



LETRAMENTO E INCLUSÃO NA EJA

Eliziane Tainá Lunardi Ribeiro - UFSM¹

Marlize Dressler - UFSM²

Celso Ilgo Henz (UFSM)³

Resumo: Este artigo apresentará parte de uma pesquisa de um estudo de caso etnográfico sobre uma estudante com déficit cognitivo de dezessete anos de idade que frequentava a modalidade de ensino EJA, da rede pública municipal de ensino da cidade de Santa Maria/RS. Objetivou refletir acerca da linguagem no processo de letramento, dessa estudante. Apresentou a perspectiva de língua e linguagem em Bourdieu (1974), assim como o entendimento de letramento segundo Soares e conceitos a respeito da educação de acordo com Freire. Foi uma pesquisa de caráter qualitativo, um estudo de caso etnográfico, no qual se utilizou de observações participantes, analisadas na perspectiva da sociolinguística. Observou-se o processo de ensino-aprendizagem da estudante J, em situações do cotidiano escolar, o que proporcionou a escrita da pesquisa sobre aspectos que emergiram da realidade. Desse modo, acabou-se por apontar que ainda há muito a ser problematizado em relação à linguagem nos processos de letramento na instituição escola, não apenas em relação ao saber do letramento para a escola, mas também para a vida.

Palavras-chave: EJA. Escola. Letramento. Linguagem.

Considerações Iniciais

A presente pesquisa foi desenvolvida tendo como objetivo realizar uma pesquisa que se caracterizou como sendo de cunho qualitativa que se propôs a refletir sobre a linguagem nos processos de letramento de uma estudante com déficit cognitivo da modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A instituição de ensino em que foi desenvolvido o trabalho é uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Santa Maria/RS. A escola é composta por turmas da Educação Infantil, Ensino Fundamental até o nono (9º) ano e a modalidade de Ensino EJA (Etapas I, II, III e IV).

¹ Autora. Acadêmica do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação /UFSM, Especialista em Gestão Educacional (UFSM), Pedagoga e Educadora Especial (UFSM). E-mail: elizianetaina@yahoo.com.br.

² Coautora. Acadêmica do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação /UFSM, Especialista em PROEJA (UFRGS), Licenciada em História (UFSM). E-mail: marlize2602@yahoo.com.br.

³ Orientador. Doutor em Educação e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. E-mail: celsoufsm@yahoo.com.br.

O sujeito da pesquisa foi uma jovem de 17 anos, denominada neste trabalho como “estudante J”, que frequentava, no ano de 2011, a Etapa I da EJA. A turma em que a estudante pertencia tinha em torno de doze (12) alunos, com idade entre dezesseis (16) e sessenta (60) anos.

A educanda frequentava o Atendimento Educacional Especializado (AEE)⁴ que é oferecido pela escola. Ao passar a observá-la no atendimento e em razão de realizar o último estágio - EDE 1021 Déficit Cognitivo – com essa estudante, percebeu-se a possibilidade em desenvolver a presente pesquisa, que teve como problemática a seguinte pergunta norteadora: “Como ocorrem os usos da linguagem no processo de letramento”?

Como objetivo geral buscou-se: refletir sobre a linguagem nos processos de letramento de uma estudante com déficit cognitivo na modalidade de ensino EJA. Nos objetivos específicos procurou-se: observar/participar, para assim compreender a estudante nos espaço do AEE; refletir sobre como se dá o processo de recepção da linguagem e como se dá a transmissão da linguagem da estudante e, ainda, aprofundar os estudos sobre a linguagem no letramento a partir das informações que emergiram do processo de observação/participação durante a pesquisa.

Na escrita deste trabalho, no primeiro momento apresentar-se-á os procedimentos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa. Em seguida, se iniciará com reflexões acerca das observações vivenciadas, relacionando com o referencial teórico referente à linguagem e escola, linguagem oral e escrita, linguagem e pensamento.

Posterior a esse momento, tratar-se-á ainda do referencial teórico sobre contribuições acerca do letramento nos processos de aprendizagem na escola. Questões relacionadas à Educação Inclusiva perpassaram por todo o referencial, relacionando-se com as contribuições sobre linguagem e letramento.

No último momento da escrita deste trabalho, se apresentará reflexões sobre as temáticas abordadas durante a escrita e possíveis apontamentos que surgiram durante a

⁴ O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva (BRASIL, MEC, 2008, p. 16).

construção da pesquisa para alcançar o objetivo proposto, sem a intenção de esgotar as discussões desta pesquisa.

Caminhos Investigativos

Para o desenvolvimento do estudo escolheu-se, como percurso metodológico, construir uma pesquisa de abordagem qualitativa que,

[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa [...] (CHIZZOTTI, 2009, p. 79).

Através da pesquisa qualitativa é possível desenvolver um estudo no qual o pesquisador procura observar as situações implícitas em determinado ambiente ao qual um grupo faz parte e em um período de tempo específico, ou seja, o pesquisador irá fazer um recorte de uma realidade, porém estará inserido na mesma e não procurará mensurar seus resultados quantitativamente, mas refletir sobre o que observa: vivências, expressões, falas e escritas desses sujeitos. Chizzotti, nessa perspectiva, esclarece:

[...] A pesquisa não pode ser o produto de um observador postado fora das significações que os indivíduos atribuem aos seus atos; deve, pelo contrário, ser o desvelamento do sentido social que os indivíduos constroem em suas interações cotidianas (CHIZZOTTI, 2009, p. 80).

Durante a realização da pesquisa qualitativa, o pesquisador terá as primeiras impressões que surgirão a partir das observações realizadas, captará os significados atribuídos pelos sujeitos e, posteriormente, ocorrerá o processo de interpretação através da decodificação das informações obtidas no primeiro momento.

Pode-se caracterizar esta pesquisa como Estudo de Caso Etnográfico. Dentre as principais características da pesquisa etnográfica em educação André (1995) destaca,

[...] a tentativa de captar e descrever os significados atribuídos pelos sujeitos a si próprios e suas experiências. Ao tentar compreender como variadas situações são interpretadas por diversas pessoas, o pesquisador não busca uma realidade uníssona, mas a pluralidade de vozes (nas quais se inclui a do próprio pesquisador), mesmo se contraditórias entre si (ANDRÉ, 1995, p.18).

O trabalho de campo é uma das características necessárias para esse tipo de pesquisa, pois possibilita maior aproximação entre pesquisador e pesquisado (pessoas, situações e lugares).

Durante a presente pesquisa, as observações participantes se deram através dos atendimentos que foram realizados com a estudante. Como instrumento se utilizou um diário de campo, com o objetivo de, após os atendimentos, realizar anotações relevantes e reflexões a respeito, além de o diário subsidiar a memória dos pesquisadores.

Corroborando com esse entendimento, André (1995) explica que “a pesquisa de campo etnográfica é realizada por meio da realização de variados procedimentos, dentre eles a observação, elaboração de diário de campo [...]”, ainda’ aponta que,

[...] o contato do pesquisador com o ambiente permite ao pesquisador responder “ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho”. (ANDRÉ, 1995, p.17).

No trabalho de campo em ambientes educacionais se pressupõe que o pesquisador vai descrever tudo o que envolve o espaço escolar: localidade, espaços físicos, materiais utilizados, formação docente, alunos, funcionários, recreio, festas, projetos desenvolvidos, participação da comunidade e outros aspectos que fazem parte do cenário. Por esse motivo, o estudo de caso etnográfico possibilita um contato face a face com a realidade escolar, permite uma compreensão mais densa e profunda dos processos que nela acontecem, tornando visíveis processos até então considerados invisíveis (VIÉGAS, 2007).

A escolha por desenvolver a pesquisa nessa escola e com essa estudante em específico se deu em razão de que em projetos anteriores, essa instituição foi receptiva e aberta ao desenvolvimento dos estudos.

Sobre isso, Viégas (2007) assegura que a escolha da escola a ser pesquisada é decisão tomada por meio da consideração de inúmeros aspectos, dentre os quais é possível destacar o objetivo do estudo e as características específicas da instituição de ensino. Porém, é necessário ressaltar que nesse tipo de pesquisa, ocorre uma escolha mútua, pois se o pesquisador opta pela escola, sua permanência ali é uma decisão também da escola.

A entrada em campo requer do pesquisador delicadeza no trato com a escola durante todo o processo do estudo, inclusive no momento de análise do material de campo. Todo esse processo pode revelar com riqueza a construção desta pesquisa, que teve como objetivo, além

de conhecer como acontece o processo dos usos da linguagem no letramento, refletir sobre as práticas pedagógicas nesse processo de construção do conhecimento da estudante.

Língua e Linguagem

Considera-se importante ressaltar que o conceito de linguagem que será proposto nesse referencial é diferente do sugerido pelo senso comum, pois, por exemplo, na escola da estudante J, ao se referirem à linguagem da estudante remetem-se como sendo sinônimo de língua.

Como ela possui um comprometimento na fala, explicam que ela apresenta uma língua ou linguagem deficiente, o que acaba por implicar no desenvolvimento escolar dela, pois ela é percebida a partir de uma falta, a partir da dificuldade e não como alguém que utiliza outras diversas linguagens para se comunicar com os demais.

Na presente pesquisa optou-se por esclarecer as diferenças conceituais entre língua e linguagem, segundo a perspectiva do linguista Ferdinand de Saussure. Para Saussure (1970), a linguagem tem duas partes: a língua, considerada essencial, e a fala, tida como secundária. Em traços gerais, refere-se à língua como sistema de signos interiorizado culturalmente pelos sujeitos falantes, ao passo que a fala se refere ao ato individual de escolha das palavras para a enunciação do que se deseja. Para o autor, “a faculdade de constituir uma língua seria natural ao homem” (SAUSSURE, 1970, p.18).

Segundo ele, a língua é assimilada pelos grupos sociais da seguinte maneira,

A língua existe na coletividade sob a forma duma soma de sinais depositados em cada cérebro, mais ou menos como um dicionário cujos exemplares, todos idênticos, fossem repartidos entre os indivíduos. Trata-se, pois, de algo que está em cada um deles, embora seja comum a todos e independe da vontade dos depositários (SAUSSURE, 1970, p.27).

Considerando essas afirmações, é possível entender porque Saussure afirma que os sujeitos, individualmente, não podem criar uma língua, ou mesmo modificar uma já existente, “a língua é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la” (SAUSSURE, 1970, p. 22).

Para o autor, a língua não pode ser confundida com o uso da linguagem humana porque,

[...] a linguagem é multiforme e heteróclita; cavalcando sobre diferentes domínios, ao mesmo tempo físico, fisiológico e psíquico, ela pertence ainda ao domínio individual e ao domínio social; ela não se deixa classificar em nenhuma categoria dos fatos humanos, e é por isso que não sabemos como determinar sua unidade (SAUSSURE, 1970, p. 48).

O conceito de linguagem diz respeito a todas as formas utilizadas pelos homens para estabelecerem comunicação, isto é, todo sistema de signos que serve de meio de comunicação de ideias ou sentimentos através de signos convencionados, sonoros, gráficos, gestuais etc..

Os elementos constitutivos da linguagem são, pois, gestos, sinais, sons, símbolos ou palavras, usados para representar conceitos, ideias, significados e pensamentos. Assim, a linguagem nessa pesquisa será compreendida em seu sentido múltiplo, como diversas manifestações: corporais, gestuais, musicais, lúdicas, plásticas (pintura, modelagem).

A linguagem torna-se importante nas funções mentais complexas como: capacidade de solucionar problemas, armazenamento e uso adequado da memória, formação de novos conceitos, etc. Pois, as linguagens são imbricadas pelas relações sociais em que os indivíduos são expostos durante a sua vida, porque desde crianças os sujeitos utilizam a(s) linguagem(ns) para interagirem e transformarem a realidade a que pertencem.

Para contribuir com as reflexões propostas, traremos as considerações da autora Soares (1997) a respeito da linguagem na escola.

Linguagem na escola

A escola caracteriza-se como um ambiente de grandes diferenças sócio-político-culturais, enfim um espaço onde todas essas diferenças precisam ser observadas e identificadas nesse ambiente para assim terem um caráter somatório, ao invés de sofrerem um reducionismo.

Desse modo, compreende-se que esse espaço deveria ser organizado, refletido e problematizado de maneira diferente, pois é estruturado e legitimado na perspectiva da “redução”, “padronização da cultura”, incluindo a padronização da linguagem.

A autora Magda Soares (1997), ao falar sobre linguagem a explica a partir de uma perspectiva a respeito da classe social o aluno:

O conflito entre a linguagem de uma escola fundamentalmente a serviço das classes privilegiadas, cujos padrões lingüísticos usa e quer ver usados, e a linguagem das camadas populares, que essa escola censura e estigmatiza, é uma das principais causas do fracasso dos alunos pertencentes a essas camadas, na aquisição do saber (SOARES, 1997, p.06).

A escola, como foi citado anteriormente, busca a padronização dos sujeitos e isso não é diferente ao se referir à educação para os alunos com necessidades educacionais especiais, e

ao se pensar na linguagem utilizada na escola, essa também não foge da padronização que permeia todo os processos de ensino-aprendizagem. Nela ocorrem diversas manifestações de linguagem, contudo isso não se dá de maneira a reconhecer essa diversidade, e o que existe é a legitimação da *linguagem escrita e oral* que são denominadas de “padrão”; tudo que for diferente é considerado como não legítimo, não sendo reconhecido nem valorizado na escola.

Para propor uma discussão a respeito da diversidade da linguagem na escola, apesar de dar ênfase a essa diversidade sendo relacionada à classe social em que o aluno pertence, Soares (1997) em sua obra “LETRAMENTO – um tema em três gêneros” (2010) apresenta três teorias, com o intuito de problematizar o porquê das diferentes manifestações de linguagem que não são reconhecidas na escola. Nesse momento daremos ênfase a perspectiva apresentada pelo autor Pierre Bourdieu (1974).

Soares (1997), ao apontar a “Teoria do Capital Lingüístico Escolarmente Rentável”, apresenta as contribuições do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1974), que explica de maneira objetiva que a principal função da escola tem sido manter e perpetuar a estrutura social existente. Denomina a forma como as diferentes linguagens são tratadas como *violência simbólica*, ou seja, a imposição de uma linguagem (das classes dominantes) sobre as dominadas. Ainda explica que a escola converte a cultura e a linguagem das classes dominantes como legítimas. A função da escola citada pelo autor em relação à estrutura social das classes sociais, é possível ser percebida também em relação aos sujeitos com necessidades educacionais especiais, em razão de que de maneira em geral na sociedade estes sujeitos estão e ou ainda são excluídos; na escola essa situação acaba sendo ratificada, por causa do processo de (in)exclusão que sofreram ao longo dos anos e ainda sofrem.

Para Bourdieu, a comunicação não se reduz meramente à codificação-decodificação, mas implica uma *relação de força simbólica*, que é determinada pelos grupos sociais em que se dá o diálogo (BOURDIEU, 1974 apud Soares, 1997). Segundo ele, em uma sociedade capitalista as trocas são através das trocas de materiais, ou seja, *relação de forças materiais*. Já as relações de comunicação se dão através das *forças simbólicas*.

As forças simbólicas que ocorrem através da comunicação determinam quem pode falar, como, a quem, qual o prestígio e o desprestígio que a linguagem exerce sobre o outro. São essas forças que impõem o silêncio a uns e dão voz a outros, e geram trocas que o autor denomina como *economia das trocas simbólicas*, a qual está relacionada com a produção, distribuição e consumo da linguagem.

Essa situação gera um *mercado lingüístico*,

[...] um *mercado lingüístico*, em que os bens que se trocam são palavras; o falante coloca seus *produtos* nesse mercado lingüístico, prevendo o *preço* (o valor) que lhe será atribuído. O *preço* do produto lingüístico depende não só das mensagens que veicula, mas também da posição e da importância que tem, na estrutura social, o grupo a que pertence quem o produz (BOURDIEU, 1974 apud Soares, 1997, p.56).

As pessoas ao vivenciarem uma situação de interação verbal, na interação social, determinaram o preço de seu discurso, não através do conteúdo da fala, mas sim sobre a perspectiva de quem fala e para quem fala; assim, as pessoas conquistam respeito, credibilidade, legitimidade. Então, ao dominante falar para o dominado sua linguagem é facilmente reconhecida, legítima.

Se o falante possuir uma posição de autoridade e poder, conseguirá transformar seu mercado lingüístico em capital lingüístico, evidentemente que esse capital para ser reconhecido precisa de um mercado para isso, e nesse mercado poderá determinar o preço (valor) de sua linguagem que poderá lhe gerar lucro, ou seja, proveito para o falante.

Anteriormente foi citado que as forças simbólicas podem gerar voz a alguns, ou seja, aceitabilidade. Para isso é necessário que a linguagem utilizada pelo falante tenha um mercado que a reconheça como legítima, ou silêncio, que Bourdieu (1974) trata como silenciamento, a qual se compreende como a não aceitabilidade do discurso do falante.

Um exemplo, que o autor cita é a relação do professor e do aluno, o professor apresenta um discurso que é reconhecido como sendo legítimo. Como o aluno percebe seu discurso sendo diferente do professor, já nota antes mesmo de produzi-lo a sua não-aceitabilidade, e assim acaba por silenciar-se. Bourdieu elucida ainda que, a escola possui um capital cultural e exerce o processo da *inculcação* de uma linguagem legítima. A *inculcação* é realizada através da comunicação pedagógica, pela qual o professor tem o poder de transmitir quais mensagens são legítimas, ainda que impostas e determinadas por grupos sociais dominantes.

A respeito dessa explicação sobre a inculcação, percebemos os efeitos dessa prática na trajetória escolar da estudante J. A educanda, ao se referir ao alfabeto, relaciona cada letra exatamente com apenas uma palavra, vocabulário próprio dos anos iniciais. Por exemplo: para a estudante a letra M, é o M de MAMÃE, e apenas dessa palavra, sendo que a mesma não consegue relacioná-la com outras palavras. Desse modo, a prática da inculcação foi legitimada por essa estudante, e a mesma agora apresenta os efeitos dessa prática, tendo um vocabulário que apesar de restrito, responde ao que é apresentado e exigido na escola.

A aprendizagem de uma linguagem imposta às classes populares estabelece uma linguagem como legítima, não valorizando as linguagens apresentadas por esses alunos na

escola. Bourdieu salienta que não basta reconhecer a linguagem legítima, é necessário fazer com que a conheçam:

[...] a escola leva os alunos pertencentes às camadas populares a reconhecer que existe uma maneira de falar e escrever considerada “legítima”, diferente daquela que dominam, mas não os leva a conhecer essa maneira de falar e escrever, isto é a saber produzi-la e consumi-la (BOURDIEU, 1974 apud Soares, 1997, p.63).

Bourdieu ressalta que, para a solução dessa situação que ocorre na escola, não basta apenas uma transformação na escola, através da educação, mas sim uma transformação na estrutura social como um todo, pois só assim não ocorre nenhum reforço de discriminação, nem imposição de uma cultura (linguagem) sobre a outra.

A respeito de uma possível transformação social, Freire (1980, p. 34) denomina a educação como um possível instrumento de transformação, apenas se for compreendida como “um instrumento válido somente se estabelecer uma relação dialética com o contexto da sociedade na qual o homem está erradicado”.

Assim, Freire (1980) ainda explica que para uma possível transformação no mundo é necessário,

[...] A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato da ação-reflexão. Esta unidade dialética constituiu, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. [...] a conscientização é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade (FREIRE, 1980, p.25-26).

É através da conscientização que os homens poderão construir uma possível transformação no mundo e a educação serve como instrumento nesse processo.

Para Bourdieu (1974), a transformação social necessita ser anterior a da escola, pois os sujeitos são percebidos através do contexto social em que estão inseridos, pela estruturas sociais a que pertencem. Sobre uma possível atitude da escola em relação à transformação social, Bourdieu (1974) comenta que a transformação que ocorrer na escola poderá utilizar a ideia do bidualitarismo, mas não com o objetivo dos dominados aprenderem a linguagem dos dominantes para apenas serem reconhecidos na escola ou nos outros espaços sociais, mas para poderem compreender a linguagem legítima e assim conseguirem lutar por condições melhores e justas de vida. Desse modo, estabelecem uma negociação através da comunicação de igual para igual que ultrapassará os muros da escola, contribuindo para a transformação social.

No caso da estudante J, a partir do momento em que outras linguagens que ela utiliza forem reconhecidas na escola, é possível acreditar que ela será percebida como um sujeito participativo não apenas na escola, mas na sociedade também; pois se sua linguagem oral e sua linguagem escrita (escrever) ainda estão em processo de construção, as demais linguagens ela já utiliza com propriedade para se expressar e interagir com os demais sujeitos.

A linguagem pode ser apontada apenas como um aspecto a ser repensado pela escola, a maneira como é tratada nessa instituição, pois existe ainda a imposição de uma linguagem padrão e a linguagem que é “diferente” é tratada como errada; não é reconhecida, como por exemplo, as linguagens utilizadas pela estudante J, como a linguagem gestual, corporal, plástica (pintura e desenhos).

Bourdieu (1974) e Freire (1980), em seus escritos, referem-se à necessidade da transformação da sociedade e conseqüentemente da escola para uma educação igual para todos. Fica evidenciado que a escola como está organizada não atende as transformações que estão acontecendo no seu contexto, o que acaba por proporcionar uma educação desigual.

Nenhum dos dois autores trata da “Educação Inclusiva”, porém, a maneira como reconhecem a necessidade da compreensão das diversidades na escola, a inclusão dos sujeitos em sua *inteireza* para o reconhecimento destes, vem ao encontro do entendimento do que se propõe à educação inclusiva.

Sobre isso, o autor Sasaki (1997) afirma que a Educação Inclusiva é compreendida como,

Este movimento que tem por objetivo a construção de uma sociedade realmente para todas as pessoas, sob a inspiração de novos princípios dentre os quais se destacam: celebração das diferenças, direito de pertencer, valorização da diversidade humana, solidariedade humanitária, igual importância das minorias, cidadania com qualidade de vida (SASSAKI, 1997, p. 17).

Desse modo, a educação assume uma responsabilidade ampliada na promoção da inclusão social, sob os seguintes aspectos: compromisso histórico com os excluídos e dever de assegurar não apenas o acesso de todos à escola, mas também sua permanência para o domínio de conhecimentos adequados.

Assim, ao utilizar os autores Freire (1980) e Bourdieu (1974) para as reflexões propostas na escrita desse referencial em relação à Linguagem, buscou-se aproximar as suas perspectivas teóricas enquanto subsídios em relação à compreensão de que a educação precisa ser igual para todos, não apenas no acesso a escola, mas também na permanência nela.

Letramento e a modalidade de ensino EJA

Todos os educandos trazem para escola uma bagagem cultural, social, política, aspectos que fizeram e fazem parte de suas vivências na família e nos diversos ambientes sociais. Precisam, pois, ser compreendidos como sujeitos que possuem uma história de vida permeada por conhecimentos que não necessariamente são os “conhecimentos escolares”, como, por exemplo: regras gramaticais da Língua Portuguesa, regras de cálculos matemáticos.

É necessário, então, um olhar que os perceba em sua *inteireza*. Com os educandos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), isto é indispensável, pois se trata de jovens e adultos que em sua maioria são trabalhadores, tem filhos, família; ademais, estão há anos longe da escola, ou nunca chegaram a frequentá-la; possuem um maior tempo de história de vida fora da escola.

Nessa modalidade, os alunos em sua maioria provêm de um determinado grupo com “características comuns”, embora de diversos grupos culturais. Segundo Oliveira (1999), a homogeneidade dos alunos jovens e adultos se dá pelas seguintes características: adultez, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais. Ela ainda afirma que a EJA é uma modalidade de ensino que incorpora os jovens e adultos dos seguintes segmentos:

O adulto, para a educação de jovens e adultos [...] é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles, proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito freqüentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiências no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo. E o jovem, relativamente recentemente incorporado ao território da antiga educação de adultos [...] é também um excluído da escola, porém geralmente incorporado aos cursos supletivos em fases mais adiantadas da escolaridade, com maiores chances, portanto, de concluir o ensino fundamental ou mesmo o ensino médio. É bem mais ligado ao mundo urbano, envolvido em atividades trabalho e lazer mais relacionado com a sociedade letrada, escolarizada e urbana (OLIVEIRA, 1999, p. 15-16).

As características que a autora traz dos sujeitos que compõem a modalidade EJA também dizem respeito à turma da qual a estudante J faz parte. Desse modo, é necessário que a escola considere os saberes desses sujeitos, educandos da modalidade EJA, pois são pessoas que, apesar de não saberem ler e escrever, fazem compras identificando o rótulo dos produtos, pagam suas contas, compram produtos apenas calculando mentalmente; eles tem o “saber da experiência-feito” (Freire).

A estudante J, em conversas no atendimento, comenta sobre a Oficina de Panificação que participa na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae). Em determinado dia, quando solicitado sobre como ocorre o processo de fabricação do pão, com bastante propriedade soube explicar todos os passos e ingredientes (nomes e marcas dos produtos) usados. Mesmo a estudante não conseguindo ainda codificar e decodificar a escrita, sabe identificar e compreender o uso da leitura e da escrita, como por exemplo, reconhecendo nomes de alimentos, produtos de limpeza, marcas de bebidas.

Sobre isso a autora Soares (2010) explica que,

[...] o letramento é um *estado*, uma *condição*: o estado ou condição de leitura da escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2010, p. 44).

De tal modo, é possível compreender que a estudante J passa por esse estado, condição de letramento, não só na escola, mas fora dela também, pois ela tem contato com diversos portadores de texto, em ambientes como no supermercado, lojas, em casa, na Apae. Mas, apesar de ela ter esse contato, conseguir compreender e utilizar esses conhecimentos em sua vida, não é reconhecida como alfabetizada/letrada na escola. Daí que Soares (2010) ajuda a elucidar a compreensão de pessoa alfabetizada e pessoa letrada,

Há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado [...] Ou seja: a pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna alfabetizada – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – que se torna letrada – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é analfabeta, ou sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita (SOARES, 2010, p. 36).

A estudante J, ainda não se apropriou da leitura e da escrita, mas está em processo de aprendizagem; assim, já pode ser identificada como uma estudante letrada, pois sabe fazer o uso social da escrita. D’outra parte, na escola, na sala regular, a condição ou estado de letrada não é reconhecida; é apenas percebida como alguém que não está alfabetizada.

Em conversa com a professora da estudante J, a professora explicou sobre a necessidade de desenvolver com a estudante “atividades básicas” sobre alfabetização, compreendendo que o AEE precisa ser um “reforço” das atividades desenvolvidas em aula. Porém, no AEE, a estudante era compreendida como uma pessoa letrada, e desse modo o

trabalho desenvolvido com a mesma buscava valorizar esses conhecimentos que ela trazia para a escola.

O trabalho desenvolvido com a educanda buscou potencializar suas capacidades, de forma a desenvolver uma metodologia em que ela se perceba como alguém capaz de aprender, ou seja, uma visão positiva dela e sobre suas conquistas. Desse modo, não é desenvolvido um trabalho como um “reforço negativo” de um ensino de leitura e escrita, através de cópia de palavras e textos para o caderno. Durante um passeio realizado com o grupo do AEE, a estudante J comentava sobre as placas de trânsito, outdoors, cardápio e até a embalagem de um lanche; questionada sobre “o que estava escrito”, sabia explicar o que era e identificava algumas letras, como por exemplo, a palavra COCA-COLA, identificou a letra C como a letra de C de casa, A de anel.

Assim sendo, pensa-se ser necessário que o Letramento e a Alfabetização, sejam compreendidos no sentido que Soares (2010, p. 47) afirma: “[...] O ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”.

Relacionando as vivências da estudante J com a perspectiva teórica sobre compreensão do que é letramento, como um processo imbricado na alfabetização e muito mais amplo do que mera codificação e decodificação, os saberes sobre a escrita da estudante precisam ser valorizados no seu processo de ensino aprendizagem na escola.

Sobre o processo de aprendizagem da estudante, em conversa com a mãe de J, ela explicou que acreditava que sua filha irá conseguir ler e escrever e que isso é importante. Mas também explicou que como a estudante está com 17 (dezessete) anos, existem outros conhecimentos mais importantes para a mesma conseguir “se virar na vida”, que talvez agora sejam mais “urgentes”. Narrou que a estudante aprendeu na Oficina de Pães da Apae, no ano de 2011, por exemplo, a fazer pão; assim, tem um conhecimento que pode lhe proporcionar um emprego um dia, ou que poderá utilizar em casa.

A mãe utilizou essa situação, para poder explicar sobre a necessidade da estudante adquirir conhecimentos importantes para a vida. Desse modo, percebe-se ser necessário repensar como está se dando o processo de ensino-aprendizagem da estudante, um processo permeado pela inclusão da mesma.

A estudante J, assim como seus demais colegas da modalidade EJA, sofreram/sofrem um processo de “exclusão” durante sua vida escolar. Essa exclusão é ratificada por estarem na modalidade EJA, na qual jovens e adultos que não frequentaram a escola em “idade apropriada” podem voltar a frequentar a escola; as causas que fizeram com que se afastassem

da escola são diferentes, porém em específico no caso da estudante J, em grande parte foi por falta de compreensão e implementação de uma educação inclusiva.

Enfim, o ensino enquanto for compreendido e exigido através de formas de avaliação e medição do saber, não se aproximará da perspectiva inclusiva de educação, pois a educação inclusiva não consegue ser “mensurada”, logo acaba por ser desconsiderada, pois se trata de um processo e não de um produto.

Considerações finais para o momento

Denominamos o título dessa parte do trabalho como “Considerações Finais para o Momento”, em razão de acreditar que os assuntos abordados durante a realização da pesquisa estão longe de se esgotarem com essa escrita, que tinha como objetivo refletir sobre a linguagem no processo de Letramento de uma educanda com déficit cognitivo da modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Desse modo, os assuntos abordados durante essa escrita emergiram das vivências, observações, conversas, enfim, situações presentes no processo de ensino-aprendizagem da estudante que perpassam as experiências escolares na sala regular e no Atendimento Educacional Especializado.

Por isso, para a realização da prática pedagógica com a estudante e a construção da escrita deste trabalho, os aspectos apontados durante a escrita necessitaram do aporte teórico dos autores utilizados como embasamento, não para soluções ou respostas de questionamentos que surgiram, mas como contribuição para possíveis reflexões sobre o letramento e alfabetização da estudante J.

Ainda durante a realização da pesquisa, foi possível perceber que, por exemplo, a compreensão a respeito de linguagem e língua, tratadas como sinônimos na escola se distanciam da compreensão abordada pelos autores utilizados nesse trabalho, em que a língua pertence à linguagem, pois essa (a linguagem) é compreendida com sentidos múltiplos, como diversas manifestações: corporais, gestuais, musicais, lúdicas, plásticas (pintura, modelagem).

A realidade vivenciada na escola, além de tratar língua e linguagem como sinônimos, ainda não considera as diversas linguagens utilizadas pela estudante para poder, além de se comunicar, participar ativamente na escola.

Sobre os aspectos relacionados à alfabetização, sentiu-se a necessidade de se refletir sobre a alfabetização em um aspecto mais amplo, não como um processo com início, meio e fim, que se dá apenas pelas práticas escolares considerando mecanismo de codificar e

decodificar, mas de se “alfabetizar letrando”. Ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne ao mesmo tempo letrado e alfabetizado.

Considerar os sujeitos como letrados, tem em seu bojo a compreensão de considerar os sujeitos como seres que, mesmo antes de ingressar na escola, possuem uma bagagem sócio-político-cultural; na concepção de Freire (1994), possuem conhecimento de mundo, o que lhes dá subsídio para realizarem, antes da leitura da palavra, a leitura de mundo. A leitura de mundo precisa ser valorizada e reconhecida, pois a padronização, tanto da linguagem como dos conhecimentos, acaba por empobrecer o processo de ensino-aprendizagem dos educandos e legitimar práticas escolares excludentes.

Nos atendimentos realizados com a estudante J foi possível perceber o seu conhecimento em relação à música, cujas experiências da estudante foram agregadas ao planejamento da prática pedagógica desenvolvida com ela, o que enriqueceu o processo de aprendizagem da jovem.

Negar a linguagem, os saberes, o conhecimento de mundo do sujeito, buscar a padronização sócio-político-cultural e cognitiva é ignorar a singularidade de cada sujeito, percebendo o educando pelo que não consegue ou não sabe fazer; ou seja, não percebê-lo a partir de suas potencialidades.

Explorar outras linguagens dos estudantes, como por exemplo, ao explorar e estimular a estudante J a utilizar a linguagem gestual e linguagem plástica, possibilitou que ela pudesse relatar suas vivências na Apae e assim conseguisse explicar seu conhecimento em relação à fabricação de pães.

Desse modo, o período de observações e escrita deste trabalho proporcionou situações relevantes em relação aos processos de aprendizagem da estudante observada. Mais que isso, provocou inquietações relevantes que se buscou responder através das leituras e da escrita construída nesse texto.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BRASIL. Decreto - Lei nº 03, de 07 de janeiro de 2008. Instituído, no âmbito das instituições federais de educação, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2009.

Dicionário Aurélio Multimedia, Idioma: Português, Editora Positivo Ltda, Versão: 2010.

FRANCO, S. R. K. As construções cognitivas do adulto e suas repercussões no processo educativo. **GT18. Anais da 23ª R. A. Anped.** Caxambu/MG, 2000. Disponível em: <www.anped.org.br> Acessado em: 03 novembro 2008.

FREIRE, P. **CONSCIENTIZAÇÃO: Teoria e Prática da Libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. & MACEDO, D. **Alfabetização. Leitura do mundo, leitura da palavra.** 2ªed. RJ: Paz e Terra, 1994.

OLIVEIRA, M.K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **GT18. Anais da 22ª R.A. da Anped.** Caxambu/MG,1999.

PINTO, Á. P. **Sete lições sobre Educação de Adultos.** São Paulo: Cortez, 2000.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral.** São Paulo: Editora Cultrix, 1970.

SASSAKI, R.K. **Inclusão-Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro, Ed. WVA,1997.

SOARES. M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** 17ª ed. São Paulo: Ed. Ática, 1997, p.95.

_____. **LETRAMENTO – um tema em três gêneros.** 4ªEd. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 128p.

VIÉGAS, S. L. **Reflexões sobre a pesquisa etnográfica em Psicologia.** DIÁLOGOS POSSÍVEIS, janeiro/junho 2007. Disponível em: [www. fsba.edu.br/dialogospossiveis](http://www.fsba.edu.br/dialogospossiveis).