

ESTRATÉGIAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EJA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NAS/DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Elifalety Silva Maciel Nascimento¹
Manuel Bandeira dos Santos Neto²

RESUMO

Este artigo resulta da experiência no campo da observação obrigatória do componente curricular Educação de Jovens e Adultos - EJA, do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste. O mesmo, objetiva analisar as estratégias de alfabetização e letramento na EJA, e os desafios e possibilidades nas/das práticas pedagógicas que atravessa o cotidiano educativo dessa etapa. Para o desenvolvimento deste trabalho tomamos como aportes teóricos Franco (2016) e Freire (2004) para discutir as práticas pedagógicas e Soares (2014), Albuquerque (2005) e Freire (2011, 2014) para refletir sobre alfabetização e letramento de jovens e adultos. Para tanto, utilizamos como método a abordagem qualitativa, através da observação participante com a entrevista semiestruturada, via análise temática e/ou categorial. Os resultados nos mostram que as práticas pedagógicas voltadas para a alfabetização estavam centradas na cópia pelo fato de ainda existir a barreira do conservadorismo por parte dos estudantes, oriundo de práticas tradicionais de décadas anteriores, em que alguns estudantes tiveram contato, as quais a educação era pautada na “transmissão” do conhecimento pelo professor. Bem como, evidenciamos que no trabalho pedagógico existia a ausência de atividades de leitura com o uso de textos, o que desconsidera a prática do letramento e a sua função social

Palavras-chave: EJA, Alfabetização e letramento, Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da educação voltada para os indivíduos que não completaram as etapas da educação na idade estipulada pelos critérios da lei. Como a constituição de 1988 prevê em seu artigo 205, todos tem direito a educação e é dever do estado possibilitar que todos, inclusive, jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos no tempo oportuno.

É importante destacar que os educandos que fazem parte da EJA compõem um grupo de pessoas que possivelmente nunca estudaram no ambiente escolar, que tiveram que interromper seus estudos por terem que ingressar no mercado de trabalho precocemente, ou outras circunstâncias que causaram a evasão desses indivíduos. Outro fator importante que perpassa essa temática é a questão do analfabetismo que ainda

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste – UFPE/CAA, elifalety.nascimento@ufpe.br

² Professor Adjunto na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC)/ Universidade Estadual do Ceará (UECE), manuel.bandeira@uece.br



prevalece no contexto desses educandos (Teles e Soares, 2016). A necessidade de dominar a escrita e a leitura diante do contexto de uma sociedade letrada, o público da EJA enfrenta um mercado de trabalho cada vez mais exigente.

Diante desses fatos, nos questionamos quais são as estratégias de alfabetização e letramento na EJA elaboradas/implementadas pelos docentes, bem como os desafios e enfrentados nas/das práticas pedagógicas que atravessam essa etapa. Nesse sentido, objetivamos analisar as estratégias de alfabetização e letramento na EJA, e os desafios e possibilidades nas/das práticas pedagógicas que atravessam o cotidiano educativo dessa etapa.

A partir das experiências vivenciadas na observação em uma sala de aula da etapa da EJA, da fase 1, o foco consistiu em adentrar o chão do ambiente educativo para buscar elementos que colocassem em evidência o cotidiano escolar na interface entre os sujeitos que perpassam o coletivo da Educação de Jovens e Adultos - professora e estudantes - em suas realidades bastante peculiares.

Este trabalho traz inicialmente uma reflexão sobre a alfabetização e letramento na EJA, apresentando as peculiaridades dessas facetas no contexto dessa etapa. Em seguida, conceituamos práticas pedagógicas para situarmos a nossa temática como objeto de reflexão e problematização da ação docente.

A partir da análise dos dados constatamos que as estratégias de alfabetização e letramento utilizadas pela professora giravam em torno de uma concepção tradicional de ensino, onde a mediação docente parte da transmissão de conteúdos impossibilitando a construção do conhecimento dos pares envolvidos no ambiente educativo. Bem como, evidenciamos que o desafio dessa etapa é a rigidez por parte dos discentes que optam por aulas tradicionais e coerente a época em que tiveram contato com a escola.

METODOLOGIA

O presente trabalho foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa com a técnica de coleta de dados, a observação para possibilitar uma aproximação descritiva e reflexiva (Ludke; André, 2018) e a entrevista semiestruturada (Minayo, 2010) com os sujeitos participantes do contexto da Educação de jovens e adultos, a fim de colher informações que ficaram em plano de fundo das observações, as quais foram realizadas em uma municipal na cidade de Caruaru, em turma da Educação de Jovens e Adultos –



EJA, fase 1, no período noturno. Seu público abrange famílias de classe baixa e atende a população dos bairros circunvizinhos à escola.

Os sujeitos envolvidos nesse contexto são estudantes entre 18 e 70 anos que se dividem entre os que nunca frequentaram a escola e por outros que abandonaram os estudos antes de consolidar a alfabetização. A maioria trabalha na feira da Sulanca – importante centro comercial da cidade de Caruaru por movimentar a economia regional e atrair comerciantes de todo o país-, outros desenvolvem atividades como operários da construção civil e serviços domésticos.

A professora da turma tem formação em Pedagogia e atua na EJA há 11 anos, e nesse trabalho iremos nomeá-la de Professora “A”, para preservar a sua identidade. As observações ocorreram em dois dias sequenciais e as entrevistas foram feitas nos dias das observações após as aulas, gravadas em áudio que posteriormente foram transcritas. A análise de dados foi realizada via análise temática de conteúdo, contemplando as etapas indicadas por Bardin (2004).

REFERENCIAL TEÓRICO

Alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos

Para tratar da alfabetização, Soares (2014), a conceitua como um processo de aprendizagem de um sistema notacional que representa, por grafemas, os fonemas da fala. A partir dessa definição, percebe-se o conceito de alfabetização atrelado a um processo de codificação e decodificação das palavras, não necessariamente articulado a compreensão e ao sentido da palavra.

Esta compreensão mostra que os caminhos utilizados para a alfabetização eram voltados para a memorização de letras, sílabas e palavras sem significados. Como afirma Albuquerque (2005), muitas vezes se tornavam cansativas e traumatizantes para os estudantes aprenderem a ler e escrever. O fato de o uso da língua estar associado apenas a codificação e decodificação da palavra faz com que o sujeito não consiga fazer o uso da escrita em diferentes contextos sociais. Para isso, temos o conceito de analfabetismo funcional, concebido:

[...] para caracterizar aquelas pessoas que, tendo se apropriado das habilidades de “codificação” e “decodificação”, não conseguiam fazer uso da escrita em diferentes contextos sociais. Assim, o fenômeno do analfabetismo passou a envolver não só aqueles que não dominavam o sistema de escrita alfabética, mas também as pessoas com pouca escolarização (Albuquerque, 2005, p. 16).



Surge então, uma preocupação com as práticas adotadas para a alfabetização e emerge a necessidade de uma nova organização nos materiais e intervenções pedagógicas para o ensino da leitura e escrita, como esclarece (Soares, 2014, s.p)

[...] a insuficiência de apenas “saber ler e escrever” e, em decorrência, a necessidade de que se ampliasse o conceito de alfabetização, para incluir nele o saber fazer uso competente da leitura e da escrita nas situações sociais em que a língua escrita esteja presente.

Diante do exposto, observa-se a necessidade da potencialização do conceito da alfabetização. Por isso, inclui as práticas do letramento, o qual é definido pelo uso competente da leitura e da escrita. Santos e Albuquerque (2005), esclarecem que a habilidade desse uso se dá nos diversos tipos de material escrito presentes na sociedade. Ou seja, não basta apenas ler e escrever, mas é preciso compreender a finalidade da leitura e da escrita nos diversos contextos do uso social.

Para Freire (2014, p. 110) o estudante também possui um lugar importante no processo de alfabetização: “por isso a alfabetização não pode ser feita de cima para baixo, como uma doação ou uma imposição, mas de dentro para fora, daquele que não é alfabetizado, apenas com a colaboração do educador”. Com isso, ele afirma que o professor a partir das vivências do estudante e de sua realidade, pode contribuir para que este processo de desenvolvimento da leitura e escrita seja uma construção do interno para o externo em cada sujeito.

A partir de Freire (2011) compreendemos que a educação de adultos não deve ser permeada pelo autoritarismo, mas a partir da criação do próprio estudante como ato criador e político que gira em torno da leitura de mundo e da palavra. Nesse sentido, esse autor sugere a construção do conhecimento dos sujeitos a partir do contexto e vivências de cada um.

Consoante a isso, Teles e Soares (2016), explica que a os estudantes que frequentam a Educação de Jovens e Adultos não são alfabetizados ou não dominam a leitura e a escrita, entretanto têm a vivência de formas diversas com a leitura e a escrita no seu dia a dia. Por isso, a alfabetização e o letramento devem ocorrer de forma significativa e diferentemente das crianças, mas compreendendo estratégias que promovam a cultura, história de vida e conhecimentos prévios dos estudantes.

Santos e Albuquerque (2005), ainda acrescentam que no contexto da alfabetização e letramento cabe ao professor oportunizar o contato com os diversos gêneros textuais para que se possa haver uma compreensão do uso no cotidiano, aliado ao uso da escrita. Para que o estudante tenha esta compreensão é primordial a apropriação da escrita



alfabética. “Não adianta muito o indivíduo saber identificar a que a que gênero se refere e para que ele serve, se ele não é capaz de recuperar sozinho as marcas registradas no papel” (p. 98).

Assim, o papel do professor é central, pois cabe a ele articular estratégias que considerem aspectos relacionados aos estudantes, promovendo aprendizagens que valorizem o sujeito em sua totalidade. Portanto, a alfabetização na EJA, quando alinhada ao letramento, configura-se como um processo emancipador e transformador, possibilitando que o indivíduo se torne agente ativo na leitura do mundo e na construção de sua própria história, bem como tenha autonomia na leitura e na escrita, fazendo os seus usos de modo competente na sociedade.

O conceito de práticas pedagógicas

Para definir a prática pedagógica é necessário inicialmente fazer uma análise do que seria a prática em si, ou seja, a sua intencionalidade ou como ela se dá. Como trata-se de um elemento que estamos analisando no campo educacional, iremos nos deter ao que é pedagógico, ao que estar voltado a educação. Dessa forma, essa prática será posta em relevo como *práxis*, pois é assim que ela é vista pedagogicamente por se tratar de eminentemente, de uma ação reflexiva, Franco (2016).

Mesmo sendo analisada no campo educacional, há a possibilidade da existência de práticas não pedagógicas, como aponta Franco (2016, p. 535-536): “há práticas docentes construídas pedagogicamente e há práticas docentes construídas sem a perspectiva pedagógica, em um agir mecânico que desconsidera a construção do humano”. Nesse sentido, fica evidente que uma característica marcante da prática pedagógica é a reflexividade atribuída a ela por parte do professor no seu fazer docente preocupado na formação do outro.

Nesse sentido, o professor fica incumbido de assumir o papel de autor de práticas que leve o educando a coletivamente incorporar a flexibilidade do que está sendo posto e encaminhado a ele. Caso não seja essa a intencionalidade do docente, a prática não será pedagógica e sim um ato mecânico de transmissão e não de construção de conhecimentos.

Percebe-se que a prática pedagógica está articulada com a prática educativa, pois, ela potencializa o fazer educativo pautado no pensamento crítico de modo que organiza e ressignifica a intencionalidade do projeto educativo, como afirma Franco, uma epistemologia crítico/emancipatória, que considera ser a Pedagogia uma prática social



conduzida por um pensamento reflexivo sobre o que ocorre nas práticas educativas, bem como um pensamento crítico do que pode ser a prática educativa.

A prática pedagógica é ainda caracterizada pelo seu papel social, na mediação do professor que elabora e põe em ação a sua prática docente:

Esse professor não consegue simplesmente “dar a lição” e não pensar mais. Ele está lá, testando e refletindo, Ele tem uma dimensão a atingir, uma proposta, uma crença sobre o que ensina. Pois bem, esta é uma prática docente que elabora o sentido de prática pedagógica. É uma prática que se exerce com finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica, responsabilidade social (Franco, 2016, p. 541).

Assim, a responsabilidade social das práticas pedagógicas está pautada na participação mútua do professor e aluno, o que repercute num processo de dialogicidade que se atenta para as vivências e necessidades dos que fazem parte do coletivo, o que conseqüentemente vai repercutir além dos muros da escola, ou seja, na sociedade, partir da cultura, da história e das relações sociais. Franco, aponta que as práticas pedagógicas funcionam como um espaço de diálogo quando se configuram como ressonância e reverberação das mediações entre sociedade e sala de aula.

Freire (2004) nos inclina a pensar também na reflexividade da prática quando diz que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo”. Portanto, as práticas pedagógicas são instrumentos do fazer educativo pautado na práxis crítica e reflexiva que aponta para um desdobramento emancipatório de sujeitos que vão construir conhecimentos sobre a condução, a criação e a transformação dessas mesmas práticas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

AS ESTRATÉGIAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES NAS/DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE ATRAVESSA O COTIDIANO EDUCATIVO DA EJA

A partir das observações e diálogos com os sujeitos que perpassam a Educação de Jovens e Adultos, especificamente da fase 1 – que compreende os anos iniciais do ensino fundamental, enfatizamos inicialmente que, a sala de aula analisada era composta com um número reduzido de estudantes, sendo 5 homens e 7 mulheres. Nesse universo, o nível de conhecimento e habilidades se apresentavam de forma variada o que fazia com que a docente trabalhasse de acordo com os diferentes níveis pela heterogeneidade da turma. A



partir desse prisma nos deparamos com estudantes que conseguiam copiar do quadro, bem como com situações em que a própria professora escrevia no caderno de uma estudante.

Além desses aspectos, observamos que a pluralidade da turma não consistia apenas no nível de conhecimento, mas no modo como interagiam com a aula. Alguns estavam motivados em aprender e até ajudavam os colegas durante a realização das atividades e outros chegavam cansados de um “dia duro” de trabalho e relatavam que não conseguiam aprender nada, no entanto se divertiam naquele ambiente.

A turma observada também estava inserida em um ambiente com condições precárias, sem auxílio de material didático, pois não tinham recebido livro didático, bem como transporte escolar, o que dificultava o acesso desses estudantes a escola.

No que concerne as práticas inseridas nesse espaço, nos dias das observações, estavam centradas no ensino da língua materna. Diante das atividades propostas pela professora para os estudantes realizarem, algumas se relacionavam não só com aspectos da apropriação do sistema alfabético, mas com outros elementos como o conhecimento de substantivos, adjetivos e verbos (tempos verbais). Porém, sempre com mais potência a alfabetização, ensinando os estudantes a escrever e ler corretamente.

Assim, observamos que uma das estratégias utilizadas pela professora “A” consistia em atividades que eram escritas no quadro para aqueles que já conseguiam transcrever e depois copiava outra atividade nos cadernos de quem ainda não tinha essa habilidade. Em seguida, após eles terminarem de copiar ela corrigia uma a uma e explicava a atividade individualmente. Sobre isso a docente “A” nos revela que:

Como você pode observar existem alunos que ainda não conseguem, copiar a atividade do quadro. Alguns copiam mais rápido e da mesma forma que está no quadro, outros copiam, mas esquecem de colocar alguma letra, é aí que eu vou e faço a correção individualmente e vou vendo as necessidades de cada um (Professora A, 2023).

A partir desse extrato da fala da professora A, compreendemos que os estudantes não possuíam o mesmo nível de alfabetização e as atividades estavam adequadas ao que eles conseguiam desenvolver conforme os seus conhecimentos e as suas limitações. Nesse sentido, a depender do nível dos estudantes, as atividades constituíam no trabalho com a escrita e leitura de palavras simples compostas por apenas três letras (para uma estudante que ainda não tinha se apropriado do sistema de escrita alfabética); palavras com sílabas complexas e frases simples. Porém, a mediação da docente era extremamente importante para que as atividades fossem realizadas pela turma.



Essas atividades aparentemente não apresentavam nenhuma relação com algum tema ou com as vivências dos estudantes, eram descontextualizadas e pareciam ser formuladas aleatoriamente. Por exemplo, em uma atividade a docente pegava alguns objetos que estavam a sua frente (apagador, lápis, caneta, celular, garrafa, relógio, bolsa, ventilador), mostrava e pedia para os estudantes tentar escrever a palavra no caderno. Essa atividade era denominada pela docente por “ditado mudo”.

Essa prática vai de encontro ao que Arroyo (2005) nos convida a pensar sobre os estudantes da EJA, pois o fazer docente nessa etapa significa se apoiar nas práticas pedagógicas articuladas com a realidade desses estudantes nomeando-os como sujeitos de direito, a sua infância, a juventude e a vida adulta, com sua história popular e assumir seus direitos à educação básica, à concepção de educação ampla. Tendo o ser humano e sua humanização como problema pedagógico. Não reduzindo as questões educativas a conteúdos mínimos, descontextualizadas, a uma carga horária mínima, a um processo de verificação de competências e de rendimentos.

Com relação ainda ao aspecto da escrita pelos docentes no quadro, a Professora “A” explica que:

Por mais que eu queira trazer uma prática pedagógica mais inovadora como um vídeo, por exemplo, ou um trabalho a partir de uma música para refletir junto aos alunos, não é bem aceito por eles. Eles ainda querem reproduzir todas as suas vivências de onde pararam na escola. Ou seja, ainda vem para a escola para se depararem com um ensino/aprendizagem de um modo muito técnico (Professora A).

O exposto evidencia que um dos desafios apontados pela docente é que mesmo elabore um planejamento com práticas pedagógicas inovadoras com recursos outros para a construção do ensino/aprendizagem junto a seus educandos, ainda existe a barreira do conservadorismo por parte dos estudantes, oriundo de práticas tradicionais de décadas anteriores, as quais a educação era pautada na “transmissão” do conhecimento.

Nesse sentido, concordamos com Teles e Soares (2016, p. 88) quando enfatizam que “ser um professor alfabetizador não é uma tarefa fácil”. Mesmo que o docente esteja preparado com práticas que levem os seus educandos a o que está sendo posto e seja coautor da construção do conhecimento, existe a dificuldade da aceitação por parte desses comprometendo a aprendizagem significativa.

Também foi observado que em alguns momentos a professora “A” sugeria que os estudantes utilizassem uma ficha que continha todas as letras do alfabeto nos formatos de letra cursiva e forma/bastão. Sobre esse aspecto a docente explicou que os estudantes ainda não tinham se apropriado/acostumado com as letras K, W e Y, já que para alguns



que já frequentaram a escola essas letras não faziam parte do alfabeto. Essa ficha era uma forma de estimular a escrita e o conhecimento de todo o alfabeto, pois em alguns momentos ela passava atividades com algum tipo dessas letras.

Dentro desse contexto, retomamos a Teles e Soares (2016) quando enfatizam que o professor da EJA deve adotar em sua prática pedagógica algo estimulante de modo que venha facilitar o ensino-aprendizagem de seus estudantes. Nesse sentido, a docente da turma observada considerava o alfabeto impresso um recurso importante para auxiliá-los no aprendizado.

A partir dessas evidências não foi observado nenhuma atividade com gêneros textuais, bem como atividade de leitura em nenhum suporte textual, isso inclui o uso do livro didático. A docente relatou que a EJA não recebeu nenhum livro didático durante o ano letivo. Também não constatamos nenhum aspecto que revelasse práticas que utilizassem estratégias infantilizadas, o que implica que as atividades não são as mesmas utilizadas com os estudantes de outras etapas, como, a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Portanto, as práticas pedagógicas dos professores e professoras da EJA observadas correspondem a um fazer docente com metodologias alfabetizadoras, porém não estão na perspectiva do letramento, pois não apresentam atividades de leitura com a centralidade no texto, bem como com uma variedade de gêneros textuais que possibilitem uma produção textual com determinada função social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os dados coletados, acreditamos que um melhor investimento em práticas de alfabetização na perspectiva do letramento possibilita a docente a construção com os estudantes um olhar crítico perante a importância da educação, do conhecimento e do seu lugar no mundo, bem como formar leitores e produtores de textos com autonomia em uma sociedade letrada com variadas funções comunicativas. Nesse sentido, um primeiro passo a ser considerado no enfrentamento desses obstáculos é a aproximação das práticas pedagógicas com a realidade desses estudantes.

Ademais, podemos enfatizar que os desafios enfrentados por professores e professora da EJA, vão desde a precarização da infraestrutura e negligência de capacitação para professores e professoras do EJA, até questões sócio-econômica que se faz presente na vida de cada estudante observado durante a pesquisa. Entendemos também que um outro desafio a ser combatido são as resistências dos estudantes frente a



metodologias mais dinâmicas e atuais. Assim como, o distanciamento dos professores com às realidades desses estudantes.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. A educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. 2ª ed. Brasília: Unesco, MEC, 2005. Disponível em:

<https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/vol3const.pdf>

Acesso em: 03 de setembro de 2025

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. *Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

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

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Editora Paz e Terra, 2014.

GONDIM, S. M. *Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos*. *Paidéia, Cadernos de Psicologia e Educação*, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>>.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2013.

MINAYO, M. C. S. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. In: _____. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261- 297

SANTOS, C. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. *Alfabetizar letrando*. In: ANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. A. *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 95-109.

SOARES, M. Alfabetização. In: FRADE, I.C.S; COSTA VA; M. G; BREGUNCI, M. G. C. (Org). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Ied. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/alfabetização>. Acesso em: 24/02/2021



TELES, Damares Araújo; SOARES, Maria Perpétua do Socorro Beserra. Educação de Jovens e Adultos: desafios e possibilidades na alfabetização. Revista Educação e Emancipação, São Luís, v. 9, n. 1, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/download/4980/3060>

Acesso em: 03 de setembro de 2025.

