que a maioria dos alunos dominou bem a lição anterior.

**Figura 5** – Orientações gerais para o trabalho de alfabetização.



**Fonte:** Manual do Alfabetizador do MOBRAL (Brasil, 1982, p. 18).

Embora nessas orientações seja recomendado o uso de recursos considerados inovadores, lúdicos e atrativos, os fundamentos para a alfabetização permanecem os mesmos: combinação de fonemas e sílabas, recortes de palavras e montagens de textos curtos, fixação de tarefas e formação de novas palavras e frases. Não se propõe, para esse trabalho de alfabetização, práticas discursivas que possam desvendar questões relativas aos sentidos que estão subjacentes aos temas escolhidos para os exercícios de leitura e de escrita. Nesse caso, o ensino instrumental de leitura e escrita transcenderia sua abordagem meramente operacional do modelo autônomo, assumindo um caráter crítico que poderia promover a transformação tanto do discurso quanto do indivíduo que é típico do letramento ideológico (Kleiman, 1995).

No item “Como Avaliar”, o Manual destaca que o alfabetizador deverá realizar avaliações com o intuito de verificar se os objetivos propostos foram alcançados. Para tanto, deverá agrupar técnicas de avaliação em dois grandes grupos: observação de atividades espontâneas e observação controlada.

Através da observação de *atividades espontâneas* será possível verificar o progresso do aluno em três aspectos principais: atitudes, interesses e valores, e criatividade. No que se refere às atitudes, observa-se o desenvolvimento de comportamentos como cooperação, perseverança, reflexão e a adoção de novos hábitos. Sobre interesses e valores, verifica-se o envolvimento em novas atividades, a busca por ajuda, o desenvolvimento de apreciação por disciplinas e o respeito às opiniões alheias. Quanto à criatividade, avalia-se a originalidade nas soluções apresentadas em discussões, problemas e atividades diversas, bem como o progresso na definição de questões individuais ou de grupo (Brasil, 1982, p. 16).

Por sua vez, a *observação controlada* propõe situações problemáticas, perguntas, testes e debates planejados pelo alfabetizador para avaliar as reações dos alunos. Essa metodologia é facilitada pelos materiais de leitura, linguagem e matemática, permitindo o acompanhamento contínuo do progresso dos estudantes em relação a conhecimentos, como identificação de palavras e discriminação de significados, e habilidades, como procedimentos, coordenação motora, expressão oral e escrita, e compreensão de ordens (Brasil, 1982, p. 16-17).

A observação de atividades espontâneas e controladas não se excluem. Uma completa a outra, e não se contrapõem. Além disso, a avaliação deve ser orientada no sentido de verificar, durante e no final do curso, se os adultos conseguem, principalmente:

saber ler e escrever seu próprio nome, endereço e de toda a sua família; saber ler e executar ordens escritas; ser capaz de escrever pequenos bilhetes, passar telegramas e recibos, bem como redigir requerimentos, se for orientado para isso; [...] saber expressar-se oralmente e por escrito de maneira simples e compreensível; saber ler e interpretar pequenos trechos (jornais, revistas, cartas, etc.). (Brasil, 1982, p. 17).

Em síntese, o que se espera é que os alunos se tornem autônomos, ou seja, que sejam capazes de sair sozinhos de situações problemáticas, tomando decisões, fazendo opções, escolhendo conscientemente esta ou aquela situação, solução ou caminho (Brasil, 1982).

De fato, o que se pretende alcançar com a Alfabetização Funcional do MOBREAL não condiz e não corresponde às orientações explicitadas para o processo e trabalho de alfabetização. O método que se verifica nas orientações se restringe à decomposição de palavras geradoras, focando na concepção de leitura como decodificação de significados e de escrita como codificação. Sendo assim, trata-se apenas de “esperar” que os alunos se tornem autônomos, capazes de enfrentar situações problemáticas de forma independente, tomando decisões, fazendo escolhas conscientes e decidindo, de maneira deliberada, a solução ou o caminho mais adequado.

Todavia, observa-se que esses resultados almejados correspondem ao perfil daquele que se tornou letrado, ou seja, que passou a encarar a leitura como um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas. Essas habilidades abrangem desde a capacidade de decodificar palavras escritas até a compreensão de textos escritos. Da mesma forma, as habilidades de escrita vão além do simples registro de unidades de som, estendendo-se à capacidade de transmitir significados de maneira adequada a um leitor potencial (Soares, 2009, p. 69).

Com base em tudo o que foi mencionado, constata-se que, nas orientações aqui analisadas para a alfabetização, o letramento é concebido como um conjunto isolado, reificado de competências neutras, desvinculado do contexto social (Street, 2014). Uma vez que a língua(gem) é tratada como um conjunto de regras e sinais (código) a ser codificado e decodificado, e não como uma prática social, tem-se o distanciamento entre língua e sujeitos. Para Street (2014), esse distanciamento envolve tanto o professor quanto o aluno, que passam a ser receptores passivos.

Outrossim, observa-se que o trabalho do alfabetizador deverá promover a reflexão sobre a própria linguagem, seja por meio de sílabas ou novas palavras que serão geradas. Entende-se, assim, que ser alfabetizado significa ter desenvolvido e usar uma capacidade metalinguística em relação à língua.

Por conseguinte, uma “interiorização” do modelo autônomo de letramento é percebida nas orientações dadas ao alfabetizador para o processo e o trabalho de alfabetizar. Nessas orientações, é proposto o aprendizado da escrita como uma “tecnologia”, que remonta à resolução de problemas de classificação, categorização, raciocínio dedutivo lógico, entre outros. Essa interiorização também está presente no discurso do MOBREAL, de que os “analfabetos” careciam de habilidades cognitivas, pois viviam na “escuridão” e no “atraso”, e que a alfabetização causaria, por si só, impactos em termos de habilidades cognitivas e de promoção social (Brasil, 1982; Street, 2014).

Street (2014) pondera que o letramento em si mesmo não promove o avanço cognitivo, a mobilidade social ou o progresso, bem como que práticas letradas são específicas ao contexto político e ideológico e suas consequências variam conforme a situação. Essa premissa vai de encontro ao discurso do MOBRAL, que ousa dizer que a pessoa alfabetizada tem muito mais possibilidade de ser bem-sucedida, de realizar suas aspirações, de ser feliz, de ser um cidadão responsável e respeitado, de participar efetivamente da vida de sua comunidade (Brasil, 1982, p. 6).

Por fim, parafraseando Kleiman (1995), levar em consideração o fato de que os objetivos que nos interessa atingir no ensino são aqueles de uma pedagogia culturalmente relevante e crítica, devemos concluir que o modelo ideológico do letramento, que leva em conta a pluralidade e a diferença, faz mais sentido como elemento importante para a elaboração de programas pedagógicos.

### **Considerações finais**

O objetivo geral deste trabalho foi investigar o modelo de letramento subjacente ao Manual do Alfabetizador do MOBRAL. Para isso, foram analisadas as orientações pedagógicas para o trabalho com a leitura e escrita propostas pelo material.

O resultado da análise do Manual, sob a lente dos estudos do letramento, permite concluir que o programa se fundamentava em uma visão de letramento como um “modelo autônomo”. Ao tratar a escrita como uma tecnologia neutra e puramente técnica, o MOBRAL deixava de lado as complexidades sociais, culturais e políticas que envolviam os sujeitos e suas práticas de uso da linguagem.

O discurso institucional da época, marcado por frases como “Pelo amor de Deus, ensine alguém a ler” (Figura 1) e “Dê uma chance a quem nunca teve nenhuma” (Figura 1), não apenas estigmatizava o analfabeto, mas também promovia a falsa promessa de que a simples decodificação seria o motor automático para o progresso cognitivo e a ascensão social.

As contribuições teóricas discutidas neste artigo, especialmente as de Street (2014), Kleiman (1995) e Soares (2009), demonstram limitações no modelo de letramento que subjaz ao MOBRAL, e a relevância de se adotar “modelos ideológicos” de letramento que ressaltam a importância do processo de socialização na construção dos significados. Assim, enquanto o MOBRAL buscava uma uniformização funcional para a manutenção da ordem vigente (Borges Neto; Santos, 2025), a perspectiva crítica defendida por Street

(2014) aponta para a necessidade de reconhecer a pluralidade das práticas letradas e as relações de poder que as sustentam.

Em suma, as reflexões apresentadas reforçam que alfabetizar e/ou letrar não são processos mecânicos tampouco neutros. Portanto, é preciso ir além de um modelo autônomo de letramento, não o entendendo como uma negação, mas, como acentua Kleiman (1995), os aspectos cognitivos da aprendizagem da escrita na escola devem ser compreendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aprendizagem representa.

## Referências

BRASIL. *Lei n. 5.379, de 15 de dezembro de 1967*. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Brasília, DF: Presidência da República, 1967. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 20 jan. 2026.

BRASIL. Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização. *Documento Básico do MOBRAL*. Rio de Janeiro: MEC, 1975. Disponível em <http://cremeja.org/a7/wp-content/uploads/2019/10/8-documento-basico-1975.pdf>. Acesso em 22 jan. 2026.

BRASIL. Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização. *Orientação para elaboração e reforma do material didático: alfabetização funcional: caracterização de material didático*. Rio de Janeiro: MEC: AVASP, 1976. Disponível em <http://cremeja.org/a7/wp-content/uploads/2019/11/6-caracterizacao-de-material-didatico-1976.pdf>. Acesso em 22 jan. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais. *Manual do Alfabetizador*. Brasília: MEC, 1982. Disponível em: <http://arquivohistorico.inep.gov.br/index.php/manual-do-alfabetizador>. Acesso em 22 jan. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais. *Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL*. Brasília: MEC, 2025.. Disponível em <http://arquivohistorico.inep.gov.br/index.php/movimento-brasileiro-de-alfabetizacao-mobral>. Acesso em 20 jan. 2026.

BORGES NETO, Fernanda; SANTOS, Sônia Maria dos. *A propósito do material didático Integração Social do MOBRAL*. Teias (Rio de Janeiro), v. 26, p. 1-18, 2025.

DIAS, Maria da Luz Oliveira; ARAÚJO, Francisco Carlos Vieira Moura de Araújo; LACERDA, Naziozênio Antonio. *Da alfabetização aos novos letramentos: breve percurso histórico em âmbito nacional brasileiro*. Revista Somma, Teresina, v. 9, n. 1, jan./dez. 2023.

GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2011.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: projetando futuros sociais. Trad. Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Saleme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grandó. *Revista Linguagem em Foco*, v.13, n.2, 2021. p. 101-145. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em: 25 nov. 2025.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 3.ed. São Paulo: Ática, 1990.

KLEIMAN, Angela B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas-SP: Mercados de Letras, 1995.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira*. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

PAIVA, Vanilda Pereira. *História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico* (2ª edição). Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada*. Ed. Ver. São Paulo: Cortez, [1988] 2006.