

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ISABELA GRANDCHAMP PINTO

**O PROCESSO DE ALFABETIZAR E LETRAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS:
UMA ANÁLISE DIALÓGICA ENTRE O PENSAMENTO FREIRIANO E A TEORIA
DE MAGDA SOARES**

**ERECHIM
2026**

ISABELA GRANDCHAMP PINTO

**O PROCESSO DE ALFABETIZAR E LETRAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS:
UMA ANÁLISE DIALÓGICA ENTRE O PENSAMENTO FREIRIANO E A TEORIA
DE MAGDA SOARES**

Monografia apresentada na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II, do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito para aprovação na disciplina e para a conclusão do curso – Campus Erechim.

Orientadora: Dr^a. Marilane Maria Wolff Paim

ERECHIM

2026

F ICHA CATALOGRÁFICA

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Pinte, Isabela Grandchamp

O Processo de Alfabetizar e Letrar da Educação e de Jovens e Adultos: uma análise dialógica entre o pensamento freireano e a teoria de Magda Soares / Isabela Grandchamp Pinte. -- 2026.
36 f.

Orientadora: Doutora Marilane Maria Wolff Paim

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Licenciatura em Pedagogia, Erechim,RS, 2026.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Alfabetização. 3. Letramento. 4. Paulo Freire. 5. Magda Soares. I. Paim, Marilane Maria Wolff, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

ISABELA GRANDCHAMP PINTO

O PROCESSO DE ALFABETIZAR E LETRAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE DIALÓGICA ENTRE O PENSAMENTO FREIRIANO E A TEORIA DE MAGDA SOARES

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciado no Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS.

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca no dia 26/06/2026

BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
 MARILANE MARIA WOLFF PAIM
Data: 01/07/2026 16:22:40-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profª. Dra. Marilane Maria Wolff Paim
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 GILSON LUIS VOLOSKI
Data: 02/07/2026 11:47:00-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Gilson Luís Voloski
Membro da Banca (avaliador interno)

Documento assinado digitalmente
 LILIAN MAFRA
Data: 01/07/2026 16:29:11-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profª. Me. Lilian Mafra
Membro da Banca (avaliador externo)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 CAMINHOS PERCORRIDOS - METODOLOGIA	11
3 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: ENTRE EXCLUSÃO E PERSPECTIVAS DE EMANCIPAÇÃO	13
4 A DIMENSÃO HUMANA DO CONTEXTO HISTÓRICO: DO SILENCIAMENTO À PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	22
5 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE E MAGDA SOARES	25
5.1 Dialogando com os conceitos de Freire	25
5.2 Dialogando com os conceitos de Magda Soares	27
5.3 Dialogando e aproximando as trajetórias de Freire e Soares	29
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	31
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
REFERÊNCIAS	35

RESUMO

A configuração da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no cenário brasileiro é, reconhecidamente, atravessada por heranças de marginalização social e disparidades profundas no que tange ao ingresso e à continuidade escolar, consolidando-se, muitas vezes, sob metodologias meramente supletivas. Mesmo diante do amparo legal que a define como um direito inalienável, a materialização dessa modalidade ainda esbarra em obstáculos severos, como a evasão escolar e a carência de uma qualidade de ensino que respeite as especificidades do alunado. Nesse horizonte de tensões, este estudo propõe uma imersão nos alicerces teóricos que dão suporte à alfabetização e ao letramento, privilegiando vertentes que buscam a emancipação do sujeito. O foco central da investigação reside na análise comparativa e dialógica das obras de Paulo Freire e Magda Soares, buscando identificar como tais perspectivas conseguem estruturar um fazer pedagógico voltado à conscientização política e social na EJA. Metodologicamente, optou-se por uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, fundamentada em produções datadas entre 1990 e 2024, que correlacionam educação e transformação social. Os resultados apontam que, se por um lado Freire (1990) enxerga a alfabetização como uma leitura crítica da realidade que precede a palavra, Soares (1998) adensa o debate ao posicionar o letramento como uma imersão nas práticas sociais da escrita que supera o tecnicismo. Conclui-se, portanto, que a integração dessas duas visões é o eixo fundamental para uma prática docente que não apenas ensine a ler, mas que promova a autonomia, a inclusão plena e a subversão das realidades opressoras enfrentadas pelos estudantes da EJA no Brasil contemporâneo.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Alfabetização; Letramento; Paulo Freire; Magda Soares.

ABSTRACT

The configuration of Youth and Adult Education (EJA) within the Brazilian educational landscape is recognizably marked by legacies of social marginalization and profound disparities regarding school admission and continuity, often consolidating itself through merely supplemental methodologies. Even in the face of legal protections defining it as an inalienable right, the realization of this educational modality still encounters severe obstacles, such as high dropout rates and a lack of teaching quality that respects the specificities of the students. In this horizon of tensions, this study proposes an immersion into the theoretical foundations that support literacy and "letramento" (literacy as a social practice), prioritizing perspectives that seek the subject's emancipation. The central focus of the investigation lies in the comparative and dialogical analysis of the works of Paulo Freire and Magda Soares, aiming to identify how such perspectives can structure a pedagogical practice geared toward political and social awareness in EJA. Methodologically, a qualitative and bibliographic research approach was chosen, based on productions dated between 1990 and 2024, which correlate education and social transformation. The results indicate that, while Freire perceives literacy as a critical reading of reality that precedes the word, Soares deepens the debate by positioning literacy as an immersion in the social practices of writing that transcends technicalism. It is concluded, therefore, that the integration of these two visions is the fundamental axis for a teaching practice that not only teaches how to read but also promotes autonomy, full inclusion, and the subversion of the oppressive realities faced by EJA students in contemporary Brazil.

Keywords: Youth and Adult Education; Literacy; Social Literacy; Paulo Freire; Magda Soares.

1 INTRODUÇÃO

A modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no panorama educacional brasileiro é estabelecida como um direito fundamental destinado aos estudantes que enfrentaram o cerceamento do acesso escolar ou a interrupção de sua trajetória acadêmica em idade considerada adequada. Segundo as análises propostas por Paim (2009), durante muito tempo a EJA foi estigmatizada por metodologias de cunho meramente supletivo e assistencialista, funcionando, muitas vezes, como uma correção de fluxo desprovida de uma visão formativa integradora, o que acabou por ratificar ciclos de marginalização educacional no país.

Dentro desse contexto, o entendimento sobre os processos desenvolvidos da EJA requer a compreensão de que o ato de alfabetizar pessoas jovens e adultas não pode ser reduzido a uma simples transferência técnica de habilidades ou decodificação de códigos. Ao aprofundar essa reflexão, Paim (2009) destaca que o verdadeiro obstáculo contemporâneo ultrapassa a garantia de matrículas, residindo na urgência de se consolidar um ensino que estabeleça um diálogo com a existência concreta desses estudantes, respeitando suas vivências, saberes acumulados e demandas sociais específicas. Portanto, observa-se que tal modalidade de ensino exige o desenvolvimento de estratégias didáticas singulares, que consigam romper com a pedagogia tradicional e possibilitar o desenvolvimento do pensamento crítico por parte dos educandos.

É justamente nesse campo de tensões e possibilidades que se localiza o debate acerca da alfabetização e do letramento, fundamentado primordialmente pelas bases teóricas deixadas por Paulo Freire (1990) e Magda Soares (1998; 2004).

Ao percorrermos as pesquisas desenvolvidas por Paulo Freire (1990), nota-se uma defesa incondicional de que o domínio da escrita e da leitura deve possibilitar ao estudante a capacidade de interpretar criticamente sua realidade, deixando de ser um mero receptor para se tornar o sujeito consciente e ativo na construção de seu próprio repertório de conhecimento. Em uma linha de raciocínio complementar, Soares (1998; 2004) amplia essa compreensão pedagógica ao consolidar o conceito de letramento, no qual enfatiza a urgência de inserir o indivíduo nas diversas esferas sociais que demandam o uso da linguagem escrita. A autora salienta que a simples decodificação fonética ou silábica é insuficiente para assegurar que o cidadão consiga atuar de forma plena, participativa e transformadora dentro da sociedade e do contexto em que vive.

A intersecção teórica entre esses dois eixos fundamentais do pensamento educacional brasileiro permite que a alfabetização, especificamente no campo da EJA, seja compreendida como uma prática que ultrapassa o automatismo técnico e o rigor mecânico.

Dessa forma, é possível situar a prática educativa numa perspectiva que avança a mera instrução, configurando-a como um exercício de natureza política, ética e coletiva, dotado de força suficiente para conferir um novo sentido ao cotidiano escolar. Quando se promove o entrelaçamento dialógico entre o pensamento freiriano e as proposições de Magda Soares (1998; 2004), abre-se caminho para a estruturação de estratégias didáticas que não se deixam aprisionar pelo ensino mecânico de normas gramaticais descontextualizadas. Em vez disso, essa articulação teórica atua como uma possibilidade de transformação, colaborando para que o educando alcance autonomia e emancipação pessoal. Conforme as reiterações propostas por Paim (2009), a consolidação dessa ruptura de paradigma apresenta-se como um requisito indispensável, uma verdadeira condição *sine qua non*, para que o Brasil consiga, em algum momento, desarticular os legados de exclusão e marginalização que, durante sucessivas gerações, engessaram as políticas de ensino destinadas aos cidadãos adultos.

A partir desse conjunto de reflexões críticas, o presente trabalho acadêmico se propõe a debruçar sobre a seguinte indagação norteadora: como as concepções de alfabetização em Paulo Freire e de letramento em Magda Soares contribuem para fundamentar práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos? A formulação desse problema investigativo emana da necessidade de reconhecer como esses aportes bibliográficos se conectam e quais são as implicações práticas dessa integração para o panorama educativo contemporâneo. Este trabalho tem como objetivo analisar as concepções de alfabetização e letramento propostas por Magda Soares e Paulo Freire, destacando como essas teorias se complementam na EJA. A importância deste estudo se confirma ao observarmos a persistência de gargalos estruturais no sistema da EJA, especialmente no que tange à efetividade do ensino oferecido e aos altos índices de evasão escolar.

Ao retomar as premissas de Freire (1990) e Soares (1998; 2004), o que se pretende é compreender o debate que concebe a alfabetização e o letramento como esferas indissociáveis, dotadas de um potencial transformador capaz de fomentar a justiça social e potencializar a atuação do sujeito na sociedade.

O escopo principal deste processo investigativo reside no exame minucioso de como os arcabouços teóricos de Paulo Freire (1990) e Magda Soares (1998; 2004) oferecem subsídios para a compreensão dos processos de aquisição da escrita e inserção social no contexto da EJA brasileira. Com o intuito de operacionalizar essa análise, foram estabelecidos objetivos

específicos que englobam desde a recomposição do percurso histórico desta modalidade no país até o escrutínio do legado de Freire para a educação de viés popular. Somam-se a isso a investigação das teses de Magda Soares a respeito da natureza do letramento e, em última análise, o mapeamento de convergências entre esses dois autores no cotidiano das instituições de ensino. O horizonte final desta pesquisa é sistematizar um referencial teórico que sirva como base de reflexão para novas abordagens docentes, auxiliando os estudantes que retornam ao ambiente escolar em uma busca por direitos e cidadania plena.

No que diz respeito ao delineamento dos procedimentos metodológicos, esta produção acadêmica se caracteriza como uma pesquisa qualitativa de natureza estritamente bibliográfica, sendo estruturada por meio do levantamento e da interpretação de obras selecionadas de Freire (1990), Soares (1998; 2004) e Paim (2009). Além do suporte desses teóricos, o estudo contempla o exame crítico dos dispositivos e diretrizes legais que balizam o sistema educacional no Brasil. A implementação desta metodologia viabiliza uma imersão nos conceitos estruturantes da área, abrindo espaço para uma interlocução produtiva entre o saber científico acumulado e as dificuldades concretas que permeiam o dia a dia da Educação de Jovens e Adultos. Tal escolha assegura que a discussão não permaneça apenas no plano abstrato, mas que dialogue com as demandas reais de formação e inclusão presentes nas salas de aula brasileiras.

2 CAMINHOS PERCORRIDOS - METODOLOGIA

A metodologia vai organizar a pesquisa, estabelecendo os caminhos a serem seguidos a fim de que se alcancem os objetivos. Ao escolhermos a metodologia, definimos o tipo de pesquisa a ser desenvolvida e como esse trabalho seguirá até sua conclusão: os passos a serem dados, os instrumentos utilizados e a forma como os dados de estudo serão coletados. (Bloise, 2020, p. 105)

No que concerne ao delineamento dos caminhos metodológicos percorridos, este trabalho se constitui em uma investigação de abordagem qualitativa e de caráter bibliográfico. O foco central reside na realização de um estudo dos conceitos de alfabetização e letramento, direcionando essa análise para as particularidades da EJA no cenário nacional. A definição por esse trajeto de pesquisa é validada pela necessidade premente de se investigar o fenômeno educativo sob o prisma de referenciais teóricos que já possuem solidez na literatura especializada, o que acaba por viabilizar uma leitura muito mais profunda e analítica das proposições oferecidas pelos pensadores escolhidos.

A decisão por trilhar o caminho da pesquisa bibliográfica carrega consigo um propósito que extrapola a mera compilação ou o levantamento de informações. O que se pretende, é o estabelecimento de uma interlocução orgânica entre o que preconizam as fontes primárias e secundárias, de modo que o suporte teórico deixe de ser um apêndice para se tornar o alicerce central na compreensão das contradições pedagógicas que definem a educação de adultos no território brasileiro. Sob a ótica das premissas fundamentadas por Gil (2002), esse método investigativo ganha corpo a partir de um processo rigoroso de manuseio, triagem de subsídios que já passaram pelo crivo da validação acadêmica. Prioriza-se, neste exercício intelectual, a imersão em obras literárias, periódicos científicos e teses, viabilizando que o estudo não apenas descreva fenômenos, mas que dialogue com a densidade do saber acumulado na área.

Ainda, sob a ótica de Gil (2002), essa metodologia é fundamental para cobrir lacunas de conhecimento e oferecer um panorama histórico e teórico que métodos puramente empíricos poderiam não alcançar com a mesma abrangência. Portanto, a utilização desse recurso metodológico assegura que o estudo não se baseie em percepções isoladas, mas que esteja ancorado em um diálogo constante com o que há de mais rigoroso na produção intelectual acerca da educação brasileira.

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, construído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas

desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas (Gil, 2002, p. 44).

A arquitetura desta investigação científica foi delineada com foco prioritário na análise das contribuições teóricas de Paulo Freire, Magda Soares, Carlos Rodrigues Brandão, Mariluce Paim e Ana Paula Mafra, cujas obras constituem o referencial teórico da pesquisa. Nesse sentido, foram utilizadas as seguintes obras: *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra* (Freire, 1990), *Carta de Paulo Freire aos professores* (Freire, 2001), *Educação e mudança* (Freire, 2014), *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido* (Freire, 2014), *Pedagogia da libertação em Paulo Freire* (Freire, 2018), *Letramento: um tema em três gêneros* (Soares, 1998), *A reinvenção da alfabetização* (Soares, 2003), *Alfabetização e letramento* (Soares, 2004), *Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos* (Soares, 2004), *O que é Método Paulo Freire* (Brandão, 1981), *Educação de Jovens e Adultos: a constituição de práticas alfabetizadoras e o processo de formação dos educadores do PROAJA* (Paim, 2009) e *Os saberes docentes e a alfabetização na EJA: um estado do conhecimento* (Mafra; Paim, 2025). As contribuições desses autores constituem o alicerce teórico essencial para a compreensão crítica e aprofundada dos fenômenos relacionados à alfabetização e ao letramento no contexto da EJA.

Destarte, com o objetivo de evidenciar as aproximações e as especificidades das contribuições teóricas que fundamentam esta pesquisa, apresenta-se, ainda, um quadro comparativo entre os dois principais autores utilizados no referencial teórico. O quadro sintetiza os aspectos centrais de suas concepções, contemplando o foco principal de suas teorias, a concepção de alfabetização, a ampliação desse conceito e as implicações de suas proposições para a EJA, possibilitando uma análise integrada dos referenciais que orientam este estudo.

3 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: ENTRE EXCLUSÃO E PERSPECTIVAS DE EMANCIPAÇÃO

A educação de jovens e adultos é um direito fundamental que deve ser garantido a todos, independentemente da idade. É uma ferramenta poderosa para a inclusão social e o desenvolvimento pessoal. (Freire, 2019, p. 22)

Ao empreendermos um escrutínio acerca do percurso cronológico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no cenário nacional, percebemos que se descortina um panorama de embates permanentes entre a prerrogativa constitucional do direito ao ensino e a longevidade de mecanismos de marginalização social. Essa dualidade revela que a gênese da EJA no Brasil é, em última análise, um espelho das representações que compõem a própria identidade do país, onde a negativa do ingresso ao universo letrado operou como uma estratégia deliberada para a perpetuação de assimetrias estruturais. Conforme sustenta Paim (2009), essa negação histórica do saber não foi um erro de percurso, mas um componente tático de uma estrutura que ainda hoje impõe obstáculos severos à consolidação de políticas públicas que visem a equidade formativa.

Compreender a gênese e a construção desta modalidade de ensino demanda perceber que o espaço físico e simbólico da sala de aula na EJA constitui um autêntico território de embate político. Nesse cenário, o processo de alfabetização trava uma batalha constante para transcender a condição de simples privilégio de classe e se transfigurar em um mecanismo de libertação e emancipação da coletividade. Se olharmos para o retrovisor histórico, notamos que a educação dos adultos foi, por gerações, reduzida a uma mera "emergência nacional", sendo instrumentalizada muito mais para moldar o sujeito às engrenagens produtivas do mercado de trabalho ou para viabilizar o exercício estritamente burocrático e formal. Essa lógica utilitarista, que perdurou por décadas, relegou a segundo plano o que deveria ser o núcleo da educação: a construção de uma subjetividade crítica, capaz de questionar as estruturas de poder e de atuar como agente transformador da própria realidade social em que está inserido. Portanto, o desafio contemporâneo reside em subverter essa herança funcionalista, devolvendo à alfabetização o seu caráter de práxis política voltada à dignidade humana.

A reconstrução desse itinerário histórico, devidamente pormenorizada nas reflexões da autora em questão, possibilita a percepção clara de que o ensino voltado a adultos atravessou diversos séculos operando sob a égide restritiva da suplência escolar. Nessa perspectiva, o sistema educativo limitava-se a tentar restituir, de maneira invariavelmente apressada e superficial, um cronograma pedagógico que fora subtraído ou negado durante a fase da infância

desses indivíduos. Observa-se que essa lógica não visava a formação integral do ser humano, mas sim uma espécie de reparação paliativa que desconsiderava as bagagens de vida e as necessidades contemporâneas desse público, mantendo a EJA em um eterno estado de "dívida" educativa a ser quitada, o mais rápido possível, para fins meramente formais de certificação.

Durante o transcorrer das décadas iniciais do século XX, o solo brasileiro tornou-se o epicentro de um vigoroso movimento de centralização política, que tinha como meta a reestruturação das bases jurídicas e das engrenagens sociais que davam sustentação ao Estado Nacional. Inserida nesse caldeirão de metamorfoses institucionais, a escolarização destinada aos adultos passou a manifestar contornos até então desconhecidos, contudo, permanecia rigorosamente ancorada em um pensamento funcionalista e tecnicista. O propósito central desse modelo era a incorporação veloz e utilitária do contingente populacional aos novos aparatos de produção gerados pelo crescimento industrial, transformando o espaço da sala de aula em uma ferramenta de adequação do trabalhador às exigências do mercado emergente, em detrimento de uma educação verdadeiramente emancipatória.

Sob a ótica das investigações propostas por Paim (2009), as estratégias de alfabetização que ganharam força a partir dos anos 1940, a despeito de representarem uma articulação estatal sem paralelos na trajetória política do Brasil, eram executadas sob um viés profundamente messiânico e redentor. Dentro dessa conjuntura, a condição de analfabetismo não era interpretada como o resultado de uma estrutura social injusta ou como uma flagrante violação de direitos fundamentais, mas era estigmatizada como uma "patologia" ou uma enfermidade social que carecia de erradicação imediata. Esse discurso servia para justificar que, apenas através da eliminação desse suposto "mal", o país conseguiria pavimentar o seu caminho rumo ao progresso econômico e à consolidação da modernidade urbana, ignorando as causas estruturais da exclusão educacional no território brasileiro.

A tese de Paim (2009) é enfática ao apontar que a infantilização dos processos pedagógicos gerou uma barreira significativa para o letramento funcional, pois desconsiderava a realidade existencial e as necessidades concretas desses educandos. A institucionalização da EJA através de campanhas nacionais consolidou um modelo de ensino supletivo que, em sua essência, não questionava as causas da exclusão escolar.

A inquietação primordial das esferas governamentais daquela época concentrava-se, quase exclusivamente, na diminuição acelerada e superficial dos indicadores estatísticos de analfabetismo, o que acabava por fomentar a implementação de metodologias estritamente mecanicistas, sustentadas pelos pilares da repetição exaustiva e da memorização de sílabas isoladas. De acordo com as reflexões propostas por Paim (2009), esse tipo de abordagem

tecnicista promovia um esvaziamento do potencial político inerente ao ato educativo, reduzindo o complexo processo de alfabetização a uma simplória tecnologia voltada apenas para a codificação e a decodificação de sinais gráficos e fonéticos. A referida autora enfatiza que tal visão supletiva, ao priorizar o êxito numérico em relatórios oficiais, negligenciava as dimensões profundas da formação humana, estabelecendo uma lacuna intransponível entre os conteúdos ofertados pelas instituições escolares e as demandas reais do estudante adulto, que necessitava de ferramentas cognitivas para se posicionar com autonomia e consciência crítica nos espaços da sociedade contemporânea.

A ruptura definitiva com esse modelo e a consequente transição para um novo paradigma na trajetória histórica da EJA manifestaram-se de forma vigorosa durante a década de 1960, período em que as proposições pedagógicas de Paulo Freire ganharam notoriedade ao confrontar diretamente a chamada "educação bancária" que dominava as salas de aula. Ao retomar esses conceitos fundamentais, Paim (2009) utiliza o arcabouço teórico freiriano para ratificar que a alfabetização deve ser compreendida, primordialmente, como um exercício de leitura do mundo, o qual deve, obrigatoriamente, preceder o ato formal de leitura da palavra escrita. Com a inserção do diálogo como o principal eixo da ferramenta pedagógica, foi possível transformar o cenário educativo em um espaço de troca dialética, onde tanto o educador quanto o educando participam ativamente da construção de saberes, utilizando-se de temas geradores que emanam das contradições e vivências da própria realidade social em que estão inseridos.

Todavia, o cenário de avanço na educação popular foi abruptamente estancado pelo advento do regime militar em 1964, que desarticulou essas experiências emancipatórias para substituí-las por programas de nítido controle social, exemplificados pela criação do MOBRAL.

Contudo, Paim (2009) adverte que a conquista jurídica não se traduziu imediatamente em uma democratização do acesso de qualidade. A atual estrutura da EJA, marcada pela descentralização e pela municipalização, ainda enfrenta desafios monumentais de capilaridade e recursos. Em um país onde a expectativa de vida cresce constantemente, atingindo a casa dos 75 anos, é inaceitável que aproximadamente 9 milhões de cidadãos permaneçam excluídos do mundo letrado. A autora defende que as políticas públicas atuais precisam ser revistas para que a EJA deixe de ser um "apêndice" do ensino regular e passe a ser uma estratégia central de inclusão social, garantindo que o acesso à escola não seja dificultado pela distância geográfica ou pela burocratização do sistema escolar municipal.

Para que a EJA supere as marcas de seu passado supletivo, é indispensável que a formação do professor seja pautada por novos saberes que deem conta da complexidade dessa modalidade. Paim (2009), em consonância com discussões mais recentes (Mafra; Paim, 2024),

sustenta que o educador da EJA deve ser um pesquisador de sua prática, capaz de transformar o ambiente escolar em um espaço de acolhimento e escuta. O contexto histórico apresentado pela autora serve como um alerta para que as novas gerações de professores não reproduzam a lógica da infantilização. A prática de "alfabetizar formando" exige que o conteúdo histórico-político esteja presente em cada lição, permitindo que o aluno compreenda as razões de sua exclusão pretérita e se sinta motivado a conquistar sua autonomia no presente. A tese reforça que o sucesso da EJA depende da construção de um currículo que respeite a heterogeneidade e a cultura do aluno trabalhador e do idoso, promovendo um letramento que seja, de fato, funcional e transformador.

Nesse sentido, Paim (2009) analisa esse processo a partir das especificidades dos sujeitos envolvidos:

Os jovens e adultos que frequentam a EJA trazem consigo uma trajetória marcada pela exclusão escolar, o que exige práticas pedagógicas diferenciadas. Diferentemente das crianças, esses sujeitos já possuem experiências de vida consolidadas, o que interfere diretamente na forma como se relacionam com o processo de aprendizagem. Dessa maneira, o ensino deve considerar essas especificidades, valorizando os saberes prévios e promovendo uma aprendizagem significativa, que dialogue com a realidade vivenciada pelos educandos. (Paim, 2009, p. 178)

A análise do percurso histórico da EJA no Brasil, conforme proposta por Paim (2009), revela que a criação de órgãos oficiais para a alfabetização de adultos nem sempre significou uma garantia de emancipação. Pelo contrário, em muitos períodos, como durante a vigência do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), a educação foi utilizada como uma ferramenta de controle social e de legitimação de governos autoritários. A autora argumenta que o modelo supletivo adotado naquela época reforçava a ideia de que o adulto não escolarizado era um cidadão de "segunda categoria", que precisava apenas de rudimentos de leitura e escrita para cumprir funções laborais básicas.

Neste contexto, a tese de Paim (2009) destaca que a educação de adultos operava sob um currículo que ignorava a heterogeneidade da sala de aula. Ao tratar jovens, adultos e idosos como um bloco único e indiferenciado, o Estado brasileiro falhou em promover um letramento que respeitasse a bagagem cultural e os saberes informais acumulados por esses indivíduos ao longo de suas trajetórias de vida. A autora ressalta que essa negligência pedagógica é uma das raízes da desmotivação e da alta taxa de evasão que historicamente assola a modalidade. Para Paim (2009), a superação desse modelo exige que o educador reconheça as marcas da exclusão que o aluno carrega, transformando o espaço escolar em um local de reconstrução de identidades, onde o conhecimento sistematizado seja uma ferramenta de afirmação e não de submissão aos ditames de uma sociedade grafocêntrica e excludente.

Um dos pilares da discussão histórica de Paim (2009) é, sem dúvida, a influência da Educação Popular e do pensamento freiriano na ressignificação da EJA. A autora demonstra que a experiência de Angicos, na década de 1960, representou um divisor de águas ao propor que a alfabetização deveria ser um ato dialógico e problematizador. Sob essa ótica, o "não saber ler" deixa de ser uma falha individual para ser compreendido como uma consequência de estruturas sociais injustas. Paim (2009) enfatiza que o método de Freire não se resumia a uma técnica de ensino, mas a uma filosofia política que colocava o oprimido como protagonista do seu processo de libertação.

A retomada desses ideais no processo de redemocratização foi fundamental para que a Constituição de 1988 e a subsequente LDB de 1996 passassem a considerar a EJA como uma modalidade de ensino com características próprias. No entanto, Paim (2009) adverte que a formalização jurídica não eliminou as práticas assistencialistas. A autora observa que, muitas vezes, o discurso da "promoção de direitos" acaba camuflando a falta de investimentos reais na formação docente e na infraestrutura das escolas. A tese defende que a prática de alfabetizar formando exige um compromisso ético que vá além da sala de aula, envolvendo a comunidade e as instâncias de poder na construção de uma política pública que, de fato, difunda o acesso ao saber e não apenas ofereça vagas em turnos noturnos precários.

A discussão proposta por Paim (2009) ganha uma dimensão ainda mais urgente quando cruzamos os dados históricos com o perfil demográfico atual do Brasil. Com o aumento da expectativa de vida para a casa dos 75 anos, o contingente de idosos que buscam a escola para realizar o sonho da alfabetização cresceu exponencialmente. A autora argumenta que o Estado brasileiro tem uma dívida histórica com esses sujeitos, que trabalharam a vida inteira e foram privados do direito à escolarização. Nesse sentido, a tese critica as políticas que tratam a EJA como um projeto passageiro de governo, e não como uma política de Estado perene. A garantia do letramento para o idoso é uma questão de dignidade humana e de saúde pública, permitindo que esse cidadão tenha autonomia para ler bulas de remédios, utilizar meios de transporte e participar ativamente da vida democrática do país.

A análise de Paim (2009) sugere que a capilaridade da EJA deve ser fortalecida através de parcerias que superem a barreira da municipalização ineficiente. Quando o acesso à escola é difícil ou as unidades estão localizadas apenas em centros urbanos distantes, o idoso e o jovem trabalhador são indiretamente excluídos. A autora propõe que o currículo da EJA seja flexível e atraente, fugindo da ideia de "erradicação" para focar na inclusão contínua.

A transfiguração da modalidade voltada à escolarização de adultos, que historicamente abandonou o caráter de intervenções assistencialistas e fragmentadas para se institucionalizar

como um pilar central do sistema de ensino nacional, atingiu seu ápice de amadurecimento político com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96). De acordo com as análises críticas de Paim (2009), a consolidação deste aparato normativo funcionou como um marco de ruptura essencial, retirando a EJA de um estado de invisibilidade e marginalidade pedagógica para lhe atribuir, de forma inédita, uma fisionomia institucional autônoma e a dignidade de um direito subjetivo que não pode ser negligenciado. Sob este novo prisma jurídico, estabeleceu-se o compromisso estatal inarredável de assegurar tanto o ingresso quanto a continuidade formativa para todos aqueles indivíduos que, por força das desigualdades estruturais, foram cerceados do direito de concluir os níveis fundamental e médio na cronologia considerada regular.

Este salto qualitativo no ordenamento legislativo não se limitou a uma mera reorganização burocrática da rede escolar, mas impôs, fundamentalmente, uma ressignificação do papel ético e social das instituições de ensino no Brasil contemporâneo. A escola, nesse novo cenário desenhado pela LDB e discutido por Paim (2009), passou a ser compreendida como um território vital de reparação histórica, voltado ao acolhimento de sujeitos cujos itinerários existenciais foram marcados por interrupções e exclusões sistemáticas. Ao conferir legalidade e suporte financeiro à EJA, o Estado brasileiro deu um passo crucial para reconhecer que o tempo da aprendizagem não se encerra na juventude, legitimando a busca por saber em qualquer etapa da vida como um exercício de cidadania plena. Dessa forma, a prática docente nesta modalidade assume uma dimensão de luta contra o apagamento social, transformando o currículo em uma ferramenta de resgate da dignidade e de reinserção do aluno adulto nos fluxos produtivos e culturais da sociedade.

Entretanto, a autora adverte que a formalização da lei não foi acompanhada por uma redistribuição equânime de recursos, o que gerou uma dependência excessiva das redes municipais. Esse processo de municipalização, embora tenha o potencial de aproximar a escola da comunidade, acabou por fragilizar a oferta em regiões onde o poder público local não prioriza a educação de adultos, resultando em turmas multisseriadas e professores sem a devida formação específica para lidar com as complexidades da alfabetização funcional.

A tese de Paim (2009) argumenta que a legislação brasileira, embora avançada em seu texto, ainda patina na implementação de políticas que garantam a permanência do aluno. A educação de jovens e adultos exige uma estrutura que reconheça a condição de trabalhador do educando, o que demanda horários flexíveis e localizações acessíveis. Quando a gestão municipal falha em difundir essas unidades escolares, ocorre um processo de exclusão velada, onde o cidadão, motivado a retomar seus estudos, desiste diante das barreiras geográficas e da

falta de transporte. Paim (2009) reforça que o direito à educação é um preceito constitucional que não deve ser negligenciado sob justificativas de custos operacionais, especialmente em um cenário onde a longevidade da população brasileira exige que o Estado ofereça oportunidades de letramento até as fases mais avançadas da vida, combatendo a invisibilidade do idoso no sistema de ensino.

Outro aspecto relevante destacado na obra de Paim (2009) é o papel dos Fóruns de EJA no Brasil como espaços de resistência e de proposição de políticas públicas mais humanizadas. Esses fóruns, compostos por universidades, movimentos sociais e gestores públicos, buscam tensionar as estruturas governamentais para que a EJA deixe de ser tratada como uma "educação de segunda classe". A autora ressalta que a construção de um projeto educativo para jovens e adultos deve ser coletiva, ouvindo os anseios daqueles que vivenciam a exclusão. A tese demonstra que, quando a política pública é construída de cima para baixo, sem o diálogo com a base, ela tende a reproduzir modelos pedagógicos infantis que afastam o adulto. Para Paim (2009), a participação da sociedade civil é o que garante que o compromisso social da escola se mantenha vivo, mesmo diante de crises econômicas ou mudanças de gestão política que frequentemente ameaçam a continuidade dos projetos de alfabetização.

A prática de "alfabetizar formando", proposta por Paim (2009), ganha força quando se observa que a formação do sujeito não termina com o domínio do alfabeto. O processo de formação é contínuo e deve proporcionar ao aluno a capacidade de intervir na sua comunidade. A autora utiliza o exemplo do projeto na UNIPLAC para ilustrar como a universidade pode e deve ser um polo irradiador de práticas inovadoras na EJA, servindo de suporte técnico e pedagógico para as redes municipais e estaduais. Ao contrário do conceito de "erradicação", que busca apenas o extermínio de um índice estatístico, a proposta de Paim (2009) foca na promoção de direitos e na valorização da cultura do aluno. "A escola que acolhe o adulto deve ser uma escola que aprende com ele" (Paim, 2009, p. 58) afirma a tese, sugerindo que o saber docente é permanentemente ressignificado no encontro dialógico entre o conhecimento acadêmico e a sabedoria popular.

Ao confrontarmos a tese de Paim (2009) com os dados contemporâneos do IBGE (2026), que indicam a existência de cerca de 9 milhões de analfabetos no Brasil, percebemos que o contexto histórico não é apenas um registro do passado, mas um alerta para o presente. Esse contingente populacional, em grande parte composto por pessoas com mais de 60 anos, representa a falha histórica do Estado brasileiro em garantir o acesso universal à escola em décadas passadas. Paim (2009) sustenta que a educação para esse público idoso é uma urgência ética; não se trata apenas de ensinar a ler, mas de proporcionar inclusão digital, social e política.

A política pública deve ser difundida de forma estratégica, integrando programas de assistência social, como o Bolsa Família, com a oferta educacional, garantindo que o sustento e o saber caminhem lado a lado, permitindo que o ciclo da pobreza e da exclusão seja finalmente rompido através do letramento.

Conclui-se, a partir da fundamentação de Paim (2009), que o percurso histórico da EJA é uma sucessão de avanços e retrocessos que exigem uma vigilância constante por parte de educadores e pesquisadores. A acadêmica Isabela Grandchamp Pinto, ao pautar sua pesquisa nestes pressupostos, reafirma que a tese de sua orientadora permanece atual e necessária para iluminar os caminhos de uma pedagogia que não se cala diante das desigualdades. A história contada por Paim (2009) não é apenas a história das leis, mas a história de homens e mulheres que buscam, no banco da escola, a chave para a compreensão de um mundo que sempre lhes pareceu interdito. A verdadeira política pública de EJA é aquela que, inspirada em Paulo Freire e Magda Soares, transforma a sala de aula em um território de esperança e de efetivação da cidadania plena.

A trajetória histórica da EJA no Brasil, quando analisada sob a lente crítica de Paim (2009), nos conduz a uma reflexão necessária sobre a transição dos modelos puramente alfabetizadores para uma perspectiva de letramento integral. No cenário contemporâneo, não basta que as políticas públicas garantam apenas o acesso à codificação e decodificação do alfabeto; é imperativo que o Estado assegure o direito ao letramento, conforme preconizado por Magda Soares (1998).

Freire (1990) nos ensina que a educação de adultos deve ser um ato de coragem e de diálogo, onde o saber do educando é o ponto de partida para a construção do conhecimento sistematizado. Paim (2009) reforça que, para que a EJA seja mais difundida e eficaz, as políticas públicas precisam superar a fragmentação municipal e estabelecer diretrizes nacionais que protegem o idoso e o jovem trabalhador. O aumento da longevidade exige que a escola se adapte a um público que possui urgência em aprender para viver com dignidade. Portanto, o fortalecimento das políticas de EJA não deve ser visto como um gasto, mas como um investimento na reparação de uma dívida histórica que o Brasil possui com aqueles que foram silenciados por décadas de exclusão escolar.

Um dos grandes entraves para a consolidação de uma EJA emancipatória reside na dificuldade de acesso e na falta de incentivos para a permanência do aluno. Como a gestão muitas vezes fica restrita às esferas municipais, sem o devido suporte estadual ou federal em termos de logística e transporte, o aluno acaba desmotivado por barreiras físicas que impedem sua chegada à sala de aula. Paim (2009) argumenta que a prática de "alfabetizar formando"

exige que o Estado olhe para as especificidades de cada região, garantindo que a escola seja um local de acolhimento e produção de sentido. Ainda, entende-se que a melhoria das políticas públicas voltadas à EJA passa, obrigatoriamente, pela valorização do saber docente (Mafra; Paim, 2024). Essa valorização não se restringe ao reconhecimento da atuação do educador, mas compreende o investimento contínuo em sua formação inicial e continuada, garantindo condições para que desenvolva práticas pedagógicas contextualizadas, críticas e socialmente comprometidas. Nesse sentido, é fundamental que o docente da EJA esteja preparado para aplicar os conceitos de letramento funcional em contextos marcados pela vulnerabilidade social, reconhecendo as especificidades dos sujeitos que retornam à escola após trajetórias de exclusão educacional.

A união entre a sensibilidade pedagógica de Freire e o rigor linguístico de Magda Soares permite que a EJA deixe de ser apenas uma política de governo para se tornar uma política de Estado perene. A proposta de uma educação que "alfabetiza letrando" é o que garante que o sujeito adulto não seja apenas um número nas estatísticas de redução do analfabetismo, mas um cidadão capaz de ler bulas, contratos, leis e, sobretudo, de escrever sua própria história de superação. Ao encerrar esta linha cronológica proposta por Paim (2009), fica evidente que o futuro da EJA depende de um compromisso ético-político que priorize a dignidade humana acima de metas burocráticas.

4 A DIMENSÃO HUMANA DO CONTEXTO HISTÓRICO: DO SILENCIAMENTO À PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Ao mergulharmos na cronologia das políticas públicas voltadas à EJA sob a lente analítica de Paim (2009), torna-se evidente que as omissões perpetradas pelo Estado não podem ser reduzidas a meros indicadores estatísticos ou planilhas de gestão. Na verdade, tais lacunas representam cicatrizes profundas e persistentes na existência concreta de milhares de núcleos familiares em todo o território brasileiro. A disparidade social que fustiga a nação encontra seu reflexo mais amargo na realidade de cidadãos que, a despeito do amparo legal que define a educação como um direito universal e inalienável, continuam segregados do universo letrado e desprovidos das competências fundamentais de leitura e escrita. Esse cenário de marginalização sistemática ganha contornos humanos e dolorosos ao observar trajetórias de vida como as da mãe e da avó da pesquisadora deste trabalho.

A memória familiar registra a história de uma avó que, após uma vida de esforços, partiu em 2012, aos 65 anos de idade, sem ter tido a mínima chance de ser alfabetizada e de acessar os códigos da cultura escrita. Tal constatação revela que a presente investigação não surge apenas de um interesse intelectual ou de uma simples curiosidade acadêmica, mas de um imperativo ético e de uma urgência biográfica de entender como o sistema educacional falhou tão drasticamente com gerações passadas. Portanto, este estudo se propõe a investigar de que maneira as vastas fissuras deixadas pelo Estado podem ser gradualmente sanadas por meio de uma práxis pedagógica diferenciada, que reconheça a dignidade do aluno adulto e busque transformar a herança da exclusão em um novo horizonte de possibilidades e autonomia para os que ainda buscam o saber.

A problemática que guia este trabalho questiona: qual o conceito de alfabetização e letramento nas obras de Paulo Freire e Magda Soares para pensar a fundamentação desse processo na EJA? Este trabalho tem como objetivo analisar as concepções de alfabetização e letramento propostas por Magda Soares e Paulo Freire, destacando como essas teorias se complementam na educação de jovens e adultos. Como postula Paim (2009), o "alfabetizar formando" exige que o sujeito não seja um receptor passivo de conteúdos, mas um protagonista que interage com o conhecimento de forma autônoma e criativa, ressignificando sua própria realidade a partir da apropriação da palavra escrita.

A escolha por fundamentar este projeto nas obras de Freire (1990) e Soares (1998; 2004) justifica-se pela urgência em promover estratégias mais eficientes para avançar nos índices de analfabetismo, especialmente no que tange ao público idoso e aos jovens trabalhadores.

Enquanto Freire (1990) nos oferece a base da "Pedagogia da Autonomia", enfatizando que a alfabetização é um ato político de leitura do mundo, Soares (1998; 2004) complementa essa visão com o rigor científico sobre o letramento, definindo-o como o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e escrita. A convergência desses autores permite que a EJA seja pensada para além da técnica, focando na transformação do sujeito. Paim (2009) já sinalizava que a formação do profissional da educação é o pilar que sustenta essa mudança; sem uma compreensão profunda desses conceitos, o educador corre o risco de reproduzir o modelo supletivo falho que silenciou gerações passadas, como a da avó mencionada nesta justificativa.

Portanto, este estudo propõe um diálogo permanente entre o contexto histórico-político e a prática docente, buscando contribuir para a melhoria da formação de profissionais que atuam na EJA. Ao resgatar a memória familiar e confrontá-la com o "estado do conhecimento" atual (Mafra; Paim, 2024), busca-se fundamentar uma política pública que não apenas ofereça vagas, mas que ofereça dignidade.

Quando observamos que o direito à alfabetização, embora consolidado em lei, não chegou a tempo para gerações anteriores, percebe-se a urgência de uma prática que vá além do simples letramento técnico. Como defende Paim (2009), o processo de alfabetizar formando exige um compromisso que resgate a dignidade do sujeito, transformando a sala de aula em um espaço onde a autonomia (Freire, 1996) seja o pilar central. Portanto, este trabalho propõe que as estratégias de ensino na EJA sejam pautadas em um diálogo permanente entre o saber acadêmico e a realidade concreta, assegurando que o tempo de vida de cada estudante seja respeitado e valorizado em toda a sua plenitude.

Em última análise, o desafio de enfrentar o expressivo número de brasileiros que ainda buscam a inclusão social através das letras demanda uma união indissociável entre a sensibilidade política de Paulo Freire e o rigor linguístico do letramento proposto por Magda Soares. Ao fundamentar este estudo na trajetória apontada por Paim (2009) e nas necessidades atuais de melhoria na formação de profissionais voltados à EJA, almeja-se contribuir para um sistema educacional que não apenas gere estatísticas, mas que efetivamente transforma realidades. Pois como Brandão (1986) afirma

A educação, que deve ser um ato coletivo, solidário — um ato de amor, dá pra pensar sem susto —, não pode ser imposta. Porque educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e, se não pode ser nunca feita por um sujeito isolado (até a auto-educação é um diálogo à distância), não pode ser também o resultado do despejo de quem supõe que possui todo o saber, sobre aquele que, do outro lado, foi obrigado a pensar que não possui nenhum. “Não há educadores puros”, pensou Paulo Freire. “Nem educandos.” De um lado e do outro do trabalho em que se ensina e aprende, há sempre

educadores-educandos e educandos-educadores. De lado a lado se ensina. De lado a lado se aprende. (p. 9,10)

Nesse contexto, o processo de alfabetização deve estar alicerçado em uma relação de solidariedade, diálogo e respeito mútuo entre educador e educandos, compreendendo que a construção do conhecimento não ocorre de forma isolada. Nessa perspectiva, ninguém se educa sozinho; o ensino e a aprendizagem constituem-se em um processo dialógico, no qual os sujeitos interagem, compartilham experiências, constroem saberes e se reconhecem como participantes ativos na produção do conhecimento. Assim, a alfabetização ultrapassa a mera apropriação do sistema de escrita, configurando-se como um processo de formação humana, crítica e emancipatória.

5 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE E MAGDA SOARES

O aprendizado da leitura e da escrita não pode ser feito como algo paralelo ou quase paralelo à realidade concreta dos alfabetizandos. (Freire, 2006, p. 18)

Aprofundar-se na compreensão dos mecanismos de alfabetização no âmbito da EJA pressupõe que o aprendizado da leitura e da escrita transcende a mera internalização de competências técnicas ou mecânicas. Dentro do cenário brasileiro, onde temos disparidades severas no acesso ao saber formal, faz-se imperativo o acolhimento de vertentes pedagógicas que contemplem o estudante em sua integridade, percebendo-o como um ser indissociável de sua realidade política, social e cultural. Nesse horizonte de reflexão, o legado intelectual de Paulo Freire e as proposições teóricas de Magda Soares estabelecem as bases fundamentais para uma práxis docente que seja, de fato, relevante e transformadora para o público da EJA.

5.1 Dialogando com os conceitos de Freire

Ao debruçar-se sobre o desafio de alfabetizar adultos, Freire (1990) estabelece uma ruptura definitiva com os paradigmas tradicionais de ensino, ao conceber o ato educativo primordialmente como um exercício de conscientização e libertação. Para o autor, o domínio da escrita e da leitura pressupõe, antes de qualquer coisa, a capacidade de interpretar criticamente o mundo, permitindo que o sujeito identifique as engrenagens de poder e as determinantes sociais que moldam sua existência cotidiana. Freire (1996) ratifica a centralidade do diálogo como o eixo norteador da prática pedagógica, refutando modelos baseados na transferência passiva de informações para defender uma relação horizontal entre docente e discente, onde o saber é forjado de maneira coletiva e dialética.

Para Freire (2014), a educação constitui um processo de transformação social fundamentado na relação entre a finitude e a infinitude humana. Por meio do ato educativo, o indivíduo busca sua integralidade e o aperfeiçoamento de suas potencialidades, o que caracteriza a educação como uma busca constante realizada pelo homem enquanto sujeito de sua própria história. O processo educacional atua como um mecanismo de mobilidade socioeconômica, capaz de emancipar sujeitos em situação de vulnerabilidade social e integrá-los de forma produtiva na coletividade. Sob essa ótica, o desenvolvimento educacional permite ao ser humano acompanhar a evolução global, proporcionando a autonomia intelectual

necessária para que ele se qualifique, supere o pensamento de senso comum e aprenda a agir por iniciativa própria.

Essa busca por autonomia intelectual ganha contornos práticos na vertente teórica de Freire (1990), na qual se nota uma defesa de que o domínio da escrita e da leitura deve, obrigatoriamente, estar baseada na capacidade de interpretar criticamente a realidade circundante. Sob essa ótica libertadora, o aprendiz deixa de ser um mero receptor passivo de conteúdos programáticos para se tornar o protagonista consciente e ativo na construção de seu próprio repertório de conhecimento de mundo.

A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização. (Freire, 2011, p. 22)

Portanto, a alfabetização deixa de ser uma mera decodificação mecânica para se consolidar como um ato de tomada de consciência política e social. Freire (2006) evidencia que a aprendizagem da leitura, para ser significativa, deve estar vinculada à realidade do educando. Nesse sentido, cabe ao educador partir do contexto do aluno e utilizar palavras que façam sentido em sua vida cotidiana.

Nessa perspectiva, não é possível reduzir o processo de alfabetização à simples cópia de palavras. Para Freire, a alfabetização de adultos é “um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, um ato criador” (Freire, 2006, p. 19). Assim, o educando é sujeito do processo de alfabetização, e o educador deve apoiá-lo sem anular sua criatividade, sua autonomia e sua responsabilidade na construção da leitura e a alfabetização não se reduz a uma simples aquisição da leitura e da escrita, mas como registra Freire (1987)

[...] alfabetização implica não em uma memorização mecânica das sentenças, das palavras das sílabas, desvinculadas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas – mas uma atitude de criação e recriação. Implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante sobre o seu contexto. (p. 72)

Essa postura ativa exigida do estudante transforma o próprio ato de ler em um exercício metodológico rigoroso, conforme Freire (2001) detalha:

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita (p. 21)

Para que o ensino da leitura e da escrita ocorra de forma significativa e crítica, Freire (2018) argumenta que a pedagogia deve se legitimar ao compreender e enfrentar os problemas reais do cotidiano. Isso implica desvelar o óbvio e tomar o senso comum como o ponto de partida necessário para a construção do conhecimento científico e político. Trata-se de uma prática fundamentada no respeito absoluto pelo ser humano e no compromisso ético com o desenvolvimento emancipatório dos sujeitos de uma determinada comunidade.

Diante desse compromisso com a realidade concreta dos educandos, a fundamentação pedagógica da EJA se constrói, essencialmente, no diálogo direto com as classes oprimidas, valorizando o saber gerado pela experiência prática e a visão de mundo dos estudantes. Longe de considerar o educando popular um sujeito desprovido de conhecimento, essa abordagem freireana promove o intercâmbio fecundo entre o saber científico e a sabedoria popular, reconhecendo o trabalhador como um legítimo produtor de sentidos, valores e cultura (Freire, 2014).

Freire (2014) não registra oficialmente o termo letramento nas suas obras, mas argumenta a necessidade de alfabetizar os jovens e adultos a partir de suas realidades para que os educandos compreendam sua condição de sujeitos históricos de direitos politizados em suas práticas, que não se permitem ver seus direitos negados e fiquem no comodismo, aprendem que podem e devem lutar por seus direitos.

5.2 Dialogando com os conceitos de Magda Soares

A alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (Soares, 2004. p. 14)

Conforme explica Soares (2004b), o conceito de letramento surge como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassam o domínio do sistema alfabético e ortográfico. Esse novo olhar estende-se para além do nível de aprendizagem da língua escrita que era perseguido, tradicionalmente, pelo processo isolado da alfabetização mecânica.

Essa compreensão conceitual provocou uma mudança profunda na maneira de considerar o significado do acesso à leitura e à escrita no cenário brasileiro, transitando da mera aquisição da tecnologia do ler e do escrever para a inserção definitiva do indivíduo nas práticas sociais cotidianas. Um fato que sinaliza bem essa transição, embora de maneira inicial, é a

alteração do critério utilizado pelo censo demográfico nacional para verificar o contingente de analfabetos e de alfabetizados no país (Soares, 2018).

Essa mudança metodológica reflete uma transformação histórica: durante muito tempo, considerava-se alfabetizado o indivíduo capaz de codificar e assinar apenas o próprio nome. Nas últimas décadas, passou-se a utilizar a resposta à pergunta sobre saber ler e escrever um bilhete simples para definir essa condição. Evidencia-se, assim, a transição da verificação de uma habilidade motora mecânica para a capacidade de usar a leitura e a escrita em uma prática social real, revelando a busca por um estado ou condição de quem sabe interagir por meio da escrita, avaliando o nível de letramento e não apenas a presença ou ausência da técnica.

De forma paralela e enriquecedora, Soares (1998; 2004a) expande consideravelmente o debate ao consolidar o conceito de letramento, asseverando que o aprendizado da linguagem escrita deve estar intrinsecamente ligado às diversas esferas sociais onde tais habilidades são exercidas. Na visão da pesquisadora, o simples ato de decodificar fonemas e grafemas revela-se manifestamente insuficiente se não permitir ao cidadão o uso efetivo e funcional da linguagem em múltiplos contextos, garantindo-lhe uma inserção ativa, consciente e transformadora nas dinâmicas da coletividade.

Ao verticalizar essa análise, Soares (2004) esclarece que, embora alfabetização e letramento possuam naturezas distintas, eles constituem processos indissociáveis. Diante disso, compreende-se que a alfabetização, entendida como a aprendizagem da técnica, o domínio do código convencional da leitura e da escrita, a apropriação das relações entre fonema e grafema e o uso dos instrumentos com os quais se escreve, não funciona como um pré-requisito estanque para o letramento (Soares, 2004).

É necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais; distingue-se tanto em relação aos objetivos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desse diferentes objetos – isso explica porque é conveniente a distinção entre os dois processos. (Soares, 2004, p. 20)

Ambos os processos devem ocorrer de forma concomitante e integrada, garantindo que a apropriação da técnica caminhe lado a lado com a sua função social.

Embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e escrita e por meio dessas práticas, ou seja: em um contexto de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (Soares, 2004, p. 90)

Nesse sentido não é possível compreender a alfabetização como mero processo de codificação e decodificação, pois precisamos sim conhecer os códigos e nominá-los, mas o fundamental é saber fazer uso da leitura e da escrita em práticas sociais nos diferentes contextos.

5.3 Dialogando e aproximando as trajetórias de Freire e Soares

A aproximação entre as trajetórias de Paulo Freire e Magda Soares desvela convergências epistemológicas de alta relevância, sobretudo no que tange à percepção da educação como prática social. Ao retomar as premissas de Freire (1990, 2014) e Soares (1998, 2004a), verticaliza-se o debate que concebe a alfabetização e o letramento como esferas indissociáveis, dotadas de um potencial transformador capaz de fomentar a justiça social e potencializar a atuação do sujeito nos fóruns da vida pública. Ambos os pensadores convergem na urgência de superar metodologias mecanicistas e descontextualizadas de ensino, defendendo uma abordagem pedagógica que dialogue diretamente com as classes populares, dignifique a experiência prévia do indivíduo e estimule sua posição crítica diante do globo.

No universo da EJA, essa sintonia teórica ganha contornos ainda mais vitais, pois subsidia a criação de estratégias de ensino que respeitam o itinerário biográfico dos educandos e fomentam sua autonomia intelectual. Freire (2014, 2018) deixa claro que a fundamentação pedagógica da EJA se constrói no diálogo, valorizando "o saber de experiências feito" pelos oprimidos e reconhecendo o trabalhador como produtor de sentidos e valores. Paralelamente, Soares (1998, 2018) assevera que o aprendizado da linguagem escrita deve estar umbilicalmente ligado às diversas práticas sociais em que tais habilidades são exercidas. Compreende-se, portanto, que essa fusão de ideias é importante para subverter a lógica da exclusão excludente e promover um ensino que valorize a identidade do aluno adulto.

Ademais, ao observarmos as particularidades inerentes à EJA, nota-se que o entrelaçamento entre a alfabetização técnica e o letramento social configura-se como o percurso indispensável para mitigar os obstáculos históricos desta modalidade. Ao fundir a indissociabilidade entre a "leitura do mundo" e a "leitura da palavra" preconizada por Freire (1990) com a inserção funcional nas práticas letradas defendida por Soares (2004b), estabelece-se uma fundamentação teórica robusta e resiliente para a construção de metodologias inclusivas. Esse alinhamento não apenas instrumentaliza o estudante para responder às demandas do mundo do trabalho ou para decifrar a burocracia cotidiana, mas o empodera como sujeito ativo e consciente de sua própria história, capaz de transformar sua realidade imediata.

O ato de ler e escrever deixa de ser uma mera operação mecânica de codificação e decodificação para se tornar um processo inteligente, exigente e profundamente político. Conforme aponta Freire (2001), ninguém estuda autenticamente se não assume uma postura crítica de sujeito da curiosidade e do processo de conhecer em que se acha. Essa visão se alinha diretamente às constatações de Soares (2003; 2018) sobre a trajetória do conceito de alfabetização no cenário brasileiro, o qual transitou da simples habilidade motora de assinar o próprio nome para a capacidade real de interagir por meio de textos em contextos reais. Evidencia-se, assim, que a apropriação do sistema alfabético e o desenvolvimento do letramento devem ocorrer de forma concomitante e integrada, superando o antigo modelo de etapas estanques.

Conclui-se que o trabalho de Freire (2014, 2018) e a sólida teorização linguística de Soares (1998, 2004a) se complementam ao desvelar o óbvio e tomar o cotidiano dos sujeitos como ponto de partida necessário para a construção do conhecimento científico. O respeito absoluto pelo ser humano e o compromisso ético com a emancipação social unem os dois autores em uma defesa vigorosa da dignidade dos educandos da EJA. O domínio técnico da escrita e da leitura ganha real relevância quando amalgamado à competência de interpretar criticamente a realidade circundante, consolidando uma proposta educacional que é, simultaneamente, técnica, política e profundamente humana.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das contribuições de Paulo Freire e Magda Soares permite compreender que a alfabetização na EJA, no contexto brasileiro, ainda enfrenta desafios que vão além do acesso à escolarização. Ao considerar a trajetória histórica da EJA, marcada por práticas de caráter compensatório, observa-se a necessidade de reconstruir os fundamentos pedagógicos que orientam o ensino da leitura e da escrita, de modo a torná-lo mais significativo para os educandos.

Nesse cenário, os resultados desta pesquisa evidenciam que a proposta de Paulo Freire apresenta forte potencial para ressignificar a alfabetização na EJA. Ao compreender o processo educativo como prática de conscientização, Freire (1990) desloca o foco da simples decodificação para a interpretação crítica da realidade, possibilitando que o educando reconheça seu papel social.

Por outro lado, a abordagem de Magda Soares amplia essa compreensão ao evidenciar que a alfabetização, por si só, não garante a inserção plena do indivíduo na sociedade. Ao discutir o letramento como prática social, Soares (1998) destaca a importância do uso da leitura e da escrita em situações concretas, o que se mostra particularmente relevante para o público da EJA, que já vivencia diferentes demandas sociais relacionadas à linguagem escrita.

A articulação entre essas duas perspectivas revela que a alfabetização na EJA precisa ser compreendida como um processo integrado, no qual o domínio do sistema de escrita se associa à sua utilização em práticas sociais significativas. Ao aproximar os conceitos de leitura de mundo, proposto por Freire, e de letramento, desenvolvido por Soares, observa-se a construção de uma base teórica consistente para orientar práticas pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas.

Além disso, a análise permite identificar que ambos os autores convergem na crítica aos modelos tradicionais de ensino, caracterizados pela centralidade do professor e pela transmissão de conteúdos de forma descontextualizada. Em contraposição, defendem uma educação que valoriza o diálogo, a experiência dos educandos e a construção coletiva do conhecimento, elementos fundamentais para a permanência e o sucesso na EJA. Para sintetizar os principais aspectos identificados, apresenta-se a seguir uma organização comparativa entre os autores, evidenciando suas contribuições para o campo da alfabetização e do letramento na EJA:

Tabela 1 - Comparação das contribuições de Paulo Freire e Magda Soares para a alfabetização e o letramento na EJA.

Aspectos	Paulo Freire	Magda Soares
Foco principal	Leitura crítica da realidade	Uso social da leitura e escrita
Concepção de alfabetização	Processo de conscientização	Domínio do sistema de escrita
Ampliação do conceito	Educação como prática libertadora	Letramento como prática social
Implicação para a EJA	Formação crítica e autonomia	Inserção nas práticas sociais

Fonte: A autora (2026).

A partir dessa análise, observa-se que a aproximação entre os dois referenciais não apenas fortalece a compreensão teórica da alfabetização na EJA, mas também oferece subsídios concretos para a prática pedagógica. Ao integrar essas perspectivas, torna-se possível desenvolver estratégias educativas que dialoguem com a realidade dos educandos, contribuindo para a redução da evasão e para a melhoria da qualidade do ensino.

As discussões sobre alfabetização e letramento de Soares, embora voltadas para crianças, também se aplicam aos jovens e adultos em Freire. Ambos defendem práticas complementares que valorizam o uso crítico da leitura e escrita, visando melhorar a relação dos alfabetizados com o meio social.

A alfabetização crítica de Freire, enfatiza a leitura de mundo como parte fundamental do processo educativo, se complementa com o letramento social de Soares que destaca a importância do uso da leitura e da escrita em contextos sociais e práticos. Esse movimento teórico sugere que a alfabetização deve articular tanto o domínio técnico do código escrito quanto a capacidade crítica e reflexiva de interpretar e agir sobre a realidade social

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na trajetória analítica construída ao longo desta pesquisa, torna-se evidente que a EJA no Brasil não é um fenômeno isolado, mas o resultado direto de um percurso histórico atravessado por profundas disparidades no acesso ao ensino formal. Durante décadas, essa modalidade foi moldada por diretrizes pedagógicas que priorizavam uma visão meramente compensatória ou supletiva, enxergando o aluno não como um sujeito de direitos, mas como alguém em débito com o sistema produtivo. Embora o arcabouço jurídico contemporâneo tenha avançado significativamente ao reconhecer a EJA como um direito subjetivo e inalienável, a realidade cotidiana ainda revela obstáculos severos que impedem a plena efetivação desse preceito, manifestando-se principalmente nos elevados índices de evasão e na fragilidade de estratégias que garantam a permanência e o sucesso escolar dos educandos.

Nesse cenário de desafios persistentes, o debate em torno das categorias de alfabetização e letramento assume um papel central para que se possa compreender a identidade e as necessidades específicas deste público. Através das valiosas contribuições deixadas por Paulo Freire e Magda Soares, fica demonstrado que o ato educativo na fase adulta jamais deve ser confinado à simples técnica de decodificação fonética ou à reprodução mecânica da escrita. Pelo contrário, o processo de ensino-aprendizagem precisa, obrigatoriamente, incorporar as dimensões socioculturais e as variáveis políticas que compõem a existência desses sujeitos, transformando a sala de aula em um espaço onde a palavra escrita ganha sentido real e utilidade prática no exercício da cidadania e na compreensão crítica da estrutura social brasileira.

O exame aprofundado das teses defendidas por esses dois pensadores permitiu delinear pontos de convergência cruciais, especialmente no que tange ao reconhecimento do estudante como o verdadeiro protagonista de seu desenvolvimento cognitivo e político. A união entre a leitura crítica da realidade, proposta por Freire, e a imersão nas práticas sociais da escrita, teorizada por Soares, fornece o substrato necessário para a consolidação de uma práxis pedagógica que faça sentido para quem vive a EJA. Essa articulação é capaz de fomentar a autonomia intelectual e a participação social ativa, elementos que são considerados pilares indispensáveis para que a educação cumpra sua função emancipadora e não apenas reforce a lógica de subordinação que historicamente atingiu as classes populares no país.

Além disso, ao direcionar o olhar para as características singulares do alunado que compõe esta modalidade, torna-se imperativa a adoção de metodologias que estabeleçam um diálogo constante e respeitoso com os conhecimentos prévios e as trajetórias de vida desses adultos. Não se trata apenas de ensinar conteúdos curriculares, mas de estabelecer pontes entre

o saber acadêmico e a sabedoria acumulada nas experiências laborais e sociais de cada indivíduo que retorna aos bancos escolares. Nessa perspectiva de valorização do saber popular como ponto de partida para a educação formal, as reflexões de Paim (2009) trazem uma contribuição fundamental ao destacar que:

Assim, as práticas alfabetizadoras de pessoas jovens e adultas necessitam pautarem-se em situações de aprendizagens que privilegiem a construção de significados e sentidos, e não meramente nos mecanismos de decodificação das letras. Existe a necessidade de estabelecer uma dinâmica própria de trabalho, reconhecendo os alunos como sujeitos do processo ensino-aprendizagem e não como objetos que têm a função de receber o conhecimento pronto, doado pelo professor. (p. 179)

A inserção dessa perspectiva reforça a importância de compreender a alfabetização na EJA como um processo que vai além da aquisição de habilidades técnicas, exigindo práticas educativas que valorizem a experiência dos sujeitos e promovam sua participação ativa na construção do conhecimento. Tal compreensão contribui para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais inclusivas e alinhadas às demandas reais dos educandos.

Dessa forma, conclui-se que a integração entre alfabetização e letramento, fundamentada nas contribuições de Paulo Freire e Magda Soares, constitui um caminho essencial para a efetivação de uma educação mais crítica e transformadora. Ao mesmo tempo, destaca-se a necessidade de continuidade dos estudos nessa área, bem como do fortalecimento das políticas públicas voltadas à EJA, de modo a garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso dos educandos no sistema educacional.

REFERÊNCIAS

- BLOISE, D. M. A importância da metodologia científica na construção da ciência. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 05, ed. 06, v. 06, p. 105-122, jun. 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/metodologia-cientifica>. Acesso em: 9 abr. 2026.
- BRANDÃO, C. R. **O que é Método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, maio/ago. 2001.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, P. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- FREIRE, P. **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2018.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/63777>. Acesso em: 9 abr. 2026.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação 2025**. Rio de Janeiro: IBGE, 2026. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?id=2102180&view=detalhes>. Acesso em: 9 abr.. 2026.
- MAFRA, L.; WOLFF PAIM, M. M. Os Saberes Docentes e a Alfabetização na EJA: um estado do conhecimento. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, [S. l.], v. 7, n. 14, p. 125–144, 2025. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/rieja/article/view/22145>. Acesso em: 9 abr. 2026.
- PAIM, M. M. W. **Educação de jovens e adultos: a constituição de práticas alfabetizadoras e o processo de formação dos educadores do PROAJA**. 2009. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009. Disponível em: <https://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/2091/PaimMarilaneMWolffEducacao.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2026.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 15-21, jul./ago. 2003.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano 8, n. 29, p. 19-22, fev./abr. 2004.