



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA
AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADES – IH
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

LARICE XAVIER DA SILVA

**ENSINAR E ACOLHER: CONTRIBUIÇÕES DA AFETIVIDADE PARA O
APRENDIZADO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Ensinar e Acolher: contribuições da afetividade para o aprendizado na Educação de Jovens e
Adultos.

REDENÇÃO

2025

LARICE XAVIER DA SILVA

**ENSINAR E ACOLHER: CONTRIBUIÇÕES DA AFETIVIDADE PARA O
APRENDIZADO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Monografia apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, UNILAB - Campus de Ceará.

Orientador: Prof. Dr. Luís Carlos Ferreira

REDENÇÃO

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Silva, Larice Xavier da.

S578e

Ensinar e acolher: contribuições da afetividade para o
aprendizado na educação de jovens e adultos / Larice Xavier da
Silva. - Redenção, 2025.
56f: il.

Monografia - Curso de Pedagogia, Instituto de Humanidades,
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-
Brasileira, Redenção, 2025.

Orientador: Prof. Dr. Luís Carlos Ferreira.

1. Afetividade. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Diálogo.
I. Título

CE/UF/BSP

CDD 374.981

LARICE XAVIER DA SILVA

**ENSINAR E ACOLHER: CONTRIBUIÇÕES DA AFETIVIDADE PARA O
APRENDIZADO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Trabalho de Conclusão de Curso, na modalidade monografia, apresentado ao curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, UNILAB - Campus de Ceará. Como requisito parcial para obtenção do grau de licenciado em Pedagogia.

Aprovado em: 02 / 06 /2025

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luís Carlos Ferreira (Orientador)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

Profa. Ms. Aminata Nádia Gomes Mané

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

Profa. Dra. Izabel Cristina dos Santos Teixeira

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

DEDICATÓRIA

Dedico esta monografia a todos os educadores e educadoras da Educação de Jovens e Adultos, que, com sua dedicação, contribuem para a transformação das vidas de tantos educandos, resgatando a dignidade e a esperança;

- aos meus familiares, que sempre me apoiaram incondicionalmente, me dando forças nos momentos difíceis e celebrando as vitórias ao meu lado.

- dedico também aos educandos da EJA que permitiram que eu realizasse as entrevistas, contribuindo de forma significativa para a construção deste trabalho, com sua coragem, inspiram este estudo;

- aos meus amigos, que me acompanharam ao longo dessa jornada, oferecendo palavras de incentivo, compreensão e alegria.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me dar forças e sabedoria em cada passo dessa jornada, e por me iluminar nos momentos de desafios e decisões. Sem Ele, nada seria possível;

- à minha filha, minha maior motivação e fonte de inspiração. Seu amor e carinho me impulsionam todos os dias a ser uma pessoa melhor e a nunca desistir dos meus sonhos. Você é o meu maior presente e razão de tudo;

- à minha mãe, que, mesmo sem a oportunidade de estudar, sempre me incentivou a seguir no caminho da educação, ensinando-me, com sua sabedoria e dedicação, que o conhecimento é a chave para transformar vidas. Seu apoio e fé em mim foram essenciais para que eu chegasse até aqui;

- aos meus amigos, que estiveram ao meu lado em todos os momentos dessa caminhada. Em especial, agradeço a Luiz Fernandes, Maria Luziana e Maria Liviane, por sua amizade, apoio e confiança. Vocês foram fundamentais em minha trajetória;

- ao meu professor Luís Carlos, por sua orientação, paciência e dedicação. Sua contribuição foi indispensável para o meu desenvolvimento acadêmico e pessoal. Sou imensamente grata pelo conhecimento compartilhado e pela motivação constante para seguir em frente.

*“Ninguém caminha sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho caminhando,
refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a
caminhar.”*

(Paulo Freire)

RESUMO

A presente monografia tem como objetivo investigar o impacto da afetividade no processo de ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA), evidenciando como as relações afetivas entre educadores e educandos podem contribuir para o fortalecimento dos vínculos com o conhecimento e a permanência dos alunos na escola. Para isso, o trabalho é dividido em cinco seções. A primeira aborda o contexto histórico e legal da EJA, destacando seus marcos normativos e as políticas públicas que a sustentam. A segunda seção trata da alfabetização e do letramento como práticas emancipadoras, discutindo suas especificidades no contexto da EJA. A terceira seção analisa a afetividade como elemento central no processo educativo, com base na perspectiva freiriana, enfatizando a importância do diálogo, da escuta e do acolhimento. A quarta seção apresenta o percurso metodológico, com base em entrevistas realizadas com educandos da EJA, cuja análise é desenvolvida na quinta seção. Os relatos evidenciam que a afetividade exerce um papel essencial na construção da autoestima dos educandos, promovendo um ambiente de pertencimento e confiança. Conclui-se que a afetividade, compreendida como princípio pedagógico, humaniza a educação e impulsiona o desejo de aprender, sobretudo em contextos marcados por exclusões e interrupções escolares.

Palavras-chave: EJA, Afetividade, Ensino-aprendizagem, Diálogo.

Sumário

INTRODUÇÃO	1
1. A EJA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO	5
1.1. Marcos Legais da EJA	5
1.2. Políticas Públicas para a EJA	6
2. A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EJA	11
2.1. A alfabetização no contexto da EJA	11
2.2. O letramento no contexto da EJA.....	18
2.3. Ler e Transformar: Alfabetização e Letramento como Práticas Emancipatórias No Contexto da EJA	21
3. A AFETIVIDADE NO CONTEXTO DA MODALIDADE DA EJA	24
3.1. A Afetividade como Pilar da Aprendizagem na EJA.....	24
3.2. Diálogo e Humanização: A Perspectiva Freiriana na EJA.....	26
3.3. O Papel do Educador na Construção de Relações Afetivas na EJA.....	28
4. PERCURSO METODOLÓGICO	31
5. AFETIVIDADE COMO PONTE PEDAGÓGICA: ANÁLISE SOBRE A ESCUTA, DIÁLOGO E RELAÇÃO NA EJA.....	33
REFERÊNCIAS	45

INTRODUÇÃO

A Educação de jovens e adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que possibilita para aqueles que não conseguiram concluir a educação básica na idade adequada. Segundo o Ministério da Educação (2013), “A Educação de Jovens e Adultos representa uma outra e nova possibilidade de acesso ao direito à educação escolar sob uma nova concepção, sob um modelo pedagógico próprio e de organização relativamente recente” (Brasília, 2013, p. 347). Neste sentido, a EJA surgiu como uma resposta à necessidade de integração educacional, reconhecendo que a educação é um direito necessário de todos, apesar da idade ou das condições de vida.

Ribeiro (2015) evidencia a necessidade de políticas públicas que atendam e melhorem a qualidade da EJA, incentivando a inserção e igualdade social. A autora também traz a importância de levar em consideração, não apenas os métodos de ensino, mas também condição social e econômica do educando.

O processo de ensino aprendizagem na modalidade é de grande relevância, uma vez que ajuda no desenvolvimento social e pessoal do indivíduo. Todavia, é possível que esse processo seja marcado por várias dificuldades, seja por se tratar de métodos que consecutivas vezes não conseguem chegar até o discente, ou por fatores externos acarretados ao educando.

Neste sentido, quando associado às turmas de EJA, essa realidade tem impactos ainda maiores, pois se trata de pessoas que, por algum motivo, tiveram que interromper seus estudos, e que só depois de um tempo conseguiram voltar.

Pode-se entender que vários fatores sociais estão acarretados nesse processo, e quando é no campo educacional esse fator é ainda mais complexo, pois existe mais estereótipos. Assim, na escola o professor tem um papel fundamental na vida desses educandos e a sua forma de ensino vai ser um divisor de águas e o seu olhar precisa ser humanizado e empático. Esse modo como o professor (a) vai se relacionar com esses educandos pode interferir na sua continuidade nos estudos e em suas motivações futuras.

Essa pesquisa tem como principal foco responder à questão central: como se dá o processo de ensino-aprendizagem na EJA, considerando a relação de afetividade entre docentes e estudantes nas turmas de alfabetização dessa modalidade?

A educação passou — e continua passando — por mudanças significativas que possibilitam o acesso ao ensino a um número cada vez maior de pessoas. Diante desse cenário, o educador precisa adotar uma postura significativamente afetiva, indo além da simples transmissão de conteúdo. Isso se justifica pelo fato de que os educandos da EJA possuem

realidades diversas, sendo necessário um olhar humanizado e atento no ato de ensinar, tornando-o mais preciso e consistente.

A partir dos aspectos mencionados, esta pesquisa tem como objetivo principal analisar o processo de ensino-aprendizagem na EJA, considerando a relação de afetividade docente nas turmas de alfabetização da rede municipal de ensino de Acarape, no Maciço de Baturité – CE.

Neste trabalho, busquei compreender as influências que a afetividade exerce no processo de ensino e aprendizagem em turmas de alfabetização da EJA, bem como refletir sobre como os conteúdos trabalhados nas diferentes áreas do conhecimento estão sendo abordados de forma afetiva pelos educadores em sala de aula.

O objeto de pesquisa parte do olhar desta pesquisadora sobre o ensino afetivo e humanizado, considerando a experiência pessoal de ser a primeira mulher da família a concluir o ensino superior. Venho de uma família composta majoritariamente por mulheres que, por diversos motivos, não conseguiram concluir seus estudos, o que evidencia a reprodução de padrões excludentes. Romper com esse ciclo, para mim, representa não apenas uma conquista pessoal, mas também um compromisso com uma prática pedagógica mais acolhedora. Além disso, a afetividade vivenciada durante o ensino fundamental e médio marcou minha trajetória escolar de maneira positiva e significativa, despertando em mim uma visão diferenciada e afetuosa sobre o fazer docente.

Entre os objetivos específicos da pesquisa, destacam-se:

1. Apresentar a EJA, contextualizando os aspectos políticos e pedagógicos da alfabetização e do letramento no município de Acarape;
2. Indicar as influências geradas pela afetividade no processo de ensino-aprendizagem em turmas de alfabetização da EJA;
3. Identificar em que medida os conteúdos abordados nos componentes curriculares trabalhados em sala de aula estão relacionados à forma afetiva na abordagem dos educadores.

Nesse contexto, esta pesquisa é de natureza qualitativa e caracteriza-se como pesquisa de campo, pois envolve elementos simbólicos e a realidade social dos educandos da EJA. Segundo Goldenberg (2004), a pesquisa qualitativa contribui para uma compreensão mais aprofundada dos temas estudados, permitindo ao pesquisador captar informações mais claras e significativas, sem que os dados sejam distorcidos por julgamentos subjetivos ou valores pessoais. Para isso, é fundamental que o pesquisador esteja atento às individualidades dos sujeitos da pesquisa, respeitando suas experiências e singularidades durante todo o processo investigativo.

Nesse sentido, a abordagem metodológica fundamenta-se na pesquisa de campo, que, de acordo com Lakatos e Marconi (2003), consiste na coleta de dados diretamente da realidade, por meio de observação, entrevistas, questionários ou experimentações. Os autores destacam que esse tipo de pesquisa pode ser utilizado tanto em abordagens qualitativas quanto quantitativas, dependendo dos objetivos do estudo. Além disso, enfatizam que ela permite uma compreensão mais aprofundada da realidade, uma vez que possibilita a coleta de dados primários e inéditos.

Para a obtenção dos dados, foi utilizada a técnica da entrevista semiestruturada, considerada apropriada para captar percepções e sentimentos dos participantes. Essa ferramenta permitirá compreender, por exemplo, como os estudantes percebem sua experiência na EJA e como se dá a abordagem afetiva em seu processo de ensino-aprendizagem. A entrevista será acompanhada de observações, anotações em caderno de campo e consulta a bibliografia pertinente ao tema.

Entende-se que a entrevista é uma ferramenta essencial na pesquisa de campo, pois promove a aproximação entre pesquisador e participantes, além de possibilitar a percepção de elementos subjetivos que nem sempre são expressos com clareza na fala ou na escrita.

As entrevistas foram realizadas com cinco participantes de uma turma da EJA, gravadas em áudio por meio de aparelho celular. Posteriormente, todas foram transcritas, com o objetivo de preservar a originalidade dos relatos. As perguntas que nortearão o trabalho são:

- a) Como você percebe a relação de afetividade (aluno/professor) em sua turma, no seu processo de ensino-aprendizagem? Como é para você estar estudando na EJA? O que te motiva a continuar?
- b) Que estratégias afetivas os professores utilizam para motivar os alunos durante o processo de aprendizagem? Como você se sente ao receber carinho e atenção por parte dos docentes?
- c) De que maneira a afetividade do professor influencia sua autoestima e rendimento em sala? Você acredita que o modo como o professor trata os alunos faz diferença na aprendizagem?

Diante do exposto, este trabalho busca contribuir para a compreensão do papel inovador da atenção e da afetividade nas relações entre professores e alunos, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos. A EJA, além de garantir o direito à educação, enfrenta desafios específicos e complexos. Considerando as trajetórias marcadas por evasões escolares, dificuldades socioeconômicas e enfrentamento de estereótipos, evidencia-se a necessidade de um olhar pedagógico mais humanizado e acolhedor para essa modalidade.

Sendo assim, a **Seção I**, intitulada *A EJA no contexto das políticas da educação*, trata dos marcos legais e dos desafios enfrentados por essa modalidade, analisando políticas

públicas, reformas educacionais e as necessidades específicas dos educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Na **Seção II**, denominada *A Alfabetização e o Letramento na EJA*, aborda-se essa temática no contexto da EJA, explorando suas especificidades, desafios e relevância enquanto prática pedagógica socialmente inclusiva.

A **Seção III**, intitulada *A Afetividade no contexto da modalidade EJA*, visa discutir a importância da afetividade no processo educativo, considerando aspectos históricos, sociais e emocionais que permeiam a trajetória dos educandos.

Na **Seção IV**, *Percurso Metodológico* descreve-se a metodologia adotada na realização da presente pesquisa, que tem como objetivo compreender as vivências e percepções dos educandos da EJA, por meio de uma abordagem qualitativa.

Por fim, a **Seção V**, intitulada *Afetividade como ponte pedagógica: análise sobre a escuta, o diálogo e a relação na EJA*, apresenta a análise dos resultados da pesquisa, discutindo os efeitos da afetividade no processo de ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos.

Ao investigar os efeitos da afetividade no processo de ensino e aprendizagem em turmas de alfabetização da rede municipal de Acarape – CE, esta pesquisa parte do pressuposto de que a atuação docente vai além da simples transmissão de conteúdos, desempenhando papel fundamental na criação de vínculos, na motivação e na permanência dos educandos no ambiente escolar. Dessa forma, o trabalho reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem as histórias, os desafios e o potencial de cada educando, contribuindo para uma educação mais inclusiva, significativa e transformadora.

1 A EJA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) garante o direito à educação para aqueles que não concluíram a educação básica na idade considerada regular, promovendo inclusão social, redução das desigualdades e fortalecimento da cidadania. A EJA constitui parte essencial das políticas públicas educacionais, uma vez que busca reparar historicamente a exclusão de uma parcela significativa da população que, por diversos motivos, foi afastada do sistema formal de ensino.

Além de assegurar o direito constitucional à educação, a EJA também promove a qualificação profissional, ampliando as oportunidades de inserção no mercado de trabalho e o exercício pleno dos direitos de cidadania. As políticas voltadas para essa modalidade estão alinhadas aos princípios da educação, ao longo da vida, reconhecendo e valorizando as experiências e os saberes prévios dos educandos.

A trajetória da EJA no Brasil revela avanços significativos, mas também enfrenta desafios constantes, sobretudo no que diz respeito à efetividade das políticas educacionais. Instrumentos legais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE) reafirmam o compromisso do Estado com a oferta e a melhoria da educação para jovens e adultos. Esta seção discute os marcos legais e os desafios enfrentados pela EJA, analisando políticas, reformas e as necessidades específicas dos educandos atendidos por essa modalidade.

1.1 Marcos Legais da EJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é garantida por diversas leis e diretrizes que possibilitam o direito à escolarização para aqueles que não conseguiram concluir os estudos na idade adequada. Neste sentido, a Constituição Federal de 1988 instituiu a educação como um direito de todos e proporciona a oferta de programas educacionais específicos para esse público, segundo o artigo 205 que diz que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Seguindo a linha de pensamento o artigo 208 no inciso I, garante que a “educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. Esses artigos garantem o direito à educação para todos, incluindo a oferta gratuita para aqueles que não

tiveram acesso na idade adequada, garantindo a existência da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O artigo 214 da CF/88 reforça a responsabilidade do Estado em assegurar o direito à educação e estabelecem diretrizes claras para a erradicação do analfabetismo, por meio do (PNE) O Plano Nacional de Educação 2014-2024, que é uma política pública estabelecida pela Lei nº 13.005/2014, sancionada em 25 de junho de 2014, que define diretrizes, metas e estratégias para a melhoria da educação no Brasil ao longo de dez anos. Esse plano tem como objetivo ampliar o acesso à educação, melhorar a qualidade do ensino e reduzir as desigualdades educacionais em todos os níveis.

O PNE é estruturado em metas, objetivos e estratégias que orientam as ações voltadas para a educação no Brasil, inclusive no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Entre as metas relacionadas à EJA, destaca-se a Meta 8, que visa a “elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos para, no mínimo, 12 anos de estudo, especialmente nas regiões de menor escolaridade e entre os 25% mais pobres da população”. A Meta 9 tem como propósito “erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% o analfabetismo funcional até o final da vigência do plano”. Já a Meta 10 propõe “oferecer EJA integrada à educação profissional, de forma gratuita, para atender à população com defasagem idade-série”. Essas metas refletem o compromisso com a equidade e com a garantia do direito à educação para todos, especialmente para os públicos historicamente excluídos.

Além disso, o PNE estabelece estratégias que reforçam a responsabilidade do Estado em garantir o acesso de todos os cidadãos à educação de qualidade, independentemente da idade. Tais estratégias visam a promover a inclusão educacional e social, reduzir as desigualdades, ampliar as oportunidades de qualificação profissional e fortalecer a cidadania e a autonomia dos educandos. Os objetivos do PNE 2014-2024 para a EJA incluem a erradicação do analfabetismo, a valorização dos educadores, a integração da educação com a formação profissional e a promoção do acesso à educação contínua. Ao longo de sua vigência, o plano busca assegurar oportunidades de aprendizagem para jovens, adultos e idosos, mesmo àqueles já inseridos no mercado de trabalho ou com outros compromissos, respeitando suas condições e necessidades específicas.

1.2 Políticas Públicas para a EJA

As Políticas Públicas para a EJA garantem para a educação a jovens e adultos que não concluíram os estudos na idade regular por meio de programas de educação de garantia a acesso a esses direitos. Essas políticas visam não apenas à escolarização, mas, também uma melhora

nas condições de vida e qualificação profissional da população, contribuindo para a redução das desigualdades sociais.

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000, juntamente com a Resolução CNE/CEB nº 1/2000, constitui uma das principais referências normativas para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Esses documentos reconhecem a EJA como uma modalidade de ensino com características únicas, podendo ir além da simples consideração da idade dos educandos. O Conselho Nacional de Educação afirma que a EJA demanda uma pedagogia específica, voltada para a realidade na qual se vive os educandos, o que faz que seja preciso uma abordagem diferenciada durante o processo de ensino-aprendizagem.

Entre as diretrizes fundamentais apontadas no parecer, pode-se destacar a valorização dos saberes prévios dos educandos, reconhecendo que esses sujeitos já carregam consigo experiências que adquiriram ao longo de sua trajetória, dos quais devem ser agregados à prática pedagógica. Para além o documento menciona uma flexibilização curricular, de modo a respeitar os diferentes tempos e trajetórias dos educandos da EJA, que muitas vezes conciliam o estudo com o trabalho, a vida familiar e outras responsabilidades.

Outro ponto central é a articulação da EJA com outras políticas públicas, como as de saúde, cultura e trabalho, numa perspectiva de educação integrada e cidadã. O parecer também propõe a superação de abordagens assistencialistas, que historicamente marcaram a oferta da EJA, reafirmando que a modalidade não deve ser vista como uma ação compensatória ou marginal, mas como parte efetiva do direito à educação básica. Esse documento é considerado um divisor de águas, pois introduz o conceito de “pedagogia do sujeito jovem e adulto”, consolidando o entendimento de que os educandos da EJA exigem práticas educativas próprias, coerentes com suas identidades e contextos de vida. Com isso, o parecer também destaca a necessidade de formação específica para os docentes que atuam na EJA, reafirmando a importância de profissionais preparados para lidar com os desafios e potencialidades dessa modalidade de ensino.

Outro ponto crucial nessa construção histórica é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/1996, que dedica o Capítulo II, Seção V, à Educação de Jovens e Adultos. Essa legislação define a EJA como uma modalidade destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade apropriada. A legislação estabelece princípios fundamentais, como a adequação curricular às especificidades dos educandos da EJA, valorizando suas trajetórias pessoais e sociais, bem como os saberes adquiridos ao longo da vida.

Apesar desses avanços, a autora Di Pierro (2023) aponta que a forma como a LDB trata a EJA ainda é marcada por contradições. Embora reconheça sua especificidade, a legislação não garante plenamente os mesmos direitos assegurados às demais etapas da educação básica, o que acaba por posicionar a EJA como uma espécie de “educação de segunda ordem”. Essa condição evidencia a necessidade de políticas públicas mais eficazes, capazes de assegurar à EJA a centralidade que ela merece dentro do sistema educacional, com os mesmos padrões de qualidade, financiamento e acompanhamento das demais modalidades. Paiva (2016) critica a ênfase excessiva nas metas quantitativas das políticas de alfabetização, destacando que iniciativas que desconsideram os contextos socioculturais e as trajetórias dos sujeitos da EJA correm o risco de serem ineficazes ou superficiais.

Historicamente, diversos programas foram implementados com o objetivo de combater o analfabetismo no Brasil. Dentre eles, destaca-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), criado em 1967, durante o regime militar e extinto em 1985, foi um dos programas de maior escala voltados à alfabetização de adultos no Brasil. Seu objetivo principal era reduzir os índices de analfabetismo no país. Apesar de ter atingido milhões de pessoas, o Mobral recebeu muitas críticas por adotar uma metodologia tecnicista, voltada quase para a decodificação do código linguístico, sem estabelecer vínculos com os contextos sociais e culturais dos educandos. De acordo com Gadotti (2001), o programa cumpriu mais uma função de controle e manutenção da ordem social do que de emancipação dos educandos na sociedade, demonstrando como políticas educacionais podem, muitas vezes, reforçar as desigualdades sociais em vez de combatê-las.

Na tentativa de construir alternativas mais democráticas e eficazes, foi lançado, em 1997, o Programa Alfabetização Solidária, que permaneceu em atividade até 2003. Vinculado ao terceiro setor, esse programa buscou se diferenciar do Mobral ao articular-se com prefeituras e universidades, promovendo a formação de alfabetizadores e incentivando o uso de metodologias mais contextualizadas. No entanto, conforme evidencia Di Pierro (2023), a ausência de um caráter de política pública consolidada e a dependência de parcerias institucionais comprometeram sua continuidade e a qualidade das ações realizadas, o que revela as fragilidades estruturais da EJA nesse período.

O Programa Brasil Alfabetizado, instituído em 2003, no contexto do governo Lula, representou um novo esforço nacional de enfrentamento ao analfabetismo. Diferentemente das iniciativas anteriores, este programa se aproximou das pedagogias freirianas, valorizando a mobilização comunitária e a atuação de alfabetizadores populares. Contou com financiamento federal, articulação com os municípios e uma concepção de alfabetização inserida em um

projeto mais amplo de escolarização e cidadania. Apesar dessas qualidades, o programa também enfrentou limitações.

Tais programas também contribuíram, em diferentes contextos e com distintas abordagens, para a ampliação do acesso à alfabetização. Cada um com sua abordagem metodológica distinta, mas que em certa forma se assemelha na forma de procurar soluções para combater o analfabetismo em longa escala, enfrentando as desigualdades históricas no acesso à educação. Ainda que nem todos tenham priorizado a dimensão crítica e dialógica proposta por Freire, é possível identificar em muitos deles uma preocupação com a inclusão social, o resgate da cidadania e a valorização do educando.

A afetividade, mesmo que de forma implícita, emerge como um elemento essencial, na medida em que os vínculos estabelecidos entre educadores e educandos contribuem significativamente para a permanência, o interesse e o engajamento no processo de ensino aprendizagem. Ao reconhecer o outro, em sua singularidade, história e saberes, esses programas, mesmo com limitações, aproximam-se da perspectiva de uma educação humanizada e comprometida com a transformação da realidade social.

Os programas acima destacados tiveram impacto positivo, porém, enfrentam diversos desafios que comprometem sua efetividade e continuidade. Entre os principais obstáculos estão a descontinuidade administrativa, a falta de financiamento adequado, a ausência de políticas permanentes e integradas, bem como a carência de formação específica para os educadores que atuam na EJA. Além disso, muitos desses programas ainda carregam traços de uma lógica assistencialista, que trata os sujeitos da EJA como destinatários passivos de políticas públicas, em vez de reconhecê-los como protagonistas de sua própria formação. A troca de professores, a escassez de materiais pedagógicos adequados e a precariedade das condições de ensino também dificultam a consolidação de uma proposta educacional que valorize os saberes prévios e as experiências de vida desses educandos.

Di Pierro (2023) reforça essa ideia ao afirmar que o direito à educação de jovens e adultos ainda é pouco reconhecido socialmente, sendo constantemente tratado como um direito de segunda ordem. Para a autora, isso se deve tanto à ausência de políticas públicas estruturadas quanto à falta de uma cultura que valorize a aprendizagem ao longo da vida, o que perpetua a exclusão educacional de pessoas que tiveram seus direitos violados em outras fases da existência. De forma que os que as pessoas que frequentam a EJA não costumam ir atrás de seus direitos, por não terem conhecimento sobre tais direitos mencionados.

Seguido também essa linha de pensamento, Gadotti (2014), a educação de jovens e adultos deve ser pensada como um direito humano fundamental, e não apenas como uma

política reparatória voltada a esse público específico. O autor defende uma visão libertadora e popular da EJA, que reconheça os sujeitos dessa modalidade de ensino como donos de saberes e experiências únicas e significativas, valorizando assim cada trajetória de vida. Para isso, é necessário que as políticas públicas estejam engajadas com a inclusão social, garantindo o direito à educação de qualidade a todos, independentemente da sua idade.

Ainda conforme o autor, é necessário romper com modelos tradicionais de ensino que tratam o educando como alguém carente de conhecimento. Por sua vez, Gadotti (2014) presume uma educação com diálogos, participativa e baseada na escuta ativa, onde o educador atua como facilitador do processo de ensino aprendizagem. Essa abordagem, inspirada em Paulo Freire, coloca o educando como sujeito ativo de sua formação, contribuindo com seus saberes, sua cultura de vida e suas experiências. Assim, a aprendizagem se torna cada vez mais significativa, pois ela está interligada com a realidade dos educandos, fortalecendo assim sua capacidade de participação junto a sociedade.

Gadotti (2014) também chama atenção para a necessidade de uma política pública de EJA que ligue os diferentes programas e iniciativas que já existem, superando os desafios que ainda persiste nessa área. O autor aponta que o analfabetismo no Brasil não pode ser combatido apenas com ações pontuais e descontinuadas, mas com uma estratégia nacional integrada e permanente. Segundo o autor, alfabetizar é mais do que ensinar a ler e escrever, é promover cidadania, consciência crítica e participação social.

Diante das reflexões apresentadas, torna-se evidente que as políticas públicas precisam reconhecer que a EJA não pode ser tratada como um "remendo" ou uma ação pontual, mas sim como uma política séria, contínua e construída com a participação efetiva dos sujeitos envolvidos. Os educandos da EJA trazem consigo uma rica bagagem de experiências de vida, que deve ser valorizada e integrada ao processo de aprendizagem. Além disso, é fundamental que essa modalidade de ensino incentive o conhecimento dos direitos sociais, permitindo que os alunos não apenas reconheçam o que lhes é garantido por lei, mas também se apropriem desses direitos como cidadãos. O governo, em articulação com a sociedade, precisa estar comprometido e atento às políticas públicas que assegurem o financiamento contínuo e sustentável da educação, garantindo a efetividade e a permanência dos programas voltados à inclusão e ao desenvolvimento social na Educação de Jovens e Adultos.

2 A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EJA

3

Esta seção aborda a temática da alfabetização e do letramento no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), destacando suas especificidades, desafios e relevância como prática pedagógica voltada à inclusão social. Na EJA, o processo de alfabetização vai além do simples domínio do código escrito, sendo compreendido como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento da autonomia, da cidadania e da inserção plena dos sujeitos na sociedade.

Deste modo, a seção contextualiza historicamente a EJA, discute os conceitos de alfabetização e letramento aplicados a essa modalidade e reflete sobre as abordagens pedagógicas e políticas públicas voltadas ao fortalecimento do ensino nesse cenário, destacando a importância de práticas educativas humanizadas e afetivas.

Por fim, esta seção discute a alfabetização integrada ao letramento como ferramenta para a construção da cidadania e o desenvolvimento do senso crítico, destacando a necessidade de práticas educativas que conectem os conteúdos escolares às experiências e objetivos de vida dos educandos da EJA.

a. A alfabetização no contexto da EJA

A alfabetização de jovens e adultos é uma modalidade de ensino de grande significância na inclusão social pois permite com que o indivíduo inserido no contexto educacional desenvolva habilidades de ler e escrever. A partir disso, o indivíduo alfabetizado pode compreender contextos do dia a dia, fazendo com que possa tomar decisões assertivas, tornando-se ciente e consciente de seus direitos e deveres, assim como reconhecer-se como parte fundamental na sociedade.

Magda Soares (2004) destaca que a alfabetização e o letramento são processos que devem andar de mãos dadas e não podem ser tratados de forma isolada. Ela observa que, atualmente, há uma tendência preocupante de se priorizar apenas a alfabetização, como se fosse um processo isolado, anterior ao letramento. No entanto, essa visão pode ser um retrocesso, pois aprender a ler e a escrever (alfabetização) deve ocorrer dentro de um contexto que faça sentido para o educando, permitindo que ele utilize a leitura e a escrita de forma relevante em seu dia a dia (letramento). Ou seja, não basta apenas aprender a decodificar palavras, é essencial que esse aprendizado esteja ligado ao uso real da língua escrita na sociedade.

Soares (2003) diferencia a alfabetização do letramento, explicando que a alfabetização é o primeiro passo, no qual o educando aprende as habilidades básicas de leitura e escrita. Já o

letramento é mais amplo e envolve o uso social da leitura e da escrita, ou seja, a habilidade de ler e escrever de forma significativa no contexto cotidiano.

A autora defende que a alfabetização não deve ser vista como um processo mecânico, restrito à habilidade de decodificar signos linguísticos. Pelo contrário, é um processo de construção de sentido e de inserção dos educandos em práticas sociais que trabalhem a leitura e escrita. Para ela, a alfabetização é um meio de empoderamento, pois é por meio dela que os indivíduos podem se engajar na vida social, política e econômica. O letramento permite que as pessoas leiam o mundo ao seu redor, fazendo conexões entre os textos que encontram e as situações da vida real.

Soares (2003) destaca que, ao ensinar a ler e escrever, é fundamental não apenas focar no aspecto técnico da escrita, mas também proporcionar aos alunos a oportunidade de interagir com diferentes gêneros textuais, para que possam compreender as diversas funções da escrita na sociedade. Envolvendo tanto textos mais formais, como jornais e livros, quanto textos informais, como bilhetes e mensagens de texto, essenciais dentro da comunicação cotidiana.

Já para Freire (1996), defende que a educação deve ser entendida como um processo de construção coletiva do conhecimento, no qual o educador não simplesmente transmite informações, mas cria condições para que os educandos participem ativamente da produção de saberes, torna-os protagonistas no seu processo de ensino. Para ele, o ensino deve ser um meio de despertar a consciência crítica nos educandos, permitindo-lhes refletir sobre sua realidade e agir de maneira transformadora na sociedade na qual se está inserido.

No método freiriano, o diálogo é base para uma educação emancipadora, onde os educandos se tornam sujeitos ativos no seu processo de ensino aprendizagem, pois é por meio dele que se estabelece uma relação de igualdade e respeito entre educador e educando. O diálogo, para Paulo Freire, não é apenas a troca de palavras, mas uma interação crítica em que ambos os participantes do processo de aprendizagem, tanto o educador quanto o educando, compartilham suas experiências e saberes, construindo juntos o conhecimento mais sólido.

Freire e Soares compartilham a ideia de que a educação deve ser contextualizada e significativa, centrando-se na realidade do educando. Enquanto Soares destaca a importância de inserir os alunos em práticas de letramento para que compreendam as diversas funções da escrita, Freire propõe que o diálogo seja a base para a construção coletiva de saberes, tornando os educandos sujeitos ativos no processo. Ambos acreditam que a alfabetização não é apenas um ato técnico, mas um processo de empoderamento, permitindo que os educandos, ao se apoderarem da leitura e da escrita, consigam a capacidade de agir sobre sua realidade social. A diferença principal reside no fato de que, para Soares, a alfabetização é o primeiro passo para

o letramento, enquanto Freire vê a educação como um processo contínuo de transformação, no qual o educador e o educando compartilham o conhecimento e buscam juntos a mudança social.

Consegue-se então compreender a real importância da educação para a vida das pessoas que não tiveram o acesso no tempo adequado, por exemplo. Foi observado também que os movimentos sociais estão sempre engajados para melhor atender a essas demandas sociais.

Os movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento Nacional de Educação de Jovens e Adultos (MNEJA) e as organizações populares têm um papel fundamental na promoção e na defesa de uma educação para todos, principalmente para aqueles que não tiveram acesso à educação em tempo adequado. Esses movimentos promovem a conscientização sobre a importância da educação e exigem que o governo a implemente políticas públicas que atendam às necessidades da população excluída do sistema educacional.

Um exemplo dessa prática é a experiência de Paulo Freire com a alfabetização em Angicos, no Rio Grande do Norte, nos anos 1960. Freire, que conseguiu implementar um método de alfabetização popular que envolvia a participação ativa dos educandos no processo de aprendizagem, levando em consideração o contexto e as realidades dos educandos. Na cidade de Angicos, em apenas 45 dias, cerca de 300 trabalhadores rurais aprenderam a ler e escrever, mostrando a eficiência de uma educação que partisse da vivência e da realidade do educando, em vez de simplesmente aplicar métodos tradicionais de ensino. Esse exemplo mostrou o poder da educação quando combinada com uma metodologia ativa e com o engajamento de movimentos sociais que visam não apenas a ensinar, mas também motivar os indivíduos para que percebam sua capacidade e se tornem protagonistas da sua própria história.

Algumas das dificuldades presentes na alfabetização de jovens e adultos passa por alguns fatores que são essenciais no processo de ensino e aprendizagem, como por exemplo o perfil de alguns educandos que podem ser jovens, adultos ou idosos que, ao longo de suas vidas precisaram interromper seus estudos, adultos que por fatores externos, não conseguiram ter acesso à educação formal ou no caso das pessoas mais velhas que nem sequer tiveram a oportunidade de ir à escola. Essas mesmas pessoas carregam dificuldades escolares em suas vivências que precisam ser valorizadas no processo de alfabetização.

Muitos chegam à sala de aula repletos de desafios como o cansaço físico e mental, por muito terem que conciliar trabalho e estudo, ou responsabilidades familiares, além de que, em alguns casos, esses alunos sentem-se frustrados por não terem obtido ensino formal no tempo adequado, a escola passa a ser um espaço de esperança (não no sentido freiriano de tratar como espera, mas de esperar) por algo melhor num futuro breve.

Nesse sentido, um dos principais tópicos que ajudam os educandos a entenderem a metodologia de ensino e a melhorarem sua capacidade de aprendizagem é a abordagem utilizada pelo professor nas aulas que privilegie suas experiências e necessidades, oferecendo uma educação acolhedora. Assim, o ensino construído no diálogo aberto entre professores e educandos, conforme os pensamentos de Paulo Freire, tende a promover uma aprendizagem significativa que busque não apenas o repasse de conteúdo, mas a transformação do indivíduo em suas próprias vivências do seu meio social.

Sabemos que, no processo de ensino aprendizagem, os conteúdos a serem abordados nas salas de aula precisam fazer sentido para o educando, uma vez que o mesmo precisa ser instigado. Conteúdos nos quais se associem a realidade do aluno inserido no contexto da EJA, possibilitam uma aprendizagem mais significativa, pois reconhecem saberes e valores que esses indivíduos trazem consigo.

Essas interações permitem que o educando desenvolva seu senso crítico em diferentes aspectos da vida, ampliando sua participação social e profissional. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a maioria dos educandos são adultos e idosos, o aprendizado da leitura e da escrita representa um avanço significativo. Além de proporcionar o acesso a informações mais significativas, contribui para a autonomia, a inclusão social e a melhoria da qualidade de vida, encorajando a capacidade nas tomadas de decisões e relaciona-se de forma mais participativa na sociedade.

Outro aspecto a ser pensado é que a alfabetização não pode ser vista como processo isolado pois vai além da simples compreensão e domínio das letras e das palavras. A mesma está diretamente associada ao contexto social, cultural e pessoal do educando, especialmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para que o processo de alfabetização seja totalmente satisfatório, se torna necessário que ele esteja integrado ao letramento, ou seja, à prática que permitirá ao educando ler e escrever situações pertinentes de seu cotidiano.

A experiência em Angicos, no Rio Grande do Norte, é um exemplo claro da proposta freiriana de educação significativa, onde o processo de alfabetização foi profundamente conectado à realidade social dos educandos. Com base nas ideias de Paulo Freire, os educandos aprenderam a ler e a escrever utilizando palavras do seu cotidiano, como “tijolo”, “roça” e “trabalho”, o que permitiu uma associação imediata com o conteúdo e uma valorização de sua própria cultura e saberes. Essa metodologia partia da vivência concreta dos sujeitos, respeitando suas histórias e promovendo uma aprendizagem significativa, crítica e transformadora. Em vez de repetir mecanicamente letras e sílabas desconectadas da realidade, os educandos passaram a compreender o mundo ao mesmo tempo em que aprendiam a nomeá-lo, como defende Freire.

A experiência de Angicos, demonstra que a alfabetização pode e deve ser um ato político, afetivo e contextualizado, capaz de despertar a consciência crítica e fortalecer a autoestima de sujeitos historicamente marginalizados.

Na Educação de jovens e adultos, os educandos precisam não apenas aprender a interpretar palavras, porém também entender o sentido e a função do texto em sua vida. Isso quer dizer fazer relação da alfabetização às demandas cotidianas desses indivíduos, seja para compreender o que está proposto em um contrato de trabalho, traduzir uma receita médica ou, simplesmente, usar seu senso crítico para expressar suas opiniões por escrito. Dessa forma o processo de alfabetização cresce e se fortalece, levando em conta relação que esse educando tem com a sua realidade social e seus objetivos de vida.

Pensar na alfabetização de forma isolada seria limitar o aprendizado do educando. É necessário salientar que a alfabetização é um meio de estimular a cidadania propor a inclusão social e capacitar os educandos para estarem inseridos de forma ativa e crítica na sociedade. Esse entendimento mais amplo transforma o ato de aprender a ler e escrever em uma poderosa ferramenta que possibilita o acesso a direitos e de construção da própria identidade social.

Neste sentido, Soares (2004) argumenta que é essencial reconhecer a especificidade da alfabetização como um processo de obtenção e apropriação do sistema alfabético e ortográfico da escrita. A autora também evidencia que a alfabetização deve ocorrer em um contexto de letramento, que envolva a participação dos alunos em vários eventos de leitura e escrita, ajudando-os a desenvolver tanto habilidades quanto atitudes positivas em relação ao uso da língua escrita em suas práticas sociais.

Além disso, professores precisam ter uma abordagem metodológica que seja acessível à realidade do educando, trazendo em pauta em suas discussões dentro de sala. É fundamental que o professor respeite o ritmo de cada educando e valorize as experiências que esse aluno traz consigo. Na EJA, os estudantes trazem saberes construídos ao longo de sua trajetória, seja por meio de experiências pessoais, dentro do seu contexto familiar ou por experiências externas associadas à sua vida social. Deste modo, o ensino tem mais sentido quando os conteúdos são interligados com essas experiências, propiciando que o processo de ensino aprendizagem aconteça de forma mais significativa.

Outro ponto a ser destacado é a contextualização das práticas de leitura e escrita. Ao ensinar com temas e atividades ligadas ao dia a dia dos educandos, como questões de trabalho, cidadania e saúde, o professor consegue com que os alunos tenham interesses e se sintam motivados pelos aprendizados. Esse conteúdo dentro do contexto que o educando está inserido possibilita que o mesmo perceba o valor da alfabetização de forma prática em sua vida,

contextualizado esses conteúdos, favorecendo o desenvolvimento de habilidades que o educando poderá inserir diretamente em seu cotidiano.

Ao falar de alfabetização de jovens e adultos, é essencial superar a visão limitada e descontextualizada do ensino da leitura e da escrita. Nesse sentido, se faz necessário entender fundamentos essenciais para compreender a alfabetização não apenas como o domínio do código escrito, mas como segundo Freire (1968) um ato político, libertador e profundamente humano. Assim, contextualizar a alfabetização vai muito além de usar exemplos do dia a dia trata-se de instigar uma prática educativa que reconheça o educando como sujeito histórico, capaz de refletir criticamente sobre o mundo e partilhar saberes culturais. Como afirma Freire que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, apontando que a aprendizagem da linguagem escrita deve partir da realidade concreta dos sujeitos, de suas vivências, dores, lutas e sonhos. (FREIRE, 1987, p.11).

Em concordância com o que foi citado mais acima, Paulo Freire aborda um método no qual dentro do contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), apresenta-se como uma ferramenta pedagógica que reconhece a realidade social, histórica e afetiva dos educandos. Tal abordagem valoriza a escuta sensível do educador, a construção de vínculos e o respeito aos saberes trazidos por sujeitos que muitas vezes carregam marcas de exclusão e fracasso escolar. A alfabetização, nesse método, não se limita à decodificação de palavras, mas envolve a leitura crítica do mundo e a formação de sujeitos conscientes e atuantes. Ao trabalhar com temas geradores que emergem da própria vida dos educandos, a prática educativa promove o diálogo, a confiança e o afeto como elementos centrais para o processo de ensino aprendizagem. Segundo autores como Brandão (1981), trata-se de uma proposta político-pedagógica inovadora que compreende a educação como prática de liberdade e não simplesmente como mero instrumento de transmissão de conteúdo.

Nesta perspectiva, é necessário incluir para dentro do ensino uma abordagem pedagógica afetiva, que procure reconstruir a autoestima e a confiança dos educandos fazendo-os acreditar em seu potencial. Muitos deles passaram por experiências no âmbito escolar excludentes que, por algum motivo desmotivaram seu interesse pelo estudo ou os fizeram desistir da escola, o que faz com que a afetividade seja um caminho de suma importância para criar um ambiente escolar que acolha e valorize possíveis conquistas realizadas por esses educandos.

Na Educação de Jovens e Adultos, a afetividade assume contornos singulares, muitas vezes atravessados por vínculos simbólicos familiares que se estabelecem no cotidiano escolar. Compreende-se que na EJA os laços afetivos se entrelaçam à reconstrução de identidades. Não

raramente, professores são chamados de “tio” ou “tia”, numa tentativa de os estudantes ressignificarem suas vivências escolares, projetando figuras de confiança e acolhimento nesses educadores. Por outro lado, há também docentes que olham para seus educandos como figuras parentais como pais, avós ou tios, sobretudo quando estes carregam histórias de vida marcadas por trabalho precoce, interrupção dos estudos e lutas diárias pela sobrevivência.

O ensino da modalidade da EJA precisa garantir que o aprendizado seja proveitoso e acessível, valorizando assim a facilidade e a funcionalidade dos conteúdos trabalhados. As estratégias metodológicas que dialoguem com as realidades dos educandos são essenciais. É comum que os educandos da EJA lidem com compromissos pessoais ligadas aos seus trabalhos ou suas responsabilidades familiares, aulas flexíveis possibilitam que esses educandos se sintam motivados pelo ensino.

Outra perspectiva que deve ser levada em consideração é reconhecer e valorizar a diversidade linguística presente nas salas de aula. Os educandos trazem consigo formas de expressão marcadas por suas origens culturais, regionais e sociais, que não devem ser tratadas como erros, mas como manifestações legítimas de linguagem. Segundo Bagno (2007), todas as variedades linguísticas possuem valor comunicativo e cultural, e desqualificá-las em nome da norma-padrão representa uma postura excludente e preconceituosa. Assim, práticas pedagógicas inclusivas devem estabelecer o diálogo entre a norma-padrão e as variedades linguísticas dos educandos, promovendo respeito e pertencimento.

Essa abordagem encontra destaque na concepção freiriana de educação, que compreende o processo educativo como um espaço de diálogo e valorização dos saberes prévios dos alunos (FREIRE, 1996). De modo semelhante, Soares (2016) destaca que o processo de alfabetização envolve não apenas o domínio do código escrito, mas também a articulação com as práticas sociais de linguagem que os sujeitos já conhecem e utilizam. De modo que, reconhecer a linguagem dos educandos como legítima pode favorecer a sua autoestima e ampliar suas possibilidades de participação crítica dentro de sala e na sociedade.

Seguindo essa mesma perspectiva, Freire (1982) defende que a alfabetização não pode ser compreendida de forma isolada do letramento, pois ao desassociá-las corre-se o risco de esvaziar o poder social e político da aprendizagem da leitura e da escrita. Para o autor, aprender a ler e escrever não é apenas dominar códigos linguísticos, mas compreender criticamente o mundo e intervir nele. Assim, a alfabetização deve ser um processo que reconheça os saberes prévios dos sujeitos e valorize suas experiências, possibilitando-lhes uma leitura de mundo mais crítica e transformadora.

No âmbito da Educação de Jovens e Adultos, compreender a linguagem como um fenômeno social e histórico é essencial para que o processo de alfabetização se efetive de forma significativa. Os sujeitos da EJA carregam experiências múltiplas e repertórios linguísticos construídos ao longo da vida, que refletem suas identidades culturais e trajetórias sociais. De acordo com Possenti (2009), a escola não deve funcionar como um espaço de correção, mas sim de ampliação das possibilidades linguísticas, onde o educando possa acessar diferentes formas de linguagem sem que sua variedade seja deslegitimada. Ao reconhecer essas particularidades, a prática pedagógica contribui para o fortalecimento dos vínculos entre educador e educando, promovendo um ambiente de respeito, escuta e pertencimento, elementos fundamentais à formação afetiva do ensino.

Diante das reflexões apresentadas, torna-se evidente que a alfabetização e o letramento na Educação de Jovens e Adultos não podem ser compreendidos como práticas descontextualizadas ou puramente técnicas que pensem somente no repasse de conteúdo. Ao contrário, exigem uma abordagem que junte a dimensão cognitiva à dimensão afetiva, valorizando a trajetória de vida dos educandos e reconhecendo-os como sujeitos de saberes. O processo de ensino-aprendizagem, nesse contexto, deve ser mediado pelo diálogo, pela escuta ativa e pelo respeito às realidades diversas presentes nas salas de aula da EJA.

Durante a discussão desse capítulo é de suma importância perceber o quanto alfabetizar e letrar na EJA é também um ato de resistência e de reconstrução de trajetórias interrompidas. Trata-se de oferecer não apenas o acesso ao mundo das letras, mas também de possibilitar que esses sujeitos reconstruam suas identidades, fortaleçam sua autoestima e se apropriem de seus direitos como cidadãos. A prática pedagógica na EJA, ao ser permeada por afetividade, compromisso social e escuta sensível, revela-se como um espaço potente de constante transformação, reafirmando a escola como território de esperança e liberdade.

b. O letramento no contexto da EJA

Se anteriormente, o conceito de alfabetização considerou o processo de aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita não se limitando apenas ao reconhecimento das letras e palavras, mas integrada a práticas que permitam ao indivíduo interpretar, produzir e utilizar a escrita de maneira significativa em diferentes contextos. Nesse momento, abordamos o Letramento como definição de práticas que envolve o uso social e funcional da leitura e da escrita no dia a dia.

Sendo assim, o conceito de letramento se baseia na capacidade de compreender e utilizar a leitura e a escrita em diferentes contextos sociais de forma que a pessoa que lê, possa

reconhecer o sentido da leitura e atribuir o seu significado pessoal, de modo a interagir com as informações e práticas culturais ao seu redor. Soares (2004) interpretamos que o letramento permite com que a comunicação aconteça, fazendo assim uma participação ativa na sociedade junto com a adaptação em diferentes situações durante toda a sua vida.

De acordo com Street (1984), o letramento deve ser entendido como uma prática social que vai além do simples aprendizado técnico da leitura e escrita, estando sempre relacionado aos contextos culturais, históricos e políticos no qual se está inserido. Nas abordagens críticas, o letramento é visto como algo múltiplo e diverso, dependendo das práticas e significados atribuídos em cada segmento social. Segundo o autor no campo educacional as relações de letramento interferem diretamente com a exclusão ou inclusão social dos indivíduos dentro da sociedade, reforçando assim as relações de poder.

Soares (2004) enfatiza a necessidade de utilizar o letramento, além de sua forma de ler e escrever, ela aponta a necessidade de se trazer essa prática ao cotidiano, ao mesmo tempo que considera que os dois andem de mãos dadas no processo de produção de conhecimento, considerando processos indissociáveis. No processo de ensino e aprendizagem, alfabetização e letramento são conceitos distintos, mas profundamente interligados. Compreender essa diferença é essencial, sobretudo no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em que os sujeitos carregam vivências e saberes diversos. A alfabetização está relacionada ao domínio do sistema da escrita aprender a decodificar e codificar palavras. Já o letramento refere-se ao uso social da leitura e da escrita, ou seja, à capacidade de ler e escrever com sentido, em contextos reais de comunicação.

Nesse sentido, Freire (1970) critica e vai além da ideia comum de letramento. Para ele, aprender a ler e escrever não é só decorar palavras, mas envolve a pessoa como um todo como alguém ativo, que pensa, sente, vive em sociedade e pode transformar o mundo. O jeito tradicional de ensinar, muitas vezes, valoriza só quem já tem acesso aos livros e textos, e acaba tratando quem não tem esse acesso como ignorante ou sem cultura.

Mas Freire mostra que isso não é verdade. Mesmo pessoas que não leem livros ou jornais têm sabedoria, conhecem o mundo ao seu redor e se comunicam. Ele valoriza esse tipo de conhecimento e acredita que a educação deve partir da realidade e da experiência de vida das pessoas. Soares (2004) propõe o conceito de “alfabetizar letrando”, que articula esses dois processos, reconhecendo que não se trata de etapas separadas, mas de práticas que devem acontecer simultaneamente. Assim, alfabetização e letramento não apenas se complementam, mas dialogam entre si, formando uma base sólida e significativa para o aprendizado na EJA.

Sendo assim não é possível pensar alfabetização sem envolver letramento, fazendo com que os dois sejam interligados e que andem de mãos dadas no processo de ensino aprendizagem. Desta forma a alfabetização irá ajudar o indivíduo conseguir decodificar letras e números através da obtenção do sistema de escrita, enquanto o letramento irá ajudar o indivíduo a ampliar esse conceito, englobando as práticas sociais do uso da leitura e da escrita no seu cotidiano.

O letramento, relacionado à habilidade de atribuir sentido ao que se escreve e ler, também consegue envolver novas práticas de interação, comunicação e acesso à informação em diferentes meios, incluindo o digital isso sem deixar de lado os conhecimentos e experiências pertencentes ao educando. Esse conceito, especialmente se aplicado à Educação de Jovens e Adultos (EJA), tem uma importância muito grande por propiciar habilidades necessárias para a inclusão e a participação cada vez mais ativa dos educandos, no contexto do letramento digital, desenvolver a capacidade de interpretar criticamente as informações acessadas online, além de entender as dinâmicas de comunicação e criação de conteúdo nos ambientes digitais.

Para a EJA que atende a um público diverso e em alguns casos de mais idade, muitas vezes afastado do ambiente escolar por anos, o letramento digital pode se tornar um divisor de águas desde atividades básicas como interpretar um simples SMS, até uma porta de entrada para a inclusão digital e profissional. O letramento digital é uma grande ferramenta que servirá como auxílio permitindo que o indivíduo possa analisar informações de forma crítica possibilitando agir em sociedade de forma autônoma, uma vez que vivemos em mundo altamente tecnológico e digital.

Entretanto, percebemos que no contexto de educação no Brasil ainda são muitos desafios que devem ser superados tanto em relação com as metodologias e recursos para que seja possível atender as necessidades específicas destes educandos. Por vezes, é possível observar que as escolas não possuem uma infraestrutura adequada, a falta de materiais para se trabalhar nas aulas e a quantidade de educadores que não estão capacitados para atender as particularidades dessa modalidade de ensino, comprometendo assim o rendimento da turma em seu processo de ensino aprendizagem.

Então, a educação de jovens de adultos precisa fazer sentido para os educandos pois o sistema excludente exige do professor estar com o olhar atento e o primeiro passo a ser dado é a construção de vínculo com educando, se permitindo estar aberto a conhecer as vivências, entendendo que ambos possuem suas particularidades, que precisam ser respeitadas e abraçadas.

Não se pode pensar a educação de jovens e adultos apenas na memorização de letras e sílabas. Mas trata-se de um processo de construção crítica e reflexiva do conhecimento, em que o educador não impõe conteúdos e métodos prontos, mas promove a reflexão e a participação ativa dos educandos. Essa visão não aceita uma educação engessada e defende a alfabetização como um ato político e transformador, capaz de despertar a consciência crítica e contribuir para a emancipação dos indivíduos perante a sociedade.

Segundo Freire (1982), a alfabetização precisa ter o alfabetizando como sujeito ativo de sua educação, e para isso precisa ter um processo criativo na construção de seu conhecimento. Embora o educando precise da ajuda do educador não significa que ele seja uma “folha de papel em branco”, à medida que tem seus conhecimentos de mundo e que nem sua criatividade e nem a sua responsabilidade na construção da própria linguagem escrita e na interpretação dessa linguagem deve ser ignorada.

Por essa razão, a educação de jovens e adultos não pode ser comparada com o ensino regular, por se tratar de modalidade que almeja o desenvolvimento pleno do educando com especificidades próprias e singulares em relação à educação das crianças e jovens, passando por metodologias de ensino adaptadas às etapas de desenvolvimento jovens, adultos e idosos.

Refletir sobre a formação docente e a prática educativa, possibilitando o exercício de uma prática docente em benefício da autonomia discente, onde a teoria é relacionada junto a prática para a construção de uma reflexão crítica ainda desafia o cotidiano da EJA. Freire (1996) nos diz que o educador deve respeitar os conhecimentos anteriores e individualidade de cada educando, possibilitando uma relação que tem como base o diálogo. Isso exige do professor ser agente da transformação social capaz de ir além de um simples transmissor de conhecimentos, mas que participa de forma integral para futuras mudanças na vida de quem está se ensinando.

c. Ler e Transformar: Alfabetização e Letramento como Práticas Emancipatórias No Contexto da EJA

Segundo Freire (1967), a leitura e a escrita exercem um papel fundamental no processo de emancipação no contexto educacional, ao promoverem a libertação do educando por meio do conhecimento. Esse processo possibilita o desenvolvimento de uma visão crítica sobre o meio social, permitindo ao sujeito tomar decisões de forma autônoma e consciente. A educação emancipadora, portanto, não se limita à transmissão de informações, mas busca instigar nos educandos o uso do senso crítico para interpretar, questionar e transformar a realidade que os cerca.

Freire (1967) afirma que “a libertação é um parto”, o que pode ser associado ao contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), entendida como um processo profundo e, muitas vezes, doloroso. Isso porque, ao tomar consciência da opressão vivida, o educando passa a buscar sua superação por meio da educação. Nessa perspectiva, a educação precisa ser crítica e emancipadora, onde o educando não ocupa a posição de mero receptor de conhecimento, mas sim de sujeito ativo em seu próprio processo de aprendizagem.

Na EJA, a libertação ocorre quando os educandos, ao se conscientizarem de suas realidades sociais, compreendem as causas de sua exclusão e se percebem como agentes capazes de transformá-las. Assim, a alfabetização e o letramento tornam-se instrumentos de empoderamento e autonomia, permitindo que os educandos se tornem autores de suas próprias histórias, de forma mais consciente e crítica.

Freire (1967) também critica o modelo de educação tradicional, que trata os educandos como recipientes vazios a serem preenchidos com informações. Em seu lugar, defende uma pedagogia dialogada e participativa, na qual o educador atua como mediador do conhecimento e não como seu detentor absoluto desse conhecimento, pois o educando carrega consigo um mundo de saberes que merece ser explorado e entendido de forma afetiva, nesse processo, é imprescindível que o educador reconheça as experiências de vida dos educandos como ponto de partida para o processo de ensino, valorizando suas identidades e histórias. A prática pedagógica, portanto, deve ser construída com base no diálogo, na escuta e no respeito mútuo.

A alfabetização e o letramento desempenham um papel fundamental pois não se trata apenas em decodificar letras e números ou aprender a ler e a escrever, mas obter a capacidade de compreender e usar determinado conhecimento e através disso participar de forma ativa na vida social e política. Por meio desse processo de compreensão de mundo os educandos deixam de ser agentes passivos da educação e passam a ser agentes críticos, intervindo em seu contexto social ao analisar, interpretar e responder a vida de forma autônoma e emancipadora. Essas práticas possibilitam que o indivíduo bem instruído possa perceber e questionar desigualdades e injustiças sociais realçados por seu senso crítico, criativo e ético desenvolvido socialmente.

Para além disso, os educandos podem analisar suas próprias vivências e a partir disso gerar uma reflexão de qual objetivo podem desempenhar no seu meio social. Em vez de aceitarem o que lhe é imposto de forma passiva, enxergando uma única realidade, eles aprendem a buscar novas práticas que poderão mudar seu olhar e sua trajetória de vida. Ao aproximarmos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), aspiramos que o educando consiga fazer uma boa leitura e interpretação crítica de determinado desenvolvendo sua capacidade de lutar por melhores condições de vida, trabalho e participação como cidadão.

O letramento pode auxiliar e contribuir diretamente para a emancipação ao propiciar para os educandos ferramentas necessárias para analisar de forma crítica a veracidade de mensagens e condutas sociais. Com base em questionamentos, é possível desenvolver intervenções de forma consciente, transformando assim a sociedade na qual estão inseridos.

É nesse contexto que o educando seja o ator, autor e protagonista de sua história enquanto o professor na EJA, um mediador de conhecimentos estimulando o educando a trazer para dentro de sala suas próprias experiências e a partir disso construa seus conhecimentos de forma reflexiva. Esse papel de mediador possibilita criar um local acolhedor e instigante, fazendo com que as aulas sejam diálogos abertos, onde os educandos participem dentro de seu próprio processo de ensino aprendizagem.

Entendemos que o professor não estará mais ali com conceitos que já estão prontos e enrijecidos, apenas repassando os conteúdos, mas que a educação possibilita que educando use de sua autonomia em sala e possa participar de forma crítica, permitindo que o educando entenda que suas próprias vivências contém significado e podem ser trabalhadas em sala.

A modalidade de EJA vai além de conteúdos previamente prontos quando procura métodos e metodologias que respeitem a história de vida do educando, entendendo que suas experiências são válidas, e que é através delas que os conteúdos devem estar relacionados aos conhecimentos trabalhados pela superação das salas de aula em práticas para seu meio social.

O ensino quando é pautado numa perspectiva afetiva permite com o que o educando, com o vínculo afetivo estabelecido, favoreça o letramento crítico no qual o educando se sente seguro para errar, perguntar e refletir. Essa segurança emocional fortalece a construção da autonomia e do pensamento crítico, pois o educando passa a perceber-se como sujeito capaz de aprender, expressar-se e transformar sua realidade. Em um ambiente afetivo e respeitoso é criado condições para que o educando se envolva de forma participativa e significativa no seu processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo seus saberes e suas vivências. Como afirma Paulo Freire (1996, p. 59), *ensinar exige respeito aos saberes dos educandos*, e é nesse respeito que se funda uma relação pedagógica significativa pautada em valores, onde o diálogo e o afeto são ferramentas essenciais para o desenvolvimento de práticas libertadoras.

4 A AFETIVIDADE NO CONTEXTO DA MODALIDADE DA EJA

Esta seção tem como objetivo discutir a importância da afetividade no processo educativo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando seus aspectos históricos, sociais e emocionais. A afetividade, entendida como elemento constitutivo das relações humanas, é aqui abordada como um componente essencial na construção de vínculos entre educadores e educandos, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem e podendo promover a valorização total do educando.

Partindo desse pressuposto será abordado autores como Paulo Freire para embasar esta seção, mostrando que a relação afetiva no ambiente escolar não é apenas para atingir o objetivo de ensinar, mas sim de construir laços, onde os sujeitos carregam histórias marcadas por interrupções escolares, exclusão social e vários desafios. Nesse cenário, o afeto atua como mediador do conhecimento, contribuindo para o fortalecimento da autoestima, da confiança e da autonomia dos educandos. Podendo assim estabelecer e fortalecer laços entre ambos.

Também será trago a importância de uma abordagem afetiva para o ensino, onde o educador esteja ciente da realidade social do educando. Usando assim práticas pedagógicas nas quais dialoguem e respeitem a singularidade e a trajetória de cada sujeito. Assim, pretende-se destacar que a afetividade, aliada ao compromisso pedagógico, pode mudar o ambiente escolar em um lugar de escuta, acolhimento e pertencimento.

a. A Afetividade como Pilar da Aprendizagem na EJA

A afetividade é essencial no processo de ensino-aprendizagem, especialmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), muitos educandos carregam consigo experiências escolares negativas e sentimento de frustração em relação à aprendizagem. A educação nesse contexto passa a não ser vista como prioridade, entendendo que nesse cenário o educador tem que possuir estratégias para conseguir que esses educandos retomem seu gosto pelo ato de estudar. Pois quando se é criança tem pessoas que motivam a permanência na escola, a exemplo os próprios pais, já os adultos e idosos não possuem pessoas motivadoras sendo o professor o principal agente motivador desses sujeitos.

De modo também que durante a minha participação no programa Brasil Alfabetizado, mostrou como a afetividade pode ter influência e também se configurar como um elemento estruturante no processo de ensino-aprendizagem. Passando a ser uma peça chave para o desenvolvimento do educando, a afetividade revela-se como uma mediação pedagógica potente,

capaz de estabelecer vínculos e mobilizar os sujeitos para a construção do conhecimento. Com o vínculo afetivo definido entre educador e educando cria condições para o reconhecimento do outro em sua singularidade, sua identidade e suas experiências vividas.

Essa relação, atravessada por respeito, empatia e escuta sensível, possibilita a superação de barreiras emocionais e sociais que constantemente acompanham os alunos da EJA, muitos dos quais carregam experiências anteriores de fracasso escolar ou exclusão. De forma que, a afetividade torna-se um caminho para a ressignificação do aprender e do saber. Criando um ambiente em que o educando possa se sentir valorizado, pertencente e capaz de dar continuidade aos seus estudos, com autonomia, durante o seu percurso escolar.

Na Educação de Jovens e Adultos, não faz sentido um ensino que simplesmente o educador imponha práticas de dominação com um conhecimento de mundo para os educandos. Como afirma Freire (1987), a educação libertadora não pode caminhar junto com práticas de dominação. O aprendizado precisa encontrar um espaço dialógico, onde a interação, respeito e troca, possa fazer com que educando se reconheça como sujeito ativo da própria história.

Entende-se que a afetividade no processo de ensino aprendizagem possibilitará que o educando se sinta inserido dentro de sala e com possíveis motivações de continuar no ambiente escolar. O educador usando práticas que se aproxima do cotidiano do educando, acaba por criar um vínculo afetivo com mesmo. Como Freire (1987) destaca:

O método Paulo Freire não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato; simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra. (Freire 1987, p.12).

A educação torna-se um ato de liberdade, permitindo que o educando se reconheça dentro do seu processo de conhecimento, podendo-lhe fazer sujeito autônomo e ativo da própria história e desenvolva uma visão crítica da realidade. De modo que a aprendizagem deixa de ser um mero ato de memorização de conteúdos impostos e passa a ser um processo dialógico, onde o educando é incentivado a questionar, refletir para que possa construir seu próprio saber a partir de suas próprias experiências e do mundo que o rodeia.

Na EJA a afetividade vai além da sala de aula, uma vez que o educador consegue ganhar a confiança do educando, o mesmo pode até mesmo partilhar suas vivências diárias. Nessa troca de vivências o educador passa a conhecer mais a vida do educando, podendo então conhecer a realidade social na qual se está inserido. Freire (1987) sugere que a educação deve ser uma prática crítica e reflexiva, que não apenas transmite conhecimento, mas que também forma sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade histórica e social em que vivem.

Nessa troca de conhecimento Freire (1987) enfatiza, portanto, que a educação e a conscientização devem ser relacionais, ou seja, devem acontecer no contato direto com a realidade social, cultural e política, em uma troca contínua entre o educando e o educador, entre os sujeitos e o mundo. O vínculo afetivo entre educador e educando é, portanto, um dos fatores mais importantes para o enfrentamento da desistência escolar. Quando o educando se sente acolhido, ouvido e respeitado, ele passa a enxergar a escola como um espaço de pertencimento. Como afirma Machado (2003), a dimensão afetiva na EJA é essencial para o fortalecimento da identidade do sujeito, pois é nesse espaço de cuidado e acolhimento que se constrói uma aprendizagem verdadeiramente significativa.

O vínculo afetivo criado entre educador e educando na EJA assume, muitas vezes, uma dimensão simbólica semelhante aos laços familiares. O educador, ao desenvolver uma relação próxima com seus educandos, pode associá-los afetivamente a membros de sua própria família, e vice e versa, estabelecendo uma convivência marcada pelo cuidado, pela escuta atenta e pelo verdadeiro desejo de ver o outro crescer e se desenvolver.

Nesse contexto, o espaço escolar deixa de ser apenas um local de transmissão de saberes e passa a ser um ambiente de confiança, acolhimento e construção conjunta do conhecimento, onde a aprendizagem se fortalece dia após dia. Paulo Freire (1996) já afirmava que ensinar exige respeito à autonomia do educando e sensibilidade para compreender sua realidade, ressaltando que não há ensino verdadeiro sem diálogo, escuta e envolvimento afetivo com o outro.

b. Diálogo e Humanização: A Perspectiva Freiriana na EJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um campo onde a escuta sensível, o respeito mútuo e a valorização da trajetória de vida dos educandos ganham importância central. Nesse contexto, o pensamento de Paulo Freire oferece uma base teórica e ética indispensável para compreender a afetividade como parte constitutiva do processo educativo. Para Freire (1996), a educação é, antes de tudo, um ato de amor, um gesto de profunda crença na capacidade de transformação do ser humano. O educador, ao assumir uma postura dialógica, reconhece no outro um sujeito em constante formação, digno de respeito e portador de saberes que merecem ser ouvidos e valorizados.

É possível relacionar essa concepção com a experiência de Paulo Freire no município de Angicos (RN), ao compreender a realidade dos educandos em sua maioria trabalhadores rurais, ele partiu de seus contextos de vida para propor estratégias pedagógicas significativas. Freire reconheceu os lugares de fala desses sujeitos e, a partir de suas vivências, desenvolveu uma

metodologia que não apenas os ensinava a ler e escrever, mas também os formava como cidadãos críticos e ativos na sociedade em que estavam inseridos. Essa prática reafirma sua crença de que a alfabetização deve ir além da decodificação de palavras, tornando-se um ato político de conscientização e emancipação libertadora.

Essa perspectiva se evidencia na seguinte afirmação do autor:

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, exige pesquisa, exige a corporeificação das palavras pelo exemplo. Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando.”
(FREIRE, 1996, p. 25)

Essa citação reafirma que a prática educativa proposta por Freire está baseada na humanização do ensino, no diálogo e na valorização da autonomia dos sujeitos, elementos essenciais para a construção de uma EJA mais democrática e afetiva. A proposta freiriana parte do princípio de que não existe ensino sem afeto. Ensinar exige escutar, acolher, compreender. Nesse processo, o diálogo se torna o principal instrumento de construção do conhecimento. Ao invés de impor conteúdos, o educador freiriano propõe um encontro entre sujeitos, onde educador e educando aprendem juntos, num movimento de troca, reflexão e reconstrução da realidade. A afetividade, nesse sentido não é um adereço emocional, mas um componente estruturante da prática pedagógica.

Essa visão se contrapõe à educação bancária, criticada por Freire (1987), onde o educador deposita conteúdos prontos no educando, ignorando sua realidade, seu contexto e seus sentimentos. Na EJA, essa crítica se mostra ainda mais pertinente, pois muitos educandos chegam à escola carregados de experiências traumáticas de fracasso escolar, vergonha e exclusão. O acolhimento afetivo e o diálogo são caminhos para restabelecer essa confiança que se perdeu ao longo do caminho no ato de aprender e de acreditarem em si mesmos.

No contexto da EJA, esse olhar humanizado e afetivo é ainda mais urgente. Os educandos, muitas vezes adultos que retornam à escola após longos períodos de afastamento, encontram no ambiente escolar um espaço de recomeço. O educador, ao reconhecer e acolher suas trajetórias, contribui para a reconstrução de sua autoestima e de seu sentimento de pertencimento. Como destaca Freire (1996), ensinar exige materialização da esperança, a capacidade de acreditar no outro e no poder transformador da educação. A educação nesse sentido passa a ser vista por um viés que procura estabelecer laços, tais laços fortalecem o processo de ensino aprendizagem onde segundo Freire (1996) ensinar exige comprometimento

com o outro, com sua realidade e com o reconhecimento de que todo ato educativo deve ser baseado no diálogo, na ética e no respeito à dignidade do ser humano.

Uma educação baseada no afeto possibilitará não somente a apreensão de conteúdo, mas também o fortalecimento da autoestima e do senso de pertencimento do educando ao espaço escolar. Ao promover uma relação respeitosa, sensível e acolhedora, o educador contribui para ressignificar essas vivências e estimular um novo olhar sobre o ato de aprender. Paulo Freire (1996) defende que ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando e um compromisso ético com sua formação. Segundo o autor, é por meio do diálogo e da escuta afetiva que o educador se torna capaz de construir, junto com o educando, um caminho de aprendizagem libertadora e significativa.

Mediante aos desafios enfrentados na EJA, a afetividade pode-se tornar um ponto de partida para reconstruir vínculos com o saber e com o ambiente escolar. Ao reconhecer o educando como sujeito de experiências únicas, o educador estabelece um espaço de escuta respeitando os conhecimentos que os educandos já carregam consigo. Tornando o aprendizado mais autêntico. A proposta freiriana convida o educador a olhar para além dos conteúdos e considerar as dimensões humanas que perpassam o processo do ensinar e aprender. Não se trata apenas de transmitir informações, mas de criar um contexto no qual o educando reencontre seu lugar na escola e perceba que seus saberes têm valor. Para Freire (1996), o ato de ensinar exige humildade, ética e um profundo respeito pelos saberes que o educando já traz consigo. Como ele afirma: “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1987, p. 78). A partir desse encontro, mediado pelo diálogo e pela confiança, a aprendizagem deixa de ser obrigação e passa a ser descoberta dentro de uma experiência de reconhecimento e de reconstrução pessoal.

6. O Papel do Educador na Construção de Relações Afetivas na EJA

Rangel (2005) defende que a afetividade é um componente essencial na prática pedagógica, pois fortalece o vínculo entre professor e educando e potencializa o processo de aprendizagem, tornando-o mais humano e significativo. De maneira que o educador com seu olhar sensível e atento, utiliza estratégias que condizem com a realidade do educando.

O acolhimento e a valorização dos saberes do educando na EJA estão diretamente ligados à construção de um ambiente de aprendizagem mais humano, respeitoso e significativo. Quando o educador acolhe o aluno em sua totalidade, reconhecendo sua história de vida, suas experiências e seus conhecimentos prévios, ele contribui para fortalecer a autoestima e o sentimento de pertencimento desse sujeito à escola. Isso é essencial, especialmente em uma

modalidade como a EJA, que atende pessoas com trajetórias educacionais interrompidas, muitas vezes marcadas por desigualdades sociais.

Além disso, o educador deve ser visto não apenas como transmissor de conteúdo, mas como um facilitador da aprendizagem emocional e cognitiva, que cuida do desenvolvimento integral do educando. Nesse papel, ele não se limita a ensinar, mas também cria um ambiente seguro e acolhedor que favorece o crescimento emocional, social e intelectual dos educandos, promovendo a sua inclusão e o seu bem-estar.

Valorizar os saberes do educando significa entender que todo conhecimento trazido de fora da escola tem valor e pode ser um ponto de partida para novas aprendizagens. Ao fazer isso, o educador rompe com a ideia de que o aluno é um “vazio” a ser preenchido e passa a vê-lo como alguém com muito a compartilhar. Essa atitude torna o processo educativo eficiente e dialógico, podendo promover o interesse e o engajamento dos educandos. Conforme evidencia Freire (1987, p. 18), o analfabeto, dentro de uma visão bancária e desumanizante, é tratado como um “homem perdido”, cego, quase fora da realidade, alguém que precisa ser salvo por meio da recepção passiva da palavra que lhe é ofertada por uma suposta “parte melhor” do mundo. Nessa perspectiva, o educando não é considerado sujeito de sua própria alfabetização, mas um paciente submisso, sem voz ou protagonismo no processo educativo. Essa concepção distorcida reforça a exclusão e silencia os saberes populares e as vivências dos educandos.

Além disso, o acolhimento e a valorização dos saberes criam um espaço de confiança e respeito mútuo, que favorece a construção de vínculos afetivos entre educador e educando. Essa relação, baseada no cuidado e na escuta, é de suma importância para que o educando se sinta motivado a continuar seus estudos, acreditando em sua capacidade de aprender e de transformar sua realidade. Enxergando o ambiente de aprendizagem um lugar significativo, pois se conecta com a vida real do educando, respeitando seu tempo, suas vivências e seus sonhos.

A afetividade na prática pedagógica envolve, também, o reconhecimento da alteridade, ou seja, do outro como sujeito de saber, com uma trajetória única que precisa ser acolhida e respeitada. Quando o educador se coloca diante do educando com abertura e empatia, reconhecendo-o em sua diferença e particularidades, contribui para a construção de uma relação pedagógica ética e humanizada.

Esse reconhecimento vai além de um respeito meramente formal. Trata-se de uma postura ativa de valorização da história de vida, da cultura, dos saberes e das experiências que cada educando carrega consigo. Em muitos casos, esses saberes foram silenciados ou deslegitimados por trajetórias escolares precárias e não acessíveis, marcadas pela exclusão social, o que torna ainda mais urgente um olhar sensível por parte do educador. Nesse contexto,

a prática pedagógica afetiva transforma-se em um espaço de reconstrução do pertencimento, no qual o educando se sente ouvido, validado e estimulado a participar de forma ativa no processo de aprendizagem. A alteridade, portanto, não é apenas um princípio ético, mas também uma potente ferramenta pedagógica, capaz de fortalecer vínculos, promovendo o engajamento e torna-se dentro do processo educativo de suma relevância.

Segundo Freire (1970), a consciência crítica emerge das experiências concretas dos sujeitos em interação com o mundo, sendo potencializada pelo diálogo e pela escuta mútua. No contexto da Educação de Jovens e Adultos, esse processo torna-se ainda mais significativo quando o educador, com empatia e sensibilidade, reconhece e valoriza os saberes que os educandos trazem consigo. Ao adotar uma postura dialógica e colaborativa, o educador cria um espaço pedagógico afetivo, no qual os educandos sentem-se acolhidos e respeitados em sua singularidade. Essa valorização das vivências pessoais não apenas fortalece os vínculos entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, mas também evidencia as contradições de um mundo que, embora construído coletivamente, muitas vezes não contempla plenamente a humanidade de todos.

Por outro lado, torna-se evidente a urgência de uma prática educativa libertadora, que tenha como base a afetividade, o respeito e a coautoria do conhecimento, favorecendo a construção de uma aprendizagem transformadora. Assim, o educador está diretamente ligado à construção afetiva do conhecimento, pois, segundo Freire (1989), alfabetizar não se resume ao ensino técnico da leitura e escrita, mas sim a possibilitar que o educando diga sua própria palavra, revelando sua identidade, cultura e visão de mundo.

Ao criar um ambiente acolhedor e significativo, o educador favorece a expressão autêntica dos sujeitos, contribuindo para a formação de uma consciência crítica. Diferente da simples repetição de palavras impostas, que despersonaliza e limita, a verdadeira pedagogia freiriana valoriza a palavra que emerge da experiência e da reflexão, tornando o ato de aprender um processo profundamente único.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta seção descreve o percurso metodológico adotado para a realização da presente pesquisa, cujo objetivo é compreender as vivências e percepções dos educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir de uma abordagem qualitativa. Trata-se de uma pesquisa de campo, por envolver observação e interação direta com os sujeitos em seu contexto social e educacional. A escolha da abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de aprofundar a compreensão dos significados atribuídos pelos participantes às suas experiências, considerando suas subjetividades, trajetórias e vozes.

Como principal instrumento de coleta de dados, utilizaram-se entrevistas semiestruturadas, que permitiram flexibilidade na escuta e aprofundamento dos relatos, respeitando-se a individualidade e a ética no trato com cada participante. Os dados analisados foram produzidos a partir de entrevistas com quatro educandos da EJA, matriculados no segmento do Ensino Fundamental da Escola de Ensino Fundamental Padre Crisóstomo do Vale, situada no município de Acarape, no estado do Ceará. A escolha dessa instituição deve-se ao contato direto com os sujeitos da pesquisa, bem como à relevância do trabalho desenvolvido com turmas da EJA, que acolhem jovens, adultos e idosos em processo de escolarização.

A pesquisa teve como foco compreender a importância da afetividade no cotidiano escolar da EJA e sua influência no processo de ensino-aprendizagem. Os participantes possuem idades entre 45 e 60 anos e trajetórias marcadas por longos períodos de afastamento da escola. Foram entrevistados dois homens e duas mulheres, cujos nomes foram substituídos por pseudônimos para preservar a identidade dos participantes. Todos retornaram recentemente à escola, após anos de interrupção escolar motivados por diferentes fatores, como trabalho, responsabilidades familiares ou experiências negativas em contextos escolares anteriores.

As entrevistas foram realizadas individualmente em um ambiente acolhedor e reservado, dentro da própria escola, e gravadas com o uso de um aparelho celular, mediante consentimento livre e esclarecido dos participantes. A escolha desse método favoreceu a espontaneidade dos relatos, permitindo aos entrevistados compartilhar suas histórias, sentimentos, desafios e conquistas no retorno à vida escolar.

As perguntas norteadoras da entrevista foram:

a) Como você percebe a relação da afetividade (relação aluno/professor) em sua turma no seu processo de ensino-aprendizagem? (Como é para você estar estudando na EJA? O que te motiva a continuar?);

b) O que você percebe que os professores usam como estratégias afetivas para motivar os alunos durante o processo de aprendizagem? (Como você se sente ao ser tratado com carinho e atenção pelos professores?);

c) De que maneira você nota a influência da afetividade do professor em sua autoestima e rendimento em sala de aula? (Você acredita que o jeito como o professor trata os alunos faz diferença na aprendizagem?).

Para facilitar a compreensão das perguntas pelos educandos, as explicações que aparecem entre parênteses foram apresentadas oralmente durante a entrevista. As falas foram posteriormente transcritas e analisadas com base em uma escuta sensível, sendo categorizadas e interpretadas à luz de autores que subsidiam a discussão sobre a afetividade na EJA.

As análises foram organizadas em três categorias: (1) Motivação para estudar na EJA; (2) A afetividade como perspectiva de mudança; e (3) Afetividade e aprendizagem. Em cada uma, buscamos compreender como a alfabetização e o letramento, quando fundamentados na afetividade, podem se constituir como instrumentos de motivação, favorecendo a permanência dos educandos e contribuindo para o êxito de suas trajetórias escolares. Assim, evidenciamos que práticas pedagógicas sensíveis, acolhedoras e afetivas são determinantes para a construção de uma educação mais significativa, emancipadora e transformadora.

6 AFETIVIDADE COMO PONTE PEDAGÓGICA: ANÁLISE SOBRE A ESCUTA, DIÁLOGO E RELAÇÃO NA EJA

Esta seção tem como objetivo de apresentar a análise dos dados coletados durante a pesquisa, voltada para compreender a influência da afetividade no processo de ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com base nas entrevistas realizadas com educandos dessa modalidade, buscamos identificar percepções, sentimentos e experiências que possam revelar de que maneira as relações afetivas estabelecidas no ambiente escolar contribuem — ou não — para o engajamento, a permanência e o desenvolvimento educacional dos participantes. A análise será organizada em categorias que permitam uma leitura mais sensível e aprofundada sobre os vínculos afetivos e seu papel na trajetória escolar desses sujeitos.

Dando início à apresentação das categorias construídas a partir dos dados, a primeira categoria apresentada foi “Motivação para estudar na EJA”, na qual, ao indagar uma educanda sobre como é estudar nessa modalidade e o que a motivou a continuar, temos o seguinte depoimento:

“Ah, pra mim é muito bom, sabe? Eu fico feliz de tá aqui. Antes eu não tinha muita coragem não... ficava com vergonha, achava que era tarde demais. Mas aí o pessoal foi me acolhendo, a professora também, sempre trata a gente bem... Isso dá vontade de voltar, de continuar. Hoje eu não falto mais não, só se for por motivo de doença mesmo”. (Regina Marta, 56 anos).

“Ah, pra mim estar estudando na EJA é uma bênção. Eu gosto muito mesmo, porque é uma oportunidade que eu não tive antes... mesmo passando o dia inteiro trabalhando... eu venho pra aula sabe?... porque aqui eu aprendo, sou bem tratado, e me sinto bem né?... O que me motiva a continuar é esse carinho da professora e o meu sonho de aprender a ler e escrever melhor, pra poder ajudar minha neta nos deveres de casa, inclusive ela sempre me acompanha nas aulas por que ela gosta muito da professora”. (José Adilton, 42 anos).

Embora a fala não traga diretamente elementos de afetividade, percebe-se que ao dialogar com essa educanda a afetividade implícita no depoimento serve como elemento propulsor que pode motivar o desenvolvimento do sujeito. Em sua fala pode-se atrelar o pensamento freiriano de educação acolhedora quando revela o impacto direto do acolhimento e da afetividade na permanência do educando na escola.

A expressão *tratar a gente bem* está ligada à como o educando se sente respeitado e acolhido, em condições de desenvolver confiança e motivação para seguir estudando. Nesse caso, Freire (1996) destaca que a educação deve ser um ato de amor e coragem, e que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Ao valorizar o acolhimento e o afeto, o educando reconhece que o ambiente da

EJA rompe com práticas opressoras e passa a oferecer condições reais para o aprendizado libertador.

Já o estudante José Adilton, ao afirmar que “sou bem tratado”, revela que, mesmo diante do cansaço provocado pelo trabalho e pela rotina, a afetividade exerce um papel fundamental em sua permanência e motivação nos estudos. Sua fala evidencia que o vínculo afetivo estabelecido na escola atua como uma ponte essencial no processo educativo. Nesse sentido, Freire (1970) defende que o afeto é um componente indispensável da prática pedagógica, pois fortalece a relação entre educador e educando, despertando no estudante o desejo de aprender e transformando a sala de aula em um espaço de esperança. Dessa forma, a educação deixa de ser apenas uma obrigação para se tornar uma possibilidade concreta de superação e reconstrução da própria trajetória.

A relação entre o trabalho e os educandos da EJA revela um histórico marcado por exclusão e invisibilidade social. Muitos desses sujeitos enfrentaram longas jornadas laborais desde muito cedo, inseridos em contextos de subemprego, informalidade e ausência de direitos trabalhistas, o que contribuiu para a interrupção ou mesmo negação do acesso à escolarização. A escola, para eles, foi muitas vezes um espaço inacessível diante da urgência de garantir o sustento próprio e familiar. Essa trajetória evidencia como o trabalho, quando não acompanhado de políticas públicas de inclusão, reforça desigualdades e limita oportunidades de desenvolvimento educacional. Ao retornar à sala de aula, esses educandos trazem consigo não apenas a esperança de aprender, mas também a carga de uma vida marcada por lutas silenciosas, que raramente são reconhecidas pela sociedade ou valorizadas pelo sistema educacional. Nesse cenário, a EJA se apresenta como um espaço de resistência, onde o conhecimento pode transformar histórias de invisibilidade em narrativas de resistência e dignidade.

Para os educandos da EJA, a esperança é um elemento central que impulsiona o desejo de retornar à escola e ressignificar suas trajetórias. Em meio às adversidades sociais, históricas e pessoais que muitos enfrentaram, a decisão de retomar os estudos simboliza mais do que a busca por conhecimento: representa a vontade de reconstruir sonhos, recuperar a autoestima e conquistar novas possibilidades de vida. A escola torna-se, nesse contexto, um espaço de acolhimento, no qual o aprendizado caminha junto com o reconhecimento da dignidade e da potência de cada sujeito. Inspirados por Paulo Freire, compreendemos que a esperança não é uma espera passiva, mas uma força ativa que move os educandos a acreditar na transformação pessoal e coletiva. Assim, a EJA se configura como território de *esperançar* — o ato de

aprender é também um ato de se reencontrar com a própria história e projetar um futuro possível.

Ainda sobre da primeira categoria de análise, **Motivação para estudar na EJA**, os depoimentos revelam percepções marcadas pelo acolhimento, reconhecimento e desejo de transformação:

“Ah, eu me sinto muito bem, sabe? Me sinto importante. Quando a professora manda mensagem perguntando se eu vou vir pra aula, eu vejo que ela se importa comigo. Não é só mais um aluno, sabe? Ela lembra de mim, sente minha falta. Isso dá uma força, dá vontade de ir, de continuar. A gente se sente acolhido, como se fosse parte de uma família mesmo. É diferente de tudo que já vivi na escola antes”. (José Adilton, 42anos).

“Ah, pra mim tá sendo uma nova chance, sabe? Quando eu era mais nova, não pude estudar direito porque tive que ajudar meus pais a cuidar dos meus irmãos menores. A gente era em sete irmãos, e eu acabei ficando em casa pra ajudar né... Agora, estar na EJA é como uma segunda oportunidade que a vida me deu. O que me motiva a continuar é poder arrumar um trabalho melhor, ter mais opção, né? Hoje eu trabalho com costura, mas quero crescer, ter mais conhecimento. (Ana Kelly, 45 anos).

A fala dos educandos acima revela a EJA como uma modalidade de acesso a direitos historicamente negados. Suas trajetórias, marcadas por responsabilidades familiares assumidos ainda na infância, exemplificam uma realidade comum entre muitos estudantes da EJA: a interrupção dos estudos por fatores socioeconômicos. Ao enxergar a escola como uma “nova chance”, Ana encontra no processo educativo não apenas a possibilidade de qualificação profissional, mas também de realização pessoal. Soares (2010) enfatiza que “os alunos da EJA trazem consigo saberes, vivências e experiências que precisam ser valorizados, pois é a partir deles que se dá o verdadeiro processo de aprendizagem”.

Assim, o desejo de “crescer e ter mais conhecimento”, expresso por Ana, evidencia o papel fundamental da EJA na contemporaneidade, ao se constituir como um espaço que acolhe, respeita e valoriza as trajetórias de vida e os saberes construídos pelos seus educandos. Quando reconhece essas experiências como ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem, a EJA não apenas promove o acesso ao conhecimento formal, mas também reafirma a dignidade e o protagonismo de sujeitos historicamente marginalizados pela educação tradicional.

No relato de José Adilton, ao expressar o sentimento de acolhimento e valorização diante do cuidado da professora que envia mensagens e demonstra preocupação com sua presença, percebe-se que o vínculo afetivo estabelecido ultrapassa o mero repasse de conteúdos escolares. Essa relação revela a importância de se construir um ambiente onde o educando se reconheça como sujeito ativo e digno de atenção. Conforme aponta Soares (2016), a aprendizagem significativa acontece quando o aluno se sente respeitado em sua trajetória,

ouvido em sua singularidade e reconhecido como parte integrante do processo educativo. Ou seja, não se aprende apenas com base na exposição de conteúdos, mas a partir de vínculos que humanizam o processo e reafirmam a presença do aluno como essencial. Nesse contexto, o carinho e a atenção da professora não são gestos superficiais, mas ferramentas pedagógicas que contribuem para a permanência e o engajamento na EJA.

A alfabetização, entendida como a aprendizagem do sistema de escrita alfabética — ou seja, o domínio das letras e sua relação com os sons da fala —, torna-se mais potente quando articulada ao letramento, que envolve o uso social da linguagem escrita em contextos reais e significativos. Na EJA, essa articulação é essencial, pois muitos educandos chegam à sala de aula com histórias marcadas por rupturas escolares e experiências limitadas com a leitura e a escrita. Aprender a ler e escrever, portanto, vai além da decodificação de palavras: significa se apropriar de um instrumento de participação social e de transformação da própria realidade. Como destaca Magda Soares (2010), alfabetizar letrando é garantir que o sujeito aprenda as habilidades técnicas da escrita ao mesmo tempo em que compreende e vivencia a linguagem como prática social.

Ao integrar alfabetização e letramento, o processo educativo possibilita que os educandos percebam a leitura e a escrita como práticas úteis, acessíveis e transformadoras. Práticas pedagógicas que partem do cotidiano — como a leitura de bilhetes, receitas, embalagens, avisos e formulários — ajudam a dar sentido ao aprendizado das letras e promovem uma aprendizagem mais significativa. Segundo Soares (2010), é fundamental que o ensino da leitura e da escrita esteja inserido em práticas reais, pois só assim os alunos poderão entender a função social desses saberes. Dessa forma, a alfabetização na EJA se efetiva como um caminho de resgate da autoestima, da cidadania e da possibilidade de reescrever trajetórias antes marcadas pela exclusão.

Na questão da afetividade ligada ao carinho e atenção dada pelos professores, ao serem indagados, tivemos os seguintes depoimentos:

“A gente se sente importante, né? Porque tem lugar que ninguém olha pra gente... aqui não. Aqui a professora escuta, conversa... às vezes eu chego meio triste, pensando nas coisas de casa, aí a professora já percebe. Ela conversa, dá um abraço... aí já melhora o dia da gente. Parece que a cabeça até abre mais pra aprender. (Regina Marta, de 56 anos).

Esse depoimento evidencia que o "olhar para a gente" se configura como uma ferramenta pedagógica fundamental. Ao demonstrar empatia e sensibilidade, o professor cria um espaço de segurança emocional que favorece a aprendizagem. Como afirma Freire (1996),

o ato de escutar, conversar e acolher o educando em sua totalidade reflete a prática de um educador comprometido com a transformação da realidade do outro.

O fator humano na relação da EJA é parte primordial no processo de permanência, uma vez que os estudantes passaram pelas salas de aula convencionais, muitas vezes sem o devido acolhimento e atenção às suas particularidades. Muitos desses educandos enfrentaram exclusões, estigmas e até traumas em suas trajetórias educacionais, que resultaram em uma interrupção no processo de aprendizagem. Ao retornar à escola, a expectativa desses educandos não se limita apenas à aquisição de conhecimentos acadêmicos, mas também ao reconhecimento de suas histórias de vida e ao resgate da autoestima. Assim, a relação afetiva com o professor, que é capaz de olhar para o aluno como um ser humano integral, com suas dores, histórias e sonhos, torna-se essencial para que o estudante se sinta parte de um processo que, até então, lhe foi negado.

A fala de Regina Marta, ao afirmar que “a professora escuta, conversa... às vezes eu chego meio triste, pensando nas coisas de casa, aí a professora já percebe. Ela conversa, dá um abraço... aí já melhora o dia da gente”, reflete exatamente esse acolhimento necessário no processo de aprendizagem. Ao ser recebida com carinho e atenção, a educanda se sente valorizada e, assim, a relação afetiva estabelecida contribui diretamente para a superação das dificuldades emocionais e sociais que ela carrega. Como afirmou Freire (1996), o ato de ensinar exige, antes de mais nada, o respeito pelos saberes e experiências de vida do aluno, e esse respeito se traduz em escuta e empatia. Quando a afetividade é incorporada ao processo pedagógico, ela possibilita que o aluno se sinta pertencente ao espaço escolar e, conseqüentemente, mais motivado a continuar sua trajetória educacional.

Quando perguntados sobre a indiferença deixada pelos professores no tratamento ligado ao saber ensinar na EJA, tivemos as seguintes colocações:

“Porque se a pessoa chega e só manda fazer, grita, não tem paciência... a gente trava, tem medo de errar né... Agora, quando a professora tem paciência, explica de novo, fala com jeito... a gente tenta, perde o medo. Eu mesma, no começo, não sabia ler nada. Hoje já leio, já escrevo umas coisinhas. Tudo porque ela teve paciência comigo. (Regina Marta, 56 anos).

A fala de Regina Marta revela uma crítica contundente à "educação bancária", um conceito de Paulo Freire que descreve uma prática pedagógica autoritária, onde o professor é visto como o único detentor do saber e o aluno como um receptor passivo. Quando Regina diz que "se só manda fazer, grita... a gente trava", ela denuncia como o medo e a falta de empatia inibem a aprendizagem. Por outro lado, ela reconhece a importância da paciência e da delicadeza da professora, o que reflete uma prática pedagógica mais alinhada com os princípios

freirianos. Ao investir em diálogo, escuta e respeito pelo ritmo do aluno, a professora cria um ambiente seguro e acolhedor, no qual a educanda pode superar suas inseguranças e avançar no aprendizado, como ela mesma expressa ao relatar sua evolução na leitura e escrita.

Na segunda categoria **Afetividade como perspectiva de mudança**, ao serem perguntados sobre o quanto a afetividade pode mudar a forma de ver o mundo do educando, foi obtida a seguinte resposta:

“Com certeza né..., faz toda a diferença! A professora me fez ver o mundo de um jeitinho assim... diferente, sabe? Antes eu achava que não tinha chance de aprender, que a escola não era pra mim. Mas ela me mostrou que posso aprender, que posso mudar as coisas na minha vida. O jeito que ela trata a gente, sempre com paciência, me deu esperança de um futuro melhor e é isso né”. (José Adilton, 46 anos).

O educando passou a enxergar a escola como um espaço de transformação e possibilidades. A percepção de que a forma como a professora trata seus educandos faz toda a diferença em seu processo de aprendizagem foi um ponto crucial para a permanência na escola pois, através do cuidado e da atenção da professora, conseguiu acreditar em seu potencial e, de certa forma, isso o motivou a seguir em frente. Essa mudança na visão de mundo, promovida pela afetividade e pelo reconhecimento da sua individualidade.

É importante destacar que, antes de iniciar as entrevistas, tive uma conversa informal com cada participante, na qual expliquei o objetivo da pesquisa e abordei o tema central — a afetividade — procurando tornar as perguntas o mais compreensível possível. No entanto, foi observado que, apesar da simplificação das questões, os entrevistados não se expressaram com muitas palavras, o que pode estar relacionado aos diversos percalços enfrentados ao longo da vida, resultando em uma oralidade menos desenvolvida. Por essa razão, durante as entrevistas, foi necessário adotar um olhar atento, sensível e cuidadoso, com o objetivo de valorizar e interpretar adequadamente suas falas, sem desconsiderar a riqueza de suas experiências. Ainda dentro da segunda categoria, obtivemos o seguinte depoimento:

“É, eu me sinto muito bem, é como se finalmente alguém me enxergasse de verdade, me sinto acolhida, como se eu tivesse um lugar, como se eu importasse. A professora trata todo mundo aqui bem sabe? Esse carinho da professora essa atenção, faz a gente ter vontade de continuar vindo pras aulas.... Nunca tive isso antes, e agora sinto que não tô sozinha”. (Ana Kely, 45 anos).

A resposta da educanda revela os efeitos gerados pela afetividade para o reconhecimento na trajetória de jovens e adultos em processo de escolarização. Sentir-se “enxergada” e “acolhida” indica que a relação pedagógica estabelecida vai além da transmissão de conteúdo, trata-se de um vínculo afetivo.

Muitos educandos da EJA vivenciaram trajetórias marcadas pela marginalização, abandono escolar precoce e invisibilidade social. Entretanto, ao retornarem à escola, esses sujeitos passam a construir uma nova percepção de si mesmos, reconhecendo-se como pessoas que importam socialmente. Ferreira (2024) evidenciam, em sua obra *Gentes da EJA: para além da subcidadania e da exclusão*, como esse movimento das "gentes" é fortalecido pela escuta, pelo acolhimento e pela valorização dos saberes e experiências de vida desses educandos. Isso possibilita não apenas a aprendizagem de conteúdos escolares, mas também a reconquista da dignidade e o fortalecimento do sentimento de pertencimento à sociedade. Assim, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel essencial na superação dos processos históricos de exclusão e subcidadania que marcaram a maioria de seus educandos.

A subcidadania impede que o sujeito se reconheça como parte da sociedade; ela envolve a exclusão de jovens, adultos e idosos do acesso à educação básica em tempo oportuno, limitando o exercício pleno de seus direitos. A EJA, nesse contexto, surge como uma resposta às desigualdades sociais, promovendo reconhecimento e pertencimento. Nesse sentido, o processo educacional vai além da escolarização formal, pois está diretamente ligado ao resgate da dignidade, da autoestima e da possibilidade de reconstrução da identidade individual e coletiva dos sujeitos historicamente invisibilizados. A educação, nesse viés, assume um papel político e contemporâneo, permitindo romper com os ciclos de exclusão e invisibilidade social. Nessa perspectiva, o autor afirma que:

A Educação de Jovens e Adultos emerge como uma resposta institucional para mitigar as desigualdades sociais. A EJA oferece mais do que a retomada de estudos formais; ela proporciona um espaço de reconhecimento, onde os sujeitos têm a oportunidade de reconstruir sua identidade social e resgatar seu lugar como cidadãos plenos. Esse processo transforma a percepção dos educandos sobre si mesmos e sobre sua posição na sociedade, promovendo um sentimento de pertencimento e dignidade que desafia as estruturas que os mantinham em um estado de subcidadania (Ferreira, 2024, p.54).

Dessa forma, a EJA se configura como uma política pública emergente que resgata historicamente aqueles que, por muito tempo, foram silenciados, simplesmente por não terem acesso à educação. A citação evidencia que a EJA vai além da escolarização tradicional ao oferecer aos sujeitos a possibilidade de ressignificar suas histórias de vida. Sua proposta pedagógica, ao promover o reconhecimento da identidade social dos educandos, atua diretamente na reconstrução da autoestima e na valorização dos saberes oriundos das experiências vividas, criando condições para que esses sujeitos rompam com a condição de subcidadania e se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias.

“Ah, eu acho que faz toda a diferença, sim né... A professora sempre entende quando eu não posso ir, nunca briga.... Ela separa as atividades pra eu fazer depois e ainda manda mensagem no zap chamando pra aula, perguntando se

tá tudo bem... Isso mostra que ela se importa de verdade com a gente, e aí a gente se sente valorizada, né? Dá vontade de continuar, de aprender mais. E é isso, sabe?" (Ana Kely 45 idade).

Na fala da educanda, ficou perceptível a preocupação da educadora em manter os educandos assíduos, mostrando que, às vezes, o simples ato de convidar para a aula faz com que se crie um ambiente diferente e acolhedor, o afeto é a pauta central e o diálogo se faz presente. Essa postura evidencia uma prática pedagógica comprometida com o vínculo e com a escuta, evidenciando que o educando não é visto apenas como receptor de conteúdo, mas como sujeito de direitos, com sua história e seus desafios reconhecidos. O cuidado demonstrado pela professora, ao enviar mensagens, fortalece o sentimento de pertencimento e contribui diretamente para o engajamento e a permanência dos educandos no processo educativo.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha uma função equalizadora de grande importância ao oferecer a oportunidade de acesso à educação para aqueles que, por diversos motivos, não puderam completar seus estudos na idade adequada. Essa modalidade representa uma chance de equiparação com outros setores da sociedade, proporcionando uma nova possibilidade de transformação pessoal e profissional para aqueles que buscam resgatar seus direitos educacionais. Ao oferecer uma oportunidade de estudo para quem ficou à margem do sistema convencional de ensino, a EJA atua como um instrumento de justiça social, combatendo a desigualdade educacional e promovendo uma inclusão mais ampla e efetiva. Em um contexto marcado pela exclusão de muitos educandos, essa modalidade se configura como um divisor de águas, permitindo que eles possam, finalmente, alcançar as mesmas oportunidades educacionais disponíveis aos demais.

Além de sua função equalizadora, a EJA também exerce uma função qualificadora fundamental ao proporcionar uma formação que, muitas vezes, se traduz diretamente em novos horizontes profissionais. Para os educandos da EJA, o retorno às salas de aula representa mais do que a recuperação do tempo perdido; é uma oportunidade de qualificação que abre portas para um mercado de trabalho mais competitivo e para uma vida com mais possibilidades de crescimento. Essa qualificação vai além da aquisição de conhecimentos formais, tocando também aspectos da autoestima e da autoconfiança dos alunos. Ao perceberem-se capazes de superar desafios e aprender novas habilidades, os educandos da EJA se sentem mais preparados para lidar com as dificuldades da vida cotidiana e, assim, transformar sua realidade social e econômica.

Avançando para a categoria 3 **Afetividade e aprendizagem** foi evidenciado que os resultados na aprendizagem se dão de forma mais efetiva com a troca harmoniosa e, ao mesmo tempo, vinculada aos afetos nas salas de aula da EJA. Assim destacamos:

“Pra mim tá na EJA é uma alegria danada. Nunca tive chance de estudar direito, aí agora tô tendo essa oportunidade e tô agarrando com força. Cada coisinha que aprendo já me deixa feliz né... Me dá orgulho, sabe? Eu quero continuar porque quero aprender a resolver minhas coisas na rua sozinho... Gosto demais de tá aqui, me sinto bem, respeitado né...” (Raimundo Nonato, 52 anos).

O depoimento revela o quanto a EJA representa, para muitos trabalhadores, uma oportunidade de retomada de sonhos interrompidos. Ao dizer que *agora tô tendo essa oportunidade e tô agarrando com força*, o educando expressa não apenas o desejo de aprender, mas também a valorização do espaço escolar como lugar de pertencimento. Essa fala evidencia como a escola pode se tornar um ambiente acolhedor, no qual o educando se sente respeitado e motivado a seguir, mesmo diante das dificuldades do cotidiano. E o professor torna-se mediador dessas práticas. A afetividade, nesse contexto, aparece como um elemento central para fortalecer os vínculos com a aprendizagem e possibilitar que o educando tenha o sonho de uma vida melhor. Como afirma Freire (1996), é preciso que o ato de ensinar seja colocado ao educando de forma afetiva, pois o ato de ensinar exige o respeito dos conhecimentos que o educando traz consigo para que haja a construção mútua do conhecimento. Esse respeito e afeto são essenciais para que o sujeito se reconheça como capaz de aprender e transformar sua realidade. Dando continuidade ao diálogo com seu Raimundo perguntei como ele se sentia quando é tratado com esse carinho e atenção pelos professores? E obtive a seguinte resposta:

“O jeito que a professora trata a gente é muito bom sabe? Ela nunca julga a gente, nem fala que a gente tá errado por falar do nosso jeito. Um dia eu falei ‘furmiga’, aí ela sorriu e disse: Olha, falar assim não tá errado, é só o jeito da escrita que muda, na escola a gente aprende a escrever ‘formiga’. Aí eu me senti respeitado, sabe? Não fiquei com vergonha, continuei participando. Isso dá confiança pra gente, porque ela mostra que nosso jeito de falar também vale. Me sinto acolhido, é como se a sala de aula fosse um lugar onde eu posso ser eu mesmo e ainda aprender sabe?” (Raimundo Nonato, 52 anos).

O relato do educando revela como a valorização de sua linguagem tornando-se necessário para o sucesso da aprendizagem na EJA. Ao contar que a professora explicou com respeito a diferença entre "furmiga" e "formiga", sem julgá-lo, o depoimento destaca a importância do reconhecimento da linguagem do educando. Soares (2004), ao discutir a alfabetização, enfatiza que o processo de ensino deve partir das experiências de linguagem dos alunos, respeitando e considerando suas formas de comunicação como base para a construção do conhecimento. Essa postura pedagógica, como demonstra a fala do educando fortalece a confiança e autoestima. O professor, ao valorizar esse saber, cria um espaço onde ele pode se expressar sem medo de ser desvalorizado, o que, por sua vez, contribui para o engajamento durante as aulas.

Em sequência segui para o desfecho com a entrevista com o educando, indaguei se ele acha que o jeito do professor trata-los faz diferença na aprendizagem e o educando respondeu:

“Faz muita diferença, sim. Quando a professora percebe que eu faltei e vem perguntar se tá tudo bem, isso me motiva a voltar. Ela sempre fala que o conhecimento ninguém tira da gente, e isso me faz acreditar que vale a pena continuar, mesmo com os problemas do dia a dia né.... Ela também conversa com a gente, dizendo que a gente é capaz e que a gente tem que acreditar no nosso potencial. Essas palavras me dão força, sabe? Me sinto mais confiante e com vontade de ficar na escola.” (Raimundo Nonato, 52 anos).

Esse relato muito marcou muito o olhar desta pesquisadora pois evidenciou como a postura afetiva e motivadora do professor tem papel central na permanência e no compromisso dos educandos da EJA. Quando o educando destaca que se sente motivado ao ser lembrado em suas ausências e ao ouvir que "o conhecimento ninguém tira da gente", percebe-se que o vínculo construído com o professor vai além do conteúdo escolar ele toca aspectos emocionais e simbólicos do processo de aprendizagem. A escuta atenta, as palavras de incentivo e o reconhecimento das dificuldades enfrentadas pelos educandos reforçam sua autoestima e fortalecem o sentimento de pertencimento.

Com base no que foi transcrito aqui, pode-se constatar que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) possibilita uma nova retomada de olhar do educando, permitindo-lhe enxergar a educação sob outro viés. Em muitos casos, a trajetória escolar desses sujeitos foi marcada por interrupções, frustrações e pela perda de sentido do aprender. No entanto, a afetividade, quando incorporada de forma intencional no processo educativo, torna-se ponte entre o conhecimento e a experiência de vida dos educandos. Ao se sentirem acolhidos, respeitados e valorizados, os educandos ressignificam suas relações com o saber, compreendendo que aprender não é apenas um ato técnico, mas também um gesto de amor, como defendia Paulo Freire. Assim, a afetividade revela-se como um elemento essencial para a permanência, o envolvimento e o sucesso dos educandos da EJA, promovendo uma educação mais significativa.

Diante disso, reafirma-se a urgência de se pensar em políticas públicas e formações docentes que valorizem a afetividade como dimensão essencial do processo educativo na EJA, reconhecendo que educar é, antes de tudo, um ato de cuidado, escuta e compromisso com a dignidade dos sujeitos que retornam à escola em busca de transformação e pertencimento.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das entrevistas realizadas com os educandos da EJA evidenciou que a afetividade exerce um papel central no processo de ensino-aprendizagem, sendo apontada como o principal elemento motivador para a permanência e o envolvimento nas atividades escolares. Em diversos relatos, os alunos expressaram que, ao encontrarem na escola um espaço de acolhimento, respeito e escuta, passaram a enxergar o aprender como algo possível e prazeroso.

Um dos entrevistados afirmou: *É, eu me sinto muito bem, é como se finalmente alguém me enxergasse de verdade, me sinto acolhida, como se eu tivesse um lugar, como se eu importasse.* Outro educando declarou: *“Quando eu era mais nova, não pude estudar direito porque tive que ajudar meus pais a cuidar dos meus irmãos menores... Agora, estar na EJA é como uma segunda oportunidade que a vida me deu...”*

Esses depoimentos reforçam que, na EJA, o vínculo afetivo estabelecido entre educadores e educandos não é acessório, mas, sim, parte constitutiva dentro do processo pedagógico. A afetividade, longe de ser apenas uma postura emocional, revela-se como um eixo estruturante da prática educativa, pois permite o resgate da autoestima, da confiança e da construção de um sentido real para o ato de aprender. Assim, compreende-se que o conhecimento na EJA não pode ser separado da relação humana que o sustenta. O saber só floresce quando o sujeito se sente reconhecido em sua totalidade e pertencente ao espaço escolar. Nesse sentido, a afetividade precisa ser compreendida como um princípio pedagógico que impulsionam o desejo de aprender, fortalecendo os vínculos com o conhecimento e humanizando a educação, principalmente para aqueles que, durante anos, foram silenciados ou excluídos dentro do sistema educacional.

A análise das entrevistas realizadas com os educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) evidenciou que a afetividade exerce um papel central no processo de ensino-aprendizagem, sendo apontada como um dos principais elementos motivadores para a permanência e o envolvimento nas atividades escolares. Em diversos relatos, os participantes expressaram que, ao encontrarem na escola um espaço de acolhimento, respeito e escuta, passaram a enxergar o ato de aprender como algo possível, significativo e prazeroso.

Depoimentos como *me sinto acolhida, como se eu tivesse um lugar, como se eu importasse* e *estar na EJA é como uma segunda oportunidade que a vida me deu*, revelam o quanto o vínculo afetivo estabelecido entre educadores e educandos contribui para a construção de um ambiente favorável ao desenvolvimento pessoal, social e cognitivo dos sujeitos. Esses

dados reforçam que, na EJA, a afetividade não deve ser entendida como um elemento acessório, mas como parte constitutiva da prática pedagógica.

Nesse contexto, a afetividade revela-se como um eixo estruturante da educação de jovens e adultos, permitindo o resgate da autoestima, da confiança e da valorização da própria trajetória de vida. Quando os educandos se sentem reconhecidos e respeitados em sua totalidade, o processo educativo se torna mais significativo, possibilitando não apenas a apropriação do conhecimento formal, mas também a ressignificação de experiências anteriores marcadas pela exclusão e pela frustração escolar.

Com base nos dados analisados, constata-se que o fortalecimento das relações humanas, mediadas pelo cuidado, pela escuta e pelo respeito às singularidades, constitui um princípio pedagógico essencial para o sucesso da EJA. A afetividade, quando incorporada de forma intencional e crítica na ação docente, potencializa o desejo de aprender e fortalece os vínculos com o conhecimento, promovendo uma educação verdadeiramente humanizadora. Desse modo, conclui-se que a EJA, guiada por práticas afetivas e inclusivas, não apenas ensina a ler e escrever, mas também reescreve histórias de vida marcadas pela exclusão, transformando o aprender em um ato de resistência, reconstrução e esperança.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 mar. 2025.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 50. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- DINIZ, Melissa; VICHESSI, Beatriz. Práticas de alfabetização adequadas aos adultos. *Nova Escola*. Disponível em: [<https://novaescola.org.br/conteudo/59/pratica-adequada-aos-adultos>]. Acesso em: 05 nov. 2024.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. *Educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora, 1991.
- FREIRE, Paulo. *O que é método Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1996.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 25ª Edição – Coleção Leitura.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- GADOTTI, Moacir. *Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- FERREIRA, Luís. *Gentes da EJA: para além da subcidadania e da exclusão*. Curitiba: CRV, 2024.
- MACHADO, Maria Clara. *Educação de Jovens e Adultos: saberes e afetos em diálogo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- PIERRO, Maria Clara Di. A atualidade das políticas de EJA. In: CORTI, Ana Paula; CÁSSIO, Fernando; STOCO, Sergio (org.). *Escola pública: práticas e pesquisas em educação*. Santo André, SP: Editora UFABC, 2023. p. 163-171. (Rede Escola Pública e Universidade).
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. 5. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.
- RANGEL, Mary. *Afetividade na escola: o saber do sensível*. Campos dos Goytacazes: Editora Universidade Candido Mendes, 2005.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. *Letramento*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, [s.l.], n. 25, p. 5-17, abr. 2004. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782004000100002>.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240p.