



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

**ALANA SANTOS VERÇOSA
BEATRIZ ROSENDO DE ARRUDA**

**REFLEXÃO ACERCA DAS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE
ALFABETIZAÇÃO NA EJA**

Maceió – AL
2025

ALANA SANTOS VERÇOSA
BEATRIZ ROSENDO DE ARRUDA

**REFLEXÃO ACERCA DAS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE
ALFABETIZAÇÃO NA EJA**

Artigo Científico apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Orientador: Abdzia Maria Alves Barros

Maceió - AL
2025

ALANA SANTOS VERÇOSA
BEATRIZ ROSENDO DE ARRUDA

**REFLEXÃO ACERCA DAS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO
NA EJA**

Trabalho apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 13/11/2025.

Orientador/a: Prof.. Dra. Abdizia Maria Alves Barros (CEDU/UFAL)

Comissão Examinadora

Prof./a. Dra Abdizia Maria alves Barros (CEDU/UFAL)
Presidente

Prof./a.Dra.Jeane Felix da Silva (CEDU/UFAL)
2º. Membro

Prof./a. Dra Valeria Campos Cavalcante (CEDU/UFAL))
3º. Membro

REFLEXÃO ACERCA DAS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO NA EJA

Beatriz Rosendo de Arruda
beatriz.arruda@cedu.ufal.br

Alana Santos Verçosa
alana.santos@cedu.ufal.br

Abdizia Maria Alves Barros
abdizia@cedu.ufal.br

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre as diferentes concepções de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando seus aspectos históricos, teóricos e pedagógicos, bem como seus impactos na prática docente. A pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza bibliográfica, analisa a trajetória da alfabetização na EJA, evidenciando a transição de modelos tradicionais, centrados na memorização e decodificação, para concepções críticas e emancipatórias inspiradas em Paulo Freire e nos estudos do letramento. A partir das décadas de 1980 e 1990, observa-se o fortalecimento da alfabetização como prática social, política e cultural, culminando, nos anos 2000, na consolidação da EJA como modalidade da educação básica, conforme previsto na LDB nº 9.394/1996. O estudo destaca que alfabetizar na EJA vai além de ensinar o código escrito, implicando promover o letramento crítico e inserir o educando nas práticas sociais da leitura e da escrita. Conclui-se que as concepções históricas de alfabetização influenciam diretamente o fazer pedagógico, exigindo do docente uma postura reflexiva, contextualizada e humanizadora. Assim, a alfabetização na EJA deve ser compreendida como instrumento de inclusão, cidadania e transformação social, valorizando as trajetórias individuais e os saberes de vida dos sujeitos historicamente excluídos do processo educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; EJA; Letramento; Prática docente.

ABSTRACT

This study aims to examine the different conceptions of literacy in Youth and Adult Education (EJA), considering their historical, theoretical, and pedagogical foundations and their implications for teaching practice. Using a qualitative, bibliographic approach, the research analyzes the evolution of literacy models in Brazil, highlighting the shift from traditional, decoding-centered methods to critical and emancipatory perspectives inspired by Paulo Freire and contemporary literacy studies. From the 1980s onward, literacy began to be understood as a social, cultural, and political practice, a view that gained strength in the 2000s with public policies that consolidated EJA as a distinct modality of basic education. The study emphasizes that literacy in EJA goes beyond teaching the alphabetic system, requiring the promotion of critical literacy and the integration of learners into meaningful reading and writing practices. It concludes that historical conceptions of literacy directly influence pedagogical practice, demanding from teachers a reflective, contextualized, and humanizing stance that acknowledges the trajectories and life experiences of individuals historically excluded from

schooling. Thus, literacy in EJA is reaffirmed as an instrument of inclusion, citizenship, and social transformation.

KEYWORDS: Literacy; Youth and Adult Education (YAE); Critical literacy; Teaching practice.

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) ocupa um espaço essencial nas políticas educacionais brasileiras por atender sujeitos que, por diferentes motivos sociais, econômicos e históricos, tiveram sua escolarização interrompida. Nesse contexto, a alfabetização assume um papel decisivo, pois não se limita ao domínio do sistema de escrita, mas também envolve práticas sociais de leitura e escrita que possibilitam a participação crítica na sociedade. Ao longo das últimas décadas, diferentes concepções de alfabetização emergiram, influenciadas por mudanças políticas, pedagógicas e culturais, o que impactou diretamente a organização do ensino e o trabalho docente na EJA.

O desenvolvimento Esta pesquisa foi motivada pela vivência no componente curricular *Saberes e Didática do Ensino da Educação de Jovens, Adultos e Idosos*, no 8º período do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, experiência que permitiu aprofundar a compreensão sobre a trajetória histórica da EJA e seus desafios. Somou-se a isso um exemplo familiar de superação por meio dessa modalidade, conferindo significado adicional ao estudo.

O presente estudo tem como objetivo geral refletir sobre as diferentes concepções de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando os aspectos históricos, teóricos e pedagógicos que envolvem esse processo e seus impactos na atuação docente. Parte-se da ideia de que a alfabetização, especialmente no contexto da EJA, ultrapassa a simples aquisição do sistema de escrita, estando fortemente relacionada ao letramento e às práticas sociais de leitura e escrita. Diante disso, o estudo propõe como objetivos específicos: I) examinar as concepções tradicionais — centradas na codificação e decodificação — e as concepções contemporâneas que valorizam a construção significativa do conhecimento; II) refletir sobre como essas concepções impactam a prática em sala de aula. Este trabalho nasce do seguinte questionamento: até que ponto as diferentes concepções de alfabetização e letramento na EJA impactam na prática docente?

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil acompanha a história da

educação como um todo, que, por sua vez, acompanha os modelos econômicos e políticos e, consequentemente, as lutas ideológicas marcadas em cada período. A alfabetização de jovens e adultos nunca foi prioridade nas políticas públicas brasileiras, principalmente porque os modelos econômicos e políticos historicamente restringiram o acesso da classe trabalhadora e dos filhos da classe trabalhadora ao conhecimento. Diante dessa realidade, as diferentes concepções de alfabetização de jovens e adultos surgem de acordo com os interesses políticos vigentes em cada período histórico:

Em nosso meio, a educação de jovens e adultos é delimitada não só por critérios de idade ou geração, mas também - e principalmente - pelas condições socioeconômicas desfavoráveis às quais se associam o analfabetismo, a baixa escolaridade ou a insuficiente formação profissional. (Di Pierro, 2017, p.11)

A análise de Di Pierro (2017) evidencia que a EJA no Brasil não pode ser compreendida apenas como uma modalidade definida pela idade dos estudantes, mas como um campo profundamente marcado pelas desigualdades sociais, econômicas e históricas que atravessam a vida dos sujeitos. Ao afirmar que a educação de jovens e adultos é delimitada “principalmente” pelas condições socioeconômicas desfavoráveis, a autora chama atenção para o fato de que o analfabetismo e a baixa escolaridade não são fenômenos individuais, mas resultam de processos estruturais que excluem parcelas da população do direito à educação. Essa perspectiva amplia o entendimento sobre quem são os sujeitos da EJA e reforça que suas trajetórias não devem ser lidas como falhas pessoais, mas como expressões de um sistema educacional historicamente seletivo e desigual. É a partir desse reconhecimento que se torna possível compreender a relevância das políticas públicas voltadas a esse público e a necessidade de práticas pedagógicas que afirmam seus direitos, valorizam seus conhecimentos e considerem as múltiplas experiências que constituem suas vidas.

No Brasil, a necessidade de ingresso precoce ao mundo do trabalho, a desigualdade no acesso à educação e a marginalização social contribuem diretamente para o analfabetismo, para a baixa escolaridade e para a ausência de formação profissional adequada. Assim, a Educação para Jovens e Adultos surge como uma resposta necessária a essas realidades, buscando garantir o direito à educação para aqueles que, por motivos alheios à sua vontade, não puderam concluir seus estudos na infância ou adolescência.

A Constituição Federal de 1988 consolidou-se como um marco fundamental ao garantir o direito à educação básica gratuita para todos, inclusive para aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram essa etapa na idade adequada. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) reforçou esse princípio ao reconhecer a Educação

de Jovens e Adultos (EJA) como uma modalidade da educação básica, prevendo, em seus artigos 37 e 38, a necessidade de adaptação curricular e de valorização dos conhecimentos adquiridos ao longo da vida pelos educandos.

A inclusão da EJA como modalidade da educação básica representa um avanço significativo nas políticas educacionais brasileiras, pois reconhece o direito à educação como um direito humano universal, permanente e que não se limita à infância. Essa medida amplia as possibilidades de inclusão social e cidadania, ao oferecer aos jovens e adultos a oportunidade de retomar seus estudos, desenvolver competências e participar de forma mais ativa na sociedade. Além disso, a expansão reafirma o compromisso do Estado com uma educação pública de qualidade, pautada na equidade e no respeito às trajetórias de vida e de aprendizagem de cada sujeito.

O Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/2014) definiu objetivos específicos para a Educação de Jovens e Adultos, dando destaque tanto ao processo de alfabetização quanto à relação com a formação profissional, com o intuito de promover a inclusão social e assegurar igualdade de oportunidades. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, estabelecidas no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, reforçam a importância de uma proposta pedagógica que considere as especificidades desse público (Brasil, 2000). No Parecer CNE/CEB nº 03/2025, está proposta uma abordagem mais flexível, inclusiva e contextualizada, respeitando as trajetórias de vida dos estudantes e valorizando os conhecimentos prévios pessoais, suas vivências profissionais, culturais e sociais.

Tais documentos representam não apenas avanços legais, mas também mudanças significativas na concepção de ensino para esse público, que, historicamente, esteve à margem do sistema educacional. Compreender esses marcos permite perceber que a EJA não deve ser vista como ação compensatória ou assistencialista, como disposto no parecer CNE/CEB nº 11/2000, mas como política pública fundamental para a promoção da equidade e da justiça social.

O processo de alfabetização é um dos pilares fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, na qual todos possam exercer plenamente a sua cidadania. Aprender a ler e a escrever não significa apenas dominar códigos linguísticos, mas sim adquirir instrumentos para interpretar o mundo, participar das decisões que afetam a vida em sociedade e acessar direitos fundamentais.

No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a alfabetização assume um papel ainda mais relevante, pois representa a oportunidade de reconhecer e potencializar as trajetórias

diversas dos estudantes, valorizando seus saberes, experiências e projetos de vida, além de promover a inclusão de sujeitos historicamente pouco atendidos pelo sistema educacional. A Educação de Jovens e Adultos (EJA), por sua vez, visa garantir a participação dessas pessoas nas decisões sociais. Isso posto, a alfabetização é imprescindível para que essa inclusão ocorra de forma significativa.

Desse modo, é necessário entender as implicações no marco temporal que apontam a EJA como política pública. É preciso refletir sobre as concepções de alfabetização na EJA para compreender os caminhos que a educação percorreu até os dias atuais, além de permitir a construção de práticas pedagógicas mais críticas, inclusivas e significativas.

No que segue, passamos às reflexões que orientam a nossa investigação, que está organizada da seguinte maneira: a presente introdução traz a problematização da pesquisa e os objetivos do estudo. Na sequência, em procedimentos metodológicos, detalhamos a metodologia empregada, bem como o percurso adotado e os artigos que sustentam a base teórica. O desenvolvimento é dividido em um tópico principal e dois subtópicos, nos quais tecemos reflexões com base em estudos e referenciais teóricos. No primeiro, abordamos as concepções de alfabetização predominantes nas décadas de 1980 e 1990; no segundo, discutimos as concepções dos anos 2000 e seus desdobramentos na prática docente. Por fim, nas considerações finais, retomamos as principais ideias e reflexões construídas ao longo do estudo, destacando as contribuições e desafios relacionados à alfabetização e ao letramento na Educação de Jovens e Adultos.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa insere-se no campo da abordagem qualitativa de natureza bibliográfica, por compreender que a alfabetização na EJA não pode ser reduzida a números ou dados estatísticos. O tema torna preciso captar os sentidos, significados e contradições que emergem das práticas educativas. Essa abordagem, portanto, conduz esta investigação porque, segundo Lüdke e André (1986), ela caracteriza-se por um contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente estudado, privilegiando a observação e a descrição detalhada da realidade. Nesse processo, o pesquisador é visto como instrumento central da investigação, uma vez que sua sensibilidade, seus referenciais teóricos e sua capacidade de interpretar influenciam plenamente a análise:

A pesquisa qualitativa supõe o contato direto do pesquisador com o ambiente estudado e valoriza a interação entre os sujeitos, considerando que o pesquisador traz para o estudo sua história, suas concepções e valores, os quais influenciam o modo de ver e interpretar a realidade” (Lüdke; André, 1986, p. 18).

Nesse sentido, Martins (2004) aponta que a metodologia qualitativa não deve ser entendida de maneira limitada, como se restringisse à simples coleta de dados ou à descrição do que é observado no campo. Pelo contrário, constitui-se em um processo interpretativo, que exige do pesquisador a habilidade de apreender a realidade em sua complexidade, reconhecendo que os fenômenos sociais não se esgotam em informações isoladas, mas devem ser compreendidos em suas diversas dimensões.

Além disso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, a qual é definida por Gil (2002) como um tipo de investigação desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, mas que leva em conta outras formas de registro e investigação. Segundo o autor, trata-se de uma modalidade de pesquisa cujo objetivo fundamental é colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu sobre determinado tema, possibilitando a construção de um referencial teórico sólido para o estudo. Ao seguir tal abordagem, pretendemos nos colocar justamente nesse papel descrito por Gil:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Tem por finalidade colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto” (Gil, 2002, p. 44).

Perante o exposto, de acordo com Gil (2002), a pesquisa bibliográfica desenvolve-se em etapas que orientam o pesquisador no contato com as fontes. A primeira delas é a *leitura exploratória*, permitindo verificar sua relevância para o tema estudado. Em seguida, realiza-se a *leitura seletiva*, na qual o pesquisador escolhe, de forma criteriosa, as obras que efetivamente serão aprofundadas. A terceira etapa é a *leitura analítica*, caracterizada pelo exame cuidadoso e sistemático das ideias centrais dos autores, com a organização e registro das informações mais significativas. Por fim, ocorre a *leitura interpretativa*, que ultrapassa a simples compreensão do conteúdo para estabelecer relações, comparações e críticas entre as diferentes obras, possibilitando a construção de uma visão própria e fundamentada sobre o tema investigado.

Considerando os aspectos acima citados, realizamos, por meio da *leitura exploratória*, uma leitura rápida dos materiais pertinentes ao estudo — lidos de forma mais aprofundada posteriormente. Dessa forma, iniciamos as buscas no Google Acadêmico, no Repositório Institucional da Universidade Federal de Alagoas (RIUFAL) e no Portal de Periódicos da

Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes), considerando a categoria *concepções de alfabetização na EJA e alfabetização de idosos*.

Na etapa seguinte, foi realizada a *leitura seletiva*, momento em que foram selecionadas as produções com maior consistência conceitual e pertinência teórica, compondo, assim, o núcleo de referências que sustentariam a análise. Em continuidade, passou-se à *leitura analítica*, voltada à sistematização das informações obtidas, destacando os conceitos centrais, bem como as aproximações e divergências entre os autores, além das contribuições mais relevantes para a discussão da alfabetização na EJA.

Por último, desenvolveu-se a *leitura interpretativa*, momento em que os conteúdos foram analisados criticamente e relacionados ao problema de pesquisa, permitindo construir uma síntese própria e fundamentada. Essa etapa final foi determinante para a elaboração de reflexões alinhadas aos objetivos do estudo, evidenciando a importância do letramento crítico e as particularidades da alfabetização de jovens, adultos e idosos no âmbito da Educação de Jovens e Adultos.

A opção pela pesquisa qualitativa também se justifica pela especificidade da EJA no Brasil, cuja trajetória foi marcada por avanços e retrocessos, sendo historicamente vinculada a campanhas de alfabetização e a políticas públicas de caráter compensatório (Fávero; Freitas, 2011). A partir da segunda metade do século XX, com a influência de educadores como Paulo Freire, a EJA passou a ser concebida como um espaço de emancipação e participação social, em que alfabetizar significa também reconhecer e valorizar os saberes prévios e as experiências dos educandos (Brasil, 2006):

Na efervescência no contexto histórico da realidade brasileira, foi realizada a implantação de vários movimentos designados de cultura popular, entre os quais destacam-se: Movimento de Cultura Popular (MCP, Recife, 1960); Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE, 1961), que se expandiu para vários estados; Campanha De Pé no Chão se Aprende a Ler (Natal, 1961); Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR, 1962); Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em 1961, com apoio do governo federal; e o Sistema de Alfabetização Paulo Freire que, a partir da experiência de Angicos, em 1963, inovou radicalmente não só o conceito de alfabetização como consolidou o próprio modo de trabalhar com os adultos. (Fávero; Freitas, 2011 p. 371)

Sob esse enfoque, o conceito de letramento crítico assume papel central. Para Terzi (2006), alfabetizar não se limita a ensinar o código escrito, mas implica promover condições para que os sujeitos compreendam e utilizem a linguagem em práticas sociais significativas, refletindo criticamente sobre a realidade e intervindo nela. Essa visão se afasta de modelos de ensino centrados apenas na repetição e na cópia, aproximando-se de propostas que articulam

leitura, escrita e cidadania e permitindo que os educandos sejam protagonistas de seus processos formativos.

Assim, a presente investigação apoia-se no entendimento de que a educação, sobretudo na EJA, deve ser pensada como prática social e cultural, permeada por relações de poder, desigualdades históricas e demandas por inclusão (Fávero; Freitas, 2011; Terzi, 2006). A adoção da abordagem qualitativa, como salientam Martins (2004) e Lüdke e André (1986), permite compreender esses processos em profundidade, valorizando as vozes dos sujeitos e suas experiências, e aproximando teoria e prática na busca por uma educação crítica, democrática e transformadora:

Com tantas variáveis a considerar, não podemos falar em letramento, mas sim em letramentos. E, como fenômeno social que é, porém com aspectos também individuais, o letramento não é estático. Portanto, ao estudarmos o letramento de uma comunidade, temos que considerar as práticas de letramento das quais seus membros participam, ou que a elas estão expostos, do ponto de vista local e temporal, sem, contudo, deixar de considerá-las como construídas historicamente. (Terzi; Ponte, 2006, p. 668)

É com esse entendimento que se apoia a presente investigação, ao adotar uma abordagem qualitativa que busca não apenas relatar uma realidade, mas analisá-la criticamente, considerando as interações sociais que a compõem e procurando compreendê-la em sua totalidade.

3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO

A EJA, quando pensada no contexto da alfabetização e do letramento, tem como desafio central garantir não apenas o acesso à leitura e à escrita enquanto técnica, mas também promover o uso crítico e funcional dessas habilidades na vida social, cultural e profissional dos sujeitos. Isso significa que a EJA precisa ir além da mera decodificação de palavras, oferecendo aos estudantes oportunidades de compreender e utilizar a escrita em situações cotidianas.

Para Zorzi (2017), autor que discute a alfabetização e o letramento de maneira articulada, alfabetizar não significa apenas ensinar a decodificação de letras e sons, mas possibilitar a apropriação do sistema de escrita de forma significativa, envolvendo tanto aspectos cognitivos quanto afetivos. Sua proposta é estruturada, progressiva e foneticamente orientada, priorizando o desenvolvimento de habilidades metafonológicas e a consolidação das correspondências entre fonemas e grafemas, consideradas fundamentais para que todas as

pessoas se tornem leitoras e escritoras autônomas.

Zorzi (2017) ressalta, ainda, que a alfabetização deve caminhar junto ao letramento, uma vez que o domínio da técnica de leitura e escrita só ganha sentido quando colocado em práticas sociais de uso da língua. Assim, enquanto a alfabetização garante as bases para a compreensão do sistema alfabético, o letramento possibilita que todas as pessoas se utilizem da leitura e da escrita de forma funcional e crítica em diferentes contextos. Dessa forma, os dois processos são complementares e indissociáveis, pois, apenas quando articulados, podem promover uma aprendizagem plena, capaz de formar sujeitos efetivamente inseridos no mundo da cultura escrita.

A inserção do indivíduo na cultura da escrita é fundamental porque possibilita sua plena participação social, cultural e política. Ao aprender a ler e a escrever, a pessoa não apenas decodifica sinais gráficos, mas adquire instrumentos para interpretar, compreender e produzir sentidos em diferentes contextos sociais. Ou seja, acesso mais amplo ao conhecimento, ao exercício da cidadania e às práticas sociais mediadas pela linguagem escrita, como documentos oficiais, meios de comunicação, tecnologias digitais e processos educativos.

Terzi e Ponte (2006), discutem em que medida o nome, enquanto primeiro registro formal de uma pessoa, como na certidão de nascimento, funciona como elemento inicial no processo de construção da identidade cidadã. As autoras argumentam que esse processo de identificação se desenvolve ao longo da vida, à medida que o indivíduo passa a ser reconhecido como membro de diferentes grupos sociais. Elas enfatizam que o nome deve ser compreendido como o elemento textual fundamental nas práticas sociais relacionadas à identidade. Para jovens e adultos, esse aprendizado significa libertar-se da marca da exclusão e afirmar-se como cidadão participante do mundo letrado.

[...] Já para jovens e adultos não escolarizados, o significado da aprendizagem do nome é muito maior. Já experimentaram a discriminação do analfabeto presente em nossa sociedade e a experimentam novamente cada vez que, em público, têm que assinar um recibo ou um documento ou identificar-se através da Carteira de Identidade que traz expressa sua condição de incapaz de ler e escrever” (Terzi; Ponte, 2006, p. 670).

Terzi e Ponte (2006) contrastam essa abordagem com as práticas escolares tradicionais, mostrando que, quando o foco permanece apenas no nome, sem conectá-lo ao contexto social e à trajetória individual, o processo de identificação do cidadão no processo de escolarização de pessoas jovens e adultas torna-se superficial e restrito. Dessa forma, defendem que a educação formal deve expandir seu olhar, reconhecendo o nome não apenas como um dado

estático, mas como parte de um processo contínuo de identificação dentro do letramento crítico na EJA.

Muitos jovens e adultos chegam à escola com uma trajetória de experiências de vida marcada por práticas de trabalho, vivências comunitárias, participação em movimentos sociais e saberes construídos fora do espaço escolar. Quando esses conhecimentos prévios são reconhecidos e valorizados, o processo de alfabetização deixa de ser apenas a apropriação técnica do código escrito e passa a constituir-se em uma experiência de empoderamento e inclusão.

Essa articulação entre contexto social e trajetória individual também possibilita que a leitura e a escrita sejam trabalhadas em situações reais de uso, favorecendo o letramento. Assim, práticas como ler documentos trabalhistas, interpretar notícias, redigir cartas, compreender instruções ou preencher formulários ganham sentido concreto, pois se relacionam diretamente com as necessidades e interesses do aluno da EJA. Essa perspectiva amplia a motivação para aprender e fortalece a autonomia, já que o indivíduo jovem, adulto ou idoso percebe que a escola dialoga com sua realidade.

O Caderno 3 – A sala de aula como espaço de vivência e aprendizagem (Brasil, 2006), defende que a sala de aula deve ser entendida como um espaço vivo, dinâmico e de convivência, no qual professores e alunos constroem conhecimentos de forma coletiva. Parte-se do reconhecimento de que os estudantes da EJA trazem consigo experiências de vida, saberes do trabalho, da cultura e da comunidade, que precisam ser valorizados e utilizados como ponto de partida para novas aprendizagens. Com isso, a prática pedagógica deve promover um ambiente acolhedor, de diálogo e de troca de experiências, transformando a sala de aula em um grupo de convivência. Para isso, o Caderno sugere o uso de rodas de conversa, encontros culturais, mapas do grupo e outras estratégias que fortalecem os vínculos entre os participantes. Além disso, destaca a importância de organizar o tempo e o espaço de forma flexível, considerando a realidade dos alunos que conciliam estudo, trabalho e responsabilidades familiares.

Portanto, considerar a trajetória individual é um gesto de respeito à identidade e à dignidade dos sujeitos da EJA, que muitas vezes enfrentam processos de exclusão escolar e social. A alfabetização e o letramento, nesse contexto, não se limitam a uma função instrumental, mas tornam-se instrumentos de transformação, permitindo que os educandos se reconheçam como cidadãos capazes de interagir criticamente com o mundo escrito e de transformar suas condições de vida.

4 CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO PREDOMINANTES NAS DÉCADAS DE 80 E 90

As concepções de alfabetização no Brasil, sobretudo a partir dos anos 1980, passam a ser marcadas por uma ruptura com modelos tradicionais e tecnicistas de ensino, caminhando em direção a uma abordagem que reconhece a dimensão social, política e cultural do ato de alfabetizar. Até então, a alfabetização era frequentemente associada a práticas mecânicas de ensino do código escrito, centradas na memorização e na cópia, o que limitava a compreensão crítica da leitura e da escrita e restringia o papel da escola à mera transmissão de conteúdos (Fávero; Freitas, 2011).

Com o fim da ditadura militar, iniciou-se o processo de redemocratização e mobilização popular. Esse período permitiu a volta de diversos educadores que estavam fora do Brasil, dentre eles Paulo Freire. Sua proposta de alfabetização, voltada para a formação de sujeitos críticos e conscientes de sua realidade, rompe com a concepção bancária de educação e defende a leitura e a escrita como instrumentos de transformação social. Transformar a realidade social porque, como afirma Freire (1989), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989, p. 11), de modo que alfabetizar não significa apenas decodificar símbolos, mas compreender a realidade, interpretá-la e agir sobre ela. Assim, a alfabetização passa a ser vista como prática política e cultural articulada ao exercício da cidadania e à emancipação dos sujeitos historicamente excluídos.

O grande marco para a EJA na década de 1980 veio com a Constituição Federal de 1988, elaborada no contexto da redemocratização. Ela reconheceu a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, incluindo explicitamente aqueles que não tiveram acesso à escola na idade adequada. No artigo 208, inciso I, está previsto o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria.

No início dos anos 1990, os movimentos são aprofundados e ampliados pelo avanço dos estudos sobre letramento. Pesquisadores como Magda Soares e Mary Kato introduzem no Brasil o debate internacional acerca das práticas sociais de leitura e escrita, evidenciando que alfabetizar não se resume ao domínio técnico do sistema alfabético, mas envolve inserir os sujeitos nas diferentes práticas sociais mediadas pela escrita. Nessa perspectiva, o conceito de letramento adquire centralidade, deslocando o foco da simples aquisição do código para o uso social e cultural da língua escrita.

Street (1984; 1995) apresenta dois modelos de letramento: o modelo autônomo e o

ideológico (Street, 1995 apud Terzi, 2006). No autônomo, o texto é visto de forma descontextualizada, dissociado das experiências concretas dos alunos, das relações de poder e das culturas presentes na sociedade. O letramento crítico, ao contrário, propõe uma abordagem ideológica, em que a leitura e a escrita são compreendidas como práticas sociais historicamente situadas, capazes de formar sujeitos críticos e participativos:

Apresentar, em sala de aula, o texto da forma como é utilizado nas interações sociais, refletindo as relações de poder e os padrões de significação culturais locais, é condição para a formação do leitor cidadão capaz de utilizar-se da escrita para melhor entender a si mesmo e a sua realidade, dela participando” (Terzi, 2006, p. 669).

Além disso, políticas públicas como o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), lançado em 1986, a inclusão da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e o Programa Alfabetização Solidária, lançado em 1997 pelo Conselho da Comunidade Solidária contribuíram para ampliar o debate sobre a alfabetização como direito humano e condição para o exercício da cidadania (Fávero; Freitas, 2011). Tais políticas refletem uma mudança na concepção de alfabetização, que passa a ser entendida não apenas como requisito para o mundo do trabalho, mas também como prática social e cultural fundamental para a participação democrática e para a inclusão social.

Outros programas também tiveram destaque na década de 90, como o Programa Alfabetização Solidária (PAS), criado em 1997, marcou de forma significativa o cenário da alfabetização de jovens e adultos durante a década de 1990, inserindo-se em um contexto de reconfiguração das políticas sociais no país. Idealizado pelo Conselho da Comunidade Solidária, o programa baseou-se em um modelo de parceria entre universidades, prefeituras e empresas privadas, refletindo a tendência de transferência de responsabilidades do Estado para organizações da sociedade civil, típica das políticas neoliberais da época (Barreyro, 2010; Traversini, 2003). Embora tenha contribuído para ampliar o acesso de jovens e adultos à alfabetização em municípios com baixos índices educacionais, o PAS também suscitou debates acerca da qualidade da formação oferecida, da precarização do trabalho docente e do caráter assistencialista que, por vezes, marcou suas ações. Essas discussões evidenciam que, embora o programa tenha buscado articular alfabetização e cidadania, ele também expressou tensões presentes nas políticas públicas dos anos 1990, revelando os desafios de garantir uma educação verdadeiramente emancipadora em um contexto de profundas desigualdades sociais.

Dessa forma, as décadas de 1980 e 1990 marcam a transição de uma concepção restrita e tecnicista para uma perspectiva crítica e emancipatória da alfabetização no Brasil. Ao articular

a dimensão cognitiva com a dimensão social, política e cultural, essas novas concepções influenciaram currículos, práticas pedagógicas e pesquisas acadêmicas, inaugurando um campo de estudos que reconhece a alfabetização e o letramento como processos indissociáveis da formação integral dos sujeitos.

4.1 CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL NOS ANOS 2000

Nos anos 2000, as concepções de alfabetização no Brasil passam por um processo de consolidação teórica e política marcado pelo diálogo entre a tradição crítica freiriana, os estudos do letramento e as novas demandas sociais trazidas pelo início do século XXI. Se, nas décadas anteriores, o debate deslocou o foco da alfabetização mecânica para uma perspectiva crítica e social, os anos 2000 intensificam esse movimento, ampliando a compreensão de alfabetizar como prática multidimensional, que envolve aspectos cognitivos, linguísticos, culturais e políticos (Fávero; Freitas, 2011).

Com a criação, em 2004, do Ministério da Educação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)¹, consolidam-se políticas públicas voltadas para a inclusão social e educacional de jovens, adultos e idosos, reconhecendo a alfabetização como direito humano e condição para o exercício pleno da cidadania (Brasil, 2006). Essa perspectiva reforça o entendimento de que o acesso à leitura e à escrita deve articular-se a práticas sociais significativas, rompendo com visões reducionistas do processo educativo.

Além disso, documentos como os Referenciais Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos e programas como o Brasil Alfabetizado (criado em 2003) apontam para a necessidade de metodologias que valorizem os saberes prévios dos educandos e promovam aprendizagens significativas, em sintonia com o que Freire (1989) já afirmava ao defender que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989, p. 11). O Brasil Alfabetizado, em particular, assumiu papel estratégico na ampliação do acesso à alfabetização de jovens, adultos e idosos, sobretudo nas regiões historicamente marcadas por baixos índices educacionais, como o Nordeste. Em Alagoas, o programa tornou-se referência nacional ao articular ações entre municípios, universidades e movimentos sociais, ampliando significativamente o número de turmas e de alfabetizandos atendidos e contribuindo para a redução das taxas de analfabetismo no estado (Brasil, 2012).

¹A secretaria passou a se chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), com a adição do termo "Inclusão" para enfatizar ainda mais a área da educação especial inclusiva e a intersetorialidade das políticas sociais.

Do ponto de vista acadêmico, Martins (2004) reforça que pesquisas qualitativas na área da educação nesse período passam a considerar a alfabetização e o letramento como fenômenos complexos, que exigem do pesquisador uma postura interpretativa e reflexiva, capaz de articular teoria, prática e contexto social. Essa compreensão dialoga com o movimento de valorização das histórias de vida, das práticas culturais e da diversidade dos sujeitos da EJA, rompendo com paradigmas homogêneos e universalizantes.

Portanto, nos anos 2000, a alfabetização no Brasil consolida-se como prática crítica, social e culturalmente situada, incorporando avanços teóricos e políticos que reconhecem os educandos como protagonistas do processo educativo. Essa perspectiva amplia o conceito de alfabetizar para além da aquisição do código escrito, compreendendo-o como parte de um projeto maior de democratização do conhecimento e de construção da cidadania.

4.2 IMPACTOS DAS CONCEPÇÕES HISTÓRICAS DE ALFABETIZAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE

As concepções históricas de alfabetização no Brasil impactam significativamente na prática docente, especialmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Durante muito tempo, prevaleceram abordagens tradicionais e tecnicistas, centradas na memorização e na decodificação do código escrito, o que limitava o trabalho do professor a métodos repetitivos e descontextualizados. Nessa perspectiva, a alfabetização era vista como um fim em si, sem relação com a realidade social e cultural dos alunos, restringindo o papel docente à transmissão de conteúdos e à verificação de habilidades mecânicas.

Com a redemocratização - a partir dos anos 1980 - e a volta de Paulo Freire, os educadores passaram a ser desafiados a repensar sua prática. A alfabetização passou a ser concebida como um processo político, cultural e social, e não apenas técnico. Isso exigiu dos professores uma postura mais crítica e reflexiva, voltada para a formação de sujeitos autônomos e conscientes, capazes de interpretar a realidade e transformá-la. As práticas docentes começaram a se abrir para o uso de temas geradores, rodas de conversa e atividades ligadas ao cotidiano dos educandos, valorizando suas experiências e trajetórias individuais.

Nos anos 1990 e 2000, com a consolidação dos estudos sobre o letramento, a prática docente foi novamente impactada. O professor da EJA passou a ser mediador de práticas sociais da escrita, ajudando o aluno a usar a leitura e a escrita em contextos reais, como preencher documentos, interpretar notícias ou compreender direitos trabalhistas. Essa mudança implicou

a necessidade de repensar metodologias, planejamentos e materiais didáticos, conectando-os às vivências dos educandos e superando a concepção autônoma de letramento.

Atualmente, as concepções contemporâneas reforçam que alfabetização e letramento são processos indissociáveis e que a prática docente precisa articular aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais. Isso significa que o professor da EJA deve assumir uma postura de acolhimento e diálogo, reconhecendo o repertório de saberes que cada aluno traz e criando condições para que a sala de aula se torne um espaço de vivência, cidadania e transformação social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após os estudos, tecemos algumas considerações a partir da análise realizada sobre as diferentes concepções de alfabetização na EJA.

Percebemos que a trajetória histórica da alfabetização no Brasil revela rupturas significativas entre modelos tecnicistas, centrados na memorização e decodificação, e concepções críticas e emancipatórias, inspiradas no pensamento freiriano, que valorizam o letramento como prática social, cultural e política. Entendemos, com isso, que a alfabetização na EJA ultrapassa a mera aquisição do código escrito, sendo inseparável do letramento e das práticas sociais de leitura e escrita. O estudo nos apontou que, embora avanços legais e políticas públicas tenham consolidado a EJA como direito, persistem desafios relacionados à efetiva implementação de metodologias críticas, inclusivas e contextualizadas, especialmente diante da resistência de práticas tecnicistas ainda presentes em algumas instituições.

A análise histórica demonstrou que as décadas de 1980 e 1990 marcaram a transição de um modelo restrito e mecanicista para uma concepção crítica e emancipatória da alfabetização, enquanto nos anos 2000 observamos a consolidação de políticas públicas e marcos legais que reconhecem o protagonismo do educando e a multidimensionalidade do processo educativo. Essa evolução evidencia que alfabetizar significa, hoje, mais do que ensinar a decodificar palavras, formar sujeitos críticos capazes de interpretar, transformar e intervir na realidade social.

Terzi e Ponte (2006) reforçam essa compreensão ao destacar que, no contexto da alfabetização de jovens e adultos, “o significado da aprendizagem do nome é muito maior [...] livrar-se da discriminação e das situações constrangedoras é o objetivo mais forte dos que buscam os cursos” (Terzi; Ponte, 2026, p. 670). Assim, aprender a escrever o próprio nome

representa a entrada no mundo letrado e a reconquista da identidade e da dignidade. Essa reflexão mostra que a alfabetização na EJA deve estar diretamente vinculada à realidade social dos educandos e à superação de práticas excludentes.

Nessa perspectiva, torna-se imprescindível promover uma alfabetização crítica na EJA, pautada na concepção freiriana de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (Freire, 1989, p. 11). Alfabetizar criticamente é criar condições para que os educandos leiam o mundo, compreendendo as relações de poder, de exclusão e de cultura que atravessam suas experiências de vida. Para Freire (1989), o ato de ler e escrever é um ato político, de libertação e de conscientização, que deve estar voltado para a transformação da realidade e não apenas para a reprodução do conhecimento. Assim, a alfabetização crítica deve oportunizar o diálogo entre a escola e a realidade concreta dos alunos, valorizando suas histórias de vida, seus saberes populares e suas práticas culturais como ponto de partida para a construção do conhecimento.

As implicações práticas dessa perspectiva exigem uma mudança profunda no fazer pedagógico. O educador da EJA precisa assumir uma postura mediadora, dialógica e investigativa, comprometida com a escuta e com a valorização das experiências dos educandos. As metodologias devem ir além do ensino linear do código, incorporando práticas que envolvam leitura e escrita em contextos reais, como o uso de textos de interesse social, documentos do cotidiano, debates, produções colaborativas e projetos interdisciplinares. Nessa abordagem, o professor não é o transmissor do saber, mas o facilitador do processo de conscientização e autonomia dos alunos.

A prática pedagógica, portanto, deve ser orientada por um compromisso ético e político com a transformação social. Ao proporcionar uma alfabetização crítica, a EJA se consolida como um espaço de reconstrução da identidade e da dignidade dos sujeitos, especialmente daqueles que tiveram sua trajetória educacional interrompida. A leitura e a escrita tornam-se instrumentos de emancipação capazes de romper com o ciclo de exclusão e de garantir o exercício pleno da cidadania. Ao mesmo tempo, reconhecemos a necessidade de articulação entre teoria e prática, de modo que a pesquisa acadêmica oriente estratégias pedagógicas que efetivamente dialoguem com as realidades concretas da EJA. Apesar de dialogar com as propostas freirianas e com o conceito de letramento crítico, identificamos que a análise teórica não substitui o conhecimento obtido em campo. A ausência de pesquisa empírica limita nossa compreensão sobre os impactos imediatos das práticas docentes e das metodologias utilizadas. No entanto, essa opção nos permitiu aprofundar a reflexão teórica e crítica sobre o tema,

evidenciando lacunas, contradições e possibilidades de inovação pedagógica. Estudos futuros poderão incluir observações em sala de aula, relatos de educadores e educandos, análise de materiais didáticos e experiências institucionais, trazendo clareza política e pedagógica à compreensão dos efeitos sociais da alfabetização na EJA.

Como proposições concretas para a prática docente na EJA, sugerimos:

1. *Integrar a aprendizagem à vida real*: planejar atividades que conectem leitura e escrita a situações do cotidiano, trabalho, direitos civis e participação comunitária;
2. *Valorizar saberes prévios*: reconhecer experiências de vida, histórias pessoais e saberes culturais, promovendo o diálogo entre escola e comunidade;
3. *Estimular o protagonismo do educando*: criar ambientes participativos e colaborativos, fortalecendo autonomia, iniciativa e responsabilidade social;
4. *Promover letramento crítico*: trabalhar textos contextualizados, refletindo relações de poder, cultura e cidadania, incentivando a análise crítica da realidade;
5. *Flexibilizar espaços e tempos de aprendizagem*: adaptar horários e metodologias às necessidades dos educandos, especialmente aqueles que conciliam estudo, trabalho e família;
6. *Fomentar a formação continuada docente*: investir na formação de professores para práticas pedagógicas contextualizadas, críticas e inovadoras, capazes de dialogar com as diversidades da EJA.

Além disso, entendemos que a alfabetização na EJA deve ser percebida como instrumento de transformação social. Ela possibilita não apenas a inserção dos indivíduos na cultura escrita, mas também a ampliação de suas oportunidades, a inclusão efetiva no exercício da cidadania e a construção de uma consciência crítica capaz de enfrentar desigualdades históricas. Ao refletirmos sobre a prática docente, percebemos que o educador da EJA assume um papel de mediador social, político e cultural, sendo responsável por articular conhecimentos, experiências e contextos, para que os alunos se reconheçam como sujeitos ativos, capazes de interagir e intervir na sociedade.

Dessa forma, concluímos que a alfabetização e o letramento na EJA constituem processos interdependentes, históricos, sociais e culturais, capazes de promover rupturas com práticas tradicionais, democratizar o acesso ao conhecimento e fortalecer projetos de cidadania emancipatória. Reconhecer essa complexidade é fundamental para orientar políticas educacionais, práticas pedagógicas e pesquisas futuras, consolidando a EJA como espaço de justiça social, inclusão e construção coletiva de saberes.

REFERÊNCIAS

- BARREYRO, Gladys Beatriz. O Programa Alfabetização Solidária: terceirização no contexto da reforma do Estado. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 38, p. 169-185, 2010.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 11/2000: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, 9 jun. 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Programa Brasil Alfabetizado: balanço das ações 2003–2011**. Brasília: MEC/SECADI, 2012.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, 26 jun. 2014.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 3/2025, de 29 de janeiro de 2025: **Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA**. Brasília, DF: CEB/CNE, 29 jan. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025: Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 28, 9 abr. 2025.
- DI PIERRO, M. C. Tradições e concepções de Educação de Jovens e Adultos. In: CATELLI JR., Roberto (Org.). **Formação e práticas na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Ação Educativa, 2017. p. 9-21. Disponível em: DI PIERRO - Tradições e concepções de EJA.pdf.
- FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação da UFG**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2011.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004. DOI: 10.1590/S1517-97022004000200005.

MOURA, Tânia Maria de Melo. A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vigotsky. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 9, p. 47–60, jan./jun. 2010.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização e letramento: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 36, p. 5–17, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QmKkHpZMgCtTPfz3ddcXJsr>. Acesso em: 16 jul. 2025.

STREET, Brian V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian V. **Social Literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London: Longman, 1995.

TERZI, Sylvia Bueno; PONTE, Graziela Luzia. A identificação do cidadão no processo de letramento crítico. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 665-686, jul./dez. 2006.

TRAVERSINI, Clarice Salete. **Programa Alfabetização Solidária**: o governo de todos e de cada um. 2003. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

ZORZI, Jaime Luiz. **As letras falam**: metodologia para alfabetização. Manual de aplicação. São Paulo: Phonics Editora, 2017.