



A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: REFLEXÕES SOBRE AFETIVIDADE E PERSPECTIVAS ATUAIS

Jaqueline Luzia da Silva¹

Rogéria Dionizio Firmino²

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo investigar como a afetividade, enquanto sentimento que favorece as relações aluno-aluno, aluno-professor, aluno-escola, durante o processo de ensino e de aprendizagem na alfabetização da Educação de Jovens e Adultos (EJA), pode auxiliar no êxito das atividades desenvolvidas em sala de aula, no sentido da elaboração do sistema de escrita alfabética por parte dos estudantes. A fundamentação teórica embasa-se nos estudos de Wallon (2008); Freire (1998); Barbosa (2016; 2017); Laffin (2007); Soares (2003) e Silva (2018). A metodologia baseou-se na análise dos dados de uma pesquisa realizada durante a execução do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), oferecido pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e realizado em uma escola municipal de Mesquita (estado do Rio de Janeiro), no ano de 2019. As principais conclusões da pesquisa apontam que um trabalho que considere as questões da afetividade, por meio de uma pedagogia dialógica, pode trazer contribuições positivas para a aprendizagem dos estudantes, que se tornam protagonistas no processo de alfabetização, além da construção da autonomia e influência na redução dos índices de evasão escolar. É preciso um investimento na formação docente para a EJA, que contribua para o repensar de práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade vivenciada, conduzido por um olhar crítico e criativo sobre os educandos e o processo de ensino e de aprendizagem.

Palavras-chave: Direito à educação; alfabetização; letramento; afetividade; diálogo.

Introdução

O presente trabalho insere-se no Eixo 07 “Alfabetização e letramentos” e tem por objetivo investigar como a afetividade, enquanto sentimento que favorece as relações aluno-aluno, aluno-professor, aluno-escola, durante o processo de ensino e de aprendizagem na alfabetização da Educação de Jovens e Adultos (EJA), pode auxiliar no êxito das atividades desenvolvidas em sala de aula, no sentido da elaboração do sistema de escrita alfabética por parte dos estudantes. Tal estudo se justifica por relacionar o acolhimento, necessário aos estudantes que retornam à escola ou nela ingressam pela primeira vez, não como um favor, mas como garantia do direito à educação escolar, negado historicamente a esses sujeitos. Ao mesmo tempo em que a afetividade é um instrumento que pode combater o preconceito e a baixa

¹ Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Voluntária do Programa de Residência Pedagógica/CAPES/UERJ. E-mail: jaquelineldasilva@gmail.com

² Professora da Rede Municipal de Mesquita – RJ. Professora Preceptora do Programa de Residência Pedagógica/CAPES/UERJ. E-mail: rogeriadionizio621@gmail.com



autoestima que recai sobre estes estudantes. Este trabalho pretende, também, reconhecer as perspectivas atuais da alfabetização na EJA, que vão além da instrução e da certificação, pois contribuem com a formação humana e integral dos educandos. Desta forma, o problema do estudo partiu da seguinte indagação: “A afetividade pode contribuir para o acolhimento e o enfrentamento da baixa autoestima dos alfabetizandos da EJA no sentido de contribuir para a sua permanência e para a construção de aprendizagens significativas na escola?”.

O projeto aqui descrito e analisado foi realizado em uma escola municipal, que fica localizada na comunidade da Chatuba, no município de Mesquita (Rio de Janeiro). Esta escola oferece Educação Infantil, primeiro e segundo segmentos do Ensino Fundamental e a modalidade EJA, também no Ensino Fundamental, atendendo um total de 1046 estudantes. Na modalidade EJA, no primeiro segmento, as turmas são mistas, ou seja, são compostas por estudantes com diferentes níveis de conhecimento sobre a leitura e a escrita, demarcando uma heterogeneidade em relação à aprendizagem.

Esses alunos vivem em uma área marcada pela violência social e simbólica, pela falta de infraestrutura dos equipamentos urbanos e pela carência de espaços de lazer e de manifestações culturais. Os familiares possuem baixa escolaridade e muitos são considerados analfabetos funcionais, como demonstrado nas fichas de matrículas da unidade escolar. Alguns desses familiares têm retomado seus estudos na unidade escolar, porém ela é a única do local e não consegue interferir de maneira tão eficaz na diminuição nos índices de analfabetismo do território, visto que não há investimento que considere a demanda por escolarização dos jovens, adultos e idosos.

Neste contexto, consideramos que valorizar a prática da leitura e da escrita configura não só o exercício da docência, mas um investimento sociopolítico. Compreendemos que o estudante não é um indivíduo que preenche uma vaga ou um lugar na sala de aula, mas um sujeito que integra a comunidade escolar e a sociedade. Assim, verificamos a necessidade de buscar uma interação entre todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, no qual discentes e equipe precisam se sentir pertencentes aquele espaço em uma relação de afeto, diálogo e trocas de experiências, uma vez que não só os alunos aprendem, mas os professores também estão sendo contemplados por esse processo. Entendemos que o espaço não é primitivamente uma ordem entre as coisas, mas uma qualidade das coisas em relação a nós próprios e nessa relação é grande o papel da afetividade (WALLON, 2008).

Nesta perspectiva, segundo Wallon (2008), o desenvolvimento intelectual envolve não só o cérebro, mas também suas emoções. Emoção, movimento e espaço físico se confundem na sala de aula, principalmente no tocante a uma educação que pretende ser integral. Nestas



interações professor-aluno, aluno-aluno, aluno-escola, é preciso que haja acolhimento, respeito, diálogo e construção de autonomia. Por isso, o presente trabalho visa investigar como a afetividade pode ser um facilitador nesse processo, haja vista que estamos nos referindo a alunos que sofrem vários tipos de descasos por parte da gestão pública, além da exclusão social, na qual poucas oportunidades são oferecidas para quem mora em comunidades e o índice de marginalização é crescente.

Em uma perspectiva não só de certificar os alunos dessa comunidade, mas em um viés de transformação social é que estamos investigando de que maneira se pode, através do afeto, motivar os discentes na busca de transformação, apropriação e conscientização dos seus direitos, enquanto cidadãos que constroem histórias. Preocupamo-nos com o olhar do corpo docente, seu fazer pedagógico, porque acreditamos que a maneira como o professor percebe seu aluno e o trata, implica direta e indiretamente no processo de alfabetização e letramento escolar desse sujeito.

O olhar do professor alfabetizador é influente no processo de alfabetização. Se nele não houver a crença na possibilidade de aprendizagem, o aluno percebe, sente essa ausência e age de acordo com essas expectativas. Neste sentido, o olhar sobre o processo pode voltar-se para seus planos de aula, no intuito de despertar e para intimidar a inteligência dos estudantes. Segundo Rubem Alves (2004), este olhar tem *o poder bruxo*, pois pode proporcionar aprendizagens mais significativas.

Os dados coletados a partir das entrevistas realizadas no estudo apontam significativa contribuição das relações afetivas, com a professora da turma e as bolsistas participantes, para a prática pedagógica, tanto em relação à construção de conhecimentos quanto para a permanência dos estudantes na escola. As relações estabelecidas e o envolvimento humano, marcados “[...] por trocas, conflitos, diálogos, negociações, empenho e uma intimidade entre docentes e discentes” (LAFFIN, 2007, p. 114) foram apontados pelos estudantes e pelos profissionais. Contudo, o acolhimento marca positivamente a contribuição para aprendizagens significativas no contexto da sala de aula. Este acolhimento não é fruto somente de relações mais afetuosas, mas de um compromisso com a EJA por parte dos profissionais da escola.

Além disso, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), no qual se deu a experiência aqui analisada, também foi avaliado por estudantes e profissionais da escola-campo pesquisada. A inserção desse Programa na unidade escolar trouxe contribuições importantes no que diz respeito às relações de acolhimento e investimento no processo de aprendizagem dos estudantes, conforme os relatos que traremos neste trabalho.

Metodologia

Para a efetivação do estudo, a metodologia baseou-se na análise dos dados de uma pesquisa realizada durante a execução do Pibid, oferecido pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e realizado em uma escola municipal de Mesquita, no ano de 2019. Nessa perspectiva, a professora da primeira fase do ciclo de alfabetização da EJA dialogou com as bolsistas (estudantes do Curso de Pedagogia) do Pibid, em busca do incentivo às práticas da leitura e da escrita, com base nos processos de letramento e nas atividades de alfabetização focadas no acolhimento, no carinho, na dedicação e na ternura. Este trabalho envolveu a professora supervisora, o professor coordenador e nove bolsistas, que realizaram tarefas conjuntas e complementares, a partir das quais, além de favorecer o diálogo entre todos, contribuíram para a aprendizagem e para a diminuição da evasão escolar.

Foram realizadas vinte entrevistas semiestruturadas, com nove perguntas, para os estudantes de uma turma da EJA (Ensino Fundamental – primeiro segmento) e cinco entrevistas, com quatorze perguntas, para docentes e equipe pedagógica. No roteiro de entrevista com os alunos, as perguntas buscavam sua opinião sobre o acolhimento, a qualidade das aulas e as avaliações. Enquanto para os professores e equipe, as perguntas se referiram à formação acadêmica, currículo, metodologias, desafios da EJA e tipo de avaliação utilizadas por eles. A sistematização dos dados levantados ocorreu nos encontros entre a escola e a universidade, nos quais foram realizados estudos e planejamentos constantes, a fim de constituir um currículo que partisse das necessidades dos alunos envolvidos no processo. Esses planejamentos incluíam a elaboração das tarefas e avaliação conjunta das atividades selecionadas.

Por considerar este assunto relevante, a chegada do Pibid à escola fez com que ações pautadas no afeto fossem ganhando cada vez mais força nas práticas dos alunos do primeiro segmento do Ensino Fundamental. A prática pedagógica se realizou com o propósito de estimular os alunos a motivarem-se em continuar os estudos e minimizar a evasão na EJA. Assim, foi reconhecida e assumida a responsabilidade e o compromisso da professora e das bolsistas com o desenvolvimento dos alunos, enquanto sujeitos de ação e transformação.

A partir dessa premissa, buscou-se realizar atividades para que os alunos estivessem envolvidos de maneira integral, afetuosa e nas quais compartilhassem seus saberes. A presença das bolsistas foi constante durante o desenvolvimento do currículo, atividades e avaliações. Foram realizados encontros de estudos, reflexões, elaboração do currículo, projetos e avaliação, sempre pautados no que os alunos traziam como resposta às atividades



desenvolvidas. Os projetos realizados foram: identidade, alimentação saudável e combate ao racismo. Também, rodas de conversa trataram sobre temas de grande relevância social como, por exemplo, a saúde mental, no mês do setembro amarelo.

Durante o processo, foram percebidos avanços no desenvolvimento dos alunos, diminuição na evasão escolar e crescimento na formação acadêmica da professora e das bolsistas. Neste trabalho, trazemos trechos de relatos de alguns participantes da pesquisa, a partir da sistematização dos dados levantados nas entrevistas, a fim de tecer uma análise de suas falas em diálogo com a fundamentação teórica.

Referencial teórico

O presente trabalho fundamenta-se na perspectiva freiriana, quando trata da importância de uma educação envolvida por diálogo, afeto e amor. Para Paulo Freire (1998), não se pode falar de educação sem amor. Em consonância com o autor (FREIRE, 1998, p. 50-51), “o que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, dos desejos, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’, vai gerando a coragem”.

Outro referencial importante para o presente estudo, são as reflexões de Henri Wallon (2008), principalmente no que diz respeito às emoções, sentimentos e afetividade. Para ele, por meio da afetividade conhecemos o mundo simbólico, que dá origem às funções cognitivas oportuniza o conhecimento do mundo objetivo, de forma sensível e reflexiva. Além disso, para Wallon, a afetividade está presente em todos os estágios da vida, sendo um elemento indispensável para o desenvolvimento humano.

O trabalho também se fundamenta nos estudos de Barbosa (2016; 2017), que trazem a perspectiva da atuação no Pibid e sua contribuição para a formação de educadores da EJA e para a construção de currículos adequados à realidade da modalidade. Para Barbosa (2017), há não só uma necessidade de formação docente na atualidade, mas de inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, visto que se constitui no espaço privilegiado da *práxis* docente. Deriva daí a importância da

contribuição das experiências e os conhecimentos produzidos no âmbito do Pibid para se repensar os cursos de licenciaturas, sobretudo por inserir os licenciandos na realidade escolar na perspectiva de professores-pesquisadores, reconhecendo o protagonismo das escolas públicas de educação básica nos processos de formação inicial para o magistério, considerando seus professores como coformadores dos futuros docentes. (BARBOSA, 2017, p. 4)



Dialogamos também com a pesquisa de Laffin (2007), que aponta diferentes mediações da organização do trabalho pedagógico na EJA e a questão da reciprocidade e acolhimento como ações intencionais no processo de ensino e de aprendizagem. Esta relação, segundo a autora, necessita pautar-se pelo diálogo e pelo respeito aos saberes dos educandos, valorizando-os e reconhecendo a forma como se relacionam no processo de aprendizagem.

Além disso, trazemos a perspectiva apontada por Silva (2018) sobre alfabetização e letramento na EJA, à luz das expectativas e demandas atuais destes processos para a formação de jovens, adultos e idosos no Brasil, acreditando que a alfabetização vai muito além da memorização de símbolos, da codificação e da decodificação, pois é preciso saber fazer uso social desses conhecimentos, como elaboração do sistema de escrita alfabética. Assim, concordamos com Soares (2003, p. 17) ao afirmar que:

Alfabetizar é propiciar condições para que o indivíduo - criança ou adulto - tenham acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz não só de ler e escrever, enquanto habilidade de decodificação e codificação do sistema de escrita, mas sobretudo, de fazer uso real e adequado da escrita em toda as funções em que ela tem em nossa sociedade, também como instrumento de luta pela conquista da cidadania.

Associado à alfabetização, mas de forma independente, é possível ter um indivíduo letrado, porém não alfabetizado, visto que letramento significa “[...] usar a escrita para se orientar no mundo (o atlas), nas ruas (os sinais de trânsito) para receber instruções para encontrar um tesouro. Para consertar um aparelho. Para tomar um remédio, enfim é usar a escrita para não ficar perdido” (SOARES, 2003, p. 43).

Em um contexto analítico e crítico, estas concepções de alfabetização e de letramento buscam não perder de vista os benefícios da afetividade durante o processo de aprendizagem. Por isso, ratificamos o nosso interesse em investigar como e de que maneira o afeto pode ser um facilitador no desenvolvimento dos estudantes da EJA na escola pesquisada, que trazem um acervo de experiências com o mundo letrado, por muitos trabalharem como ambulantes, com reciclagem, faxinas ou até mesmo em comércios no bairro ou nas cidades vizinhas, dentre outros afazeres. Nesta empreitada, precisam receber trocos, fazer pagamentos, ir ao mercado e realizar atividades cotidianas que exigem um desenvolvimento cognitivo mais elaborado. Assim, a escola não pode desconsiderar todos esses conhecimentos do mundo letrado, pelo contrário, precisa se apropriar dessa bagagem trazida pelos educandos para embasar sua prática. A união de uma relação mais afetuosa com uma prática pedagógica na qual as experiências desses cidadãos trabalhadores sejam relevantes pode contribuir para



minimizar os problemas vividos na realidade da EJA como, por exemplo, os altos índices de evasão escolar.

Resultados e discussão

É importante relatar que os encontros com a turma da EJA começavam sempre com um momento de acolhimento, no qual os alunos podiam se expressar e falar sobre o que quisessem. As trocas eram marcadas por desabafos, alegrias, curiosidades, relatos de experiências, declarações de sentimentos, ora entre alunos, ora entre alunos e professora. Tornava-se perceptível que aquele momento tinha um grande valor, pois o ambiente se impregnava por trocas de carinhos, solidariedade, gentileza e afeto.

Atualmente, concebemos o papel do docente como um parceiro na transformação da realidade dos estudantes, alguém que recusa a concepção bancária da educação. O professor que não quer se comprometer com os problemas políticos, sociais e emocionais dos seus alunos não terá êxito no seu fazer pedagógico, ou seja, é muito importante considerar a educação como um processo humano e integral do ser, que está inserido na sociedade e buscando uma melhor inserção nesta. Na relação em sala de aula, é preciso discutir as realidades em que estão imersos estes sujeitos, valorizando seus saberes e suas histórias de vida. Assim como afirma Dantas (1992, p. 85), a partir dos estudos de Wallon:

A dimensão do afeto ocupa um lugar central, tanto no ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento. Para ele a emoção uma das dimensões da afetividade, é instrumento de sobrevivência inerente ao homem, é “fundamentalmente social” e “constitui também uma conduta com profunda raízes na vida orgânica.

Dos vinte alunos da turma pesquisada, dezoito disseram que a escola trouxe muitas contribuições para a sua vida e que gostavam muito dela, de toda a equipe pedagógica e da direção. Enquanto apenas dois disseram que a escola poderia ser melhor, porque encontravam dificuldades em algumas disciplinas, na realização de atividades e apontaram que falta paciência por parte de alguns profissionais.

Em relação à fala dos professores e da equipe pedagógica, todos os entrevistados reclamaram da falta de melhores condições de trabalho, de valorização e que ainda há pouco investimento na formação. Na pergunta sobre o que os levou a trabalhar na EJA, três disseram que foi para complementar a renda e não possuíam nenhum tipo de formação voltada para a modalidade, enquanto apenas dois deles afirmaram que sempre tiveram vontade de trabalhar com esse público, tinham formação e buscavam se qualificar cada vez mais.



Com a finalidade de tecer uma análise sobre o papel da afetividade e do acolhimento na EJA e as perspectivas atuais, trazemos alguns depoimentos dos sujeitos entrevistados. Para a preservação da identidade dos participantes, seus nomes não serão citados.

Boa parte dos depoimentos dos estudantes apontou a contribuição da escola para o seu processo de alfabetização, como o relato a seguir: “A escola é boa. Eu não lia nada, agora já leio Mesquita e Nilópolis. Estou conhecendo as letras e já sei que “M” é de Mesquita e “N” de Nilópolis. Gosto da professora, ela me ensina a ler e escrever. Já estudo há muito tempo, mas agora não vou mais parar” (Estudante M). Neste relato, é possível compreender como a estudante reconhece os saberes construídos na escola, ela apresenta a percepção de que está aprendendo e valoriza a contribuição da escola neste processo.

Outros relatos apontam a persistência nos estudos, motivada pelo tratamento recebido na escola, por parte das professoras, como o relato a seguir:

Já estudei muitos anos, mas sempre desistia. Agora vou ficar, mesmo que às vezes pense em parar. Gosto da professora, porque ela tem paciência de me ensinar, e minha cabeça não é muito boa. Já fiz vários tratamentos psicológicos desde criança, porque sempre tive dificuldade de aprender. Estou agora pegando e melhorando aos poucos. (Estudante S)

O depoimento acima, embora carregado do reconhecimento de sua aprendizagem, também aponta para uma culpabilização por parte do estudante em relação a sua não aprendizagem. Esta é uma marca trazida em alguns relatos. Há um sentimento de responsabilidade individual sobre o fato de não terem estudado na infância ou de terem abandonado os estudos. Daí a importância da “paciência” da professora, demonstrada por meio do cuidado com a estudante e pelo compromisso com a sua aprendizagem.

O entusiasmo para os estudos também é outra característica marcante nos relatos das entrevistas, como neste, a seguir: “Gosto de estudar e eu já estudei em outras escolas, mas gosto da professora. Gosto muito dessa escola. Consegui aprender algumas letras, mas ainda tenho dificuldades. Eu quero muito aprender a ler e escrever. Eu vou conseguir!” (Estudante J). Esta fala demonstra não só a vontade para continuar os estudos, mas uma certeza de que irá conseguir, motivada pela escola e pela prática da professora também. O depoimento a seguir também corrobora esta motivação:

Gosto da escola, a escola é boa, professora e diretora boas. Consegui aprender as letras e estou me esforçando pra poder juntar as letras. A professora é boa e gosto das atividades porque a gente aprende melhor. Não quero parar de estudar. Senti falta da escola quando parei. Professora, diretora e os alunos são muito legais. Só as vezes que eu trabalho e faço bico que eu não posso vir, mas quando posso não falto. (Estudante N)



Refletindo acerca das falas dos alunos, percebe-se que há uma prática aliada à afetividade que tem motivado esses alunos a não desistirem da escola, visto que muitos deles tentaram por várias vezes e desistiram. Então, é preciso pensar em estratégias de acolhimento e empatia, a fim de minimizar a evasão e contribuir com a aprendizagem. Desta maneira, todas as atividades e o currículo podem ser planejados com o objetivo de alcançar as necessidades deles. Como exemplo, há o momento da roda de conversa, onde todos têm a oportunidade de dizer o que gostariam de aprender. A partir daí, a escola traça o plano pedagógico.

Outra forma de demonstração de afeto é o trabalho realizado pela Orientação Educacional nesta escola, quando entram em contato com os alunos, de várias maneiras, caso estes se afastam das aulas, ainda que por pouco tempo.

Observamos que alguns professores ainda são muito resistentes a uma prática mais afetuosa, enfatizando como mais importante, ou mesmo a única coisa importante, a retenção de conteúdos. É lógico que não se deve deixar de lado os conteúdos, e nem é a proposta da EJA. Porém, o que chama a atenção é uma prática totalmente desarticulada da formação integral desse aluno, deixando de considerar o ser humano que está diante desse professor e que, como ser humano, está carregado de sentimentos, emoções, desejos e anseios com relação a sua escolarização. Os estudantes percebem isso em outros professores da escola, o que é demonstrado no depoimento a seguir: “Às vezes algumas pessoas pensam que não quero passar de ano, mas não me sinto bem com alguns professores, não sabem explicar as coisas pra gente e fico até com medo de dizer que não entendi” (Estudante C).

A partir dos depoimentos dos alunos, é possível perceber que o atendimento pela professora, que valorizava uma relação mais harmoniosa e afetiva, despertava interesse, força de vontade em superar os obstáculos que apareciam no caminhar da trajetória escolar. Nota-se, desta forma, que um olhar mais afetuoso corrobora em uma prática mais humanizadora, na qual o indivíduo é visto não como depósito de informações, mas como alguém que precisa ser respeitado e valorizado.

Uma ação que também auxiliou para a relevância deste trabalho foi a implementação do Pibid. O programa trouxe uma nova roupagem à prática e desenvolvimento de toda a dinâmica da escola. A aliança entre a universidade e escola-campo trouxe várias contribuições para professores, futuros professores e alunos, visto que a proposta era de inserir em toda a prática pedagógica momentos de discussões, trocas e reflexões. As bolsistas focavam-se na valorização da interação entre teoria e prática e sempre apresentavam uma postura gentil com os alunos, ajudavam na realização das atividades, traziam propostas para facilitar o

entendimento e compreensão de alguns conceitos. Auxiliavam muito à professora, pois o trabalho realizado com uma turma heterogênea e somente uma professora para atender esta diversidade, muitas das vezes tornava difícil o atendimento satisfatório a todos. A professora regente, que também exercia o papel de supervisora das bolsistas, no momento da entrevista, mostrou a contribuição do Pibid para a sua carreira docente:

Foi um divisor de águas na minha formação, sinto-me mais preparada para enfrentar os desafios, principalmente nós que trabalhamos com alunos da EJA. A falta de recursos e investimento por parte do governo dificulta e muito nosso trabalho, às vezes me sentia um pouco perdida, desanimada, mas agora, com ajuda dessas meninas, tudo mudou. Elas demonstraram ser possível humanizar as relações dentro da sala de aula de maneira programática. (Professora A)

É possível inferir, a partir deste depoimento, a contribuição do Pibid para além da prática pedagógica, pois o programa também “contribui para a valorização do magistério, amplia a formação inicial dos futuros professores e imprime outras dinâmicas, tanto na escola quanto na universidade. [...] influencia na produção de ideias, nos modos de agir e nas práticas na escola e nos profissionais que lá trabalham [...]” (BARBOSA, 2017, p. 5). Assim sendo, o Programa amplia seus objetivos quando influencia a ação pedagógica em sala de aula e a formação política dos professores e bolsistas envolvidos.

A fala da diretora da escola reafirma a contribuição do Pibid:

Quero destacar um acontecimento marcante no cotidiano da escola. Este relato expõe sobre as bolsistas do programa Pibid, que veio a contribuir para estimular os alunos da modalidade EJA, fato este que acompanho de perto, onde o estímulo ao trabalho da professora regente foi de grande importância, visto que os alunos que retornaram seus estudos após anos afastados do ambiente escolar, se sentiram acolhidos e satisfeitos com as atividades. Os projetos foram desenvolvidos com a articulação das bolsistas e a utilização de vários espaços dentro do ambiente escolar, como a quadra poliesportiva e até o refeitório, tornando a escola mais dinâmica e atraente a esses educandos. (Diretora A)

A inserção do Pibid na escola trouxe novo ânimo para o trabalho, em muitos sentidos, e isso se reflete tanto na aprendizagem quanto na permanência dos estudantes na EJA, como em toda a comunidade escolar, como se pode observar no relato do coordenador pedagógico, a seguir:

Penso que conhecer, atuar e permanecer na educação de jovens, adultos e idosos de uma rede pública brasileira é um divisor de águas na vida profissional de qualquer educador comprometido na sua função. Entender histórias, vidas, trajetórias dos alunos e contribuir para que diariamente mantenham viva a chama da esperança que os faça voltar no dia seguinte para a escola, é altamente desafiador. Neste sentido, temos sido contemplados desde 2019 com o Pibid e desde 2020 com o Residência Pedagógica. Ambos os programas contribuem significativamente para nosso trabalho, pois a atuação de seus participantes no cotidiano escolar facilita de forma efetiva o processo de aprendizagem. (Coordenador A)

Este reconhecimento sobre as contribuições do Pibid à escola também foi demonstrado na pesquisa publicada por Barbosa (2016), na qual tanto professores quanto bolsistas apontaram que o trabalho realizado no Programa trouxe novas formas de pensar a EJA e a formação docente. A aproximação entre a teoria e a prática, compreendendo que ocorrem tanto na escola quanto na Universidade, rompe com a segregação histórica entre elas, valorizando todas as ações da escola em diálogo com os estudos promovidos entre as instituições. Isso fica claro no depoimento da orientadora educacional da escola:

Sinto-me agraciada porque a escola em que trabalho ter esse projeto, que trouxe mudanças positivas no que diz respeito ao meu olhar em relação à formação de educadores para atuar dentro da educação de jovens, adultos e idosos. Como orientadora, trabalho em outra escola da Rede que não foi contemplada pelo programa e é notória a diferença nas práticas desenvolvidas em ambas. Enquanto aqui percebo a animação dos alunos, na outra são sempre as mesmas atividades, falta uma atividade mais dinâmica e isso implica na aprendizagem e na motivação dos alunos, afinal, são trabalhadores e pessoas que estão tentando retomar seus estudos. Esse projeto é magnífico e contagiante! (Orientadora educacional A)

Nos relatos da equipe pedagógica fica claro que o Pibid, como parceiro no fazer pedagógico, é mais do que um estágio de estudantes universitários, pois se constitui em um espaço de reflexão sobre esse fazer. Outra consideração é o lugar que a proposta do programa concede não só à formação inicial de professores, mas também à formação continuada, para todos os envolvidos no processo educacional, para que façam reflexões e avaliem sua ação.

A contribuição das relações de afetividade e acolhimento na EJA abrange a sala de aula e outros espaços da escola. Ao mesmo tempo, reconhece-se a EJA “[...] não somente pela oferta da escolarização e viabilização da apropriação de saberes, mas também pelo fato de que os sujeitos jovens e adultos encontram nessa escola um espaço que lhes é de direito e no qual interagem socialmente” (LAFFIN, 2007, p. 118). Desta forma, as relações afetivas podem promover a autonomia e a emancipação dos estudantes (FREIRE, 1998), conforme se pode ver nos relatos a seguir: “Elas dão força pra gente, nos ajudam nas atividades. Como têm muitos alunos, às vezes fica difícil para a professora ensinar todo mundo. Elas são muito educadas e pacientes. Me dá mais esperança que vou aprender. Minha professora diz que somos uma família” (Estudante F); “Tratam a gente muito bem, ouvem a gente, até nos mimam. Me sinto alegre e satisfeita com os meus colegas, professores e as meninas. A atividade que elas fizeram que mais gostei foi da alimentação saudável!” (Estudante D); “Elas têm paciência e vontade de nos ajudar na sala de aula, são alegres e a gente aprende muito um com outro. Não gosto no dia das provas, porque acho muito difícil. Prefiro os jogos que a gente faz em sala de aula, é muito divertido” (Estudante P)

Os relatos acima demonstram o reconhecimento dos estudantes em relação à escola, enfatizando que a forma como são tratados pela professora e pelas bolsistas se constitui em um diferencial que fomenta sua permanência na escola. É importante reforçar que não se trata somente de uma relação aberta ao diálogo e à troca, mas também de uma prática pautada em uma concepção de alfabetização que rompe com o ensino tradicional, como codificação e decodificação, reconhecendo os “processos de letramento e alfabetização e a valorização dos dois processos igualmente, como processos interdependentes e indissociáveis, no sentido da não polarização de um em detrimento do outro” (SILVA, 2018, p. 59). Desta forma, a relação de acolhimento se baseia tanto no respeito e valorização dos educandos quanto no compromisso com seu processo de aprendizagem.

Considerações finais

As principais conclusões da pesquisa apontam que um trabalho que considere as questões da afetividade, por meio de uma pedagogia dialógica, pode trazer contribuições positivas para a aprendizagem dos estudantes, que se tornam protagonistas no processo de alfabetização, além da construção da autonomia e influência na redução dos índices de evasão escolar.

Compreender a especificidade pedagógica da aprendizagem dos sujeitos da EJA significa colocá-los como centro do processo educativo, promovendo a reconstrução de suas identidades singulares. Aprender, neste sentido, é muito mais do que assimilar conteúdos curriculares, realizar atividades e certificar-se. A aprendizagem na EJA reafirma a formação integral e humana dos sujeitos, em processo de mudança e contato com novas maneiras de ver, pensar, fazer ou falar, objetivando a construção de conhecimento, a troca de experiências e uma nova relação com a instituição escolar.

A modalidade de ensino voltada para jovens, adultos e idosos, que não conseguiram concluir os seus estudos ou que nunca tiveram a oportunidades de estar no ambiente escolar, é marcada por invisibilidade, exclusão e falta de investimento por parte do poder público. Tantos os docentes quanto os discentes sofrem bruscamente com esses descasos. Na tentativa de minimizar e dar uma melhor qualidade no atendimento a esses alunos, buscam-se alternativas capazes de alcançar, da melhor maneira possível, as necessidades dos estudantes. De acordo com os relatos dos alunos, ficou claro que a professora, tendo uma prática na qual a afetividade se faz presente, teve êxito em alcançar os objetivos propostos.



O auxílio das bolsistas do Programa, que tratavam os alunos com carinho, atenção, amor e delicadeza, fez com que eles sentissem pertencentes ao ambiente escolar. Faz-se necessário ratificar a importância das rodas de conversa, nas quais os alunos podiam se expressar, falar das suas angústias, dores, ansiedades, objetivos e, principalmente, do que esperavam da escola. A partir dessas conversas, traçar planos, currículos, metodologias, objetivos e avaliações fez todo o diferencial na formação desses alunos, pois o que estava em jogo não era apenas a certificação, mas sua formação humana e integral.

Temos ciência de que nossas pesquisas, formação e reflexão, sobre de que modo oferecer uma educação com qualidade para os alunos, principalmente da EJA, não pode e nem deve se encerrar por aqui. Temos uma trajetória longa e desafiadora, porém acreditamos que a afetividade pode contribuir para facilitar a aprendizagem desses sujeitos da EJA, conquistando maior sucesso em suas metas. É possível traçar, nos encontros pedagógicos, caminhos que auxiliem a atingir os propósitos almejados pelos discentes, docentes e equipe pedagógica, estimulando esses alunos de tal modo que se sintam mais acolhidos e motivados a prosseguirem seus estudos.

Assim, acreditamos que refletir sobre a formação docente para a EJA vai ao encontro de uma necessidade atual, pois possibilita o repensar de práticas pedagógicas que dialogam com a realidade vivenciada nas escolas e nas salas de aula, conduzido por um olhar crítico e criativo sobre os educandos e o processo de ensino e de aprendizagem dos mesmos. Ainda que sejam inúmeros os desafios impostos pela realidade, estes necessitam ser problematizados e tensionados pelos educadores envolvidos na modalidade. O trabalho com a formação de educadores requer uma análise política das condições em que se encontram as escolas atualmente e capaz de fornecer subsídios para essa análise crítica das condições sociais e materiais das escolas da EJA.

Referências

ALVES, Rubem. **Gaiolas e asas**. Edições Asa, 2004.

BARBOSA, Carlos Soares. A Contribuição do PIBID para repensar o Currículo dos Cursos de Licenciaturas. **RECITE – Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação**, v. 2, p. 61-75, 2017. Disponível em: <https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/20/50> Acesso em 29 out. 2021.

BARBOSA, Carlos Soares. Limites e possibilidades da contribuição do PIBID na formação inicial e continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos. **Educere Et Educare**



(versão eletrônica), v. 11, p. 340-352, 2016. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeducare/article/view/13779/11052> Acesso em 29 out. 2021.

DANTAS, Heloysa. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Yves de.; OLIVEIRA, Marta Kohl de Oliveira; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Reciprocidade e acolhimento na educação de jovens e adultos: ações intencionais na relação com o saber. **Educar em Revista** [online]. 2007, n. 29, pp. 101-119. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000100008> Acesso em 29 out. 2021.

SILVA, Jaqueline Luzia da. Letramento e Alfabetização na Educação de Jovens e Adultos: trocando ideias e revendo conceitos. **Revista Grau Zero**. v. 6, n. 2, p. 39 - 68, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/grauzero/article/view/6095> Acesso em 12 out. 2021.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada**. São Paulo: Vozes, 2008.