

# ***Sujeitos em contexto de exclusão escolar e social: dialogias de práticas pedagógicas na constituição dos letramentos***

**Paula Alves de Aguiar**

Doutoranda/UFSC

paula.alves.aguiar@gmail.com

**Caroline Kern**

Doutoranda/UFSC

kern.ckern@gmail.com

## **RESUMO**

Este trabalho pretende transversalizar duas pesquisas com intuito de refletir sobre as variáveis discursivas e textuais que se mostram nas relações intramuros escolares e constituem os letramentos de distintos sujeitos que sofreram processos de exclusão escolar e social. Nesta transversalidade pretende-se, a partir de análise bakhtiniana e vygotskyana, analisar situações de ensino e de aprendizagem desenvolvidas em uma turma (classe de alfabetização) da Educação de Jovens e Adultos e o processo de inclusão de um sujeito com diagnóstico de Síndrome do Autismo na rede regular de ensino. As situações apresentadas fazem parte dos dados e análises coletados nas pesquisas de Aguiar (2009) e Kern (2005). Objetiva-se aprofundar a análise bakhtiniana sobre os gêneros discursivos e sobre processos dialógicos presentes em ambas as experiências de pesquisa e que revelam as formas de minimização dos processos escolarizados de sujeitos em situação de exclusão escolar e social, nos quais, a aproximação dos estudos se evidencia.

**Palavras-chave:** Letramentos, EJA, Educação Inclusiva.

## **ABSTRACT**

*This work intends to mainstreaming two studies aiming to reflect on the discursive and textual variables that show relationships intramural and school literacies are the subject from separate processes that suffered school and social exclusion. This transversality is intended, from Vygotskian and Bakhtinian analysis, to analyze situations from teaching and learning developed in a class (class literacy) Education from Youth and Adults and the process for inclusion of a subject diagnosed with Autism Syndrome in the regular school system. The situations presented are part of the data collected in surveys and analyzes de Aguiar (2009) and Kern (2005). It aims to further analyze Bakhtinian about the genres and on dialogic processes present in both experiments and research that reveal the ways to minimize the processes for educated individuals in situations of educational and social exclusion, in which the approximation of studies is evident.*

**Keywords:** Literacies, Adult Education Programs, Inclusive Education.

## Os caminhos das pesquisas

As discussões apresentadas neste trabalho estão fundamentadas nos estudos de Bakhtin e de seu Círculo, que compreendem a língua como fenômeno social e a linguagem como interação verbal; e Vygotsky, na compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem como mediados e mediadores dos sujeitos sociais, em que os conhecimentos são historicamente constituídos e constituidores dos processos de autorregulação e autodomínio, como elemento fundamental para a superação das diferentes unidades discursivas apresentadas pela interação entre os sujeitos do espaço escolar.

Quanto aos estudos de Bakhtin e de seu Círculo, compreende-se que as práticas sociais de leitura e escrita se desenvolvem por meio dos gêneros discursivos. Optou-se por esta perspectiva teórica para a análise dos dados, pois apesar de um dos contextos de pesquisa analisar uma aula de matemática, o gênero trabalhado em sala foi uma situação de leitura marcada por diferentes enunciados relacionados à esfera escolar e social.

Cabe ressaltar que a concepção de leitura adotada neste trabalho refere-se à leitura como prática plural, como um elemento cultural que faz parte da sociedade e é desenvolvida no decorrer da vida dos indivíduos e marcada por diferentes discursos (VÓVIO, 2007). Por considerar que os discursos são desenvolvidos nas distintas interações sociais das quais os indivíduos participam, gerando variados gêneros discursivos, enfatiza-se a importância de utilizar nas atividades de ensino a palavra em um contexto real de uso, uma vez que, conforme Bakhtin [Volochínov] (2004, p. 95), “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. Entretanto, o que se observou na aula analisada foi a dissonância entre as atividades sociais dos indivíduos e as práticas desenvolvidas na EJA, fator que dificultou a atribuição de sentido, por parte dos alunos, à atividade realizada e, conseqüentemente, a relação dialógica entre os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, pois “a relação com o sentido é sempre dialógica. A própria compreensão já é dialógica” (BAKHTIN, 2006, p. 327).

Este estudo discute duas “cenas”, a primeira denominada “primeiro ato”, que parte da noção de enunciado, texto e gêneros discursivos cujas reflexões ancoram-se na perspectiva de Bakhtin e de seu Círculo e posteriormente é analisada a situação vivenciada em pesquisa desenvolvida na Educação de Jovens e Adultos (EJA), buscando-se por meio dos conceitos dessa teoria refletir sobre os motivos que levaram os alunos a terem dificuldade na compreensão do enunciado proposto. Num segundo momento, denominado “segundo ato”, apresenta-se a análise da História de Vida de um sujeito com diagnóstico de Síndrome do Autismo, matriculado na rede regular de ensino,

e seu processo de alfabetização e letramento.

As problematizações apresentadas têm por objetivo refletir sobre os processos de exclusão escolar e suas implicações na constituição letrada dos sujeitos, por meio dos gêneros discursivos e sobre processos dialógicos que se constituem como processos de letramento dos sujeitos pesquisados; analisar processos de ensino e de aprendizagem e suas implicações na estrutura linguística textual e discursiva dos sujeitos escolares e identificar algumas estratégias de inclusão escolar a partir dos processos de auto-regulação e autodomínio.

Propomos a análise destes lugares escolarizados pois, como já mencionado, eles se configuram como “duas cenas” vivenciadas de processos de ensino e de aprendizagem na relação com os processos de exclusão escolar dos sujeitos, secundarizados por meio de perspectivas curriculares cotidianamente formuladas e formuladoras de conhecimentos linearizados que, por sua vez, forjam currículos que destituem o Outro/a de espaços de participação e inserção nas práticas discursivas que imprimem nos sujeitos a descontextualização dos conteúdos escolares. Este paradoxo inclusão/exclusão produz desconexões com a possibilidade de pertencimento dos sujeitos ao espaço escolar, reduzindo as possibilidades de interlocução e tornando a sala de aula um lugar de letramentos distintos dos que os sujeitos participam em outras esferas sociais.

### **“Primeiro ato” - A produção de sentidos na educação de jovens e adultos: análise de uma situação de ensino e de aprendizagem**

Esta “cena” refere-se aos dados de um recorte de pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, com o processo de geração de dados desenvolvido no ano de 2007 (AGUIAR, 2009)<sup>1</sup>, cujo objetivo era análise de processos de ensino e de aprendizagem em uma turma do primeiro segmento (classe de alfabetização) e de um professor da educação de jovens e adultos da Prefeitura Municipal de Florianópolis, uma vez que, como destaca Kleiman (2004, p. 17), as pesquisas atuais sobre letramento devem utilizar “metodologias que permitam descrever e entender os microcontextos em que se desenvolvem as práticas de letramento, procurando determinar em detalhes como são essas práticas”. Partiu-se, então, da perspectiva histórico-cultural, para conhecer as leituras feitas pelos alfabetizandos da educação de jovens e adultos (EJA), visando a esclarecer como o trabalho pedagógico com a leitura contribuiu para a inclusão desses alunos no contexto cultural letrado.

<sup>1</sup> Os participantes das pesquisas de Aguiar (2009) e Kern (2005) autorizaram a divulgação dos dados mediante assinatura de termos de consentimento livre e esclarecido.

A cena apresentada demonstra um momento de interação entre professor e alunos da Educação de Jovens e Adultos, no qual o objetivo do professor era apresentar textos com “situações-problema” para ensinar a resolução de questões matemáticas, ou seja, o ensino de um gênero escolarizado.

O conceito de texto a que nos referimos é baseado nas obras do Bakhtin e de seu Círculo que o definem com um sentido amplo, como enunciado. Para Bakhtin (2006, p. 312) “a atitude humana é um texto em potencial e pode ser compreendida [...] unicamente no contexto dialógico da própria época”. O enunciado, por sua vez, nunca é isolado, traz consigo marcas de enunciados anteriores e posteriores, caracterizando-se como “produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2004, p. 112). Não existe, desta forma, uma linguagem isolada, proferida em um vazio monológico, toda a linguagem é dialógica e faz parte de uma situação histórica e social concreta no momento e no lugar da atualização do enunciado.

Assumimos, então, o pressuposto de que a significação do que se lê é produzida socialmente e que é preciso compreender o contexto para interpretar de maneira adequada os fatos sociais, percebe-se que é necessário compreender as relações que são desenvolvidas na educação de jovens e adultos, no intuito de colaborar com a criação de oportunidades que possibilitem que essas pessoas excluídas da educação formal tenham oportunidades apropriadas para aprender ao longo da vida e ampliar sua participação nas práticas de letramento.

Apresentar-se-á uma síntese da aula que é o foco de análise desta cena, dando destaque para as principais metodologias, orientações e materiais utilizados pelo professor, para desenvolver a leitura em sala de aula, bem como quais sentidos e atitudes os alunos atribuíam aos materiais e ao desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, os quais interferiam diretamente nas práticas de leitura desenvolvidas pelos alfabetizados e no sentido que deram a essa prática.

**QUADRO 1** - Processo de ensino e de aprendizagem em uma aula de matemática na EJA

| <b>Metodologias, orientações e materiais sugeridos pelo professor</b>                       | <b>Atitudes dos alunos e sentidos que eles atribuem aos materiais</b>                                |
|---|--|
| A aula começa com o professor entregando uma folha com atividades de matemática aos alunos. | Alunos ficam em silêncio fazendo as atividades até que Gilmar pergunta: O que é trimestre professor? |

|   |  |
|---|--|
| <p>Professor responde: <i>Nós já estudamos isso, mas vamos lá...</i><br/>Explica no quadro escrevendo:<br/>12 meses = 1 ano<br/>Bimestre = 2 meses<br/>Trimestre = 3 meses<br/>Quadrimestre = 4 meses<br/>Semestre = 6 meses<br/>Professor: <i>Quantos trimestres tem um ano?</i></p>   | <p>Alunos interagem com o professor. Zenir responde: <i>Quatro (04) igual às estações do ano (verão, outono, inverno e primavera)</i><br/>Professor Maurício*: <i>Isso seu Zenir; esta é uma forma de interpretar, muito bem.</i></p>  |
| <p>Professor começa a resolver as atividades no quadro questionando os alunos sobre como deve ser a resolução de tais atividades.</p>   | <p>Alunos vão tentando adivinhar as respostas aleatoriamente.</p>  |
| <p>A aula continua com o professor solicitando aos alunos leitores que leiam em voz alta as atividades e depois o professor resolve as atividades no quadro.</p>  | <p>Alunos leem sem dificuldade.</p>  |
| <p>Antes de ler a letra E da atividade, o professor pergunta aos alunos quem faz pão em casa.</p>   | <p>Alguns alunos dizem que fazem e outros que compram pão na padaria.</p>  |
| <p>Quando o professor começa a ler a letra E para fazer pão você usa 2 colheres de sopa de sal para cada quilograma de farinha. Quantas colheres de sal você usaria se fossem colocados 3 kg de farinha na massa?, é interrompido pelos alunos.</p>   | <p>Vários alunos falam juntos: <i>Não dá professor...</i><br/>Professor: <i>Não dá o quê?</i><br/>Eli Sônia: <i>Para fazer o pão, assim vai ficar muito ruim, um sal só.</i><br/>Professor: <i>É mesmo esta receita está errada. É isso que dá eu pegar a atividade do livro sem ler antes.</i><br/>Rita: <i>Tinha que estar escrito pitadinha e não colheres.</i></p>   |
| <p>Professor: <i>Tá... vamos lá. Vamos esquecer o pão que vocês fazem em casa e tentar nos concentrar na nossa conta aqui.</i><br/>Professor resolve a questão no quadro, aponta para o resultado e pergunta para Rita:<br/>Professor: <i>E então Rita qual é a resposta, quantas colheres de sal você iria colocar no pão?</i></p> | <p>A aluna responde: <i>uma colher e meia no máximo e olha que ainda ia ficar salgado, hein professor!</i><br/>Gilmar: <i>Mas na receita deste problema do professor a resposta certa é seis.</i><br/>Maria Rita fala sozinha na mesa – <i>Que loucura... esse pão vai ficar muito salgado.</i></p>  |
| <p>Professor pede para Zenir ler a próxima questão (letra F). Zenir lê e o professor repete a questão. Quando o professor fala: <i>um pacote com dois quilos de arroz...</i> é interrompido novamente pelos alunos.</p>   | <p>Rita: <i>Que arroz é esse professor?</i><br/>Professor: <i>É arroz pingadinho (fala em tom de brincadeira)</i><br/>Eli Sônia: <i>Mas não pode, saco de arroz com dois quilos eu nunca vi.</i><br/>Rita: <i>Mas é de faz de conta, deve ser um arroz da Itália ou dos Estados Unidos...</i></p>  |
| <p>A aula continua e o professor pede para Gilmar ler a próxima questão e depois a resolve no quadro com o auxílio dos alunos.</p>  | <p>Rita comenta: <i>eu podia estar lendo.</i></p>  |
| <p>Quando o professor lê a questão seguinte: <i>uma caixa de fósforos tem 65 palitos...</i> é novamente interrompido pelos alunos.</p>  | <p>Samira: <i>Depende da caixa professor.</i><br/>Norton: <i>Eu acho que têm mais palitos.</i><br/>Professor: <i>É têm caixas com quantidades diferentes de palitos, mas essa aqui da EJA tem 65.</i><br/>Rita: <i>Só aqui na EJA para ter essas coisas loucas... (pão salgado, saco de arroz com dois quilos, caixa de fósforos...) se contar ninguém acredita (risos).</i><br/>Professor: <i>Assim vocês me acabam... (risos).</i></p> |

|   |   |
|---|---|
| Durante a explicação das questões, o professor faz vários desenhos para exemplificar.   | Zenir e Gilmar resolvem todas as contas rapidamente.<br>Rita pergunta: <i>Ninguém vai aprender a escrever hoje não, professor? Só fazer isso daí?</i><br>Professor: <i>Achas pouco... isso também faz parte do aprender a escrever.</i> |
| Intervalo   |   |
| Quando voltam para a sala, são avisados de que a aula tem de terminar mais cedo porque é véspera de feriado e têm poucos alunos.  | Alunos acabam de escrever os números por extenso que estavam fazendo na aula anterior.  |
| Professor libera os alunos 21h00min. O professor mostrou-se insatisfeito por ter que terminar a aula cedo. Maurício fala: <i>eu posso chegar atrasado porque trabalho em outra escola o dia todo, mas dou a aula até o fim.</i> | Alunos não gostam de sair cedo da aula.   |

Fonte: Transcrição de uma das aulas em que se desenvolveu observação participante na turma investigada. Esta aula ocorreu no dia 11/10/2007 (quinta - feira).

\* Todos os nomes apresentados nesta cena são fictícios.

A aula analisada foi de matemática. Pode-se pensar que a aula de matemática não tem relação com a leitura, mas quando se considera a leitura como prática plural e o texto como enunciado, entende-se que os problemas matemáticos são textos pertencentes a um gênero escolar específico, que possuem uma função social em um contexto histórico e necessitam de compreensão e atribuição de sentidos; caso contrário, não podem ser resolvidos. Os gêneros são múltiplos, assim como a folha com atividade de matemática entregue pelo professor, e são formados pelas regularidades das atividades humanas, possuem em comum o conteúdo temático (assunto expresso no enunciado), o estilo (relacionado a questões individuais de escolha dos recursos linguísticos) e a construção composicional (elementos estruturais de organização do enunciado) (BAKHTIN, 2006).

Os alunos resolveram as atividades individualmente e o professor passou de mesa em mesa para auxiliar. Depois Maurício percebeu que as atividades poderiam potencializar a aprendizagem se todos participassem e foi resolvendo os problemas no quadro, com o auxílio dos alunos, tanto para a leitura quanto para a resolução das questões.

Antes de Maurício ler para a turma a questão sobre a quantidade de sal utilizada para fazer pão, relacionou essa prática com as atividades diárias dos alunos. Para tornar a questão mais significativa, o professor perguntou qual dos alunos fazia pão em casa. Os alunos participaram comentando sobre suas experiências prévias quanto à fabricação de pães e alguns alunos destacaram utilizar o gênero textual receita para auxiliar na elaboração dos pães. Baseados nessas experiências, não concordaram com o problema matemático que afirmava serem necessárias duas colheres de sopa de sal

para cada quilo de trigo, porque, segundo os alunos, iria ficar muito salgado. O mesmo conflito aconteceu em relação ao pacote com dois quilos de arroz e à questão sobre a quantidade de palitos em uma caixa de fósforos. A palavra dos alunos estava “cada vez mais à procura da compreensão responsiva” (Bakhtin, 2006, p. 334).

Toda a comunicação desencadeia uma “atitude responsiva ativa” entre seus interlocutores. Esta atitude não precisa ser verbal e imediata, podendo se manifestar por expressões (negação dos alunos com a cabeça após a fala do professor), ações (alguns alunos começaram a se mexer com mais frequência na cadeira) e até mesmo pelo silêncio expresso após o enunciado (alunos que preferiram não se manifestar oralmente). Os limites entre os enunciados concretos (unidade fundamental da língua) são definidos na alternância de vozes entre os sujeitos.

Os sentidos atribuídos aos enunciados são relacionados com as experiências que os indivíduos têm no grupo social e no contexto histórico do qual fazem parte. Como afirma Bakhtin (2006, p. 310) “cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (sua intenção em prol da qual ele foi criado)”. A atividade em questão não apresentava sentido para os alfabetizandos.

A discordância dos alunos ocorreu porque o enunciado reflete “a interação social do falante, do ouvinte e do herói como o produto e a fixação, no material verbal, de um ato de comunicação viva entre eles” (BAKHTIN [VOLOCHINOV], s.d., p.10). Os alunos não se conformavam com a artificialidade do texto e mesmo que compreendessem a forma como o problema matemático deveria ser resolvido, afirmavam que a resposta correta era diferente da obtida pelo professor no cálculo desenvolvido. Para Rita, a resposta correta era *uma colher e meia no máximo e olha que ainda ia ficar salgado, hein, professor!* O aluno Gilmar ainda tentou argumentar que a resposta do problema era seis, mas sua explicação não foi suficiente para Maria Rita, que estava achando aquilo tudo uma maluquice: *Que loucura... esse pão vai ficar muito salgado.*

As atitudes dos alunos não estavam sendo responsivamente ativas segundo as expectativas do professor, mas eram ativas em relação aos vários enunciados dos quais participavam no cotidiano, pois sempre que um texto é reproduzido passa a fazer parte de um novo e singular contexto, com novos enunciados anteriores e posteriores que permitam e impulsionem a sua retomada, desta forma cada enunciado é um “novo elo na cadeia histórica da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2006, p. 311).

Os efeitos da utilização desse gênero na sala de aula podem ser relacionados com os resultados da pesquisa de Tfouni (2006, p. 135), na qual a autora considera que “somente a escrita permite a descontextualização

total que é exigida”; neste caso específico, resolver o problema matemático desconsiderando o fato de ele não estar de acordo com a realidade. Os adultos não alfabetizados ou alfabetizando apresentavam dificuldades para aceitar e compreender o pensamento hipotético que é aprendido na escola e desenvolvido com a escrita. Entretanto, Tfouni (2006, p. 136) afirma que os não alfabetizados possuem caminhos alternativos para atingir um nível meta de raciocínio e um desses caminhos, segundo a autora, é o “conhecimento e domínio demonstrado pelos adultos acerca de como funciona o discurso e de quais os mecanismos subjacentes à situação dialógica”.

Na realidade, os alunos não estavam aceitando que o discurso do professor não respeitasse as características e papéis aceitos nas suas interações sociais, pois as práticas escolarizadas não ocorrem no vazio, mas numa situação histórica e social concreta no momento e no lugar da atualização do enunciado. Bakhtin [Volochinov] (2004, p. 121) diz que “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo”. O que dificultava a compreensão dos alunos era a desarticulação do gênero escolar (problemas matemáticos) com o gênero social (receita de pães). Como ressalta Tfouni (2006, p.141) sobre os sujeitos de sua pesquisa, e que pode ser aplicado também aos sujeitos desta pesquisa: “no fundo, esses indivíduos parecem recusar-se a ecoar e a se constituírem como sujeitos responsáveis por um discurso estranho e deslocado do seu cotidiano, de suas crenças, de suas práticas...”. Essa desarticulação foi responsável pela diferença de sentidos do mesmo enunciado para os distintos sujeitos.

Considerando que o enunciado, conforme afirma Bakhtin (2006, p. 328) “não é determinado por sua relação apenas com o objeto e com o sujeito-autor [...] mas [...] com outros enunciados no âmbito de um dado campo da comunicação”, constata-se que o material de leitura que o professor forneceu foi inadequado para o objetivo proposto, que era ensinar a resolver questões matemáticas, uma vez que desconsiderou os enunciados que os sujeitos realizam em outras esferas sociais.

O desenvolvimento da leitura ocorre na interação entre as pessoas e são as práticas sociais que determinam o uso da leitura e da escrita em funções específicas. O professor não avaliou o contexto específico de uso da escrita, como ele mesmo relata: *É mesmo, esta receita está errada. É isso que dá eu pegar a atividade do livro sem ler antes.* Maurício acreditou que a escrita possuísse funções universais e incontestáveis, não precisando para isso nem mesmo ler previamente a atividade que iria propor aos alunos, pois ela seria válida para qualquer contexto de alfabetização. A falta de adequação da atividade à realidade dos alunos e às suas experiências prévias é resumida na fala de Rita: *Só aqui na EJA para ter essas coisas loucas... (pão salgado,*



*saco de arroz com dois quilos, caixa de fósforos...)* se contar ninguém acredita (risos). Desta forma, percebe-se que o texto considerado como “enunciado pode ser verdadeiro (ou não verdadeiro), correto (falso), belo, justo, etc.” e é determinante do sentido da leitura para os sujeitos (BAKHITIN, 2006, p. 328).

Chamou a atenção também nessa aula a crença dos alunos de que para aprender a ler e a escrever é necessário o exercício da cópia, de repetições e de soletração de palavras e que as outras atividades em sala de aula não têm como proposta o ensino da leitura e da escrita.

Percebeu-se isso na fala de Rita: *Ninguém vai aprender a escrever hoje não, professor? Só fazer isso daí?* Maurício contrapôs-se ao posicionamento da aluna ao afirmar que o trabalho realizado nessa aula também contribuía para o aprendizado da leitura e da escrita, demonstrando acreditar na leitura como prática plural que ocorre no processo de interação com os diferentes sujeitos, em distintas situações e com gêneros textuais heterogêneos.

Verificou-se, no decorrer da pesquisa, que mesmo os alunos defendendo a utilização na EJA de gêneros escolarizados e com finalidade em si mesmos (ler muitos livros para aprender a ler, escrever muitos livros para aprender a escrever) as atividades com leitura mais significativas para os alunos, segundo seus comentários em sala, foram aquelas em que eles participavam ativamente do processo de ensino e de aprendizagem e construíam relações com seus conhecimentos prévios. “A aprendizagem da leitura e da escrita ocorre em um ambiente social através de intercâmbios interacionais, nos quais o que deve ser aprendido é, até certo ponto, uma construção conjunta de professor e aluno” (GUMPERZ, 1991, p. 19). A aprendizagem ocorre pela interação e a apresentação de diferentes textos para os alunos amplia-lhes as chances de se constituírem sujeitos letrados mais reflexivos e críticos nas práticas de letramento. Isso desperta o conhecimento e o gosto pela leitura (ensinada muitas vezes de forma desarticulada e sem sentido), de que muitos deles podem não se julgar possuidores.

A aula terminou antes do horário previsto porque havia poucos alunos em sala e era véspera de feriado. Os alunos mostraram-se descontentes com o término antecipado da aula e até Maurício demonstrou não concordar com essas saídas, justificando suas chegadas tardias devido ao trabalho que desenvolve em outras instituições: *eu posso chegar atrasado porque trabalho em outra escola o dia todo, mas dou a aula até o fim*. Esse procedimento da escola demonstra a falta de compromisso e respeito com os alunos, sujeitos de direitos e deveres, que frequentavam a educação de jovens e adultos, pois eles tinham o direito de assistirem às aulas dentro dos horários estabelecidos na legislação educacional. O índice de evasão escolar<sup>2</sup> na educação de jovens

<sup>2</sup> Em 2006, a evasão escolar dos alunos matriculados neste programa no município de Florianópolis chegou ao elevado índice de 45,2%, segundo dados do Departamento de Educação Continuada (DEC) da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

e adultos é alto, e o aspecto estrutural destacado colabora para a elevação desses índices, contribuindo com a exclusão e dificultando a formação de leitores críticos e atuantes no contexto social.

## **“Segundo Ato” - Reflexões sobre a História de Vida de um sujeito com diagnóstico da síndrome do autismo nos intramuros da escola**

A “cena” a ser relatada refere-se à pesquisa qualitativa (KERN, 2005) sobre um processo considerado bem-sucedido de inclusão escolar por meio da sistematização da História de Vida de um sujeito que recebeu o diagnóstico de Síndrome do Autismo em sua infância. O processo de geração de dados dessa pesquisa ocorreu entre os anos de 2003 e 2005. Toda a discussão apresentada está sustentada em uma visão de homem e mulher dinâmico/a, que estabelece relações mediadas e mediadoras culturalmente, socialmente e historicamente constituídas e constituidoras dos olhares sobre as representações que se têm sobre as pessoas que ao longo de sua História de Vida receberam tal diagnóstico. Nesta perspectiva aborda os fazeres e pensares das escolas onde este sujeito com diagnóstico de Síndrome do Autismo travou suas relações educacionais e busca estabelecer uma linha de tempo que permita o olhar sobre o processo desde a matrícula na “escola especial” até sua inclusão na escola de “ensino regular”. A “cena” se inscreve nas dialogias obtidas por meio de entrevistas e das interações travadas ao longo da escrita da História de Vida do sujeito da pesquisa, que participou ativamente da construção textual de sua própria História, ou seja, uma História sistematizada a quatro mãos.

As análises das situações em que a alfabetização e as práticas de leitura e escrita nas relações sociais se mostram presentes pautam-se na lógica pensada por Vygotsky (1995) quando discute as relações sociais como fundamento das ações e da constituição do sujeito, pois são as interações face a face entre os sujeitos particulares que se expressam nas formas culturais e sociais que imprimem e resultam em valores, em normas e em todas as manifestações desta sociedade, portanto na escola, na educação.

O primeiro destaque se revela na fala de uma professora da considerada “educação especial”,<sup>3</sup> na qual o sujeito da pesquisa ingressou aos cinco anos de idade, após receber o diagnóstico de Síndrome do Autismo. Segundo esta professora:

---

3 Durante todo o texto serão encontrados termos entre aspas, tal procedimento justifica-se como uma forma de demonstrar a discordância com as terminologias adotadas, pelo cunho pejorativo e principalmente porque agregam valores sociais que historicamente serviram à discriminação e à segregação das pessoas consideradas “deficientes”. São expressões que constantemente remetem à relação impessoal, tornando o diagnóstico que essas pessoas receberam uma marca que se sobrepõe às suas realizações. O mesmo procedimento foi adotado ao referir-se à “educação especial” e ao “ensino regular”, primeiramente por se discordar que pessoas com “necessidades especiais” devem ter uma maior importância e assim ter uma educação melhor, com maior qualidade, ou seja, “especial”.

Ele lia com cinco anos, e nós não sabíamos alfabetizar! Ele tinha uma memória fenomenal, era evidente que não podia ficar num trabalho limitado ao controle de comportamento, isso era ficar deficientizando o aluno ainda mais.

A fala desta professora nos permite perceber a importância da educação na vida dos estudantes na medida em que, os processos de escolarização, possibilitam a “matéria-prima” para o desenvolvimento de seus alunos e alunas, não como “produto final”, mas na relação de troca, na mutualidade escolar, no movimento que permite aos sujeitos da escola modificar e serem modificados. Diante disso, pergunta-se: Quais transformações seriam possíveis a alguém que é tido pelos seus educadores a partir da lógica da incapacidade? Quais marcas escolares serão cravadas na corporeidade de sujeitos que (são) serão excluídos com base em diagnósticos que os compreendem como um conjunto de sintomas de comportamentos “inadequados”? Desvincular-se deste sujeito perspectivado pelo diagnóstico faz-se fundamental e para tanto seria necessário compreender o homem e a mulher no movimento, na ótica dialética, na transitoriedade. Pensar a escola como um mero processo de socialização expresso por estarem os alunos e as alunas reunidos no mesmo espaço é reduzir a escola a uma mera junção de pessoas. As interações, compreendidas sob a ótica histórico-cultural, permitem pensar o espaço escolar como *potencializador* do trabalho com o conhecimento historicamente constituído e sistematizado, e é nesta perspectiva que este estudo se propõe discutir a inclusão na relação com a alfabetização e letramento.

Tendo em vista que a transformação ativa da “natureza” do homem e da mulher constitui a base de toda a história humana e pressupõe, também, uma imprescindível relação de troca, de transitoriedade do comportamento do próprio homem, entende-se que ao atuar sobre a natureza externa com o movimento de transformar e ser transformado, portanto dialético, os sujeitos transformam ao mesmo tempo a sua natureza (VYGOTSKY, 1995). Neste sentido, como afirma Marx *apud* Vygotsky (1995, p. 247) “despierta las fuerzas que dormitan en ella y subordina la dinámica de esas fuerzas a su propio poder”. Quando a professora afirma não saber alfabetizar, nos diz, entre outras coisas, que aquele espaço educativo não terá condições de investir nas possibilidades de aprendizado de seu aluno, no entanto, a impossibilidade da instituição não é questionada e o desempenho do aluno é traduzido pelo diagnóstico, qual seja, aquele que é “incapaz”. As transformações do homem e da mulher são negadas pelo ato educativo, e nesta *enunção*, segundo Bakhtin (2006), no ato de emissão de seu discurso, a professora, antecipa, prescreve, amparada pelo *enunciado* comum a determinadas visões de ciência e, neste discurso já pronunciado, prognostica.

Paradoxalmente, na dialogia entre o que experimenta nas relações cotidianas com o sujeito e as referências consideradas científicas apoiadas no diagnóstico, suas contradições são evidentes, as quais ao mesmo tempo em que a levam a questionar o que está posto, a fazem olhar para esta realidade com outras referências, conforme argumenta:

(...) ele trazia muito conteúdo de jornal que ele lia, ele sempre leu muito jornal, sempre vinha com notícias de jornal, de televisão, os jingles que ele ouvia na televisão. Eu acredito que não se via o sujeito como uma criança se via a patologia, esse é o autista. É estranho falar... Mas por exemplo se ele tinha uma brincadeira não funcional com o brinquedo, aquilo não era considerado, era visto como anormal, não se entendia aquilo como a forma dele se relacionar e brincar com o brinquedo, não se considerava a forma, não se respeitava, por não se ter uma metodologia definida. (Professora).

É necessário reafirmar que, segundo Vygotsky (1995), *cultura e sujeito constituem-se em mutualidade*, produzindo como que um “palco de negociações” (OLIVEIRA, 1991), em constante movimento de recriação de *significados e sentidos*. Na sociedade atual pululam significados que imprimem marcas sociais aos sujeitos que não são vistos como “normais”, dos quais se espera grandes realizações, em contrapartida pouco se espera ou se prospecta a quem é instituído de um diagnóstico como seu representante identitário. São mensagens cotidianas que não precisam ser ditas oralmente e diretamente, mas podem ser “lidas” nas atitudes e nas ações, no conteúdo extra-verbal, *dos e com* os outros nas relações interpessoais. Relações estas que inscrevem o Outro em espaços distintos, entretanto há um motivo para esta distinção de espaço a ser ocupado e este motivo é a “deficiência”, ou seja, a ineficiência que na lógica do diagnóstico está no sujeito, não nas relações sociais. Em contrapartida, existe um processo de apropriação pelo sujeito daquilo que é do diagnóstico. Neste olhar sobre o sujeito, os tais comportamentos “inadequados” passam a ser permitidos porque se espera isto de quem tem uma “patologia”. Neste caso, o *palco de negociações* passa a ser aquele que está marcado por aquilo que vem prognosticado pela “deficiência”. O patamar esperado para que as negociações ocorram é justamente aquele que deficientiza.

Para Vygotsky (1995, p. 35), a existência de uma “deficiência” na criança criava um fato social a ser compreendido, que vinha a ser incorporado na dinâmica das relações sociais. Ainda, segundo este autor, “O defeito físico das crianças cria e provoca alterações nas formas sociais de seu comportamento, pois a presença do defeito orgânico manifesta-se como uma mudança na situação social da criança”, desencadeando uma forma de interação entre pais, parentes e colegas da criança diferente da forma de relacionar-se com crianças ditas “normais”. Este era, sem dúvida, o *problema social* que deveria

ser considerado como principal resultante da “deficiência” a que Vygotsky (1995) se refere.

É importante que se possa pensar sobre isso, pois a relação “habitual” que se espera de uma criança, como aconchegar-se no colo da mãe ou dos cuidadores, beijar no rosto, sorrir, olhar nos olhos, brincar, demonstrar reciprocidade é no que cotidianamente nos apoiamos como referência de seu desempenho, mas, no entanto, não se avalia como relação social interar-se do mundo por meio da leitura de um jornal. Ler as notícias, saber o que ocorre no mundo não poderia ser uma estratégia de relação com o que está “fora” do sujeito?

Ler e escrever é, sobretudo, uma atividade humana inteligente, que pertence a um sistema de relações que carrega em si uma enorme parcela de vivências sociais. A função da escrita é social, e é assim que nos conectamos com o mundo das informações sistematizadas e das relações sociais. Nestas práticas de letramento é que a possibilidade de se sobrepor ao que está prognosticado se evidencia. No entanto, suas realizações acerca da leitura e escrita eram tomadas como “comportamentos” provenientes de uma Síndrome.

Ele lia, mas não apenas lia, repetia para as pessoas o que lia, ele transmitia a notícia, ele colocava o outro em contato com o mundo, mas ele era avaliado como ensimesmado, Autista. Ele não era âncora de jornal, tinha um diagnóstico, portanto não estava autorizado a fazer aquilo que outros faziam como profissão. Quantas pessoas estavam “alienadas” do mundo, sem contato com a leitura de um jornal e que não tinham diagnósticos, muito pelo contrário, eram eleitos educadores. Os jornais eram grandes companheiros do sujeito da pesquisa, com eles conquistava liberdade, fugia de casa para buscá-los, mesmo que de forma “ilícita”. Isto uniu escola e família algumas vezes, a mãe desesperava-se com a “mania” do filho.

Gostava de todos os jornais, nos quais preferia ler as páginas de economia, matérias sobre educação e as colunas sociais. O Estado e Diário Catarinense<sup>4</sup> eram um grande objeto de desejo. Este interesse não era valorizado, apenas admirado, fazia parte do diagnóstico. Nem mesmo no momento da avaliação sua alfabetização era considerada; as “condutas” sociais estavam acima das realizações. As formas de avaliação, os instrumentos utilizados não facilitavam outras percepções, eram respostas

<sup>4</sup> O Estado e Diário Catarinense são dois jornais de publicação diária e de grande circulação no Estado de Santa Catarina/Brasil.

únicas e absolutas. Inquestionáveis. No entanto, em seus relatos, Bruno<sup>5</sup> lembra-se da infância sempre acompanhada de seus jornais:

*Quando eu passeava com meu vô, todo sábado a gente ia ali no mercado público, ele comprava camarão, peixe, aí ele tomava uma cerveja, eu tomava refri. Ele me levava cortar o cabelo às vezes. **E também pedia para ele passar na banca e comprar jornal, eu gostava muito de ler** (Bruno).*

Em todas as fotos de infância, um companheiro permanente, o jornal. Seguro à mão, tal qual o diploma conquistado. “Jornalzinho básico”, diz ele. E acrescenta: **É que eu gosto de tirar fotos com jornal pra mostrar pras pessoas que eu gosto de ler.**

Na década de 1990, a instituição de “educação especial” passou por severas modificações no âmbito do estudo e da pesquisa, um marco histórico na vida de tantos sujeitos que ao longo dos anos foram subjugados e subjugaram-se. Inúmeros cursos e assessorias foram desenvolvidos dando lugar ao aprofundamento teórico em abordagem histórico-cultural (YGOTSKY, 1995; FEUERSTEIN, 1994), modificando profundamente os encaminhamentos dados à educação escolar dos sujeitos, em especial à Síndrome do Autismo, por meio da constituição de um Núcleo de Pesquisas sobre Distúrbios Globais do Desenvolvimento - DGD, numa referência ao DSM IV<sup>6</sup>. Este projeto, entre outras conquistas, possibilitou a Bruno sua inclusão no ensino “regular”. Segundo uma das professoras da educação “especial”,

*O núcleo era outra conversa, lá os professores foram efetivamente capacitados, nós sabíamos o que estávamos fazendo, o planejamento e avaliação não seguiam os parâmetros behavioristas. Lá os alunos foram trabalhados como alunos, com conteúdos do ensino regular, e assim eles conseguiram sair daquela condição deficientizada que tinham. O núcleo foi uma ruptura bastante grande com o que havia antes, lá eles puderam mostrar que eram capazes* (Professora da educação “especial”).

Com sua inclusão ao ensino regular, alguns processos ocorridos na escola são importantes de serem relatados, pois identificam a ação pedagógica e a compreensão de sujeito que estavam contidas nestas ações. A expectativa em relação a Bruno era de que avançasse. A escola colocou-se no papel de ensinar e aprender com ele. O diagnóstico desaparecia aos poucos,

5 Bruno foi o nome escolhido pelo sujeito da pesquisa como forma de identificação na História de Vida, esta identificação marca sua saída da “educação especial” para a escola “regular”. Durante as suas descrições, quando se referia a sua infância identificou-se como Menino Misterioso, a mudança de nome de identificação tem uma marca profundamente importante, pois se dá no momento em que olhávamos suas fotos de formatura do quarto ano do ensino fundamental, diante de sua própria imagem com o certificado na mão ele disse: agora serei Bruno, como referência a um importante cantor Brasileiro do qual é fã, como forma de demarcar o seu “sucesso” diante de tal realização escolar.

6 MANUAL de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais- DSM IV TM. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

como que se desintegrando da realidade. Passou a ser o Bruno da quinta série, pôde até ser um número, mas “deixou de ser” o Autista, de acordo com o que relata a Professora de Geografia: “me lembro dele como uma História de sucesso, existem histórias de inclusão que são mais difíceis, mas com ele realmente foi tranquilo, não houve grandes dificuldades”.

Essa escola conseguiu superar o estigma, Bruno gostava muito de frequentá-la, sentia-se um deles: *Eu me sentia um aluno do ensino regular!*, disse ele com entusiasmo. Ainda, conforme a Professora de Geografia e a Orientadora Pedagógica:

*Bruno sempre trabalhou em equipe. Não lembro de apresentar dificuldades, a turma toda cobrava dele, era de igual para igual, sem protecionismo. Ele sempre trabalhou em grupo, nunca ficou sozinho* (Professora de Geografia). *Não houve preparo antes, nós fomos descobrindo as questões de Bruno conforme foram surgindo, não criamos espaços diferenciados para ele, não criamos regras especiais. Fizemos mais tarde um grupo de estudos para discutir conteúdos, avaliação, planejamento e inclusão. Entendemos que existem conteúdos, avaliação e que todos vão ter que cumprir dentro de suas possibilidades para aquele momento. Às vezes ele atingia 100% dos conteúdos, às vezes não. Mas conseguimos lembrar do Bruno na quinta e depois na oitava série com todos os avanços que fez* (Orientadora Pedagógica).

A inclusão de Bruno ao ensino regular deu-lhe, de certa forma, a possibilidade de vivenciar o distanciamento do sujeito perspectivado pela “deficiência”. Essa *isotopia* possibilitava colocar-se de outra forma diante do Outro, pois o Outro, como assinala Bakhtin (2006, p. 13-14), está presente no modo como nos vemos “(...) ele deve tornar-se outro em relação a si mesmo, olhar para si com os olhos do outro (...) levamos em conta o valor de nossa imagem externa do ponto de vista da possível impressão que ela venha a causar no outro (...)”. A experimentação de um lugar-escola centrado no objetivo de estabelecer ensino e aprendizagem, deslocou o olhar centrado na impossibilidade de ensinar vivenciada por longos anos na escola “especial” nos primeiros anos de sua institucionalização, como afirma o autor:

(...) consideramos o fundo às nossas costas, isto é tudo que nos rodeia, o que não enxergamos imediatamente, não conhecemos e não tem importância axiológica direta mas, pelo visto, é significativo e conhecido aos outros, o que vem a ser uma espécie de fundo em que os outros nos percebem axiologicamente, no qual nos manifestamos por eles (BAKHTIN, 2006, p. 13-14).

Neste sentido, cabe referendar que o emprego dos *signos*, representa, para Vygotsky (1995), a possibilidade de o homem e da mulher sair dos limites do sistema orgânico da atividade, sair das funções elementares de

pensamento. O *signo* é um meio auxiliar, assim como o uso do instrumento que permite ao homem sair da sua *condição natural*, permite que use outras funções cognitivas, como as *funções psicológicas superiores*. O *signo* não transforma o objeto, ele é o meio do qual o homem se vale para atuar socialmente e organizar seu próprio comportamento. É uma forma para que sua atividade interior possa “dominar” o próprio comportamento, neste caso, para Bruno, a inclusão com outras referências sobre seu estar no mundo é signo potencializador de sua existência.

O *significado* está intimamente relacionado ao *signo*, pois constitui a principal diferença entre os homens e os outros animais, ele é a criação e o significado resulta da utilização dos *signos* pelo homem em sua cultura. E assim, os processos de criação e utilização de *signos* e *significados* sociais e culturais de dado momento histórico em determinada sociedade, possibilitam ao homem criar *sentidos* particularizados e utilizar-se de processos que regulem sua conduta. Esse auto-regular significa também o *autodomínio*, como se refere Vygotsky (1995), que Oliveira (1991) traduz como um *tomar posse*, no sentido de o homem tornar-se *dono de si* e ao mesmo tempo constituir-se *na e pela* cultura e assim poder *auto-regular* seu comportamento social, também cultural e historicamente significado e constituído.

A *auto-regulação* tem um significado extremamente importante no desenvolvimento humano, pois não se baseia nem na obediência, nem tampouco na intencionalidade, mas pelo contrário, é a *auto-regulação* que pode levar o sujeito à obediência e à intencionalidade, tendo em vista que o *autodomínio*, o *tomar posse*, não ocorre por via direta e exclusivamente externa ao sujeito. Ocorre sim pela mediação, pela relação dialética, construída, transformada e transformadora, modificada e modificadora, interna e externamente pelo sujeito e seu entorno.

Essas formas de agir *para* e *com* o Outro precisam ser pensadas no interior da escola para que se possa transformar a concepção de homem/mulher-sociedade e dos *signos* e *significações* que têm *regulado* e *autorregulado* professores e que se revelam nas suas omissões e posições, sobre as pessoas que tiveram suas Histórias de Vida marcadas pela exclusão escolar e social.

Por isso, é imprescindível entender a lógica que permeia as relações, os *significados* e os *sentidos* particularizados, de escola e *para* a escola na sociedade, utilizando-se de outros referenciais que não os já consolidados. Recuperar a proposição de Canário (2002) quanto à necessidade de se olhar a educação sob outras óticas, que não aquelas que comumente demarcam os lugares sociais dos sujeitos, torna-se fundamental. A escola é, portanto, este espaço, este lugar social permeado de relações, interações, mediações,



concepções e de sujeitos que modificam e são modificados, mas que também *auto-regulam* seu comportamento, que produzem e para quem são produzidos os *signos* e *significados* sociais e se atribuem os *sentidos* particularizados, constituídos histórica e culturalmente.

É na escola que acredita na historicidade do sujeito, nas suas possibilidades e competências que o processo da chamada educação inclusiva poderia ocorrer, naquela escola que, na concepção de Feuerstein (1994), não acredita em inspirações individuais, mas em produções coletivas de conhecimento, quando é preciso aprender a criar forças “criadoras de novas forças” diante de mediações compartilhadas em um coletivo mobilizado por relações sociais adversas. Esta escola que é parte e ao mesmo tempo o fundamento desta sociedade pode ou não romper com os pressupostos estigmatizantes de “deficiência”, que confirmam os “quadros patológicos”, de “sequela” ou daquilo que seu desenvolvimento mental apresenta, em sequência da “condição” ou da “doença” (DA ROS, 2002).

Justamente por se buscar compreender o homem e a mulher na dinâmica histórico-cultural é que se pode pensar na escola como um espaço transformador e transformado. É sem dúvida possível que pedagogos e professores constituam “novas” ações pedagógicas, “novos” pensares e fazeres, no intuito de efetivar a inclusão não pela diferença caracterizada pela “patologia”, mas sim por compreender a diferença como parte da diversidade cultural, social, política, econômica que os sujeitos envolvidos no aprender e no ensinar representam nesta cultura, nesta sociedade. Pensa-se que ao refletirem sobre isto, utilizando outras compreensões de homem, mulher e sociedade que não as consolidadas por visões mecanicistas, poderiam os professores e os pedagogos criar espaços de mediação efetiva, espaços que como diz Da Ros (2002, p. 12) “empurrem o sujeito de um para outro nível de desenvolvimento, exatamente o oposto do que acontece em grande parte das “escolas especiais” e de “ensino regular” atualmente”.

Nesse contexto, “ser” autista passa a ser um referencial que por si só define a própria pessoa. Diante da pergunta “Por que este aluno está isolado dos outros?” é comum obter como resposta: “É que ele é autista”. E o fato de “ser” justifica todas as suas ações sobre o mundo. Então, para que questionar quando a resposta já está pronta? Deixar de alfabetizar uma criança considerada “normal” pode criar situações difíceis à professora, mas deixar de alfabetizar “um autista” é compreensível para o sistema escolar.

Desta forma, ao invés de professores questionarem o diagnóstico tal qual está formulado, questionam se este sujeito poderá estar na “escola regular”, ou então procuram “normalizá-lo” tentando ensinar a comportar-se como a maioria das pessoas, atendendo às convenções sociais de forma mecânica, treinada. É por isso que estereótipos corporais, como o balançar

do corpo pode mobilizar as pessoas que a assistem e elas podem tentar pará-lo, pois este corpo deixa de ser corpo para ser um balanço produzido pela “patologia”, deixa de ser compreendido na sua totalidade, assim como nesta sociedade, o planeta Terra deixa de ser um espaço de seres humanos em relação para ser um reservatório de petróleo, ou outra coisa qualquer de interesse do modo de produção capitalista, pois as relações de produção, de troca, de poder, embora transitórias e históricas, como dizia Marx (1846, p. 247), “são formas econômicas que exprimem e demonstram os meios pelos quais as relações se pautam em cada sociedade”.

Os *significados* que são atribuídos ao sujeito, ao corpo, ao “modo de ser”, expressam muitas outras crenças além da descrição de uma “diferença”. Expressam em verdade as relações e a forma com que a sociedade absorve e ao mesmo tempo expulsa o sujeito e suas diferenças do próprio convívio e do grupo social, ou seja, como seleciona e como classifica as pessoas. Sabe-se que não há linearidade nestes processos, portanto somente a ruptura com tais postulados poderia resultar em novas perspectivas para os sujeitos que em sua História de Vida tiveram marcas estigmatizantes como as de diagnóstico de Autismo.

## Considerações finais

Os alunos da Educação de Jovens e Adultos, sujeitos da “primeira cena” analisada neste estudo, eram rodeados em seu convívio social pela leitura, cujas práticas foram sendo construídas no decorrer de suas vidas, de suas experiências com diferentes gêneros textuais. Mesmo não sendo “leitores experientes”, eles leem com variadas finalidades e objetivos, porque convivem em uma sociedade grafocêntrica<sup>7</sup> e essas práticas são constantes em seu convívio social. Os alunos eram críticos e questionavam a contribuição das formas de leitura apresentadas na EJA para a sua plena inserção na sociedade.

A formação dos sujeitos leitores na educação de jovens e adultos apresentou-se, na pesquisa realizada, cheia de conflitos e tensões marcados pelos sentidos atribuídos à leitura pelo professor e pelos alunos. A falta de clareza sobre que prática de leitura realizar em sala de aula impediu a otimização das atividades de leitura desenvolvidas, prevalecendo aquelas cujas concepções subjacentes se articulavam à cultura escolarizada, leitura individual e oralização do texto escrito. Os alunos defendiam as práticas mecanicistas, mas no processo de ensino e de aprendizagem apresentavam sentidos favoráveis para as práticas que desenvolviam uma compreensão mais profunda de realidade.

<sup>7</sup> Sociedade centrada na leitura e na escrita.

Na “primeira cena” apresentada neste trabalho, o professor fez emergir conhecimentos prévios dos alunos para relacioná-los com os conhecimentos escolares, porém não prosseguiu na interlocução de forma a relacioná-los com os objetivos da leitura em questão. O gênero escolarizado utilizado nessa aula não condizia com a realidade dos alunos; tratava de temas relacionados com o seu cotidiano, mas os dados apresentados eram irreais, não respeitando as características, especificidades e os papéis admitidos como verdadeiros no discurso dos alfabetizandos. Nesse caso, a EJA estava ensinando algo diferente da realidade e, por conseguinte, inaceitável para os alunos, porque como afirma Bakhtin (2006, p. 401), “o texto só vive em contato com outro texto (contexto)”.

Na “segunda cena”, destaca-se o significado dado à leitura pelo sujeito com diagnóstico de Síndrome do Autismo, que reconhecia as possibilidades de interlocução com outros sujeitos, as quais obtinha por meio do acesso aos jornais. Os jornais deixaram de ser apenas fonte de informação e foram transformados em sua maior fonte de relação com o “mundo externo”. Entretanto, a escola “especial” avaliava sua alfabetização como algo proveniente do diagnóstico e com isso desqualificava pelo repúdio a qualquer possibilidade criativa e intelectual decorrente deste processo, vinculando a leitura à patologia. A resignificação de sua alfabetização pela escola de ensino regular possibilitou que o trânsito nas relações interpessoais por meio da leitura se tornassem prazerosas e fundamental instrumento afetivo e pedagógico.

Compreender as estreitas relações existentes entre as duas “cenas” nos parece imprescindível, pois a constituição do sujeito social é um “produto” de relações travadas historicamente, herdadas, transformadas e internalizadas, mas também questionadas, enfrentadas e confrontadas. E transformadoras. Faz-se necessário compreender como a constituição da sociedade repercute no sujeito quando esta elabora sistemas de relações entre as pessoas que ditam a forma adequada de estar no mundo e ocupar seu espaço. Quando classifica pessoas de acordo com as características e o lugar social que ocupam.

São muitas as regras, entre elas, as da “boa conduta” que dizem como se deve agir na coletividade e na individualidade. Sair destes “padrões” significa estar à margem da sociedade, representa estar “excluído” dos processos de letramento valorizados socialmente. São valores e normas socialmente constituídos que atribuem diferentes *significados* e *sentidos* ao comportamento humano, que se utilizam de parâmetros que comparam um sujeito com o outro, como se fosse possível encontrar sujeitos “iguais” ou que atuem da mesma forma em todos os espaços sociais. Tais classificações colocam as pessoas à margem de processos escolares que possam desafiá-las

diante das lógicas textuais do livro didático ou de leitura considerada como sintoma de determinada patologia e transcender das formas pedagógicas usuais de alfabetização e letramento para lógicas discursivas que valorizem outros dizeres, que ousem ouvir outras vozes e sustentem-se diante da polifonia que a sala de aula nos possibilita.

Nesta sociedade, onde somos seres sociais, não naturalmente sociais, uma vez que aprendemos a agir como tal, somos a síntese e ao mesmo tempo o fundamento do todo, daquilo que já existia. Não estreamos no mundo no dia em que nascemos, já estávamos presentes nas relações sociais, culturais e econômicas muito antes de sermos concebidos. Os valores agregados à chegada de uma nova pessoa nesta ou naquela sociedade já existiam antes de ela nascer, muito embora esses valores não sejam estanques, nem tão pouco imutáveis.

Libertar-se dessa expectativa deficientizadora e excludente é necessário! O *problema social* identificado por Vygotsky (1995) está explicitado naquilo que se espera do sujeito e que ele toma para si. Porém há como fugir da sentença, mas esses caminhos precisam estar acompanhados de novos *significados sociais* e *sentidos particularizados*. É preciso desfazer-se das amarras e das couraças construídas ao longo do desenvolvimento humano. Couraças que se produzem pela *posse* (Oliveira, 1991) de certas formas de comportamento fornecidas pela cultura. Essa condição<sup>8</sup> do sujeito pode ocorrer tanto na *posse* daquilo que está previsto pela história de exclusão escolar ou pelo seu diagnóstico ou - como no caso dos alunos do EJA e do sujeito com diagnóstico de autismo - como da repulsa das perspectivas anunciadas para eles, o que indica muito mais do que um comportamento de negação, significa repugnar o rótulo, dispensar as previsões limitadoras de querer ser como os outros, poder ser tendo suas diferenças respeitadas! Rechaçar os processos de exclusão pela oferta de currículo contemplando a complexidade que envolve os processos de leitura e escrita, tanto pelo significado social, quanto pela credibilidade nas possibilidades intelectuais destes sujeitos, significa, também, ter de se confrontar com ele próprio e, portanto, produzir outras explicações e caminhos pedagógicos para o desenvolvimento de letramentos valorizados socialmente.

## Referências Bibliográficas

AGUIAR, Paula Alves de. **Leituras de Alfabetizando da EJA: Práticas de letramento em construção.** Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

<sup>8</sup> Condição aqui referida na perspectiva dialética, como algo temporário, socialmente construído pelo e para o sujeito.

BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico. 11 ed. São Paulo: HUCITEC, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Discurso na vida e discurso na arte.** s.d.

\_\_\_\_\_. **Estética da Criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CANARIO, Rui. Escola: crise ou mutação. In: PROST, A. et al. **Espaços de educação tempos de formação.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

DA ROS, Silvia Zanatta. **Pedagogia e Mediação em Reuven Feuerstein:** o processo de mudança em adultos com história de deficiência. São Paulo: Plexus, 2002.

FEUERSTEIN, Reuven. L'éxp'eroence de l'apprendissage médiatisé. In: BENTOLILA, Alain. (ed.). **Enseigner, apprendre, comprendre.** Paris, Les entretiens Nathan. Nathan Pédagogie, 1994.

GUMPERZ, Jenny Cook. et al. **A Construção Social da Alfabetização.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.) **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de letras, 2004.

KERN, Caroline. **Um processo considerado bem-sucedido de inclusão escolar e o diagnóstico de Síndrome do Autismo:** Uma história com muitas vidas. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

MARX, Karl. Annenkov, Bruxelas, Cartas, datada de 28 de dezembro de 1848. In: MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Obras Escolhidas.** Volume 3. São Paulo: Alfa-Omega, s/d.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky, Aprendizado e desenvolvimento:** Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1991.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados em uma sociedade letrada.** São Paulo: Cortez Editora, 2006. V. 1. 149 p.

YVOTSKY, Lev Semenovich. **Obras Completas.** Tomo Cinco. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo Educación, 1995.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas III.** Madrid/España: Distribuciones As., 1995.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Práticas de leitura na EJA: do que estamos falando e o que estamos aprendendo. **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte, v. 1, n. 0, 2007. Disponível em: [www.reveja.com.br/revista/atual/index.html](http://www.reveja.com.br/revista/atual/index.html) Acesso em 15 de setembro de 2007.

*Recebido em: 01/05/2012.*

*Aprovado em: 08/07/2012.*