



University of  
Texas Libraries



e-revist@s



Centro Unversitário Santo Agostinho

# revistafsa

[www4.unifsanet.com.br/revista](http://www4.unifsanet.com.br/revista)

Rev. FSA, Teresina, v. 23, n. 1, art. 4, p. 81-108, jan. 2026

ISSN Impresso: 1806-6356 ISSN Eletrônico: 2317-2983

<http://dx.doi.org/10.12819/2026.23.1.4>

DOAJ DIRECTORY OF  
OPEN ACCESS  
JOURNALS

WZB  
Wissenschaftszentrum Berlin  
für Sozialforschung



## A Leitura de Mundo e a da Palavra: Práticas Alfabetizadoras na Educação de Jovens e Adultos (EJA)

## The Reading of the World and of the Word: Literacy Practices in Youth and Adult Education (YAE)

### Francisco Renato Lima

Doutorando em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Professor Substituto da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

E-mail: [fcorenatolima@hotmail.com](mailto:fcorenatolima@hotmail.com)

### Lauro Luiz Pereira Silva

Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Professor da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT)

E-mail: [lauro.silva@edu.mt.gov.br](mailto:lauro.silva@edu.mt.gov.br)

### Fernanda Rodrigues Alves Costa

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação de Minas Gerais (IFMG)

E-mail: [fernanda.rodrigues@ifmg.edu.br](mailto:fernanda.rodrigues@ifmg.edu.br)

#### Endereço: Francisco Renato Lima

Universidade Estadual de Campinas, Cidade Universitária Zeferino Vaz - Barão Geraldo, CEP: 13083-872 - Campinas, São Paulo - Brasil.

#### Endereço: Lauro Luiz Pereira Silva

Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT), Av. Pres. Vargas, 1268 - Centro, CEP: 78600-005 - Barra do Garças, Mato Grosso - Brasil.

#### Endereço: Fernanda Rodrigues Alves Costa

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), Campus Betim. Rua Itaguçu, 595 - Bairro: São Caetano, CEP: 32677-562 - Betim, Minas Gerais - Brasil.

**Editor-Chefe: Dr. Tonny Kerley de Alencar Rodrigues**

Artigo recebido em 11/12/2025. Última versão recebida em 15/12/2025. Aprovado em 16/12/2025.

Avaliado pelo sistema Triple Review: a) Desk Review pelo Editor-Chefe; e b) Double Blind Review (avaliação cega por dois avaliadores da área).

Revisão: Gramatical, Normativa e de Formatação



## RESUMO

Neste estudo, a discussão parte da epistemologia freiriana sobre educação e alfabetização em uma perspectiva de conscientização. O objetivo é analisar as experiências de docentes e discentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), escutando suas vozes acerca das práticas alfabetizadoras vivenciadas nesse processo educativo escolarizado. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa e exploratória, operando com os procedimentos técnicos da pesquisa bibliográfica e de campo, realizada na Escola Estadual José Ângelo dos Santos, no município de Barra do Garças (MT). O processo de produção das informações ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, com perguntas abertas, realizadas com seis participantes, sendo três professoras e três alunos (as) da EJA. Os resultados reforçam os desafios, as dificuldades e os enfrentamentos inerentes à realidade de quem ensina e de quem aprende na EJA. Os dois grupos sociais apresentam questões que testemunham essa realidade, mas, ao mesmo tempo, suas vozes se juntam no sentido de demonstrarem uma relação dialógica e de parceria no processo de alfabetização, reconhecendo o valor da leitura de mundo e da leitura da palavra como horizonte possível para a construção autêntica da autonomia e a conscientização.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Leituras. Letramentos Sociais. Alfabetização. Práticas Pedagógicas.

## ABSTRACT

In this study, the discussion is grounded in Freirean epistemology on education and literacy from a perspective of consciousness-raising. The objective is to analyze the experiences of teachers and students in Youth and Adult Education (YAE), listening to their voices regarding the literacy practices experienced in this formal educational process. This is a qualitative and exploratory study, employing the technical procedures of bibliographic and field research, carried out at José Ângelo dos Santos State School, in the municipality of Barra do Garças (MT). The information was produced through semi-structured interviews with open-ended questions, conducted with six participants, three teachers and three YAE students. The results reinforce the challenges, difficulties, and struggles inherent to the reality of those who teach and those who learn in YAE. Both social groups present issues that bear witness to this reality, but, at the same time, their voices converge to reveal a dialogical and collaborative relationship in the literacy process, recognizing the value of reading the world and reading the word as a possible horizon for the authentic construction of autonomy and consciousness-raising.

**Keywords:** Youth and Adult Education. Reading Practices. Social Literacies. Literacy. Pedagogical Practices.

## 1 INTRODUÇÃO

“Quero aprender a ler e a escrever – disse um analfabeto do Recife – para deixar de ser a sombra dos outros”.

E um homem, em Florianópolis, ao descobrir o processo de emergência do povo, característico da transição brasileira, concluiu: “O povo tem uma resposta”.

Outro com um tom tristonho: “Não sofro por ser pobre, mas por não saber ler”.

“Minha escola é o mundo”, disse um analfabeto de um Estado do sul do país [...]

“Quero aprender a ler e a escrever para mudar o mundo”, afirma um analfabeto, para quem, com razão, conhecer é atuar sobre a realidade conhecida.

(Freire, 1980, p. 23).

Esses diálogos, registrados por Paulo Freire (1980), em suas andanças pelo Brasil, o fizeram propor mais que uma Pedagogia ou uma Didática específica para orientar as ações dos educadores no contexto da alfabetização de pessoas adultas, mas elaborar uma filosofia da *práxis* educativa-democrática, de compreensão do mundo pela palavra, cerne deste estudo.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um espaço formativo que tem como finalidade assegurar o direito à escolarização de sujeitos que, por diferentes motivos, não tiveram acesso ou continuidade nos estudos na fase da infância ou da adolescência, ou seja, aqueles alunos que, por razões objetivas e subjetivas diversas, foram excluídos da experiência transformadora que o processo educativo escolarizado proporciona. Desse modo, sua pertinência, olhada tanto como política educacional quanto no contexto das práticas pedagógicas, reflete uma ação histórica e reparadora, possibilitando que os sujeitos da EJA cheguem até as escolas e possam ressignificar suas experiências com o conhecimento cultural historicamente construído, valorizando as experiências de vida dos educandos, seus saberes prévios, suas identidades e as demandas específicas para aprender a ler e escrever.

Nesse contexto, a exclusão escolar não é um acidente individual, mas resultado de processos sociais, históricos e políticos que produzem desigualdades. Assim, a perspectiva freiriana sobre a EJA não apenas corrige uma ausência, mas se coloca como oportunidade de superação da opressão, por meio do diálogo e da construção coletiva do conhecimento. Para Freire (2011, 1979, 2024c), aprender a ler e escrever vai muito além da alfabetização técnica: envolve ler o mundo e compreender criticamente a realidade para atuar sobre ela. Portanto, o acesso à escola, nesse cenário, torna-se uma oportunidade de ressignificação que não se esgota no domínio da língua escrita, mas se estende à formação ética, política e cultural.

Os estudos específicos a respeito da EJA têm crescido bastante nos últimos anos no Brasil, buscando compreender suas problemáticas e as perspectivas. Um exemplo concreto dessa iniciativa está no documento, intitulado: *Em busca de saídas para a crise das políticas*

*públicas de EJA*, organizado em 2022, em uma parceria entre o ‘Movimento pela Base’ e entidades de referência no tema, como o ‘Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec)’, a ‘Ação Educativa’ e o ‘Instituto Paulo Freire’. Como o próprio título denota, busca-se uma saída para uma crise histórica. A conclusão é que, dentre outras ações, é preciso resgatar “a educação de pessoas jovens e adultos como direito humano, bem comum e responsabilidade pública, tal como assinalado nas leis nacionais e nos compromissos internacionais de que o país é signatário” (MANSUTTI, 2022, p. 49).

Esse mapeamento institucional traz indicativos para, diante desse contexto, procurar analisar as necessidades, as contradições e os desafios inerentes à EJA em escala mundial e, sobretudo, nacional. Desse modo, a fim de situar-se no campo e juntar-se às reflexões propostas na área e de contribuir para preencher as lacunas investigativas a serem preenchidas, este estudo tem como objetivo analisar experiências de docentes e discentes da EJA, escutando suas vozes acerca das práticas alfabetizadoras vivenciadas nesse processo de escolarização. Para tanto, examinam-se as políticas educacionais e as ações pedagógicas que valorizem o ensinar a ler e escrever, propiciando o empoderamento dos sujeitos no contexto do mundo letrado e favorecendo o acesso à cidadania.

Essa prerrogativa torna-se fundamental, tendo em vista que junto à EJA, no cenário brasileiro, situa-se a questão do analfabetismo, uma chaga social, que, em pleno século XXI, ainda se configura como um dos principais desafios educacionais, exigindo o fortalecimento e a ampliação das oportunidades de aprendizagem para jovens e adultos. A EJA revela-se como uma estratégia para a inclusão social, ao possibilitar o acesso ao conhecimento formal e o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva sobre a realidade, essa modalidade educativa amplia as oportunidades de inclusão no mundo do trabalho, favorece a participação política e cultural e impacta positivamente os indicadores sociais e educacionais do país.

Por outro lado, a ausência de escolarização de jovens e adultos, em muitos casos, pode estar associada à inadequação dos métodos e das técnicas de ensino utilizados no processo de alfabetização escolar. Essa problemática, portanto, abre amplas possibilidades de investigação, uma vez que permite analisar aspectos da prática educativa que necessitam ser aprimorados, com o objetivo de contextualizar o ensino, de acordo com a realidade dos sujeitos envolvidos, por meio da valorização das suas leituras do mundo como ponto de partida para a leitura da palavra (FREIRE, 2011), com foco na dimensão ética e no compromisso com os educandos, enquanto sujeitos históricos, cognitivos e culturais.

Segundo o olhar de Freire (2021a, p. 95), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, em um processo

dinâmico de trocas e interações, que principiam a ideia da “comunhão”, de que fala o teórico. Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem no contexto da EJA deve ser considerado objeto de amplas reflexões, a fim de apresentar alternativas que favoreçam o compromisso coletivo e pleno dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (professores e alunos), possibilitando que, tal como a inspiração formulada no título deste estudo, faça-se valer a máxima freiriana: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2011, p. 19-20).

Elaborou-se, a partir disso, o seguinte problema de pesquisa: quais as principais experiências de docentes e discentes da EJA, envolvidos na etapa da alfabetização, evidenciando, assim, os desafios e as perspectivas vivenciadas no processo de aprender e ensinar a ler e escrever nessa etapa da escolarização? No cotejo desse questionamento, escutam-se as vozes desses dois grupos de atores sociais, entrelaçadas a questões teóricas que sobre políticas educacionais e práticas pedagógicas alfabetizadoras, situadas a partir da realidade vivenciada na Escola Estadual José Ângelo dos Santos, localizada no município de Barra do Garças, interior do estado de Mato Grosso, o *locus* da pesquisa de campo.

Em face disso, este estudo justifica-se pela necessidade e possibilidade de problematizar a importância de um trabalho contínuo, sistemático e pedagogicamente articulado em torno do processo de alfabetização no contexto da EJA, tendo em vista a transformação social que a educação promove. Ademais, na medida em que se articulam aspectos teóricos, construídos a partir da pesquisa bibliográfica aos achados de campo, desvelados nas vozes de docentes e discentes, compreende-se que, para além do ensinar e do aprender, na etapa da alfabetização, é possível contribuir para uma perspectiva de educação que valorize o desenvolvimento integral do aluno, reconhecendo e valorizando o caráter político e libertador da alfabetização, dentro da proposta pedagógica desenhada pela escola, os conhecimentos e as experiências singulares do aluno que, ao chegar à escola, testemunha o encontro entre a leitura de mundo e a leitura da palavra (FREIRE, 2011), construindo pontes para a valorização dos saberes que constituem o processo de letramento (KLEIMAN, 1995; STREET, 2014; TFOUNI, 1988, 2006, 2010), interligando educação, cidadania e mudança social.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 A Educação de Jovens e Adultos (Eja) e a Perspectiva da Autonomia: Das Políticas Educacionais às Práticas Pedagógicas

A Educação Básica de adultos consolidou-se a partir da década de 1930, quando se estruturou um sistema público de ensino elementar no Brasil. Esse processo esteve associado à industrialização e à concentração populacional nos centros urbanos, ampliando a oferta gratuita de ensino fundamental e incorporando setores sociais diversos. A expansão foi conduzida pelo Governo Federal, ao estabelecer diretrizes nacionais e definir a repartição de responsabilidades entre estados e municípios. Após a redemocratização do Estado, em 1945, essa educação ganhou centralidade nas políticas voltadas à universalização da escolarização elementar. Esse movimento fazia parte do projeto de ampliar o eleitorado, integrar populações migrantes e reforçar a base de sustentação política do governo (RIBEIRO, 1999, 2001).

Nesse período, a educação de adultos assumiu caráter de campanha nacional. Em 1947, foi lançada a Campanha de Educação de Adultos, que previa inicialmente uma etapa intensiva de alfabetização em três meses e a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses. Posteriormente, previa-se uma fase voltada à formação profissional e ao desenvolvimento comunitário. Nos primeiros anos, sob a direção de Lourenço Filho, a campanha integrou e expandiu serviços existentes, alcançando diferentes regiões do país e mobilizando estruturas administrativas, profissionais e voluntárias. A partir da década de 1950, as ações comunitárias em áreas rurais não tiveram o mesmo alcance, e a campanha foi extinta antes do fim da década. Parte da rede de ensino supletivo criada no período permaneceu ativa, incorporada por estados e municípios (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

A campanha de 1947 impulsionou debates sobre analfabetismo e educação de adultos. Naquele contexto, o analfabetismo era interpretado como causa, e não consequência das condições sociais e econômicas do país. Essa concepção sustentava a ideia de que o adulto analfabeto era socialmente inadequado e equivalente a uma criança, perspectiva presente em materiais de formação da própria campanha. Apesar disso, segundo Ribeiro (1999, 2001) e Haddad e Di Pierro (2000), tais concepções foram criticadas e começou a se reconhecer os saberes e as capacidades dos adultos. Teorias psicológicas que indicavam suposta limitação da

aprendizagem adulta, baseadas em estudos norte-americanos das décadas de 1920 e 1930, também circularam nesse período, como lembra Lourenço Filho (1945).

A crença na capacidade de aprendizagem dos adultos e a adoção do método de leitura de Laubach motivaram o Ministério da Educação a produzir materiais específicos para alfabetização. O primeiro guia de leitura, amplamente distribuído, baseava-se no método silábico. As palavras-chave eram selecionadas segundo critérios fonéticos, orientando a memorização e recomposição de sílabas para a formação de novas palavras. As lições incluíam frases e textos breves com conteúdos de saúde, trabalho e civismo (RIBEIRO, 2001).

A partir disso, surge, com impacto junto às políticas educacionais e, sobretudo, às práticas pedagógicas, o nome de Paulo Freire figura no desenvolvimento de um sistema educacional que se tornou referência internacional. Sua atuação iniciou junto às iniciativas populares em colaboração com paróquias, elaborando currículos e formando professores, a partir de técnicas, como estudo em grupo, debates e uso de fichas temáticas, sistematizadas, posteriormente, no chamado “Sistema Paulo Freire”, a partir das décadas de 1970 e 1980. Assim, a ideia de conscientização passou a ser amplamente associada à alfabetização, como revolucionária. Antes disso, ainda nos anos 1960, Freire atuou na criação do Movimento de Cultura Popular (MCP), mas se opôs à utilização de cartilhas com mensagens políticas prontas, por considerá-las práticas de manipulação (GADOTTI, 1996; GERHARDT, 1996).

A proposta freiriana concebia a alfabetização como processo vinculado à conscientização, superando abordagens que reduziam o ensino à mera transmissão de palavras e sílabas. Em experiências realizadas nos círculos de cultura, os participantes, após cerca de trinta horas, já conseguiam ler e escrever textos simples. Essa prática originou o método que leva seu nome (Barreto, 1998). Derivam daí, então, os princípios filosóficos fundamentais de “suas pedagogias” (do oprimido, da esperança, da autonomia etc.) e que inspiraram a pensar a educação como forma de conscientização, um ato político, de liberdade e emancipação e que se materializava por um ensino voltado para a autonomia, a criticidade e a mudança social (Freire, 1979, 1980, 2020, 2021a, 2021b, 2024a, 2024b, 2024c) e Freire e Macedo (2013).

A essência humana existencia-se, autodesvelando-se como história. Mas essa consciência histórica, objetivando-se reflexivamente surpreende-se a si mesma, passa a dizer-se, torna-se consciência historiadora: o homem é levado a escrever sua história. Alfabetizar-se é aprender a ler essa palavra escrita em que a cultura se diz e, dizendo-se criticamente, deixa de ser repetição intemporal do que passou, para temporalizar-se, para conscientizar sua temporalidade constituinte, que é anúncio e promessa do que há de vir. O destino, criticamente, recupera-se como projeto (FIORI, 2021 [1967], p. 30, grifos nossos).

O sucesso do método atraiu apoio de diferentes setores políticos e sociais, culminando no Plano Nacional de Alfabetização de 1963. Entretanto, a instauração do regime militar em 1964 interrompeu a iniciativa. Perseguido, Freire foi preso e posteriormente exilado, atuando no Chile, onde desenvolveu reflexões sobre comunicação e extensão rural, defendendo práticas educativas dialógicas voltadas à liberdade. A partir da década de 1970, sua pedagogia passou a circular amplamente em universidades estrangeiras. Seus postulados focaram em estratégias associadas à luta de classes e à revolução política. Entre 1975 e 1980, atuou em programas de alfabetização em países africanos recém-independentes, como São Tomé e Príncipe, Angola e Moçambique, com resultados expressivos (FREIRE, 2021A, RIBEIRO, 1997).

O retorno definitivo de Freire ao Brasil ocorreu em 1980, em um contexto de reorganização política e crise do regime militar. Sua pedagogia passou a articular prática e teoria em perspectiva crítica, fundamentada em correntes filosóficas diversas, como fenomenologia, existencialismo, personalismo cristão, marxismo humanista e hegelianismo (GADOTTI, 2003; SAVIANI, 2013). Nesse contexto, a epistemologia filosófica freiriana de educação sobre conscientização consolidou-se como processo no qual sujeitos compreendem a realidade sociocultural, bem como as estruturas de poder que moldam o cotidiano e, a partir disso, desenvolvem a capacidade de transformá-lo por meio da *práxis*, entendida como articulação entre reflexão e ação conjunta, entre educador e educandos (FREIRE, 2021a). Essa proposta influenciou amplamente a pedagogia crítica nas últimas décadas, estabelecendo-se como referência nos debates educacionais contemporâneos.

A oficialização da EJA como componente da Educação Básica ocorreu apenas com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 9.394/96. Em seu Artigo 37, a lei determina que a EJA deve atender às pessoas que não tiveram acesso à escolarização ou não puderam concluir o Ensino Fundamental e o Ensino Médio na idade prevista (BRASIL, 1996). Entretanto, mesmo com os avanços legais e normativos, sua efetivação prática ainda enfrenta inúmeros desafios. Não obstante, apesar disso,

É notório que após a LDB ocorreram mudanças significativas que estabeleceram medidas que ampliaram e melhoraram o acesso e o financiamento do ensino no país. Logo, surgiram alguns programas, projetos e planos que foram criados ao longo dos anos com o objetivo de diminuir e até mesmo de acabar com o analfabetismo entre os jovens e adultos, a fim de combater a exclusão social. Porém, boa parte desses projetos não conseguiu sequer atingir os resultados esperados (MOREIRA; CHAVES, 2022, p. 17).



Embora a LDB tenha impulsionado iniciativas para ampliar o acesso à educação, a trajetória da EJA continua marcada por recorrentes insucessos. Assim, a trajetória sócio-histórica da educação de adultos no Brasil evidencia a evolução das políticas, métodos e concepções pedagógicas voltadas a uma educação em uma perspectiva de autonomia, desde as campanhas nacionais até a experiência internacional de Paulo Freire. Esses processos demonstram que a alfabetização não se limita à aquisição de códigos escritos, mas envolve a articulação entre experiências sociais, culturais e políticas dos aprendizes. Esse entendimento prepara o terreno para a análise da relação entre a leitura do mundo e a leitura da palavra, tema central no contexto da EJA, no qual a alfabetização é concebida como prática social e política que integra conhecimento, reflexão e ação.

### 3 METODOLOGIA

No que se refere à abordagem, trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujo processo investigativo se caracteriza, sobretudo, pela imersão do pesquisador no contexto dos sujeitos observados, visando compreender suas situações e conhecer a realidade em que estão inseridos (MINAYO, 2013). Quanto aos objetivos, possui natureza exploratória e explicativa, uma vez que procura descrever e esclarecer as características e os fenômenos relacionados ao objeto de estudo. Para isso, apoia-se em referenciais teóricos que funcionam como alicerces para orientar e sustentar a análise dos resultados obtidos na pesquisa de campo (Gil, 2019).

O estudo foi desenvolvido na Escola Estadual José Ângelo dos Santos, situada em Barra do Garças (MT), que oferta turmas de EJA. A escolha do *locus* justifica-se em vista de possibilidades de acompanhar práticas alfabetizadoras em contexto real de ensino. A escola opera em três turnos (matutino, vespertino e noturno), com EJA no período noturno e jantar servido aos estudantes trabalhadores, aspecto importante para o acesso e permanência do aluno da EJA, que, geralmente, concilia a rotina de trabalho e estudo.

O corpo docente é composto por 42 profissionais. Existem 53 alunos matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da EJA, o que corresponde do 1º ao 5º ano do ensino regular. Esses (as) estudantes estão distribuídos em duas turmas de alfabetização, do primeiro segmento (1º e 2º ano), conforme a organização dessa modalidade de ensino. O público matriculado é, basicamente, analfabeto e semianalfabeto, que nunca foi à escola ou que desistiu de estudar, logo a ênfase na alfabetização, no sentido de ensino e de aprendizagem do código formal, valorizando os conhecimentos de mundo, ou seja, os letramentos sociais.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram três professoras e três estudantes dessas duas turmas de EJA. O critério de escolha foi a disponibilidade em colaborar com a pesquisa. Quanto às características dos (as) estudantes, eles residem no próprio bairro e em bairros circunvizinhos da zona urbana e têm entre 40 e 45 anos de idade, sendo duas do sexo feminino e um do sexo masculino. Quanto à formação e experiência das três professoras, são licenciadas em Letras – Português e possuem cursos em nível de especialização. Atuam como docentes há cerca de 20 anos, com experiência nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, tanto no ensino regular quanto na EJA, contexto desta investigação.

O acesso inicial ao *locus* de pesquisa se deu por meio do contato com a gestão da escola, que consentiu a visita para diálogo com professores e alunos e, em seguida, o processo de produção das informações. Esta etapa foi realizada no período entre setembro e outubro de 2024, na própria escola, em intervalos de aula ou momentos oportunos em que os colaboradores se dispusessem a participar.

Para a realização da pesquisa de campo, foi solicitada a autorização dos sujeitos, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>1</sup>, por meio do qual eles tomaram conhecimento dos objetivos da pesquisa e dos procedimentos de análise e divulgação dos dados. Ainda por questões éticas e de preservação da imagem dos sujeitos, ao longo deste estudo, eles são referidos como Professora A, B e C; e Estudante A (44 anos, sexo feminino), Estudante B (42 anos, sexo feminino) e Estudante C (45 anos, sexo masculino).

O instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada, com perguntas abertas, possibilitando que os sujeitos expressassem suas opiniões acerca dos questionamentos, elaborados com foco no objetivo do estudo. Tanto para as professoras, quanto para os (as) estudantes, foram elaboradas apenas três questões, pelas limitações de recorte a que este estudo se propõe e, a partir delas, foram elaboradas as categorias de análise. Nessa etapa, seguiu-se um percurso de análise temática qualitativa, proposta por Gil (2025, p. 87) como método que “visa identificar, analisar e relatar padrões (temas) presentes em um conjunto de dados”. Nesse caso, sinalizando aspectos convergentes entre a visão dos dois grupos investigados.

---

<sup>1</sup> Os Termos encontram-se em posse dos pesquisadores, a fim de validar a condução da pesquisa e resguardar a identidade e a privacidade dos sujeitos envolvidos. O documento foi elaborado com base nas orientações da Plataforma Brasil, órgão do Sistema Nacional de Ética em Pesquisa (SISNEP), do Ministério da Saúde (MS).

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 4.1 Entre a Leitura do Mundo e a da Palavra: A Alfabetização no Contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA)

O desenvolvimento do indivíduo resulta de um processo sócio-histórico, também denominado sociointeracionista, que enfatiza o papel do contexto histórico e cultural no desenvolvimento e na aprendizagem (VYGOTSKY, 2010). O aluno aprende em interação com o grupo social, ao mesmo tempo em que constrói elementos do meio, como valores, linguagem e conhecimento. Para Freire (1979), a prática pedagógica alfabetizadora, em uma perspectiva de conscientização, deve estar vinculada a aspectos históricos e sociais para possibilitar a compreensão das questões fundamentais do processo educativo. Os teóricos reconhecem o papel do contexto social, enquanto Vygotsky (2010) foca na interação e mediação cognitiva, a perspectiva freiriana amplia para a dimensão crítica e emancipatória, ligando a aprendizagem à conscientização, à transformação social e à reflexão crítica, pois, sem reflexão sobre si mesmo e sobre o próprio papel no mundo, não é possível superar os obstáculos impostos pela realidade. Assim, o professor, por meio de sua prática pedagógica, escolhe entre produzir estruturas de opressão ou promover a conscientização (FREIRE, 2024b, 2021a).

No contexto de alfabetização da EJA, onde se estreitam os vínculos entre a leitura do mundo e a leitura da palavra, segundo Freire e Macedo (2013, p. 15):

O ato de aprender a ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Até mesmo historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e a seguir escreveram as palavras. Esses são momentos da história. Os seres humanos não começaram por nomear A! F! N! Começaram por libertar a mão e apossar-se do mundo.

A visão dos autores, amplamente explorada no campo dos estudos educacionais (pedagógicos) e linguísticos, compreende o aprendizado escolar da leitura e da escrita como parte intrínseca ao conhecimento de mundo que o sujeito possui. Em uma perspectiva social e ideológica desses processos, na visão dos letramentos (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2010, STREET, 2014; TFOUNI, 1988, 2006, 2010), trata-se de considerar o repertório diversificado de saberes acumulados ao longo do tempo pelos sujeitos, permitindo que interpretem e compreendem socialmente o contexto em que estão inseridos, mobilizando os conhecimentos

conforme as demandas e necessidades do universo do letramento, ou seja, o universo da escrita.

Assim, na perspectiva freiriana, a relação do sujeito com o mundo e com os outros é singular e carregada de ideologia. A leitura do mundo constitui a base para a leitura da palavra, formando um tecido coeso entre compreensão social e desenvolvimento da linguagem em diversos contextos de usos e reinvenção das práticas sociais. Daí a importância de reconhecer as especificidades e a trajetória dos sujeitos da EJA. No geral, são pessoas oriundas de classes populares que não tiveram acesso à escolarização na fase da infância ou da adolescência ou que abandonaram a escola, por motivações socioculturais e ideológicas diversas. São jovens e adultos marginalizados e estigmatizados pelo sistema econômico e social. Por isso, a necessidade de uma abordagem pedagógica crítica e acolhedora, que conecte a leitura do mundo à leitura da palavra. Esses sujeitos, em sua maioria trabalhadores assalariados, são estigmatizados por não saberem ler, apresentam desconfiança em relação à escola, seja por não terem tido acesso a ela na infância, seja por terem abandonado precocemente os estudos. Oliveira (1999, p. 59-60) distingue bem esse perfil dos demais:

O adulto, no âmbito da educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo. Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo. E o jovem, incorporado ao território da antiga educação de adultos relativamente há pouco tempo, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal. Não é também o adolescente no sentido naturalizado de pertinência a uma etapa biopsicológica da vida.

Diante das singularidades e características identitárias apontadas pela autora, cabe ao professor alfabetizador o papel de promover condições de ensino e aprendizagem que levem à conscientização e mudança social, com foco na formação do cidadão crítico, como imperativo social e conquista de um direito cidadão: ser reconhecido e respeitado em seu lugar social.

A EJA deve compor um sistema educativo em que o aluno e o meio social estejam articulados. Para tanto, a elaboração de estratégias de ensino deve promover condições de formação docente, utilização de estratégias didático-pedagógicas e de recursos didáticos, que assegurem a eficácia no processo de alfabetização, mediante a combinação de métodos e

técnicas adequados a uma visão mediadora da aprendizagem. Esse processo incorpora valores culturais e ideológicos presentes tanto nos alunos quanto nos alfabetizadores.

Por exemplo, a escolha de temas ligados ao cotidiano dos (as) estudantes é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, que não se restringe a uma alfabetização mecânica, nos moldes de uma educação bancária (FREIRE, 2021a). À revelia dessa prática autoritária e excludente, o autor considera a dimensão desses saberes como parte de um processo contínuo. “Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos” (FREIRE, 2024a, p. 35). De modo similar, isso implica considerar que “não existe, nas sociedades modernas, o letramento ‘grau zero’, que equivaleria ao ‘iletramento’” (TFOUNI, 1988, p. 18), ou seja, escolarizados ou não, os sujeitos não possuem níveis distintos de letramentos, que variam conforme suas interações com o mundo da escrita. Esses letramentos, portanto, dizem respeito aos “aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 2010, p. 22) e a maneira como os sujeitos, ainda que analfabetos, do ponto de vista de codificação e de decodificação da palavra (TFOUNI, 2006), lidam socialmente com o que Freire (2011), denomina de “palavra-mundo”.

Sabe-se, no entanto, que o conjunto de conhecimentos práticos não ocupa posição de igualdade em sociedades nas quais a escrita é central. Entretanto, no contexto da EJA, tais saberes devem ser valorizados na alfabetização, considerando que a ausência de escolarização não deve justificar uma visão preconceituosa sobre o sujeito analfabeto, considerando-o como incapaz ou destinado a tarefas desqualificadas, desconsiderando sua cultura e saberes práticos.

De acordo com Soares (2010, p. 24), “um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte”, possibilitando que ele se envolva em e com múltiplas práticas de linguagens, como ouvir e compreender a leitura transmitida em qualquer aparelho de áudio e realizada por uma pessoa alfabetizada, ditar um texto para que outra pessoa escreva, entre tantas outras infinitas possibilidades, nas quais ele utiliza-se, de recursos específicos da língua escrita, para interagir socialmente. “[...] esse analfabeto é, de certa forma, **letrado**, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita” (Soares, 2010, p. 24).

Diante disso, no contexto da EJA, o desafio da escola consiste em superar a repetição mecânica de conteúdos e formular propostas que integrem conteúdos disciplinares e abordagens da realidade interna e externa à escola. Isso implica selecionar atividades que considerem a trajetória e experiências dos alfabetizandos, pois o processo de alfabetização na EJA não é apenas técnico, mas um ato de reconhecimento e valorização da experiência

histórica e social dos sujeitos, promovendo sua inclusão e emancipação. Cabe ao alfabetizador discutir a relevância do papel social desempenhado por cada estudante e incluir tais experiências no processo de alfabetização, considerando a condição social de adultos em situações concretas, sociais, políticas e econômicas, incorporando a dimensão ética, estética e humana à análise do processo de inclusão e transformação social, na correlação entre a leitura do mundo e a leitura das palavras, dimensões que se articulam na dimensão do vivido.

#### 4.2 A Leitura do Mundo e a Leitura da Palavra no Processo de Alfabetização na EJA: Vozes de Docentes e de Discentes

Neste tópico, apresentam-se as análises dos dados, à luz dos autores e das perspectivas teóricas apresentadas. Seguem, então, os subtópicos de análise, derivados do roteiro de entrevista. Inicialmente, as visões das professoras; em seguida, as visões dos (as) estudantes.

#### 4.3 A alfabetização na EJA, pelas vozes das professoras

Respeitar a **leitura de mundo** do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da *curiosidade*, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento.

(FREIRE, 2024b, p. 120, grifo nosso)

##### 4.3.1 Os desafios ou dificuldades no processo de alfabetização de pessoas adultas na EJA

Neste subtópico, identificam-se os principais desafios enfrentados pelas professoras no processo de alfabetização de pessoas adultas, estudantes da EJA, conforme o Quadro 1:

**Quadro 1 - Principais desafios ou dificuldades no processo de alfabetização de pessoas adultas na EJA**

<b>Professora A</b>	O desafio é lidar com a baixa autoestima dos alunos. Muitos chegam à sala pensando que já ‘passou da idade’ de aprender e carregam frustrações do passado. Antes de ensinar letras e palavras, preciso mostrar que são capazes, pois aprender não tem prazo.
<b>Professora B</b>	A dificuldade é a irregularidade da frequência. A maioria dos alunos trabalha o dia inteiro, chegam cansados ou faltam por motivos de saúde, emprego ou família. Isso exige que eu adapte constantemente o planejamento que mantenha o vínculo com a aprendizagem.
<b>Professora C</b>	O grande desafio é a distância entre os conteúdos escolares e a realidade dos alunos. Se o material não dialoga com o cotidiano deles, eles perdem o interesse. Preciso sempre trazer palavras, textos e situações ligadas à vida deles para que a alfabetização faça sentido.

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir dos dados da pesquisa de campo (2024)

Na visão das três professoras, há desafios concretos no processo de alfabetização que se interpõem para além do domínio da palavra, situando-se extramuro da escola. Esses obstáculos decorrem das condições de vida, das relações sociais e das desigualdades históricas que os alunos enfrentam e exercem forte influência sobre suas práticas educativas.

A Professora A salienta questões subjetivas, como “*autoestima*” abalada, “*frustrações*” com outras experiências escolares, ou seja, fatores de natureza biopsicológica (Oliveira, 1999), que se colocam como desafios à prática pedagógica. Esses sentimentos são bastante recorrentes no contexto da EJA, pois o fato de não ter aprendido a ler e escrever na dita “idade certa” acarreta uma série de predicados de valores negativos, atribuídos pela sociedade, que rotulam tais sujeitos. Essa visão é fruto de um histórico de exclusão social e educacional, que, muitas vezes, os fez acreditar que não eram capazes de aprender (Ribeiro, 1999, 2001). Por isso, coloca-se sob suspeita, essa visão de uma suposta “idade certa”. Qual seria tal idade? Ao concordar com a perspectiva freiriana, refuta-se tal ideia, visto que a aprendizagem é um processo contínuo, que acontece ao longo de toda a vida. Essa visão demanda “superar a concepção de que a idade adequada para aprender é a infância e a adolescência e que a função prioritária ou exclusiva da educação de pessoas jovens e adultas é a reposição de escolaridade perdida na “idade adequada”” (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 70).

As teorias no campo do desenvolvimento humano (VYGOTSKY, 2010) evidenciam que todos são capazes de aprender, independentemente da idade, desde que haja mediação e condições efetivas para que isso ocorra. Freire (2024a) enfatiza que não se deve categorizar os sujeitos em “educados” e “não educados”, uma vez que todos são detentores de conhecimentos de mundo, a chamada “palavra-mundo” (FREIRE, 2011), visto que “ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo” (FREIRE, 2011, p. 84), destacando a potência do aprendizado em qualquer fase da vida. Nesse sentido, a teoria dos letramentos também reforça a impossibilidade de existir um nível ou grau zero de letramento (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2012; STREET, 2014; TFOUNI, 1988, 2006).

A Professora B aponta como entrave na prática alfabetizadora a questão da frequência escolar, ou seja, a presença efetiva e contínua nas aulas, de modo a acompanhar os projetos didáticos em desenvolvimento. Essas faltas, muitas vezes, decorrem de condições sociais e econômicas que dificultam a permanência na escola e podem levar à evasão escolar, um quadro crônico no contexto da EJA (MANSUTTI, 2022). Além de dificultar a consolidação da aprendizagem do estudante, esse fato compromete a execução do trabalho pedagógico

planejado na alfabetização. Por outro lado, ao tempo que se mostra aberta à adaptação do planejamento, ela demonstra uma compreensão dialógica do processo e entende que “saber ensinar”, como diz Freire (2024b), implica reconhecer que a educação precisa estar conectada às condições reais de vida dos educandos, respeitando seus tempos e limites, pois muitos estudantes da EJA, ao conciliarem trabalho, família e estudo, não conseguem atender às exigências de uma lógica rígida instituída do currículo e da prática pedagógica.

A fala da Professora C explicita uma perspectiva de educação como prática social e humanizadora vinculada à realidade (FREIRE, 2021a). Ao perceber o distanciamento entre a realidade dos conteúdos escolares e a realidade dos alunos, ela busca intervir reflexivamente, rompendo, assim, com um modelo de “educação bancária”, cujos conteúdos são depositados sem relação com o contexto dos sujeitos. Ao considerar a relevância das “*palavras, textos e situações ligadas à vida*”, ela constrói a ponte necessária para uma alfabetização problematizadora, que articula leitura de mundo e leitura da palavra (FREIRE, 2011), como aspectos indissociáveis na dimensão do vivido em que os sujeitos se inserem.

Diante desse cenário, destaca-se um aspecto comum na postura das três professoras: a necessidade de acreditar na capacidade de cada estudante. Elas buscam, junto ao ensino da palavra escolarizada, fazê-los acreditar em si mesmos, ressignificando a ideia de que ‘sempre é tempo de aprender’. Para tanto, elas adotam uma concepção de planejamento e de prática pedagógica flexíveis, a partir de textos e experiências que fazem parte da vida dos alunos. De tal modo, as professoras assumem uma postura consciente e humanizadora, que leva à conscientização e coloca o aluno como sujeito ativo do processo de alfabetização pela leitura da palavra e pela leitura do mundo (FREIRE, 1979, 1980, 2021B, 2024B; FREIRE; MACEDO, 2013).

#### 4.3.2 As estratégias didático-pedagógicas utilizadas para alfabetizar na EJA

Neste subtópico, busca-se, diante dos desafios, identificar as principais estratégias didáticas utilizadas para alfabetizar os (as) estudantes da EJA, conforme o Quadro 2:



### Quadro 2 - Principais estratégias didático-pedagógicas utilizadas para alfabetizar na EJA

<b>Professora A</b>	Procuro trabalhar com textos do cotidiano, como bilhetes, receitas e notícias. Assim, eles percebem que a leitura e a escrita são úteis em suas vidas e se sentem motivados a aprender.
<b>Professora B</b>	Levo músicas, imagens e até embalagens de produtos para a sala de aula. Esses recursos ajudam a relacionar letras e sons, e tornam a aprendizagem mais lúdica e próxima da realidade dos estudantes.
<b>Professora C</b>	Uso a roda de conversa e atividades coletivas, pois acredito que aprender em grupo fortalece a troca de experiências. Cada estudante contribui com o que já sabe, e isso cria um ambiente de colaboração e confiança.

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir dos dados da pesquisa de campo (2024)

As visões da Professora A e da Professora B são bastante próximas e convergentes. Ambas utilizam, como ponto de partida para a alfabetização, textos do cotidiano, como bilhetes, receitas, notícias, músicas, imagens do cotidiano, embalagens de produtos, ou seja, gêneros textuais com os quais todos os estudantes lidam e, independentemente de serem alfabetizados ou não, são capazes de interagir e compreender a função social de seus usos (SOARES, 2010; KLEIMAN, 1995). Nesse sentido, o aprendizado da leitura e da palavra escrita ganha proximidade com os conhecimentos e as experiências de mundo dos estudantes da EJA.

Na concepção freiriana, de educação e de alfabetização, ligadas à conscientização, à humanização, à atitude crítico-política e à mudança social (FREIRE, 1979, 2020, 2021a, 2021b, 2024a), o ato de alfabetizar não pode ser reduzido à codificação e decodificação das palavras, sem a compreensão efetiva de sua função social. Pelo contrário, uma prática docente alfabetizadora deve centrar-se na emancipação e autonomia dos estudantes, permitindo que eles reconheçam a escola como um espaço que acolhe suas palavras (Freire, 2011) e letramentos (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2010; STREET, 2014; TFOUNI, 1988, 2006, 2010) e, a partir desse acolhimento, desenvolve estratégias pedagógicas que valorizem a realidade concreta em que vivem. Entre essas realidades, os textos utilizados pelas duas professoras constituem recursos potenciais para, junto à ludicidade, tornarem a aula um espaço motivador e prazeroso, transformando a alfabetização em uma experiência cultural significativa.

A Professora C também encampa uma visão similar, que valoriza a necessidade de uma “renovação pedagógica”, como pontuam Haddad e Di Pierro (2000, p. 112) no momento histórico em que se vive de alfabetização de pessoas adultas. Em sua reflexão, ela demonstra valorizar as leituras de mundo dos alunos, explorando-as em sala de aula, por meio de rodas

de conversas e das atividades coletivas como espaço de troca de saberes. Essas atividades fortalecem uma dinâmica de horizontalidade frente ao processo de ensino e aprendizagem.

O que isso implica? Que não há saberes maiores ou menores, mas saberes diferentes, como diz Freire (2021a), e que eles se articulam nas interações entre os sujeitos. Ou seja, professores e alunos estão todos frente a frente, em uma condição que, nas palavras de Freire (2024b, p. 25), encontra-se amparo para: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, pela possibilidade do diálogo e da interação, de sujeitos que se reconhecem e tomam consciência de que são seres inacabados.

Assim, percebe-se na fala das três professoras o reconhecimento às dificuldades dos (as) estudantes, pois compreendem seus contextos e intervêm, com uma prática alfabetizadora centrada na palavra, buscando o reconhecimento de si e do outro, num processo de alteridade que rompe com uma perspectiva reducionista e mecânica de alfabetização ou o modelo autônomo de letramento, como referem Kleiman (1995) e Street (2014).

#### 4.3.3 Os resultados de aprendizagem alcançados na prática docente alfabetizadora na EJA

Neste subtópico, as professoras apontam os principais resultados alcançados na prática alfabetizadora na EJA, sejam eles positivos ou não, conforme o contexto. Segue o Quadro 3:

**Quadro 3 - Principais resultados de aprendizagem alcançados na prática docente alfabetizadora na EJA**

<b>Professora A</b>	É gratificante ver quando um aluno que antes dizia não saber nada, consegue escrever seu próprio nome. Esse pequeno passo representa uma grande vitória para ele e para mim.
<b>Professora B</b>	Percebo avanços quando os estudantes começam a ler pequenos textos do cotidiano, como placas e cartazes na rua. Eles comentam comigo que agora conseguem se orientar melhor e isso aumenta sua autonomia.
<b>Professora C</b>	O maior resultado é a transformação na autoestima. Muitos que antes tinham vergonha de participar, hoje leem em voz alta, escrevem bilhetes para a família e se sentem orgulhosos de suas conquistas.

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir dos dados da pesquisa de campo (2024)

As falas das três professoras convergem quanto ao reconhecimento de que o estudante da EJA advém de um contexto de exclusão social e de negação, em virtude de sua condição de analfabetos e do peso social que isso acarreta, impedindo, muitas vezes, que retornem à escola (Oliveira, 1999). Isso exige uma pedagogia da escuta e do acolhimento dos conhecimentos de mundo que eles possuem, construindo a ponte entre a leitura do mundo e a da palavra.

Nesse cenário, a Professora A demonstra gratidão e valoriza as conquistas vivenciadas pelos (as) estudantes, a exemplo da escrita do próprio nome, uma etapa fundamental no processo de apropriação do código escrito. Nos termos da filosofia freiriana, o ato de escrever o nome pode ser compreendido como uma etapa progressiva de construção da autonomia, uma tomada de consciência de si no mundo, um gesto de afirmação da identidade e da existência na relação de dialogicidade com os pares (FREIRE, 1979, 2024a, 2024b, 2024c). Após essa etapa, os (as) estudantes sentem-se capazes de intervir na realidade e, ao mesmo tempo, transformá-la, por meio de pequenas ações cotidianas, que ela refere como “*vitórias*”.

A Professora B também valoriza o cotidiano dos (as) estudantes e os espaços de onde advêm suas leituras de mundo, tomando-as como fontes para o ensino e a aprendizagem na alfabetização, a partir de “*pequenos textos*”, como defendia Freire (2011, 2021a), ao propor o trabalho com os temas geradores. Atividades simples, como conseguir interpretar placas, cartazes e textos do cotidiano, representam a aquisição de autonomia e tomada de consciência sobre o meio social em que circulam, permitindo a inclusão na vida social coletiva, sobretudo em circunstâncias que exigem tomadas de posição política e ideológica.

Na voz da Professora C, novamente aparece a questão da “autoestima”, reforçando a tese da influência dos aspectos subjetivos no processo de alfabetização escolar. Ela aponta que a transformação da autoestima é a principal consequência do ato de alfabetizar-se. Conforme Freire (2024a, 2024c), a educação deve ser um ato de libertação, capaz de fortalecer a consciência crítica e a confiança do educando em sua capacidade de aprender. Assim, quando os (as) estudantes da EJA comparam o antes e o depois, em que antes sentiam “*vergonha*” e agora “*se sentem orgulhosos de suas conquistas*”, constata-se um processo de emancipação e empoderamento que a escrita lhes trouxe, evidenciando que o domínio dessa prática vai além do código formal, implica o usufruto consciente dos valores e poderes intrínsecos à escrita.

Em síntese, as vozes das professoras desvelam que a prática docente alfabetizadora na EJA é, indubitavelmente, desafiadora, mas também repleta de conquistas partilhadas entre quem ensina e quem aprende (Freire, 2024b), em uma relação dialógica de conquista da emancipação social, pois quem se alfabetiza, no sentido do uso social da escrita (Soares, 2010), compreende as possibilidades de transformação pessoal e social.

A partir das percepções das professoras, complementa-se o quadro investigativo sobre o tema, com a voz dos (as) estudantes, buscando construir um paralelo entre os atores da relação de ensino e aprendizagem no processo de alfabetização na EJA.

#### 4.4 A alfabetização na EJA, pelas vozes dos(as) estudantes

A **leitura de mundo** revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo.

(FREIRE, 2024b, p. 121, grifo nosso)

##### 4.4.1 Os desafios ou dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização escolar

Neste subtópico, rastreamos os principais desafios enfrentados pelos (as) estudantes, nesse retorno à escola, para aprenderem a ler e escrever, conforme o Quadro 4:

**Quadro 4 - Principais desafios ou dificuldades de aprendizagem vivenciados na alfabetização escolar**

<b>Estudante A</b>	A maior dificuldade é a memória. Eu aprendo hoje, mas quando volto no outro dia, parece que esqueci. Isso me deixa insegura, mas sigo tentando porque quero muito aprender a ler e escrever.
<b>Estudante B</b>	O mais difícil para mim é conciliar o trabalho com os estudos. Chego cansada da construção, mas sei que preciso vir, porque só com a leitura vou conseguir melhorar de vida.
<b>Estudante C</b>	Sinto vergonha quando não consigo acompanhar os colegas. Às vezes, penso em desistir, mas a professora sempre me incentiva e lembro que estou aqui para vencer esse desafio.

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir dos dados da pesquisa de campo (2024)

Os (as) estudantes, em suas vozes, revelam aspectos da realidade sociocultural em que vivem, das condições de ser analfabeto em um contexto governado pela escrita e a relação que estabelecem com a escola, os professores e o processo de alfabetização.

A Estudante A aponta dois aspectos comuns à realidade da EJA: a “*memória*” (não no sentido de memorização mecânica, mas de efetiva compreensão dos conteúdos) e a “*insegurança*” que sente junto ao contexto escolar. Sobre esse último aspecto, pode-se associar a questão da vergonha, da timidez e da sensação de exclusão, já mencionada pelas professoras. Para Freire (2024b), é fundamental reconhecer os medos, as fragilidades e as limitações dos (as) estudantes, em vista, inclusive, de que a alfabetização não é um processo linear. Desse modo, se houver uma mediação assertiva na prática docente alfabetizadora, a estudante conseguirá aprender a ler, pois demonstra vontade de aprender e engajamento ativo, o que caracteriza uma prática dialógica.

Na voz da Estudante B sobressai outro desafio típico do aluno da EJA: conciliar trabalho e estudos, em virtude das responsabilidades sociais inerentes à vida adulta. A maioria são pais ou mães de família, levam rotinas exaustivas de trabalho, entre outras questões que

disputam espaço com a escola. Ela aponta o “*cansaço*” e, assim como a Estudante A, demonstra acreditar que “*com a leitura vou conseguir melhorar de vida*”, ou seja, o reconhecimento da possibilidade de mudança social proporcionada pela escola. Nesse aspecto, a fim de que a escola possa incluir esses alunos, é necessário que reconheça a realidade social em que vivem e que articule o conteúdo escolar às experiências subjetivas de cada aluno. Mesmo diante dessas dificuldades, a Estudante B reconhece na alfabetização um mecanismo de desenvolvimento da autonomia e da consciência crítica.

Novamente, sentimentos como “*vergonha*”, sensação de incapacidade e vontade de desistir surgem no contexto da EJA. Dessa vez, na voz do Estudante C, casado e com filhos, destaca-se a busca na escola por melhores condições de trabalho e ajuda à família. Frente a esse cenário, emerge a figura do professor mediador, que ensina pelo diálogo, pelo caminhar junto, pelo encorajamento e pelo fortalecimento da esperança, da autoestima e da motivação, ajudando o estudante a superar os obstáculos (FREIRE, 2021b). Com isso, evidencia-se que “saber ensinar” implica criar condições de aprendizagem e um ambiente de confiança e respeito, sem culpabilizar o aluno, mas acolhendo suas dificuldades e, assim, construindo uma “autoridade docente democrática” (FREIRE, 2024b, p. 87).

Os três depoimentos sumarizam diferentes dificuldades, específicas da vida de cada estudante, todas entrelaçadas pelo aspecto que os une: adultos em processo de alfabetização, enfrentando os desafios, preconceitos, inseguranças e medos que tanto a vida social quanto a escola representam para aquele que não sabe ler. Portanto, o estar na escola, nessa etapa é para além de aprender a ler e escrever, é enfrentar as resistências sociais do analfabetismo (RIBEIRO, 1997, 1999), com atitude, resiliência e coragem para mudar a própria realidade.

#### 4.4.2 As atividades ou estratégias utilizadas pelas professoras no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita

Neste subtópico, os (as) estudantes revelam as principais atividades ou estratégias utilizadas pelas professoras no processo de alfabetização, conforme apresentado no Quadro 5:

**Quadro 5 - Principais atividades ou estratégias utilizadas pelas professoras no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita**

<b>Estudante A</b>	A professora sempre traz textos simples, como receitas e bilhetes, e pede para a gente ler em voz alta. Isso me ajuda muito, porque são coisas que eu uso no dia a dia.
<b>Estudante B</b>	O que mais me ajuda são as rodas de conversa. A gente fala da nossa vida e depois escreve pequenas frases sobre o que contou. Assim, vou aprendendo a ligar a fala com a escrita.
<b>Estudante C</b>	Gosto quando a professora usa músicas e letras impressas. A gente canta junto, depois lê as palavras e tenta escrever. Fica mais fácil lembrar das letras e dos sons.

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir dos dados da pesquisa de campo (2024)

Nesse aspecto, as vozes das professoras e dos (as) estudantes de encontram, quando estes revelam as principais estratégias utilizadas e que se mostram favoráveis à aprendizagem. Assim como as três professoras evidenciaram, os três Estudantes confirmam o investimento em uma prática alfabetizadora centrada no trabalho com textos oriundos de contextos reais de suas vidas.

Os “*textos simples*”, as “*receitas*”, os “*bilhetes*” mencionados pela Estudante A; as “*rodas de conversas*”, a escrita de “*pequenas frases*”, mencionadas pela Estudante B; as “*músicas*”, as “*letras impressas*” e a atividade de cantar em sala de aula (explorando, assim, a ludicidade), são achados que evidenciam uma interação entre as professoras e os (as) estudantes. Evidenciam que as docentes buscaram conhecer a forma como os seus alunos aprendem e, a partir disso, organizam suas práticas pedagógicas. Esse é, inclusive, o maior desafio didático do professor: primeiro, compreender como o aluno aprende, em seguida, organizar as estratégias de aprendizagem adequadas, pois, caso contrário, mesmo as boas estratégias podem se tornar ineficazes se não estiverem alinhadas com às realidades dos (as) estudantes e à maneira como eles aprendem, não promovendo a aprendizagem prevista.

Nesse aspecto, a perspectiva de uma pedagogia freiriana, centrada na realidade social dos educandos se mostra viável e necessária ao contexto da EJA, pois a alfabetização não pode constituir-se como um ato isolado da vida social, pelo contrário, ela deve ser articulada aos conhecimentos de mundo e letramentos sociais dos alunos (KLEIMAN, 1995; STREET, 2014), atribuindo ao formato e ao som de cada letra, um sentido social, vinculado às experiências da vida concreta (FREIRE, 2021a). Ler, escrever, falar, ouvir, enfim, todas as habilidades de linguagem a serem desenvolvidas na escola, devem ser práticas intencionais que possibilitem o desenvolvimento da consciência e da autonomia do estudante da EJA.

Percebe-se no diálogo que se estabeleceu entre as vozes das professoras e dos (as) estudantes, um princípio fundante da filosofia freiriana: a atitude dialógica e intencional de quem ensina, reconhecendo os conhecimentos, as capacidades e os saberes singulares de cada

estudante e, a partir disso, busca fortalecer a aproximação entre a leitura do mundo e a leitura da palavra, como pontes para a transformação e mudança social esperadas da ação escolar.

#### 4.4.3 Os principais aprendizados e benefícios da alfabetização na vida social

Neste subtópico, busca-se dos (as) estudantes as percepções que têm acerca da importância e os benefícios da alfabetização na vida social. Veja-se o Quadro 6:

**Quadro 6 - Principais aprendizados e benefícios da alfabetização na vida social**

<b>Estudante A</b>	Depois que aprendi a ler um pouco, consigo pegar o ônibus sozinho, sem depender dos outros para me dizer o destino. Isso me deu mais liberdade e confiança.
<b>Estudante B</b>	Agora consigo me comunicar melhor com filhos, já consigo ler e escrever algumas mensagens do celular. Me sinto mais próxima da minha família e mais independente.
<b>Estudante C</b>	Aprender a ler e escrever me ajudou no trabalho. Hoje eu entendo melhor as anotações e consigo preencher formulários sem pedir ajuda. Isso me dá orgulho de mim mesmo.

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir dos dados da pesquisa de campo (2024)

Após terem destacado muitos desafios, dificuldades e maneiras pelas quais aprendem com mais eficácia, os (as) estudantes sinalizam o papel central da educação na vida dos cidadãos, ou seja, eles mencionam as principais conquistas ou benefícios que já experimentam socialmente ou ainda vislumbram vivenciar, ao tornarem-se alfabetizados.

Uma vez que são estudantes do primeiro segmento (1º e 2º ano) da EJA, etapa inicial em que ocorre o processo de alfabetização, os (as) três estudantes compartilharam percepções semelhantes sobre seus avanços, quando dizem: “*aprendi a ler um pouco*” (Estudante A), “*já consigo ler e escrever algumas mensagens*” (Estudante B) e “*Hoje eu entendo melhor as anotações*” (Estudante C). Tais falas demonstram que estão em uma escala progressiva de aprendizagem e que, mesmo estando na etapa inicial, já conseguem identificar mudanças positivas em suas vidas. Essa consciência decorre, ainda que de modo intuitivo, tanto da ação da escola quanto dos conhecimentos de mundo que já possuem, validando a tese de que a articulação entre esses dois saberes é produtiva e necessária para que consigam perceber e mensurar as conquistas e mudanças sociais que estão vivenciando.

Entrelaçando as três vozes, nesse conjunto de possibilidades, a Estudante A revela a conquista da autonomia na vida cotidiana, pois agora consegue se deslocar de forma independente, usando transporte público, experiência que lhe trouxe “*liberdade*” e “*confiança*”. A Estudante B ressalta a melhoria na comunicação com a família, especialmente com os filhos, ao conseguir ler e escrever mensagens, o que fortaleceu vínculos afetivos e gerou maior “*independência*”. O Estudante C evidencia os benefícios da alfabetização no

âmbito profissional, relatando maior autonomia ao compreender anotações e preencher formulários sem ajuda, o que gera um sentimento de “*orgulho*” e elevação da autoestima.

Em todas essas vozes, ecoam um grito de esperança, de conscientização, de autonomia e a transformação social decorrente do ato de aprender a ler e escrever. Ainda que não estejam plenamente alfabetizados, pois ainda precisam concluir os demais segmentos (Ensino Fundamental e Médio), eles já refletem sobre as mudanças em suas vidas após a entrada na escola, demonstrando consciência e atitudes de valorização da leitura e da escrita como portas de acesso à cidadania em diferentes esferas da experiência humana.

Nos termos da pedagogia freiriana arrolada neste estudo (FREIRE, 1979, 1980, 2011, 2020, 2021a, 2021b, 2024a, 2024b, 2024c) e Freire e Macedo (2013), compreende-se a alfabetização na EJA como um ato emancipatório e de conscientização, que vai além da simples codificação e decodificação das letras. Implica apropriar-se do significado social da escrita e utilizá-la como mecanismo para assumir o protagonismo da própria vida, tornando-se sujeitos ativos e autênticos em suas experiências de mundo, reconhecendo a escola como instrumento de transformação pessoal, social e de empoderamento político, possibilitando participação efetiva na sociedade. Nesse sentido, as múltiplas leituras – de mundo, construídas ao longo da vida; e da palavra, desenvolvida no processo de alfabetização escolar – se complementam, configurando uma junção potente, capaz de enfrentar os desafios, as resistências e as dificuldades, oferecendo mecanismos de superação da exclusão social em uma sociedade fortemente marcada e estruturada pela escrita.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao investigar o contexto de alfabetização de pessoas adultas, o presente estudo teve como objetivo analisar as experiências de docentes e discentes da EJA, escutando suas vozes acerca das práticas alfabetizadoras vivenciadas nesse processo de escolarização. A opção por ouvir professoras e estudantes fez-se imperiosa, em face da abordagem teórica adotada: a epistemologia freiriana, a qual concebe a educação como um processo dialógico, em que esses dois grupos de atores sociais partilham experiências, sem hierarquizações rígida ou excludente, entre quem sabe mais ou quem sabe menos. O que prevalece é a interação.

Da voz das três professoras, emergiram suas percepções acerca dos desafios ou dificuldades no processo de alfabetização de pessoas adultas na EJA, as estratégias didático-pedagógicas utilizadas e os resultados de aprendizagem alcançados na prática docente alfabetizadora. As docentes apresentaram visões que explicitam as dificuldades históricas que



permeiam a prática docente alfabetizadora. Elas apontaram pontos críticos e necessários de intervenção, tanto do ponto de vista das políticas educacionais quanto da necessidade de investimento em ações que promovam o aprimoramento das práticas pedagógicas. Ainda assim, sem esquivar-se do olhar crítico sobre a realidade objetiva, elas se mostraram comprometidas e conscientes da importância de desenvolverem uma prática docente orientada para a transformação social, a construção da autonomia e a conscientização dos educandos.

As vozes dos (as) três estudantes dialogaram diretamente com as das professoras. Embora, é claro, falem de um lugar social distinto, marcados pela experiência da exclusão, da vergonha e demais estigmas associados ao fato de não saberem ler, reconhecem na escola uma possibilidade concreta de mudança de suas realidades. Cada um, de modo singular e repleto de subjetividades, explicitou as barreiras e os enfrentamentos até então vivenciados, no entanto, em suas falas, já se observam indícios de transformação. Mesmo estando na etapa inicial da alfabetização, demonstram domínio crescente de aspectos do código escrito e, com isso, se sentem mais empoderados e com autonomia para agir no mundo.

O estudo evidencia que, o contexto da EJA é marcado por diferentes saberes, logo há a necessidade de diferentes visões que abarquem os desafios práticos, construindo, assim, uma relação teoria e prática – a *práxis* transformadora – no processo de ensinar a ler e escrever. A alfabetização, nesses termos, assume um caráter social e situado, desprendida da mera aprendizagem mecânica do código escrito e compreendida a partir da reflexão sobre ele e com ele, em diálogo com os contextos sociais nos quais os sujeitos estão inseridos.

Portanto, entre vozes docentes e discentes, a alfabetização desponta como um processo desafiador, tanto para quem ensina quanto para quem aprende, ainda que se assuma uma visão horizontal e dialógica sobre esse processo. As possibilidades de construção desse processo se concretizam, conforme os dados evidenciam, quando a leitura do mundo e a leitura da palavra se encontram, construindo, assim, uma ponte para a mediação entre a aprendizagem dos conteúdos escolares e os conhecimentos de mundo dos (as) estudantes.

## REFERÊNCIAS

BARRETO, V. P. **Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

DI PIERRO, M. C; JOIA, O; RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 58-77, nov. 2001.

FIORI, E. M. Prefácio: aprender a dizer a sua palavra. [1967]. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021. p. 11-30.

FREIRE, P. **Conscientização e alfabetização**: uma nova visão do processo. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Conscientização**. Teoria e Prática da libertação. Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire. Trad. Kátia de Mello e Silva. 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **Política e Educação**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Trad. Lilian Lopes Martin. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024a.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 78. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024b.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024c.

FREIRE, P; MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, M. A voz do biógrafo brasileiro: a prática à altura do sonho. *In*: GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez, 1996. p. 69-115.

GADOTTI, M. **A história das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GERHARDT, H. P. Uma voz europeia: arqueologia de um pensamento. *In*: GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire**: uma biobibliografia. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 149-170.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GIL, A. C. **Pesquisa qualitativa básica**. Petrópolis: Vozes, 2025.

HADDAD, S; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, maio-ago. 2000.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

MANSUTTI, M. A. (Coord.). **Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA**. São Paulo: Movimento Pela Base, 2022.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 09-29.

MOREIRA, G. K. S; CHAVES, Davillas Newton de Oliveira. Educação de Jovens e Adultos pós-LDB: trajetória e conquistas. **Revista EJA em Debate**, Florianópolis, v. 7, n. 5, p. 1-20, jul. 2016.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 59-73, set.-dez. 1999.

RIBEIRO, V. M. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 18, n. 60, p. 144-158, dez. 1997.

RIBEIRO, V. M. **Alfabetismo e atitudes**: pesquisa com jovens e adultos. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1999.

RIBEIRO, V. M. (Coord.). **Educação para jovens e adultos**: Ensino Fundamental: proposta curricular - 1º segmento. 3. ed. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC-SEF, 2001.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

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

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

TFOUNI, Leda V. **Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada**. São Paulo: Cortez, 2006.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

**Como Referenciar este Artigo, conforme ABNT:**

LIMA, F. R; SILVA, L. L. P; COSTA, F. R. A. A Leitura de Mundo e a da Palavra: Práticas Alfabetizadoras na Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Rev. FSA**, Teresina, v. 23, n. 1, art. 4, p. 81-108, jan. 2026.

<b>Contribuição dos Autores</b>	<b>F. R. Lima</b>	<b>L. L. P. Silva</b>	<b>F. R. A. Costa</b>
1) concepção e planejamento.	X		
2) análise e interpretação dos dados.	X	X	X
3) elaboração do rascunho ou na revisão crítica do conteúdo.	X	X	X
4) participação na aprovação da versão final do manuscrito.	X	X	X