



## SITUAÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM COM ALUNOS NÃO ALFABETIZADOS EM TURMA DO MÓDULO III DA EJA

Flávia Teresa de Oliveira Costa <sup>1</sup>  
Shalimar Michele Gonçalves da Silva Reis <sup>2</sup>

### RESUMO

Diante do contexto socioeconômico alguns jovens e adultos, por diversos motivos, não passaram pela Educação Básica na infância e/ou não conseguiram concluir os estudos dentro do período considerado ideal para a apropriação e domínio da leitura e da escrita, bem como a ampliação da leitura de mundo desses indivíduos, o que impacta em uma necessidade extrema de fazer com que esse processo de alfabetização aconteça através de uma pedagogia libertadora. A História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e os caminhos traçados para essa modalidade de ensino, trará a relação com o contexto socioeconômico e a realidade social, desde o período colonial até o momento atual. Para tais percepções, e discussões sobre o assunto, principalmente no que se refere a (o) aluno (a) autônomo, inserido no processo de aprendizagem, serão apresentadas - através de um questionário com professor (a) da EJA e das observações de sua prática docente -, suas estratégias e desafios, bem como o diálogo com Freire (2003), Pinto (2007) e Souza (2007), sobre essas questões. O presente artigo tem como principal objetivo analisar como ocorre a alfabetização de jovens e adultos em uma turma do módulo III, bem como os instrumentos didáticos utilizados nesse processo, verificando assim se esse processo está sendo significativo para eles (as).

**Palavras-chave:** Alfabetização. Aprendizagem. Educação de jovens e adultos. EJA. Ensino. História.

### INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta como problemática o tipo de concepção de alfabetização que permeia na turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma vez que a partir da observação do ambiente de aprendizagem se percebe a fragilidade dos (as) alunos (as) no domínio da leitura e escrita, bem como a compreensão dos demais conteúdos programáticos das disciplinas do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais.

O referido estudo resultou de uma pesquisa encaminhada pelas disciplinas Educação de Jovens e Adultos e Estágio Curricular em Educação de Jovens e Adultos, utilizando-se dele como avaliação e consolidação dos aprendizados acadêmicos atrelados à observação da prática docente na EJA, tendo por objetivo compreender as situações de ensino e

---

<sup>1</sup> Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Frassinetti do Recife/FAFIRE - PE, [flaviateresacosta@hotmail.com](mailto:flaviateresacosta@hotmail.com)

<sup>2</sup> Professor orientador: Doutora em Ciências da Educação pela , Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação/ FPCEUP – Universidade do Porto - PT, [shalimar\\_michele@yahoo.com.br](mailto:shalimar_michele@yahoo.com.br)

aprendizagem promovidas pelo (a) docente diante de alunos não alfabetizados numa turma do módulo III (que corresponde aos 4º e 5º anos do ensino fundamental, bem como identificar as dificuldades encontradas pelo (a) docente no processo de alfabetização no módulo III e as estratégias utilizadas no trato com esse público, para tanto, a discursividade teórica contempla A História da EJA e seus Desafios na Educação Básica Brasileira; E, o Processo de Alfabetização na EJA.

## **METODOLOGIA**

Os dados relacionados a este artigo foram coletados, através de um questionário, que possibilitou a análise sobre a formação do (a) profissional responsável pela turma da educação de jovens e adultos (EJA), sobre o perfil dos (as) alunos (as) da turma investigada, os desafios encontrados e as estratégias desenvolvidas no processo de ensino/aprendizagem, bem como as expectativas dos (as) alunos (as) ao ingressarem no ensino de EJA, os conteúdos programáticos e a metodologia de ensino adotada. Também foram acompanhadas 08 aulas, com a intenção de observar a prática docente do (a) profissional entrevistado (a) para fins do estágio supervisionado e da concretização deste estudo.

A investigação foi realizada com docente do Ensino Fundamental, responsável pelo módulo III, na EJA, no horário noturno, em escola da rede municipal da cidade do Recife, no bairro do Ibura. A escola beneficia a comunidade a mais de três décadas. É um espaço de referência comunitária, que tem a instituição como um ambiente de qualidade em gestão e ensino. O espaço é muito utilizado para a realização de reuniões de Orçamento Participativo (OP), eleições comunitárias, entre outras ações democráticas. A comunidade escolar também enfrenta problemas de infraestrutura do bairro, greves, paralisações, enchentes no entorno do prédio, entre outros desafios enfrentados no cotidiano.

A turma observada conta com 26 alunos matriculados. Destes, apenas 16 são frequentes, 02 são ouvintes (frequentes no módulo II, mas em transição para o módulo III). Dos 16 alunos frequentes, 03 necessitam de acompanhamento especializado para as atividades: 02 alunos têm deficiência auditiva e 01 aluna tem deficiência motora (braço esquerdo) e na fala (tenta falar, mas não emite bem os sons, as palavras), e, desse modo, a estudante faz uso de gestos e alguns sinais da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), porém não é fluente.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como já exposto, os dados analisados nesta investigação foram obtidos através do instrumento questionário aplicado à docente, responsável pela turma do Módulo III da EJA. Nele há um espaço de identificação, cujas informações não serão utilizadas em sua totalidade, visto o caráter ético de preservação da identidade da instituição de ensino na qual o (a) profissional atua, e da pessoa que, voluntariamente, contribuiu com as informações sobre suas ações docentes. Ele (a) será identificado (a) no texto como: E1.

O (a) E1 tem 39 anos completos, há 17 anos atua na rede municipal de ensino da cidade do Recife, que corresponde ao mesmo tempo de sua atuação como docente. Toda a sua formação básica se deu na rede particular de ensino. É licenciada em Pedagogia, com pós-graduação voltada para Educação Inclusiva, em Instituições particulares.

Uma das inquietações em relação ao ensino de EJA surge da formação do docente, pois a prática em sala de aula pode ser o elo entre os (as) alunos (as), seus objetivos pessoais e a participação nas aulas. De acordo com a prática e perfil do (a) profissional observado (a), fez-se necessário indagar se **foi contemplado o ensino de EJA na sua formação acadêmica e continuada**. O (a) mesmo (a) respondeu de forma afirmativa, descrevendo que os assuntos abordados foram:

“Diferença entre o trabalho com o aluno criança e o aluno da EJA I. O trabalho, o social, e o aprendizado do conhecimento formal. A rotina da EJA I. A relação professor-aluno” (E1).

Desse modo é possível afirmar que a prática do (a) professor (a) é condizente com sua resposta, tendo ele (a) uma postura segura e fundamentada do processo didático e pedagógico no ensino e aprendizagem da EJA, constatada através das observações da sua prática. E sobre esses aspectos da prática docente, Pinto (2007) colabora afirmando que:

Compreende-se, portanto, o educador dotado de consciência crítica deve combater todas as formas de alienação que afetam à sociedade partindo de suas próprias ações, valorizando a cultura, os interesses e a população do seu país [...]. Somente a educação não alienada pode servir aos objetivos da sociedade em luta pelo seu desenvolvimento e pela transformação da vida das pessoas (PINTO, 2007, p.56).

A aprendizagem significativa leva à reflexão sobre a **contribuição da Educação de Jovens e Adultos para o indivíduo** que não obteve uma educação escolar no tempo desejável, bem como observar os benefícios desse processo educativo em retorno para a sociedade, como resposta o (a) profissional (a) definiu que essa modalidade de ensino favorece:



“A autoestima do indivíduo, o seu desenvolvimento intelectual (conhecimento forma), emocional (relacionamento com colegas, professor (a) e o próprio conhecimento), social (identidade e sociedade). A EJA I permite o renascimento do indivíduo para viver e exercer seu papel de cidadão na sociedade” (E1).

A leitura realizada pelo (a) professor (a) acerca da questão apresenta afirmações que seguem a mesma linha de pensamento de (FREIRE, 2003, p. 58), quando fala que no processo de alfabetização deve permear uma ação dialógica entre os (as) professores (as) e seus (suas) educandos (as) (p. 58).

A ampla experiência do (a) docente na modalidade de ensino da EJA - dado o tempo de atuação do (a) mesmo (a) e sua formação acadêmica e continuada – oferece plenas condições de apresentar um **perfil para os (as) alunos (as) do módulo III** (da turma atual). Ele (a) indica que a turma é composta por:

“Alunos comprometidos com o aprendizado, apesar dos medos do fracasso, do erro, da avaliação, da mudança para outra escola (nossa escola atende apenas até o módulo III). Além disso, são companheiros, interagem com colegas e professor (a) sobre os conteúdos trabalhados e questões do dia a dia.” (E1).

Diante de uma turma do módulo III - que corresponde ao 4º e 5º ano do Ensino Fundamental -, cujos integrantes não são alfabetizados em sua maioria. As indagações permearam sobre **as estratégias de ensino/aprendizagem utilizadas pelo (a) docente com esses (as) alunos (as)**. O (a) professor (a) trouxe as soluções que encontrou para tal situação:

“Tento fazer um atendimento individual circulando pela sala de aula durante a realização das tarefas. Planejo as aulas de uma forma que ora prioriza a alfabetização ora trabalha os conteúdos (direitos de aprendizagem) referentes à turma.” (E1).

As colocações do (a) professor (a) correspondem às suas ações no trato com os (as) seus (suas) alunos (as). A preocupação com a aprendizagem, a escrita e a leitura, é parte da sua prática. Segundo Freire (2003), “[...] o ensino da leitura e da escrita já não é repetição mecânica [...], mas a difícil aprendizagem de nomear o mundo” (p. 57).

Nesse processo de apresentar os conteúdos para o módulo III e preocupar-se em solucionar as necessidades dos (as) alunos (as) em relação ao processo de alfabetização, surgem desafios que podem vir a prejudicar o desenvolvimento das propostas de atividades. Para tal questionamento foram destacadas as seguintes **dificuldades em sala**:

“A rotatividade dos alunos por causa do trabalho, por serem mães ou donas de casa. A procura por alguns alunos de um lugar para terem atenção ou para terem um ponto de encontro para conversa, formar amizade, ou seja, o objetivo não é o aprender. A ausência de material direcionado à EJA I. A falta de uma matriz curricular para a EJA I da rede municipal. Cada professor faz seu planejamento anual seguindo o que



está definido para o ensino fundamental do 1º ao 5º ano. A ausência de um apoio seja humano ou material para os alunos com necessidades especiais.” (E1).

São muitos os obstáculos encontrados pelos alunos no cotidiano, que trazem consigo expectativas para a volta à escola. O (a) professor (a) acredita que **as expectativas dos (as) alunos (as)** são semelhantes, pois a maioria deles (as) deseja que, ao voltar aos estudos, possam:

“Aprender ler, escrever e contar. Concluir o ensino fundamental. Tirar a carteira de habilitação. Continuar os estudos.” (E1).

Ao dominarem a leitura e a escrita, os estudantes passam a acompanhar outras fontes de informação que irão servir de defesa dos seus direitos e conhecimento dos seus deveres cidadãos. Diante disso, (FREIRE, 2003, p.59) afirma que os alfabetizados não ampliam apenas o seu vocabulário, mas sua capacidade criadora e de leitura crítica de mundo.

Diante da diversidade de perfis dos estudantes, no que compete ao domínio da leitura, escrita e das demais habilidades a serem alcançadas, o (a) docente foi indagado (a) sobre como selecionar os conteúdos que devem ser trabalhados no ano letivo. O (a) mesmo (a) revelou que:

“Seleciono os conteúdos a partir da avaliação/período de sondagem da turma.” (E1).

É então, a partir dos resultados da sondagem que se enxerga o ponto de partida para a sua jornada didática, iniciando assim o trabalho de pesquisa e seleção de instrumentos que serão utilizados. Os conteúdos, que são selecionados mediante o currículo do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e adequados à realidade dos alunos da EJA.

Ao saber **como são desenvolvidos os conteúdos abordados em uma turma do módulo III**, o (a) professor (a) elencou, assim, os recursos aos quais recorre:

“Utilizo livro didático, fazendo algumas adaptações pela ausência de materiais de apoio e/ou para atender as necessidades de aprendizagem da turma; caderno para anotações e atividades; tarefas impressas; cartazes; imagens e mapas.” (E1).

Sobre essa afirmação, deve ser levada em consideração às problemáticas relativas aos recursos didáticos, que não devem ser os elementos principais no processo de aprendizagem, mas que são de suma importância para a aprendizagem. Pinto (2007) afirma que “o conteúdo da educação [...] tem caráter eminentemente social e, portanto, histórico. É definido para cada fase e cada situação da evolução de uma comunidade” (p.43).

Portanto, em todas as questões lançadas, o diálogo entre os autores e os resultados obtidos através do (a) professor (a) e de suas práticas, há uma presente intenção em mostrar

que a EJA merece um espaço de respeito no sistema educacional do Brasil. Para que seja algo realmente significativo para docentes e educandos (as), se faz necessário o respeitoso olhar do poder público, que deve oferecer condições dignas de trabalho para docentes e educação de qualidade para a população.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### A História da EJA e seus Desafios na Educação Básica Brasileira

Discutir a trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil é, antes de tudo, adentrar na história e deparar com as questões sobre desigualdades sociais e concentração de terra, que são pontos que influenciam no modo de vida da população desde o período colonial. As diferenças entre escravos e senhores, a exclusão do direito ao voto - por causa do analfabetismo e/ou da condição social do sujeito; a escolha dos votantes pela fartura de posses; bem como as discriminações por cor, raça, entre outros, são apresentados como exemplos.

Ao tecer questionamentos sobre a relação entre as desigualdades sociais e de concentração de terras e de renda e relação delas com a educação de jovens e adultos, Souza (2007) apresenta alguns fatores que desencadeiam possíveis respostas:

1) Durante muito tempo a população ficou sem acesso à escola, pois não havia escolas; 2) havia a concentração da população no meio rural até a primeira metade do século XX e difundia-se a ideia de que “para se trabalhar na terra não é preciso estudo; 3) a sociedade brasileira viveu até 1888, oficialmente, o processo de escravidão; 4) a necessidade de trabalho levou muitos alunos à desistência escolar; 5) a formação precária dos professores e a prática pedagógica bancária geravam desânimo entre aqueles que estudavam, especialmente no período noturno; 6) a política educacional para o País tem os seus primórdios com a vinda da família real para o Brasil em 1808, porém será decorrer desse mesmo século que os debates, os projetos, etc. tentarão colocar em foco a educação popular e com ela a obrigatoriedade e a gratuidade no ensino. (SOUZA, 2007, p.24).

Assim, para população menos favorecida restava a negação do acesso à escola. As mulheres pobres não recebiam instrução escolar. As ricas, por sua vez, tomavam aulas em suas residências, quando o que lhes faltava era o acesso às instituições de ensino. Desse modo, o entendimento sobre a educação do povo não era significativo do ponto de vista de uma ascensão social, político e econômico.

Foi ao longo do século XX que educação escolar destinada ao povo recebeu atenção diante mudanças políticas e sociais, oriundas da reorganização dos espaços urbano e rural,



pois no final do século XIX, com o surgimento da industrialização no Brasil, a educação tornou-se parte do debate político do país, todavia, para atendimento do setor econômico.

Souza (2007) afirma que “a educação de adultos ganha maior importância quando se amplia o debate em torno da educação popular” (p.27). Que já gerava discussões no início do século XIX sobre a obrigatoriedade do ensino. Rui Barbosa, em 1822, confiava que o ensino traria benefícios para a população e para a economia brasileira. Dentro desta configuração e, em atendimento a educação de adultos, houve a expansão do ensino supletivo que ocorreu após a revolução de 1930, período no qual já existiam movimentos que debatiam sobre a educação de adultos, fortalecendo a expansão do supletivo pós período de 1930, quando a intenção era expandir a rede elementar de educação convergindo também para a educação de adultos. Dessa forma, o ensino supletivo expandiu tendo como fatores essenciais: a migração do camponês para os grandes centros urbanos e a regulamentação, em 1945, do Fundo Nacional do Ensino Primário.

Em 1947 foi criada a campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) e encerrada em 1963 e, esta tinha por objetivo expandir às massas a democracia liberal como o novo regime político. O material didático utilizado era único para todo o país, ou seja, incorporado no meio rural e no urbano. Nesse período, o entendimento do analfabetismo difundido era de que o adulto analfabeto era incapaz ou menos capaz do que o adulto alfabetizado, por isso “o objetivo era integrar o homem marginal aos problemas da vida cívica e buscar a unificação da cultura brasileira” (SOUZA, 2007, p.30).

Em 1950 foram criados a Campanha Nacional de Educação Rural e o Serviço Social Rural. A partir das missões rurais, em 1952 surgiu a campanha nacional da educação rural. O Sistema de Rádio Educativo Nacional (Sirena) foi criado em 1957, muito importante para o desenvolvimento da rádio-educação no Brasil. No ano seguinte, realizou-se o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, cujo objetivo era busca de novas diretrizes e perspectivas teóricas para a educação de adultos. O destaque desse congresso foi Paulo Freire, que chamava a atenção para os problemas sociais que geravam o analfabetismo e para o método de alfabetização respaldado na concepção de educação popular.

A partir de 1961, houve a implantação do Movimento de Educação de Base (MEB) que passou a atuar na educação de jovens e adultos, com um convênio entre o Governo Federal e a CNBB, e as aulas segundo Souza,

[...] eram elaboradas pelas equipes centrais e eram transmitidas às escolas radiofônicas onde um monitor voluntário estabelecia as ligações entre os seus conteúdos e a atividade dos alunos e em seguida promovia debates sobre os temas focalizados pelo professor locutor. ( 2007. p.34).

No início da mesma década surge o Movimento de Cultura Popular (MCP) no Recife. Neste, foram criadas escolas para o povo, aproveitando salas de associações comunitárias, igrejas e entidades esportivas. O intuito do MCP era “elevar” o nível de cultura do povo com atividades voltadas para a alfabetização e valorização das expressões culturais através da música, dança, artesanato e teatro, entre outras ações. Todavia, com a intervenção militar no governo a partir de 1964, as ações do MCP, bem como todo o processo de alfabetização a partir da pedagogia freiriana foram substituídos pelos trabalhos da cruzada do ABC - parcerias entre MEC USAID, ou seja, governos federais e estaduais e agências privadas norte americana. Em seguida, no ano de 1967, foi implantado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), reconhecido nacionalmente pelo seu caráter sistemático e metódico (influências do regime militar), tendo início nas cidades do Recife, Paraíba e Sergipe.

Na década de 1970, o ensino supletivo ganhou maior visibilidade quando inserido no sistema regular de ensino, a fim de complementar a atuação do Mobral e estender a escolaridade, este era à distância, vivenciado através de módulos de trabalho. Em 1985, o Mobral foi substituído pela Fundação Educar, vinculada ao MEC e apoiada financeiramente pelas prefeituras municipais ou por associações e/ou organizações, porém, em 1990, com o governo Collor, ocorreu a extinção da Fundação Educar. O MEC dirigiu seu foco para as carências do ensino fundamental como motivo para que as taxas de analfabetismo estivessem elevadas. Transfere-se, então, a responsabilidade da educação supletiva do governo federal para os estados em municípios.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases/LDB 9.394/96 em 1996, a Educação de Jovens e Adultos/EJA passa a ser compreendida e legitimada a partir dos dois artigos, na seção V, com a seguinte escrita:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. [...] Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. [...]. (BRASIL, 2010, p.32,33.)

Mesmo legitimada pela Lei 9.394/96, somente no ano 2000 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. A EJA tem sido encaminhada, em muitas localidades brasileiras mediante parcerias entre o poder público e a sociedade civil. Em algumas situações, as parcerias são convênios que retratam a obrigação,



ficando a cargo do governo o financiamento e, da empresa ou organização social o encaminhamento pedagógico para participar das turmas de EJA.

Com a oferta da educação pública para “todos” na idade adequada, a procura pela modalidade da EJA é bastante significativa no Brasil e, ela, apresenta grande relevância à educação, bem como para os (as) alunos (as) e, toda comunidade escolar, tendo em vista que contribui para que

[...] todos os brasileiros e todas as brasileiras, independentemente de idade, possam, no mínimo, concluir o ensino fundamental, ou seja, exercendo o direito social à educação como direito de cidadania, assegurado pela Constituição de 1988. Daí a necessidade de se oferecer o maior número possível de oportunidades para que os jovens de 15 a 17 que não concluíram o ensino fundamental possam escolher entre as diversas possibilidades, vindo, no caso da escolha pela EJA, não uma forma de aligeiramento, senão um aproveitamento dos conhecimentos adquiridos e das suas potencialidades. (BRASIL, 2013, p.341).

O que se torna alarmante é que em pleno século XXI, apesar das ações educativas apresentadas pelo governo e instituições de interesse social, o analfabetismo apresenta-se em altos níveis e a formação escolar das pessoas que buscam a EJA apresentam fragilidades que, em longo prazo, virão a prejudicar numa possível continuidade dos estudos e na inserção das mesmas na sociedade, através de sua leitura de mundo.

### **O processo de alfabetização na EJA**

No Brasil, são muitos os desafios no caminho que levam a uma educação de qualidade, que beneficie realmente a população. Muitos alunos abandonam as salas de aula por não compreenderem o real sentido de estudar, de ler, de escrever, pois no momento da aprendizagem lhes são apresentadas apenas ferramentas, nunca o sentido de elas existirem.

Para tal problemática, cuja reflexão envolve principalmente o processo de alfabetização de jovens e adultos, Freire (2003) contribui afirmando que:

[...] toda prática educativa envolve uma postura teórica por parte do educador. Esta postura – em si mesma, implica [...] uma concepção dos seres humanos e do mundo. E não poderia deixar de ser assim. É que o processo de orientação nos seres humanos no mundo envolve não apenas a associação de imagens sensoriais, mas, sobretudo, pensamento-linguagem: envolve desejo, trabalho-ação transformadora sobre o mundo, de que resulta o conhecimento do mundo transformado. [...] Esta orientação no mundo só pode ser realmente compreendida na unidade dialética entre subjetividade e objetividade. Assim entendida, a orientação do mundo põe a questão das finalidades da ação ao nível da percepção crítica da realidade. (FREIRE, 2003, p.51).



Desse modo, o processo de aprendizagem deve acontecer em um constante diálogo entre os sujeitos alunos e os sujeitos educadores, que não serão apenas transmissores, mas mediadores de uma educação transformadora, libertadora. Para tal fim, não se utilizam palavras aleatórias de imposição do (a) educador (a), mas palavras que façam parte do universo vocabular do educando, cujo sentido e representação se faz presente na vida do educando.

Voltando ao processo educativo para a ação constante do aluno, enxerga-se a necessidade de um (a) professor (a) mais atento (a) à sua prática. Pinto (2007) contribui com essa ideia quando mostra que a pedagogia convencional apresenta o conteúdo de forma funcional para a vida do educando, preocupando-se em transmitir só o que o aluno necessita para a sua formação. Por isso o (a) professor (a) deve buscar situações didáticas que sejam contextualizadas a realidade dos educandos, para que sejam evitadas casos de insucessos no processo educativo, prejudicando, de certa a forma, a aprendizagem dos (as) alunos (as).

Ao observar as atividades em uma determinada turma da EJA, foi possível perceber que, mesmo com todo o empenho do (a) professor (a) regente, as atividades merecem um direcionamento para a contextualização, tornando a aprendizagem mais significativa para o adulto. Há uma necessidade extrema de fazer com que esse processo de alfabetização aconteça de forma clara, que traga uma leitura do mundo do sujeito em questão, que ele (a) não seja apenas o espectador, mas o (a) que age e faz acontecer no processo de aprendizagem. Freire (2003) aponta que:

Aprender a ler e a escrever se faz assim uma oportunidade para que mulheres e homens percebam o que realmente significa *dizer a palavra*: um comportamento humano que envolve a ação e reflexão. Dizer a palavra em um sentido verdadeiro é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar. (FREIRE, 2003, p.59).

Se compararmos a Educação de Jovens e Adultos com o Ensino Fundamental do ensino regular os jovens e adultos deveriam alcançar as competências indicadas para cada módulo/turma, mas, na verdade, vemos em sua maioria, resultados insatisfatórios, sendo esse mais um fator para o abandono à sala de aula.

De acordo com Freire (2003) a alfabetização de adultos deve ter um cunho analítico, a fim de que se descubra nos métodos e nas leituras valores que enalteçam o humano, não fazer desse processo algo mecânico e técnico, ou seja, uma mera reprodução (p.52).

Como seres históricos, os discentes adultos e jovens construíram suas estruturas de linguagem, suas experiências de vida, sua existência como ser social. Carregados de historicidade, mas não trazendo consigo a leitura e a escrita, lhe é negada a inserção em



espaços de educação, por mais que suas ações no mundo tenham proporcionado riqueza em sabedoria e vivência.

Para que esse momento de encontro com o conhecimento seja realmente uma ação gratificante e valiosa - tanto para o (a) docente, quanto para o (a) educando (a), o processo de alfabetização de adultos demanda uma relação de autêntico diálogo. Aprender a ler – independente da idade ou da série cursada - é refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem, pois, segundo (FREIRE, 2003) “[...] a palavra humana é mais que um mero vocábulo – é palavração” (p.59).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observar uma turma da EJA é deixar nascer a semente da vivência docente, e sentir de perto as alegrias e as dores do ser professor (a) diante do desamparo do poder público e em alguns momentos, da falta das forças dos que buscam essa modalidade de ensino. Lidar com o cansaço das árduas rotinas de trabalho, não é uma tarefa fácil, mas as mãos que lavam, cuidam, consertam e limpam, também querem a oportunidade de reescrever suas histórias a cada letra aprendida. A motivação da leitura e escrita das primeiras palavras e frases, transforma, aos poucos, seus mundos e dos que os rodeiam.

A prática pedagógica influencia – positiva ou negativamente – nos resultados almejados para um grupo de alunos (as), seja eles em relação aos conteúdos, à disciplina, aos conhecimentos populares ou aos sonhos e planos, expectativas que surgem de cada história que compõe o mundo da EJA. Um (a) profissional com visão projetiva dos resultados, fomenta em seus (suas) alunos (as) a busca pelo conhecimento; a solução de problemas através do diálogo; o poder da escuta e do direito de vez e voz.

Diante da história do ensino para adultos - desde o tempo da chegada da família real ao Brasil até os dias atuais -, quantas mudanças realizadas de acordo com a política, com a grandeza da ordem e do progresso, mas ainda deixa lacunas para sanar as necessidades que “forçam” a troca dos estudos pela sobrevivência.

A escuta dos jovens e adultos da EJA traduz um pouco das razões de um sistema educacional que ainda hoje é deixado pelas crianças e jovens: são histórias de sofrimento, maus tratos (seja de origem familiar ou até mesmo pelos seus mestres); violência física e psicológica; trabalho infantil; ou até mesmo desmotivação por não terem se adequados ao modelo de educação no período da infância. Ao observar as atividades dos discentes, é notória



a presença do medo, da vergonha do erro, traduzidos nas escritas e nas respostas de livros e fichas, que também levam à reflexão sobre as causas do abandono das salas de aula.

A EJA desenvolve uma perspectiva de renovação para aqueles (as) que desejam um futuro diferente, modificando o seu presente, por tantas vezes excludente e cruel; para os que tiveram negado o direito de ler seu mundo, de confiar em suas percepções. É, de fato, um resgate da cidadania, de forma que ela seja realmente compreendida e vivenciada.

Encontrar um (a) profissional dedicado (a), que promove situações de aprendizagem significativas com a participação ativa dos alunos, trouxe reflexões positivas acerca da minha escolha pelos caminhos da Pedagogia. As abordagens, tão significativas, trazem à tona os desafios comunitários, da vida dos recifenses, dos brasileiros. Todas as atividades são preparadas previamente, bem explicadas, lidas, revisadas, e atendidas individualmente, além de ser aberta a um ensino-aprendizagem entre os alunos (um (a) ajuda o outro (a)).

É maravilhoso ver que a Educação, por vezes tão desacreditada, para aquele (a) professor (a) observado (a), é um exercício profissional realizado com alegria. O sorriso, a relação de confiança com seus (suas) alunos (as); a liberdade em dialogar sobre uma atitude negativa de forma mediadora, humanizada. É um exemplo de pedagogo (a) a ser seguido (a), consciente de suas ações como docente, beneficiando a si, à comunidade escolar e a sociedade como um todo.

Os jovens e adultos merecem o apoio material e humano adequados a sua realidade, que facilite o trabalho dos (as) professores (as) e o envolvimento dos (das) discentes, a fim de que apresentem boas situações de aprendizagem e possam, livremente, desenvolver suas potencialidades para que dessa forma, leiam seu mundo e não apenas seus livros.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 5. ed. Brasília: Câmara dos deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de educação básica. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília: MEC, 2013.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre a educação de adultos**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação de jovens e adultos**. Curitiba: Ibepex, 2007.