

A Importância Do Ler E Escrever Na Eja: Relato Com Uma Turma Do Interior Paulista

Yngrid Karolline Mendonça Costa
William da Silva Pasini

Como citar: COSTA, Yngrid Karolline Mendonça; PASINI, William da Silva. **A Importância do Ler e Escrever na EJA:** relato com uma turma do interior paulista. *In:* MIGUEL, José Carlos; BERSI, Rodrigo Martins (org.). Educação de Jovens, Adultos e Idosos: marcos conceituais, práticas e políticas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p. 377-398
DOI:<https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-389-2.p377-398>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

A Importância do Ler e Escrever na EJA: relato com uma turma do interior paulista

Yngrid Karolline Mendonça Costa¹

William da Silva Pasini²

Introdução

Como anunciado anteriormente, este trabalho é resultado de uma disciplina do Programa de Pós-Graduação em Educação na UNESP, campus de Marília, que discorreu sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Buscamos neste texto, enquanto autores, atrelar as nossas realidades de pesquisa e profissão para ampliarmos, ainda que minimamente, as pesquisas envolvendo a EJA. Desta forma, participaram da pesquisa 14 sujeitos, respondendo um questionário sucinto contendo 5 perguntas. Fomos escribas dos alunos, tendo em vista que no momento de aplicação do questionário estávamos no início do ano letivo e ainda não tínhamos sujeitos alfabetizados.

1 Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação pela UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências – Marília. Além disso, atua como Coordenadora de Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Marília.

2 Pedagogo licenciado pela UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências – Marília. Atua como Professor na rede municipal de Marília no Ensino Fundamental e na EJA.

Pautamo-nos sob o ponto de vista da Teoria Histórico-cultural, principalmente sobre os estudos de Leontiev (2017) sobre a atividade. Buscamos compreender por meio da fala desses sujeitos os motivos e necessidades que os fizeram voltar a estudar. Além disso, quisemos entender a concepção desses sujeitos acerca da importância do ato de ler e escrever para cada um, afetados pelo texto de Vargas e Gomes (2013).

Para a realização deste trabalho fizemos uma pesquisa bibliográfica referente ao ensino de leitura e escrita na EJA, bem como, uma análise documental, das Diretrizes que cercam essa modalidade de ensino, para conseguirmos elencar perguntas coerentes para os sujeitos que fizeram parte da pesquisa. Sobre a revisão bibliográfica, Santos (2006) discorre:

[...] tem papel fundamental no trabalho acadêmico, pois é através dela que você situa seu trabalho dentro da grande área de pesquisa da qual faz parte, contextualizando-o. [...] pode ser vista como o momento em que você situa seu trabalho, pois ao citar uma série de estudos prévios que servirão como ponto de partida para sua pesquisa, você vai “afunilando” sua discussão (SANTOS, 2006, p. 2).

Fizemos ainda, a análise documental. Segundo Ludke (1986) os documentos que se destacam na análise documental são leis, regulamentos, memorandos, normas, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, livros, arquivos escolares etc. Para Phillips (1974, p. 187), documentos são “[...] quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”.

Portanto, nosso trabalho se dividirá em três itens: 1- *Direitos da EJA: um breve percurso histórico*, discorrendo sobre como foi a conquista da Educação para Jovens e Adultos no Brasil; no item 2- *Necessidade do ato de ler e escrever: concepções de alunos da EJA*, no qual discorreremos sobre o conceito de atividade, bem como, sobre a apropriação da leitura e da escrita, confrontando com as falas trazidas pelos alunos questionados. Por fim, no item 3- *Motivos que impulsionam: o que leva adultos a voltarem a estudar*, analisaremos as falas dos entrevistados sobre os motivos que os levaram à escola e se já notaram alguma melhora em sua vida após esse retorno.

Defendemos que a EJA deve ser considerada em sua particularidade, pois, não podemos supor que nossas práticas ocorrem da mesma forma com as crianças e os adultos. Os motivos e necessidades que um e outro levam ao irem para a escola são distintas, tendo em vista as condições e experiências de vida. Dentro de nossa discussão, haverá um esforço para que esse posicionamento seja fundamentado de maneira clara e objetiva.

Direitos da EJA: um breve percurso histórico.

Neste item discorreremos brevemente acerca das lutas para garantirem a Educação de Jovens e Adultos, quando o governo passou a criar estratégias para esse nível educacional e por quais motivos.

Quando o Brasil foi colonizado pelos jesuítas a implementação de uma educação formal iniciou-se, de modo que eles se dedicavam a alfabetizar (catequizar) crianças e adultos indígenas a fim de propagarem a religião católica com o trabalho educativo. Porém, após a chegada da família real, com a expulsão dos jesuítas a

responsabilidade da Educação passou a ser do Império. (STRELHOW, 2010).

O autor pontua ainda que:

Em 1915 foi criada a Liga Brasileira contra o Analfabetismo que pretendia lutar contra a ignorância para estabilizar a grandeza das instituições republicanas. Na Associação Brasileira de Educação (ABE), as discussões giravam em torno de uma luta contra esta calamidade pública que tinha se instalado. O analfabetismo era considerado uma praga que deveria ser exterminada. No âmbito destas discussões estava presente a ideia de que as pessoas que não eram alfabetizadas deveriam procurar se alfabetizar. Era necessário tornar a pessoa analfabeta um ser produtivo que contribuísse para o desenvolvimento do país (STRELHOW, 2010, p. 52).

Após registrar um índice de 72% da população adulta não alfabetizada, os movimentos começaram a surgir para que essa realidade fosse alterada. Em 1930, segundo Frierich *et al* (2010) a Educação de Jovens e Adultos passa a ser repensada a partir do Plano Nacional de Educação, que estabelece a educação primária pública, de frequência obrigatória e extensiva para adultos como direito constitucional.

Com o enfraquecimento de propostas esquerdistas como base, até pelo momento histórico passado pelo Brasil à época, a Lei de nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, criou o conhecido MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização). O documento deixa claro

que haverá uma expansão da obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos, com extensão da 6ª série e que:

Parágrafo único. Essas atividades em sua fase inicial atingirão os objetivos em dois períodos sucessivos de 4 (quatro) anos, o primeiro destinado a adolescentes e adultos analfabetos até 30 (trinta) anos, e o segundo, aos analfabetos de mais de 30 (trinta) anos de idade. Após êsses dois períodos, a educação continuada de adultos prosseguirá de maneira constante e sem discriminação etária (BRASIL, 1967, s.p.).

A demanda que impulsionava essa política era, como estamos habituados a ver atualmente, a necessidade do mercado de trabalho em obter mão de obra qualificada. Desta forma, esse movimento oferecia uma formação aligeirada, tendo em vista o item abaixo, contido no plano de alfabetização que acompanhava a Lei citada anteriormente.

6. Alfabetização funcional e educação continuada para os analfabetos de 15 ou mais anos, por meio de cursos especiais, básicos e diretos, dotados de todos os recursos possíveis, inclusive audiovisuais, com a duração prevista de nove meses. Será assegurada assistência técnica e financeira para a ministração desses cursos (BRASIL, 1967, s.p.).

Podemos compreender, a partir dessa preocupação em uma formação aligeirada, que as intenções por trás desta formação não estavam eram as necessidades desses adolescentes e adultos não letrados, e sim uma maneira de darem sustentação mínima que lhes

capacitasse para exercer o trabalho fabril. A característica que por vezes ainda marca a EJA até os dias atuais é a de supletivo, resquício desse período, em que, em poucas horas de estudo o sujeito adquiria um diploma.

Outra problemática era a concepção da educação de jovens e adultos. Acreditava-se que o ensino poderia ser realizado tal qual é feito com as crianças e

ao mesmo tempo que se considerava adultos como crianças, tinha-se a ideia de que os adultos eram mais fáceis de alfabetizar, por isso, os alfabetizadores não necessitariam de formação especializada, qualquer pessoa alfabetizada poderia exercer a função de maneira voluntária. (STRELHOW, 2010, p. 53).

Essa concepção de adulto responsável por sua situação de exclusão social e de sujeito capaz de se alfabetizar facilmente perdurou até os anos noventa. Muitos movimentos que vieram após o MOBRAL, mudaram o nome, mas não conseguiram grandes avanços para a área. Apenas em 2004, após a reformulação do Programa Brasil Alfabetizado, a concepção sobre a erradicação do analfabetismo foi delineada com novos aspectos.

Ainda assim, nos dias atuais, segundo os dados do IBGE (2019), temos no Brasil ainda 11 milhões de pessoas não alfabetizadas com 15 anos ou mais, correspondendo a 6,6% da nossa população. Se pensarmos em dados futuros, considerando a pandemia, possivelmente esse número se tornará ainda maior.

Vemos, portanto, a necessidade de políticas públicas que compreendam os motivos e necessidades que levam os adultos a

buscarem a formação novamente. Abaixo, focaremos mais na questão da língua e seu uso em sociedade, tendo em vista que o domínio da leitura e da escrita serve como base para a apropriação de todos os outros conteúdos da vida escolar e social.

Necessidade do ato de ler e escrever: concepções de alunos da EJA

Como elencado acima, a discussão que será feita neste texto se baseia na Teoria Histórico-Cultural (THC³), e neste item, apresentaremos brevemente a atividade de estudo, a partir das contribuições dos autores Puentes, Cardoso e Amorim (2020). Porém, antes de adentrarmos na atividade de estudo, propriamente dita, devemos compreender o conceito de atividade.

Para Leontiev (2017), a atividade é a forma como nós adentramos a realidade objetiva, desta forma, tudo o que fazemos está ligado a uma atividade em nossa vida concreta, e essa atividade é também subjetiva, pois, cada sujeito terá necessidades diversas e viverá para sanar essas necessidades.

Segundo o autor, nós, humanos, temos necessidades ligadas a um objetivo, direcionadas a um objeto e vamos nos organizando enquanto organismo e pensamento para sanar as nossas necessidades e alcançar o nosso objetivo.

Toda necessidade adquire um conteúdo concreto segundo as condições e a maneira como se satisfaz. O estado interno

3 Utilizaremos a sigla THC durante o texto para o termo Teoria Histórico-Cultural.

de necessidade do organismo determina unicamente que é indispensável mudar esse estado, ou seja, eliminar essas necessidades. Mas a forma concreta em que se manifestam depende das condições externas, daquilo que em determinadas condições permite satisfazer praticamente a necessidade. (LEONTIEV, 2017, p. 41).

Desta forma, não basta o sujeito sentir a necessidade em realizar algo, o meio precisa dar as condições para que ele consiga realizar. Tomemos como exemplo a aprendizagem de guiar um carro. Quem procura os serviços para conquistar sua carteira de habilitação tem sua realidade objetiva, dirigir, mas, as necessidades são subjetivas, porque os fins desta ação variam de sujeito para sujeito. Podemos ter quem queira conquistar sua carteira de habilitação para fazer uso profissional, outros para facilitar o dia a dia, dentre outras necessidades.

Se pensarmos na EJA, não basta o sujeito querer aprender a ler e escrever (sentir essa necessidade), o meio, ou seja, a sua rotina diária, seu trabalho, sua família, a cidade em que ele vive, precisam dar as condições para que ele possa frequentar as aulas. Desta forma, vemos que a concepção dos anos 60 discutida anteriormente, de que bastava o sujeito querer ser alfabetizado não era suficiente, tanto mais se tratando de um adulto com responsabilidades e cobranças diferentes das de uma criança.

Assim, esse processo envolvendo as necessidades estão internamente ligadas à atividade e vão se sofisticando ao longo do nosso desenvolvimento, a partir da mediação do sujeito com o meio em que ele vive. Elkonin (1987) discorre sobre algumas atividades-guia ou atividades principais do desenvolvimento. Essas atividades são

alguns marcos potencializadores de nosso desenvolvimento de acordo com determinado período de nossa vida e nos guiam para novas formações psíquicas e sociais.

A atividade de estudo refere-se à atividade-guia da criança, que corresponde ao período escolar, cuja finalidade são mudanças qualitativas no psiquismo da criança devido ao desenvolvimento e apropriação do pensamento teórico, intelectual.

O estudo, isto é, aquela atividade em cujo processo transcorre a assimilação de novos conhecimentos e cuja direção constitui o objetivo fundamental do ensino é a atividade dominante nesse período. Durante este, tem lugar uma intensa formação das forças intelectuais e cognitivas da criança. A importância primordial da atividade de estudo está determinada, ademais, porque por meio dela se mediatiza todo o sistema de relações da criança com os adultos que a circundam, incluindo a comunicação pessoal na família (ELKONIN, 1987, p.119).

O último item citado por Elkonin merece destaque. Sabemos que nosso desenvolvimento ocorre por meio de nossas relações externas, por isso, nosso desenvolvimento vai do intersíquico para o intrapsíquico (VIGOTSKI, 1995). Quando a criança emerge no primeiro ciclo do ensino fundamental sua relação com os adultos e com a sociedade muda, tendo em vista a notoriedade que tal período representa, pois nele as crianças passam a ter contato com a cultura escrita e com o conhecimento intelectual produzido ao longo de nossa história.

De acordo com Elkonin (1987), a partir dos 18 anos, após passar as atividades de estudo, o homem se prepara para o mundo do trabalho, onde continua sofisticando o seu desenvolvimento. Ao pensarmos na Educação de Jovens e Adultos, houve um rompimento dessa formalidade de ensino/desenvolvimento, pois o momento em que a atividade-guia era a de estudo (por volta dos 7 aos 13 anos), muitos desses sujeitos, por algum motivo, foram privados do ambiente escolar. Essa privação se reflete na vida adulta, principalmente pela inapropriação da leitura e escrita, conhecimentos essenciais para o mundo do trabalho e para as tarefas mais elementares de nosso cotidiano.

Para discutirmos essas questões, buscamos além de compreender o que a legislação e os autores defendem, termos a visão dos próprios educandos imersos no processo de aprendizagem. Tivemos 14 sujeitos respondentes, com apenas 5 perguntas, sendo todas dissertativas. Fomos os escribas e aqui trazemos os relatos que mais nos impactaram na fala dos sujeitos.

Algo que ficou evidente na fala dos alunos da EJA foi da importância de lerem e escreverem para não serem ridicularizados ou diminuídos pela sociedade, além da vergonha de admitirem não terem esse conhecimento, como se fosse algo realmente transgressor, de que fossem os únicos culpados.

Ao questionarmos se os alunos consideravam importante saber ler, escrever e contar, obtivemos as seguintes explicações: *“É importante porque você chegar em um lugar e as pessoas perguntam “você sabe ler? Você sabe escrever?” e é ruim você falar que não sabe. As vezes tem fichas para preencher nos lugares.”* (Célia, 48 anos).

A partir da fala desse sujeito, vemos que além da vergonha que sente ao ser questionado sobre seu conhecimento acerca da leitura e escrita, ele deixa de realizar uma ação que é corriqueira em nosso cotidiano. Outro depoimento nos deixou impactados: *“Porque quando sabemos ler podemos entrar e sair de qualquer lugar. Alguém que não sabe ler nem escrever é como se fosse um cego, é guiado pelos outros.”* (Rosângela, 50 anos).

O sentimento de vergonha nesse outro sujeito persiste, mas, pelas suas palavras, sente como se houvesse uma venda em seus olhos, que a impedissem de usufruir de seus direitos por conta da não alfabetização. Na compreensão desse sujeito, a escola e a Educação são o caminho essencial para que ele volte/comece a “enxergar”, para que a venda lhe seja tirada dos olhos.

Ainda sobre a importância que os alunos dão à alfabetização, outro sujeito responde: *“É importante para não ficar pedindo informação para os outros, que questionam o porquê parei de estudar. Agora não vou parar mais, vou pegar firme.”* (Rosineide, 43 anos).

Todos os depoimentos caminham na mesma direção. Ser visto pelos olhos da sociedade como um sujeito não letrado é vergonhoso e taxativo, ter que dar satisfação do porquê deixou de estudar, como se não compreendessem a importância dos estudos faz com que muitos omitam a informação ou deixem de conhecer os direitos que possuem.

De acordo com as autoras Vargas e Gomes (2013, p. 10-11) *“Vivemos num mundo de escrita, sendo tal aprendizado ferramenta poderosa para se ler o entorno sob outras perspectivas, para se construir identidades leitoras e para que as pessoas sejam capacitadas a reconstruírem a si mesmas e às práticas socioculturais.”*

Nos pareceu claro no relato dos sujeitos respondentes essa necessidade de se reconstruírem e compreenderem melhor o mundo em que vivem, tendo em vista que a imersão na cultura letrada e no debate de ideias possibilita aos sujeitos compreenderem melhor o seu entorno e lutarem por mudanças socioculturais.

Por outro lado, ao pensarmos na educação de jovens e adultos não podemos considerar que este sujeito com muitas experiências de vida, inclusive relacionadas ao mundo letrado, terá as mesmas necessidades que uma criança que acaba de iniciar sua vida em idade escolar, por isso, as aulas e o modo como esse nível de ensino se organiza não deve ser pautado nas competências e atividades dadas às crianças.

Na resposta de 8 sujeitos, apareceu a afirmação de que eles não sabiam nada por não terem o domínio da língua escrita. Eles precisam ser valorizados em seus saberes, tendo em vista que:

[...] o aprendizado desses sujeitos inicia-se muito antes de frequentarem a escola, uma vez que eles aprendem a lidar com situações, as necessidades e as exigências da sociedade contemporânea. Portanto, quando começam a estudar, já tiveram experiências com medidas, cálculos matemáticos, materiais impressos, língua materna falada, ferramentas de trabalho e equipamentos elétricos e/ou eletrônicos (VARGAS; GOMES, 2013, p. 5).

A escola precisa valorizar esses saberes e partir disso para o trabalho ser motivador para os alunos. Freire (1978) já falava sobre os temas geradores quando trabalhava com a EJA. Portanto, reafirmamos que não podemos pensar na execução de aulas para os jovens e

adultos da mesma maneira que executamos e propomos às crianças. O foco pode ser a alfabetização matemática e da língua materna, mas os materiais e métodos a serem utilizados são diferentes, devem ser pensados exclusivamente para a especificidade desse ensino.

Quando nos referimos ao educando jovem e adulto, não nos reportamos a qualquer sujeito vivenciando a etapa de vida jovem ou adulta, e sim a um público particular e com características específicas: sujeitos que foram excluídos do sistema escolar (possuindo, portanto, pouca ou nenhuma escolarização); indivíduos que possuem certas peculiaridades sócio-culturais; sujeitos que já estão inseridos no mundo do trabalho; sobretudo, sujeitos que se encontram em uma etapa de vida diferente da etapa da infância (OLIVEIRA, 2001 apud SOARES; PEDROSO, 2016, p. 263).

Para um ensino desenvolvente, o professor da EJA precisa ser apenas o professor da EJA. Dizemos isso porque, como constatado em alguns trabalhos (CAMARGO, 2015); (PORCARO, 2011); (SOARES; SIMÕES, 2005), dentre outros, por vezes o professor da EJA é um professor do ensino regular, seja ele dos anos iniciais ou finais do ensino fundamental. Na maioria dos casos esse professor além de ter a jornada no ensino regular, ele assume mais uma turma. No nosso município, por exemplo, os professores que trabalham com as salas de EJA são da rede municipal de ensino, dos primeiros anos do ensino fundamental, que além de cumprirem sua carga horária, optam por assumirem as salas para terem uma substituição. Assim,

por vezes, não tem o perfil ou o conhecimento necessário para o trabalho com jovens e adultos.

O professor precisa conhecer o grupo, seus interesses e suas necessidades. Ao adentrarem a escola esses sujeitos terão contato com outro tipo de conhecimento, diferente das vivências que passaram boa parte da vida tendo, eles terão acesso ao conhecimento científico sistematizado e isso propiciará um novo nível de desenvolvimento mental (VYGOTSKY, 2008). Além disso, o professor deve atuar no que Vygotsky (2008) denomina de zona de desenvolvimento iminente.

De acordo com o autor há dois tipos de zona de desenvolvimento: real e iminente. A zona de desenvolvimento real reflete os conhecimentos já apropriados pelo sujeito, o que ele já domina. Por outro lado, a zona de desenvolvimento iminente é:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma denominar através da solução independente de problemas, e o desenvolvimento iminente, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2008, p. 97).

Por isso, a importância de o professor ter momentos de escuta e observação atenta em sala, para que consiga identificar a melhor maneira de afetar ⁴seus alunos. No item seguinte, vamos explicar

⁴ Para nós, a palavra afetar ganha sentido de afetividade, é o modo como tentamos dar sentido ao conhecimento ofertado ao sujeito.

sobre alguns dos motivos que levaram os sujeitos da nossa pesquisa de volta à escola.

**Motivos que impulsionam:
o que leva adultos a voltarem a estudar**

Neste item faremos a análise dos motivos que levaram os 14 sujeitos respondentes a voltarem a estudar. Como ressaltamos no início do texto, diferente das crianças em idade regular que iniciam seus estudos, os motivos e necessidades que levam um adulto analfabeto a voltarem para a escola são dos mais diversos: trabalho, satisfação pessoal, necessidade pessoal, entre outros.

As autoras Vargas e Gomes (2013) em seu texto trazem as falas de alguns sujeitos e em uma delas, o sujeito diz que o motivo que o levou à EJA foi a necessidade de tirar sua carteira nacional de habilitação (CNH). Para tirar a CNH ele precisava ser alfabetizado e passar por todo o processo, então, o motivo e a necessidade eram diferentes, mas estavam intrinsicamente interligados, assim como conceitua Leontiev (1987). Elas discorrem que ao final, o sujeito conseguiu tirar a sua CNH e, além disso, teve uma promoção em seu cargo, porque os conhecimentos adquiridos na escola em outras áreas, lhe possibilitou exercer melhor a sua função e lhe rendeu novas possibilidades.

Desta forma, neste item, em nosso texto, vamos nos aprofundar nos discursos dos sujeitos, trazendo conceitos teóricos que sustentem a necessidade de repensarmos políticas públicas e formações específicas para a EJA.

Quando analisamos a fala dos sujeitos de nossa pesquisa, vemos o quanto eles dissertam sobre a importância que dão para a aquisição desse conhecimento científico e intelectual que a escola proporciona, que possibilita inicialmente a realização de tarefas básicas do cotidiano, mas que para eles são angustiantes, por dependerem de outras pessoas. A maioria de suas questões visa a independência para ir ao mercado e tomar um ônibus. Lançamos para os sujeitos a seguinte questão: *Quais motivos te trouxeram à EJA?* Célia, que apareceu anteriormente também, dissertou “*Eu vim para ler e escrever porque quem não estuda precisa ficar pedindo ajuda nos lugares e muitas pessoas também zombam e “tiram sarro” e por isso que eu quero aprender, para não depender [de ninguém]*” (Célia).

Vemos no discurso de Célia que a dependência das pessoas para realizar funções básicas do cotidiano é o que a levou de volta aos estudos, além disso, a marginalização sofrida por ela, quando as pessoas a discriminam por uma falta de conhecimento científico. Rosângela em sua colocação, faz uma afirmação ainda mais contundente da discriminação de quem não sabe ler e escrever. Ela pontua “*Porque eu quero aprender a ler e a escrever porque sem estudo a gente não consegue um emprego. Eu quero ser alguém*” (Rosângela).

Rosângela não reconhece em si os saberes das vivências que acumulou durante a sua vida, ela se nega como sujeito pelo fato de não ser alfabetizada. E não é assim que infelizmente, enquanto escola e sociedade, perpetuamos esse discurso? Dizemos a todos, mas principalmente para nossos alunos que eles precisam estudar para ser alguém na vida. Então partimos do pressuposto de que quem não estuda, não é ninguém? Não há uma história ou um conhecimento que possamos aprender com uma pessoa iletrada? Vimos acima que

não podemos desconsiderar as vivências dos sujeitos que nos chegam, pelo contrário, devemos valorizá-las para que consigamos desenvolver esse sujeito, dando-lhe a oportunidade de um conhecimento que ele ainda não teve a oportunidade de experienciar, o científico.

Vanda, uma das alunas da turma, com 53 anos, traz uma das razões pelas quais em sua época pausou os estudos “*Eu casei muito menina, muito nova e não tive a oportunidade de estudar. Tudo que precisa fazer tem que ficar pedindo para os outros, uma lista de compras mesmo. Também quero aprender a dirigir*” (Vanda, 53 anos). Se pensarmos na geração de Vanda, quantas mulheres não precisaram abandonar os estudos para cuidarem da própria casa, por se casarem novas? Muitas mulheres da idade de Vanda tiveram que retornar aos estudos após alguns anos por exigência do mercado de trabalho, para que pudessem ser inseridas. As que não tiveram a oportunidade de voltar, dificilmente conseguem um trabalho formal e precisam ir para as vias informais de trabalho.

Pensamos na taxa de analfabetismo, que conta ainda com 11 milhões de brasileiros, segundo os dados do IBGE (2019) e a partir dos nossos sujeitos, tentamos imaginar qual seria a faixa etária da maioria desses sujeitos. Dos 14 sujeitos da pesquisa, 11 estão na faixa dos 45 aos 53 alunos e apenas 3 estão na faixa dos 30 aos 38 anos. É espantoso saber que jovens não estejam alfabetizados após a obrigatoriedade de frequência no ensino público, mas, se tomarmos como base os nossos sujeitos, possivelmente veremos que grande parte dos não alfabetizados se encontra na faixa acima dos 40 anos.

Além do desejo de aprenderem a ler e a escrever, alguns deles relataram a necessidade de ler e escrever para conseguirem trabalhos

que exigissem menos esforço físico ou com uma carga diária menor de trabalho.

Torna-se claro que, apesar de terem o conhecimento de mundo, que lhes possibilita o trabalho em algumas áreas (construção civil, diarista, serviços gerais), a falta do conhecimento científico lhes impede de ter melhores condições de vida, tendo em vista as exigências que o mercado de trabalho faz para a contratação de mão-de-obra, com atribuições específicas para cada cargo, chamando de mão-de-obra qualificadas.

Sabendo que esses sujeitos estavam há dois meses regularmente matriculados no curso e que por isso, alguns conceitos estavam sendo introduzidos e apropriados, quisemos saber se eles já percebiam mudanças em sua rotina, após voltarem à escola. Todos disseram que já estavam sentindo mudanças, alguns estavam reconhecendo letras, outros estavam conseguindo ler devagarinho e dois pontuaram que estavam felizes porque aprenderam a fazer contas.

Sobre a leitura e escrita, Rosangela, acima citada sobre o fato de que não saber ler é como ser guiado por outras pessoas, ressaltou que ela já estava conseguindo ler placas de ônibus, não precisando mais pedir ajuda das pessoas. Podemos inferir a partir deste relato que após os primeiros meses de curso, ela começou a ver o mundo sem as vendas de que se queixava.

Considerações

Tentamos, de forma sucinta, trazer algumas de nossas inquietações suscitadas durante a disciplina atrelando questões

presentes em nossa prática, como professores da rede municipal de ensino, inclusive com experiência em EJA.

O percurso histórico fez-se necessário para compreendermos onde foi o ponto de partida da Educação de Jovens e Adultos. Acreditamos que só avançamos em pesquisas e estudos a partir desse diálogo feito com o passado, para podermos projetar novas ações para o presente em busca de um futuro com menos desigualdade social e formativa.

A partir dos marcos históricos vimos o quanto a Educação de Jovens e Adultos caminhou a passos lentos e o quanto ainda necessita de um olhar mais específico, em busca de um mapeamento assertivo que quantifique esse público e pense em alternativas mais viáveis para sanar as demandas, principalmente as demandas relacionadas à quantidade de turmas, horário das aulas e a formação de um professor específico para esse nível de ensino. O modo como o curso ainda se estrutura em muitas regiões não possibilita que os alunos se sustentem nessa formação tardia.

Durante as respostas dos questionários sentimos o quanto o não letramento interfere na compreensão que os sujeitos fazem deles mesmos. Além de se sentirem à margem da sociedade, desconsideram a sua existência como sujeito de direitos e de conhecimentos. O trabalho do professor não esbarra apenas em questões de domínio teórico, mas de quefares que retomem a confiança dos sujeitos, atrelando os conhecimentos do cotidiano trazido por eles aos conhecimentos científicos.

Esperamos que nosso olhar, que há pouco foi desvendado na área da EJA, seja melhor explorado adiante, em futuros trabalhos, pois

a discussão apenas se inicia aqui e visa contribuir para discutirmos e ampliarmos o campo nos estudos de Educação de Jovens e Adultos.

Referências

BRASIL, Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, que provê sobre a alfabetização e a educação continuada de adolescentes e adultos.

CAMARGO, Poliana da Silva Almeida Santos. **Representações sociais de professores da educação de jovens e adultos – EJA sobre sua formação docente e sobre a afetividade no processo de ensino-aprendizagem**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodizacion del desarrollo psíquico em la infância. In: SHUARE, M. (org.). **La Psicología evolutiva y pedagogica en la URSS**. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 104-124.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FRIEDRICH et.al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: avaliação das políticas públicas educacionais**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.

LEONTIEV, A. N. As necessidades e os motivos da atividade. In: LONGAREZI, A.M.; PUENTES, R.V. (orgs.) **Antologia: ensino desenvolvimental**. Livro 1. (Coleção Biblioteca Psicopedagógica Didática. Série ensino desenvolvimental. V. 4) EDUFU: Uberlândia, MG. 2017.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

PORCARO, Rosa Cristina. **Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

PUENTES, R.V.; CARDOSO, C.G.C.; AMORIM, P.A.P. **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V.V. Davidov e V.V. Repkin. 2 ed. Curitiba: CRV, 2020. Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2020.

REPkin, V.V. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. **Ensino em Revista**, n.1, p.85-99, jan./jun. 2014.

SANTOS, L. F. A. dos. **Apostila Metodologia da Pesquisa Científica II**. Faculdade Metodista de Itapeva, 2006.

SOARES, L.J.G.; PEDROSO, A.P.F. Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): alinhavando conceitos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**, v.32, n. 4, p. 251-268, out-dez, 2016.

SOARES, L. J. G.; SIMÕES, F. M. A formação inicial do educador de jovens e adultos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 25-39, 2005.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 10, n. 38, p. 49–59, 2012. DOI: 10.20396/rho.v10i38.8639689. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689>. Acesso em: 18 ago. 2022.

VARGAS, P.G.; GOMES, M.F.C. Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, Ahead of print, abr, 2013.

VYGOTISKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Editora Visor, 1995.

VYGOTISKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.