



O ALUNO EM SITUAÇÃO DE DIVERSIDADE NA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA E O DIÁLOGO INTERCULTURAL

Rosely de Oliveira Macário

Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ

roselymacario@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por finalidade discutir algumas reflexões derivadas de estudos realizados por diversos pesquisadores em diferentes áreas do conhecimento, além da educação, como da Linguística, preocupados com a questão do ensino da língua materna em contexto de diversidade linguística. Nessa tentativa, busca-se problematizar a inclusão dos diferentes sujeitos sociais inseridos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), de modo, a contribuir com o processo de formação do desenvolvimento de sujeitos sociais leitores a transitarem de forma bem sucedida tanto, dentro como fora do âmbito escolar. O problema é que a escola além de incluir os múltiplos alunos, categorizado na sua maioria por uma diversidade de identidades culturais, geracionais, mas também étnico-raciais, de gênero, oriundo do espaço rural/urbano, de inserção no mundo do trabalho, de trajetórias e expectativas motivacionais, necessita, sobretudo, repensar o ensino aplicado na sala de aula que, além de buscar alfabetizar os alunos inseridos nas séries iniciais do Ensino Fundamental, lance ao desafio da formulação de práticas pedagógicas focadas no desenvolvimento de sujeitos sociais leitores/ escritores para o atendimento das capacidades e habilidades exigidas na contemporaneidade.

Sendo assim, trilhar pelos caminhos da formação de sujeitos leitores, a escola deve ter clareza do seu papel da vida acadêmica desses alunos. Uma vez, que não basta apenas acolher os “diferentes alunos”, mas, buscar conhecer as motivações pessoais, os sentidos que cada aluno atribui ao estudo, bem como, passando a concebê-los como sujeitos aprendentes. Falar de alunos da EJA, nos remete a tratar aqui neste estudo, a questão da diversidade cultural e geracional (15 aos 70 anos), com ênfase na preocupação na formação docente que acolham os diferentes alunos em uma única sala de aula, do ponto de vista que esse acolhimento se traduza em possibilidades da concretização de práticas



escolares a promoverem o aprendizado para todo o alunado.

Com efeito, o fato da diversidade etária e geracional das turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental em EJA tem constituído um problema haja vista, a presença de ritmos diferenciados de aprendizagem por parte dos distintos alunos, e o professor com atuação nesta etapa de ensino, passa a enfrentar problemas no momento do planejamento de atividades pedagógicas. Assim, tal configuração dos alunos da EJA, tem se tornado uma preocupação entre os pesquisadores que procuram entender o contexto histórico e cultural dos estudantes da EJA, que apresentam história de exclusão social e desigualdade socioeconômica. Partindo-se dessa proposição, pode-se salientar que, ao pensar a educação como direito, necessariamente, está se falando de uma educação que respeite a pluralidade cultural daqueles atores escolares que estão inseridos em tais contextos educativos. Nessa direção, procura-se abordar acerca da questão da formação de leitores, partindo de reflexões no campo da preocupação em relação ao conteúdo da formação docente a pensar que não estamos falando de uma demanda infantil, mas, de um alunado cuja narrativa de histórias de vida revelam um panorama social, histórico e cultural distinto e, portanto, caracterizado por identidades culturais específicas no contexto da educação brasileira.

A questão que se coloca nesse trabalho, vem ao encontro da necessidade de formação acadêmica do professor em EJA, tendo por base a lacuna existente entre teorias e as concepções epistemológicas disseminadas nas práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Convém destacar, para a presente discussão a olhar o aluno inserido em EJA, não nos moldes convencionais, de forma abstrata, universal, mas, vê-lo como um sujeito social na condição de aprendiz, como sujeitos de aprendizagem frente à demanda por uma educação de natureza comprometida com a inclusão social.

METODOLOGIA

Para discutir o tema ora proposto, se faz necessário fazer uma pesquisa bibliográfica, com base nas contribuições: (CHARLOT, 2005); (CANDAU, 2008); (CHRISTINO 2001); (LUCCHESI, 2001); (SENNA, 2003, 2007, 2011; 2014.); entre outros citados no corpo do trabalho. Assim, tal discussão, justifica-se por considerar neste estudo, a problemática do aluno da EJA em situação de insucesso escolar, considerando uma lacuna na formação inicial na formação docente a compreender o processo educacional em torno de alunos marcados pela história de exclusão escolar. Sendo assim, considerando que o insucesso escolar do aluno brasileiro compreende todos os sistemas de ensino na



educação básica, especificamente para com aqueles alunos que se encontram em situação de diversidade cultural, a exemplo do aluno que comumente encontramos em contextos escolares da EJA que acorrem à escola cuja história de vida é marcada pelo mundo de cultura oral para a cultura escrita, e que enfrenta problemas para o aprendizado da língua materna, sendo vítima do preconceito linguístico, passando ser um ser “estranho” na cultura escolar.

Nesse universo, é oportuno destacar que, além dos alunos da EJA, observa-se no cenário da educação escolar que os alunos oriundos de diferentes sistemas do ensino, ao estudar a língua portuguesa, comumente, verbalizam nas aulas que “o português é difícil”, principalmente que “escrever é complicado”, acrescida ao pensamento de que “eu não nasci para estudar”. Nesses fragmentos de falas dos alunos, também são recorrentes os casos do estudo de exercícios gramaticais descontextualizados da vida desses sujeitos, pautados na gramática meramente normativa, com a valorização da memorização de regras gramaticais. Como também se reportando às produções textuais produzidas na escola, a maioria desses alunos enfatiza que as redações não eram construídas com a representação de sentido para a sua vida cotidiana e que por não encontrar tais sentidos nessas atividades escolares, evadiam-se da escolar. É oportuno destacar que tal aluno fracassava na escola por pertencer ao mundo da cultura oral para a escrita, e a escola atribui ao sistema linguístico dos falares do aluno o conceito de formas erradas e o agravante é pontuar que a escrita e a fala representam um só sistema linguístico.

Todavia, tal hipótese de que a escrita e a fala fossem uma só língua passa por reformulações e recorrendo a Senna (2011), logo, constata-se que os estudos no decorrer do século XX, sinalizam para o fato de que a representação social de ser humano vem inclusive, apontar para as mudanças materiais nas estruturas da fala e da escrita, chamando a atenção para a possibilidade da existência de dois sistemas gramaticais diferentes.

Daí decorre que os estudos na área da linguagem avançaram e podemos observar que no final do século XX, a partir dos movimentos advindos da educação, a inserção no interior das discussões acadêmicas, a introdução dos novos estudos sobre o funcionamento da mente humana e sobre o processo de construção das línguas naturais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao tratar da educação de jovens e adultos, reportando-se as práticas escolares nas quais os alunos encontram-se inseridos em EJA,



convém destacar para a problemática que esses alunos não cabem na escola, e consequentemente são excluídos do direito à educação, da escolarização. Daí, tal problema, vem à tona que não basta assegurar o acesso aos alunos inscritos na categoria da EJA. Mas, sobretudo, de garantir uma formação docente capaz de tratar o aluno dessa modalidade como um sujeito social capaz de aprender. Nesse ínterim, tomando emprestado o pensamento de Candau (2008) percebe-se que a perspectiva intercultural vem promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais e se encontra orientada para a construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. Assim, menciona:

[...] Algumas doutrinas pedagógicas concorreram para acentuar atitudes equivocadas por parte de educadores na escola. Teorias que afirmam a carência cultural, ainda que rejeitadas atualmente, deixaram marcas na prática pedagógica, justificando o fracasso escolar única e exclusivamente pela “falta de condições” dos alunos. Esse tipo de estigma “contagiu” professores e escolas. Por ocasião do processo de ampliação das oportunidades educacionais, sobretudo a partir da década de 70, tornou-se comum certa argumentação que vinculava, indevidamente, a queda da qualidade do ensino ao acesso das camadas populares a uma escola que fora, até então, explicitamente seletiva. (BRASIL, 1997, p.126).

Com efeito, para avançar nas questões epistemológicas da prática pedagógica, que se dizem interculturais, preocupadas no desenvolvimento da cognição humana, é importante o debate em torno da formação do professor no que concerne, além das inúmeras atribuições educativas que são específicas a sua atuação docente, aqui se refere ao problema recorrente da formação de leitores contemporâneos, para a demanda social inserida na escola pública, compreendendo crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Diante do exposto, devo aqui salientar, frente ao desafio da formação de leitor na contemporaneidade, no entender de Senna (2001), observa que “a inteligência humana se organiza para interagir com o mundo e trata que o modo de pensamento escolar é diferente do modo de pensamento extraescolar e que ambos estão associados a modelos culturais” (SENNA, 2001, p.11). Assim:

Denominemos, então, o modo de pensamento extraescolar como modo narrativo de pensamento (ou modo cotidiano), o qual reflete exatamente a forma como cada cultura interage com o mundo, seja na prática de ações, seja na sua interpretação. Já o modo de pensamento escolar, derivado da cultura científico-cartesiana da Idade Moderna, pode ser denominado modo científico do pensamento, cujas propriedades somente serão equivalentes às do modo narrativo, caso a cultura de determinada sociedade tenha as mesmas características da cultura idealizada pela Sociedade Moderna. (SENNA, 2001, p.11)



Sendo assim, Senna (2001) chama a atenção para uma cultura instaurada no âmbito escolar a “condicionar os alunos, tanto ao modo científico, quanto à escrita, à leitura de um mundo escrito (estático e idealizado) e a uma série de outros comportamentos, como a escuta ordenada, a marcha ordenada, o controle do tempo social e biológico etc.” (SENNA, 2001, p.11). E tal postura escolar também é questionada por Charlot (2005), em seus estudos, o qual observa que, no espaço escolar, "Há duas línguas diferentes sendo faladas na escola: a dos professores e a dos alunos." Tal constatação, para esse autor, faz-se necessário levar em consideração o sujeito na singularidade da sua história e as atividades que ele realiza. É, por essa história, construída por experiências e pelo sentido que ele dá ao mundo, que se deve estudar sua relação com o saber. E ainda levar em consideração a cultura da comunidade, mas ampliando também o mundo da criança para além da comunidade, ou seja, o sujeito tem o direito de lutar pela sua comunidade, mas também de se afirmar como diferente do grupo no qual nasceu.

Obviamente, falar em diversidade como sinaliza (SENNA, 2014, p.54) “nos assusta, e tendemos a compreendê-la como indício de desordem ou fracasso escolar”, assim tal percepção de desordem e de fracasso escolar nos instiga a pensar a formação inicial nos cursos de licenciaturas, cuja conceituação de aluno ficou no plano abstrato, disseminado pela cultura acadêmico-científica, no qual não o encontramos em lugar nenhum, em termos dos espaços escolares; no entanto a questão aqui colocada inicialmente nos impõe a problematizar em torno da seguinte indagação: o problema da não aprendizagem no ensino em EJA consiste numa questão de cunho metodológico ou de formação docente? Essa indagação aqui colocada não se trata de uma questão meramente metodológica, mas, sobretudo, de uma reflexão da figura modelar do professor para a atuação docente em tal contexto de diversidade linguística, buscando compreender tal fenômeno, transitando na área de conhecimento da Sociolinguística, de modo a procurar entender os “erros” apontados pelos alunos em processo de aprendizagem da língua escrita.

Tal compreensão da diversidade linguística do alunado, sustenta-se no que nos chama a atenção Lucchesi (2001), em sua pesquisa intitulada “As duas grandes vertentes da história sociolinguística do Brasil (1500-2000)” quanto à compreensão do processo de transmissão linguístico irregular que marcou a história do português do Brasil:

[...] o processo histórico de formação das duas grandes normas do português brasileiro: a norma culta, derivada do uso linguístico de uma elite escolarizada, e a norma popular, que emerge do uso da grande maioria da população do país, desprovida de

(83) 3322.3222

contato@coprecis.com.br

www.coprecis.com.br



educação formal e dos demais direitos da cidadania, com os previsíveis reflexos na língua da pluralidade étnica que está na base da sociedade brasileira (LUCCHESI, 2001, p. 87)

Nesse sentido, tal conhecimento linguístico da formação do português brasileiro citado por esse autor, nos remete a pensar nos alunos de cultura oral, como é o caso dos alunos da Educação de Jovens e Adultos que por pertencerem à cultura oralizada passam a sofrer o preconceito linguístico na escola, em seus falares e ainda na produção de textos escritos. O que se observa nas práticas escolares é o problema recorrente do aluno que é excluído dos sistemas de ensino, não pela sua incapacidade intelectual, mas, por uma formação docente adequada para a realização da mediação pedagógica na sala de aula, entre o professor e o aluno, de modo que tal ação educativa atente para os modos de pensamento desses alunos, e, avancem no aprendizado da língua materna.

Cristino (2001), embora tratando do processo de formação linguística do português do Brasil, destaca dessa vez a contribuição das línguas africanas, expondo:

Os interessados na descrição dos falares populares e/ou regionais concederam maior espaço à herança não branca, que permaneceu praticamente excluída dos tratados voltados para a norma culta e empenhados em ressaltar a unidade linguística entre Brasil e Portugal. Esses últimos intentavam sublinhar, logicamente, também a unidade cultural que existiria entre nosso país e a ex-metrópole e, ainda que de forma indireta, a unidade étnica entre ambas. Desse modo, ajudavam a construir uma imagem de nação europeizada, que tanto agradava naqueles tempos de crença nas teorias da desigualdade racial (CRISTINO, 2001, p.57).

Diante do exposto, observa-se que tal conhecimento supracitado, torna-se importante na formação docente dos anos iniciais ao tentar alfabetizar os alunos marcados pelo mundo da oralidade. A história da trajetória da escola ao longo da sua existência aponta-se para um indicativo de múltipla complexidade, no que diz respeito, a levar as crianças ao domínio da língua escrita.

Sendo assim, tal desconhecimento da língua oral do aluno, traduziu em altos índices de reprovação, repetência e evasão escolar. Buscar alfabetizar os alunos de cultura oralizada, resultou em fracasso escolar, e a questão da identidade cultural do aluno deixou de ser percebida e notadamente a ênfase para a questão dos métodos de alfabetização, como já era observado nas pesquisas de Soares (2003) quanto à problemática da aprendizagem da leitura e da escrita, constata-se severas críticas para os paradigmas conceituais “tradicional”, como um entrave metodológico, traduzido como um conceito de método de alfabetização, de conotação negativa, reportando-se a “método” com os tipos “tradicional” de métodos sintéticos e analíticos (fônico, silábico, global etc.),



como se esses tipos esgotassem todas as alternativas metodológicas para a aprendizagem da leitura e da escrita. E acrescenta que para a prática da alfabetização tinha-se anteriormente um método, e nenhuma teoria, e sinaliza também que, com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem de língua escrita, passou-se a ter uma teoria, e conseqüentemente nenhum método. Cumpre ressaltar, que outro equívoco e falsa inferência também falso pressuposto, decorrente deles e delas, de que apenas o convívio com a cultura escrita, a criança se alfabetiza. Para a autora, as crianças estão sendo, de certa forma, letradas na escola, não estão sendo alfabetizadas, parece estar conduzindo à solução de um retorno a alfabetização como processo autônomo independente do letramento e anterior a ele.

Nesse sentido, torna-se fundamental trazer uma discussão para o conteúdo da formação docente com atuação nos contextos de diversidade, com ênfase das séries iniciais do Ensino Fundamental, sinalizando para o que chama atenção Soares (2003) que, dissociar alfabetização e letramento é um equívoco, porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Segundo Soares (2003), não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis, acrescentando também que a alfabetização não precede o letramento, os dois processos são simultâneos.

Nesse universo, Senna (2011) comungando com Soares (2003) enfatiza que, a dissociação entre alfabetização e letramento, se justifica por considerar que o processo de alfabetização “focaliza centralmente a construção e o emprego da língua escrita”, na qual, há uma preocupação em promover o ensino de leitura/escrita, pautado em uma perspectiva de mera decodificação da língua materna. Já o letramento evoca para um conceito que “vai além disso, buscando promover, por meio de práticas de escrita, uma relação interpessoal como todo um domínio cultural a ser representado como conceito para o indivíduo.” (SENNA, 2011, p.240). O termo letramento se refere às práticas sociais que envolvem o uso da escrita/leitura, nos diferentes usos, funções e efeitos sobre o sujeito e a sociedade de modo geral. Assim, para Soares (1998),

[...] letramento é o estado ou condição de um indivíduo ou grupo social que exerce, em graus diversos, as práticas de leitura e escrita,

(83) 3322.3222

contato@coprecis.com.br

www.coprecis.com.br



participa de eventos que envolvem a leitura/escrita e sofre os efeitos das práticas e eventos de letramento ou letramentos (SOARES, 1998, p.38).

Entendemos, portanto, que tais palavras são relevantes para que compreendamos as diferenças entre analfabeto, alfabetizado e letrado. O **estado** ou **condição** de quem sabe ler e escrever, isto é, o estado ou condição de quem responde adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita, só recentemente se configurou como uma realidade em nosso contexto social. Falar de letramento remete as práticas do uso da linguagem nos diferentes contextos culturais e, que, portanto, advém do agir comunicativo, através do uso de uma diversidade de textos, como fruto da natureza humana. (BRONCKART, 1999).

Nesse universo de discussões em torno da tentativa em procurar ensinar a língua escrita para o alunado na escola pública, frente ao quadro de fracasso escolar, o fato é que a escola só reforçou a exclusão dos alunos, como é o caso do Brasil, constituída por uma pluralidade cultural. Insistir em valorizar a língua escrita em detrimento da identidade cultural dos alunos, só servirá para reprovar o aluno. Daí, defende-se nesse trabalho, a ideia que o ensino da língua materna, seja focada na perspectiva de uso da língua em situação de interação social, tomando por base as contribuições dos estudos na cognição humana, dos estudos da mente, como também da própria linguística, nos quais reforçam a ideia de um aluno na condição de aprendiz. Nessa ótica, enquanto professores, agente de letramento, faz-se necessário atenta-se para os falares dos alunos não como cunho pejorativo de “língua certa”, “língua errada”, a citar a situação dos casos dos dialetos a sofrer o preconceito linguístico. Como é o caso de falares de nordestinos que estão inclusos numa cultura dos falarem errados e engraçados e notadamente o aluno é rotulado de “estranhos” no âmbito escolar. Com efeito, ao pensarmos no aluno brasileiro, comungamos com Senna (2003) ao destacar em sua pesquisa que o problema da alfabetização em países de cultura marcadamente oralizada, como é o caso do Brasil, “transcende em muito a já clássica concepção construtivista de alfabetização, centrado no processo específico do desenvolvimento da lecto-escrita” (SENNA, 2003.p.1). Diante disso, o fato é que não podemos ignorar a caracterização cultural no contexto brasileiro encontrar-se focado na língua oral, seus efeitos aparecem na escola, colocando o aluno em uma situação de não pertencimento ao espaço escolar. A escola não foi pensada para o aluno em situação de diversidade intelectual.

Nesse contexto, podemos discutir que tais influências linguísticas derivadas da fala repercutem



nas produções textuais orais e escritas do aluno e esse fenômeno linguístico tido como erro, da língua falada para a língua escrita, observa-se que aqueles alunos que não aprendem a língua escrita, a língua padrão são excluídos pela escola. Todavia, Senna (2007) assinala que os estudos introduzidos pela Sociolinguística (LABOV) passam, segundo esse autor, a perceberem e enfatizarem fala e escrita como fenômenos distintos, como nos examina

Fala a escrita – ou, língua oral e língua escrita – podem, finalmente, ser analisadas como fenômenos materialmente distintos e autônomos entre si, permitindo-se descortinar a natureza gramatical de estruturas textuais planejadas e organizadas por sujeitos, não alinhados à cultura científica, mas sim, alinhados à ordem da interação sob condições de comunicação específicas da fala, regidas pelo estresse da velocidade e da pluralidade de intenções comunicativas. (SENNA, 2007, p.51)

No entanto, levando em consideração que não há uma única forma de ajuizar os textos orais ou escritos, o que prevalece é aspecto das intenções comunicativas. Nesse sentido, o presente trabalho propõe trazer à tona a situação do aluno em situação de fracasso escolar, que por apresentarem variações dialetais em seus falares, são estigmatizados de incapazes de aprender a língua padrão no contexto da escola, tendo em vista entendermos duas línguas diferentes, a língua falada e a língua escrita.

Daí como pensar no âmbito escolar, a produção de conhecimento necessário para a formação docente dos anos iniciais de ensino fundamental na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA), quanto à preocupação com a aprendizagem da língua materna dos alunos nas turmas de escolarização inicial em EJA? O problema do aluno em situação de fracasso na aprendizagem da leitura e da escrita nessas turmas da EJA compreende a uma heterogeneidade de alunos, cujas demandas sociais referem-se em parte a uma parcela de aluno configurada, com um histórico escolar na condição de insucesso escolar incluso em turmas da EJA, é a presença em uma mesma sala de aula, de um grupo de alunos com passagem no ensino regular com pouca escolarização, acrescido a outra parcela de alunos que não passaram na escola, possibilitasse a promoção da qualidade de ensino, de modo a desenvolver o aspecto intelectual do aluno.

Sendo assim, diante da realidade do problema da não aprendizagem da língua materna na escola básica, o mais agravante, é a constatação que o alunado, na sua maioria, passa aproximadamente doze anos nos bancos escolares e não consegue aprender a ler, sai da escola porque essa escola não foi pensada para o aluno oriundo do mundo de cultura oralizada, pertencente às classes sociais pobres do país. Quantas vezes ouvimos no âmbito escolar, ao nos referirmos a uma turma da EJA, “esta turma é



muita fraca”, “como esses alunos falam e escrevem errado”.

Ocorre que a atribuição imputada à escola de ensinar a língua culta padrão para crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos não vem sendo tarefa fácil. O fato é que a escola não consegue assegurar a esses sujeitos sociais o direito à apropriação da língua escrita, de torná-los sujeitos sociais de escrita. Sendo assim, tais dificuldades do domínio da leitura e da escrita são comprovadas através de instrumentos avaliativos de larga escala como Prova Brasil, Provinha Brasil, Enem, entre outras, pela não apropriação da competência leitora os coloca em situação de insucesso escolar, considerando que tais alunos com passagem na escola saem sem aprenderem a língua escrita, a escrita alfabética. No entanto, se observarmos por outro lado, vê-se, portanto, que esses alunos apesar das dificuldades da aprendizagem da leitura na escola, consegue fazer uso da leitura nas diferentes situações interacionais com o uso inclusive de gêneros digitais, como é o caso das redes sociais, do uso de aplicativos através de uso de mídias móveis, de celulares, entre outros.

O ensino de língua portuguesa na educação básica, desde a educação infantil ao ensino médio como língua materna, suscita o debate entre o confronto de língua oral *versus* a língua escrita no âmbito escolar. Ocorre que o aluno, oriundo de culturas orais, revela dificuldades na produção de textos orais e escritos no âmbito escolar, endossando o que já explicitava Senna (2000), excluindo as pessoas que “não constroem conhecimento a partir da linguagem empregada na experiência de ensino com um sentimento de marginalidade cultural” (SENNA, 2000,p.172). Sendo assim, a não aprendizagem da língua normativa se traduz como um mecanismo de exclusão do aluno da escola.

É indiscutível que, o desafio colocado à escola de ensinar a língua portuguesa, a língua culta para todas as crianças, jovens e adultos, tem provocado na sala de aula um quadro de tensões quanto às práticas pedagógicas adequadas destinadas ao desenvolvimento cognitivo, aquisição dos domínios das capacidades linguísticas da leitura e da escrita numa perspectiva discursiva no contexto escolar para todos esses alunos nela inserida. Ensinar a ler e escrever educação escolar não tem sido atribuição fácil, e o resultado dessa inadequação escolar é percebido na cultura escolar, quando essa instituição passa a segregar os alunos em turmas de EJA e passa a excluir esses alunos do sistema de ensino, quando não o enxerga como pessoas, dotadas de especificidades humanas singulares.

Ensinar a língua materna para os alunos oriundos de cultura oral tem sido um desafio posto para a escola brasileira. Diante desse conflito, só nos resta, enquanto professores, agentes de letramento, refletirmos acerca da



formulação de projeto político centrado no aluno real da sala de aula, o qual possibilite enxergá-lo em sua condição humana, a partir das interações que estabelecem com o outro, mediado pelos gêneros discursivos. Observa-se que, apesar de suas dificuldades de aprendizagem na língua escrita no contexto escolar, esse mesmo aluno no contexto social, fora da escola, já faz uso da leitura nas múltiplas práticas culturais marcadas na sociedade contemporânea. (SENNA, 2014).

CONCLUSÕES

Falar no reconhecimento da heterogeneidade presente no cotidiano escolar evoca para a produção de conhecimento que demanda a necessidade de se aprender a conviver com o aspecto da diferença, do ponto de vista, do movimento atrelado à redefinição das práticas pedagógicas. Observar tal aspecto se faz necessário, tendo em vista suscitar um debate em torno de como se concebe o processo de aprendizagem, dos conteúdos ministrados pelos docentes em suas respectivas disciplinas na escola.

Nesse sentido, no cotidiano da sala de aula em EJA, encontram-se alunos com níveis diferenciados de aprendizagem os quais se exige por parte do professor pensar no ato do seu planejamento o desenvolvimento de práticas pedagógicas atentando-se os princípios em como lidar com as identidades e as diferenças na sala de aula, que conforme Moreira & Câmara (2013), ao tratar das ações sinaliza para a relevância em propiciar ao aluno a possibilidade de novos posicionamentos e novas atitudes que venham a caracterizar propostas de ação e intervenção, destaca “pode-se na sala de aula, propor a elaboração de planos e sugestões que possam minorar situações de desconforto e de carência que incrementem identidades submissas ou marginalizadas”. Moreira & Câmara (2013). Assim, pensar as concepções epistemológicas na educação disseminadas na escola, frente à formação de leitores em EJA, implica-se conhecer os saberes dos sujeitos sociais inscritos nesta modalidade de ensino.

Nesse entendimento, entendo que, repensar esta realidade social de negação do direito à educação a uma demanda social de história de fracasso escolar, de desigualdade social, perpassa inclusive pela formação docente em relação à mudança das práticas escolares, ao ensino da língua materna, à possibilidade de dialogar com os atores sociais e buscar, através de práticas de alfabetização numa perspectiva de letramento, contribuir para a participação cidadã e a inserção social dos sujeitos que ocorrem à escola da EJA. A linguagem, sendo considerada como processo de interação cuja principal função é agir sobre o outro, encaminha, evidentemente, o professor



pesquisador para a adoção de uma concepção de leitura como “processo”, em que se constroem significados; em que se compreende a linguagem verbal e não verbal, sendo o leitor um sujeito ativo que interage com o texto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC: SEF, 1997.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 13, n. 37 jan./abr. 2008.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CRISTINO, Beatriz. **O papel do negro na formação do português brasileiro na visão de estudiosos dos anos 1920 a 1945**. Centro de Documentação em Historiografia da linguística – CEDOCH. -DL; CAPES, 15 p. 2001.

LUCHESE, D. (2001): **As duas grandes vertentes da história sociolinguística do Brasil (1500-2000)**. D.E.L.T.A. 17, p. 97-130.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.** No. 25, p.5-17., Abr. 2004, p.5-17.

MOREIRA, A. F; CÂMARA, M. J. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F; CANDAU, V. M.(Org.). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Cap. 2, p. 38-66.

SENNA, L.A.G. **Letramento ou leiturização?** O sócio-interacionismo na linguística e na psicopedagogia. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 12., 2000, Campinas. **Anais...** Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 2000.

_____. **O perfil do leitor contemporâneo**. In: I Seminário Internacional de Educação.2001. CINORTE/PR: UEL.

_____. O Planejamento no ensino básico e o compromisso social da educação com o letramento. **Educação & Linguagem**, São José dos Campos, n.7, p.200-216, 2003.

_____. O conceito de letramento e a teoria da gramática – uma vinculação necessária para o diálogo entre as ciências da linguagem e a educação. **DELTA**, n. 23(1), p. 45-70, 2007

_____. Psicolinguística, letramento e desenvolvimento. In: GODOY, Elena; SENNA, Luiz Antonio Gomes Senna (Orgs.). **Psicolinguística e Letramento**, Curitiba: Editora IBPEX, 2011, p. 195-261.

_____. O campo acadêmico do letramento e da alfabetização no Brasil: estados e perspectivas da linguística aplicada. **Revista Teias**, Rio de Janeiro: UERJ, vol. 14(38), p. 1518-5370. 57-74, 2014.