

Alfabetização e Letramento Digital na Educação de Jovens e Adultos: uma revisão crítica sob a perspectiva da emancipação freireana e da inclusão digital

Digital Literacy and Education in Adult Learning: A Critical Review from the Perspective of Freirean Emancipation and Digital Inclusion

Jaqueline A. CALAÇA¹

Paulo M. SANTOS²

Rosangela C. CASTRO³

¹ Universidade de Pernambuco, Brasil. jaqueline.calaca@upe.br | <http://orcid.org/0000-0002-5861-0296>

² Universidade de Pernambuco, Brasil. paulo.marques@upe.br | <https://orcid.org/0000-0001-5803-2388>

³ Universidade de Pernambuco, Brasil. rosangela.costacastro@upe.br | <https://orcid.org/0000-0002-7843-5456>

RESUMO

Este artigo apresenta uma revisão bibliográfica integrativa sobre alfabetização e letramento digital na Educação de Jovens e Adultos (EJA), articulada à perspectiva emancipatória freireana. A partir de produções científicas nacionais e internacionais, identificaram-se dimensões-chave do fenômeno: exclusão digital, enfrentamento às fake news, mediação pedagógica e cidadania digital. Os resultados indicam que a inclusão digital na EJA, orientada por uma perspectiva emancipatória, promove autonomia crítica, participação cidadã e transformação social.

Palavras-chave: alfabetização digital, letramento digital, educação de jovens e adultos, emancipação, cidadania digital.

ABSTRACT

This article presents an integrative bibliographic review on digital literacy in the context of Youth and Adult Education (EJA), articulated with the Freirean emancipatory perspective. Drawing on national and international scientific literature, key dimensions were identified: digital exclusion, confrontation with fake news, pedagogical mediation, and digital citizenship. Results indicate that digital inclusion in EJA, when guided by an emancipatory perspective, promotes critical autonomy, civic participation, and social transformation.

Keywords: digital literacy, adult literacy, youth and adult education, emancipation, digital citizenship, social inclusion.

Recibido: 02/06/2026

Aprobado: 02/07/2026

Publicado: 30/07/2026

1. INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea, marcada pelo avanço acelerado das tecnologias digitais, impõe novas exigências aos sujeitos em todas as esferas da vida social, profissional e política. Nesse cenário, a alfabetização digital deixa de ser um diferencial e passa a constituir uma necessidade básica para o exercício pleno da cidadania. Para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa realidade adquire contornos ainda mais urgentes, uma vez que seu público historicamente convive com múltiplas exclusões educacional, econômica e, cada vez mais, digital.

Paradoxalmente, é justamente esse público que permanece à margem das produções acadêmicas sobre o tema. Freitas et al. (2020, p. 15) constatam que as produções sobre alfabetização e letramento no âmbito da EJA constituem "um campo ainda pouco estudado", evidenciando um esquecimento sistemático tanto da modalidade quanto de seus sujeitos.

Essa lacuna torna-se ainda mais grave quando se considera o letramento digital especificamente, pois, conforme Rojo e Barbosa (2015, p. 455), "a modernização das sociedades, o desenvolvimento tecnológico e a ampliação da participação social e política colocam demandas cada vez maiores com relação às habilidades de leitura e escrita", em especial os novos letramentos que caracterizam o século XXI. Assim, ao mesmo tempo em que as exigências digitais se intensificam, os sujeitos da EJA seguem entre os mais expostos às consequências dessa exclusão, privados não apenas do acesso às tecnologias, mas das condições necessárias para delas participar de forma crítica e autônoma.

Antes mesmo do letramento digital, há uma dívida histórica com a alfabetização convencional na EJA. Moura (2022, p. 2) lembra que o elevado índice de analfabetismo, que atinge cerca de 11 milhões de pessoas acima de 15 anos no Brasil, "ainda se constitui como impedimento para a consolidação da democracia, que deveria estar apoiada na distribuição justa de bens culturais, dentre os quais a língua é um dos mais importantes". Essa exclusão grafocêntrica preexistente ganha novos contornos na passagem do século XX para o XXI, marcada pela transformação profunda da relação entre o ser humano e o conhecimento, imbricada na cibercultura. Zygmunt Bauman (2001) denominaria esse fenômeno de modernidade líquida, em que as relações sociais, as identidades e as instituições tornam-se cada vez mais fluidas, efêmeras e desprovidas de solidez.

Nesse cenário, a exclusão digital se sobrepõe à exclusão da palavra escrita, aprofundando desigualdades já estruturais, pois não se pode imaginar o pleno exercício da cidadania apartado de certa fluência tecnológica (Pesce, 2013). O enfrentamento conjunto dessas duas dimensões torna-se, portanto, uma exigência inadiável de justiça social.

Para uma análise mais detalhada, pensemos que a alfabetização na tradição freireana, que é compreendida como um ato político: a leitura de mundo antecede a leitura da palavra, e ao assumir a palavra, o sujeito relê o mundo. Esse princípio orienta a perspectiva teórica deste artigo, que entende o letramento digital não como habilidade técnica, mas como ampliação da capacidade do sujeito de ler e transformar o mundo mediado por tecnologias.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo realizar uma revisão bibliográfica integrativa sobre os conceitos, desafios e possibilidades da alfabetização e do letramento digital no contexto da EJA, articulando-os ao conceito de emancipação sociopolítica na perspectiva freireana. O texto está organizado em quatro seções: Metodologia, Resultados, Discussão e Conclusões.

2. METODOLOGIA

A pesquisa se fundamenta em uma revisão bibliográfica integrativa, com base em estratégia de busca realizada nas principais bases de dados acadêmicas: SciELO, Redalyc, Periódicos CAPES, ERIC e Google Scholar. As buscas foram conduzidas no período compreendido entre 2001 e 2026, com vistas a garantir tanto a perspectiva histórica quanto a atualização dos estudos analisados.

2.1. Estratégia de busca

Foram utilizadas palavras-chave em português e inglês: alfabetização digital, letramento digital, educação de jovens e adultos, inclusão digital, educação emancipatória, Paulo Freire, digital literacy, adult education e emancipatory education. A combinação dos termos foi realizada com operadores booleanos (AND, OR) e filtros de idioma e período.

2.2. Critérios de inclusão e exclusão

Foram incluídos artigos científicos, livros e capítulos de livros que abordassem diretamente os temas de alfabetização e letramento digital na EJA, com enfoque em práticas pedagógicas e teorias emancipatórias. Foram excluídos estudos centrados exclusivamente em aspectos técnicos das tecnologias, sem articulação com a educação de jovens e adultos, bem como trabalhos voltados exclusivamente para o público infantil ou para a educação básica regular. A seleção metodológica seguiu o modelo de mapeamento sistemático (Kitchenham; Charters, 2007), que visa identificar os estudos existentes sobre um tema, explorando cartograficamente as produções científicas de uma área.

2.3. Análise dos dados

Os estudos selecionados foram categorizados conforme os temas abordados e os referenciais teóricos mobilizados. A análise crítica foi realizada com base em uma matriz de categorização temática, que permitiu identificar tendências, convergências, lacunas e contribuições teórico-práticas na literatura revisada. As categorias emergentes organizaram-se em torno de quatro eixos: (I) conceito e dimensões da alfabetização digital; (II) exclusão digital, desigualdade e perfil do público da EJA; (III) emancipação sociopolítica freireana e inclusão digital; e (IV) formação crítica, fake news e práticas pedagógicas.

3. RESULTADOS

A revisão bibliográfica revelou uma produção científica crescente sobre alfabetização e letramento digital na EJA, com destaque para as contribuições teóricas de Paulo Freire e para práticas pedagógicas voltadas à inclusão digital de jovens, adultos e idosos. Os principais achados foram organizados nos quatro eixos temáticos a seguir.

3.1. Conceito e dimensões da alfabetização digital

O conceito de alfabetização digital tem origem no trabalho de Paul Gilster (1997), que o definiu como a habilidade de compreender e usar informações em múltiplos formatos a partir de diversas fontes digitais. Desde então, o conceito evoluiu consideravelmente, incorporando dimensões técnicas, cognitivas, sociais e éticas. Moura, Silva e Achilles (2026) apontam que a falta de padronização do termo reflete sua complexidade, sendo hoje compreendido como fenômeno multidimensional.

Para compreender essa multidimensionalidade, é necessário partir do conceito mais amplo de letramento. Dionísio (2007, p. 210) esclarece que "o letramento está relacionado a práticas sociais envolvendo o texto escrito; não só aqueles restritos à linguagem, mas a todo e qualquer texto", sendo plural, pois envolve outras linguagens além da verbal. Nessa perspectiva, o letramento digital é mais uma das práticas sociais plurais e não uma categoria à parte ou superior que exige dos sujeitos a capacidade de ler, interpretar e produzir em ambientes digitais.

Soares (2003) articula as duas dimensões que qualquer processo de letramento deve contemplar: a individual, que se refere à alfabetização propriamente dita, e a sociocultural, que envolve o uso e as práticas sociais de leitura e escrita. Aplicada ao campo digital, essa dupla dimensão implica que o letramento digital na EJA deve articular tanto o uso técnico das ferramentas quanto a participação crítica nos ambientes digitais. Alfabetização convencional e letramento digital não são, portanto, dimensões concorrentes, mas complementares: sem o domínio da língua escrita, o letramento digital permanece superficial (Moura, 2022, p. 14).

A distinção conceitual proposta por Tfouni (2010) aprofunda essa compreensão ao diferenciar, com rigor, escrita, alfabetização e letramento enquanto fenômenos de natureza distinta: "enquanto os sistemas de escrita são um produto cultural, a alfabetização e o letramento são processos de aquisição de um sistema escrito" (Tfouni, 2010, p. 11). Para a autora, a alfabetização "refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem" e "pertence, assim, ao âmbito do individual" (Tfouni, 2010, p. 11-12).

O letramento, por sua vez, "focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade" e "tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social" (Tfouni, 2010, p. 12). Transposta ao campo digital, essa distinção é fundamental: o letramento digital na EJA não se esgota na aquisição de habilidades técnicas individuais, operar dispositivos, acessar plataformas, mas abrange a inserção crítica dos sujeitos nas práticas sociais mediadas pelas tecnologias digitais, dimensão eminentemente coletiva e histórica.

Manuel Castells (2003) argumenta que a internet não é simplesmente uma tecnologia é o tecido de nossas vidas. Aqueles que não dominam os códigos digitais ficam à margem não apenas do mercado de trabalho, mas da própria participação política e cultural. Pinheiro e Oliveira (2020, p. 202) reforçam que sem o domínio desses códigos, os sujeitos se colocam "em uma condição de exclusão social, pois conhecê-los é uma necessidade, já que a sociedade exige dominá-los com propriedade para uso em diversas práticas sociais". Esse argumento torna a alfabetização digital uma questão de justiça social, especialmente no contexto dos jovens, adultos e idosos atendidos pela EJA.

Para esses sujeitos, o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) não pode ser reduzido à capacitação para o mercado de trabalho. Uma concepção não instrumental das tecnologias entende que elas ampliam o potencial cognitivo do ser humano e possibilitam mixagens cognitivas complexas e cooperativas (Assmann, 2000). Além disso, é preciso reconhecer que o letramento digital possui dinâmica própria: no Brasil, é comum encontrar indivíduos que utilizam smartphones com desenvoltura, exercendo práticas digitais sem dominar o código escrito convencional, o que demonstra que esses dois processos não se reduzem um ao outro (Pinheiro; Oliveira, 2020).

3.2. Exclusão digital, desigualdade e o público da EJA

A revisão confirmou que a exclusão digital está intimamente relacionada à exclusão social. Como afirma Moura (2022, p. 14-15), o elevado índice de analfabetismo no país não pode ser compreendido apenas como uma questão da área educacional, pois está intrinsecamente ligado à relação saber/poder e à manutenção da desigualdade social existente, atuando em múltiplas dimensões: sociais, econômicas, políticas.

Essa multidimensionalidade se replica no campo digital: a exclusão tecnológica também não é acidental, mas estrutural. Conforme Pinheiro e Oliveira (2020, p. 204), no Brasil, o acesso da população às tecnologias digitais é inversamente proporcional ao desenvolvimento educacional da população ou seja, os sujeitos que mais precisariam das tecnologias para superar sua condição de exclusão são exatamente aqueles que menos acesso têm a elas.

Os sujeitos da EJA enfrentam, nesse sentido, uma dupla vulnerabilidade. Moura (2022, p. 2-3) observa que a ausência de autonomia com a leitura e a escrita coloca jovens e adultos numa posição de vulnerabilidade em situações sociais que exigem seus usos e funções, pois precisam enfrentar a sociedade letrada munidos apenas de suas práticas essencialmente orais. No século XXI, a 'sociedade letrada' tornou-se também uma 'sociedade digitalmente letrada', e essa vulnerabilidade se duplicou. A exclusão digital se sobrepõe à exclusão grafocêntrica preexistente, configurando o que Freitas et al. (2020, p. 12) denominam de "invisibilização" dos sujeitos da EJA: ainda que não sejam invisíveis nos contextos de interações sociais família, ruas, igrejas, sindicatos, sua existência digital permanece ignorada pelas políticas e pesquisas.

A perspectiva de Tfouni (2010) oferece um argumento teórico poderoso para combater a visão etnocêntrica que equipara exclusão digital a déficit cognitivo ou incapacidade. A autora propõe que não existe, nas sociedades modernas, o letramento 'grau zero', que equivaleria ao 'iletramento'. Do ponto de vista do processo sócio-histórico, o que existe de fato nas sociedades industriais modernas são 'graus de letramento', sem que com isso se pressuponha sua inexistência" (Tfouni, 2010, p. 24).

Esse argumento, originalmente formulado para o campo da leitura e da escrita convencional, aplica-se com igual pertinência ao letramento digital: jovens e adultos que não frequentaram cursos de informática ou que não possuem acesso regular à internet não são "iletrados digitais" no sentido absoluto, são sujeitos que, por viverem em uma sociedade digitalmente mediada, desenvolveram graus e formas específicas de letramento digital, ainda que distintas das validadas institucionalmente. Como resume a própria autora, a explicação não está em ser, ou não, alfabetizado enquanto indivíduo, mas sim em ser, ou não, letrada a sociedade na qual esses indivíduos vivem (Tfouni, 2010, p. 28): o sujeito da EJA é atravessado pela cultura digital independentemente de ter sido formalmente incluído nela.

Essa compreensão dialoga diretamente com a advertência de Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), para quem os objetivos da formação de pessoas jovens e adultas não podem se restringir à compensação da educação básica não adquirida no passado, mas devem responder às múltiplas necessidades formativas que os indivíduos têm no presente e terão no futuro. Tal perspectiva encontra ressonância em Bauman (2001), para quem, numa modernidade líquida, a educação precisa ser pensada ao longo de toda a vida, não como etapa a ser superada, mas como condição permanente de existência num mundo em contínua transformação.

O público da EJA caracteriza-se por heterogeneidade marcante: mulheres, idosos, jovens inseridos precocemente no mercado de trabalho, indivíduos egressos do sistema de encarceramento e adolescentes com trajetórias de reprovações recorrentes. Choudhary e Nidhi (2023) reforçam que a questão central não é apenas ter acesso às TICs, mas entender como essas tecnologias são usadas e capacitam a vida dos indivíduos.

A desarticulação entre educação escolar e cultura digital aprofunda essa exclusão. Freitas et al. (2020, p. 11) identificaram que as pesquisas sobre letramento na EJA concentram-se majoritariamente em "contextos formais de educação-formação", evidenciando um distanciamento entre as pesquisas e as práticas de letramento que ocorrem fora da escola nas ações de Educação Popular, movimentos sociais, comunidades religiosas e sindicatos. Esse distanciamento é ainda mais grave no campo digital: os sujeitos da EJA já utilizam tecnologias no cotidiano, WhatsApp para comunicação familiar, PIX para transações financeiras, YouTube para entretenimento e aprendizagem informal, mas esses usos permanecem invisíveis e não aproveitados pedagogicamente.

3.3. Emancipação sociopolítica freireana e inclusão digital

A conexão entre inclusão digital e emancipação na EJA encontra forte sustentação teórica na obra de Paulo Freire. Pinheiro e Oliveira (2020, p. 203) recuperam o princípio freireano de que "muito antes de codificar e decodificar palavras, fazemos uma constante leitura das coisas que nos cercam, como os signos, símbolos, objetos e, principalmente, realizamos uma leitura da vida, do mundo". Transposto ao campo digital, esse princípio implica que o letramento digital não se resume ao domínio técnico de dispositivos e plataformas, mas exige uma leitura crítica das tecnologias como fenômenos sociais, políticos e culturais dos algoritmos às fake news, das bolhas informacionais às relações de poder mediadas pelas plataformas.

Freire (2001, p. 20) indicava que as palavras do programa de alfabetização deveriam vir "do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos. Deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador." Aplicado ao letramento digital, esse princípio exige que as práticas pedagógicas partam das práticas digitais reais dos educandos e não de conteúdos tecnológicos impostos de fora. Moura (2022, p. 4) reforça que os "saberes de experiência feito" (Freire, 1987) dos educandos da EJA incluídos aqui seus usos digitais informais não podem ser ignorados no processo de aprendizagem.

A inclusão digital, se promovida em seu sentido emancipador, pode ser elemento facilitador da educação libertadora, por oferecer ao socialmente excluído o acesso à cultura digital e suas potencialidades de exercício da cidadania (Joaquim, 2015). O sentido freireano do empoderamento ultrapassa o protagonismo individual: configura-se como processo de tomada de consciência coletiva que envolve um desequilíbrio nas relações de poder, trata-se do empoderamento de classe social (Freire; Shor, 1986). Pinheiro e Oliveira (2020, p. 219) demonstraram empiricamente que essa articulação é viável: ferramentas digitais, quando pedagogicamente orientadas pela perspectiva freireana, proporcionaram uma tomada de consciência que é o ponto de partida para que os educandos transformem o mundo.

A inclusão digital que não se orienta por essa perspectiva corre o risco de reproduzir, no campo tecnológico, a mesma lógica da educação bancária que Freire criticava: insere o sujeito no sistema sem emancipá-lo. Uma inclusão digital que se limita a ensinar o uso técnico de dispositivos, sem promover a leitura crítica dos ambientes digitais, equivale à alfabetização mecânica dota o sujeito de um instrumento sem lhe dar as ferramentas para transformar sua realidade.

Tfouni (2010) oferece, nesse ponto, uma fundamentação histórica incontornável: os instrumentos linguísticos e conceituais que o letramento coloca à disposição dos indivíduos não são neutros nem inocentes (Tfouni, 2010, p. 23). O letramento digital que emancipa não é aquele que habilita o sujeito a consumir passivamente conteúdos em plataformas, mas o que lhe confere instrumentos para questionar, produzir, organizar e transformar, função que, como bem ressalta a autora, "sempre ligou de modo inextricável escritura e poder" (Tfouni, 2010, p. 23-24). Para a EJA, essa articulação entre letramento digital e relações de poder não é abstrata: é o fundamento pelo qual a inclusão tecnológica, quando orientada criticamente, pode converter-se em instrumento de resistência e protagonismo coletivo.

Essa compreensão ganha reforço a partir do debate que circunda a base legal da EJA no Brasil. Angelim (2006), ao analisar a Educação Básica de Jovens e Adultos mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), sublinha que a decisão político-pedagógica de aplicação das tecnologias deveria ser "orientada pelo princípio de humanização permanente do poder criativo, na busca do toque sutil e do

toque virtual numa comunidade de aprendizagem do conhecimento transformador dos sujeitos aprendizes e da sociedade em rede". Trata-se, portanto, de uma concepção que transcende a mera instrumentalização tecnológica, aproximando-se do horizonte emancipatório freireano: as TICs, nessa perspectiva, não substituem a relação dialógica entre educador e educando, mas ampliam o espaço de interação e autoria coletiva.

É nesse sentido que a conscientização, conceito central na obra de Paulo Freire, adquire novos contornos quando articulada à inclusão digital. Haddad (1985), ao analisar a trajetória histórica da conscientização no campo da Educação Popular, observa que em seus primeiros momentos a conscientização foi concebida a partir de uma postura mais idealista, em que o diálogo por si só seria suficiente para tornar cidadãos ingênuos em pessoas críticas. Esse equívoco levou, por vezes, a uma desconsideração das questões metodológicas e práticas do ensino de ler e escrever, como se o ato conscientizador da alfabetização pudesse ser o motor dos trabalhos com os grupos populares, independentemente das necessidades concretas de dominar o código escrito. No contexto digital contemporâneo, esse alerta permanece atual: não basta propor o uso de tecnologias como instrumento de conscientização se as práticas pedagógicas não garantirem, simultaneamente, o domínio funcional das ferramentas e a reflexão crítica sobre seu uso.

Em sua reformulação posterior, Haddad (1985) aponta que a conscientização deve ser produzida a partir da prática de vida dos grupos populares e da permanente reflexão sobre esta prática, visando nova ação. Essa reformulação é decisiva para o letramento digital na EJA: a consciência crítica não emerge do contato passivo com as tecnologias, mas da reflexão coletiva sobre as práticas digitais cotidianas dos educandos. O ato de alfabetizar digitalmente passa, portanto, a ser considerado não como pré-requisito à ação social, mas como componente orgânico da própria organização e mobilização dos grupos populares, argumento que dialoga diretamente com a noção de empoderamento coletivo já discutida neste artigo. A eficácia pedagógica do letramento digital, nesse quadro, passa a depender não apenas do acesso tecnológico, mas da capacidade de criar espaços de diálogo em que o educando possa refletir sobre sua própria experiência digital e transformá-la em consciência crítica e ação coletiva.

3.4. Fake news, discurso de ódio e práticas pedagógicas

A contemporaneidade impõe à alfabetização digital a tarefa imediata de combater a desinformação. A disseminação de conteúdos enganosos e narrativas de intolerância não apenas distorce a realidade, mas fortalece posturas autoritárias que impactam as esferas política e cultural em escala global (Santos; Carmona, 2024). No âmbito da EJA, o fortalecimento do letramento digital atua como mecanismo de proteção social, transformando a educação em barreira contra o avanço das notícias falsas.

Bauman (2001) observava que a capacidade de questionar tornou-se uma das habilidades mais importantes e, ao mesmo tempo, mais negligenciadas na modernidade líquida. Para ele, nenhuma sociedade que esquece a arte de questionar pode esperar encontrar respostas para os problemas que a afligem. Esse argumento ganha força na EJA, onde o público adulto carrega experiências de vida que podem ser mobilizadas para uma leitura crítica do mundo digital.

Pinheiro e Oliveira (2020, p. 217) alertam que as atividades com tecnologia na escola não podem ser "somente uma transferência do impresso para o virtual", pois é necessária a compreensão de que as tecnologias transformaram as formas de interagir e se informar. Buzato (2007) acrescenta que a escola precisa considerar as hibridizações entre verbal e visual na escrita, que são "cada vez mais importantes nos letramentos de maior prestígio social", apontando para a necessidade de uma pedagogia multimodal na EJA. O letramento digital deve, portanto, ir além do verbal para incorporar imagens, vídeos, sons e interfaces linguagens que já fazem parte do cotidiano dos educandos.

A revisão identificou propostas pedagógicas concretas que articulam aquisição do sistema de escrita alfabética e letramento digital. Uma abordagem eficaz consiste em utilizar "temas geradores" freireanos focados na desinformação, explorando o gênero notícia e promovendo o confronto entre portais jornalísticos consolidados e o apelo visual de memes e mensagens virais. Entre as propostas identificadas: (I) produção de listas de compras via WhatsApp, para trabalhar ortografia e função social da escrita (Ferreiro; Teberosky, 1986); (II) gravação e escuta de áudios para desenvolver consciência fonológica (Morais, 2019); (III) uso do Google Maps para leitura e escrita de endereços; (IV) produção de narrativas audiovisuais com o celular, explorando a passagem da oralidade à escrita e promovendo autoria digital (Soares, 2020); e (V) elaboração coletiva de quizzes digitais sobre segurança na internet e identificação de fake news (Santos; Carmona, 2024).

O papel do docente mostrou-se central em todas as propostas. O preparo do professor voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino (Brasil, 2000, p. 58). Sem a devida qualificação, os professores tendem a desenvolver a prática pedagógica ignorando as especificidades e peculiaridades dos sujeitos em processo de escolarização, utilizando metodologias sem qualquer significado para os alunos-trabalhadores (T. Moura, 2009, p. 46).

No campo digital, esse risco se multiplica: professores sem formação adequada tendem a usar tecnologias de forma instrumental e descontextualizada, reproduzindo o mesmo vazio pedagógico que a perspectiva freireana busca superar. Pinheiro e Oliveira (2020, p. 221) concluem que o acesso às tecnologias digitais não é suficiente para ampliação do letramento digital dos alunos e a formação dos docentes é um aspecto que não deve ser negligenciado pelas políticas públicas.

Como sintetiza Moran (2000), o papel do professor, nesse novo contexto, consiste em auxiliar o aluno a interpretar os dados disponíveis nas plataformas digitais, relacioná-los e contextualizá-los, mediação qualificada que constitui o verdadeiro potencial transformador das tecnologias digitais no processo de alfabetização de jovens e adultos.

4. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

4.1. Discussão

Os achados desta revisão confirmam que a alfabetização e o letramento digital constituem pilares fundamentais para a inclusão social e o exercício da cidadania no século XXI. Para o público da EJA, o acesso qualificado às tecnologias digitais representa não apenas uma oportunidade de inserção no mercado de trabalho, mas, sobretudo, um caminho para a participação crítica e ativa na vida pública.

A articulação entre a perspectiva freireana e os novos letramentos do século XXI revela-se especialmente fecunda. Rojo e Barbosa (2015, p. 455) observa que o século XXI vem se constituindo como contexto potencial de profundas ressignificações, na medida em que os entrelaçamentos entre sentidos e relações são a base da construção de uma rede de conhecimentos imbricados com os 'novos letramentos'. Essa perspectiva não é incompatível com Freire, ao contrário, a prolonga: se a leitura de mundo antecede a leitura da palavra, no século XXI reler o mundo exige também reler os ambientes digitais, os algoritmos, as plataformas e as relações de poder que as atravessam.

A triangulação entre Bauman (2001), Castells (2003) e Freire (1996) oferece um quadro teórico amplo: Bauman alerta que nenhuma sociedade que esquece a arte de questionar pode encontrar respostas para seus problemas; Castells demonstra que a exclusão digital é também exclusão do poder; Freire aponta o caminho de uma educação crítica, dialógica e comprometida com a transformação social. A esse quadro teórico, a revisão incorpora Tfouni (2010) como referencial fundante para a distinção entre alfabetização e letramento digital: a autora demonstra que o letramento, por ser processo sócio-histórico e coletivo, não se opõe binariamente à ausência de escolarização, mas existe em graus e formas plurais.

Aplicada ao campo digital, essa perspectiva implica reconhecer que os sujeitos da EJA já participam, em alguma medida, das práticas digitais de sua comunidade e que a educação tem o papel de tornar essa participação mais crítica, autoral e emancipatória. A esses três referenciais, a revisão agrega a constatação empírica de Pinheiro e Oliveira (2020): ferramentas digitais podem, quando pedagogicamente orientadas, cumprir função emancipatória concreta na EJA.

Um aspecto especialmente relevante identificado pela revisão é o foco excessivo das pesquisas em contextos formais de escolarização. Freitas et al. (2020, p. 15) apontam que os contextos de educação não formal e informal ainda são espaços negligenciados de ação na EJA e despertam pouco interesse nos pesquisadores". No campo digital, essa negligência é ainda mais grave, pois telecentros comunitários, programas de inclusão digital de ONGs, igrejas e movimentos sociais têm sido, em muitos casos, os principais espaços de acesso à tecnologia para jovens e adultos em processo de escolarização. Uma agenda de pesquisa e intervenção sobre letramento digital na EJA precisa incluir esses espaços como objetos legítimos de investigação.

Do ponto de vista das práticas pedagógicas, a revisão evidencia que o letramento digital deve partir das práticas socioculturais reais dos sujeitos. As práticas de leitura e escrita exercidas na EJA não podem ser desvinculadas dos contextos socioculturais reais dos educandos" (Freitas; Cavalcante, 2014), e o mesmo princípio se aplica ao letramento digital.

O uso de redes sociais para organização comunitária, de aplicativos de mensagens para manutenção de vínculos afetivos, de plataformas de vídeo para aprendizagem informal essas práticas digitais já existentes nos sujeitos da EJA constituem o ponto de partida legítimo para propostas pedagógicas emancipatórias.

A revisão apontou, contudo, lacunas relevantes: escassez de estudos empíricos sobre a eficácia das práticas de letramento digital na EJA; insuficiência de políticas públicas que garantam o acesso equitativo às tecnologias considerando as especificidades desse público; ausência de formação docente sistematizada para o trabalho com letramento digital na perspectiva freireana; e desconsideração, pelas pesquisas, dos contextos não formais e informais onde boa parte do letramento digital dos sujeitos da EJA efetivamente ocorre (Freitas et al., 2020).

Do ponto de vista da política pública, a discussão sobre letramento digital na EJA não pode prescindir da análise da base legal que regula a modalidade. O Decreto nº 5.622/2005 define a educação a distância como modalidade mediada pelas TICs, reconhecendo seu papel estruturante na oferta educacional para jovens e adultos, ao mesmo tempo em que mantém momentos presenciais para avaliação confirmando que as tecnologias devem ser compreendidas como meio, não como fim, do processo de inclusão e emancipação.

O letramento digital, nessa chave, é também um ato político: ao dominar os códigos digitais, o sujeito da EJA não apenas adquire uma competência técnica, mas passa a participar de uma esfera pública mediada por tecnologias que, até então, o excluía. A dimensão política desse processo é o que o aproxima, em seu sentido mais profundo, do projeto freireano de educação libertadora.

4.2. Conclusões

A presente revisão integrativa demonstrou que a inclusão digital na EJA, quando orientada por uma perspectiva emancipatória de matriz freireana, promove autonomia crítica, participação cidadã e transformação social. Assim como a EJA propõe a superação da perspectiva compensatória do modelo supletivo, a inclusão digital precisa superar a perspectiva meramente instrumental do uso das tecnologias (Joaquim, 2015): ambas as superações exigem tratar os sujeitos adultos como protagonistas de seu próprio processo formativo, com saberes, experiências e identidades a serem reconhecidos e valorizados.

O letramento digital na EJA assume sua face mais transformadora quando incentiva o educando a deixar de ser espectador para se tornar autor de suas próprias narrativas no ambiente digital. Freitas et al. (2020, p. 15) ressaltam a necessidade de maior investigação científica nesta área, no sentido de contribuir para a produção de conhecimento sobre a complexidade dos processos de alfabetização e letramento em contextos de Educação de Jovens e Adultos no século XXI. Esta revisão documenta essa lacuna e aponta que o letramento digital é sua face mais urgente e menos pesquisada.

Com base nos achados, propõe-se a seguinte agenda para pesquisas e intervenções futuras: (I) estudos sobre práticas de letramento digital em contextos não formais e informais na EJA; (II) pesquisas sobre o papel das tecnologias digitais cotidianas, WhatsApp, redes sociais, aplicativos de serviços, como pontos de partida para práticas pedagógicas emancipatórias; (III) investigações sobre formação de professores da EJA para o trabalho com letramento digital na perspectiva freireana; e (IV) análises de políticas públicas de inclusão digital voltadas especificamente para o público da EJA.

A esperança de uma mudança significativa reside na capacidade de transformar a educação e a informação em instrumentos de emancipação, autonomia e empoderamento (Santos; Carmona, 2024). A escola, ao assumir esse compromisso, cumpre o que Freire (1996) sempre proclamou: educar é um ato político e na era digital, essa máxima não apenas persiste, mas se amplifica. No século XXI, ler o mundo exige também ler os ambientes digitais; e a EJA tem o compromisso histórico e político de garantir essa capacidade a seus sujeitos (Freitas et al., 2020).

Declarações Obrigatórias

Conformidade Ética: Este artigo é de natureza bibliográfica e não envolveu pesquisa com seres humanos, coleta de dados primários ou procedimentos que requeiram aprovação de Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Os autores declaram que não há conflitos de interesse e que todas as fontes utilizadas foram devidamente citadas, respeitando os direitos autorais e as normas de integridade acadêmica.

Uso de Inteligência Artificial: A produção deste artigo seguiu os princípios éticos de honestidade, transparência, responsabilidade e rigor metodológico que orientam a boa prática científica. Em conformidade com a Portaria CNPq Nº 2.664, de 6 de março de 2026, declara-se que ferramentas de Inteligência Artificial generativa foram utilizadas como apoio à revisão e aprimoramento da escrita, não tendo sido empregadas para geração autônoma de conteúdo científico, fabricação ou falsificação de dados, nem para substituir a autoria intelectual dos pesquisadores. A responsabilidade integral pelo conteúdo, pelas análises e pelas conclusões apresentadas é exclusiva dos autores.

REFERÊNCIAS

- Angelim, M. L. P. (2006). Educação Básica de Jovens e Adultos mediada e não mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs multimídia em comunidade de aprendizagem em rede. Audiências sobre a Reformulação da Resolução CNE/CEB 1/00. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Disponível em: www.forumeja.org.br
- Assmann, H. (2000). Reencantar a educação: rumo a sociedade aprendente (4. ed.). Vozes.
- Barquero, J. R. (2012). Comunidades de aprendizagem e inclusão sociocultural. *Conjectura: Filosofia e Educação*, 17(2), 174–196.
- Bauman, Z. (2001). Modernidade líquida (P. Dentzien, Trad.). Zahar.
- Brasil. (2000). Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental. MEC/SEF.
- Buzato, M. E. K. (2007). Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital [Tese de doutorado]. Universidade Estadual de Campinas. <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2007.399329>
- Castells, M. (2003). A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Zahar.
- Choudhary, P., & Nidhi, N. (2023). Digital literacy and ICT competency among adult learners. *International Journal of Research in Social Sciences*, 13(2), 1–10.
- Di Pierro, M. C., Joia, O., & Ribeiro, V. M. (2001). Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos CEDES*, 21(55), 58–77.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1986). Psicogênese da língua escrita. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (1987). Pedagogia do oprimido. Paz e Terra. 65 ed. Rio de Janeiro / São Paulo.
- Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. Cortez.
- Freire, P., & Shor, I. (1986). Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Paz e Terra. Tradução de Adriana Lopez. (Coleção Educação e Comunicação, v. 18).
- Haddad, S. (1985). Conscientização e alfabetização de adultos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (52), 97–100.
- Freitas, M. L. Q., Martins-Oliveira, N. E. G., Santos, A. L. T., & Marinho, P. T. (2020). Alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos: mapeamento da produção acadêmica em periódicos no Brasil. *Perspectiva*, 38(1), 01–18. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e66018>
- Joaquim, B. S. (2015). O empoderamento freireano a partir da inclusão digital na Educação de Jovens e Adultos. *EJA em Debate*, 4(6).
- Kitchenham, B., & Charters, S. (2007). Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering (Technical Report EBSE-2007-01). School of Computer Science and Mathematics, Keele University.
- Morais, A. G. (2019). Sistema de Escrita Alfabética. Melhoramentos.
- Moran, J. M. (2000). Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. *Informática na Educação: Teoria and Prática*, 3(1). <https://doi.org/10.22456/1982-1654.6474>
- Moura, A. P. A. (2022). Alfabetização de jovens e adultos: a tessitura do conhecimento em diálogo com a educação e a linguística. *Revista Cocar, Edição Especial*, n. 15, p. 1–17.
- Moura, M. S., Silva, M. R., & Achilles, D. (2026). Tendências e desafios da Alfabetização Digital na produção científica da Ciência da Informação. *RICI: Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação*, 19(1), 74–96.
- Pesce, L. (2013). Contradições nas políticas de inclusão digital, pela via da educação a distância: foco nos polos presenciais. *Educação Unisinos*, 17(1), 1–11.
- Pinheiro, R. C., & Oliveira, J. R. (2020). A utilização de jogos digitais educacionais na Educação de Jovens e Adultos. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 13(3), 200–223.

- Rojo, R. H. R., & Barbosa, J. P. (2015). *Hipermodernidade, multiletramentos e generos discursivos*. Parabola Editorial.
- Santos, S. R. C. D., & Carmona, D. A. (2024). Alfabetização e Letramento Digital na EJA: estimulação à criticidade para análise do discurso de ódio e fake news. *Revista Diálogos Interdisciplinares*, 4(16). Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2026). *Uso de tecnologias na EJA*. SEEDF.
- Soares, M. (2003). *Letramento: um tema em tres generos*. Autentica. 2. ed. Belo Horizonte.
- Soares, M. (2020). *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto.
- Tfouni, L. V. (2010). *Letramento e alfabetização* (9. ed.). Cortez. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 15).



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial 4.0 Internacional