

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

KATIUSCHA LARA GENRO BINS

**ASPECTOS PSICO-SÓCIO-CULTURAIS
ENVOLVIDOS NA ALFABETIZAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS DEFICIENTES MENTAIS**

**Porto Alegre
2007**

KATIUSCHA LARA GENRO BINS

**ASPECTOS PSICO-SÓCIO-CULTURAIS
ENVOLVIDOS NA ALFABETIZAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS DEFICIENTES MENTAIS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus

Porto Alegre

2007

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B614a Bins, Katiuscha Lara Genro
Aspectos psico-sócio-culturais envolvidos na alfabetização
de jovens e adultos deficientes mentais / Katiuscha Lara Genro
Bins. – Porto Alegre, 2007.

104 f.

**Diss. (Mestrado em Educação) – Fac. de Educação,
PUCRS.**

Orientação: Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus

1. Educação. 2. Pessoas Portadoras de Deficiência Mental.
3. Educação Especial. 4. Educação e Sociedade. 5.
Alfabetização (Adultos). 6. Jovens – Educação. 7. Inclusão
Social. I. Stobäus, Claus Dieter.

CDD 371.928

**Ficha Catalográfica elaborada por
Vanessa Pinent
CRB 10/1297**

KATIUSCHA LARA GENRO BINS

**ASPECTOS PSICO-SÓCIO-CULTURAIS
ENVOLVIDOS NA ALFABETIZAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS DEFICIENTES MENTAIS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em 22 de janeiro de 2007

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus
FACED/PUCRS

Prof. Dr^a Maria Conceição Pillon Christófoli
FACED/PUCRS

Prof. Dr^a Beatriz Vargas Dornelles
FACED/UFRGS

AGRADECIMENTOS

Agradeço e dedico este trabalho, principalmente, à minha mãe Maria Julia Herz Genro, por sempre estimular meus sonhos, me proporcionar caminhos para que eles aconteçam e por ajudar a cuidar da minha pequena para que eu pudesse realizar meu Mestrado. Obrigada pelo apoio e incentivo.

À minha filha Anna Julia, razão da minha vida, que, mesmo sendo muito pequena, entende os meus momentos de ausência, obrigada por existir.

Ao meu pai, meus irmãos e toda a minha família por serem a base da minha formação intelectual e afetiva.

Ao Hilton, por me incentivar e me desafiar a buscar sempre mais, por ser um pai presente, me ajudando assim a terminar meu mestrado.

Ao Dr. Prof. Claus Dieter Stobäus, pela orientação dedicada, pela paciência, compreensão e incentivo, mentor intelectual em meus processos de buscas e descobertas. Querido MESTRE, obrigada por me amparar, orientar e incentivar na realização deste trabalho e no decorrer do curso. Obrigada, AMIGO, por me escutar em momentos de desânimo e angústia.

À minha tia Maria Ely H. Genro, por sempre me incentivar e responder minhas dúvidas “educacionais”, és um exemplo de professora ética e comprometida.

À amiga de “longa data” e professora Dr^a. Salete Campos de Moraes, incentivadora e colaboradora na minha busca, por me orientar no princípio, pela valiosa contribuição com textos e artigos sobre o assunto pesquisado. Sou sua admiradora.

À querida e maravilhosa professora Dr^a. Maria Inês Cörte Vitória, pela parceria e ajuda fundamental na finalização da minha caminhada.

Às amigas e professoras Jussara Loch, Susana Huerga e colegas do NEJA/PUCRS, por me iniciarem na Educação de Jovens e Adultos e por todos estes anos de aprendizagem.

Aos Alunos do CMET, pelas entrevistas valiosas e reveladoras, sem vocês esta pesquisa não seria possível. À professora Cristiane, pelos momentos de trocas, pela abertura de suas aulas e pela cumplicidade, à Professora Lucia, por possibilitar o contato com os alunos.

Às professoras avaliadoras Dr^a Maria Conceição Pillon Christofoli; Dr^a Beatriz Vargas Dornelles pela disponibilidade.

À Coordenação, aos professores, aos colegas, principalmente à colega Denise Dalpiaz e à Secretária do Curso de Mestrado em Educação, com quem convivi e pude obter melhores conhecimentos para minha formação. A todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, me incentivaram a seguir nesta caminhada.

*“Devemos lutar pela igualdade sempre que a
diferença nos inferioriza,*

*Mas devemos lutar pela diferença sempre que
a igualdade nos descaracteriza”.*

Boaventura de Sousa Santos

RESUMO

Minha pesquisa é de caráter qualitativo, utiliza como metodologia o Estudo de Caso, tendo como objetivo investigar sobre a temática da Alfabetização de Jovens e Adultos Deficientes Mentais, estabelecida através das suas relações com a escola, a família e a sociedade. Aprofundo aspectos do processo de Alfabetização de Jovens e Adultos Deficientes Mentais, como ele acontece, de que forma estes alunos aprendem, que importância tem a leitura e a escrita na vida destes sujeitos. Abordo e problematizo em que aspectos a Alfabetização de Jovens e Adultos Deficientes Mentais contribui para uma maior inclusão destes sujeitos na sociedade; de que forma o aluno jovem e adulto deficiente mental percebe e se percebe no mundo da leitura e da escrita. Dessa forma, a presente pesquisa se propõe a realizar uma triangulação entre a Alfabetização, a Educação de Jovens e Adultos e o Adulto Deficiente Mental. No Referencial Teórico elaborado, abordo e destaco concepções e princípios teóricos sobre Alfabetização, Educação de Jovens e Adultos e o Adulto Deficiente Mental, levando em conta os novos paradigmas emergentes, para além das concepções educativas tradicionais. Os dados empíricos foram coletados junto a nove jovens e adultos deficientes mentais, incluídos em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre /RS. Nesse sentido, a pesquisa se propôs a realizar uma reflexão e problematização acerca de três temáticas que, embora façam parte de nosso cotidiano educacional, ainda não haviam sido articuladas e entrelaçadas na perspectiva que este estudo buscou indicar, ou seja, estabelecer relações entre a Alfabetização, a Educação de Jovens e Adultos e o Adulto Deficiente Mental, na modalidade de ensino de EJA, a partir da ótica dos próprios sujeitos investigados, que deram à pesquisa o tom de suas próprias vivências e expectativas, o que favoreceu que as análises se assentassem sobre um escopo teórico-prático que se construiu no universo coletivo da pesquisadora e dos sujeitos pesquisados. Chama a atenção também para que os adultos deficientes mentais sejam olhados sob outras perspectivas para uma real e efetiva inclusão social

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Alfabetização. Deficiência Mental.

ABSTRACT

My research is in a qualitative approach with Study Case, being its aim to investigate about teaching how to write and read young and adults with mental dementia, established through the relationship with the school, the family and the society. I go deeper into aspects of the process of teaching young and adults with mental dementia how to write and read, as it happens, in what way those children learn, what importance there is in reading and writing in the lives of those subjects. I approach the aspects that teaching young and adults with mental dementia how to write and read contribute to a bigger inclusion of this people in the society; in a way that the young and the adult with mental dementia notices and notices himself in the reading and writing world. This way this present research proposes to have a triangulation between teaching how to read and write the young and adults education and the adult with mental dementia. In the elaborated theoretical reference I approach and point conceptions and theoretical principle about teaching how to write and read, young and adults education and the mental dementia adult taking to account the new emergent cultural changing, for beyond the traditional educational conception. The empiric data were collected with nine young and adults with mental dementia, included in county school in Porto Alegre/RS. The research propose to have a reflection and problematization around three thematic, even though they are part of our daily educational life, they haven't been articulated and laced in the perspective that this research tried to indicate, to establish relation with the teaching how to write and read, young and adult education and mental dementia adult, in the modality of teaching of EJA, from the view of the investigated subjects, who gave the to this research the tune of their own lives experiences and expectations, which helped that the analysis stayed on practical theoretical target that was built in the group universe of the researcher and the researcher subjects. Calls attention too, the mental dementia adults be watched under other perspectives for a real and effective social inclusion.

Keywords: Teaching young and adults. How to write and read. Mental dementia.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese: Fundamentação Teórica.....	46
Quadro 2 – Aspectos Psico-sociais, Sócio-culturais e Pedagógicos	60

LISTA DE SIGLAS

COPA- Centro de Orientação e Preparação para o Trabalho

CNBB- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

EJA- Educação de Jovens e Adultos

EDUCAR - Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

PEI- Programa de Educação Integrada

SEA - Serviço de Educação de Adultos

SENAI- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	DESENVOLVIMENTO ADULTO E APRENDIZAGEM: UMA RELAÇÃO MARCADA PELA INTERDEPENDÊNCIA E COMPLEMENTARIEDADE.....	15
2.1	APRENDIZAGEM: CONCEITOS, SIGNIFICADOS E PERSPECTIVAS	17
2.2	APRENDIZAGEM DO ADULTO DEFICIENTE MENTAL	19
3	ALFABETIZAÇÃO: PARA ALÉM DA DECODIFICAÇÃO, UMA MANEIRA DE SER E ESTAR NO MUNDO.....	23
3.1	AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA: PERCURSOS DIDÁTICOS E METODOLÓGICOS.....	26
3.2	ALFABETISMO E INCLUSÃO SOCIAL: A URGÊNCIA DE NOVOS ENTENDIMENTOS E A BUSCA DE SUPERAÇÕES	29
4	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: TRAJETÓRIA E PERSPECTIVA HISTÓRICA	32
4.1	EJA: DO IMPÉRIO À SOCIEDADE DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO.....	32
4.2	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PARA ALÉM DE UMA MODALIDADE DE ENSINO ESPECÍFICA, A URGÊNCIA DE NOVOS ENTENDIMENTOS E SIGNIFICADOS.....	37
5	A DEFICIÊNCIA MENTAL: A EVOLUÇÃO DO OLHAR SOBRE O DEFICIENTE MENTAL.....	42
5.1	REPENSANDO O ADULTO DEFICIENTE MENTAL: O DIREITO DE SER DIFERENTE	43
6	O PROCESSO DE PESQUISA: SITUANDO AS ESCOLHAS, OS CENÁRIOS E OS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO	47
6.1	MOVIMENTOS METODOLÓGICOS.....	47
6.2	OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	50
6.3	PROCEDIMENTOS DE APROXIMAÇÃO DOS DADOS DE OBSERVAÇÃO E DAS ENTREVISTAS: A BUSCA DE NOVOS ENTENDIMENTOS	57
6.4	ANÁLISE DOS DADOS.....	59

	11
7 O ADULTO DEFICIENTE MENTAL	61
7.1 COMPONDO O CONTEXTO PSICO-SOCIAL	61
7.2 AUTO-IMAGEM / AUTO-ESTIMA: A BUSCA DE UM EXERCÍCIO PERMANENTE DE AUTO-SUPERAÇÃO	67
8 A EDUCAÇÃO DO JOVEM E ADULTO DEFICIENTE MENTAL SOB A ÓTICA SÓCIO-CULTURAL	71
8.1 DESENVOLVIMENTO HUMANO E INCLUSÃO SOCIAL	71
8.2 INCLUSÃO: NECESSIDADE, PARADIGMA OU UTOPIA.....	76
8.3 TRABALHO: UM EXERCÍCIO DE DIGNIDADE E INTEGRIDADE HUMANAS 80	
9 APRENDIZAGEM: UMA DAS FORMAS DE SE (RE)CONHECER A SI MESMO 84	
9.1 APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA	84
9.2 DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA: POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES	89
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REREFÊNCIAS	96
ANEXOS.....	100

INTRODUÇÃO

Elaborar um trabalho científico, para muito além de exercitar o rigor formal e sistematização metodológica – características estas fundamentais e imprescindíveis – significa traduzir trajetórias e vivências que em muito constituem e justificam nossas escolhas e encaminhamentos no que se refere à temática e abordagem destacadas ao longo da investigação. Nesse sentido, muitas das minhas reflexões e experiências construídas a partir de leituras teóricas e leituras de mundo na Educação de Adultos, na Educação Especial e na Alfabetização, me convencem a analisar e problematizar de que forma o adulto deficiente mental percebe e se percebe na aprendizagem da leitura e da escrita, para, posteriormente evidenciar como ela acontece, indicando quais as dificuldades mais expressivas observadas e refletindo sobre como poderia vir a ser seu processo de alfabetização.

A propósito disso, ressalta-se que os adultos deficientes mentais historicamente sofrem exclusões tanto do ponto de vista escolar quanto do social. Suas possibilidades de aprendizagem estavam limitadas a aceitar normas, a se sujeitar as imposições/ deliberações feitas não somente pelo sistema de ensino formal, mas também pela sociedade de uma maneira geral. Dessa forma, a educação ainda pretende formatar estes sujeitos para (com) viverem de forma apática/ submissa na sociedade. Atualmente este quadro está se modificando para melhor, embora a forma como os deficientes mentais estão sendo incluídos na EJA continue gerando muitas incertezas e angústias, tanto nos processos didático-educacionais como nos processos sócio-culturais.

Em tempos de inclusão, os adultos deficientes mentais estão freqüentando escolas regulares de EJA, na busca de um crescimento diferenciado e de uma ‘aceitação’ maior da sociedade. Em função de participar ativamente da EJA, da Alfabetização, experiências estas que, aliadas à minha formação em Pedagogia Educação Especial, percebo que o processo existente é o de “Pseudo-inclusões”, o que em outras palavras significa dizer que o que existe é um simulacro de inclusão, possivelmente devido à falta de (in)formação e compreensão do ato de aprender dos adultos deficientes mentais. Por isso, não se pode falar em inclusão real se ainda existe um ‘controle social’ sobre eles, com o objetivo de ‘apagar’ ou ‘amansar’ suas deficiências, sufocando suas subjetividades para que possam ‘com-viver’ na sociedade.

A propósito disso, ressalta-se que estão sendo incluídos de forma precária nos processos escolares e sócio-culturais, sem que a aprendizagem possibilite ampliar suas

possibilidades de participação e, conseqüentemente, de uma inclusão concreta e efetiva, no sentido de que se incluam e não que sejam incluídos.

Diante da carência de estudos envolvendo e interligando a Alfabetização, a Educação de Jovens e Adultos e a Deficiência Mental, realizo a minha investigação, que tem como objetivo investigar Os Aspectos Psico- sócio- culturais envolvidos na Alfabetização de Jovens e Adultos Deficientes Mentais, em que o foco se projeta sobre quem são esses sujeitos, como falam sobre como foi o desenvolvimento de sua leitura e sua escrita, que importância atribuem à sua aprendizagem, a partir das relações com a escola, família e sociedade, na busca do exercício de sua cidadania e que dizem sobre sua inclusão como um processo social e dinâmico.

As questões de pesquisa com que busco responder estas reflexões acima elencadas são:

- De que forma ocorre o processo de Alfabetização de Jovens e Adultos Deficientes Mentais?
- Em que a Alfabetização de Jovens e Adultos Deficientes Mentais contribui para uma maior inclusão destes sujeitos na sociedade?
- Como o aluno jovem e adulto percebe e se percebe no mundo da leitura e da escrita?
- Quais as dificuldades no processo de Alfabetização de Jovens e Adultos Deficientes Mentais (para além dos déficits biológicos)?
- Que mudanças ocorrem na vida do jovem e adulto deficiente mental durante o processo de aprendizagem da leitura e da escrita?

Parto do princípio de que os deficientes mentais, sujeitos da minha pesquisa, são adultos com dificuldades cognitivas e/ou biológicas e/ou sociais, o que não lhes retira o estatuto de adulto, que como tal deve ser respeitado nas suas individualidades e idiossincrasias. Acredito que a aprendizagem da língua escrita acontece e deve partir da realidade dos sujeitos, portanto é preciso respeitar suas singularidades.

Não pretendo realizar uma segmentação excludente ou diferenciação discriminatória na forma de aprender e de ser jovem e adulto deficiente mental. Pelo contrário, minha intenção é enfatizar e demonstrar que devem ser motivados para aprender, que estes sujeitos possuem potencialidades e possibilidades além de seus déficits biológicos e neurológicos, e que, sobretudo, não apenas crescem fisicamente como adultos, mas sim que podem construir

o “poder fazer” na busca de uma autonomia para se sentirem pertencentes ao mundo em que estão inseridos, buscando realizações na sua vida e nas diferentes áreas que a constituem.

Assim, minha intenção junto a eles foi oferecer uma escuta atenta e observá-los, exclusivamente, para demonstrar que são capazes, estão em pleno processo de conhecimento e reconhecimento de seus saberes; que a história de suas vidas influencia e está relacionada diretamente aos seus processos de aprendizagem. Na presente pesquisa, o que se vê são adultos que merecem e precisam ser escutados para que realmente possamos ensinar a partir de seus conceitos pré-formais, identificando os conhecimentos que eles já possuem para proporcionar uma ampliação dos mesmos ligados à vida diária ou escolar.

Para tanto, a metodologia escolhida para a realização da investigação é qualitativa possibilitando desta forma destacar as interconexões possíveis, as reflexões e as diferenças que existem na Alfabetização de Adultos Deficientes Mentais, seguindo para isso as características apontadas por Lüdke e André (1986) que tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.

Busco inspiração na metodologia de Estudo de Caso, visto que esta é uma estratégia para relatar resultados que possibilita enxergar através de um ‘recorte’ da realidade, e torna possível a análise a partir de uma dimensão ampla e real, mas que não é única. Dessa forma, caracterizo estes sujeitos, suas individualidades, histórias de vida, a partir das observações e entrevistas que realizei ao longo do segundo semestre de 2006, coletando dados e elaborando análises que corroboram a crença de que os deficientes mentais incluídos na EJA são seres humanos dotados de sentimentos, saberes e habilidades mentais.

A partir da escuta atenta e sensível, e posterior análise, associada ao Referencial Teórico e às inquietações e apontamentos finais, acredito que o presente estudo poderá contribuir para o entendimento das vivências dos adultos deficientes mentais em sua relação com o saber e com a leitura e a escrita.

1 DESENVOLVIMENTO ADULTO E APRENDIZAGEM: UMA RELAÇÃO MARCADA PELA INTERDEPENDÊNCIA E COMPLEMENTARIEDADE

Não há nada mais ousado no universo do que o homem.
Adelmo Genro Filho, site adelmo.com ,2006

O desenvolvimento humano é complexo, envolve questões qualitativas e está diretamente relacionado com a aprendizagem. Vygotsky acreditava que o desenvolvimento é produto da interação entre as características do indivíduo e das oportunidades oferecidas e vivenciadas pelo seu meio ambiental e social. É na transformação das experiências e na formação de estratégias para a resolução de problemas que os indivíduos evoluem e se diferem.

Vygotsky aborda a dimensão social do desenvolvimento, que ocorre quando os indivíduos internalizam as formas de organizações sociais que são estabelecidas pelo mundo real. O desenvolvimento não ocorre sem aprendizagem e esta resulta do desenvolvimento, desta forma estão interligados em um processo que se complementa através de suas partes.

Vygotsky (1999, p. 100- 101) afirma que:

[...] o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global. Ele não se dirige para um novo estágio do processo. Assim, [...] capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o “bom aprendizado” é aquele que se adianta ao desenvolvimento.

Pode-se afirmar que se o aprendizado é apropriado, resulta em desenvolvimento das funções culturalmente organizadas e especificamente humanas. O desenvolvimento humano é marcado pelas mudanças e continuidades que ocorrem ao longo da vida dos sujeitos, essas mudanças geram transformações marcantes proporcionando conseqüentemente um aprendizado efetivo. Essas transformações ocorrem pela influência do meio e pela maneira ativa com que as pessoas ajudam a moldar os seus progressos.

Papalia e Olds (2000, p. 25) afirmam que: “*a mudança de desenvolvimento é sistemática enquanto coerente e organizada. Ela é adaptativa no sentido de que tem por objetivo lidar com as condições internas e externas da existência em constante mutação*”.

O desenvolvimento adulto esta pautado, pela possibilidade de poder fazer, pela entrada no mundo do trabalho, pela autonomia adquirida e pelas mudanças que o ‘mundo real’ provoca. O indivíduo está inserido dentro de um contexto social em constante transformação,

o desenvolvimento adulto proporciona que ele aceite, ou não, as incertezas destas transformações e possam aprender e evoluir com as mesmas.

Papalia e Olds (2000, p. 396) observam que “*as novas experiências podem evocar novos padrões de pensamento, caracteristicamente adultos*”. Acredito, então, que o desenvolvimento adulto está relacionado à compreensão e à confrontação da realidade, que o sujeito adquire no seu processo de aprendizagem no meio social em que está incluído. O social afeta o interior do ser humano, e a sua forma de pensamento, que lhe permite assim se desenvolver. Conforme Vygotsky é pela aprendizagem com os outros, com o social que o indivíduo se constrói constantemente, promovendo um desenvolvimento mental.

Vygotsky propõem para compreender a relação desenvolvimento e aprendizagem o conceito Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), em que a aprendizagem vai depender do desenvolvimento prévio, e também do desenvolvimento potencial do sujeito, como afirma Santos (2001, p. 146):

[...] o caminho do desenvolvimento do ser humano está, em parte, definido pelos processos de maturação [...], mas é precisamente a aprendizagem que possibilita o despertar desses processos internos do desenvolvimento, os quais não teriam lugar se o indivíduo não estivesse em contato com um determinado ambiente cultural.

Portanto, percebo o desenvolvimento adulto como um processo complexo, envolvendo diferentes aprendizagens em que as relações sociais provocam transformações, despertando e favorecendo a autonomia do espírito que é a busca constante dos adultos.

Quando, abordo a dimensão social é no sentido de trocas que estabelecemos com os outros que fazem parte de nossa realidade e também no sentido de sociedade civil abordado por Boaventura de Sousa Santos (2004, p. 2), que compreende a mesma como:

União de cidadãos trabalhando em ações voluntárias, para conversar, discutir, criar soluções. É essa concepção de sociedade civil, baseada na solidariedade, voluntariado e reciprocidade, que nos interessa hoje Vivemos em um mundo onde queremos ser simultaneamente iguais e diferentes. Pensamos uma cidadania planetária que respeite as diferentes culturas. Não queremos um falso universalismo que destrói todas as diferenças e que impôs a cultura branca, masculina e ocidental como um padrão universal.

Dessa forma o desenvolvimento humano está pautado por processos de adaptação, pois tem o objetivo de lidar com as condições internas e externas em constante mutação. O indivíduo precisa estar sempre disposto a aprender, a montar estratégias para a resolução de

seus conflitos, encarando as mudanças e as estagnações que ocorrem como um processo saudável. Desenvolver-se é ter a capacidade de aprender com o real e vivenciar o novo.

Para Vygotsky o desenvolvimento aponta para dois caminhos, onde a aprendizagem é fundamental desde o nascimento. Oliveira (1992, p. 33) refletindo sobre a concepção de desenvolvimento em Vygotsky, afirma que “[...] *de um lado o conhecimento do cérebro como substrato material da atividade psicológica e, de outro lado, a cultura como parte essencial da constituição do ser humano, num processo em que o biológico transforma-se no sócio-histórico*”.

Ressaltando que é a partir do processo de mediação que o indivíduo se relaciona com o mundo. Os elementos mediadores que Vygotsky apresenta são instrumentos e os signos. Segundo Oliveira define (1997, p.78), “[...] *instrumento é aquele elemento interposto entre o trabalhador e o objeto do seu trabalho, que amplia as possibilidades de transformação da natureza, [...] tendo como função levar a alcançar certo objetivo*”. Sobre os signos Santos (2001, p.133) afirma que “*Vygotsky considerava que os mesmo eram úteis para solucionar um determinado problema psicológico [...] os signos são ferramentas que provocam transformações no sujeito*”.

Portanto, a relação entre o sujeito e o mundo passa a ser mediada por elementos tais como instrumentos, e signos em um processo de complementaridade que possibilitam a aprendizagem e o desenvolvimento dos indivíduos. A utilização dos instrumentos e dos signos auxilia também nas atividades psíquicas, consequentemente favorecendo a construção do conhecimento.

1.1 APRENDIZAGEM: CONCEITOS, SIGNIFICADOS E PERSPECTIVAS

Tanto quanto o saber, agrada-me a dúvida.
(MONTAIGNE citando DANTE, apud MORIN, 2002, p. 22)

Várias são as teorias e as formas de aprendizagem. O aprender é objeto de estudo em todo meio educacional, pois acontece em diferentes ambientes e nas mais variadas situações. As aprendizagens ocorrem em contextos formais e informais. O concreto é que através da aprendizagem o homem muda, transforma o meio e se desenvolve.

A dimensão da aprendizagem com a qual fundamento minha pesquisa é caracterizada por ser permanente, contínua, social e por proporcionar mudanças, deve ser também significativa, sendo um processo de construção que se estrutura e reestrutura continuamente.

Zanella (2001, p. 28) coloca que:

As aprendizagens vão acontecer em função das necessidades do indivíduo; estas tendem a gerar um desequilíbrio, fazendo com que imediatamente surjam motivos [...]. Após os motivos, o indivíduo entra em motivação, que seria nada mais que a ação ou o comportamento desencadeado em busca de objetivo.

Assim, para que ocorra aprendizagem, é preciso ocorrer um desejo/ vontade de aprender, buscando uma ação educativa global para provocar mudanças e proporcionar uma reflexão crítica da realidade. A aprendizagem não é estática, ela é, antes de tudo, mutante e varia de sujeito para sujeito, de contexto para contexto. O processo de aprender é pessoal, cada indivíduo é agente do seu processo de construção do conhecimento no sentido de alcançar o desenvolvimento desejado, Freire (1997, p. 27) acredita que:

O processo de aprender, em que historicamente descobrimos que era possível ensinar como tarefa não apenas embutida no aprender, mas perfilada em si, com relação a aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador. O que quero dizer é o seguinte: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando 'curiosidade epistemológica', sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto.

Portanto pela aprendizagem significativa e social é possível o conhecimento do objeto que buscamos compreensão, cada indivíduo tem seu ritmo próprio para aprender, sendo assim à aprendizagem deve ser vista como um processo gradual e individual. As aprendizagens sempre ocorrem na vida do homem, mas para que ela seja realmente internalizada é preciso envolver questões sociais, intenções e mudanças pertencentes à história de vida dos sujeitos envolvidos.

A aprendizagem é determinada por um conjunto de funções mentais e sociais, em que não se pode compreender estes dois processos isoladamente. A ação do ato de aprender faz parte do desenvolvimento e das relações humanas, mas existem algumas condições que podem favorecer ou inibir as aprendizagens, tais como fatores físicos, psicológicos, ambientais e sociais.

A aprendizagem gera mudanças que abrangem o indivíduo como um todo, de todas as formas, em todos os aspectos, sejam eles de atitudes, valores, posturas ou habilidades,

estimulando sempre a um crescimento. Aprendizagem não representa a aquisição de um comportamento, mas uma possibilidade de mudar as percepções sobre a realidade e a aplicação de novos conhecimentos na vida, na sala de aula e na sociedade.

Concordo com Ramos (2001, p. 214), quando afirma que:

Aprender é [...] conectar o prazer e o desprazer, a satisfação e a privação. Aprender é se deparar com o desconhecido e com a insegurança, com o desafio de crescer e amadurecer, frente à realidade. É preciso querer sair de si mesmo, ter curiosidade pulsão de saber. É um processo onde paixão e cognição passam a se relacionar. O desejo transfere sentido para o aprender, provoca um investimento pessoal e a geração de conhecimentos.

Portanto, a aprendizagem acontece na e pela interação do sujeito com o meio, é auto-constructiva, onde o sujeito participa dinamicamente através do significado que atribui as suas atividades. Relembro que, para Vygotsky, é o aprendizado que resulta em desenvolvimento, que além dos processos biológicos, sofremos uma intervenção social, para ele a aprendizagem acontece como interação e, é mediada por várias relações feitas por outros sujeitos.

1.2 APRENDIZAGEM DO ADULTO DEFICIENTE MENTAL

Qual será o projeto de vida de seres humanos que, desde a infância, foram socializados para a incapacidade, a restrição, a dependência? Como é a vida [...] de uma pessoa adulta mantida na mais constante infantilidade? Como se podem integrar socialmente pessoas cujas imagens foram desenvolvidas pelos demais como sendo essencialmente diferentes.
(ADAM, 1988, p. 153).

Aprendizagem do Jovem e adulto deficiente mental deve ser compreendida a partir de suas necessidades pessoais e sociais e não somente deve objetivar atividades de cunho técnico-educacional. Concordo com Farenzena (1993, p. 34) quando ela coloca que “*a educação do ‘sujeito’, seja ele portador ou não de deficiência, deve superar o processo baseado em treinamento ou exercitação*”. As necessidades de aprendizagem das pessoas com déficit intelectual não devem ser consideradas de forma diferente das outras pessoas ditas normais a vontade em aprender esta presente sempre. Todos necessitam de apoios e ajudas.

Como indicam Basoco, Castresana et al (apud CASADO MUÑOZ, 1997, p. 6):

Todos necessitamos de apoios físicos (semáforos, jornais...); apoios criados por nós mesmos (notas em agendas.); ajudas sociais e culturais proporcionadas por pessoas ou instituições, [...] as pessoas com atraso mental, precisam destas ajudas e de nosso apoio de modo mais amplo, generalizado e intenso, e em geral de modo mais permanente.

As necessidades básicas das pessoas independentemente de suas condições biológicas, psicológicas, sociais ou culturais estão pautadas na necessidade de formação/educação, entendendo como formação um processo permanente, que possa com o apoio de outras pessoas motivá-los a ser, pensar decidir sobre seus desejos, necessidades e opções de vida.

Basoco et al.(apud CASADO MUÑOZ, 1997, p. 9) afirmam que:

A tarefa de educar não se limita aos objetivos acadêmicos, [...]. Educar é formar, orientar, promover e desenvolver a saúde, a emoção, a socialização, a comunicação, a generosidade, solidariedade. Educar e formar é uma tarefa de negociação compartilhada e não uma tarefa de impositiva. È participar da construção permanente das pessoas.

Então a satisfação das necessidades educacionais das pessoas deficientes mentais possui uma relação direta com sua formação e com os apoios familiares e sociais que precisam para seu desenvolvimento pessoal, social e do trabalho. Não podemos esquecer que o meio é fundamental para o desenvolvimento das pessoas com deficiência mental ou não.

Acredito na aprendizagem baseada na possibilidade, de que as tarefas da escola possam ajudar os alunos a desenvolver novos significados e novas experiências e não os significados e experiências criados por outros. Na qual a interação da experiência aprendida esta relacionada e transforma o total e o individual dos sujeitos dela participantes, este processo deve ser integral com a finalidade de formar cidadãos conscientes e participativos.

Todas as pessoas devem ser consideradas aprendizes, e com a possibilidade de construir novos significados, aprendendo sempre. O aprendiz deficiente mental pode apresentar uma lentidão em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, mas não pode ser visto como um ser incapaz de aprender. A partir da interação com o meio, da mediação e mobilização, ele é capaz de construir seu conhecimento. A melhor forma de considerar como alguém irá aprender é partir de sua realidade, a prática educativa deve ser consistente e coerente com essa realidade, estas práticas devem ser estabelecidas dialogicamente.

A aprendizagem deve ser caracterizada por ocorrer frequentemente e em todos os espaços, e os erros considerados fundamentais no processo de construção do conhecimento. Kamii e Devries (1986, p. 27) colocam que “*os alunos aprendem sobre as propriedades dos*

objetos e organismos vivos e suas interações agindo sobre eles e observando a regularidade de suas reações”. Portanto, cada relação da aprendizagem estabelecida pelo sujeito deficiente mental é um desafio, uma construção do conhecimento sobre determinado tema.

Vygotsky acreditava, e me fundamento nele, que o desenvolvimento intelectual e todo o conhecimento são construídos no meio social, ou seja, nas relações humanas. É na aprendizagem das relações com os outros, que se constroem os conhecimentos os quais permitem o desenvolvimento mental. Martins (2005, p.36) afirma que *“os elementos vão adquirindo novos significados quando, no processo histórico, são colocados em relação com o todo que estão integrados”*.

Ainda considero importante salientar as idéias de Vygotsky (2004, p. 286) e sua visão sobre a educação, ressaltando que *“o caráter da educação do homem é totalmente determinado pelo meio social em que ele cresce e se desenvolve. O meio sempre influencia o homem [...] imediatamente, mas, de forma indireta”*.

Portanto, a aprendizagem do deficiente mental deve acontecer a partir da construção do conhecimento pela interação que o sujeito estabelece com o meio, essa interação deve ser mediada por várias relações, sejam elas, familiares educacionais e/ou sociais. Precisam ser permanentes e ativas, mas acima de tudo enriquecedoras. O importante é verificar as potencialidades e as possibilidades do sujeito deficiente mental.

Naturalmente no processo de aprendizagem do deficiente mental ocorram alguns déficits, principalmente nas questões de raciocínio e idéias sem um estímulo concreto, que não podem ser ignorados. Eles devem ser mobilizados para que a partir da apropriação do conhecimento, fundamentada pela realidade e os conhecimentos que já traz consigo, possam permitir o desenvolvimento de novas possibilidades pedagógicas e sociais.

Para que a aprendizagem seja significativa é preciso que o professor compreenda como o aluno deficiente mental aprende, e quais são as funções mais desenvolvidas, entre as funções visuais, auditivas ou sinestésico corporais. Dando atenção à diversidade destes levando em conta, os êxitos e fracassos escolares anteriores e atuais do mesmo. Acredito então na importância das vivências pessoais anteriores dos alunos para que ocorra a aprendizagem.

Realizar um diagnóstico do aluno deficiente mental é uma ‘ferramenta imprescindível’, pois se pode partir dele, para atenuar problemas, buscando soluções e propostas para o avanço dos alunos e diminuir o abandono escolar. Planejar diferentes tipologias que levarão a projetar intervenções significativas para diferentes casos. O

fundamental deste processo é que alunos, professores, e familiares tenham conhecimento e ajudem na elaboração do mesmo.

2 ALFABETIZAÇÃO: PARA ALÉM DA DECODIFICAÇÃO, UMA MANEIRA DE SER E ESTAR NO MUNDO

Não são as letras, as sílabas e as palavras que fascinam. É a estória. A aprendizagem da leitura começa antes da aprendizagem das letras: quando alguém lê e a escuta [...] com prazer. 'Erotizada' – sim erotizada! – pelas delícias da leitura ouvida, a criança se volta para aqueles sinais misteriosos chamados de letras. Deseja decifra-los, compreende-los – porque eles são a chave que abre o mundo das delícias que moram no livro.

(ALVES, 2002, p. 41)

A Leitura e a escrita se constituem em um possibilitador de desenvolvimento cultural e do pensamento; é na dinâmica das relações sociais que emergem os signos-verbais e não verbais. Concordo com Moll (1996, p. 63), quando diz que a linguagem escrita “[...] da mesma forma que a linguagem oral, a linguagem escrita é resultado de uma produção social, é uma síntese do esforço coletivo dos homens ao longo dos séculos”.

A principal questão que permeia os meios educacionais são quais os fundamentos cognitivos envolvidos e como ocorre o processo de aprendizagem da escrita. A teoria sobre os processos de aquisição da língua escrita com a qual fundamento este trabalho está baseada principalmente nas pesquisas de Emilia Ferreiro, Ana Teberosky e na concepção de alfabetização de adultos de Paulo Freire, em que a preocupação de ambos não é em analisar a aprendizagem formal e sim as hipóteses construídas ao longo de sua aprendizagem.

Ferreiro (2001, p.132) confirma sua afinidade e conexões com o pensamento de Freire onde coloca que:

Acredito que nos parecemos muito na busca, na convicção de que é preciso reformular o problema, de que não se pode continuar fazendo à mesma coisa. Eu diria que o tipo de indivíduo que se quer conseguir por meio de um processo de alfabetização é bastante semelhante. É semelhante também o fato de imbricar a alfabetização com outros temas. Paulo tem uma ligação com o político-pedagógico muito mais forte que eu, mas as preocupações políticas e ideológicas coincidem bastante.

A questão fundamental no processo de alfabetização é a compreensão da estrutura dos códigos com a representação da língua e não como uma representação gráfica, ou seja, não é a escrita que significa o que queremos dizer é o que entendemos e representamos com o sistema alfabético.

Ferreiro (1996) (1985, p.17) coloca que: “[...] sendo o escrito um objeto simbólico, para que se reconheça nas marcas gráficas objetos simbólicos, os agentes sociais devem

atuar como intérpretes, cuja função é transformar essas marcas gráficas em objetos lingüísticos”.

Partindo das concepções de Ferreiro e Freire, afirmo que a alfabetização deve acontecer a partir de uma construção significativa por parte do sujeito, possibilitando a este uma formulação e reformulação de hipóteses sobre a aquisição de seu conhecimento. A relação entre escrita, mundo e contexto é essencial para a alfabetização. Os pressupostos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky estão embasados no processo de construção e compreensão da escrita alfabética, este processo percorre etapas. Abaixo listarei resumidamente estas etapas:

- Nível 1: escrever é reproduzir traços típicos da escrita, cada sujeito interpreta a sua escrita; ela é subjetiva e intencional;
- Nível 2; pré-silábico, variedade de grafismos, quantidade mínima de letras, não existe uma relação entre fonema/grafema, se caracteriza por uma busca de diferenciação entre as escritas produzidas;
- Nível 3: silábico, período de maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba, podem aparecer grafias ainda distantes das formas das letras, passa agora para uma correspondência entre as partes dos textos e as partes da expressão oral; pauta sonora, e a segmentação gráfica;
- Nível 4: silábico-alfabético, conflito entre a hipótese silábica e a escrita alfabética, existem duas formas de correspondência entre os sons e as grafias silábica e alfabética, ou seja, escreve parte da palavra aplicando a hipótese silábica e parte analisando todos os fonemas que compõem a palavra isoladamente; e
- Nível 5: alfabético, caracteriza-se pela correspondência entre fonemas e grafias, aquisição da base alfabética, pelo lado qualitativo enfrenta problemas ortográficos.

A passagem de um nível para o outro não é pré-determinada por idade e sim está relacionada com o conhecimento anterior bem adquirido. O tempo em que se permanece em cada etapa varia, a evolução também não é linear podendo ocorrer recuos durante a aprendizagem, respeitando assim as temporalidades e as potencialidades estabelecidas pelos próprios sujeitos.

A minha fundamentação nos pressupostos de Ferreiro se justifica, por considerar que sua pesquisa possibilita ao sujeito uma real construção do conhecimento, uma maior

apropriação do sentido social de ler e escrever, bem como, considera que a alfabetização não é um processo abstrato e sem significado, mas que ocorre em contextos culturais e sociais do qual o sujeito está inserido.

Desta forma concordo com Ferreiro (2001, p.42-43), quando ela afirma que:

A aprendizagem se insere (embora não se separe dele) em um sistema de concepções previamente elaboradas e não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas perceptivo motoras. A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade.

Há então um processo sócio-cultural na aprendizagem da língua escrita, e este deve possibilitar ao sujeito a pensar sobre o seu conhecimento, sobre a alfabetização como um sistema de representação do contexto social do qual faz parte.

A idéia fica clara quando Moll (1996, p. 70) afirma que:

A alfabetização é um processo que se inicia [...], nas leituras que o sujeito faz do mundo que o rodeia, através das diferentes formas de interação que estabelece. Se a escrita constitui-se 'objeto' de uso social no seu contexto, os atos de leitura e escrita com os quais interage podem levá-lo a elaboração de estruturas de pensamento que lhe permitam compreendê-la e paulatinamente apropriar-se dela.

A alfabetização deve proporcionar aos sujeitos não a decodificação pura e simples de palavras ou a cópia de um modelo, mas sim a possibilidade de recriar, compreender e criticar a sociedade da qual pertence, fazendo-se um ser ativo e participante da mesma. A aprendizagem da língua escrita é então um processo de construção, que se estabelece pela interação do sujeito com a escrita e com os conhecimentos socialmente transmitidos e assimilados, influenciados pelas condições do ambiente alfabetizador rico em materiais escritos.

A alfabetização pode ser compreendida como o processo de construção da escrita e da leitura, nesse processo de construção o grupo do qual o sujeito faz parte tem papel fundamental, na medida em que ele possibilita o levantamento e os avanços significativos. Para que este processo realmente aconteça Freire (1985, p.22) acredita que os processos de ensino devem partir da realidade do educando, e destaca que: *“Daí que sempre tenha insistido em que as palavras com que organizar o programa da alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos [...], expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as sua reivindicações, os seus sonhos”*.

É a partir das hipóteses levantadas pelos sujeitos, sua ‘leitura de mundo’ e na troca de informações e no conflito estabelecido que os sujeitos começam a apropriar-se do código escrito.

2.1 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA: PERCURSOS DIDÁTICOS E METODOLÓGICOS

O ato de ler e escrever é uma atividade complexa que envolve diferentes habilidades e atividades mentais. Se aprende a ler e a escrever quando atividades tais como a percepção, movimento, atenção, a memória, a fala e o pensamento já possuem uma organização cerebral fluída, isto é, estão em pleno funcionamento, nos diz Luria (1981). A leitura e a escrita então para se desenvolverem, no sentido neuronal precisam de maturidade cognitiva e pessoal, mas não significa dizer, que se algum déficit bilógico ocorrer em algum local do sistema neuronal a aprendizagem não se efetive concretamente. O que será necessário é descobrir o local do déficit e possibilitar formas diferentes em aprender, partindo do que funciona normalmente neste complexo sistema. A aquisição do código escrito e da leitura é um processo de compreensão abrangente envolvendo aspectos sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como sócio-culturais.

Pode-se afirmar que aprendemos a falar, a pensar e a andar a partir das relações que estabelecemos com os outros e depois nossas próprias associações individuais, estabelecidas pelas partes cerebrais que estão envolvidas no processo como um todo. Infelizmente estamos acostumados a considerar a aprendizagem da língua escrita apenas como uma tarefa escolar o que é um equívoco, ou seja, a aquisição da leitura e da escrita começa muito antes da escolarização, inicia já nas interações sociais que os sujeitos estabelecem entre si.

Mas só aprendemos a falar bem falando e assim, conseqüentemente, só aprendemos a ler e a escrever lendo e escrevendo, quando estas ações tornam-se significativas e constantes, portanto quando há suficientes estímulos externos e internos. Treinar a relação som/letra não garante a aquisição da leitura e escrita, é necessário levar em conta o significado que o sujeito dá a este processo.

Sobre isso Freire afirma que (1985, p.11) “*o ato de ler, não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura de mundo precede a leitura da palavra*”.

Para aprender precisa-se interagir com livros, bulas, jornais e pessoas que sabem ler e escrever. Mas, acima de tudo, é preciso ter o desejo de aprender, bem como um objetivo bem claro de para o que vamos utilizar esta leitura e escrita. Pensemos no que serve para um aluno adulto também, não somente para a criança. Pois o ato não pode ser mecânico apenas (como parece ser para uma criança pequena, a não ser que ela esteja *jogando de, brincando de*), na medida que envolve fatores sociais muito significativos.

Concordo com Emilia Ferreiro (2001, p. 103) quando ela coloca que “*a língua escrita é muito mais que um conjunto de formas gráficas. È um modo de a língua existir, é um objeto social, é parte de nosso patrimônio cultural*”. O sujeito só é considerado alfabetizado quando compreende o que esta lendo e para que ocorra a compreensão é preciso que se aproprie do significado do texto. No adulto, neste sentido, que lhe sejam significativas, que tenham uma razão de ser. O fato de o sujeito falar errado pode aparecer e influenciar diretamente no seu processo de aprendizagem da leitura e conseqüente escrita.

A escrita e a leitura são atividades essenciais de comunicação e inserção social. Lemos e escrevemos e falamos um determinado código lingüístico por necessidade, pois queremos expressar nosso pensamento e porque temos algo a comunicar. Aquisição do código escrito envolve então fatores sociais, psicológicos e de organização do pensamento e compreensão dos significados, ou seja, é um conjunto de complexas aprendizagens interligadas, de compreensão do código escrito relacionada com as experiências que o sujeito estabelece e vai estabelecendo ao longo da sua vida. Quando se compreende o desenvolvimento da leitura e da escrita, como objeto socialmente constituído e não como apenas a aquisição de uma técnica, sabe-se que há uma série de modos de representação anteriores à representação alfabética, Emilia Ferreiro coloca que (1982, p. 10):

[...] esses modos de representação pré alfabéticos se sucedem em certa ordem: primeiro, vários modos de representação são alheios a qualquer busca de correspondência entre a pauta sonora de uma emissão e a escrita; depois, modos de representação silábico-alfabéticos que precedem regularmente a aparição da escrita regida pelos princípios alfabéticos.

Considero também o que coloca Moraes (2000, p. 49), “*para que o processo de leitura e escrita se efetive são necessárias formulações e reformulações de hipóteses que resultarão na aplicação de regras*”. Acrescentando um pouco ao que coloca a autora para que o processo de formulação e reformulação ocorra me remeto a Vygotsky e sua abordagem na construção e formação de conceitos que envolvem funções psicológicas superiores ao longo da historia social que o indivíduo vai estabelecendo, portanto o processo de leitura e escrita

vai acontecendo ao longo do desenvolvimento do sujeito, não existindo uma etapa determinante e exata para que este aconteça, e que para ocorrer formulações e reformulações é preciso que o sujeito na sua relação com o mundo seja mediado por ações estabelecidas com e a partir dos outros.

Vygotsky (1988, p. 74) acredita que:

[...] o desenvolvimento é visto de forma prospectiva, pois a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário. [...] Deste modo, pode-se afirmar que o conhecimento adequado do desenvolvimento individual envolve a consideração tanto do nível de desenvolvimento real quanto do potencia.

O processo de Alfabetização ocorre então na medida em que o sujeito amplia seu universo de expressões e vivências, dando ênfase na elaboração da fala e da escrita como instrumentos simbólicos que repercutem no desenvolvimento mental. As informações que ocorrem no meio social ao que o sujeito pertence não são absorvidas de forma direta e mecânica são sempre intermediadas explicita ou implicitamente pelo sujeito e são reelaboradas.

Aprofundando as idéias acima concordo com Moll (1996, p. 68) quando ela afirma que:

A produção da linguagem escrita é fruto do esforço coletivo em busca de resoluções das necessidades criadas pela complexidade das relações sociais. A linguagem escrita tem um significado social embutido em sua gênese. [...] Portanto a relação entre a escrita e significado é essencial. O mundo escrito expressa idéias. [...] Não há possibilidade de alfabetização sem relação escrita-mundo, escrita-contexto.

Logo a aquisição da língua escrita deve ter sentido para o aprendiz, ele deve querer aprender e o aprendizado deve ser significativo e se inicia com a percepção das totalidades e nunca com o conhecimento ou reconhecimento das partes. É um processo adquirido à longo prazo e em certas circunstâncias de vida e educacionais que determinam o sucesso ou o fracasso na sua aprendizagem.

2.2 ALFABETISMO E INCLUSÃO SOCIAL: A URGÊNCIA DE NOVOS ENTENDIMENTOS E A BUSCA DE SUPERAÇÕES

A aquisição da cultura escrita, em nossa sociedade, converteu-se em um instrumento para fins específicos, de significado de poder, até mesmo de exclusão.

Ferreiro (2001, p. 16) coloca que:

[...] enquanto a Língua Escrita não estiver democraticamente distribuída entre a população, o acesso à informação vinculada à língua escrita tampouco será acessível de uma maneira igualitária, e qualquer prova de conhecimento sobre a língua escrita, terá um efeito discriminador.

A importância do ato de saber ler está diretamente relacionada com o patamar social, no qual este sujeito conseguiu desenvolver, bem como até que ponto ele poderá desenvolver-se e inserir-se nesta mesma sociedade, de que maneira é visto e incluído. Dominar o código escrito significa que o sujeito possuiu uma habilidade básica, para que possa trabalhar e evoluir.

A sociedade atual não valoriza outras potencialidades, apenas os divide entre os analfabetos e os letrados. O que ocorre, muitas vezes, na alfabetização de jovens e adultos deficientes mentais, é que estes sujeitos aprendem a decodificar alguns dos códigos mais utilizados na sociedade na qual estão, mas não possuem a compreensão real, total dos mesmos.

Neste momento, ocorre então uma dificuldade em avançar, às vezes até um retrocesso, e com o passar do tempo, estagnam no ponto em que chegaram. Portanto posso falar em analfabetismo funcional, como já sabem decodificar, alguns perdem a motivação em aprender. Desta forma, tornam-se analfabetos funcionais, pois não conseguem participar de todas as atividades que a leitura e a escrita exigem, não compreendem e não possuem uma atuação eficaz na sociedade, para realmente serem e se sentirem inseridos. Utilizam-se da leitura e a escrita, de forma mecânica, compreendendo apenas superficialmente as questões sociais envolvidas na alfabetização.

A alfabetização não é então apenas um processo lógico e intelectual, mas um processo que compreende também aspectos profundamente afetivos e sociais, por parte de alfabetizador, alfabetizando e do próprio contexto social no qual estão inseridos.

Freire (1997, p. 52) constata que:

A alfabetização e a pós-alfabetização, não podem deixar de propor aos educandos uma reflexão crítica sobre o concreto, sobre a realidade nacional, sobre o momento presente - o da re-construção, dos desafios a responder e suas dificuldades. [...] assumir diante de sua quotidianidade uma posição mais curiosa.

O sujeito alfabetizado não possui apenas aspectos rudimentares de leitura e escrita, tem habilidades em usar os códigos impressos, para interagir na sociedade, atingir seus objetivos e desenvolver seus próprios conhecimentos, potenciais e opinião. Ao longo da vida ele deverá ser capaz de enfrentar situações, algumas delas marcadas pela instabilidade, conflitos e pela necessidade constante de adaptação da língua as exigências do meio social no qual está inserido.

Possui então a capacidade de entender o texto complexo de uma forma global, e sabe utilizar estratégias, solidamente construídas, para interagir na sociedade na qual às práticas de leitura e escrita serão diretamente exigidas. Portanto, sabe ler e efetivamente ler o mundo e o compreender na sua totalidade, a partir do seu conhecimento, com as relações de intersubjetivas que estabelece.

A sociedade atual está cada vez mais complexa e excludente, os alfabetizados fazem parte desta, os analfabetos estão cada vez mais do lado de fora. São, muitas vezes, excluídos também do mundo do trabalho, entrando em um isolamento social, convivendo apenas entre si, sem possibilidades de desenvolver suas perspectivas de ir além, sem estímulo e metas e conseqüentemente não tem vontade nem desejo de mudar. Este torna-se então um círculo vicioso.

Pinto (1997, p.102) coloca que o adulto torna-se analfabeto, por que:

[...] as condições materiais de sua existência lhe permitem sobreviver dessa forma com um mínimo de conhecimentos, o mínimo aprendido pela aprendizagem oral, que se identifica com a própria convivência social. Daí que não há para ele a necessidade de escola. Assim sendo, não se abre para o adulto analfabeto o campo da cultura letrada.

Os sistemas sociais atualmente pensam a educação como organizada sob uma lógica econômica e como preparação para o mercado de trabalho. Saber ler e escrever torna-se então exigência mínima para que o sujeito seja incluído no sistema laboral.

Outro aspecto deste ciclo vicioso repercute na área da saúde, uma vez doente, não consegue trabalho, não sabe ler a receita e chegar ao atendimento, não tem conhecimento e capacidade crítica em observar seu próprio corpo, depende do outro em atender suas

necessidades, fechando o ciclo com falta de adesão ao tratamento, ao buscar alternativas mais simples e muitas vezes incoerentes, outras atrapalhando o processo de cura. Também não sabe aproveitar bem seus tempos e espaços, por falta de conhecimento e por não ter habilidades. Doente, não consegue trabalhar e estudar.

Não é a *tecnologia* da escrita que provoca o impacto social, mas as práticas nas quais esta é utilizada, o modo como esse conhecimento é valorizado e aplicado, atingem fins específicos em contextos específicos, muito mais determinados (ou mesmo já pré-determinados) pelas classes dominantes letradas.

A real aquisição da leitura e da escrita não proporciona apenas aos sujeitos a possibilidade de decodificação de palavras, sentidos, sinais e sintomas, mas a possibilidade de exercitar sua inteligência no mundo, de ler, compreender e criticar o mundo ao qual pertence, bem como estabelecer uma relação de confronto com outros mundos e outras realidades.

O sujeito que apenas decodifica, não compreende o que está à sua volta, apenas realiza atos mecânicos, continuando alheio às relações e percepções reais do mundo que o envolve. Paulo Freire (1982, p. 39-40) coloca a importância da alfabetização como perspectiva de leitura de mundo:

No momento em que os indivíduos, atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram, sua percepção começa a mudar, embora isto não signifique ainda mudança da estrutura. É algo importante perceber que a realidade social é transformável; que feita pelos homens, pelos homens pode ser mudada; não é algo intocável, um fado, uma sina, diante de que só houvesse um caminho: a acomodação a ela. É algo importante que a percepção ingênua da realidade vá cedendo lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se; que o fatalismo vá sendo substituído por uma crítica esperança que pode mover os indivíduos a uma cada vez mais concreta ação em favor da mudança radical da sociedade.

Portanto importa de que forma o sujeito utiliza e aprende a língua escrita, que recursos culturais ela proporciona para que suas habilidades possibilitem uma aprendizagem para o desenvolvimento da capacidade de criticar, refletir, participar da sociedade que pertence.

3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: TRAJETÓRIA E PERSPECTIVA HISTÓRICA

A Educação brasileira tem sua origem nas congregações religiosas, através dos Jesuítas e dos oraitanos que foram construindo a profissão docente e estavam ligadas aos processos de reprodução e produção da igreja, assim todos os modelos escolares eram elaborados sob a tutela da igreja. Desta forma durante a colônia os religiosos exerciam a ação educativa difundindo o evangelho, normas de comportamento. No primeiro momento então os alunos eram indígenas e negros, mais tarde nas escolas de humanidades os colonizados e seus filhos. Com a expulsão dos jesuítas o sistema de ensino desorganizou-se e somente no império é que volta-se a encontrar informações sobre ações educativas no campo de adultos.

O domínio dos jesuítas estimulava a competição através de uma educação baseada em prêmios e castigos. Dedicavam-se a formação apenas das elites coloniais enquanto que nas classes populares difundiam a concepção de subserviência e dependência, estes deveriam aceitar com alegria a sua condição de servos. O ensino tinha um caráter verbalista, memorístico e repetitivo. Paiva (1987, p. 165) afirma que os jesuítas tentavam: “[...] a catequese direta dos indígenas adultos e nesses casos a alfabetização e a transmissão do idioma português servia com instrumento de cristinização e aculturação dos nativos”.

3.1 EJA: DO IMPÉRIO À SOCIEDADE DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Durante o Império em 1824 foi firmado na primeira constituição, a garantia de uma instrução primária e gratuita para todos os cidadãos, portanto também para os adultos. Neste período ocorre então uma substituição do corpo de professores religiosos (controlados pela igreja) por um corpo docente de professores laicos (controlados pelo estado). Neste período os professores, são também agentes políticos pois são recrutados e possuem aval do Estado para as suas práticas que está desta forma impregnada por uma forte intencionalidade política.

Quanto a Educação de Jovens e Adultos o parecer projeto de Rui Barbosa, em 1882, é considerado por alguns historiadores o documento mais importante em favor da educação de adultos no país. Tal documento não passou apenas de intenção legal, já que os que

administravam a educação pertenciam às elites e deixavam portanto, de fora negros, índios e grande parte das mulheres. Quanto ao parecer Paiva (1987, p. 76) afirma que:

O parecer Rui Barbosa é, inegavelmente, o mais importante documento relativo à educação de todo o Império. Suas proposições, elaboradas a partir de um diagnóstico e de suas idéias liberais, vão além do que seria possível executar na época, mas podemos considerar seu enfoque como 'realista'.

Em 1890 quase que 82% da população brasileira com idade superior a cinco anos eram analfabetas. Percebe-se então que não existia uma preocupação com a EJA como uma fonte de pensamento pedagógico ou políticas educacionais específicas. Em 1930 o país passa por profundas transformações políticas econômicas e sociais, é então lançado o Manifesto dos Pioneiros da Nova Escola, assinado por 27 educadores em 1932, exigindo uma “educação para todos” e a “formação dos professores”, com resultado político a criação de um Plano Nacional de Educação.

A educação na Era Vargas com a Constituição de 1934 propõe um Plano Nacional de Educação, reafirmando o direito de todos e o dever do Estado para com a educação, a Carta Constitucional reconhecia, a educação como direito de todos e estabelecia ensino primário gratuito e obrigatório, sendo que esse ensino deveria ser extensivo aos adultos. Foi somente no final da década de 1940 que a educação de adultos veio a se firmar como um problema de política nacional, e em 1942 instituiu-se o Fundo Nacional do Ensino Primário que através dos seus recursos deveria incluir um ensino Supletivo para Adolescentes e adultos.

Em 1947 foi criado o SEA que tinha o objetivo de reorganizar e coordenar o ensino supletivo. O movimento em prol da EJA cresce devido ao fato da UNESCO denunciar as profundas desigualdades entre os países e alertava para o papel que deveria desempenhar a educação, em especial a educação de adultos, no processo de desenvolvimento das nações categorizadas como “atrasadas”. Os esforços empreendidos durante as décadas de 1940 e 1950, criaram várias campanhas onde a EJA era condição necessária para que o país se realizasse como nação desenvolvida e como resultado fizesse cair os índices de analfabetismo.

No período de 1946 a 1964, percebe-se um contexto mais democrático, mas com algumas restrições, ocorre um desenvolvimento dos movimentos populares. Assim no campo educacional, a participação popular cresce. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1961 é discutida durante treze anos no Congresso Nacional, desenvolve-se uma intensa luta no sentido de ampliar o acesso à escola pública e gratuita, difundem-se campanhas e Movimentos de Educação Popular. Os principais foram: Campanha

de Educação de Adultos; Movimento de Educação de Base; Programa Nacional de Alfabetização.

Todos estes estavam pautados na adequação do processo educativo as características do meio em que estes estão inseridos. Foi um período especial no campo da Educação de Jovens e Adultos, pois ocorreu uma renovação dos métodos e processos educativos, uma nova forma de pensar a EJA, surge a partir das diversas propostas ideológicas e tinha como objetivo a preocupação de refletir o social. A EJA passa a ser reconhecida então como um poderoso instrumento de ação política e resgate do saber popular.

A partir de 1964 a educação brasileira passa a ser vítima do autoritarismo que se instala no país, quando se, pretende principalmente, frear os avanços populares ocorridos nos últimos anos. Reformas pedagógicas foram impostas sem a participação de professores, alunos ou outros setores da sociedade, aumentando a deficiência tanto de recursos como de metodologias, crescendo assim número de repetência e evasão escolar.

O pensamento pedagógico da época não condizia com a prática. Muitas vezes o professor que se desviava do sentido técnico imposto era reprimido. Os objetivos educacionais enfocavam a auto-realização, preparação para o trabalho e o exercício consciente da cidadania, destacando que todos estes eram de cunho autoritário, impostos e essencialmente técnicos. Como a Educação de Jovens e Adultos não poderia ser abandonada e a UNESCO pressionava, o governo fundou em 1967 o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização – que estruturava a educação adequadamente ao objetivo político de implantação de uma campanha de massa, com o controle doutrinário através da descentralização.

No início de sua atuação o MOBRAL, foi dividido em dois programas; Programa de Alfabetização (1970) e o PEI que correspondia a uma versão compactada do curso de 1ª a 4ª série. Firmam-se convênios com instituições privadas tais como, SENAC, SENAI, CNBB, TVE, tendo por objetivo atender os objetivos políticos do governo, livrar o país da ‘chaga’ do analfabetismo e simultaneamente realizar uma ação ideológica capaz de assegurar a estabilidade, permitindo as empresas contar com amplos contingentes de força alfabetizada. O MOBRAL não dependia de verbas orçamentais, sua organização era operacional descentralizada, através de comissões municipais que executavam a campanha promovendo-a, recrutando analfabetos, providenciando salas de aulas, professores e monitores. Os materiais didáticos foram designados a empresas privadas, que os elaboraram desconsiderando a diversidade das regiões brasileiras.

O início da democratização da escola começa com o fim do regime militar, buscando a partir daí superar as marcas profundas que o regime deixou tanto no campo educacional bem como para toda a sociedade. A democratização da escola está diretamente ligada à democratização do ensino. Os anos pós 85 há retomada do governo pelo civil, e reconhecimento social dos direitos das pessoas jovens e adultas à educação fundamental. O MOBRAL é extinto e substituído em 1985 pela Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR, onde as prefeituras municipais passaram a constituírem-se como os principais parceiros do EDUCAR, ao lado das empresas e organizações civis de natureza variada.

O Ensino Supletivo visou se constituir nesta época em uma “nova concepção de escola” num subsistema integrado, independente do ensino regular, integrado pela alfabetização e formando a força de trabalho. Propunha-se a recuperar o atraso, reciclar o presente, tendo como meta repor a educação regular, bem como formar mão-de-obra e atualizar conhecimentos. O Ensino Supletivo deveria ser uma nova oportunidade dos que perderam a possibilidade de escolarização, atendendo a todos numa dinâmica de permanente atualização. A fundação EDUCAR foi extinta em 1990, representando a descentralização da escolarização básica de jovens e adultos das esferas do governo, assim a responsabilidade dos programas de alfabetização e pós-alfabetização passa a ser de responsabilidade dos municípios.

Em 1996 é aprovada a nova LDB 9.394, a seção dedicada à educação básica de jovens e adultos resultou curta e pouco inovadora, seus dois artigos reafirmam o direito dos jovens e adultos e trabalhadores ao ensino básico adequado as condições peculiares de estudo, e o dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos. O MEC em 1997 inicia o processo de consultas que resultou Plano Nacional de Educação (PNE).

Três programas federais de formação de jovens e adultos foram concebidos ao longo dos anos 90, que não foram coordenados pelo Ministério de Educação e sim, por parcerias firmadas envolvendo diferentes estâncias governamentais e não governamentais, são eles, PAS (Programa de Alfabetização Solidária), o PRONERA (Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária) e o PANFLOR (Programa Nacional de Formação do Trabalhador).

A Educação de Jovens e Adultos passa a ser vista como uma concepção de educação para todos, associada diretamente as lutas sociais com as lutas pedagógicas. As alternativas educacionais na educação de adultos começam a ser organizadas a partir dos problemas sociais, bem como na busca pela cultura, criação e invenção de novos meios educacionais.

Não é uma escola padronizada, busca sim o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, como cita Gadotti (1992, P.27) “[...] *o ideal da escola: a alegria de construir o saber elaborado [...]*”.

Esse pensamento passa a ser mais concreto a favor da escola pública popular. Começa a surgir um pensamento pedagógico progressista defendendo o envolvimento da escola na formação de um cidadão crítico e participante de sua mudança social. Como Pinto (1997, p.30) que: “*A educação é um fato social. Refere-se à sociedade como um todo. É determinada pelo interesse que move a comunidade a integrar todos os seus membros a forma social vigente [...]*”.

Atualmente no governo Lula o programa que está sendo desenvolvido na Alfabetização de jovens e adultos é o projeto intitulado, Brasil Alfabetizado, que realiza parcerias com ONGS e com os municípios. Com isso, a Educação de Jovens e Adultos, inserida em ações sócio-políticas, se constitui em uma “nova concepção de escola”, que se propõe a recuperar o atraso escolar, tendo como meta garantir a educação regular.

O que prevalece hoje é um pensamento e uma busca constante e desafiadora sobre a Educação de Jovens e Adultos e a escola do futuro. Levando em conta a diversidade cultural. A educação moderna pretende ser crítica, mas ao mesmo tempo é carregada de ambigüidades, os problemas atuais, oriundos de épocas passadas deixaram marcas concretas. O homem moderno, a sociedade moderna exige uma permanente formação e muitas vezes uma ruptura com os paradigmas existentes. Não priorizando apenas o saber técnico e sim o global. Como cita Gadotti (1995, p.313): “*os elementos de uma nova educação estão surgindo. [...] é preciso identificar o novo no velho caminhando para frente e construindo a educação do futuro*”.

Alguns dos principais pedagogos que abordam a Educação de Jovens e Adultos são Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Florestan Fernandes, Álvaro Viera Pinto, entre outros. Estes educadores defendem o envolvimento da escola na formação de um cidadão crítico e participante, com o intuito de mobilizar o sujeito adulto para o conhecimento através de sua realidade social, bem como o confronto com outras realidades, dando maior autonomia a este sujeito. O conhecimento esse ocorre dentro de todo o sistema escolar e fora dele, não busca um saber técnico “empacotado”.

A prática pedagógica tem um olhar bastante diferenciado na Educação de Jovens e Adultos, ela está pautada em toda uma questão política e ideológica dos sujeitos envolvidos, valorizando também a sua realidade, bem como estimulando o saber através da busca permanente, os educandos são convidados a pensar junto sobre estes saberes.

3.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PARA ALÉM DE UMA MODALIDADE DE ENSINO ESPECÍFICA, A URGÊNCIA DE NOVOS ENTENDIMENTOS E SIGNIFICADOS

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade específica de educação, que se propõe a atender a um público ao qual foi negado o direito à educação, seja pela oferta irregular de vagas, seja pelas inadequações do sistema de ensino ou ainda pelas condições sócio-econômicas desfavoráveis de que são oriundos.

Para Oliveira (1999), Educação de Jovens e Adultos refere-se não apenas a uma questão etária, mas, sobretudo, a uma especificidade cultural, ou seja, embora se defina um recorte cronológico, os jovens e adultos aos quais se dirigem as ações educativas deste campo educacional, não são quaisquer jovens e adultos, mas uma determinada parcela da população. Ainda segundo Oliveira (1999, P.1) o adulto para a EJA:

[...] não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo [...] E o jovem, relativamente recentemente incorporado ao território da antiga educação de adultos, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extra-curriculares em busca de enriquecimento pessoal. Não é também o adolescente no sentido naturalizado de pertinência a uma etapa bio-psicológica da vida.

Esta modalidade de educação deve possibilitar a mediação para que o aprendizado seja o elemento de internalização e ressignificação do saber, que se estabelece pelas relações que o sujeito constrói a partir da sua realidade, para uma inclusão ao meio social a que pertence.

A concepção da EJA é fator determinante na mudança de práticas pedagógicas na educação formal, possibilitando que esta mediação aconteça concretamente, a partir da superação e confronto de realidade; oportunizando que o processo de aprendizagem torne-se também um processo de luta por reconhecimento social; buscando interagir com novos espaços que visem à construção do saber, contrapondo-se ao estilo de educação bancária-fragmentada, ao qual, possivelmente, os sujeitos de EJA já estiveram submetidos por longo tempo.

A propósito disso, Freire (1997, p. 27) ressalta:

[...] que o processo de aprender, em que historicamente descobrimos que era possível ensinar como tarefa não apenas embutida no aprender, mas perfilada em si, com relação a aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador. O que quero dizer é o seguinte: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto.

Portanto o ensino de adultos deve estar permeado de intencionalidade crítica, buscando incentivar a aprendizagem contínua para questionar o mundo em que vive auxiliando o desenvolvimento integral do aluno. O complexo problema deste campo educacional, entre outras situações, reporta-se ao baixo número de professores capacitados para trabalhar nesta área do ensino institucionalizado, o que significa falar da recente e mínima capacitação que se tem disponível para atuar junto a esta modalidade de educação. E, ainda, registra-se o caráter assistencialista que permeia a EJA. Entretanto, algumas instituições de ensino têm demonstrado um interesse maior na formação de jovens e adultos, entendendo que, por um motivo ou outro, estes alunos não tiveram oportunidade de concluir seus estudos, embora tenham o direito de retomá-los. Sejam estes motivos pessoais, ou não, o fato é que as razões que explicam este afastamento, em geral, estão sempre imbricadas em questões que remetem ao meio social.

Destaca-se, outrossim, que a Educação de Jovens e Adultos, a partir da aprovação da LDBEN 9.394/96¹, passou a fazer parte constitutiva da legislação, tornando-se, a partir de então, uma modalidade da educação básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio. Ressaltam-se, aí, dois artigos em que são assegurados: o direito dos jovens e adultos ao ensino básico adequado às condições peculiares de estudo, e o dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos.

Sabe-se que todo o adulto deve ser visto como membro atuante em todos os setores da sociedade, uma vez que constrói a sociedade à qual ele pertence. Entretanto, dentro deste universo social existem milhares de jovens e adultos que nunca tiveram acesso à educação formal, o que desencadeia os processos de exclusão e limita/inibe outras possibilidades de reconhecimento social.

A Educação de Jovens e Adultos torna-se então uma dívida social não reparada, e um direito assegurado na Constituição Brasileira a todos que não conseguiram freqüentar a escola. A educação escolar deve possibilitar a este educando um espaço democrático de

¹ LDBEN 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Brasileiro número 9394, aprovada no ano de 1996.

(re)conhecimento, auxiliando-o na superação de discriminações sociais; objetivando um projeto de sociedade menos desigual. Como afirma Pinto (1997 p. 44-45):

Existe, evidentemente, um problema de forma, de método, de transmissão do saber [...] é necessário compreender que forma e conteúdo são apenas aspectos – distintos, mas unidos – de uma mesma realidade, que é o ato educacional como um todo, concretamente indivisível e só analiticamente separável em partes. Por isso, estão inter-relacionados e se condicionam um ao outro. [...] a forma da educação é uma função de seus fins sociais. Tem que ser em cada caso aquela que se adapta ao conteúdo, isto é, à condição do educando, suas possibilidades imediatas de ascensão cultural. [...] no sentido de ser a mais adequada para fazê-lo subir de sua condição humana presente para outra melhor, imediatamente e concretamente possível. A forma da educação tem que ser aquela que permita as grandes camadas da população passar à etapa imediatamente seguinte em seu processo de desenvolvimento.

O conjunto que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio² afirma que: a universalização do Ensino Fundamental abre caminho para que mais cidadãos possam se apropriar de conhecimentos avançados, tão necessários para a consolidação de pessoas mais solidárias, bem como de países mais autônomos e democráticos.

Nesse aspecto, no mercado de trabalho, espaço em que a exigência do ensino médio vai se impondo, a necessidade do Ensino Fundamental representa uma verdadeira corrida contra um tempo de exclusão não mais tolerável. Freire afirmava que “a finalidade da educação é alcançar a libertação de toda realidade opressiva, de toda injustiça”. A esse respeito, ressalta-se que a sociedade atual está cada vez mais tecnológica, o que gera um mercado de trabalho cada vez mais exigente em termos de conhecimentos/saberes diversificados. No entanto, os adultos que se virem privados do saber básico, dos conhecimentos em suas múltiplas formas, podem se ver não apenas excluídos do sistema laboral, como também das inserções sócio-político-culturais; situação que gera um contexto de permanentes desigualdades. A presença de jovens e adultos na escola é, então, uma alternativa viável de política social concreta para estes educandos que enfrentaram a exclusão em seu sentido escolar e, conseqüentemente, social. Portanto, este caminho busca satisfazer algumas das necessidades de aprendizagem deste grupo distinto, gerando novos rumos sociais que se pretendem mais justos e igualitários.

² O presente parecer se ocupa das **diretrizes da EJA** cuja especificidade se compõe com os pareceres supracitados.

Não obstante, a função escolar da EJA, especificado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, diz que esta modalidade de ensino, deve:

[...] dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais [...]. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação.

Nesse entendimento, a educação de adultos não é então parte complementar, extraordinária do esforço que a sociedade aplica em educação. É, sim, parte integrante desse esforço social, que tem a obrigatoriedade de ser executada paralelamente ao ensino regular, pois, ao contrário, esta alternativa escolar (EJA) não terá o rendimento que dela se espera. Noutras palavras, não será um esforço marginal, residual de educação, mas um setor necessário do desempenho pedagógico geral, ao qual a comunidade se deve lançar. Freire (1997, p. 37) pressupõe que “educar é substantivamente formar. [...] Pensar certo, [...] demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe não apenas disponibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo”.

Ressalta-se, também, no parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, que:

Não se pode considerar a EJA e o novo conceito que a orienta apenas como um processo inicial de alfabetização. A EJA busca formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania. [...] A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade. Possibilita então que o educando jovem e adulto retome e atualize seus estudos, desenvolvendo competências pedagógico-cognitivas aliadas a sua realidade e história de vida, trocando experiências, possibilitando assim um nível técnico profissional mais qualificado.

Ratificando esta idéia, o Relatório Jacques Delors, para a UNESCO (2003, p. 89), declara:

Uma educação permanente, realmente dirigida às necessidades das sociedades modernas não pode continuar a definir-se em relação a um período particular da vida _ educação de adultos, por oposição à dos jovens, por exemplo, _ ou a uma finalidade demasiado circunscrita _ a formação profissional, distinta da formação geral. Doravante, temos de aprender durante toda a vida e uns saberes penetram e enriquecem os outros.

Dentro desta perspectiva o termo Educação de Jovens e Adultos certifica que em todas as idades e em todas as épocas da vida é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito. Para assegurar os pressupostos acima descritos, no que se refere às alternativas educacionais para o ensino de jovens e adultos, estas propostas efetivas de ensino devem ser coerentes com os sujeitos aos quais se especifica.

Como afirma Arroyo (2001, p. 14): “*a EJA é uma modalidade que construiu sua própria especificidade como educação, com um olhar sobre os educandos*”. Assim, tanto entre as estratégias pedagógicas, quanto na estrutura curricular, no elenco das disciplinas selecionadas, na qualificação dos docentes, dos métodos e critérios de avaliação, devem estar previstas a continuidade de sua ação pedagógica e formadora, pois educação é movimento permanente na vida do ser humano.

Também distinguido por Arroyo (2001, p.15):

[...] a história nos mostra que as experiências mais radicais de Educação de Jovens e Adultos não aconteceram à margem de sistemas de ensino [...], mas porque a concepção de jovem e adulto e de seus processos educativos culturais, formadores não cabiam nas clássicas modalidades de ensino.

Deste modo, constroem-se novas perspectivas culturais e, portanto, sociais, direcionadas a todos que não tiveram seu espaço educativo garantido dentro das propostas regulares de educação institucionalizada.

Assim, declarado por Pinto (1997, p.84):

A educação de adultos visa atuar sobre as massas para que estas, pela elevação de seu padrão de cultura, produzam representantes mais capacitados para influir socialmente. [...] O caminho assinalado pela consciência crítica é [...]. Não é o homem que se eleva que eleva consigo o mundo, e sim o mundo que eleva consigo o homem.

Os seres adultos devem, então, ser sujeitos de sua própria ação educativa, para isso suas aprendizagens devem estar pautadas na leitura de mundo e na realidade social na qual estão inseridos.

4 A DEFICIÊNCIA MENTAL: A EVOLUÇÃO DO OLHAR SOBRE O DEFICIENTE MENTAL

A cada um conforme suas necessidades.
De cada um conforme suas possibilidades.
(MARX e ENGELS manifesto do partido comunista, 1848).

No decorrer da história da humanidade, a forma como os deficientes mentais foram tratados reveste-se muitas vezes de total irracionalidade. Nas sociedades primitivas o deficiente mental acabava tornando-se um empecilho, fato que o levava a ser relegado, abandonado sem que isso provocasse algum sentimento de culpa. Era um tipo de seleção natural onde os mais fortes sobreviviam.

Na sociedade grega somente a perfeição do corpo e da mente eram valorizados. Se ao nascer a pessoa apresentava alguma deficiência era eliminada. Praticava-se uma eugenia radical na fonte. O paradigma corpo/mente vai se modificando e se cristianizando e a dicotomia passa a ser corpo/alma. O deficiente deixa de ser morto ao nascer, porém passa a ser considerado sinônimo de pecado. São então desprezados e considerados castigos de Deus.

Outra forma de a Igreja explicar a existência de pessoas deficientes era a de que eles eram instrumentos de Deus para alertar os homens, para agraciar as pessoas com a possibilidade de fazer caridade. Assim a desgraça de alguns possibilitava a “salvação” de outros. É a partir desta concepção de deficiência como um pecado ou um castigo de Deus, que ajuda a compreender a segregação e a estigmatização do deficiente mental até os dias de hoje. Em menor ou maior grau os processos de exclusão continuam existindo, não mais por fatores divinos, atualmente por valores sociais de caracterizar o deficiente como um incapaz de integrar-se na sociedade e fazer parte dela como um cidadão participante.

Os padrões de normalidade são definidos pela sociedade, a família que recebe a notícia de que seu filho nasceu com alguma anomalia, muitas vezes recebe informações incorretas, mensagens dúbias e negativas. Essas informações vão definindo as esferas e as possibilidades deste “novo ser”, marcando assim o seu desenvolvimento global.

Farenzena (1999, p. 53) afirma que:

A fragmentação dos conhecimentos é responsável pela formação de idéias que muitas vezes não correspondem à realidade. As dúvidas, os sentimentos revelam [...] as posturas contraditórias das pessoas. No centro deste fato esta alguém que precisa romper com todas essas amarras (preconceitos) para se constituir como ser humano partícipe do grupo social.

O sujeito deficiente mental é visto, muitas vezes apenas por suas incapacidades. A sociedade com as novas leis e propostas educacionais tenta incluir estes sujeitos, mas ainda não está totalmente preparada para aceitar o diferente, tanto é assim que os deficientes mentais, na maioria das vezes continuam relacionando-se entre si, e em ambientes familiares fechados.

Não a como negar que o conceito de deficiência mental tem evoluído. No cenário atual tenta-se romper com os padrões de normalidade, discute-se a inclusão destes sujeitos nos meios sociais e educacionais. Portanto busca-se entender o deficiente sob a perspectiva educacional, não nega-se que o indivíduo deficiente mental terá problemas no seu desenvolvimento, mas agora enfatiza que a sociedade deve produzir meios para atendê-lo.

A integração das pessoas deficientes mentais pressupõe um contexto social que aceite o diferente e não apenas sua mera inclusão em um grupo. Devem ser vistos como seres capazes, que possuem significativas diferenças, decorrentes de fatos inatos ou adquiridos de caráter permanente, mas com possibilidades e com devir de ir além, crescer, evoluir e aprender como todo ser humano merece.

4.1 REPENSANDO O ADULTO DEFICIENTE MENTAL: O DIREITO DE SER DIFERENTE

Os seres humanos não nascem de uma vez por todas no dia em que suas mães lhes dão a luz... A vida os obriga sempre e sempre a parir a si mesmos.
(MÁRQUEZ apud PAPALIA e OLDS, p. 399).

A estrutura da personalidade adulta é constituída através de vários fatores interligados. Ser adulto implica psicologicamente, cognitivamente e fisicamente em vários fatores do desenvolvimento humano. Para ser adulto é preciso certo grau de maturidade na resolução de problemas, independência e compreensão das regras existentes na sociedade que se vive. O homem adulto é capaz de auto-realização, transformação social e moral, relacionamento afetivos estáveis, ações e critérios ante sua vida pessoal e comunitária, além da idade cronológica em que se encontram. Mosquera (1987, p. 34) coloca que “[...] a ação do homem se revela através desse emaranhado delicado que está composto por valores, atitudes, crenças e intenções, que formam uma das bases estruturais da personalidade humana que caracteriza, especialmente, o homem adulto”.

Abordar as características do adulto Deficiente mental não é tarefa fácil, já que muitos são judicialmente interditados, não vivenciam uma auto-aprendizagem e uma motivação para a realização de uma vida estável, matrimônio, vida sexual ativa, e socialmente são estereotipados. Bem como não existe uma “pressão” saudável para que possam desenvolver uma “personalidade” adulta. Pelo contrário, a sociedade os considera cronologicamente como adultos, mas mentalmente e algumas vezes biologicamente como criança devido aos seus déficits. São algumas vezes apenas tolerados, vistos como coitados considerados e tratados como totalmente dependentes, seus comportamentos devem estar baseados em repressão aos estímulos sexuais, aceitação das normas, para que desta forma possam conviver de forma apática perante a sociedade.

A perspectiva que trabalho nesta pesquisa é que ser adulto nas múltiplas formas que a sociedade impõe não é algo natural ou uma tarefa fácil para os sujeitos ditos normais. Ao deficiente mental adulto o desafio de poder se firmar em um mundo de constante mudança e desequilíbrio é ainda maior, pois desde o momento do seu nascimento já é pré-determinado até onde poderão evoluir, negando-se desta forma muitas vivências que poderiam lhes ajudar a amadurecer. O real progresso do ser humano está diretamente relacionado com o desenvolvimento de suas potencialidades, o que ao deficiente mental é negado. Vygotsky afirma que o deficiente mental não deve ser visto como um sujeito menos desenvolvido e sim desenvolvido de outro modo.

A deficiência mental não pode ser então um fator determinante para incapacitar os sujeitos de evoluírem cognitivamente, socialmente ou afetivamente. Para Molina (1994) o termo deficiência mental é algo genérico, pois cada sujeito deficiente mental possuiu indossincrasias bem particulares, tanto do ponto de vista etiológico como funcional.

Desta forma não temos como generalizar as deficiências, o que precisamos fazer e o que devemos pensar é, saber a causa, ter um diagnóstico preciso, bem como a apropriação de toda a historicidade do deficiente mental adulto, para que o desenvolvimento de suas potencialidades ocorra de forma mais precisa e concreta. Assim sendo as particularidades de seu desenvolvimento serão respeitadas na busca do desenvolvimento pleno e possível de cada sujeito.

O seu reconhecimento enquanto sujeito adulto detentor de desejos, necessidades e deveres têm que ser possível para que possam sair do “lugar de eternas crianças”. Os conceitos determinantes e pré-moldados a respeito do jovem e adulto deficiente mental, a normatização da idade mental que poderão atingir, acredito são fatores ainda de exclusão social mostrando que à sociedade ainda é impotente em inserir estes sujeitos determinando

que só poderão ir até onde lhes forem permitido. É um medo do “desvio social” que estas pessoas podem causar na sociedade, pautada ainda por valores superficiais. Isto é comprovado pela falta de bibliografia e estudos sobre o deficiente mental como adulto, fundamentado por teóricos que abordam o “ser adulto”.

Certamente em alguns aspectos ainda terão imaturidade e idade mental bem inferior as de sua idade cronológica, não podemos ignorar suas deficiências, mas não podemos caracterizá-los ou descaracterizá-los subjetivamente pautados apenas em virtude destas diferenças. O dever da sociedade é proporcionar e ajuda-los a irem em busca do seu máximo, a compreenderem suas regras e direitos. O jovem adulto deficiente mental precisa ser conhecido e reconhecido como tal pelo grupo social e comunidade ao qual pertence, e não apenas pelo grupo de deficientes que convive.

Para que isto aconteça, penso que vai de encontro ao que Vygotsky aborda, pois o mesmo não ignora as definições biológicas da espécie humana; no entanto, atribui uma enorme importância à dimensão social, que fornece instrumentos e símbolos (assim como todos os elementos presentes no ambiente humano impregnado de significado cultural) que medeiam à relação do indivíduo com o mundo, definindo então a importância da interação com o meio sociocultural no desenvolvimento cognitivo e, em consequência, nos próprios processos mentais.

Considerar que estes sujeitos possuem apenas um pensamento, abstrato ou que são desprovidos totalmente de consciência é um pré-conceito, que gera uma exclusão muito grande, fazendo com que os mesmo estabeleçam uma convivência apenas entre si e com seus familiares. Desta forma, estes sujeitos estão sempre à margem do sistema e não conseguem exercer sua cidadania de forma concreta vivenciando os direitos e os deveres que esta possibilita.

A transição para a idade adulta é um tema que tem despertado interesse, pois esta transição é um fenômeno fundamental para o desenvolvimento da sociedade e a principal prioridade para pessoas com atraso mental. Outro aspecto essencial para o adulto deficiente mental é a possibilidade de trabalho, que torna-se um fator positivo para a transição para a idade adulta. Desta forma é fundamental criar programas que facilitem esta transição e o acesso destas pessoas ao mundo do trabalho, realizando atividades laborais, e ações concretas para a adaptação de suas deficiências nas funções sociais.

Quadro 1 – Síntese: Fundamentação Teórica

DIMENSÕES	ASSUNTOS ABORDADOS	PRINCIPAIS TEÓRICOS
ALFABETIZAÇÃO	Desenvolvimento humano/aprendizagem Aprendizagem Alfabetização/ aquisição do código escrito	Vygotsky: Desenvolvimento e aprendizagem Papalia e olds: Desenvolvimento humano Freire: Aprendizagem, alfabetização Mosquera: Desenvolvimento Adulto Ferreiro e Teberosky: Alfabetização
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	Breve histórico da EJA Repensando a EJA	Paiva: Histórico da EJA Pinto: Educação de Jovens e Adultos Freire: Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos Arroyo: Educação de Adultos
ADULTO DEFICIENTE MENTAL	Aprendizagem Ser Adulto Deficiente Mental Alfabetismo E Inclusão Social	Vygotsky e Luria: Desenvolvimento e aprendizagem do deficiente mental Mosquera: Desenvolvimento Adulto Basoc E Castresano: Educação de pessoas deficientes mentais

Fonte: O autor, 2007.

5 O PROCESSO DE PESQUISA: SITUANDO AS ESCOLHAS, OS CENÁRIOS E OS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO

5.1 MOVIMENTOS METODOLÓGICOS

Investigar é um processo complexo e exaustivo, mas ao mesmo tempo enriquecedor e gratificante. A investigação não ocorre por acaso, ela se constitui como uma trama de ‘vida, experiência e Ciência’, pois existem fatos e questões que gostaríamos de ver respondidas com o intuito de modificar e/ou transformar. A pesquisa é então impulsionada pelo desejo de conhecer e alcançar o desconhecido, pela descoberta do novo possível, ou do já conhecido a partir de uma outra perspectiva, buscando o ir além do senso comum, do cotidiano que engessa e “do lugar comum”.

Os pressupostos que nortearam a presente pesquisa são de cunho qualitativo, o que me permitiu refletir, problematizar e por fim compreender e estabelecer relações entre três grandes eixos: Alfabetização, Adulto Deficiente Mental e Educação de Jovens e Adultos, buscando destacar as diferenças sutis, os acontecimentos e as situações das pessoas que estão incluídas nestes três eixos.

Por se tratar de pesquisa qualitativa, preocupo-me com o significado que as pessoas dão as coisas, destaco os valores e a realidade de vida de cada um dos sujeitos, cujos dados não tenho a intenção de quantificar, ao contrário, pretendo enfatizar a importância da compreensão das realidades humanas para perceber as realidades e o contexto em que elas são vividas, em seu movimento processual e não final.

Destaco o pensamento de Santos (2004, p. 28) que, ao tecer uma crítica à ciência na modernidade, aponta quatro paradigmas emergentes da ciência na pós-modernidade: o primeiro diz que todo o conhecimento científico-natural é científico social, portanto não deve haver uma dicotomia entre o conhecimento científico e o social. O segundo paradigma diz que todo o conhecimento local é também total, pois ele ilustra a realidade mais ampla. O terceiro paradigma aponta que todo o conhecimento é também auto-conhecimento, e finalmente o quarto paradigma que afirma que todo o conhecimento científico visa a constituir-se em senso comum. As idéias apontadas pelo autor são consideradas da maior importância e são fundamentais para nortear o presente estudo.

Lüdke e André (1986 p. 11-12) apontam cinco características importantes de um estudo que se pretende inserido na contemporaneidade:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o significado que as pessoas dão as coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador, à análise tende a seguir um processo indutivo.

A pesquisa qualitativa procura buscar os dados no ambiente natural ou no local de origem do fenômeno que se pretende estudar, tendo o ambiente natural como sua fonte direta de dados. A esse respeito, Guba salienta (apud SISSON DE CASTRO, 1996, p. 3): “[...] nós sugerimos que a pesquisa seja realizada em um ambiente ‘natural’ porque o fenômeno em estudo seja ele qual for – físico, químico, biológico, social ou psicológico – assume significado tanto em função de si mesmo quanto em função do contexto”.

Partindo da concepção de que para o pesquisador não existe realidade acabada e única, a opção portanto, neste trabalho, foi de investigar a multiplicidade de aspectos abrangendo as questões psicológicas, sociais e culturais envolvidas no processo de Alfabetização de Jovens e Adultos Deficientes Mentais. A pesquisa buscou especificar e redimensionar as descobertas e as perguntas que foram surgindo ao longo do estudo.

Portanto, investigar de forma qualitativa exige, necessariamente, do investigador um trabalho intensivo de campo. Exige que se entre em contato direto com o contexto em que está inserido o objeto de estudo. Para chegar à compreensão da realidade, não se pode analisar suas partes isoladamente de forma descontextualizada, é necessário observar o espaço onde os sujeitos interagem, a sua sala de aula, entrevistá-los e ter uma escuta atenta aos seus depoimentos. Estudar registros e dados sobre suas histórias.

Metodologicamente, optei pelo Estudo de Caso no seu sentido mais amplo, pois me permitiu estudar dentro de uma realidade complexa com uma multiplicidade de dimensões, aqueles aspectos que desejo e os pontos de vista conflitantes focalizados e estudados como um todo, pois a realidade não é única, ainda mais ao se investigar a Alfabetização, Jovens e Adultos deficientes Mentais e a EJA.

Segundo Lüdke e André (1986, p.19), uma das características fundamentais do Estudo de Caso é:

Buscar retratar a realidade de forma completa e profunda, onde o pesquisador procura revelar multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema [...]. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes.

O Estudo de Caso é, portanto, uma possibilidade e o caminho mais adequado para que eu possa analisar as inter-relações entre a Alfabetização a EJA e a Deficiência Mental, evidenciada pelos testemunhos dos jovens e adultos deficientes mentais, propondo um olhar sobre esses sujeitos que possibilite uma percepção para além dos seus déficits biológicos, dando visibilidade às trajetórias pessoais. Através desta interlocução, valorizo o processo de aprendizagem desses jovens e adultos, relatando suas histórias, suas aprendizagens e as circunstâncias que possibilitaram ou não que esses sujeitos conseguissem aprender.

Ainda segundo Ludke e André (1986), o Estudo de Caso deve delimitado o suficiente para que, seja ele simples ou complexo, represente um mergulho profundo nas singularidades da realidade contextualizada, portanto, o objeto de estudo é uma instância que se analisa dinamicamente, supondo um contato direto e prolongado do pesquisador com o objeto de estudo. As autoras salientam ainda que (1986, p.17): *“O caso é sempre bem limitado, devendo ter contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. [...] O caso pode ser similar a outro, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular, que tem valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso”*.

Triviños (1987), abordando também o estudo de caso, salienta que este tipo de metodologia de pesquisa é uma das mais relevantes abordagens na pesquisa qualitativa, constituindo-se numa expressão importante da pesquisa educacional. Faço então a opção pela abordagem como Estudo de Caso, visto que esta é uma estratégia que me possibilita através de um “recorte” da realidade, a análise de dados a partir de uma dimensão mais ampla e real. Os resultados não irão se esgotar com a presente pesquisa, assumo as incertezas e o caráter temporário do conhecimento, novos olhares são necessários, pois trarão mais contribuições sobre a complexidade do que se estuda, uma vez que esta temática é múltipla, importando as diversidades, as ilustrações, no lugar de uma pretensa generalização.

Afirma Yin (2001) que a definição pelo Estudo de Caso, de forma mais abrangente, é a metodologia ideal para a educação, pois trata de questões sobre o “como” e o “porquê” e

respeita um conjunto de eventos atuais, o que possibilita, a tentativa de compreensão de uma realidade extremamente complexa em seu contexto natural.

5.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

A escolha dos sujeitos da pesquisa é baseada em critérios de seleção pré-estabelecidos. Portanto a escolha dos sujeitos foi intencional e justifica-se pelo fato de serem jovens adultos deficientes mentais, que freqüentam uma escola de Educação de Jovens e Adultos no município de Porto Alegre e estão em processo de alfabetização. A partir destes critérios selecionei nove alunos que freqüentavam o Laboratório de Aprendizagem da escola.

Os participantes da pesquisa são Jovens e Adultos Deficientes Mentais, não tive acesso aos diagnósticos médicos porque a escola não os têm, seja porque a família nunca tenha buscado um diagnóstico médico adequado, seja por não ter sido orientada para compreender a etiologia de suas deficiências. Nos prontuários da escola, existem entrevistas com as psicólogas e/ou psicopedagogas, mas sem laudos médicos de cada aluno.

Utilizo o termo deficiência mental, pois percebo que do ponto de vista físico e cognitivo são “desviantes do padrão normal de desenvolvimento”, através do relato das professoras e de alguns prontuários a que tive acesso com as entrevistas dos pais, colocando as histórias de vida de cada sujeito desde o seu nascimento, quedas, infecções, convulsões, nascimentos prematuros, violência física e social.

Estes alunos advêm de classes populares de Porto Alegre, freqüentam o Laboratório de Aprendizagem da escola e possuem histórias de fracassos escolares anteriores. A opção por esta escola ocorreu porque foram obrigados a sair da Escola Especial, a qual o aluno pode freqüentar até completar 21 anos, na busca de uma aprendizagem diferenciada da Escola Especial. Alguns alunos se mantêm no mesmo nível de ensino, mudando algumas vezes de professora, permanecendo, segundo a escola, sem aprender.

Com o intuito de preservar a identidade dos sujeitos entrevistados e de suas famílias e da escola, decidi atribuir-lhes nomes fictícios. Como síntese descritiva dos participantes da pesquisa, apresento os alunos e suas características a partir das observações realizadas e dos dados obtidos nos prontuários da escola.

1. Rita

Dados do Prontuário:

Tem uma deficiência mental que a impede (segundo a professora), por exemplo, de emitir uma opinião própria sobre o texto lido, já está na escola atual há muitos anos, “esta, a meu ver, é meio fora do mundo”, segundo descreve uma professora. Em 1998 foi encaminhada para saber a etiologia de sua deficiência. A professora coloca que ela tem um atraso no desenvolvimento psicomotor que nunca foi investigado ou do qual a escola não tem conhecimento.

Em 1996 chegou espontaneamente para falar com a psicóloga, e disse que a mãe queria que arranjasse um médico para ela, pois estava mal no colégio e não conseguia aprender as letras. Falou para a psicóloga: “ Eu quero conhecer o mundo ainda não conheço nada, a minha mãe também não sabe ler e escrever, eu fico fechada, choro muito... eu não arranjo namorado porque eu ainda não sei ler e escrever”.

Em entrevista com a mãe, a mesma relata que conta história da Branca de Neve para a Rita dormir. Teve uma gravidez agitada e chorou toda a gravidez porque a mãe morreu no parto e ela tinha medo de morrer também. Tentou aborto, mas não tinha dinheiro, fugiu de casa e foi morar com o marido em uma peça alugada, o pai não aceitava a gravidez. Fez cesariana e não pode mais engravidar. O bebê tinha muita cólica e com sete meses teve pneumonia aguda, caminhou com, aproximadamente, dois anos de idade. Rita fica dois ou três meses sem menstruar, tem muitos medos, quando fica com medo treme, foi encontrada sem roupa e dopada, não fala no assunto. Até os sete anos não frequentou a escola ficava em casa ajudando a mãe. Dormiu na cama dos pais até os nove anos. Toma Gardenal® sem ter realizado nenhum exame, segundo a mãe.

Dados da Observação:

Rita é bem comunicativa, adora falar de novelas, sobre namorados, participa das aulas ativamente, muitas vezes corrige os colegas e coloca como ela acha que é o certo. Repete bastante à fala da professora. Está fazendo regime, mas continua muito obesa, não come o lanche da escola porque a mãe falou que está muito gorda. Comenta que os pais não querem que ela namore. É organizada, tem uma angústia e uma pressa em aprender a ler e a escrever. Está lendo melhor do que escreve, mas não compreende muitas vezes o que lê. Diante das minhas observações acredito que Rita está silábica pois cada letra representa uma sílaba no momento da escrita. Diz que gosta muito de ler e aprender. Quando convidei para a entrevista tremia um pouco no início, mas depois foi se acalmando. Sua história mostra que frequentou escola regular e depois o COPA.

2. Gean

Dados do Prontuário

A mãe comenta que Gean não é muito de fazer comentários, trabalhou como estagiário na câmara dos vereadores. Toma medicação para ansiedade. No parecer da escola anterior há o registro de que Gean é muito afetivo e solidário, mas que chega na escola sempre muito irritado ou depressivo.

Dados da observação:

É muito comunicativo, está sempre disposto a ajudar os colegas e a professora. Faz comentários sobre os filmes que assiste na TV e passeios. Adora tomar chimarrão e passear de bicicleta.

Gean tem um problema de visão bem acentuado, quando iniciei as observações ele não usava óculos, se dispersava facilmente e não conseguia realizar as tarefas por mais que tentasse, muitas vezes ficava com o rosto “colado” no caderno, quando comecei a questionar sobre os óculos disse que tinha estragado e a mãe não tinha dinheiro para arrumar. Diante da minha insistência e da professora da classe a mãe nos mandou um recado dizendo que tinha coisas mais importantes para gastar o dinheiro. Depois Gean apareceu com o óculos antigo e disse que não estava muito bom, mas que ia usar para ajudar.

Começou então a participar mais das atividades propostas pela professora de forma comprometida e tentando fazer o melhor possível. É mais lento que os colegas para se organizar e realizar as tarefas. O Gean lê com dificuldade e escreve bem, acredito que está silábico-alfabético, pois faz correspondência com o som e a grafia. Quando acha que não escreveu direito apaga várias vezes até achar que está certo. Quando tive acesso ao prontuário de Gean parecia de outra pessoa, pois os mesmo relatava que Gean era muito agressivo com os colegas e apresentava problemas de relacionamentos muito graves, o que durante minha observação não ocorreu em nenhum momento, pelo contrário sempre tentava ajudar os colegas e era bem afetivo.

3. Jefe

Dados do Prontuário:

Quando pequeno Jefe teve várias infecções e convulsões, ficava muito doente e tomou muita medicação. Quando começaram as convulsões a mãe achou que Jefe não iria sobreviver. Até os 5 anos não se alimentava sozinho. A mãe tem excesso de cuidado, pois é seu o primeiro filho e cuidava de um sobrinho que faleceu. Com sete anos não conseguia

aprender e a professora puxava a orelha dele porque não ficava sentado direito na sala. Fez tratamento neurológico na clinica Pinel até os 12 anos.

Dados da Observação:

Jefe é bem quieto, mas quando o assunto da aula o interessa participa ativamente, é bem calmo, sua fala é bem arrastada. Quando está muito desligado fala qualquer coisa precisando que a professora retome para que ele possa responder adequadamente. Tem um vocabulário diferente dos colegas, utiliza uma linguagem bem formal, vive dizendo que não gosta de confusão, está muito chateado porque acabou seu estágio na SMED. Reclama que tem muito sono, filho de militar, diz que seu sonho era ser militar. Gosta muito de ler sobre cachorros, quando acha uma reportagem em revistas corta e guarda. Escreve textos em casa, alguns confusos, mas está alfabético, tem dificuldade, algumas vezes, em compreender o que está lendo, sendo necessário repetir a leitura.

4. Vitor

O Vitor não tem prontuário na escola, a professora acredita que é porque ele esta lá há muito tempo; vai e volta para a escola e alguns prontuários vão para o “arquivo morto”.

Dados da observação:

O Vitor é muito dispersivo, mas consegue fazer os trabalhos solicitados. Tem que estar concentrado e nada pode desviar sua atenção , o que raramente acontece, gosta muito de se olhar no espelho e é muito carinhoso com os colegas. Comenta sobre futebol e política. Quando o assunto da aula não lhe interessa pede para ir ao banheiro e demora a voltar. Chama a mãe de tia, escreve sempre que seu verdadeiro nome é outro, diferente do real. O Vitor sabe, escrever bem, lê silabando, tem muita dificuldade em compreender o que está lendo. Vitor tem pouca frequência na escola.

5. Rui

Dados do prontuário:

Teve hepatite, problemas de coluna e na formação óssea, é estrábico. Teve sofrimento no parto, tendo três paradas cardíacas. Com nove anos é que a família descobriu que ele tinha uma lesão cerebral. Frequentou a escola Nazaré, a Intercap e no COPA, onde trabalhou na área dos parafusos e de limpeza. Atualmente trabalha no supermercado Nacional.

Dados da Observação:

É super comunicativo, fala de assuntos relacionados à política, novelas, namoros, notícias de jornais. Ajuda os colegas e a professora, é muito disponível, por exemplo, um dia

entrou um aluno surdo-mudo não sala e ninguém entendia o que ele queria, o Rui compreendeu. Atualmente está namorando é muito responsável. Rui está alfabético, sua escrita apresenta erros ortográficos e tem dificuldade algumas vezes de compreender o que leu.

6. Suzi

Dados do Prontuário:

Suzi tem um extenso prontuário e está na escola há muitos anos. Esteve várias vezes internada no hospital Espírita, por surtos e segundo as professoras da escola ela é esquizofrênica, mas no prontuário não há nenhum laudo médico. É tutelada pelo estado e vive de pensões. Foi para a FEBEM com 1 ano e às vezes voltava para a casa, mas o pai batia muito na sua mãe e então a família se desfazia. Teve cinco irmãos e atualmente não tem contato com os mesmo, nem sabe o local em que se encontram. Morava em uma peça com os 5 irmãos e 6 adultos, certa vez a casa pegou fogo porque o pai caiu bêbado em cima de uma vela, o irmão menor queimou-se. Suzi já agrediu o sobrinho, usou drogas e morou na rua. Foi violentada, roubou, ficava dias apenas tomando água. Tem uma tia que convive às vezes, mas que não gosta da Suzi. Apanhou bastante na FEBEM, ficava amarrada e fingia que tomava a medicação.

Precisa de apoio para se organizar, tem conflitos familiares e existenciais. Ameaça, professores e colegas.

Dados da Observação:

Suzi é muito fechada e não gosta de ser contrariada, no início das observações chegava sempre dopada com a medicação, tremia muito e tinha dificuldades em falar (fala arrastada), chegava com sono e dizia que não conseguia dormir (mesmo tomando medicação), pois tinha medo que roubassem suas coisas na pensão onde vive. Brigou na pensão e teve que ir morar com a tia novamente, acredito que parou com a medicação, pois não tem mais sono, não fala mais arrastado e está mais centrada na realidade, mas também está mais agressiva. Teve que mudar de professora, pois ameaçou a anterior. Diz que a professora atual não ensina ela direito, que só manda pintar e um dia foi dar um beijo na professora e esta virou o rosto. As pessoas com as quais mantém um vínculo bom, ela respeita e aceita os limites. Quando quer fazer uma atividade e a proposta do professor é outra, começa com ameaças sutis contando que já quebrou vidros, já bateu em alguém até sangrar. Respeita muito a professora do laboratório que é com quem mantém um vínculo afetivo e a professora respeita Suzi e impõe limites, mas é afetiva e explica com cuidado quando Suzi tem alguma dúvida, se

preocupa com o seu bem estar. Construí um vínculo importante com Suzi, que um dia perguntou por que não podia morar comigo ou com a professora. Freqüenta a Assembléia de Deus, diz que odeia os homens. É bem vaidosa e está sempre bem arrumada. Esta alfabética, o problema de Suzi na escola é que ela avança, mas quando avança a dificuldade é em achar o professor que queira trabalhar com ela, alguns se negam. Está escrevendo um “livro” sobre sua vida, tem dificuldades ortográficas e de leitura, mas compreende o que está lendo. Insisti algumas vezes para fazer a entrevista, um dia repentinamente ela disse que queria fazer, começou e terminou a entrevista.

7. Luan

Dados do Prontuário:

O Prontuário está sem laudo médico, tem apenas entrevista com o pai. Estudou na Escola Estadual Azambuja. A esposa não mandava os filhos para estudar. Luan teve várias convulsões quando pequeno, aos 3 anos tomou Gardenal®, não tem acompanhamento médico, tem 6 irmãos e ele é o mais velho. A mãe se trata com psicóloga e tem depressão, toma Diazepam® e Fluoxetina®.

Dados da Observação:

Luan é muito quieto, fala muito baixo. É crente e freqüenta a Igreja todos os dias. Costuma fazer tudo que o pastor diz que é para fazer. Tem dificuldade em compreender o que a professora solicita, mas quando ajudado consegue resolver as atividades propostas. Sabe escrever seu nome e está silábico. Não reconhece os números, mas reconhece as letras e tenta ler.

8. Vivi

Dados do Prontuário:

Quando nasceu parecia normal e saudável. Com 1 ano começou a gritar, levaram para o hospital e constataram que tinha uma bola no estômago, cheia de liquido. Com 1 ano passou por 8 cirurgias neurológicas e na coluna. Não urinava e nem evacuava e com 1 ano e 5 meses ficou três meses hospitalizada então descobriram que tinha hidrocefalia, que atingia a região da leitura. A tia relata que para Vivi a lei da inclusão foi pior porque não conseguia acompanhar os outros. A tia a leva e a busca na escola. O pai é usuário de cocaína, a tia a super-protege, diz que a família não conversa com Vivi. O laudo médico que tem no prontuário diz que Vivi tem deficiência visual e motora, mas não diz a etiologia. Teve hemorragia cerebral.

Vivi está enfrentando os conflitos da adolescência, fala em namorar, a tia não quer que ela namore. Os pais querem lhe dar mais liberdade e a tia não deixa.

Dados da Observação:

Vivi é afetiva, carinhosa, responsável, opina e ajuda os colegas quando eles estão com alguma dificuldade. Trabalha no COPA na parte de culinária. Atualmente vem para a escola sozinha, pois já consegue ler a placa do seu ônibus. Realiza todas as tarefas com dedicação, depois que termina auxilia os colegas. Está namorando escondido um colega, mas diz que não beijou na boca ainda. Tem dificuldade na escrita e na leitura, mas está alfabética, algumas vezes não compreende o que leu porque demora muito na leitura, esquecendo o que tinha lido anteriormente, mas quando o assunto é do seu interesse ela consegue ler e entender melhor. No último dia da observação estava muito nervosa e chorando, pois o pai tinha cheirado muita cocaína e passou mal quando estava só com ela em casa, disse que ele teve uma overdose e que quis lhe bater, mas o irmão não deixou. Ele voltou para casa pediu desculpa e disse que não ia fazer mais, e ela respondeu que ele não pode fazer mais isto e o ama muito, e que o perdoa, e que vê-lo no estado em que ele estava lhe fez muito mal. Depois que contou comentou que tinha ficado aliviada. Neste dia não quis trabalhar.

9. Aline:

Dados do Prontuário:

Aline nasceu aos 8 meses, no nascimento não foi detectado nenhum problema, esteve no Hospital Espírita quando pequena, internada durante quinze dias. Sente fortes dores de estômago e cólicas no intestino. Quando a mãe morreu não reagiu, não aceita a morte da mãe, tem vários episódios de medo, a mãe vestia as irmãs iguais. Estudou no Nazaré durante dez anos. Mora com a irmã e o sobrinho, a irmã é separada, mas Aline ainda telefona para o ex-marido da irmã, relata que gosta muito dele.

Dados da Observação:

Aline tem a fala muito prejudicada (arrastada), comenta bastante sobre a irmã e o sobrinho. Corrige muito os colegas, diz o que é certo e errado, não gosta de grito, tenta realizar a tarefa pelo colega quando este não consegue. Está sempre disposta a participar e ir ao quadro. Conversa muito sobre novela, sabe o nome de todos os personagens e atores da TV. No início apresentou bastante resistência comigo, mas depois foi falando mais. Tem muita dificuldade em compreender o que está lendo, esta alfabética e escreve com alguns erros ortográficos. A professora comentou que Aline já está há bastante tempo na escola, mas

que só começou a aprender a ler e a escrever depois que entrou para a oficina de teatro e precisava decorar algumas falas.

5.3 PROCEDIMENTOS DE APROXIMAÇÃO DOS DADOS DE OBSERVAÇÃO E DAS ENTREVISTAS: A BUSCA DE NOVOS ENTENDIMENTOS

O contato com a Escola foi realizado através do setor de Educação Especial de Educação de Jovens e Adultos na SMED/POA. No primeiro contato com a direção da escola e com a psicopedagoga expliquei minha pesquisa para obter o consentimento para a realização da mesma. E obtive então autorização junto a SMED/POA para realizar a pesquisa na escola. Fiquei estudando os documentos na escola.

Iniciei as observações antes de realizar as entrevistas para criar um vínculo com os alunos, pois acredito que assim obteria as respostas do que eu desejava investigar. Durante minhas observações eles me questionavam sobre minha pesquisa, alguns elementos de minha vida particular, mostravam seus trabalhos realizados em aulas e, muitas vezes, solicitavam o meu auxílio para executar tarefas que a professora tinha solicitado, quando ela esta estava ocupada com outro aluno. Contavam bastante sobre suas vidas, famílias e sonhos.

Tive a oportunidade de realizar várias observações antes das entrevistas, acredito que assim obtive um pré-estudo ‘exploratório’, coletando dados significativos para compreender melhor seus processos de aprendizagem e também construir um vinculo afetivo. Esses encontros me permitiram refazer o meu roteiro de entrevistas abrindo mais caminhos para a minha investigação, possibilitando ainda uma ‘leitura’ da realidade e do contexto de cada sujeito.

Passado este contato inicial e estabelecido o vínculo iniciei minha coleta de dados. Através de entrevistas semi-estruturadas, acredito que na entrevista a pessoa, seja qual for sua origem, gênero, situação sócio-econômica e cultural, vive sua cotidianidade, é nela que expõe suas capacidades, possibilidades, objetivos e sonhos. Considero que uma das formas de conhecer e vivenciar esta cotidianidade dos sujeitos é através da escuta comprometida e atenta.

A inter-relação no ato de entrevista como afirma Minayo (1994, p. 124) “[...] *contempla o afetivo, o existencial, o contexto do dia-a-dia, as experiências, e a linguagem do senso-comum, e é a condição ‘sine qua non’ do êxito da pesquisa qualitativa*”. Optei então

pela entrevista semi-estruturada por acreditar que esta possibilita um campo maior de interação, através de um diálogo coloquial e dinâmico. Favorecendo que o entrevistado possa muitas vezes discorrer livremente sobre as perguntas realizadas, bem como abrir espaços para novos questionamentos.

Sobre o procedimento de entrevistar, concordo com Lüdke e André (1986, p 33-34) que colocam que:

[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo um clima de estímulo e aceitação mútuo, as informações fluirão de maneira notável e autêntica [...], permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo [...] e sobre os mais variados tópicos.

Quando comecei as entrevistas, deixei os alunos à vontade, fiz o convite para realizar a entrevista, e eles se ofereciam. Quando havia mais de um, eles mesmos decidiam quem seria o primeiro.

Antes da realização das entrevistas li o Termo de Consentimento para cada um, questionei se tinham entendido e repeti as intenções da pesquisa, coloquei também que se tivessem alguma dúvida durante a entrevista poderiam perguntar e no momento que quisessem poderíamos parar a entrevista.

Durante as entrevistas, acrescentei questionamentos para coletar mais dados. Muitas vezes precisava retomar a mesma pergunta para que compreendessem melhor o que estava sendo questionado, porém tentei deixar que falassem o máximo, sem interrompê-los. No final das entrevistas os alunos solicitavam que eu os deixasse ouvir a entrevista e gostavam de se reconhecer ouvindo a gravação.

A duração de cada entrevista variou de aluno para aluno. Cerca de 30 minutos com os dois alunos com mais comprometimento e o restante de 40 a 80 minutos. Os momentos da entrevistas foram muito prazerosos, os alunos estavam tranquilos, comentavam assuntos relacionados à sua vida, sem que eu tivesse feito o questionamento. Foi muito importante haver um vínculo anterior, pois me consideravam incorporada ao seu cotidiano escolar.

Pesquisar, utilizando testemunhos, coloca-me diante da posição, referida por Mosquera e Stobäus (1998, p. 103):

Devemos ter em mente que os testemunhos têm uma aspiração cognitiva à verdade. Como conclusão, quando os testemunhos são lidos devem momentaneamente, suspender-se as explicações. O fato de compreender é mais profundo [...], os testemunhos não devem considerar-se atemporais nem por um minuto. Deste modo, o leitor de testemunhos quando se compromete a investigar e decifrar o sentido das afirmações e o significado de seus signos e símbolos deve-se supor que, na

dimensão espaço-temporal, as afirmações podem ter um sentido diferente do que ele obtém da mensagem no momento em que está levando a efeito tal tarefa.

Os testemunhos obtidos me possibilitaram aprofundar questões relevantes da pesquisa avançando em determinados assuntos e fazendo retomadas sempre que necessário para avançar no meu processo de pesquisa e nas minhas análises.

5.4 ANÁLISE DOS DADOS

Realizada as entrevistas, iniciei então o processo de transcrição fiel dos testemunhos obtidos, as mesmas foram exaustivamente escutadas e lidas. Após as leituras realizadas, os dados foram analisados seguindo alguns princípios da análise de conteúdo propostas por Bardin (2004), que sugere que a análise se processe através de uma leitura vertical, a fim de possibilitar a impregnação das idéias nelas contidas. Desta leitura foram destacadas as idéias emergentes para um posterior agrupamento por semelhança nas categorias *a priori*. Na fase seguinte analisei os dados no sentido horizontal, com a finalidade de possibilitar o emergir das categorias que foram desenvolvidas no presente trabalho.

Segundo Bardin (2004, p. 41), a análise de conteúdo permite ao pesquisador:

[...] compreender o sentido da comunicação (como se fosse receptor normal), mas também principalmente desviar o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem entrevistada através ou ao lado da mensagem primeira. A leitura efetuada pelo analista de conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura- uma letra- mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano.

Segundo Moraes (1999, p. 2) o processo de análise de conteúdo:

Constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda a classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

Os dados obtidos então me possibilitaram a avançar no processo de análise e com a categoria central *a priori* estabelecida no problema de pesquisa: **Os Aspectos Psico-sociais, Socio-culturais e Pedagógicos** envolvidos na Alfabetização de Jovens e Adultos Deficientes Mentais, consegui que emergissem após a leitura das falas e seus agrupamentos novas subcategorias *a posteriori*, relacionados às dimensões **pessoais, sociais, educacionais**.

Esse processo fica melhor explicitado no quadro a seguir:

Quadro 2 – Aspectos Psico-sociais, Sócio-culturais e Pedagógicos

DIMENSÃO CENTRAL ALFABETIZAÇÃO EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ADULTO DEFICIENTE MENTAL	
CATEGORIAS INICIAS	SUBCATEGORIAS FINAIS
PSICO-SOCIO: O aprendiz adulto deficiente mental	<ul style="list-style-type: none"> • SER ADULTO DEFICIENTE MENTAL; • AUTO-IMAGEM E AUTO-ESTIMA
SOCIO-CULTURAL: O adulto deficiente mental incluído na EJA, e suas relações sociais com o aprendizado da língua escrita, conseqüentemente na busca de um maior conhecimento e inserção social.	<ul style="list-style-type: none"> • DESENVOLVIMENTO; • INCLUSÃO; • TRABALHO
PEDAGÓGICO: De que forma estão aprendendo, quais as dificuldades que relatam, e que importância tem aprendizagem para suas vidas.	<ul style="list-style-type: none"> • APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA • DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA LEITURA E ESCRITA

Fonte: O autor, 2007.

Definidas as categorias finais, inicio o processo de descrição e interpretação dos conteúdos nas falas de Rita, Gean, Jefe, Vitor, Rui, Suzi, Luan, Aline e Vivi. A descrição vai se constituindo no texto em que se expressam o conjunto de significados presentes nas diversas unidades das análises. Buscando interpretar e compreender o testemunho dos entrevistados, acompanhados pelos fundamentos teóricos que dão suporte a pesquisa, num diálogo expresso pela teoria e interpretação do pesquisador. É nesse processo de descrição e teorização que vou tentando compreender o que está sendo investigado e indo além, para revelar uma nova compreensão atingida. É a partir deste momento que estabeleço o vínculo e

as inter-relações entre a Alfabetização, a Educação de Jovens e Adultos e os Adultos Deficientes Mentais.

6 COMPONDO O CONTEXTO PSICO-SOCIAL

6.1 O ADULTO DEFICIENTE MENTAL

Queremos ser os poetas de nossa própria vida, e, primeiro, nas menores coisas.
(NIETZSCHE)

Denomino esta categoria como psico-social, no sentido de que através de minha escuta e posterior análise, consegui realizar uma leitura da realidade dos sujeitos, não pretendo analisar profundamente os aspectos psicológicos da constituição do ser adulto deficiente mental, pois este não é o objetivo do estudo, minha intenção é refletir sobre a forma como se constituem os adultos deficientes mentais em nossa sociedade.

Os pré-conceitos formados ao longo da história do desenvolvimento humano, sobre deficiência mental, impedem que sejam reveladas as qualidades e as possibilidades dos indivíduos deficientes mentais. Uma vez construídos os preconceitos e as generalizações, fica muito difícil compreender estes sujeitos como seres capazes de pensamento, ação, e desenvolvimento para constituir-se em adultos. O lugar destinado às pessoas deficientes mentais na sociedade é sempre secundário, sem possibilitar que ela se efetive concretamente a partir de mediações e co-gestão.

Ao refletir, observar e participar da vida de adultos com deficiência mental, percebo que a falta de questionamentos e vivências, causa no adulto deficiente uma discrepância sobre o significado de ser adulto: o que pensa sobre si, estagnação de suas vontades, o que é ser adulto, quais os direitos e deveres do adulto, que tarefas deve desempenhar, o que diferencia um adulto de uma criança ou um adolescente, enfim uma série de questões para as quais parece não haver uma resposta muito clara. Percebe-se isto na fala dos próprios sujeitos, pois alguns se consideram adultos só porque se sentem fisicamente diferentes das crianças, outros porque ao serem tratados como criança não gostam, mas não sabem e não vivenciam realmente a maturação adulta exigida.

Na falas de Gean, Rita, Vivi, percebe-se a confusão estabelecida:

“Adulto o que é isso? [...] sou grande maior que minha irmã”. (Gean)

“Sou adulta, porque sim, to amadurecendo, tem que se responsável para fazer as coisas, [...], um dia quero casa e te minha casa, para casa tem que te a autorização do pai e da mãe”. (Rita)

“Criança não, eu me acho adulta. Tem gente lá no meu serviço que me chama de criança, criança são vocês, eu sou adulto. Eu amadureci, eu cresci, eu sei o que é certo e errado, eu sei fazer as coisas que minha mãe pede”. (Vivi)

As ambivalências que caracterizam o mundo no qual estes sujeitos estão inseridos, dão margem para que as pessoas em sua volta muitas vezes, acabem por infantilizá-los e, ‘inconscientemente’ ou não, considerá-los incapazes. A superproteção dos pais, amigos e familiares faz com que não vivenciem etapas importantes na constituição do ser humano adulto favorecendo assim a ‘regressão’ e o não-desenvolvimento de algumas de suas habilidades, que seriam possíveis se eles tivessem a oportunidade de ampliá-las.

Não se trata de tecer uma crítica e colocar a culpabilidade apenas nos pais, pois muitas vezes ao perceberem os valores dissimulados e excludentes, que permeiam a sociedade, querem apenas proteger seus filhos, e acabam impedindo-os de aprenderem. Algumas vezes não tem muita clareza das limitações e potencialidades de seus filhos, bem como o quanto podem e/ ou não prejudicar seu desenvolvimento com algumas falas e imposições.

Vivi relatou o seguinte diálogo com um membro de sua família: *“Tu nunca mais me chama de doente, eu não gosto que ninguém me chame de doente, [...], mas tu não sabe te virar sozinha. Se eu não sei me virar sozinha porque tu não faz algo para me ajudar”.*

Rui escutando o relato complementou, *“mas é claro que ela sabe se virar sozinha já é adulta”.*

Vivi falou então *“eu pego ônibus sozinha. Ontem fiquei tão triste que chorei”.*

Alguns não conseguiram responder sobre o que para eles significava ser adulto, no máximo colocaram que eram adultos porque ‘sim’ ou porque já tinham cabelos brancos, ou eram grandes. Mas a vontade de concretizar um sonho e as expectativas em crescer e evoluir esteve presente em todos.

O desconhecimento e o preconceito, por parte das famílias, impede, muitas vezes, que o deficiente mental adulto vivencie as etapas evolutivas principais do desenvolvimento humano, o que os levaria a sua constituição como adultos e que os conduziria ao fim da adolescência, e também sua afirmação através da profissão e da busca de uma relação afetiva estável.

Certamente a moral social, a luta contra sexualidade e as regras impostas a estes sujeitos, são feitas de uma forma muitas vezes incompreensível para eles, causando uma insegurança e confusão, pois ao mesmo tempo em que são tratados como crianças, são

adultos. Transitam numa constante ambivalência adulto/criança. Isso causa uma insegurança fazendo com que se acostumem apenas com o que lhes é permitido.

Jefe tem 35 anos, mas tem muito receio de sair de casa com medo de se arrepender:

“O fato de morá sozinho, é tem um lado bom que tu não vai ser subordinado a ninguém, a pai, a mãe, que tu tem tua liberdade restrita, mas também morando sozinho tu vai ter teu lado restrito. [...] fazendo uma coisa assim eu não quero me arrepender, tem gente assim que só se sente preparado, assim, por exemplo, nessas acrobacias, essas pessoas que fazem acrobacia metem o avião em folha seca, assim, só não pode se arrepender, então é isso eu não quero me arrepender, e o que eu faço depois se do de bico, eu não quero perder minha vida, meus minutos, para não se arrepende”.

O conflito causado pelo atraso cognitivo, com os ‘impulsos’ adultos, causa nos deficientes mentais adultos uma ambivalência, assim como nas pessoas que os cercam, são tratados como crianças, mas em alguns momentos espera-se destes uma atitude de adulto. Quando não conseguem resolver um conflito ou passam por uma dificuldade, não é o fator social que justifica a dificuldade e sim sua deficiência orgânica é que responde por ela, o sujeito é então culpabilizado, isentando-se o social.

Os sujeitos deficientes mentais da pesquisa que estão freqüentando a Educação de Jovens e Adultos ainda são infantilizados, muitas vezes por causa de sua fala que apresenta omissões ou troca de fonemas, arrastada, e/ou por causa de seus pensamentos ingênuos.

Bollazzi (2006, p. 50) afirma que:

A concepção de que as pessoas com deficiência mental, como seres que crescem que chegam à condição de adultos tem significado um grande esforço para os pais. É mais fácil acreditar que são eternas crianças, que não devem enfrentar e tomar decisões sobre suas vidas, os pais é que devem decidir e atuar por eles. Hoje [...] ainda estamos situados a uma transcrição paradigmática, entre o paradigma medico do deficiente, de que ‘não pode’ e o paradigma de direito, ‘de poder fazer’, o que é condição para que possam ser e atuar.

O cotidiano, a possibilidade de aprendizagem através do outro e com o outro, e também a partir do outro é um processo fundamental para a construção da personalidade destes sujeitos. Através da minha escuta foi possível constatar que o processo de aprender, e principalmente a aprendizagem da língua escrita, pode contribuir para o desenvolvimento destes sujeitos como indivíduos adultos. A partir da aprendizagem da leitura e escrita, eles acreditam que vão conseguir realizar seus sonhos, que irão se tornar adultos participantes.

O desejo de aprender e o desenvolvimento estão diretamente relacionados com o constituir-se adulto. As falas de Rita, Rui, Gean expressam este desejo: ***“Quero ter casa família, ter casa é ter tudo, trabalhá”***.

Ao perguntar sobre porque tu achas que não conseguiu isso ainda?, Responde: ***“Porque eu não sei lê e escreve ainda, aí não adianta, né”*** (Rita). ***“Não tinha amigos aqui, depois que eu aprendi comecei a fazê, eu não falava com ninguém, tinha vergonha, sou muito emotivo”*** (Gean).

Para Rui, a questão da aprendizagem modificou também a sua maneira de se relacionar com as pessoas: ***“Agora que eu tô aprendendo, mudou bastante meu comportamento, meu modo de agir com as pessoa, amizade com todo mundo, no meu trabalho mudou bastante também”***.

A ação sobre as coisas e as vivências concretas possibilitam que eles construam os seus caminhos e determinem até onde é possível ir. Mosquera (1987, p. 85) coloca que o desenvolvimento o adulto ocorre a partir da ***“[...] interação de pessoas no que diz respeito às suas estruturas ou aos seus produtos decorrentes de respostas e tendências, que abrem caminho para as formas de comportamento e enriquecimento de si”***.

As relações conflitantes estabelecidas junto com a falta de vivências, aprendizagens e auto aprendizagem nos mais diversos espaços e das mais variadas formas, apontam para a impossibilidade de o deficiente mental constituir-se adulto, não pelos seus déficits orgânicos e biológicos, mas pela forma de construção de sua subjetividade, que se dá na interação entre família - sociedade - deficiente mental. Ainda não se reconhece o adulto deficiente mental como capaz de aprender concretamente, de desenvolver-se cognitivamente e também que possa constituir-se como um ser reflexivo de suas capacidades e possibilidades.

Tornar-se adulto deve lhes permitir adquirir competência social, ou seja, reconhecer seus deveres e direitos. Para isto surge, ainda, a necessidade da sociedade transformar-se, aceitando a diversidade humana, respeitando as singularidades, buscando transformar o mundo num espaço mais fraterno e justo.

Mannoni (1985, p. 201) afirma que:

Quando um adulto se encontra em face de semelhante que não é a imagem do que ele crê poder esperar, oscila entre uma atitude de rejeição e de caridade. [...] Todo ser humano que, por seu estado, torna impossível certas projeções, provoca no outro um mal-estar - mal-estar negado, cujos efeitos vão produzir-se no plano imaginário.

Portanto é preciso modificar as percepções e os pré-conceitos que muitos adultos “ditos normais” estabelecem ao ver um adulto deficiente mental: a concepção de que eles não têm capacidade para aprender e se aprenderem será muito pouco, e que sua idade mental é sempre de criança. Estes pré-conceitos são permeados de um sentimento de ‘autoridade’ em que a ‘normalidade’ estabelece e impõe que o mais capacitado socialmente, determine até onde o sujeito deficiente pode chegar, ou de ‘assistencialismo’ no sentido paternal de ajudar o ‘coitadinho’. Essas estratégias tendem a dominação e exercício de poder, e assim submeterem os indivíduos a estagnação e exclusão.

A educação de pessoas deficientes mentais deve ter como objetivo básico proporcionar aos mesmos, a participação mais ativa na sociedade, para assim adquirirem uma capacidade de maior autonomia até onde for possível e quem determinará este ponto será o próprio sujeito. Formar para a vida adulta é também possibilitar um desenvolvimento e uma vivência harmoniosa dos aspectos corporais, intelectuais, afetivos e sociais através do conhecimento de si mesmo.

Mosquera (1987, p. 85) afirma que:

Como o desenvolvimento existe desde o nascimento até a morte, a maneira mais aberta de entendê-lo pressupõe não apenas a pessoa em si, mas todo um contexto no qual se situam outras pessoas e padrões culturais. Seguindo este critério podemos dizer que o desenvolvimento de formas de vida ou também o acanhamento são decorrentes ou de situações favoráveis ou de situações adversas.

No caso do deficiente mental adulto da pesquisa, além dos déficits orgânicos presentes, houve desde a sua infância situações sociais e de aprendizagem adversas prejudicando assim a evolução de suas capacidades. Constata-se na fala de Jefe e Rita a frustração por não ter conseguido desenvolver suas aprendizagens, e a forma como se percebem diante das frustrações e não aprendizagens: “[...] *na época eu queria fazê carreira para militar, mas como eu não sabia lê, eu não consegui tava travado nessa questão de aprende, só fui aprender com 21 anos*”.

Ao perguntar sobre - E daí não podia mais? “*Não só recadastro, que eu não podia fazê, mas acho que não foi o destino pena*” (Jefe); “*depois que eu aprende vou compra CD, celular vo se muito feliz*”.

Ao perguntar sobre - porque tu não é feliz? “*de vez em quando eu não sou muito não*”.

Ao perguntar sobre Por quê? *“me deixa triste o fato de que eu não aprendi na infância [...] não entrava estudo em mim, ai eu ficava muito triste comigo mesma, eu chorava muito”*.

O ser humano se projeta no mundo através de suas vivências, como ser singular com pensamentos e vontades. No indivíduo deficiente mental certamente os processos biológicos interferem no desenvolvimento, mas não podem ser o pré-determinante do que este sujeito é capaz ou não. É preciso conceber o sujeito como afirma Morin (2002, p. 128):

[...] como aquele que dá unidade e invariância a uma pluralidade de personagens, de caracteres, de potencialidades. Isso, porque, se estamos sob a dominação do paradigma cognitivo, que prevalece no mundo científico, o sujeito é invisível, e sua existência é negada. No mundo filosófico, ao contrário, o sujeito torna-se transcendental, escapa à experiência, vem do puro intelecto e não pode ser concebido em suas dependências, em suas fraquezas, em suas incertezas. Em ambos os casos, suas ambivalências, suas contradições, não podem ser pensadas nem em sua centralidade e sua insuficiência, seu sentido e sua insignificância, seu caráter de tudo e nada a um só tempo. Precisamos, portanto, de uma concepção complexa de sujeito.

É preciso respeitar estes sujeitos como únicos e como seres com possibilidades, não no sentido de querer normalizá-los ou normatizá-los para conviverem na sociedade, mas respeitar suas diversidades e permitir que eles aprendam e se desenvolvam e que possam construir uma consciência crítica, atingindo o nível de adultez que lhes for possível.

Pinto (1997, p. 86) coloca que a Educação:

Deve ser tal que desperte no adulto a consciência da necessidade de instruir-se e de alfabetizar-se. (...) despertar nele a consciência crítica de sua realidade total como ser humano, o faz compreender o mundo onde vive seu país – com as peculiaridades da etapa histórica na qual se encontra – sua região, desperta nele a noção clara de sua participação na sociedade pelo trabalho que executa, dos direitos que possui e dos deveres para com seus iguais.

Assim sendo, a Educação do adulto deficiente mental, deve ser permeada de questões do universo adulto, respeitando suas realidades, bem com o conhecimento de vida que trazem consigo e, como afirma Pinto (1997, p.86), *“deve partir dos elementos que compõem a realidade autêntica do educando, no seu mundo de trabalho, suas relações sociais, suas crenças, valores, gostos artísticos”*.

O nível de maturidade necessário para que um sujeito viva com autonomia é difícil de ser estabelecido e não pode ser pré-determinado. Sujeitos ‘ditos normais’ nem sempre amadurecem totalmente. Percebe-se isso no cotidiano: filhos com idade avançada ainda vivendo com os pais, sujeitos que não conseguem estabelecer relações afetivas estáveis e

duráveis, e ainda pessoas que não conseguem estabilidade funcional. Porque então exigir uma ‘normalização’ total dos deficientes adultos.

Um dos fatores que se destaca como um forte componente positivo para a inclusão desses sujeitos na vida adulta é a aprendizagem da língua escrita. A construção de estratégias para a aquisição da língua escrita pode favorecer a evolução e possibilitar vivências e experiências para que, assim como os outros adultos ‘ditos normais’, possam constituir-se como adultos com suas singularidades. A medida em que os conflitos existentes no aprendizado da leitura e da escrita forem resolvidos, dentro da sua realidade social, haverá mais possibilidades de construção de atos reflexivos, e uma maior construção lógica para que subjetivamente este sujeito possa ser enriquecido e também para que ele possa interferir em outros questionamentos humanos.

Entendo que, desta forma, a pessoa adulta deficiente mental será aquela capaz de assumir a responsabilidade pela sua vida (de acordo com suas capacidades), que irá participar ativamente das decisões que afetam sua vida, que será produtiva e poderá desempenhar um trabalho remunerado desenvolvendo seus sentimentos e sentindo-se realmente pertencente a seu grupo.

6.2 AUTO-IMAGEM / AUTO-ESTIMA: A BUSCA DE UM EXERCÍCIO PERMANENTE DE AUTO-SUPERAÇÃO

“No teatro o meu problema é que não consigo visualizar o imaginário, eu me atrapalho todo com o meu imaginário. Eu tenho que desafiar essa questão do imaginário, eu vô te que vê , olha projeta no espelho, me vê e pensar”.
(Jefe)

Entendo que a forma como está estruturado o auto-conhecimento do indivíduo deficiente mental e como a família e a sociedade os percebem, é ambivalente problemática e, conseqüentemente, vai influenciar em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem. A auto-imagem e auto-estima dos sujeitos da pesquisa se explicita nas suas falas.

Jefe e Rui assim o demonstram: *“na minha infância eu fui muito ‘execuído’ (não entendemos também sentido, mas parece ser excluído), eu tentava achar escola que tivesse pessoas com os mesmo problema que eu e não conseguia”.*

Ao perguntar sobre - que problema tu tens? *“Eu tive, eu tenho defi...é que eu tenho passe livre sora, as pessoa tinham preconceito”.*

Ao perguntar sobre - e tu sabe que problema tu tens?

“não ‘sora’, não me falaram ainda, as pessoa me chamavam de vesgo, eu dava resposta na hora, bah! Eu ficava tri triste” (Rui).

“[...] eu aprendo com muita dificuldade, não é fácil, eu tomava remédio...eu tômo...eu era assim...por exemplo ‘onti’ quando eu tava no ônibus [...] sento um guri do meu lado, eu também tive esses ‘poblemas’ assim convulsões, estabilizou mas dava sono...questões assim ó, eu sempre tive vontade de aprender” (Jefe).

Os seus conhecimentos sobre a vida ou sobre si mesmos são muitas vezes silenciados ou silenciosos, passam a agir ou a dizer o que os outros lhes impõem sem tenham a possibilidade de viverem sem tantas interdições. A valorização, o reconhecimento de si, o reconhecimento das pessoas deficientes mentais depende muito da atitude da família e da sociedade, a forma como se trata esse sujeito irá se refletir na constituição de sua identidade. Infelizmente este reconhecimento geralmente é permeado de negativismos, angústias e culpa. O medo e a superproteção geram conflitos e levam este sujeito ao seu isolamento. Há uma negação de oportunidades para uma aprendizagem e um desenvolvimento pleno para que ele busque uma vida mais independente.

A família não pode ser vista como vilã, pois é também vítima social, dentro de uma sociedade competitiva, desigual e desagregada. Atualmente prega-se a inclusão mas não se aceita verdadeiramente a diversidade. Desde o nascimento do filho, a família já lida com sentimentos de angustia e rejeição e muitas vezes recebe a notícia da deficiência do filho de modo equivocado e hostil. A sociedade pressiona pelo filho ‘perfeito’ desejado.

A rejeição e o preconceito são históricos, as pessoas não estão preparadas para o nascimento de um filho ‘deficiente’, elas são preparadas para negar e rejeitar a deficiência na sociedade. Deficiência está relacionada com fraqueza e insuficiência sendo esta forma que eles irão perceber seus filhos, prejudicando assim suas vivências e a própria possibilidade de se auto-reconhecerem.

Mosquera (1985, p. 51) afirma que: *“As condições de vida cotidiana e as avaliações culturais exercem uma forte influência sobre a auto-imagem pessoal. Sabe-se que a sociedade exerce forte influência sobre os tipos de comportamento de cada indivíduo elabora no decorrer de sua existência”*. Muitas vezes estes sujeitos escutam e recebem da família e do grupo que estão inseridos palavras negativas, do não poder fazer, do não conseguir, o que acaba prejudicando e impondo barreiras na aprendizagem do sujeito deficiente mental.

Rita fala desse conflito familiar: *“Eu me esforço, puxo pela cabeça [...] vô fica burra”*.

Ao perguntar sobre - quem te disse? *“Minha mãe... Minha mãe me incomoda toda hora, quero me concentrar no colégio e não consigo”*.

Ao perguntar sobre - porque ela quer que tu faça as coisas e tu não faz? *“Não, não é fazê ‘as coisa’, é que ela me atrapalha e me incomoda aí eu quero aprende no colégio e não consigo, ela bota muita coisa na minha cabeça, aí eu não consigo avançar, aí não dá, não consigo”*.

É provável que a aprendizagem de Rita possa ficar prejudicada, pois sua mãe não acredita que ela possa aprender, ao contrário do que seria esperado, a desestimula. O caso de Luan e Jefe também se assemelham por não acreditar que os filhos deficientes possam desenvolver-se, os pais acabam não colocando-os na escola quando pequenos e seu ingresso é tardio, percebo que todos ingressaram tardiamente (dado retirado do prontuário da escola).

O não vivenciar experiências diversas e ricas ou vivenciar apenas a partir dos outros, ou ainda a pressão que a sociedade faz para que siga os padrões do que considera correto irão atrapalhar o desenvolvimento da auto-imagem e por, conseqüência, a auto-estima do sujeito deficiente.

Todos os sujeitos da pesquisa, durante minha observação, apontavam aspectos negativos de si mesmos, ou da sua vida e mostravam assim, sua auto-imagem prejudicada o que afetava diretamente a sua auto-estima. Muitas vezes os pais possuem auto-estima baixa ou se culpam pelo nascimento do filho deficiente, o sujeito deficiente mental cresce então num ambiente de perdas e de negação.

A auto-imagem não acontece apenas a partir do reconhecimento individual de si e no desenvolvimento das próprias potencialidades, o contexto social interfere fortemente nessa construção, o processo emitido pelo contexto social para o âmbito pessoal torna-se único e é vivenciado pelo sujeito deficiente mental desde seu nascimento tendo como conseqüência a construção da auto-imagem e auto-estima abaixo de suas capacidades e possibilidades, ou até mesmo é irreal.

A estrutura social prejudica o desenvolvimento da auto-imagem e da auto-estima destes sujeitos. Mosquera (1985, p. 52) complementa minha afirmação, quando bem coloca que *“[...] se entre uma ocasião e outra o indivíduo não pudesse ser reconhecido como uma pessoa mesma, nenhuma auto-imagem social poderia lhe ser construída”*.

O desenvolvimento e a aprendizagem estão diretamente relacionados com a auto-imagem e a auto-estima que alguém constrói. O indivíduo traz para sala de aula sua realidade e seus conhecimentos de vida. Na educação, para que ocorra a construção de um determinado nível de auto-imagem e auto-estima, é necessário reconhecer e motivar o sujeito a partir da

sua individualidade e do meio social em que ele está inserido, e não somente olhar para a deficiência mental que possui.

Vygotsky (1983) aborda que, na deficiência mental, os sujeitos não podem ser selecionados segundo seus feitos negativos, a partir do que lhe falta e sim deve ser visto a partir do que possuiu, ou seja, devem ser vislumbradas suas possibilidades.

Pinto (1997, p. 33) coloca que:

A educação é um fato de ordem consciente. É determinada pelo grau alcançado pela consciência social e objetiva suscitar no educando a consciência de si e do mundo. É a formação da autoconsciência social ao longo do tempo em todos os indivíduos que compõem a comunidade. [...]. Esta será a etapa em que todos os indivíduos alcançam igualmente o máximo de consciência crítica de si e de seu mundo permitida pelo estado de adiantamento do processo da realidade (máxima consciência historicamente possível).

Portanto, a construção positiva da auto-imagem do deficiente mental é possível se ele aprender a se reconhecer, se o seu grupo social não subestimar suas capacidades, se ele não for visto somente pelos seus déficits, mas que seja considerado muito mais pelas suas possibilidades. A família precisa estimular e promover estes sujeitos, acreditando nas suas potencialidades, proporcionar vivências significativas e auxiliando na construção de sua autonomia nos processos cognitivos e buscando fugir das infantilizações e dos 'reducionismos'.

Para que isto aconteça, como coloca Morin (1993, p. 25), "*precisamos abandonar a falsa racionalidade. As necessidades humanas não são somente econômicas e técnicas, mas também afetivas*". O resultado positivo da aprendizagem só será possível mediante a apresentação, ao educando adulto deficiente mental, de imagens de seu meio de vida, de seus costumes e das atitudes de seu grupo. Com isso, o sujeito pode e deve perceber e discutir sua realidade, o que significa abrir o caminho para o começo da reflexão crítica, e surgimento de sua autoconsciência.

Concordo com Santos (1987, p. 38), quando ele afirma que:

A experiência da apreensão direta supõe uma forma de ser do real que não se confunde nem com uma organização racional, nem com o puro caos. [...] a compreensão da decisiva participação humana na produção da organização presente no real, não equivale conceber este como privado de toda e qualquer forma própria de ser. [...] o ato do conhecimento introduz algo do sujeito não apenas no ato de conhecer, mas também no próprio objeto.

Todo o conhecimento torna-se inovador e possível quando ocorre a partir da prática efetiva, a fala de Jefe demonstra que ele pode e consegue aprender mesmo, e a partir de seus erros e limitações, consegue realizar auto-crítica: *“Foi jogando com esses erros que eu comecei a aprender, essas vivências que eu passei. Quero alcançar meus objetivos, quero fazê contas, melhora na leitura e escrita, remover as barreiras que tem me atrapalhado”*.

O processo de aprendizagem contribui para a construção da auto-imagem, auto-estima, quando as pessoas são atuantes em seu próprio desenvolvimento, elas podem aprender e modificar suas vidas para assim buscar a auto-realização. Concordo com Stobäus (2005, p.12), quando ele afirma que:

Não podemos pedir para alguém, pelo menos de imediato, que é ‘pobre’ em vivências, convivências e em experiências, que analise ou sintetize situações complexas, com várias inferências e deduções, nexos para outros campos de conhecimento e de outros ambientes, a novas combinações sociais e emocionais mais difíceis.

Portanto, o processo da construção da auto-imagem e auto-estima inicia muito cedo, depende das inter-relações estabelecidas, é um processo gradual e deve-se respeitar as temporalidades e singularidades de cada indivíduo.

7 A EDUCAÇÃO DO JOVEM E ADULTO DEFICIENTE MENTAL SOB A ÓTICA SÓCIO-CULTURAL

7.1 DESENVOLVIMENTO HUMANO E INCLUSÃO SOCIAL

Somente a educação não alienada pode servir aos objetivos da sociedade em luta pelo seu desenvolvimento, e pela transformação da vida do homem. E isto pela razão de que se funda nas próprias condições de atraso [...], não as rechaça, e sim as aceita como um dado histórico-antropológico que terá que suprir.
(PINTO, 1997, p. 55)

As relações sociais estabelecidas e o meio em que o sujeito está inserido são fundamentais para o desenvolvimento e a aprendizagem. O fator sócio-cultural, é a base estrutural e fundamental do universo cognitivo humano. A atividade social constitui-se em fonte de formação dos processos mentais, aprende-se a ser social através das relações e ações interpessoais. Morin (2002, p.48) afirma que: *“Uma cultura fornece os conhecimentos, valores, símbolos que orientam e guiam as vidas humanas. A cultura das humanidades foi, e*

ainda é, para uma elite, mas de agora em diante deverá ser, para todos, uma preparação para a vida”.

Os sujeitos jovens e adultos deficientes mentais deste estudo estão buscando ampliar seus horizontes, convivendo com os outros diferentes de si, fora do círculo das escolas especiais. Percebi durante minhas observações e através do relato dos alunos que a escola não se tornou apenas um espaço de aprendizagem, mas também um espaço de trocas sociais para estes sujeitos. **“Gosto dos passeio da escola, gosto de cinema , teatro”** (Rita). **“Gosto na escola dos meus colega, meus amigo”** (Luan).

Para Aline a escola parece ser o único ambiente social que ela interage, frequênta a mesma nos dois turnos. A tarde faz oficina de teatro e diz gostar muito: **“[...] é bom, ensaiá, sentá conversá, vê o que tá certo o que tá errado, contá uma história, arrumá as coisa, decorá, falá com os colega”** (Aline).

As interações sócio-culturais e a vivência em espaços sociais diferenciados, a aceitação da diversidade, permitem aos sujeitos pensar, aprender, construir suas subjetividades. Para Vygotsky (1989, p. 31): *“a verdadeira direção do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o social, mas do social ao individual”*. O desenvolvimento e a aprendizagem acontecem a partir do social, mas a forma como cada um interage e internaliza o social é fundamental.

Viera Pinto (1997, p. 30) afirma que:

A educação é um processo, portanto é o decorrer de um fenômeno (a formação do homem) no tempo, ou seja, é um fato histórico. Todavia, é histórico em duplo sentido: primeiro, no sentido de que representa a própria história individual de cada ser humano; segundo, no sentido de que está vinculada à fase vivida pela comunidade em sua contínua evolução. Sendo um processo, desde logo se vê que (...) interpretada (...) com as categorias da lógica dialética.

Infelizmente a sociedade ainda fragmenta o desenvolvimento e a aprendizagem. As pessoas desviantes do padrão normal passam por processos socioculturais ora de obstrução, de exclusão e/ou de inclusão pelos grupos dominantes, o que justifica muitas vezes suas dificuldades de aprendizagem.

A convivência social deve possibilitar com que todos se eduquem permanentemente, nenhum membro da comunidade deve ser considerado ignorante, pois se assim fosse não teria a capacidade de viver. Relaciono o que coloquei acima com o pensamento de Foucault (1979, p. XXI) sobre as implicações do saber, do poder com o social quando ele afirma que: *“Não há saber neutro. Todo saber é político. E isso não porque cai nas malhas do Estado, é*

apropriado por ele, que dele se serve como instrumento de dominação, descaracterizando seu núcleo essencial. Mas porque todo o saber tem sua gênese em relações de poder”.

A questão social acaba também por fazer uma pressão para que muitas vezes se estabeleçam vontades e objetivos abstratos muito distantes dos sujeitos e que os afastam de seus objetivos e capacidades reais.

A fala de Gean e Vivi mostra esta dualidade:

“Quero fazê vestibular e me formá em leitura, um dia talvez eu consiga ser professor de sala. Eu quero cuidar de criança pequena, eu gosto de criança, tipo minha mãe assim, se doméstico, se faxineiro” (Gean).

“[...] tenho vontade de aprender mais ainda , para depois eu passar , ai eu vou aprendê mais e tô com vontade de fazê uma faculdade”.

Ao perguntar sobre - é qual faculdade? *“Eu tô com vontade de fazê faculdade...ai eu estudo bem , e tô com vontade de trabalhar numa padaria”* (Vivi).

Em alguns casos a dualidade é tão grande que o desejo torna-se imaginário. Eles desejam mas não sabem como atingir, mas considero que o importante é a vontade que eles possuem de evoluir, sair de onde estão para um patamar maior de aprendizagem. Suas vontades devem ser valorizadas e trabalhadas no sentido educacional, são um ótimo instrumento para que se busque a construção de estratégias para a realização da mesmas. O importante é a mobilização e o esforço, a busca de um objetivo e não apenas o resultado final. Rita coloca que: *“[...] eu quero fazê um curso fora daqui”.*

Ao perguntar sobre - é de que? *“Aprende a se forma. Eu queria aprende, um dia entrá em um curso de enfermagem e me forma”.*

Às vezes mais críticos, voltam atrás e estabelecem outros objetivos, Rita no final da entrevista demonstrou outro desejo ou objetivo para seu aprendizado: *“Um dia eu vou ser professora”.*

Ao perguntar sobre -tu vai ser professora ou enfermeira? *“Um dia vou ser professora, tem que fazê vários cursos , se forma”.*

Ao perguntar sobre - e para ser enfermeira? *“Th tem que faze muito mais”.*

Ao perguntar sobre -tu acha que para ser professora tem que estudar menos? *“Muito menos”.*

Ao perguntar sobre - o que tu acha mais fácil ser professora ou enfermeira? *“Ser professora, não demora muito, enfermeira demora mais”.*

A aprendizagem é então a busca de uma mudança de vida, percebem que a sociedade exige isso. Sabem que para evoluir precisam aprender e esta aprendizagem inicia pela leitura e pela escrita. O ler e o escrever irão possibilitar a sua inclusão social que é fundamental no desenvolvimento cognitivo.

Freire (1997, p.46) coloca que:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar.

A educação é necessariamente social, mas sendo educação social não deve refletir os preconceitos que carrega com os sujeitos deficientes mentais. Nos adultos da pesquisa se reflete a exclusão e menosprezo pelo analfabetismo:

“[...] sem estudo a pessoa não é ninguém na vida, não faz nada” (Gean).

“Quem não sabe lê e escreve é burro” (Vitor).

“bom existe o lado do preconceito, preconceito com as pessoa que não sabem lê e escreve, não sabe lê vai varre rua, vai sempre te um lado assim, ou se cai na simpatia de uma pessoa. Se cai na simpatia ta tudo bem, se não cai , cai no lado do preconceito, um primo meu me disse que quando ele tava no quartel caiu na simpatia de um coronel e era um soldado. Então se tu caiu na simpatia dos outros, do chefe então ta pronto tu é protegido” (Jefe)

As suas falas reproduzem aquilo que muitas vezes escutam, mas como Freire (1997, p.31) coloca: *“Temos de respeitar os níveis de compreensão que os educandos - não importa quem sejam - estão tendo de sua própria realidade”*. Não há como ser diferente no universo destes sujeitos, pois para muitos o estudo e a aprendizagem da escrita é um ‘sonho’ acalentado como possibilidade de aceitação ou de ascensão social, e reproduzem também aquilo que escutam de seus pares.

Os sujeitos deficientes mentais certamente querem aprender para se desenvolver, mas o que realmente os mobiliza também é o desejo de serem aceitos, para ampliar as suas possibilidades de participação no mundo. Mas toda transformação em suas vidas só terá sentido se for vivido por eles em relação ao meio em que estiverem inseridos, para Charlot (1992 apud CRAIDY, 1998, p. 37) : *“O sujeito só pode acontecer na relação com o outro,*

num mundo humano no qual ele se apropria, e ele carrega, na sua própria singularidade, a marca dessas relações humanas que estão estruturadas enquanto relações sociais”.

A educação e a Alfabetização dos adultos deficientes mentais deve estar permeada de um processo de humanização, na qual não se abandona algo que está na raiz de todo ato educativo: tornar os seres humanos mais humanos. Humanizar no sentido de situá-los nos processos e práticas educativas, nos anseios, e nas lutas pela inclusão e aceitação da diversidade. Buscando o desenvolvimento de suas capacidades e possibilidades onde a educação problematize a vida humana e tornando-se mais concreta e efetiva. Desta forma a educação servirá aos interesses dos sujeitos e não aos da sociedade.

Para que ela realmente se efetive concordo com Freire (1997, p.67) quando ele afirma que: *“Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ele é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar.(...) Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber”.*

Os sujeitos da pesquisa percebem então que ser não alfabetizado é sinônimo de exclusão social, e incluí-los socialmente é uma das tarefas e metas da educação. Para Freire (1982, p.39) é muito importante refletir e conhecer o social no processo de aprendizagem pois:

[...] no momento em que os indivíduos, atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram, sua percepção começa a mudar, embora isto não signifique ainda mudança da estrutura. É algo importante perceber que a realidade social é transformável; que feita pelos homens, pelos homens pode ser mudada; não é algo intocável, um fado, uma sina, diante de que só houvesse um caminho: a acomodação a ela. É algo importante que a percepção ingênua da realidade vá cedendo lugar a um a percepção que é capaz de perceber-se; que o fatalismo vá sendo substituído por uma crítica esperança que pode mover os indivíduos a uma cada vez mais concreta ação em favor da mudança radical da sociedade.

Sendo assim, o desenvolvimento da escrita e sua aprendizagem torna-se um motivador e mobilizador de novas formas de cultura e saberes, e também uma alavanca que promove e proporciona uma maior inserção social

7.2 INCLUSÃO: NECESSIDADE, PARADIGMA OU UTOPIA

Não quero em absoluto que algo se torne diferente do que é; eu mesmo não quero tornar-me diferente. É preciso desmontar para depois recriar o nada.
(NIETZSCHE)

A inclusão é um tema muito presente nos meios educacionais atualmente. Gostaria de colocar o que entendo como processo de inclusão e como eu acredito que ele deve realmente acontecer, mas esclareço que o objetivo não é analisar os processos de inclusão no cenário brasileiro e sim refletir sobre a alfabetização como processo possibilitador de uma inclusão social efetiva dos sujeitos adultos deficientes mentais.

Entendo ser importante contextualizar alguns aspectos sobre inclusão para que o entendimento do que busco fique mais claro e objetivo. Acredito na inclusão que inclua o sujeito como um membro da sociedade, como um sujeito ativo e capaz, e este processo deve partir do próprio indivíduo. Todo o sujeito quer fazer parte da sociedade, e deve portanto buscar diferentes formas para que isto se efetive. Se o movimento for inverso que é o que ocorre atualmente, não será uma inclusão concreta e sim reducionista e paternalista.

Atualmente os processos são de pseudo-inclusões, isto porque percebo nas escolas a não existência de uma efetiva aceitação da diversidade destes sujeitos, bem como o desconhecimento do seu sentido e de que forma a inclusão deve realmente acontecer. Na escola da presente pesquisa os alunos que freqüentam o laboratório de atividade durante o horário em que realizei as observações, eram todos alunos com necessidades educativas especiais, ou seja acabava se formando uma turma de escola especial, os alunos “ditos normais” freqüentavam o laboratório em outro horário. Nos relatos dos alunos constata-se que eles convivem e estabelecem amizades apenas entre si.

Outro aspecto importante para ser analisado são os professores, percebe-se as angústias dos mesmos com os alunos que estão incluídos, o professor não preparado para trabalhar com a diferença e a partir da diversidade. A preocupação de como ensinar estes alunos, o que eles aprendem e de que forma eles podem evoluir, não parte dos diagnósticos e das reais individualidades e necessidades de cada um, mas ao contrário, muitas vezes os professores desconhecem as leis de inclusão. Sabem que elas existem, mas não conhecem sua essência e suas formas de organização, viabilização e aplicabilidade das mesmas. Não há um ambiente de escuta para as apreensões e esclarecimentos das dúvidas, que os professores possam ter, não havendo portanto estímulo para os mesmos.

A inclusão ocorre de uma forma imposta, como se estes sujeitos não fossem diferentes, justificando sua inserção apenas no sentido de que eles precisam e aprendem da mesma forma que os outros. O que é um equívoco, sua aprendizagem é diferente, suas dificuldades são mais claras, suas temporalidades na construção do conhecimento são diferenciadas. Mas estes motivos não justificam a não inclusão, até porque todos temos limites e as aprendizagens ocorrem de múltiplas forma, o que é realmente preciso é que se aceite as diferenças. A diversidade é natural e a inclusão se imposta, pode gerar uma discriminação.

O processo de inclusão não pode ser visto apenas como um direito em que as pessoas deficientes obtêm para começar a frequentar o ensino regular, ou que o professor possa apenas vencer conteúdos e deixar que este aluno faça o que é capaz sem motivá-lo ou mobilizá-lo. Algumas vezes parece que os professores buscam ou acreditam em “uma receita ou fórmula específica” para incluir os sujeitos deficientes mentais. O processo de inclusão torna-se então utópico e falso.

As leis educacionais orientam e buscam a igualdade e o reconhecimento das pessoas. A legislação brasileira afirma o direito de todas as pessoas à educação e exige a garantia de educação para todos, também conclama que os estados garantam que a educação das pessoas com deficiência seja parte integrante de todo o sistema educativo. Assumindo a linha de ação sobre as necessidades educacionais especiais, orientadas pela Declaração de Salamanca, quando o governo da Espanha em conjunto com a UNESCO, afirma que (AMARAL, 1994, p. 23):

[...] as escolas integradoras devem reconhecer as diferentes necessidades de seus alunos e a elas atender; adaptar-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem [...] e assegurar um ensino de qualidade por meio de um adequado programa de estudos, de boa organização escolar, criteriosa utilização de recursos e entrosamento com suas comunidades.

As políticas públicas apontam então para a importância da inclusão, mas efetivamente o que acontece na prática são extremas contradições, lacunas e descontinuidades nos processos educacionais. O sistema como condutor do processo só inclui até onde considera que o sujeito ‘é capaz de avançar’, o processo é ainda de dominação e poder. Para que este processo se inverta, Aranha (2003 apud FREITAS, RODRIGUES, KREBS, 2005, p.14) considera o ideário de inclusão como:

Um projeto a ser construído por todos: família, diferentes setores da vida pública e população leiga. Necessita de planejamento, experimentação, de forma a se identificar o que precisa ser feito em cada comunidade, para garantir acesso das pessoas com deficiência do local e de outras comunidades[...]. Não se instala por decreto, nem de um dia para o outro. Mas há que se envolver efetiva e coletivamente, caso se pretenda um país mais humano, justo e comprometido com seu próprio futuro e bem-estar.

O primeiro passo para uma efetiva inclusão por parte da sociedade é aceitação da Diversidade. Este deve ser o ponto de partida para o início de processos de ensino e aprendizagem válidos e que “por mais atrasado”, que esteja, o aluno pode progredir se for atendido individualmente, partindo e respeitando sua realidade, seus conhecimentos iniciais e necessidades imediatas, (o que geralmente, muitos dos professores desconhecem). O segundo passo é ter consciência que trabalhar a partir da diversidade não é tarefa fácil, mas deve ser um motivo desafiador para que o professor transforme sua prática e busque aprender mais.

Penso que os alunos adultos deficientes mentais que frequentam a EJA em busca da aprendizagem da língua escrita estão em processo de inclusão pois esta deve possibilitar a mediação para que o aprendiz seja o elemento de internalização e ressignificação do saber, que se estabelece pelas relações que o sujeito pode construir a partir da sua realidade, para serem também incluídos ao meio social a que pertencem.

A Educação de Jovens e Adultos deve satisfazer as necessidades das pessoas deficientes mentais, que apresentam diversas formas de aprendizagem, diferentes conhecimentos prévios, oportunidades desiguais e variadas motivações, a partir de suas realidades.

A minha intenção então em escutar exclusivamente os alunos adultos com deficiência mental foi em colocar em prática, o que abordei anteriormente, que o processo de desenvolvimento, aprendizagem e inclusão deve partir dos próprios sujeitos e a partir de sua realidade, e para que isso ocorra acredito, é necessário não apenas escutar seus professores e familiares como tem sido feito. É necessário dar voz a estes sujeitos. Criar espaços para suas falas, seus sonhos e seus desejos.

O processo de exclusão está diretamente relacionado aos fatores de aprendizagem. Alguns sujeitos já buscaram aprender nas escolas regulares mas o que relataram foram casos de fracassos cognitivos ou sociais, como aconteceu com Rita e Jefe:

“antes daqui eu estudava lá no botânico, na escola [...], eu não gostava de lá, não é assim, não é que eu não gostava, é que tinha muita como é que eu vou dizer, tinha muita briga, discursão, que eu não gosto, tinha robação de merenda, eu não aprendia” (Rita).

“na época quando eu tava numa escola em Viamão, só que na época eu era muito lento, eu não acompanhava o que a professora colocava no quadro, eu nem sabia o que estava acontecendo, não sabia nada, ela passava rápido eu não entendia e ficava de braços cruzados, não sabia o que eu ia fazer, eu ficava quieto” (Jefe).

No caso de Vini a exclusão aconteceu por não saber lidar com seu comportamento, Vini às vezes é bem dispersivo e se a professora não retoma com ele, começa a desviar a atenção dos colegas, Vini comenta o porquê saiu da escola com naturalidade:

Ao perguntar sobre - porque tu saiu da escola [...]? *“Porque eu fiz muita bagunça, eu fui expulso”*.

Os alunos buscam então a inclusão na EJA para aprender o que nas outras escolas não conseguiram ou não lhes foi ensinado, que é a aprendizagem da leitura e escrita. A Alfabetização inclui os sujeitos que não pertencem a este universo e assim ficam impedidos de interagir em todos os espaços que o sujeito alfabetizado convive. Percebo os sujeitos da pesquisa como coloca Craidy (1998, p. 74):

Num mundo penetrado de contradições, o direito a palavra é reservado aos que tem ou pensam ter- poder suficiente para expressa-la. Para o excluído, o sentimento de não pertencimento pode ser vivido não apenas no poder falar, mas também na sensação de não saber faze-lo. Esse é um processo inconsistente de dominação simbólica, que se expressa como cassação de palavra e como produção do analfabetismo.

A fala de Suzi demonstra bem essa percepção de exclusão das pessoas não alfabetizadas: *“quem não sabe lê só pega ônibus errado, não lê jornal, e não sabe lê o que vai assina pode se enganado”*.

Suzi relaciona a leitura e a escrita como importante para seu desenvolvimento: *“aprender a lê é aprender muita coisa para crescê”*.

A Alfabetização de Jovens e Adultos Deficientes Mentais torna-se fator essencial para a sua inclusão, porque possibilita a eles uma autonomia para se locomoverem sozinhos, antes não iam para a escola sozinhos como relata Gean: *“agora que eu tô aprendendo a lê eu saio sozinho, minha mãe me trazia, ai um dia ela me largou e disse vai que é tudo contigo, se tu tê perde vai num orelhão e liga”*.

Agora que estão em processo de aprendizagem e conseguem ler o nome de seus ônibus, eles já adquiriram uma certa autonomia, favorecendo assim o seu processo de inclusão, pois também começam a ler jornal e a participar mais ativamente das atividades sociais, bem como colocar seus pontos de vista em diversas áreas. Durante uma das entrevistas era época de eleição e Rui comentou comigo:

“agora eu compro o diário gaúcho, minha mãe diz que eu compro só pa vê mulhé pelada, eu to lendo sobre política , sobre os projetos do lula e do Olívio para o segundo turno”.

“[...] o lula tem umas pessoa que fala sobre o sangue sugas, mas eu não acho , e eu digo , com é que eu vô chega lá em Brasília e dizê, pó Lula porque tu roubou o dinheiro de todo mundo, porque os outros tão falando mal de ti, não tem como eu pergunta pra ele, se ele prometeu agora ele vai fazê”.

A alfabetização é um processo de inserção social e também uma necessidade particular e genérica que exige prática para que se efetive. Alfabetizar para uma concreta inclusão social é aceitar a diversidade como um fator diferenciador, de origem natural ou social, que exige respostas educativas integradoras em forma de estilos e métodos de ensino-aprendizagem capazes de se adaptar às necessidades individuais de cada aluno. Esse tipo de resposta deve partir sempre dos conhecimentos e experiências e serem avaliados em função dos progressos realizados sobre elas.

A inclusão efetiva implica aceitação dos limites e das deficiências, mas, ao mesmo tempo, que se acredite que mesmo com limites e com as deficiências este sujeito é capaz de aprender. Desta forma as possíveis correlações que o sujeito adulto deficiente mental vai estabelecer com o saber deverão influenciar e provocar no mesmo variadas estratégias para uma efetiva inclusão que deverão promover uma conscientização crítica de seu papel na sociedade.

7.3 TRABALHO: UM EXERCÍCIO DE DIGNIDADE E INTEGRIDADE HUMANAS

Os homens e as mulheres trabalham, quer dizer, atuam e pensam, [...]. Trabalham porque se tornam capazes de prever, de programar, de dar finalidades ao próprio trabalho. No trabalho o ser humano usa o corpo inteiro. Usa as mãos e a sua capacidade de pensar. O corpo humano é um corpo consciente. Por isso, está errado separar o que se chama trabalho manual de trabalho intelectual.
(FREIRE, 1983, p.79)

Quanto à dimensão de trabalho, durante as minhas observações e nas realizações das entrevistas, constatei uma diferença expressiva entre os alunos. Os sujeitos que trabalhavam ou que haviam trabalhado apresentaram um nível diferenciado nas respostas. Desta forma considerei importante incluir esta subcategoria. Como afirma Pinto” (1997, p.70), o trabalho é parte constituinte dos seres humanos:

A capacidade de responder aos estímulos sociais, de criar hábitos de convívio social e de ministrar trabalho útil (para si e para os outros) é inerente ao ser humano por sua simples constituição. [...] como ente racional, por sua consciência, tem a capacidade de fazer algo mais, ou seja, de trabalhar

Penso que o trabalho está interligado com os aspectos de desenvolvimento e inclusão abordados nos capítulos anteriores, desta forma o considero como característica final na seqüência lógica dos aspectos sócio-culturais envolvidos na Alfabetização de Jovens e Adultos Deficientes Mentais.

Todos os alunos adultos da pesquisa abordaram a temática trabalho. Os que não trabalham, buscam na aprendizagem da leitura e da escrita uma possibilidade de incluir-se no âmbito de trabalho. Destaco algumas falas dos que nunca ingressaram no mercado de trabalho e atribuem este fato a uma ausência de aprendizagem, e também os que querem aprender imediatamente para terem acesso ao mundo do trabalho.

“- aprender a lê e escreve é meu sonho para arruma trabalho, eu queria arruma um trabalho p mim, as pessoa exigem isso. Meu sonho é trabalhar no COPA, mas não deu certo”.

“porque eu não passei, eu não sei, tem que aprende a lê e escreve, eles não querem pessoa burra lá dentro”. (Rita)

“é importante sabe lê , mudou bastante cosa na minha vida depois que eu to aprendendo, eu tenho vontade de arruma um trabalho para mim, trabalhar numa oficina mecânica”. (Vitor)

“minha vida vai mudá depois que eu aprende, vô trabaia, fica trabaiaando no centro, varrê rua”. (Luan)

Esta relação se justifica porque a sociedade está cada vez mais complexa, exige que o adulto busque no trabalho sentido para sua existência, e o trabalho, ao mesmo tempo, lhe outorga sua condição de pertença social. Na atualidade revela-se a necessidade de ampliar conhecimentos, de especializar-se para se inserir no mercado de trabalho, que é competitivo, e ainda estudar cada vez mais para manter este trabalho.

A sociedade preocupa-se com a alfabetização por julgá-la um direito de todos, quando na verdade aprender a ler e escrever é condição necessária para obter um trabalho. Pinto (1997, p.93) analisa a relação da leitura e escrita com o trabalho:

A leitura e a escrita são primordialmente dois dos recursos a que o indivíduo recorre para execução de um trabalho que não pode ser feito sem esse reconhecimento . por conseguinte, o conhecimento da leitura e da escrita é uma característica do trabalho. Sua valoração só pode ser feita tomando em consideração o nível de trabalho que cada indivíduo executa na sociedade.

Os alunos que trabalham ou que já trabalharam se diferenciaram muito dos que nunca tiveram esta oportunidade. Percebi que são mais desenvolvidos socialmente e a escola acaba auxiliando neste desenvolvimento. Adquirem uma maior autonomia, freqüentam outros espaços sociais, sentem-se mais responsáveis e interagem melhor com a aprendizagem da língua escrita.

O sentido e a busca pelo trabalho geram no indivíduo um desenvolvimento formado por uma teia de fatores, na medida em que se desenvolvem, conseguem entrar no mercado de trabalho, e entrando no mercado de trabalho seu interesse e sua necessidade por aprender a língua escrita aumenta. A sua inclusão começa a ser efetiva, e buscam cada vez mais processos de inclusão. Interagem em outros espaços com pessoas diferentes. Estabelecem responsabilidades a serem cumpridas, compreendem melhor os valores que permeiam a sociedade e buscam adaptar-se neles. Pinto (1997, p. 93) relaciona a aprendizagem da língua escrita com o trabalho na medida em que:

Pode-se dizer que é o trabalho que alfabetiza o homem, segundo exija dele o conhecimento das letras, ou seja de tal espécie que o dispense de conhecê-las. Como, porém, por sintetizar o conjunto de relações sociais às quais o homem está sujeito, toca a essência do homem, a definição do analfabeto (definição autêntica) tem que ser estabelecida em termos de **necessidade ou não** de saber ler, e de nenhum modo pelo fato exterior do simples desconhecimento.

É fundamental então que a EJA em que estes sujeitos estão inseridos, bem como seu processo de construção da leitura e escrita busque também a preparação para o trabalho, para um desempenho adequado favorecendo assim uma verdadeira inclusão social, na qual, a partir do direito de trabalhar, assuma e compreenda seus direitos e deveres:

“Na SMED eu ficava na mesa anotando os recados e levava, os memorandos para os outros setores. No começo eu ficava que nem bicho arisco , até eu me acostumar. Quando chegou a hora de ir embora eu tinha vontade de ficar, com o dinheiro que eu recebia eu comprava roupa” (Jefe).

Para Rui é muito importante saber ler e escrever para o seu trabalho:

“por exemplo, se eu for tipo gerente, e eu quero, quero que meu funcionário coloque o preço no produto que o cliente possa confiar, se o cliente compra um sabonete que da alergia, daí ele tem que troca, daí o funcionário tem que sabe lê para ajuda, eu acho que é por aí”.

Geralmente a mudança que percebem depois que iniciaram a aprendizagem da leitura e da escrita também está relacionada ao trabalho, Vivi comenta que: *“antes eu não sabia fazê*

nada , agora eu tô aprendendo, lá no meu serviço a gente faz doce para vender, tem que aprender a lê a receita e sabe pesa, antes eu tava na reciclagem, a gente só fazia papel, picotava e fazia a polpa”.

Percebe-se que os adultos da pesquisa, que não trabalham têm que realizar as tarefas domésticas. Rita comenta que:

“- todos os dias eu tenho aula...depois eu tenho coisas para fazê.

- ué eu tenho trabalho para fazê.

- trabalho em casa , em casa, faxina, eu faço sozinha”.

Outra dificuldade em relação ao trabalho no universo destes jovens e adultos deficientes mentais é que nem todos podem usufruir desta experiência para ampliar seu desenvolvimento. Nem sempre as empresas oferecem emprego para o sujeito com necessidades especiais. Outro fator que restringe também o acesso desse sujeito ao mundo do trabalho é o receio dos pais de que, se tiverem carteira de trabalho assinada, perdem o direito a bolsa assistencial que recebem do governo. Os familiares preferem então ficar com a garantia da bolsa do que incluir este sujeito no sistema laboral e depois ele possa tornar-se desempregado.

Percebe-se também que os pais que estão desempregados ou que não trabalham, não mobilizam os filhos a procurarem empregos, ou acham que estes não são capazes, consideram que realizar as tarefas domésticas já é uma grande contribuição e a única possível.

Para que se complete o ciclo de desenvolvimento e de inclusão, o aprendizado da pessoa adulta deficiente mental deve se oportunizar alguma atividade profissional digna, a partir do que se deseja realmente desempenhar, criar oportunidades e ocupações possíveis e disponíveis dentro do que o mundo do trabalho possa oferecer. Para isto é fundamental que tanto a família como os empregadores e os companheiros de trabalho acreditem no seu potencial e superem seus preconceitos que muitas vezes impedem o reconhecimento destas capacidades e das possibilidades que esse sujeito tem em gerar recursos para si e para a comunidade, bem como tomar decisões.

Foucault (1999, p.480) refletindo sobre trabalho, vida e linguagem, coloca que:

[...]a reflexão filosófica, que se desenvolve como pensamento, com a dimensão da lingüística, da biologia e da economia, ela delinea um plano comum; lá podem aparecer, [...], as diversas filosofias da vida, do homem alienado, das formas simbólicas [...], mas, lá também apareceram, o se se interrogar de um ponto de vista radicalmente filosófico, o fundamento dessas empiricidades, que tentam definir o

que são, em seu ser próprio, a vida, o trabalho e a linguagem; enfim [...] a formalização do pensamento.

Trabalho é requisito básico para viver em sociedade, mas para que tenha acesso a esse mundo, o sujeito precisa se desenvolver e aprender. O trabalho possibilita um desenvolvimento significativo e constante pois os sujeitos deficientes mentais se relacionam com outras pessoas e em vários cenários sociais, bem como estabelecem a construção de comportamentos diferenciados tornando os sujeitos mais responsáveis e conscientes de sua cidadania. Gadotti (1988, p.149) refletindo sobre educação e trabalho afirma que é a pedagogia que sustenta a formação do homem: *“Pela elevação da consciência coletiva realizada concretamente no trabalho que cria o próprio homem. A educação identifica-se com o processo de homonização. A educação é o que se pode fazer do homem de amanhã”*.

Desenvolvimento, inclusão e trabalho estão diretamente relacionados com o contexto sócio cultural do sujeito. O aprendizado, visando a uma educação social, promove práticas mais coerentes, para a construção do homem coletivo, cujos processos educacionais (aprendizagem, aquisição da linguagem escrita) cruzam-se e inter-relacionam-se com os processos sociais: trabalho, desenvolvimento e inclusão.

8 APRENDIZAGEM: UMA DAS FORMAS DE SE (RE)CONHECER A SI MESMO

8.1 APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

O saber não nos torna melhores nem mais felizes, mas a educação pode nos ajudar a nos tornarmos pessoas melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas.
(MORIN, 2002, p. 11)

As aprendizagens acontecem em função das necessidades e das vontades do indivíduo no meio social em que estão inseridos. Através de um processo de construção e reconstrução, a partir de signos, símbolos, representações, idéias e discursos. Constatei no relato dos alunos, que a aprendizagem da leitura e da escrita é um grande desafio para todos, e que sua aprendizagem está relacionada com motivos pessoais e que a continuidade dos seus estudos, bem como sua inclusão maior na sociedade se efetive no acesso ao trabalho.

Historicamente os sujeitos deficientes mentais não eram estimulados a ler e a escrever, era pré-determinado a sua não capacidade para uma aprendizagem tão complexa. Desta forma não interagiam com portadores de texto. Hoje os adultos deficientes mentais, da pesquisa estão aprendendo a ler e escrever mesmo e apesar de seus déficits biológicos, sociais e educacionais. A EJA está proporcionando situações que favorecem sua aprendizagem já que convivem com adultos diferentes de si e que oportuniza a interação com diversos portadores de textos das mais diferentes formas.

Os processos de aquisição da linguagem escrita são complexos, as funções psicológicas superiores comandam a aprendizagem de acordo com o meio social, afirmo isto para explicitar o quanto é importante o meio para aprendizagem. O professor deve ser um mediador entre o aprendiz e a escrita, favorecendo a ação com diferentes portadores de texto, faz com que a construção ocorra de acordo com as potencialidades e possibilidades dos sujeitos adultos deficientes mentais.

O processo de alfabetização então para concretizar-se tem que partir da relação que o sujeito estabelece com a leitura e a escrita, da sua realidade e da importância que este sujeito atribui ao aprender. O sujeito deficiente mental não é neutro no seu processo de aprendizagem, e penso que para que aprenda coloco o que afirma Teberosky e Colomer (2003, p. 96) *“ler e escrever são atividades comunicativas e que, por isso [...] devem entrar em contato com textos reais desde o início”*.

Percebi que os processos de aprendizagem da leitura e da escrita dos jovens e adultos deficientes mentais acontecem de forma significativa quando eles estabelecem um motivo, uma tarefa a ser realizada e um problema a ser solucionado, exemplifico então o caso da Aline que está há vários anos na escola, mas que só agora depois de ter entrado para a oficina de teatro está se alfabetizando.

As reflexões sobre a aprendizagem destes sujeitos são múltiplas. Pretendo priorizar neste momento as relações e a importância do saber, vivenciadas e abordadas pelos adultos deficientes mentais, bem como relatar sobre suas aprendizagens da leitura e da escrita.

A alfabetização torna-se um fator de inserção social para estes sujeitos, sua aprendizagem está relacionada diretamente com a busca de uma vida melhor e mais digna e também na possibilidade de interagir com outras pessoas. A EJA está favorecendo e proporcionando esta interação. Jefe coloca que não aprendia na outra escola mas que agora está aprendendo: *“aprendi o be a ba e nada entrava na minha cabeça, hoje aqui eu sei. Se a pessoa fala ela vai junta as letras. Tem muitas pessoas que não sabem ler mas falam muito bem”*.

Para todos os sujeitos da pesquisa é fundamental aprender a ler e a escrever para obter uma certa autonomia. Usando a leitura e a escrita a serviço de seu desenvolvimento social. O relato de Suzi e Aline mostram a importância dessa aprendizagem ligada a fatores sociais:

“eu acho muito importante sabe lê e escrevê porque antes eu só pegava ônibus errado uma vez eu peguei três, e ninguém engana a gente” (Suzi).

“antes não tinha escola, tinha que sai para a rua, minha mãe tinha que me traze, tem que sabe escreve as coisa para sai” (Aline).

O aluno adulto busca a princípio aprender o seu nome, e utilizar o código de uma forma funcional na sociedade, buscando não passar vexame como coloca Jefe:

“minha vida mudou muito agora que tô aprendendo, eu era dependente, assim ó, quando meu primo casou, que me levava, puxa vida e agora, eu pegava tudo que era ônibus errado, bah e agora eu não sei anda sozinho, daí eu ficava puxa vida, daí eu pensei vo te que aprende, a mãe disse não vai te perde, não não. Daí eu peguei o Viamão Protásio, bah que ônibus é esse Viamão Protásio, bah não, não, eu vô desce. Então eu pegava tudo que era ônibus errado eu não queria chega e dize olha eu não sei lê, eu me segurava para não dize, eu tinha medo”.

As minhas observações e análises apontam que a maior dificuldade na Educação de Jovens e Adultos deficientes mentais incluídos na EJA é impedir que não se tornem analfabetos funcionais, muitos estão aprendendo a decodificar, mas não a compreender o que lêem, são meros decodificadores e não leitores. Compartilho do pensamento de Teberosky e Colomer (2003, p. 96) de que *“ler não é decodificar, mas compreender, mesmo que existam diferentes compreensões de um texto”*.

Reflico então que é preciso que o professor transforme a alfabetização em ferramenta pedagógica buscando assegurar a estes sujeitos, o seu envolvimento social e o gosto e o prazer para a leitura. Se não ocorrer desta forma os alunos podem transformar-se em analfabetos funcionais. Ferreiro afirma que: *[...] se a escola não alfabetiza para a vida e para o trabalho [...] para que e para quem alfabetizar?* (2002, p. 17). A forma como o sujeito aprende está diretamente relacionado com o método utilizado. Alguns alunos relataram como aprendem em sala de aula, e assim considero que muitos podem se tornar analfabetos funcionais:

“quando a professora, bota ali no quadro e bota bastante coisa tem que copia” (Aline).

“tem as vezes que eu nem tô aprendendo pra fala a verdade, a sora deu três folhas e eu não entendo, tentei fazer várias vezes e não consegui” (Suzi).

“copio, copio do quadro e escrevo” (Luan).

“é o adestramento que faz a história” (Jefe).

“aprendo a fazer a data” (Vitor).

O que foi colocado acima pelos alunos deve servir como um sinalizador sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos adultos deficientes mentais. As colocações podem não refletir o que realmente ocorre em todas as aulas, mas devem ser levadas em conta. O ensino da leitura e da escrita não deve acontecer apenas através de cópias, ensino de datas ou de assuntos que não despertem interesse nos alunos, é fundamental ensinar a partir de sua realidade e de seus conhecimentos prévios, e das estratégias que o educando constrói a aprendizagem escolar não se separa da prática social e sim é construída a partir dela. É importante salientar que se muitas vezes o aluno deficiente mental não aprende não é devido aos seus déficits e sim porque as práticas pedagógicas podem estar equivocadas.

A escola não pode determinar concretamente até que nível de aprendizagem os alunos deficientes mentais chegam, como também não pode definir quais sujeitos serão capazes de aprender e os que não serão. Não há estudos abordando ou pesquisas que definam o nível de consciência que os indivíduos precisam ter para aprender.

Certamente suas aprendizagens tornam-se mais complexas, devido a sua fala prejudicada, as suas deficiências neurológicas, motoras, mas elas acontecem e eles mesmos, estabelecem as suas estratégias na aprendizagem da linguagem escrita. Demonstram que as referências teóricas do estudo manifestam-se no cotidiano de suas vidas, de que como coloca Freire (1986) a leitura de mundo precede a leitura da palavra, eles mesmos estabelecem suas estratégias de aprendizagem como é relatado por Jefe e Gean:

“Quero alcançá meus objetivos, remover as barreiras que tem me atrapalhado. Na leitura eu vou fazer que pegá a folha de papel e colocar na veneziana, na porta de casa e fazê como é...um recital, lê e relê e eu mesmo me conta os fatos. O recital vem entra dentro de uma leitura dinâmica e da imaginação, ali eu acredito vem verifica meus erros” (Jefe)

“lê e escrevê é difícil, eu não sabia lê, escreve alguma coisa muito difícil. Daí eu comecei, parava juntava as letra, pensava Carrefour, super, juntava e comecei a fazê, sei fazê emendada e cursiva, mas quero aprende mais emendada” (Gean).

Nos relatos percebo que ambos buscam desenvolver estratégias para compreender o contexto da linguagem escrita, dentro do meio social em que estão inseridos. Portanto estão compondo e recompondo seus conhecimentos e pensando sobre a escrita.

A realidade em que participei permitiu-me verificar que a maioria dos alunos deficientes mentais incluídos na EJA está buscando aprender a ler e a escrever e assim percebem e problematizam como o professor deve ensinar. É o caso de Suzi que revela-se bem crítica quanto às intervenções pedagógicas:

“eu estudo em casa também, uma vez eu tava estudando um monti de coisa e a professora me deu um xinga. Disse Suzi não é pra tu fazê isso, e pa fazê as coisa que eu quero coisa de português. Eu não acho isso legal, acho que tem que fazê as coisa que a gente sabe, eu acho assim ó, para a pessoa aprende, a pessoa te que fazê só as coisa que sabe e depois vai aprendendo as coisa que não sabe, coisa assim tu escreve uma coisa, tu não sabe, ai tu tenta escreve mesmo assim do teu jeito”

Rui quando fala sobre aprender a ler , já estabelece uma compreensão crítica sobre o exemplo que deu, desta forma demonstra que reflete , compreende e dá sua opinião:

“ a pessoa pra aprender a lê e a escreve tem que primeiro pega um livro, acho que um texto que ela possa consegui lê, jornal , revista, e tenta lê o que consegue, tipo assim esses dia eu peguei uma revista que falava do mensalão e fiquei horas lendo, e lendo, as pessoas falam muito do mensalão, o Lula rouba é mentiroso, não sabem nada”.

Jefe também cria estratégias para o seu aprendizado.

“eu sou uma pessoa muito curiosa nas questões de lê , eu vejo uma placa para e leio mas eu procuro assim , me distrai com a leitura... se eu entendo eu entendo, se eu não entendo , não fico perdendo meu tempo eu deixo assim fico no aguardo, bah senão eu fico louco. mas eu gosto assim de lê livros eu passei por exemplo de procura entender as letras maiúsculas e minúsculas, entende o conteúdo daquela folha” (Jefe).

Rita em uma conversa informal, um dia em que me pediu ajuda para escrever uma palavra percebeu seus erros, me pergunta e devolvo a pergunta , e ela consegue escrever e comentou: *“viu eu consigo, to quase lá, é eu to aprendendo”.*

Através das observações e dos trabalhos que presenciei, percebi que os sujeitos estão em diferentes níveis de escrita e de aprendizagem, os que sabem menos auxiliam os que sabem mais, respeitam e aceitam as dificuldades dos colegas. Estão aprendendo uns com os outros em múltiplos aspectos e comprovando que a aprendizagem acontece a partir de trocas e pela inclusão.

É de se lamentar que outros sujeitos deficientes mentais não tenham tido e não têm, também, a possibilidades de freqüentar a escola e de aprender. E ainda lastimar que estes

sujeitos da pesquisa não tenham ingressado mais cedo na EJA, o que lhes permitiria ampliar suas possibilidades e potencialidades na construção de sua aprendizagem.

8.2 DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA: POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES

“Na minha família só eu sei lê e escreve, minha tia não sabe, é difícil aprender, mas como é, mas eu me ajudo”.
(Suzi)

As dificuldades são múltiplas e de ordem social, cultural e pedagógica. Acredito ser importante iniciar este sub capítulo com as dificuldades relatadas pelos sujeitos:

“eu tenho medo de pegá as letra, tem que me dize, daí eu vo aprende, é difícil eu não consigo ler texto ainda” (Aline).

“o problema é na hora de junta as letra eu não consigo juntá” (Rita).

“bom tô começando com uma coisa, eu mudei a minha concepção de escrevê antes eu escrevia com as letras muito grandes e às vezes , bah dava conta que fugia minhas palavras meus contextos , não entendia nem o que tava escrevendo no papel , daí o fato de apaga várias vezes e o papel fica manchado, eu não entendia nada , então o trabalho com a pro...,eu comecei a anotar e rever minhas dificuldades” (Jefe).

As dificuldades que prejudicam a aprendizagem dos sujeitos deficientes mentais vão muito além dos seus déficits biológicos. É preciso que a sociedade, a escola e os educadores compreendam as suas diversidades, suas dificuldades cognitivas e sociais e que compreendam acima de tudo que suas aprendizagens ocorrem de múltiplas formas, assim como podem ocorrer com qualquer sujeito.

O preconceito, o descrédito, dos professores e dos familiares é um dos principais fatores que impede a aprendizagem destes sujeitos. A escola regular busca uma receita inédita para ensiná-los, alguns ficam estagnados anos a fio no mesmo nível, porque não conseguem cognitivamente vencer todas as áreas de conhecimento, embora possam dominar uma delas.

A escola não evoluiu como seria necessário, não se ensina através dos erros, mas com os erros se classifica. Muitos menos se ensina a partir da realidade e possibilidade desses sujeitos, exige-se muitas vezes destes alunos uma perfeição “utópica” que não se exige dos

outros ditos normais. Na maioria dos casos o professor desconhece a história, o diagnóstico e o objetivo deste aluno, priorizando apenas conteúdos.

Fala-se muito em escutar o aluno, mas esta escuta precisa ser atenta e também deve ser oportunizada para as pessoas deficientes mentais. A responsabilidade em ensinar a ler e escrever é grandiosa, mas alguns professores desconhecem o significado e a importância do aprender a ler e a escrever para um adulto deficiente mental.

Os alunos adultos deficientes mentais se culpam pela não aprendizagem e por suas dificuldades, o que isentaria a sociedade a escola e o professor do seu papel de mediador, já lhes é internalizado que eles são os culpados de seus fracassos pois o não aprender historicamente faz parte de sua vida educacional. Não problematizam o professor ou a sociedade já que estes não possuem défictis biológicos e são o centro da aprendizagem.

Quando a aprendizagem não tem sentido o sujeito vai demorar em internalizá-la ou não vai conseguir uma aprendizagem efetiva. O aluno adulto deficiente mental pelas suas peculiaridades precisa dar um sentido para a sua aprendizagem para que ela ocorra concretamente.

Os processos metodológicos que infantilizam o sujeito por causa de suas deficiências e muitas vezes os materiais utilizados na Alfabetização de Jovens e Adultos Deficientes Mentais estão descontextualizados e desvinculados de sua realidade e assim causam um retrocesso grande na aprendizagem; Ensinar apenas o código para a decodificação é não estimular a compreensão e a formação de sujeitos leitores, é apenas tentar formatá-los.

A falta de diagnósticos e leituras e releituras dos prontuários é outro fator que pode gerar dificuldades na aprendizagem. O professor que não tem dados do aluno não pode partir da realidade destes sujeitos, bem como construir ou planejar estratégias para promover a efetiva construção do conhecimento e tornar estes sujeitos letrados.

As finalidades educativas para a real aprendizagem do deficiente mental adulto devem acontecer buscando trabalhar as dificuldades apresentadas ao longo do processo, em um ambiente de liberdade, individual e social. Práticas democráticas, tolerantes e solidárias em atitudes baseadas em respeito às dignidades das pessoas e ao uso das coisas, sentimento de profunda igualdade, valorizando as diferenças culturais.

A construção da aprendizagem da leitura e da escrita adaptada às necessidades individuais, para que possa ser alcançado em seus aspectos mais básicos por todos os alunos, onde as dificuldades tornam-se parte integrante e fundamental a serem trabalhadas e desenvolvidas.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais vivências, devidamente analisadas e criticadas, estariam fazendo um lastro neuronal maior e mais capaz de provocar novas ZDP que um 'mundinho igual' repetitivo, baseado em 'mim mesmo'. Lembremos disto ao lidar com seres humanos,[...] que tenham necessidades educacionais especiais/específicas.
(STOBÁUS,2005,p.12)

Nesse momento em que começo a tecer as considerações finais deste estudo, percebo que muitas foram as aprendizagens por mim desenvolvidas ao longo desta construção, tanto pelas leituras que realizei, pelos dados que recolhi, pelo que aprendi com os alunos, quanto pelas análises e reflexões realizadas junto aos meus pares e meu orientador. Nesse sentido, o título deste capítulo se faz bastante apropriado, uma vez que um trabalho de investigação que se pretende rigoroso e profundo, jamais chega ao fim, o que exige do investigador definir o momento adequado para colocar um ponto final, do ponto de vista didático, na pesquisa que se propôs a elaborar. Assim sendo, as considerações finais deste estudo representam pontos de ancoragem sob os quais pretendo me apoiar para futuras investigações nesta mesma temática.

Dessa forma, considero importante salientar que a Alfabetização, a Educação de Jovens e Adultos e a Deficiência Mental fazem parte do cotidiano da sociedade, e estão presentes especialmente nas discussões realizadas, em espaços de produção de conhecimento. Entretanto, o desafio que me propus a enfrentar foi o de relacioná-las e analisá-las a partir da concepção que os próprios alunos têm da sua aprendizagem e das questões sociais dentro das quais se inserem. Tratou-se, portanto, de realizar uma análise pautada pela ótica apresentada pelos próprios sujeitos de pesquisa, movimento este que deu voz ao universo investigado.

No que se refere às questões de pesquisa, na primeira delas, questionava-se acerca da forma como ocorre o processo de Alfabetização de Jovens e Adultos Deficientes Mentais. A partir desta perspectiva, pode-se dizer que os processos de alfabetização de jovens e adultos, embora estejam ocorrendo na EJA, encontram-se, ainda, desvinculados da realidade dos alunos, já que os conhecimentos prévios por eles acumulados/construídos não estão sendo levados em conta nos planejamentos e na avaliação, o que acaba por se projetar em práticas educativas esvaziadas de significação para o aluno. Destaca-se, portanto, que os alunos aprendem a ler e a escrever justamente na interação com a leitura e a escrita, por isso se reafirma a importância que o meio social representa para os processos de aprendizagem.

Percebi que os alunos aprendem interagindo com a leitura e a escrita, e que, a esse respeito, o meio social é fundamental para que a aprendizagem seja significativa. Eles são capazes de aprender e estão aprendendo. Embora não existam receitas ou fórmulas específicas na aprendizagem do sujeito deficiente mental, pode-se pensar que ela acontece a partir de uma prática pedagógica responsável, ativa e preocupada. Cada ser humano tem o seu tempo e a sua forma particular de aprender

A EJA possibilita a estes sujeitos ampliarem seus espaços de aprendizagem, pois na escola eles participam de outras atividades culturais e oficinas pedagógicas oferecidas, tais como, teatro, coral, artes, o que os estimula bastante no desenvolvimento e construção de novos conhecimentos e aprendizagens.

Percebo que algumas vezes o ensino está um pouco distante de suas realidades, o que prejudica seu aprendizado, pois se deve levar em conta que o ato de aprender deve partir de experiências vividas pelo aluno, o que significa dizer que faz-se necessário levar em conta a heterogeneidade destas vivências e o fato de serem deficientes mentais, característica esta que, algumas vezes, prejudica a 'leitura' que os professores fazem do sujeito.

É preciso aceitar que eles aprendem de forma diferente, bem como aceitar seus déficits orgânicos e sociais, e isso de forma alguma é discriminá-los, é sim aceitar a diferença concretamente. Faz-se fundamental diagnosticar suas formas de aprender, suas realidades e a etiologia de suas doenças, para que partir disto se possa elaborar estratégias educacionais para que a aprendizagem realmente se efetive. Negar suas diferenças e dificuldades é ser hipócrita, e tentar normalizá-los significa causar um dano ainda maior.

As possibilidades e os desafios são múltiplos para estes sujeitos, assim como para seus professores e seus familiares, é preciso que estejam sintonizados harmonicamente nos objetivos que se busca atingir.

A reflexão sobre a sua aprendizagem os estimula ao reconhecimento social e à busca de autonomia. Eles aprendem buscando dar sentido para sua aprendizagem, que está vinculada a aspectos pessoais e sociais. Assim, o fato de aprender a ler e a escrever afeta a auto-imagem e a auto-estima destes sujeitos, o que encaminha à idéia de que o professor precisa ter muito cuidado com a sua práxis, suas intervenções. Precisa mobilizar e motivar estes alunos, pois, se assim não o fizer, pode prejudicar muito a construção da auto-imagem dos sujeitos, conseqüentemente, tornando-os ainda mais vulneráveis e com uma baixa auto-estima, uma vez que os que não conseguem sentem-se à margem do sistema, sujeitando-se a aceitar tudo o que este lhes impõe.

Estes sujeitos, apesar de todas as suas limitações biológicas e sociais, já que são discriminados desde o seu nascimento, buscam aprender a totalidade dos fenômenos, para uma maior inserção social, já que todos são desejantes de aprender para modificar suas vidas. E afirmo: eles realmente aprendem.

A sua aprendizagem deve buscar a totalidade de conhecimentos, principalmente de vida, de saúde, e não a fragmentação destes, por acharem que não são capazes. Daí a importância de contextualizar e relacionar suas aprendizagens com os valores sociais com a busca de uma vida saudável, em contínua construção entre o geral e o particular.

Portanto um sistema educacional de qualidade não é aquele que exige que o aluno adapte-se à transmissão de conteúdos considerados adequados, e sim que busque atender a todos os indivíduos a partir de suas necessidades. Noutras palavras, um sistema em que as disciplinas tornem-se um meio para explicar o mundo e preparar para a vida, a aquisição de conhecimento e de habilidades a partir das quais o aluno aprenda progressivamente a pensar por si próprio, criando esquemas para uma sobrevivência mais integradora, concreta, justa e inclusiva.

No que tange ao questionamento acerca de que a Alfabetização de Jovens e Adultos Deficientes Mentais contribui para uma maior inclusão destes sujeitos na sociedade, verificou-se que o fato de estarem incluídos na EJA já contribui para uma maior inserção social. Mas o fato de serem infantilizados e subestimados faz com que os processos de inclusão ainda não ocorrem concretamente, pois ainda dependem dos outros para se incluir, não realizando eles próprios estes movimentos, e os outros incluem até onde julgam necessário.

É preciso aceitar que a normalidade está na diversidade e que esta é enriquecedora. Desta forma, é ilógico incluir buscando uniformidades, e assim, muitas vezes, sem perceber, os sistemas educacionais exigem dos alunos deficientes mentais níveis iguais de respostas à margem de suas capacidades ou das circunstâncias pessoais que os rodeiam, gerando assim exclusões.

Posso agora afirmar concretamente que aceitar o diferente não é tarefa fácil, e trabalhar a partir da diversidade social, mental e biológica dos alunos, também não fácil, e exige muito do professor, a aceitação da diversidade deve ser o ponto de partida para o início de processos de ensino e aprendizagem válidos. O aluno pode progredir se for mobilizado, motivado e partindo sempre de seus conhecimentos iniciais e necessidades imediatas. A busca de um diploma, a escolarização é sim um fator de inclusão social muito forte, bem como uma exigência da sociedade para se chegar a determinados níveis de maior qualidade de vida.

A aprendizagem da leitura e da escrita não pode compensar, certamente, todas as desigualdades sociais ou individuais, pois não é a “salvação do mundo”, mas pode amenizá-las, tornando-as superáveis.

No que se refere ao questionamento acerca de como o aluno jovem e adulto percebe e se percebe no mundo da leitura e da escrita, verificou-se que a vida diária do aluno está presente e diretamente relacionada ao aprender. Os alunos buscam superar suas dificuldades.

Alfabetizar-se está relacionado com a concretização de sonhos e na busca de uma vida mais justa e digna. Os jovens e adultos investigados interagem com vários portadores de texto, mas atualmente o aprender significa ter autonomia, saber ler o nome do ônibus para vir para à escola sozinho, saber ler no supermercado os preços. Significa, principalmente ingressar no mercado de trabalho.

Com relação ao questionamento sobre quais as dificuldades – para além dos *déficits* biológicos – no processo de Alfabetização de Jovens e Adultos Deficientes Mentais, pode-se afirmar que são sociais e culturais, existem pré-conceitos que “determinam” que o aluno deficiente mental não aprende.

Há no imaginário escolar a procura de resultados homogêneos, se busca a uniformidade. Entretanto, esta não é a escola para uma concreta inclusão social. Principalmente quando se considera que um dos maiores esforços da escola deva ser o de não acrescentar elementos de marginalização às histórias pessoais que muitos jovens já levam consigo. A tarefa de educar jovens e adultos com deficiência mental deve ter o compromisso – difícil e equilibrado – com os valores que dão qualidade à vida humana.

No que tange ao questionamento acerca de que mudanças ocorrem na vida do jovem e adulto deficiente mental durante o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, pode-se constatar que ocorrem muitas mudanças, sejam elas de ordem social, psico-social e/ou pedagógicas

A Alfabetização de Jovens e Adultos Deficientes Mentais tem que efetuar as adaptações curriculares necessárias, considerando as idiosincrasias dos sujeitos adultos deficientes mentais. Acredito que tenha atingido o objetivo de demonstrar que estes sujeitos realmente são capazes, podem e conseguem aprender, mesmo que ainda exista uma lacuna expressiva no que diz respeito a uma efetiva inclusão social.

Os sujeitos investigados buscam desenvolver suas capacidades, ingressar no mundo de trabalho e, para todos eles, a alfabetização se configura como algo essencial. Constatou-se que significativas mudanças pedagógicas e sociais foram estabelecidas a partir de trocas com os colegas.

Assim, a Alfabetização de Jovens e Adultos Deficientes Mentais deve levar em conta, e deve acontecer, num ambiente de liberdade individual e social, com práticas democráticas, tolerantes e solidárias, em atitudes baseadas em respeito às dignidades das pessoas. Conseguir que os adultos deficientes mentais sejam críticos e capazes de se expressar com desenvoltura e com autonomia na sociedade requer, fundamentalmente, que se parta da auto-aceitação e do conhecimento de si mesmo e dos próprios limites e capacidades.

É no equilíbrio entre o ensino e a aprendizagem de conceitos e de procedimentos voltados para uma vida saudável – na perspectiva da educação para a saúde – dando uma especial relevância e peso na atuação docente voltada a aquisição de atitudes e valores, que a aquisição de conteúdos pode ganhar sentido entre os alunos.

Cabe ainda ressaltar, e indicar para futuros projetos – para outros pesquisadores que se “aventurem” trabalhar com essa temática – que busquem questionar as “certezas” de pais e professores com relação às limitações desses jovens e adultos, mas, fundamentalmente, é necessário que se invistam as energias pedagógicas nas *possibilidades e potencialidades* desses sujeitos. Possibilidades e potencialidades essas que, conforme se pode verificar nesse trabalho, não só existem, como são passíveis de concretização. Finalmente quero deixar aqui um especial muito obrigado a cada um dos meus aqui denominados sujeitos, na realidade para mim ‘*adultos especiais*’.

REREFÊNCIAS

ADAM, H. A. Deficiência Mental, relações humanas, sexualidade. Congresso Mundial da Liga Internacional de Associações para pessoas com Deficiência Mental, 9º. São Paulo, 1988. *Anais*. São Paulo, 1988.

ALVES, Rubem. *Por uma educação romântica*. Campinas: Papyrus, 2002.

AMARAL, Lígia Assumpção. A diferença corporal na literatura: um convite a “segundas leituras”. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (Orgs.). *Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil - ALB, 2001, p. 131-161.

_____. *Pensar a diferença/deficiência*. Brasília: Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, 1994.

ARROYO, Miguel. A Educação de jovens e Adultos em Tempos de Exclusão. *Revista Alfabetização e Cidadania*, São Paulo, n. 11, 2001.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRANDÃO, Carlos R. *Educação Popular*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BOLLAZZI, Stella Maris de Armas. Educación especial y educación de adultos. *Revista Decisio*, México Oficinas Editoriales, 2006.

CARDOSO, Marilene da S. Aspectos Históricos da educação Especial: da Exclusão à Inclusão- Uma Longa Caminhada. In: STOBÄUS, Claus D.; MOSQUERA, Juan J. M. *Educação Especial: em direção a educação inclusiva*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p.57-84

CASADO MUÑOZ, Raquel. *Educación para la salud de jóvenes con discapacidad intelectual*. Burgos: Publicaciones Universidad de Burgos, 1997.

CASTRO, Marta Luz Sisson. Metodologia da Pesquisa Qualitativa: Revendo as Idéias de Edgon Guba. In: ENGERS, M. E. A. *Paradigmas e Metodologias de pesquisa em educação: notas para reflexão*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

CIFALI, Mirielle; IMBERT, Francis. *Freud e a Pedagogia*. São Paulo: Loyola, 1999.

CRAIDY, Carmem Maria. *Meninos de rua e o analfabetismo*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 2. ed. Porto: Edições ASA, 1996.

DI PIERRO, Maria C.; GRACIANO, Mariângela. *A Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. Informe apresentado à oficina Regional da UNESCO para América Latina y Caribe. Ação Educativa. São Paulo: UNESCO, 2003.

ENGERS, Maria Emília Amaral. Paradigmas de pesquisa e construção do conhecimento na realidade educacional. *Educação*, Porto Alegre, ano XXII, n. 38, p. 111- 120, jun. 1999.

ERIKSON, E. H. *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1972.

FARENZENA, Zélia Maria F. *A integração social das diferenças e as diferenças na integração social: histórias dos (des)caminhos na vida cotidiana*. Porto Alegre: 1999.

- FERREIRO, Emília. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *Cultura escrita e educação: conversas de Emilia Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. *Reflexões sobre Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2000.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1985.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 2. ed. Coleção Leitura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- _____. *A importância do ato de ler - em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1985.
- _____. *Ação Cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREITAS, Soraia; RODRIGUES, David; KREBS, Ruy. *Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais*. Santa Maria: UFSM, 2005.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- GADOTTI, Moacir. *Historias das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1999.
- _____. *Escola vivida, escola projetada*. Campinas: Papyrus, 1995.
- _____. *Concepção dialética da educação*. São Paulo: Cortez, 1988.
- GLAT, Rosana; FREITAS, Rute Cândida. *Sexualidade e deficiência mental: pesquisando, refletindo e debatendo sobre o tema*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1996.
- HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, Anped, n. 14, 2000. p.108-130
- KAMII, Constance; DEVIRES, Rheta. *O conhecimento físico na educação pré-escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marly. *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- LURIA, A. R.. *Fundamentos de Neuropsicologia*. Livros Técnicos e Científicos. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1981.
- MANNONI, Maud. *A criança retardada e a mãe*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1985.
- _____. *A criança sua doença e os outros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- MANTOAN, Maria Tereza Eglér (Org.). *A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, 1997.
- _____. *Compreendendo a Deficiência Mental*. São Paulo: Scipione, 1989.
- MARTINS, João Batista. *Vygostsky e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- MARTÍNEZ, Miguel M. *La investigación cualitativa etnográfica en Educación: manual teórico-práctico*. México: Trillas, 1994.

- MEC. Ministério da Educação. Parecer Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/secad/arquivos/eja/legislação/parecer>>. Acesso em: 04 dez. 2006.
- MINAYO, M. C. da S. (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. Rio de Janeiro: [s.e.], 1994.
- MIZUKAMI, Maria da G. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.
- MOLL, Jaqueline. *Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender*. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- MOLINA, S. *Deficiência Mental. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Archidona: Aljibe, 1994.
- MORAES, Euzi. *Aquisição do Código Escrito*. São Paulo. 2000
- MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. *Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, 1999. p.7-32
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2002
- _____. *O problema epistemológico da complexidade*. Lisboa: Europa –América, 1983.
- MOSQUERA, Juan J. M. *Vida adulta: personalidade e desenvolvimento*. Porto Alegre: Sulina, 1987.
- MOSQUERA, Juan J. M.; STOBÄUS, Claus D. *Educação para a Saúde: desafio para sociedades em mudança*. 2. ed. Porto Alegre: D. C. Luzzatto, 1984.
- _____. O professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação da afetividade. In: ENRICONE, Délcia (Org.). *Ser Professor*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. p. 91-107.
- _____. Testemunhos de Vida: uma dimensão metodológica em análise. In: GRILLO, Marlene Corroero; MEDEIROS, Marilú Fontoura de (orgs.). *A construção do Conhecimento e sua Mediação Metodológica*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998. p. 95-109.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce homo como alguém se torna o que é*. São Paulo. Cia das letras. 1995
- OLIVEIRA, Marta Kohl. Diagnóstico rápido e Participativo Rede de Intercâmbio de Tecnologias Alternativas Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, n. 12, set./dez., 1999.
- _____; TAILLE, Yves de La; DANTAS, Heloisa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.
- _____. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.
- PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1987.
- PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally W. *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIERRO SEBARROJA, Jaume Carbonell et al. *Pedagogias do século XX*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Cortez, 1997.

RAMOS, Maria Beatriz J. As dificuldades da aprendizagem: leituras e desafios. In: LA ROSA, Jorge (org.). *Psicologia e Educação: O Significado do Aprender*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p.213-227

SANTOS, Bettina S. Vygotsky e a Teoria Histórico Cultural. In: LA ROSA, Jorge (org.). *Psicologia e Educação: O Significado do Aprender*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p.121.143

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez.2004

http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura_e.html

_____. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 1987.

SISSON DE CASTRO, Marta Luz. A Metodologia do Estudo de Caso: Um Design Ideal para Área Educacional. Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, 45, 1993, Recife. *Anais...* Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1996. p. 320.

SOARES, Magda. *Letramento: Um tem a em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STAKE, Robert E. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata, 1998.

STOBÄUS, Claus Dieter. (org.). Ideários da Educação Especial através do depoimento de professores e seus alunos. In: RODRIGUES, David; KREBS, Ruy; FREITAS, Soraia N. (orgs.). *Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais*. Santa Maria: UFSM, 2005.

STOBÄUS, Claus Dieter. A Neuropsicopedagogia e a Paralisia Cerebral. UFRGS/; INESP, 2005b. acesso em

<http://www.proinesp.ufrgs.br/portal/palestrasescritas/palestraclaus.pdf>

_____. O desafio da Educação Inclusiva: testemunhos de professores de alunos com necessidades educativas especiais. *Relatório de Pesquisa*. Porto Alegre: Faculdade de Educação da PUCRS, 2002.

STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan J. M. Educação Inclusiva: Um novo olhar sobre Educação Especial. *Educação*, Porto Alegre, Porto Alegre, ano XXIII, n. 42, p. 129- 142, nov. 2000.

_____. *Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

TEBEROSKY, A; COLOMER, Teresa. *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. *Psicopedagogia da linguagem escrita*. Petrópolis: Vozes, 2001.

TRIVIÑOS, A. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. *Necesidades Especiales en aula: conjunto de materiales para la formación docente*. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994a.

_____. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORPE, 1994b.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *Fundamentos de Defectología. Obras Escogidas -V*. Madrid: Visor, 1983.

_____. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: EDUSP, 1988.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANELLA, Liane. *Aprendizagem: uma introdução*. In: LA ROSA, Jorge (Org). *Psicologia e Educação: O Significado do Aprender*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p.23-36

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A pesquisa, com o nome de **Alfabetização de Jovens e Adultos**, é sobre os aspectos psico-sócio-cognitivos envolvidos no processo de alfabetização de jovens e adultos com deficiência mental, ou seja de que forma estes alunos aprendem a ler e escrever. O estudo será desenvolvido através de entrevistas semi-estruturadas, que serão transcritas e analisadas na pesquisa.

A mestrandia Katiuscha Lara Genro Bins , apoiada pelo prof. Dr. Claus Dieter Stobäus, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS (fone 33203635), são os responsáveis por esta pesquisa e asseguram que os alunos entrevistados não serão identificados, bem como não serão identificadas pessoas e instituições eventualmente citadas nas entrevistas, mantendo-se o anonimato dos dados colhidos.

*Eu, _____
____, aluno da EJA e ou meu responsável, declaro que recebi informações de forma clara e detalhada a respeito dos objetivos, sem ser obrigado a responder perguntas por mim consideradas de menor importância ou constrangedoras. Também estou informado de que a qualquer momento posso esclarecer as dúvidas que tiver em relação à entrevista, assim como usar da liberdade de deixar de participar do estudo, sem que isso traga qualquer dificuldade para mim. A minha assinatura neste Termo de Consentimento autoriza os pesquisadores a utilizar e divulgar os dados obtidos, sempre preservando a minha privacidade, bem como a de pessoas ou instituições eventualmente por mim citadas. Declaro que recebi uma cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Informado e que o mesmo foi suficientemente esclarecido pelos pesquisadores.*

Porto Alegre, ____ de _____ de 2006.

Mestranda Katiuscha
Prof. Dr. Claus D. Stobäus,

Entrevistado e/ou
Responsável

QUESTÕES NORTEADORAS

1. ME CONTA UM POUCO SOBRE TI , TUA FAMILIA, TUA ROTINA, COM QUEM TU MORAS, O QUE FAZES FORA DA ESCOLA?
2. O QUE PARA TI É APRENDER. O QUE TU ESPERAS APRENDER NA ESCOLA E PARA QUÊ?
3. FREQUËNTAS ALGUMA OFICINA AQUI NA ESCOLA? ME CONTA UM POUCO COMO É?
4. COMO TU ACHAS QUE O TEU PROFESSOR DEVERIA ENSINAR.
5. TU ACHAS QUE ESTÁS APRENDEANDO BASTANTE NA ESCOLA. O QUE TE INTERESSA MAIS, COMO ESTÁS APRENDEANDO SOBRE ISTO, POR EXEMPLO?
6. COMO É A TUA ESCOLA. COMO TU GOSTARIAS QUE FOSSE?
7. O QUE TU GOSTAS DE ESTUDAR?
8. TU GOSTAS DE APRENDER A LER E ESCREVER? COMO É QUE APRENDES? DE QUE FORMA TU ACHAS QUE APRENDES A LER E A ESCREVER?
9. QUAL A IMPORTÂNCIA QUE ACHAS QUE TEM APRENDER A LER E A ESCREVER PARA A TUA VIDA?
10. O QUE MUDOU NA TUA VIDA DEPOIS QUE TU COMEÇASTE A APRENDER A LER E ESCREVER.
11. ESTÁS LENDO ALGUMA COISA NESTES DIAS, O QUÊ É?
12. O QUE TU GOSTAS MAIS DE LER? QUANTO TEMPO INVESTES?