


## **Alfabetização na Educação de Jovens e Adultos- EJA**

Literacy in Youth and Adult Education (EJA)

Alfabetización en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA)

Valéria Becher Trentin   
Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí – SC, Brasil.  
[valeria.trentin@univali.br](mailto:valeria.trentin@univali.br)

Lourival José Martins Filho   
Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis – SC, Brasil.  
[lourivalfaed@gmail.com](mailto:lourivalfaed@gmail.com)

*Recebido em 20 de julho de 2025*  
*Aprovado em 24 de novembro de 2025*  
*Publicado em 10 de abril de 2026*

### **RESUMO**

Diante da diversidade que compõem a Educação de Jovens e Adultos (EJA), pode-se salientar que esta é uma modalidade de ensino que se insere no cenário educacional com questões específicas quanto à alfabetização. Com base neste contexto, o presente artigo tem o objetivo de analisar as práticas de alfabetização na EJA. De abordagem qualitativa, foi utilizada a entrevista semiestruturada e a observação participante. A pesquisa teve como participantes uma professora e dois jovens matriculados em um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), localizado em um município do Estado de Santa Catarina. Constatou-se que ao processo que envolve a alfabetização na EJA é reflexo da cultura escolar construída historicamente, a qual permeia e organiza os espaços escolares, bem como normatiza o trabalho docente e, conseqüentemente, as relações de ensino e aprendizagem na referida modalidade, onde se prioriza atividades infantilizadas e com ausência de reflexões sobre o sistema de escrita alfabética e o letramento. No entanto, a alfabetização na EJA merece ser repensada, uma vez que é destinada a atender os jovens e adultos que, provavelmente e pelas mais variadas circunstâncias, não tiveram acesso ao sistema educacional ou ainda retornaram às salas de aula em tal modalidade buscando superar as dificuldades vivenciadas no seu cotidiano escolar. Assim, torna-se pertinente refletir sobre a heterogeneidade matriculada na turma da EJA. Dessa forma, considera-se que essa modalidade de ensino deve possibilitar aos jovens e adultos que lá se encontram os conhecimentos e as habilidades necessárias para exercerem a cidadania.

**Palavras-chave:** Educação de jovens e adultos; Práticas; Alfabetização.

## ABSTRACT

Given the diversity that characterizes Youth and Adult Education (EJA), it is important to highlight that this educational modality occupies a distinct place in the educational landscape, especially regarding literacy. Based on this context, the present article aims to analyze literacy practices in EJA. Using a qualitative approach, the study employed semi-structured interviews and participant observation. The research involved one teacher and two young students enrolled in a Youth and Adult Education Center (CEJA), located in a municipality in the state of Santa Catarina, Brazil. The findings revealed that the literacy process in EJA reflects a historically constructed school culture, which shapes and organizes school spaces, regulates teaching practices, and consequently, influences teaching and learning relationships in this modality. This culture often prioritizes infantilized activities and lacks critical reflection on the alphabetic writing system and literacy development. However, literacy in EJA deserves to be rethought, as it is intended to serve young people and adults who, for various reasons, either did not have access to the educational system or have returned to school in this modality seeking to overcome difficulties experienced in their previous schooling. Thus, it is essential to reflect on the heterogeneity present in EJA classrooms. This way, it is considered that this educational modality should provide young people and adults with the knowledge and skills necessary to exercise citizenship.

**Keywords:** Youth and Adult Education; Practices; Literacy.

## RESUMEN

Ante la diversidad que compone la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), se puede destacar que esta es una modalidad educativa que se inserta en el escenario educativo con cuestiones específicas en relación con la alfabetización. Con base en este contexto, el presente artículo tiene como objetivo analizar las prácticas de alfabetización en la EJA. Con un enfoque cualitativo, se utilizaron entrevistas semiestructuradas y observación participante. La investigación tuvo como participantes a una profesora y dos jóvenes matriculados en un Centro de Educación de Jóvenes y Adultos (CEJA), ubicado en un municipio del estado de Santa Catarina. Se constató que el proceso de alfabetización en la EJA es reflejo de una cultura escolar construida históricamente, la cual permea y organiza los espacios escolares, así como normatiza el trabajo docente y, en consecuencia, las relaciones de enseñanza y aprendizaje en dicha modalidad. En este contexto, se priorizan actividades infantilizadas y hay una ausencia de reflexiones sobre el sistema de escritura alfabética y el desarrollo del letramiento. Sin embargo, la alfabetización en la EJA merece ser repensada, ya que está destinada a atender a jóvenes y adultos que, probablemente y por las más diversas circunstancias, no tuvieron acceso al sistema educativo o regresaron a las aulas en esta modalidad buscando superar las dificultades vividas en su trayectoria escolar. Así, se vuelve pertinente reflexionar sobre la heterogeneidad presente en las clases de la EJA. De este modo, se considera que esta modalidad educativa debe proporcionar a los jóvenes y adultos los conocimientos y habilidades necesarios para ejercer la ciudadanía.

**Palabras clave:** Educación de jóvenes y adultos; Prácticas; Alfabetización.

## Introdução

Na reforma educacional instituída na década de 1990, a educação de jovens e adultos foi regulamentada por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) na Seção V, em seu Art.37º, tornando-a uma modalidade de ensino da educação básica “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (Brasil, 1996). A referida Lei ainda destaca a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade de ensino a ser incorporada no conjunto das políticas de educação básica e ofertada regularmente pelos sistemas públicos e privados de ensino. Mediante a regulamentação da EJA na LDBEN 9.394/96, emerge o desafio da sua reconfiguração, como parte da educação básica, destinada a atender jovens e adultos em suas trajetórias humanas, as quais compõem o processo de formação e aprendizagem. Assim, o intuito desta modalidade atualmente não poderá ser somente o de suprir carências de escolarização, mas de “garantir direitos específicos de um tempo de vida. Garantir direitos dos sujeitos que os vivenciam” (Arroyo, 2006, p.21).

Nesse conjunto, encontram-se jovens e adultos que buscam, no acesso à educação, meios para dar continuidade ao seu desenvolvimento humano e social. Diante da diversidade que compõem a EJA, vale ressaltar que esta modalidade de ensino se insere no cenário educacional brasileiro com questões específicas, no que se refere à alfabetização. Sobre a alfabetização, pode-se destacar os dados do IBGE (2022) o qual evidencia que no Brasil, 163 milhões de pessoas de 15 anos ou mais de idade, das quais 151,5 milhões sabem ler e escrever um bilhete simples e 11,4 milhões não sabem. Ou seja, a taxa de alfabetização foi 93,0% em 2022 e a taxa de analfabetismo foi 7,0% (Brasil, 2022). Diante dos dados expostos, compreende-se o analfabetismo como um dos exemplos mais sérios de exclusão, visto que o não saber ler e escrever significa não dispor dos recursos de interação com o mundo e com a sociedade capitalista.

Ainda sobre os dados do analfabetismo, cabe destacar o Plano Nacional de Educação, Lei Nº 13.005/2014 que, na Meta 9, reforça a necessidade de

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644492937>

e elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. (Brasil, 2014, p.35)

Para alcançar a Meta 9, o Plano Nacional de Educação (2014-2024), Lei Nº 13.005/2014, propõe estratégias que assegurem a oferta gratuita da Educação de Jovens e Adultos a todos os que não tiveram acesso à Educação Básica na idade própria, sendo elas: a implementação de ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica; o apoio técnico e financeiro com projetos inovadores na Educação de Jovens e Adultos que visem ao desenvolvimento de modelos adequados às necessidades específicas desses alunos; e a implementação de programas de capacitação tecnológica da população jovem e adulta, direcionados para os segmentos com baixos níveis de escolarização formal e para alunos com deficiência, articulando os sistemas de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as universidades, as cooperativas e as associações que favoreçam a efetiva inclusão social e produtiva dessa população. (Brasil, 2014).

Em decorrência da Meta 5 e Meta 9 foi promulgado o Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, o qual foi revogado pelo Decreto 11.556/ 2023, e institui no capítulo II os seguintes princípios:

III - a garantia do direito à alfabetização como elemento estruturante para a construção de trajetórias escolares;

IV- a promoção da equidade educacional, considerados aspectos regionais, socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero;

V - o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

VI -o respeito à liberdade, a promoção da tolerância, o reconhecimento e a valorização da diversidade;

VII - a valorização e o compromisso com a diversidade étnico-racial e regional (Brasil, 2023).

O anunciado no Decreto 11.556/ 2023, ressalta a alfabetização em uma perspectiva inclusiva em que a “apropriação da escrita e da leitura necessitam estar vinculadas a condição humana e com a capacidade de se envolver e participar em novas práticas políticas, sociais e culturais” (Arroyo, 2005, p. 20), as quais se

transformam na dinâmica das relações sociais, pois a leitura do mundo consiste na interpretação crítica e analítica a partir da percepção do indivíduo e da maneira como este aprendeu a se relacionar no mundo e com o mundo.

Buscando seguir as orientações nacionais com base no Plano Nacional de Educação (2014-2024) e no Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, o qual foi revogado pelo Decreto 11.556/ 2023, o estado de Santa Catarina-SC em 2021, implanta a Política de Alfabetização para a Rede Estadual de Ensino (2021), com o objetivo de “implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica. [...]” conforme os pressupostos do Plano Estadual de Educação (2015).

Segundo o Plano Estadual de Educação (2015), a Educação de Jovens e Adultos, prevista na Constituição Federal/1988 e regulamentada pela Lei Nº 9.394/1996 como modalidade da Educação Básica, tem se tornado um importante instrumento para a universalização dos direitos humanos e a superação das desigualdades garantindo “o acesso, a permanência e a qualidade da educação à população de 15 anos ou mais de idade, para a promoção efetiva do desenvolvimento social, econômico voltados à equidade social” (Santa Catarina, 2015, p.53).

No contexto que envolve a equidade social, destaca-se a alfabetização de jovens e adultos, na qual estes buscam, “[...] um espaço de transformação social e de construção de conhecimentos” (Gadotti, 2003, p.23), ou seja, de conhecimentos culturais que possibilitem a inserção no mundo político, econômico e social e, conseqüentemente, o acesso ao mercado de trabalho. Isso representa dizer que a modalidade da EJA requer o comprometimento com o processo de alfabetização que vise à formação de indivíduos capazes de enfrentar as adversidades com autonomia.

Frente a este contexto, emerge a seguinte questão: Quais são as práticas de alfabetização na EJA? A partir do questionamento tem-se como objetivo: analisar as práticas de alfabetização na EJA. De abordagem qualitativa, a pesquisa envolveu uma professora e dois jovens matriculados em um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), localizado em um município do Estado de Santa Catarina. A coleta de dados deu-se por meio de observações realizadas em sala de aula e recortes dos

depoimentos da professora e de dois jovens que frequentam a EJA em Santa Catarina, articulando-os aos referenciais teóricos que envolvem a alfabetização.

A organização dos dados coletados seguiu critérios da análise de conteúdo. A análise de conteúdo, segundo Bardin (2011), é uma técnica de tratamento das informações que tem por finalidade identificar o que está sendo dito a respeito de um determinado tema e permite a inferência de conhecimentos pertinentes às condições de produção destas mensagens. Para tanto, o artigo encontra-se dividido em três seções principais. Na primeira, tem-se a metodologia; na segunda, abordam-se as práticas de alfabetização na EJA e, na terceira, as considerações finais.

## Metodologia

Com o propósito de analisar as práticas de alfabetização na EJA, foi realizada pesquisa de abordagem qualitativa, em um CEJA localizado no estado de Santa Catarina. Para o desenvolvimento da pesquisa, fez-se necessário realizar apresentações formais de acordo com as exigências acadêmicas e do Comitê de Ética em pesquisas com seres humanos da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), nos termos do Parecer nº 5.988.765.

O primeiro contato ocorreu com a Coordenadoria Regional de Educação (CRE), ocasião em que, por meio da Supervisora de Ensino, obteve-se a indicação do CEJA da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. Com as informações apresentadas sobre o CEJA, priorizou-se a pesquisa na classe de Nivelamento, por se tratar de uma turma em processo de alfabetização. O Nivelamento, segundo o Projeto Político-Pedagógico do CEJA, tem o objetivo de garantir que os jovens e adultos aprendam a ler e escrever, prosseguindo no ensino fundamental. Mantiveram-se resguardados, por questões éticas, os nomes dos jovens participantes da pesquisa, sendo utilizado para identificação: Vinicius e Heitor.

Vinicius tem 24 anos e está matriculado no CEJA desde 2025. É um aluno assíduo, participativo, expressa-se com facilidade e está em processo de alfabetização. Ele anseia, após o término dos estudos, inserir-se no mercado de trabalho.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644492937>

Heitor tem 26 anos e está matriculado no CEJA desde 2024. Ainda não é alfabetizado, mas demonstra interesse pela leitura e pela escrita. Heitor nunca exerceu atividades laborais, mas pretende inserir no mercado de trabalho.

Além dos jovens, também participou da pesquisa 1 (uma) Professora Regente (a qual será nomeada ao longo da pesquisa de PR), visto que ela participa do processo de alfabetização na turma de Nivelamento 1º Segmento.

Após o aceite dos participantes, foram efetuadas entrevistas semiestruturadas. Segundo Bauer (2002), a entrevista semiestruturada possibilita maior flexibilidade nas respostas, facilitando a exposição do tema proposto. Nesse sentido, elaborou-se roteiro de entrevista que, para Bauer (2002, p. 66), “é parte vital do processo de pesquisa e necessita de atenção detalhada [...]”, pois, por “de trás de uma conversação aparentemente natural e quase casual encontrada na entrevista bem-sucedida, está um entrevistador muito bem preparado”.

Foi realizada também a observação por considerá-la um método adequado para se envolver diretamente com a realidade. Optou-se como modalidade a observação participante, com foco na alfabetização na Educação de Jovens e Adultos. Tal escolha se deve ao fato de essa estratégia possibilitar uma interação com a realidade estudada.

Ao se remeterem à observação participante, Bogdan e Biklen (2003) a definiram como uma investigação caracterizada por interações sociais intensas, entre investigador e participante, no meio das quais os dados são coletados de forma sistematizada. A observação participante ocorreu nos meses de novembro e dezembro de 2024, na sala de Nivelamento do CEJA, sendo os dados registrados com o auxílio de filmagens e em diário de campo. A utilização da filmagem tem sido evidenciada em pesquisas que procuram analisar as interações dos atores sociais na escola (Pletsch, 2005).

Para a análise dos dados optou-se pela análise de conteúdo (Bardin, 2011), que é compreendida como um procedimento de desmembramento dos dados em unidades ou categorias. A categorização, conforme aduz Bardin (2011), é uma forma de classificação dos elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, posteriormente, por um reagrupamento coerente, seguindo critérios que podem ser

definidos antecipadamente ou não. Nesta etapa não foram definidos critérios e categorias para a análise, vez que não é o momento oportuno, somente após a coleta de dados é realizada a categorização. O critério utilizado para a categorização dos resultados se deu conforme as três etapas propostas por Bardin (2011): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A “pré-análise” dos dados levou em conta todos os dados produzidos no campo de investigação, que foi constituído pela entrevista semiestruturada e observação participante, as quais foram transcritas. Após a transcrição, percebeu-se que as respostas poderiam ser analisadas de forma interpretativa. No que se refere à exploração do material, foram realizadas as codificações das entrevistas semiestruturadas e das observações de forma a categorizar os dados coletados.

Mediante a apresentação dos elementos que constituem a pesquisa, iniciou-se o processo de investigação empírica com a produção de dados por meio da entrevista semiestruturada e da observação participante, a qual apresentará as práticas de alfabetização na educação de jovens e adultos.

## **Práticas de Alfabetização na EJA**

A pessoa alfabetizada, até meados dos anos oitenta, era compreendida como “aquela que sabia ler e escrever”, definindo-se assim a alfabetização como o “processo de ensinar e/ou aprender a ler e a escrever” (Soares, 2004, p. 9). Porém, pesquisas têm demonstrado que o conceito de alfabetização vem sofrendo expressivas alterações ao longo das seis últimas décadas, como afirma Soares (2004).

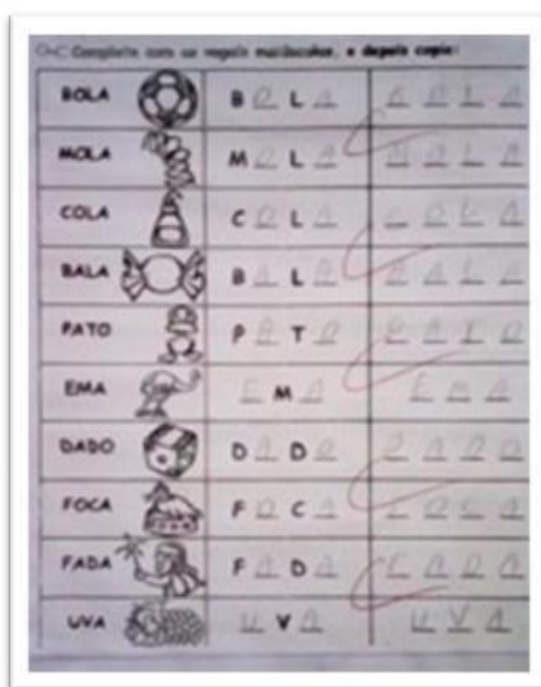
Até a década 50, era considerada alfabetizada a pessoa que tivesse a habilidade de ler e escrever um texto simples e que dominasse o código alfabético. A partir da década de 70 a UNESCO passou a utilizar o termo “analfabetismo funcional”, que corresponde ao fenômeno no qual a pessoa sabe ler e escrever, mas não alcança o domínio social da leitura e da escrita, alertando para a necessidade de se estender a todos o acesso à escolarização básica, a fim de se garantir tal domínio. Desde então, vêm sendo adotados diversos acordos e planos internacionais que aprofundaram esse entendimento relacionando-o à diversidade cultural e à educação ao longo de toda a vida (Soares, 2004, p.9).

Mediante o anunciado por Soares (2004) entende-se que o ato de alfabetizar na atualidade tornou-se complexo ao se levar em consideração, que este necessita

possibilitar a construção de um indivíduo capaz de ler e escrever, em condições de vivenciar a realidade “por meio do trabalho, das condições de (re)produção da vida, modificando os lugares e territórios de viver, revelando relações sociais, políticas, econômicas e culturais [...]” (Santa Catarina, 2014, p. 26).

Assim, considera-se que as práticas de alfabetização necessitam possibilitar aprendizagens significativas que propiciem a autonomia ao público-alvo da EJA, respeitando as especificidades que envolvem os jovens e adultos, como, por exemplo, as destacadas por Oliveira (2011) – a faixa etária; o contexto sociocultural e o ético-político. Referente a esse aspecto, durante as observações realizadas na turma de Nivelamento, verificou-se a oferta de atividades de alfabetização destinadas às crianças que frequentam a escola regular (Figura 1), mesmo se constatando, em sala, a presença, em sua maioria, de jovens.

**Figura 1** - Atividade de alfabetização na turma de Nivelamento



**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

A observação da atividade de alfabetização exposta na Figura 1 permite perceber que estas são destinadas ao público dos anos iniciais do ensino regular, o que mostra a incompatibilidade entre elas e a idade dos jovens e adultos que

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644492937>

frequentam a turma do Nivelamento. A oferta dessas atividades revela, de acordo com Oliveira (2011, p.88), que esse seja, “possivelmente, um dos principais problemas que se apresentam ao trabalho na EJA.”

A problemática evidenciada por Oliveira (2007) faz parte do processo histórico da EJA no cenário brasileiro, em que predominam concepções que visam a uma educação compensatória, com propostas e práticas de alfabetização infantilizantes, conforme se pode observar na afirmação da PR1: *“a gente que trabalha na EJA, busca as atividades de alfabetização para eles nos livros do ensino regular, porque eles tão na mesma fase dos alunos que tão lá”*. Frente o anunciado pela PR1, cabe destacar que o adulto

está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa [...] de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. (Oliveira, 2007, p.60)

Na mesma direção indicada por Oliveira (2007), Lopes (2008, p.104) aponta que alfabetizar “[...] jovens e adultos, independentemente da etapa em que esteja atuando o professor, não é reproduzir ou adaptar o ensino de crianças [...]”, mas, sim, definir, a partir dos saberes escolares, objetivos e estratégias para a vida adulta e, sobretudo, incorporar novos saberes e novas competências próprias para a idade. Nessa incorporação, há que se reconhecerem os saberes e as experiências dos jovens e adultos, pois eles trazem consigo uma história de conhecimentos e reflexões sobre o mundo que remete ao desejo de aprender.

Para além do anunciado na fala da PR1 cabe, nesse momento, apresentar o contexto da sala de aula (Figura 2), revelado durante as observações realizadas na turma de Nivelamento.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644492937>

**Figura 2**– Contexto da sala de aula da turma de Nivelamento



**Fonte:** Acervo da pesquisadora

Observou-se, igualmente, que a rotina da turma permaneceu, durante o período de observação, centralizada na PR1, com carteiras enfileiradas uma atrás da outra, e que esta concentrou a alfabetização em práticas que visavam ao cumprimento mecânico das atividades de alfabetização. Entende-se que essa prática de alfabetização não seja a mais adequada para que *Vinicius* atinja a meta de “[...] *poder ler o que está escrito nas coisas, nas farmácias, no mercado...[...] no ônibus*” (*Vinicius*), pois os jovens e adultos buscam, na alfabetização, a construção, a partir de saberes diversos, de um presente melhor e de um futuro mais digno, e não o processo repetitivo, o qual envolve a decodificação e a mecanização da escrita.

Sobre a decodificação e a mecanização da escrita, *Vygotsky* (2008) ressalta que o ensino da escrita que se reduz ao traçado de letras e, sílabas, palavras esvaziadas de significados de caráter mecanicista tantas vezes repetido se torna um hábito psicofísico. O autor ainda destaca que não aprendemos a ler e escrever por associações que são memorizadas, pois aprender a ler e a escrever “é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento [...]” (*Vygotsky*, 2007, p. 246). Escrever requer muito mais que habilidade cognitiva e motora de registrar grafemas.

Assim pode-se inferir que enquanto a professora busca alfabetizar por meio de ações mecanizadas, *Vinicius*, ao anunciar que seu objetivo é “[...] *pra eu poder ler o que tá escrito no papel da consulta, na etiqueta da roupa, no aviso da padaria*, denota que tem consciência da função social da leitura, bem como clareza de que, em uma

sociedade grafocêntrica, a leitura perpassa várias situações diárias e que, por conseguinte, saber ler torna-se necessário. Levado, então, por essa necessidade, busca, na alfabetização, a possibilidade de aprender meios de dialogar sobre o mundo e com o mundo, sendo a leitura “o meio de que dispomos para adquirir informações e desenvolver reflexões críticas sobre a realidade.” (Infante, 2006, p.57).

Cabe refletir que, enquanto o jovem almeja dialogar com o mundo, a prática de alfabetização da PR1 é pautada em conteúdos de livros didáticos do ensino regular, como já destacado por ela. Conteúdos que priorizam atividades que envolvem o pintar, o colar, o ligar e o completar. Atividades, centradas em uma “única forma de aprender e explorando capacidades de memorização, leva a um modelo curricular estático, gerando com isso, uma estabilidade nas práticas curriculares desenvolvidas” (Lunardi-Mendes, 2011, p.178).

No entanto merece ser descrita a grande preocupação da PR1 com o processo mecânico de leitura e escrita: “*eles têm que ler e escrever [...]*”. A leitura e a escrita, segundo Soares (2004) é um processo que envolve a dimensão linguística, a qual faz a passagem da oralidade para a escrita; a dimensão cognitiva, que proporciona atividades mentais em interação com a escrita, tanto na aquisição do código quanto na produção do seu significado; e a dimensão sociocultural, que revela a funcionalidade e a adequação da leitura e da escrita nas práticas sociais.

Assim, ratifica-se que a leitura e a escrita sejam processos importantes para os jovens e os adultos que se encontram na EJA e que, nesse processo, torna-se necessário que os jovens e adultos façam uso das práticas sociais que os envolvem, sendo capazes “de produzir sentido para a linguagem, e, assim, chegar as suas próprias descobertas, análises e sentidos” (Shimazaki, 2006, p. 87).

Apesar de a PR1 revelar grande preocupação com a leitura e a escrita, não se observou, em sala de aula, o uso de práticas sociais que envolvessem esse processo. A professora demonstrou que no processo de alfabetização na EJA valoriza a cópia como condição necessária para a aquisição da leitura e da escrita.

No entanto cabe destacar que escrita não se resume à cópia, haja vista que é um processo no qual se torna fundamental a interação dos estudantes com contextos “sociointeracionais em que possam construir sentidos nas relações com o outro,

mediadas pela escrita, quer o professor atue como escriba e leitor, quer os alunos já consigam usar a escrita de modo mais autônomo e menos heterônimo.” (Santa Catarina, 2014, p.123).

Desse modo, compreende-se o que importa, no processo de alfabetização, é que o domínio da escrita se dê em favor dos seus usos sociais, com textos que representem a amplitude da cultura escrita e o cotidiano, a fim de que tenham significado para os jovens e adultos.

A ausência dos usos sociais da escrita é evidenciado por *Heitor*: ao anunciar que “[...] é meio chato sabe, a gente só copia do quadro o que a professora escreve. [...]”. Ao encontro do mencionado por *Heitor*, *Vinicius* relatou que “[...] Todo dia a gente copia atividades de português, chega doer a mão. A gente escreve muito”.

Sobre a importância dada pela professora à materialidade da escrita, vale destacar que não se pode ignorar o significado de uma atividade, especialmente em uma turma de alfabetização na qual são “significativamente mais importantes a busca, a investigação, a análise, a comparação e a discussão de palavras, letras, textos, no sentido de reconhecer e se nomear práticas sociais de leitura e de escrita [...]” (Ferri e Hostins, 2008, p. 244).

Para esclarecer o sentido e o significado na aprendizagem, buscaram-se subsídios em Vygotsky (2008). Para esse autor, o sentido é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta na consciência do indivíduo, e o significado é apenas uma das zonas do sentido. Além disso, é durante a internalização dos conhecimentos externos (culturais), enquanto reconstrução interna e subjetiva dos sentidos e dos significados, que a linguagem (fala) tem papel central. Assim, a linguagem pode ser vista como um instrumento fundamental no desenvolvimento humano, organizado em um sistema de signos, como a fala e a palavra, em estruturas complexas.

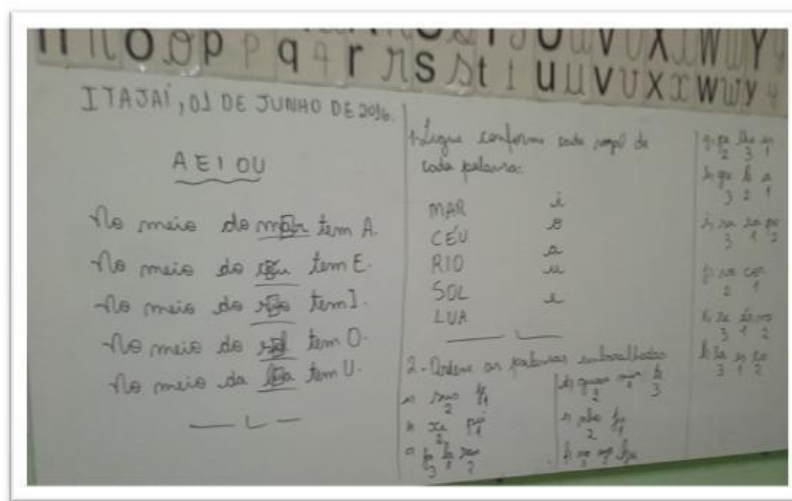
Sobre a importância da linguagem no desenvolvimento humano, Vygotsky (2008, p.62) evidencia que “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural [...]”. Sob esse viés, se tornam essenciais práticas de alfabetização capazes de ampliar as estruturas linguísticas e conceituais, respaldadas no processo

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644492937>

de elaboração conceitual dos alunos. Esse tipo de prática não se observou na turma de Nivelamento, pois a professora trabalhou a leitura e a escrita como um conhecimento desconectado, sem se preocupar com o significado e o valor social desses processos.

Assim, considera-se que pensar a alfabetização na EJA requer o entendimento de que os sentidos e os significados evoluem e se transformam na dinâmica das relações sociais, pois a “leitura do mundo precede a leitura da palavra.” (Freire, 2021, p.18.). Para o autor, a leitura do mundo consiste na interpretação crítica e analítica a partir da percepção do indivíduo e da maneira como este aprendeu a se relacionar no mundo e com o mundo. Portanto, a aprendizagem da leitura e da escrita é muito mais que escrever e ler, por exemplo, como ocorreu com a atividade apresentada na figura 3.

**Figura 3** – Atividades de leitura e escrita na turma de Nivelamento



Fonte: Acervo da pesquisadora

Compreende-se que mais do que escrever que “No meio do mar tem A.” e assim sucessivamente, os jovens e os adultos necessitam “escrever a sua vida e ler a sua realidade, o que não será possível se não tomarem a história em suas mãos para, fazendo-a por ela serem feitos e refeitos.” (Freire, 2021, p.13). Em outras palavras, a aprendizagem significativa da leitura e da escrita ocorre a partir do momento em que o professor propiciar conhecimentos que permitam “[...] qualificar os

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644492937>

alunos para refletirem sobre seu próprio universo, envolverem-se na leitura do mundo e na proposição de ações cidadãs” (Ferreira, 2003, p. 141).

Assim, a partir deste entendimento, os conhecimentos mencionados anteriormente ocorreriam a partir de estratégias e procedimentos que concedessem ao jovem e ao adulto a interlocução com seus projetos de leitura e escrita, como o anunciado por Vinicius “[...] *pra eu poder ler o que tá escrito no bilhete da escola, no papel do banco*”. Na interlocução, o jovem passa a compreender que as linguagens oral e escrita constituem meios para ele falar de si, de suas experiências e sentimentos. Essa interlocução possibilita a compreensão da linguagem

[...] enquanto elemento constitutivo da existência humana que permite olhar o dizer do outro e compreender os sentidos e a importância da palavra alheia, possibilita pensar uma prática pedagógica que oportunize ao aluno o uso da leitura e da escrita como um ato de interação com o mundo que nos rodeia. (Laffin, 1997, p.01)

Dá-se destaque às palavras de Laffin (1977) por se defender que, na EJA, torna-se indispensável o entendimento da alfabetização como uma produção humana na busca por significados que apresentem uma importante funcionalidade social. Também se argumenta que a alfabetização colabora para a elaboração de conceitos necessários para que aconteça o letramento, pois, mesmo que esses processos sejam distintos, são indissociáveis. Isso porque “a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto das práticas sociais, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita” (Soares, 2004, p. 97). Da mesma forma, o processo de escolarização que abarca a leitura e a escrita (alfabetização e letramento) e os conhecimentos científicos contribui para “o desenvolvimento integral da pessoa, uma vez que, atendendo aos objetivos educacionais, possibilita a potencialização de suas capacidades e desenvolvimento de funções mais superiores enquanto requeridas para integração social.” (Ferreira, 2003, p. 13).

Mediante o contexto observado, pode-se deduzir que as práticas de alfabetização da EJA estrutura-se nas vivências, nas interações, nas comunicações cotidianas e se traduzem nas ações e verbalizações dos professores integrados, na

cultura histórica e escolar, em que não se leva em consideração a possibilidade do indivíduo ser capaz de ler e escrever, em condições de vivenciar a realidade (Cabral, 2017) social de cada jovem e adulto.

## **Considerações finais**

A pesquisa possibilitou reflexões sobre as práticas de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA). As reflexões evidenciaram o processo de alfabetização com atividades infantilizadas, o que torna o percurso formativo dos jovens e adultos um acúmulo de etapas e fases, desvinculado da vivência social e cultural, sendo ofertadas a eles as mesmas propostas destinadas às crianças que frequentam a escola regular.

Todavia, vale enfatizar que tais práticas de alfabetização não são individualizadas, mas um reflexo da cultura escolar que, construída historicamente, permeia e organiza os espaços escolares, bem como normatiza o trabalho docente e, conseqüentemente, as relações de ensino e aprendizagem, em que abarca uma educação homogênea no sentido de utilizar as mesmas atividades para todos, sem respeitar as especificidades dessa modalidade.

Diante desse contexto, arrisco-me a dizer que as práticas de alfabetização, em especial na Educação de Jovens e Adultos, suscitam a ilusão de homogeneidade, a qual se fortalece cotidianamente por meio da uniformização do conhecimento, da produção solitária, da execução formal das tarefas e da ausência de colaboração. No entanto, essa ilusão merece ser repensada, pois a EJA institui-se como modalidade de ensino destinada a atender os jovens e adultos que, provavelmente e pelas mais variadas circunstâncias, não tiveram acesso ao sistema educacional ou ainda que retornaram às salas de aula na referida modalidade buscando superar as dificuldades vivenciadas em seu cotidiano escolar.

Assim, torna-se pertinente refletir sobre a heterogeneidade matriculada na turma da EJA, que vai além da diversidade de idade, expandindo-se para a diversidade cultural, as trajetórias educacionais, as experiências e os desejos. Perante essa heterogeneidade, considera-se que tal modalidade de ensino necessita

possibilitar aos jovens e adultos que lá se encontram os conhecimentos e as habilidades necessárias para exercerem a cidadania.

Espera-se que a presente pesquisa possa oferecer aos professores alfabetizadores na EJA reflexões acerca de suas práticas e que possibilite a construção e reconstrução de novos saberes, no sentido de aprimorarem o processo de alfabetização na EJA.

## Referências

ARROYO, Miguel *et al.* **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão.** Alfabetização e cidadania, v. 11, p. 9-20, 2005.

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. **Formação de educadores de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, p. 17-32, 2006.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições 70, 2011.

BAUER, Martin. **Análise de conteúdo clássica:** uma revisão. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático, v. 3, p. 189-217, 2002.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. 1ª edição. Editora Porto, 167p., 2003.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, n. 248, p. 27833-27841. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: mar/25.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de junho de 2010, Seção 1, p. 66. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2010>. Acesso em: mar/25.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: mar/25.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644492937>

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 11.556, de 12 de Junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, 2023b. Disponível e [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm). Acessado em: mar/25.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. **Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro**: histórico, políticas e práticas. Revista de Educação PUC-Campinas, v. 22, n. 3, p. 371-387, 2017.

FERRI, Cássia; HOSTINS, Regina Célia. **Práticas de seleção e organização do conhecimento nas escolas regulares e especiais**. Educação & Realidade, v. 33, n. 2, 2008.

FERREIRA, Naura Syria. **Poderemos trabalhar juntos na sociedade mundializada?** Desafios para os educadores. PORTO, TE Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas. Araraquara/SP: JM, p. 48-54, 2003.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 52ª edição. Editora Cortez, 176p. 2021.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustaquio. **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 12ª edição. Editora Cortez, 160p., 2003.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista brasileira de educação, n. 14, p. 108-130, 2000.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2022**: Taxa de analfabetismo. Agência IBGE Notícias, 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40098-censo-2022-taxa-de-analfabetismo-cai-de-9-6-para-7-0-em-12-anos-mas-desigualdades-persistem#:~:text=Dados%20do%20Censo%20Demogr%C3%A1fico%20de,foi%20de%207%2C0%25>. Acesso em: mar/25.

INFANTE, Ulisses. **Textos**: Leituras e escritas. 1ª edição. Editora Scipione, 560 p., 2006.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **Linguagem escrita**: leitura, produção e reestruturação. Joinville (mimeo), 1997.

LOPES, Maria Gorete Rodrigues de Amorim. *Especificidade do trabalho do professor de Educação de Jovens e Adultos*. In: MOURA, T. M. M. (Org.). *Educação de Jovens e Adultos: currículo, trabalho docente, práticas de alfabetização e letramento*. Maceió: EDUFAL, 2008. p. 93-112.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644492937>

LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça. **As práticas curriculares nos cadernos escolares**: registros de inclusão. Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico, v. 1, p. 137-148, 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Revista brasileira de educação, n. 12, p. 59-73, 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. Educar em Revista, n. 29, p. 83-100, 2011.

PLETSCH, Márcia Denise. **O professor itinerante como suporte para a educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Rio de Janeiro, 2005.

SANTA CATARINA. Governo do Estado, Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na Educação Básica / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação [S. l.]: [S. n.], 2014. 192 p.: il. Color.; 30 cm.

SANTA CATARINA. Estado de Santa Catarina. **Lei no 16.794, de 14 de dezembro de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015-2024 e estabelece outras providências. 2015. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1rhDDMjChM3U8JPRU4ysX0O4kA59HLY8X/view>. Acessado: mar/25.

SHIMAZAKI, Elsa Midori. **Letramento em jovens e adultos com deficiência mental**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo – USP, 2006.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista brasileira de educação, p. 5-17, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **O instrumento e o símbolo no desenvolvimento da criança**. 7ª edição. Editora Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Pensamento e linguagem. Vol. 4. São Paulo: Martins Fontes, 2008.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)