

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PATRÍCIA FORTUNA WANDERLEY PRAZERES

Variação Lingüística na Educação de Jovens e Adultos

Niterói – RJ

2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PATRÍCIA FORTUNA WANDERLEY PRAZERES

Variação Lingüística na Educação de Jovens e Adultos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito para a obtenção do grau de mestre.

Campo de confluência: linguagem, subjetividade e cultura.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Andrea Berenblum

Niterói – RJ

2007

PATRÍCIA FORTUNA WANDERLEY PRAZERES

Variação Lingüística na Educação de Jovens e Adultos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito para a obtenção do grau de Mestre.

Campo de confluência: linguagem, subjetividade e cultura.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Andrea Berenblum – Orientadora
UFF – Universidade Federal Fluminense

Prof.^a Dr.^a Jane Paiva
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a Cecília Maria Aldigueri Goulart
UFF – Universidade Federal Fluminense

Niterói – RJ

2007

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

P919 Prazeres, Patrícia Fortuna Wanderley.
Variação lingüística na educação de jovens e adultos / Patrícia Fortuna Wanderley Prazeres. – 2007.
137 f.
Orientador: Andrea Sonia Berenblum.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2007.
Bibliografia: f. 128-132.

1. Educação de adultos - Brasil. 2. Linguagem. 3. Língua portuguesa – regionalismo. I. Berenblum, Andrea Sonia. II. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 374.981

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora Andrea Berenblum pelo apoio e profissionalismo durante essa caminhada.

À Professora Cecília Goulart, que me fez acreditar que o mestrado era possível.

À Professora Jane Paiva, por ter prontamente aceitado o convite para participar da Banca de Defesa e por suas contribuições ao trabalho.

A todos os amigos do Campo da Subjetividade: Sergio Sad, Sergio Andrade, Raquel Gomes e em especial a Ellen, minha querida colega, amiga e companheira.

Ao professor Waldeck Carneiro, por ter me incentivado a ingressar no mestrado.

A Eleonora, que sempre me incentivou desde a época do curso de extensão do Proale.

A todos os professores que, de alguma forma, me ensinaram e enriqueceram meus conhecimentos.

A meus colegas da UFF, das turmas de 2005 e 2006, em especial a Jane, Diego e Tânia, pela amizade e força positiva.

À minha família tão querida e amada, que, mesmo vivendo a ausência (presença) da minha companhia, me ajudou nessa caminhada, me dando sempre força para continuar.

De modo especial a minha cunhada por ter me ajudado em muitos momentos dessa pesquisa e a minha sogra pela força positiva.

As minhas primas Lílían e Vânia pela discussão sobre o texto.

A meu amigo Marco Aurélio, pela presença constante.

A minha querida amiga Wilma Borborema, por dizer sempre: "você já é uma vencedora".

Aos professores e alunos da escola onde realizei minha pesquisa, pela disposição e participação compromissadas na pesquisa.

À Prefeitura do Rio de Janeiro e em especial à Secretaria de Educação, por viabilizar a realização da pesquisa.

E por fim a CAPES, pelo financiamento parcial dispensado a mim que propiciou a realização da pesquisa.

“Se na verdade o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta pacientemente e criticamente o outro fala a ele.”

PAULO FREIRE

A Deus pelo dom da vida.

Ao Fernando, companheiro amado, pela cumplicidade.

A minha mãe querida e companheira de todas as horas.

Ao meu estimado pai, fica aqui a saudade e a homenagem.

Ao meu irmão que sempre me encheu de coragem.

*Aos meus alunos de ontem e hoje, pela possibilidade de
aprender com eles a cada dia.*

RESUMO

A presente dissertação investiga de que forma as variedades lingüísticas faladas pelos alunos da educação de jovens e adultos são consideradas pelos professores em suas práticas educativas diárias. O objetivo geral é compreender a forma como os professores da educação de jovens e adultos do 1º segmento do ensino fundamental desenvolvem suas práticas educativas diárias em relação ao fenômeno da variação lingüística. As práticas pedagógicas são estudadas principalmente a partir de alguns aspectos que se referem ao fenômeno da variação lingüística e com base em autores como Bagno, Britto, Bortoni-Ricardo, Gnerre, Soares, entre outros. A pesquisa empírica foi realizada através de entrevistas de duas professoras que atuam na EJA na rede pública do Município do Rio de Janeiro e de onze alunos. Foram observadas, também, 80 horas de sala de aula. A pesquisa evidencia algumas concepções das professoras e dos alunos sobre a língua falada que se sustentam numa noção de língua única e homogênea – e a desvalorização das variedades lingüísticas faladas pelos educandos, principalmente das variedades regionais. A pesquisa aponta para a relevância de refletir sobre as práticas pedagógicas, analisando as concepções de língua que circulam no âmbito da escola, como uma forma de contribuir para o estudo da problemática da diversidade lingüística e social no contexto educacional.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos, linguagem, variação lingüística.

ABSTRACT

The present dissertation analyses in which form the linguistics varieties showed to the students of the EJA – (Education of the Young People and Adults) are considered by the teachers in their daily education practices. The general purpose is to comprehend the way the teachers of the first segment of the EJA, develop their daily education practices in relation to the phenomena of the linguistic variation.

The pedagogical practices are mainly studied from some aspects that refer to the phenomena of the linguistic variations according to some authors such as: Bagno, Bortoni-Ricardo, Gnerre and Soares among others. The empirical research was made through some interviews to two teachers who teach in the EJA at the public schools in the city of Rio de Janeiro, including 11 pupils. It has also been made 80 hours of observation in a classroom. The research shows some teachers' and students' conceptions about the spoken language that is supported in a notion of the unique and homogeneous language and the depreciation of the linguistic varieties spoken by teachers, mainly the regional varieties. The research leads to a prominence to reflect about these pedagogic practices, analyzing the conception of the language that circulates in the ambit of the school as a form to contribute to one of the linguistic and social diversity in the educational context.

Key-words: Education of the Young People and Adults, Language, Linguistic Variation.

Sumário

I – INTRODUÇÃO.....	11
1.1 Justificativa.....	14
1.2 Minha trajetória profissional.....	15
1.3 Problematização e objetivos do trabalho.....	18
II – DIALOGANDO COM A TEORIA.....	20
2.1 Educação de Jovens e Adultos e o Ensino da Língua Materna.....	20
2.2 O fenômeno da variação lingüística.....	25
2.2.1 A Sociolingüística.....	27
2.2.2 As variedades lingüísticas no cotidiano pedagógico.....	30
2.2.3 Língua falada e escrita.....	34
III – CAMINHOS METODOLÓGICOS	37
3.1 Instrumentos de coleta de dados.....	39
3.1.1 A observação.....	39
3.1.2 A entrevista.....	40
3.2 Procedimentos para análise de dados.....	42
3.3 Contextualizando o campo de pesquisa.....	42
3.4 As escolas pesquisadas e seus contextos.....	45
3.5 Os sujeitos da pesquisa.....	49
IV – ANÁLISE DE DADOS.....	49
4.1 Impressões do Campo de Pesquisa.....	50
4.1.1 Primeira escola pesquisada.....	50
4.1.2 Segunda escola pesquisada.....	52
4.2 Dialogando sobre os sujeitos da pesquisa, sua trajetória e a variação lingüística.....	53
4.2.1 Os alunos: um pouco de sua trajetória de vida.....	54
4.2.2 Quem são esses sujeitos da EJA.....	58
4.2.3 Professoras: um pouco da sua trajetória.....	62
4.3 Professoras.....	63
4.3.1 Trabalho pedagógico na EJA: a visão das professoras sobre a EJA e seus alunos..	63
4.3.2 – A escola e seu papel	70
4.3.3 – O fenômeno da variação lingüística.....	72
4.3.4 Preconceito lingüístico.....	83
4.3.5 – Língua falada e língua escrita.....	86
4.4 Alunos.....	92
4.4.1 O trabalho pedagógico na EJA: a visão dos alunos	92
4.4.2 – A escola e seu papel na vida dos sujeitos.....	95
4.4.3 – Fenômeno da Variação Lingüística	98
4.4.4 – Preconceito Lingüístico.....	109
4.4.5 língua falada e escrita.....	111
4.5 – Visitando alguns documentos.....	114
V – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
Referência Bibliográfica.....	129
ANEXOS.....	134

Variação Lingüística na Educação de Jovens e Adultos

I – INTRODUÇÃO

*“Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A mágica presença das estrelas!”*
Mário Quintana

A partir da minha vivência como educadora de jovens e adultos, somada a algumas falas de educadores ligados a movimentos sociais e organizações não-governamentais, professores da rede pública e trocas de experiências com os próprios alunos, surgiram indagações que me instigaram a realizar esta pesquisa, que tem como foco as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores da educação de jovens e adultos (EJA¹) em relação às variedades lingüísticas utilizadas pelos seus alunos.

Constantemente são realizados diversos encontros para se discutir a situação atual da EJA no Brasil, dos quais participam professores, supervisores, diretores de escolas, representantes de organizações não governamentais, além de outros profissionais que atuam nesta área. Percebi que as minhas inquietações estavam presentes também na fala de outros professores que, assim como eu, buscavam possíveis caminhos para um melhor trabalho na EJA.

A posição assumida pelos diversos profissionais envolvidos com a educação de jovens e adultos revela que estes, em sua maioria, encontram-se insatisfeitos devido às dificuldades na realização de um trabalho de qualidade, dificuldades essas que vão desde a falta de material didático específico até o acompanhamento pedagógico por parte das instituições de que fazem parte.

Alguns profissionais tendem a se culpabilizar e/ou aos seus próprios alunos pelas dificuldades presentes no dia-a-dia, como a evasão, a baixa frequência e a falta de motivação dos alunos. Outros, porém, relataram que, apesar das dificuldades citadas acima, sentem-se recompensados com o trabalho realizado na

¹ A sigla EJA será usada ao longo do trabalho.

EJA, pois percebem a alegria desses alunos no retorno aos “bancos escolares”, buscando dessa forma a sua posição de cidadão em uma sociedade letrada.

Para elucidar o conceito de cidadania, apoio-me nas reflexões de Saviani (1986, p. 73), que aponta a educação escolar como “um instrumento básico para o exercício da cidadania”, uma “condição indispensável” para que ela se constitua. Segundo o autor:

Ser cidadão significa ser sujeito de direito e deveres. Cidadão é, pois, aquele que está capacitado a participar da vida da cidade literalmente e, extensivamente, da sociedade.

Diante de todos esses fatos, iniciei um processo de reflexão, confrontando minha prática com outras práticas educativas observadas na educação de jovens e adultos. Com isso comecei a problematizar o modelo de escola tradicional presente na memória, pois vivenciamos durante muito tempo uma concepção de ensino como repasse de conhecimento, e a aprendizagem como um ato receptivo e mecânico. Quanto a isso Saviani (1983) define a pedagogia tradicional como intelectualista, e às vezes enciclopédica, pois os conteúdos são separados da experiência do aluno e das realidades sociais – o que prevalece infelizmente é uma educação formal e acrítica.

Compartilho com Freire (1975, p. 40), da idéia de que “a práxis é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Por isso, precisamos enfrentar as dificuldades para mudar.

Muitas vezes, é difícil e complicado nos desligarmos desse modelo tradicional de educação formal, modelo este que também está presente no imaginário dos alunos que chegam à escola com o desejo de recuperar o tempo em que ficaram longe dos bancos escolares.

A fala instigante de uma aluna recém-chegada à escola pode elucidar esse fato:

Professora, quando a senhora vai ensinar as coisas pra gente? Até agora a gente só conversou. Eu quero usar o lápis e o caderno. Demorei muito para voltar a estudar e não quero perder nem um tempinho.²

² Fala de uma aluna da EJA da 3ª fase do ciclo de alfabetização, da turma em que eu lecionava em março de 2005. Anotada no diário de observação. Data 01/03/2005.

Essa fala demonstra o quanto o modo de fazer pedagógico do modelo tradicional de educação está presente na maneira dos discentes perceberem a escola.

Outro problema enfrentado nos programas de EJA refere-se à falta de formação adequada dos educadores que atuam nessa modalidade, pois são geralmente oriundos de cursos de formação de professores e orientados somente para trabalhar com crianças. Sendo assim, muitas vezes elaboram planos e utilizam materiais didáticos inadequados ao ensino de jovens e adultos, desconsiderando as reais condições e necessidades desses sujeitos.

As práticas pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas, na maioria das vezes, desconsideram a cultura, os saberes, os valores e as experiências dos alunos, impedindo que eles estabeleçam relações com o meio social e cultural no qual estão inseridos.

Resgatando uma afirmação de Freire (1996, p. 25), para quem “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, torna-se necessário a busca de uma melhor adequação dos métodos e práticas educativas desenvolvidas nessa modalidade de ensino, propiciando que o aluno se desenvolva de forma integral, mobilizando seus conhecimentos, dialogando com saberes diferentes e ampliando assim informações de mundo, além do que já conhecem.

Essa ação pode possibilitar uma transformação, para que a EJA se torne de fato um espaço de construção coletiva, de autonomia, solidariedade e emancipação libertária, levando a uma prática educativa com base na relação entre pessoas, pois ainda segundo Freire (1975, p. 79) “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

O autor Leôncio Soares (2002, p. 40), comentando as Diretrizes Curriculares Nacionais enfatiza que esta:

[...] representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas de todas as idades. Nela, adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura.

Ou seja, já existem direcionamentos legais que enfatizam a importância desse trabalho contextualizado e que leve em consideração os saberes dos jovens e adultos.

O trabalho está organizado da seguinte forma: no início expõe-se a justificativa, a trajetória profissional e pessoal que levaram a realização deste trabalho e a problematização os objetivos do mesmo. No capítulo II, realiza-se um diálogo com a teoria, enfatizando as questões da variação lingüística, das variedades lingüísticas presentes no cotidiano pedagógico e da língua falada e escrita. No capítulo III, discute-se a metodologia da pesquisa e mostra-se como ela foi realizada. Já no capítulo IV o enfoque recai sobre os dados e a análise dos mesmos. No V e último capítulo, apresentam-se as considerações finais acerca do trabalho.

1.1 Justificativa

*“Temos que construir a nossa escola,
não como preparação para um futuro conhecido,
mas para um futuro rigorosamente imprevisível.
Precisamos preparar o homem para indagar
por si os seus problemas”.*
Anísio Teixeira

Diversas razões levaram a eleger as práticas educativas desenvolvidas na educação de jovens e adultos e a refletir sobre as variedades lingüísticas existentes na sala de aula, com o intuito de contribuir para uma prática efetiva que considere a pluralidade cultural existente nesse segmento de ensino.

Entre elas se destacam o fato de acreditar que a EJA representa mais que um direito, ou seja, é uma condição necessária para a plena participação da sociedade no exercício da cidadania. Muitas vezes, esse espaço tem se constituído como negação tanto do acesso ao conhecimento, quanto da possibilidade de construção da cidadania, levando o aluno à baixa auto-estima e contribuindo para a educação “bancária”, que Freire (1975) muito questiona. Por isso, é preciso encontrar formas de atuar que permitam a convivência com o diferente, problematizando as

desigualdades e respeitando as diversidades, para que esses sujeitos reflitam sobre o seu lugar na sociedade em que estão inseridos.

Quando esses alunos conseguirem o entendimento crítico das questões sociais poderão buscar formas efetivas de intervenção para o processo de transformação da sociedade, pois estarão exercendo de forma mais consciente o papel de seres históricos capazes de mudar a realidade.

Completando esse pensamento, Freire (1996, p. 85-86) afirma que:

[...] meu papel no mundo não é só de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar.

Diante do exposto, acredita-se que mudanças na dinâmica da sala de aula devem ser instigadas, para que se possam transgredir os modelos convencionais na busca de uma prática que considere as diversidades.

Sendo assim, esta investigação pretende fazer uma reflexão sobre a forma como os professores da EJA desenvolvem suas práticas educativas diárias em relação às variedades lingüísticas utilizadas por seus alunos.

Esse estudo, por sua relevância, pode contribuir para um novo olhar sobre a sala de aula da EJA, possibilitando reflexões sobre a função social da escola na vida dos educandos.

1.2 Minha trajetória profissional

“(...) Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança.”
Paulo Freire

Este pensamento orientou minha caminhada durante os 20 anos em que atuo na área de educação. Pensamento esse que me dava esperança e força para lutar por condições mais dignas para os alunos.

O sonho e esperança que Paulo Freire menciona em seus livros me remete a lembranças da minha época de estudante em Paquetá³, onde uma cena ficou registrada.

A cena é a seguinte: alguns colegas chegavam a Paquetá em um barquinho minúsculo vindo da Ilha de Itaoca⁴. Esse barquinho vinha tão cheio que aparentava afundar, entretanto esses meninos e meninas desciam repletos de vontade de estudar e com sonhos que iam sendo depositados na escola. Eles atravessavam a Baía em condições precárias, porque moravam numa localidade em que o número de escolas não atendia à demanda.

Esse fato me chamava a atenção, e, no momento em que o barquinho atracava no cais, eu parava a bicicleta⁵, olhava as pessoas saindo e pensava... “como eles se esforçam para estudar e como é mais fácil para nós que moramos em Paquetá chegar à escola”. Já que nós só precisávamos atravessar a Ilha de bicicleta ou a pé para chegar lá. Foi a vontade, garra e esperança desses colegas que me motivou a cursar o magistério, apesar de ter escutado muitas vezes que seria “sofredora”⁶ e não professora.

Logo que me formei ingressei na educação infantil e trabalhei nesse segmento por treze anos. Foi uma experiência muito satisfatória que me ajudou a crescer profissionalmente e como ser humano. A alegria, a curiosidade e o desejo de conhecer coisas novas, com a qual as crianças iniciam sua vida escolar, contagiam quem faz parte desse espaço.

No ano de 2000, recebi uma proposta para trabalhar na EJA. No primeiro momento fiquei confusa, pois nunca havia trabalhado com adultos e a única referência que tinha sobre essa modalidade específica chegou a mim por meio de leituras feitas na Universidade, ou melhor, durante o curso de Pedagogia que fiz na UFF⁷. Dessa época ficou a lembrança de um livro de Paulo Freire que me marcou

³ É uma ilha localizada na Baía da Guanabara. Paquetá é oficialmente um bairro do município do Rio de Janeiro, vinculado à Sub-Prefeitura do Centro da Cidade.

⁴ É uma ilha localizada no Município de São Gonçalo, às margens da Baía da Guanabara. De Itaoca se avista, em frente, a Ilha de Paquetá.

⁵ Em Paquetá o transporte mais utilizado pelos moradores é a bicicleta, pois nessa Ilha é proibido trafegar carros e demais veículos automotores.

⁶ Para muitas pessoas essa profissão significava muito trabalho, pouco reconhecimento da sociedade e pouco retorno financeiro.

⁷ Universidade Federal Fluminense.

muito, pois falava da campanha – *De pé no chão também se aprende a ler*⁸, livro este que li quando estava cursando a disciplina eletiva “Educação de jovens e adultos”. Essa leitura me instigou a conhecer mais sobre a história da EJA, mas em nenhum momento havia pensado em trabalhar com essa modalidade de ensino.

Depois de refletir aceitei o convite e, a partir daí, comecei o meu trabalho na EJA. Com isso descobri um novo universo de possibilidades que foi se revelando a cada dia. O trabalho com jovens e adultos abriu na minha vida profissional um caminho novo, que foi sendo construído aos poucos, como se fosse um grande mosaico.

Essa oportunidade foi um novo desafio que me colocou no lugar de aprendiz, pois queria conhecer esses alunos, escutar suas histórias de vida, suas experiências e seus conhecimentos, para a partir daí poder criar uma proposta de trabalho que fosse significativa para o grupo. Uma proposta construída na coletividade e que valorizasse a produção de conhecimentos e a relação ensino-aprendizagem.

A partir desses fatos percebi as diversas visões de mundo existentes na sala de aula, as quais são constituídas de muitas palavras, muitas histórias e várias origens que se entrelaçavam e formavam uma grande rede de relações.

Aos poucos fui compreendendo que a mesma vontade e desejo de aprender que via no olhar das crianças estava presente nesses jovens e adultos, mas com uma diferença – eles precisavam resgatar o que ficou de bom ou ruim em sua passagem pela escola, mesmo que por um curto período, tentando superar as frustrações e dificuldades pelas quais passaram. Isso porque a maioria deles já tinha uma história de abandono da escola.

Nesse trabalho diário na EJA, como professora do ensino fundamental, comecei a refletir sobre a fala dos alunos e algumas questões relacionadas à pronúncia das palavras, sotaque, modos diferentes de falar, norma padrão da língua e também a perceber, nos alunos, um sentimento de negação e desvalorização de sua origem. Esse cenário me perturbava no dia-a-dia da sala de aula, já que eu não conseguia respostas sobre como trabalhar a problemática da variação linguística com os alunos.

⁸ *De pé no chão também se aprende a ler*: Livro de leitura. Natal, Prefeitura Municipal, Secretaria de Educação, Cultura e Saúde, 1963. n.p, il.

Diante dessa inquietação, meu primeiro movimento foi mergulhar em leituras que pudessem me ajudar a compreender melhor essa problemática. Em um segundo momento, procurei grupos de discussão que abordassem questões relativas a EJA e em especial a linguagem, mas nessa busca não encontrei respostas para minhas inquietações.

Nesse percurso ouvi várias falas de alunos e uma em particular me deixou mais interessada ainda em pesquisar sobre esses diferentes modos de falar, pois percebi como a fala homogeneizante influenciava a vida escolar desses alunos, transformando as diferenças em desigualdades.

A maior riqueza pra mim é falar bem. Eu queria escrever bem, não queria dinheiro nenhum, só essa riqueza. Veja como os professores falam bonito.⁹

Cada vez que ouvia a fala de um aluno ficavam mais nítidas as marcas da desvalorização do seu discurso, pois esse modo de “falar diferente” criava um sentido de exclusão cada vez maior na vida desses sujeitos, contribuindo para a baixa auto-estima.

Foi a partir dessas reflexões e motivada pela prática que me interessei em investigar o fenômeno da variação lingüística presente no cotidiano da EJA, pois essa problemática sempre esteve presente nas minhas discussões. Por isso, comecei a elaborar o projeto tendo como base a minha experiência de professora e o diálogo com teóricos que abordam essa temática.

1.3 Problematização e objetivos do trabalho

Diante das considerações apresentadas acima e da carência de estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos que versem sobre a questão das variedades lingüísticas, esse trabalho se tornou realidade. Sendo assim, na intenção de contribuir com essa discussão tão importante, esta pesquisa tem como problemática central *entender de que forma as variedades lingüísticas presentes na fala dos alunos da Educação de Jovens e adultos são consideradas pelos professores em suas práticas cotidianas.*

⁹ Depoimento de uma aluna da EJA 3ª Fase do Ensino fundamental, da turma em que eu lecionava em junho de 2005. Anotada no diário de observação.

O objetivo geral é compreender a forma como os professores da educação de jovens e adultos do 1º segmento do ensino fundamental desenvolvem suas práticas educativas diárias em relação ao fenômeno da variação lingüística. Para alcançar essa meta os objetivos específicos buscam: (a) Perceber que atitudes demonstram os professores na sala de aula frente às variedades lingüísticas utilizadas por seus alunos e se este fenômeno é trabalhado como conteúdo político-pedagógico; (b) Identificar e analisar as concepções de professores e alunos em relação ao fenômeno da variação lingüística e à língua falada pelos alunos; (c) Caracterizar as relações que os professores estabelecem entre a língua falada e a língua escrita; (d) Analisar como os alunos percebem as questões relacionadas ao fenômeno da variação lingüística no cotidiano escolar.

II – DIALOGANDO COM A TEORIA

2.1 Educação de Jovens e Adultos e o Ensino da Língua Materna

Antes de falar especificamente sobre a variação lingüística, é necessário fazer uma aproximação histórica sobre a educação de jovens e adultos (EJA) enfatizando o ensino da língua portuguesa no contexto educacional brasileiro. Pretendemos com esse texto abordar de uma forma geral como a linguagem tem sido tratada nas campanhas e documentos referentes a EJA ao longo dos anos. Para tanto trazemos Santos et al. (2004), Moura et al. 2002, Geraldi (2002), Queiroz (2000), Moura (1999) e Bagno (1999), para fazer essa trajetória.

Para Queiroz (2000), o ensino-aprendizagem de língua portuguesa na educação de jovens e adultos apresenta três grandes marcas, sendo que, na perspectiva teórico metodológica freireana a influência foi mais forte nas experiências desenvolvidas pelos movimentos sociais e Organizações não governamentais.

A primeira fase refere-se às práticas que propunham o ensino da língua de forma tradicional, ou seja, como aquisição de um sistema de código alfabético, cujo objetivo era que os adultos dominassem os rudimentos da leitura e escrita.

A segunda volta-se aos estudos de Freire, que, segundo Moura (1998, p. 43) concebe a alfabetização como ato político e ato de conhecimento, por isso como ato criador, o processo de alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. Esse processo deve consentir ao sujeito a leitura do mundo e, conseqüentemente, a leitura da palavra.

A terceira marca registra a influência da Psicogênese¹⁰, a qual destaca o aprendizado da língua escrita pela interação entre sujeito e objeto. Além disso tem-se as contribuições de Vygotsky, que enfatiza a linguagem escrita como sistema de representação da realidade, sendo lugar de interação humana.

Sendo assim, faremos uma viagem no tempo evidenciando algumas campanhas que de certa forma fizeram referência à questão da linguagem na EJA.

¹⁰ A Psicogênese da Língua Escrita, estudo desenvolvido por Ana Teberosky e por Emilia Ferreiro no final dos anos 1970, trouxe novos elementos para esclarecer o processo vivido pelo aluno que está aprendendo a ler e a escrever.

De acordo com Santos et al. (2004), é importante mencionar que a maioria das práticas em relação à leitura e escrita desenvolvidas na educação de jovens e adultos foram marcadas por campanhas emergenciais e assistencialistas, as quais tinham como objetivo apenas fazer com que o sujeito aprendesse a ler e escrever o seu nome, em curto período de tempo. Sendo assim, é possível exemplificar com as seguintes campanhas: em 1947, no governo de Gaspar Dutra, começa a Campanha de Adolescentes e Adultos; em 1952 inicia-se a Campanha Nacional de Educação Rural no governo Getúlio Vargas; 1958 Campanha Nacional de erradicação do analfabetismo (CNEA); no governo Juscelino Kubitschek; em 1967 Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) no regime militar; em 1997 Programa Alfabetização Solidária (PAS); governo Fernando Henrique Cardoso.

Foi a partir da década de 30 que a educação de jovens e adultos conquistou espaço na história da educação, mas foi, sobretudo na década de 40, com o processo de redemocratização que esta modalidade de ensino assumiu certa posição de destaque, com o surgimento de movimentos isolados de educação de adultos. Segundo Moura (1999, p. 25), a década de 40 pode ser considerada como um momento áureo para a educação de jovens e adultos, pois nesse período podemos registrar inúmeras iniciativas políticas e pedagógicas de grande importância, tais como: a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino primário – *FNEP*; a criação do *INEP*¹¹, realizando e incentivando estudos na área; o surgimento das primeiras obras destinadas ao ensino Supletivo; realização de dois eventos de fundamental importância para área: *1º Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos*; realizado em 1947, e o *Seminário Internacional de Educação de Adultos, de 1949*; e o lançamento da *Campanha de Adolescentes e Adultos CEAA*, de 1947 até 1963, na qual existiu uma preocupação com a elaboração do material didático para adultos.

A Campanha de Educação de Adultos lançada em 1947, sob a direção do professor Lourenço Filho, intensificou a reflexão dos educadores e o debate em torno do analfabetismo no Brasil.

Esse movimento se estendeu até os fins da década de 50, denominando-se Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA. Sua influência foi significativa, principalmente, por criar uma infra-estrutura nos Estados e Municípios para atender à educação de jovens e adultos. (MOURA [et al.] 2002, p 27).

¹¹ Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais.

Segundo Queiroz (2000, p. 62), é importante frisar que, desde as primeiras iniciativas de classes noturnas voltadas para a alfabetização de adultos no Brasil, o ensino da língua foi sempre direcionado para aquisição de um sistema de código alfabético, tendo como objetivo maior instrumentalizar os alunos adultos quanto aos rudimentos da leitura e escrita. Ser alfabetizado significava, apenas, dominar a escrita do próprio nome. Essa prática era semelhante às desenvolvidas com crianças utilizando as cartilhas infantis.

Essa forma de ver o ensino da língua se estendeu durante muitos anos e alcançou as décadas de 1940 e 1950. Só a partir de 1958, com os estudos de Freire, acontece uma ruptura desse modo de conceber o trabalho na EJA. Paulo Freire (1975, 1992, 1996, 2001, 2003), liderando um grupo de estudiosos, propôs uma nova perspectiva de alfabetização voltada especificamente para adultos. Seus ensinamentos consistiam na visão de que ler é uma forma de estar no mundo, partia da realidade que cercava o educando, do diálogo, desenvolvendo assim, uma consciência crítica nos sujeitos. (SANTOS et al. , 2003).

De acordo com Moura (1999, p. 28), desde o final da década de 50 até meados de 60, o país vivia um momento de efervescência no campo da educação de adultos, pois a proposta teórico-metodológica para alfabetização de adultos, defendida por Freire, tornou-se um referencial próprio para área, já que existiam inovações para pedagógicas e bases teóricas para a educação de jovens e adultos. Um evento que vai constituir-se em um marco nessa época é o *II Congresso de Educação de Adultos*.

Na contramão dessa nova concepção tem-se no final da década de 1960, a criação pelo governo do *Movimento Brasileiro de Educação (MOBRAL)* que, durante a década de 1970, assumiu o processo de alfabetização de jovens e adultos. Segundo Santos et al. (2003), podemos dizer que vivemos um momento de regressão no que diz respeito ao ensino da língua, pois as práticas desenvolvidas tinham como objetivo a escrita do nome para aquisição do título eleitoral. Paiva (2003, p. 337) complementa enfatiza que:

O lançamento do Mobral como campanha de alfabetização de massa, em 1970, prendeu-se diretamente à mobilização política canalizada através do movimento estudantil em 1968 e à promulgação do AI-5¹² em dezembro

¹² O ATO institucional Nº 05 (AI5) entrou em vigor em 13 de dezembro de 1968. Através deste ATO o presidente da república Arthur da Costa e Silva, garantia ao governo militar (no poder desde 1º de março de 1964) "poderes excepcionais ao executivo para decretar o recesso do congresso nacional,

desse ano, constituindo-se tal campanha – juntamente com a expansão do ensino superior – num dos pilares da política educacional do governo militar no período. Enquanto a expansão do ensino superior visava, entre outros objetivos, atender à demanda das classes médias por esse nível de ensino e neutralizar o movimento estudantil, o Mobral foi montado como peça importante na estratégia de fortalecimento do regime, que buscou ampliar suas bases sociais de legitimidade junto às classes populares, num momento em que ela se mostrava abalada junto às classes médias. Pelo seu caráter ostensivo de campanha de massa, o Mobral deve ser visto como um dos “programas de impacto”.

O MOBREAL foi extinto em 1985, deixando como herança milhões de analfabetos funcionais¹³. Nessa mesma década surge a Fundação Educar¹⁴, mas sua criação não significa avanços no ensino de Língua Portuguesa e no processo de alfabetização de jovens e adultos.

Em 1980, começaram as repercussões dos estudos da pesquisadora Emília Ferreiro, em todos os segmentos de ensino, sobre a Psicogênese da língua escrita. Esse fato repercutiu também na Educação de Jovens e Adultos, mas o que mais corroborou para as discussões desses estudos na EJA foi o relatório, não publicado mas discutido, denominado *Los adultos no-alfabetizados y conceptualizaciones del sistema de escritura*¹⁵ que trazia dados empíricos de um trabalho realizado no México.

Esses estudos oportunizaram a abertura de um espaço importantíssimo no ensino de Língua Portuguesa, pois Ferreiro defende que os alunos analfabetos devem ter contato com diversos tipos de texto. De acordo com Moura (1999, p. 93) os resultados dessa pesquisa levaram alguns educadores individualmente ou em grupo a partir do final da década de 80 a assumirem a tarefa desafiadora em direção a mudanças nos seus referenciais, e isso gerou uma reflexão acerca das práticas alfabetizadoras. Com isso, aconteceu uma reflexão acerca da concepção freireana de alfabetização de jovens e adultos e o fato deles serem “excluídos” do acesso aos

das assembléias legislativas e das câmaras de vereadores, bem como a intenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas pela constituição, a suspensão dos direitos políticos de qualquer cidadão pelo prazo de dez anos e das garantias de habeas-corpus nos casos de crimes políticos...” o AI5 foi revogado em 1979.

¹³ Analfabetos funcionais = são pessoas que passaram pelo processo de alfabetização e regrediram, não respondendo às demandas sociais de leitura e escrita.

¹⁴ Órgão fomentador de ações, atuando através de convênios com os Estados e Municípios, e financiando as iniciativas não-governamentais, garantindo recursos para o pagamento do pró-labore dos monitores, financiando as capacitações dos monitores e realizando a distribuição gratuita do material didático.

¹⁵ Esse relatório teve como objetivo identificar as semelhanças e diferenças, no que se refere à interpretação da escrita e da produção entre adultos trabalhadores em processo de alfabetização e crianças.

bens culturais gerados pela cultura letrada. A EJA nessa mesma década sofre influência das discussões de Vygotsky. (SANTOS et al, 2004,p.30).

Com a extinção da *Fundação Educar*, em 1990, o Governo Federal ausenta-se desse cenário educacional, havendo um esvaziamento constatado pela inexistência de um órgão ou setor do Ministério da Educação voltado para esse tipo de modalidade de ensino. Com isso, os Estados e Municípios ficam com a responsabilidade do Programa de Educação Integrada (*PEI*) que, em sua estrutura nos municípios, acrescentou mais um ano destinado à alfabetização de adultos; o que antes se destinava a pós-alfabetização, a qual correspondia ao curso primário em dois anos.

A partir dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e adultos (ENEJA's¹⁶) a expectativa em relação a essa modalidade de ensino não é apenas de ampliar o conceito de alfabetização, mas também de clarificar a perspectiva de analfabetismo e letramento, levando em consideração duas dimensões: uma individual, que compreende os aspectos relativos ao processo de apropriação da base alfabética da língua escrita; e outra sociocultural, que se refere às possibilidades e variedades do uso da língua.

Todo esse caminhar histórico sobre a concepção de ensino de língua vem incentivando, entre outros aspectos, novas políticas de formação de professores, discussões em relação aos materiais didáticos e também sobre como ensinar a língua materna nas diferentes modalidades de ensino, entre elas, a Educação de Jovens e adultos, que atende a um grupo específico, cujos sujeitos ao adentrarem ou retornarem a escola já dominam os conhecimentos lingüísticos de um usuário da língua. Nessa perspectiva a linguagem é vista como uma forma de interação, por possibilitar não somente uma transmissão de informações, mas por ver a linguagem como um lugar de interação humana, onde os sujeitos compreendem e são compreendidos em suas relações sócio-comunicativas. (GERALDI, 2002, p.41).

Ou seja, essas mudanças na concepção do ensino de língua contribuem para se pensar no fenômeno da variação lingüística presente na EJA, ou melhor, nas

¹⁶ Os ENEJAs significam a representação macro dos Fóruns de EJA, pois se constituem em espaço para “[...] exercitar o convívio e o diálogo na diversidade, expressando a pluralidade de concepções e formas de atuação dos seus integrantes” (RELATÓRIO-SÍNTESE, II ENEJA, 2000, p. 3).

“diversas maneiras de falar” dos alunos. Para Bagno (2002b, p.134), “é interessante nas aulas de língua estimular um conhecimento cada vez maior e melhor de todas as variedades sociolingüísticas para que o espaço de sala de aula deixe de ser o local para estudo exclusivo das variedades de maior prestígio social e se transforme num laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas de usos”. Por isso, essas mudanças vêm incentivando pesquisas sobre a variação lingüística. (SANTOS et al, 2004,p.30).

2.2 O fenômeno da variação lingüística

*[...] Aqui no Rio de Janeiro
Quando nordestino fala
Carioca fala também
Vocês não sabem falar
A língua que a gente tem
Acham que não temos cultura
Por não falar tão bem.¹⁷*

A variação lingüística é hoje uma das questões importantes do campo da linguagem, pois apesar de sempre ter estado presente nas relações sociais, somente nos anos 50, com os estudos da sociolingüística, é que ela se desprende dos atos puramente lingüísticos e passa a despertar interesse dos pesquisadores ligados a questões sociais. Neste sentido, Calvet (2002, p. 12) ressalta que “as línguas não existem sem as pessoas que as falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes”.

A língua não é usada de modo homogêneo por todos os seus falantes. O uso de uma língua varia de época para época, de região para região, de classe social para classe social, e assim por diante. De acordo com Bagno (2002, p. 70) “as línguas não variam/mudam nem para melhor nem para pior, elas não progridem nem se deterioram: elas simplesmente variam e mudam”.

No Brasil, nos últimos tempos, esse fenômeno tem gerado insegurança, sobretudo entre professores e futuros professores, pois poucas são as discussões relativas a essa questão. Segundo Berenblum (2000, p. 33), no “contexto educacional, os debates acerca da língua ainda se restringem à linguagem como

¹⁷ Extraído do texto “Intriga do nordestino e carioca” Livro *Caminhos de Vida* – coletânea de textos das alunas da EJA do Colégio Sagrado Coração de Maria. Rio de Janeiro, 2005.

disciplina curricular e concentram-se principalmente nos processos de alfabetização, leitura e escrita”.

As áreas que vêm contribuindo significativamente para o avanço das discussões no campo da linguagem sobre a variação lingüística são: a psicolingüística, a sociolingüística, a semiologia e a antropologia. O estudo e as descobertas destas áreas influenciaram o campo da educação, pois na atualidade existe uma certa preocupação acerca dessa questão, principalmente no que diz respeito às diferentes formas de expressão dos sujeitos e de como esse fato está presente e influencia na sala de aula.

Apesar dos estudos que vem sendo desenvolvidos, não se conferiu a devida atenção a influência da diversidade lingüística no processo educacional. Essa vem sendo desenvolvida de forma incipiente, já que a norma culta ou padrão é a que “reina” nos bancos escolares. De acordo com Bortoni-Ricardo (2005) “o comportamento lingüístico é um indicador claro da estratificação social”, pois os grupos sociais são diferenciados pelo uso da língua e assim cria-se uma série de ações de diferenciação e segregação dos sujeitos.

Goulart (apud Garcia, 2004, p. 63) comenta essa questão:

[...] Seja através do prisma social concreto vivo que nos engloba que lemos o mundo. Mas com que lentes o lemos? Lemos com as lentes da variedade de língua que constituímos interativamente no nosso grupo social, que vive em tensão com as outras variedades usadas, inclusive a padrão.

Apesar das dificuldades encontradas, pesquisas e estudos no campo da linguagem têm trazido novas compreensões do fenômeno lingüístico. Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação (PCN)¹⁸ contribuem ao contemplar o fenômeno da variação lingüística.

Nesse documento se propõe que:

[...] o domínio da língua tenha estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável a todos.

¹⁸ Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1ª a 4ª série).

Dessa maneira, um dos objetivos do ensino da língua portuguesa que tem como foco a **linguagem e a participação social** está relacionado com a necessidade de conhecer e de respeitar às variedades lingüísticas do português falado. (PCN, 1997, p. 21).

Diante do exposto, fica premente a necessidade de entender o que é a variação lingüística e como está presente na sala de aula. Para isso é necessário entender o fenômeno, estudado no campo da sociolingüística sua maior inserção, e a partir daí pensar como ele se dá na escola.

Outro aspecto que se destaca nessa discussão é o permanente embate entre a norma *culta* ou *padrão* da língua com outras variedades lingüísticas, pois esse é um ponto de tensão constante na escola especialmente na escola pública. Dessa maneira, procuramos investigar como a variação vem sendo ou não considerada pela escola.

Na próxima seção vamos explicitar, com maiores detalhes, a área da Sociolingüística e sua importância para essa temática.

2.2.1 A Sociolingüística

Segundo Elia (1987), o termo sociolingüística aparece pela primeira vez no ano de 1950 e vai estudar a relação entre a língua e a sociedade no intuito de juntar as variáveis lingüísticas e as variáveis sociais.

É possível afirmar que a figura chave sobre a discussão sobre a sociolingüística foi William Labov, que na década de 60 começou uma série de investigações sobre a variação lingüística, estimulando nossa compreensão de como os falantes utilizam sua língua.

A Sociolingüística tem por objeto de estudo os padrões de comportamento lingüístico observáveis em uma comunidade de fala, que os formaliza por meio de um sistema heterogêneo, constituído por unidades e regras variáveis. Dessa maneira, os estudiosos começaram a aprofundar os estudos nas relações de língua e sociedade, a partir da idéia de língua entendida como um sistema de vários níveis, integrados num todo historicamente estruturado. (ELIA, 1987, p. 40). Assim, os processos de mudanças contemporâneas que ocorrem na comunidade de fala são primordiais à Sociolingüística. Comunidade de fala para esse modelo teórico-

metodológico não é entendida como um grupo de pessoas que fala exatamente igual, mas que compartilha traços lingüísticos que distinguem seu grupo de outros; comunicam relativamente mais entre si do que com os outros e principalmente compartilham normas e atitudes diante do uso da linguagem. Nesse sentido, os processos de mudança que se verificam em uma comunidade de fala se atualizam na variação observada em cada momento e nos padrões de comportamento lingüístico observados.

Completando esse pensamento, Elia (1987, p. 21) afirma que:

A sociolingüística buscava surpreender as relações entre estrutura lingüística e estrutura social: ou melhor, as relações entre fator social e organização lingüística, mas dentro de um ponto de vista interno. Isto é, não se trata de “contato de línguas”, mas de diferenciação lingüística dentro de uma só língua atribuível a causalidade social (níveis culturais da mesma língua, línguas especiais e gírias).

Nesse sentido, é precípua à teoria da variação considerar a língua em seu contexto sociocultural, uma vez que parte da explicação da heterogeneidade que emerge nos usos lingüísticos concretos, pode ser encontrada em fatores externos ao sistema lingüístico, e não só nos fatores internos à língua. Portanto - conforme observou Mollica (2004, p. 27) “[...] a face heterogênea imanente da língua é regular, sistemática e previsível, porque os usos são controlados por variáveis estruturais e sociais”.

Desse modo, um estudo sociolingüístico visa à descrição estatisticamente fundamentada de um fenômeno variável, tendo como objetivo analisar, apreender e sistematizar variantes lingüísticas usadas por uma mesma comunidade de fala. Para tanto, calcula-se a influência de cada fator, seja ele interno ou externo ao sistema lingüístico. Ao formalizar esse cenário, a análise sociolingüística busca estabelecer a relação entre o processo de variação que se observa na língua em um determinado momento, isto é, *sincronicamente* com os processos de mudança que estão acontecendo na estrutura da língua ao longo do tempo - isto é, *diacronicamente*.

De acordo com Calvet (2002, p. 89) “as línguas mudam todos os dias, evoluem, mas a essa mudança diacrônica se acrescenta uma outra, sincrônica”, percebendo-se numa língua formas diferentes de um mesmo significado. Podemos afirmar que há uma dinamicidade na língua que faz com que essas mudanças ocorram.

As variáveis podem ser (1) geográficas ou “diatópicas”: quando a língua pode ser pronunciada diferentemente, ou ter um léxico¹⁹ dessemelhante em diferentes pontos do território. Um exemplo dessa variação aparece na palavra lagartixa: que na região Norte recebe nome de “osna”, na região Nordeste o nome de “briba” ou víbora e na região Centro-sul de “lagartixa”, como é conhecida por nós. “Mas essas variáveis podem também ter um sentido social, quando em um mesmo ponto do território uma diferença lingüística é mais ou menos isomorfa²⁰ de uma diferença social” (CALVET, 2002, p. 90). E (2) sociais ou “diastráticas”: ligadas à classe social, profissão, sexo, idade e (3) “diafásicas”²¹: as relacionadas com as funções e estilo de linguagem.

A partir da análise de autores como Bortoni-Ricardo (2005), Mollica (2004) e Elia (1987), podemos afirmar que “a variação é inerente à língua e o falante individual possui (até certo ponto) a possibilidade de modificar sua fala em função do contexto no qual se encontra”. (BERENBLUM, 2000, p. 36).

A autora assinala ainda que:

A variação se dá tanto em meio aos membros de uma determinada comunidade lingüística (de acordo com o grupo social ao qual pertence e com região de origem) quanto em cada membro (de acordo com o estilo, formal ou coloquial, adotado em função de contexto de uso).

É certo que se diga que, desde os tempos mais longínquos, as línguas não são uniformes, apresentando variações de acordo com o ambiente, a cultura, a época, os grupos sociais, as ideologias vigentes. Dessa forma, o homem incorpora as marcas lingüísticas do meio em que vive, e por tal razão, há diferenças no linguajar nordestino, carioca e gaúcho, entre outros.

Diante disso, é possível inferir que o português não é uma língua única, ou seja, como toda língua possui variações que podem ser usadas pelos falantes de acordo com a situação de comunicação. Como afirma Berenblum (2000, p. 35), “a língua varia em função dos diversos contextos nos quais é utilizada”. Ou seja, as línguas não são estáticas, prontas, inalteradas e acabadas. A todo o momento os falantes criam palavras, frases e formas de expressão diferentes daquelas tidas

¹⁹ O conjunto de palavras usadas em uma língua ou num texto, ou por um autor.

²⁰ Ser isomorfa é ter uma estrutura idêntica ou semelhante.

²¹ Ver autores: Mollica (2004), Calvet (2002), Berenblum (2000) e Elia (1987).

como padrão. Então, o primeiro ponto para o encaminhamento dessa reflexão se refere ao reconhecimento do fato de que “todas as línguas variam, pois não existe nenhuma sociedade ou comunidade na qual todos falem da mesma forma”. (POSSENTI, p. 33-34, 1996). Podemos então dizer que há uma dinamicidade nos falantes da língua fazendo com que essas mudanças ocorram.

As diferentes formas de expressão de uma mesma língua representam as variedades lingüísticas nas quais os sujeitos apresentam maneiras diferentes de se comunicar, nas comunidades onde são utilizadas. Segundo Silveira (1997, p. 17), a “variação lingüística é um fenômeno sociocultural que se manifesta em diferentes situações. Embora distintas uma das outras, todas as variantes de uma língua são estruturalmente perfeitas”.

A questão da variação lingüística é, sem dúvida, um dos fatores mais importantes que interferem nas relações em sala de aula e na qualidade de apropriação de saber. Soares (1989, p. 41) legitima essa questão afirmando que “o objetivo maior da escola deveria ser o de desenvolver as potencialidades lingüísticas dos alunos, contribuindo para obtenção plena da cidadania”.

Essa questão é central no trabalho e diante disso vamos discutir um pouco sobre a questão das variedades lingüísticas e sua presença no cotidiano escolar.

2.2.2 As variedades lingüísticas no cotidiano pedagógico

A literatura sobre a relação linguagem e escola²² enfatiza que o papel da instituição escolar deveria ser o de desenvolver toda a potencialidade lingüística dos alunos a fim de proporcionar-lhes a obtenção plena da cidadania, porém o que se vê na prática cotidiana são fazeres que prestigiam e praticamente só consideram a norma culta padrão.

O que predomina é o “português culto, padronizado nas gramáticas e dicionários e cultivado na literatura e nos mais diversos domínios institucionais da sociedade (...) e perpassa todos os segmentos sociais.” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 14). Essa fala corrobora para a afirmação acima e faz refletir sobre o papel

²² Ver Bortoni-Ricardo (2005), Silveira, (1997) e Soares (1989).

da escola no contexto social, pois sua ação, no que se diz respeito a variação lingüística, é de escamotear diferenças sociais e impedir discussões e reflexões sobre esse fator via repressão lingüística.

Silva (1995) evidencia que uma das maiores contradições no ensino de português nas escolas é o fato de que ele enfoca o não-reconhecimento das variedades lingüísticas em qualquer nível e em qualquer extrato da sociedade, ou seja, a variação lingüística não é trabalhada nem nos níveis populares nem nos níveis cultos de uso da língua. A autora chama a atenção e ressalta a complexidade desse fato, pois em uma sociedade com histórica distribuição de renda desigual as diferenças são acentuadas e tendem a se perpetuar, pois estão diretamente ligadas a questões econômicas e políticas.

Nesse sentido, se pensarmos na “repressão lingüística” existente nos contextos de sala de aula, descortinaremos igualmente um caminho que leva à repressão da participação social e cidadã, contribuindo assim para a reprodução das desigualdades sociais.

De acordo com Gnerre (1991, p. 6):

A língua padrão é um sistema comunicativo ao alcance de uma parte reduzida dos integrantes de uma comunidade; é um sistema associado a um patrimônio cultural apresentado como um “corpus” definido de valores, fixados na tradição escrita.

Um dos aspectos que comprova essa afirmação é a justificativa do fracasso escolar, associando-o a problemas de linguagem, pois os alunos pertencentes a camadas populares, desprestigiados no seu modo de falar, acabam por esse caminho, a acentuar as desigualdades sociais e, sobretudo, legitimando essa situação. Por outro lado muitos usam essa explicação para escamotear aspectos tão importantes quanto a desigualdade social estrutural, a má distribuição de renda, preconceito, entre outros. (SOARES, 1989).

Há alguns anos, para a grande maioria dos educadores, essa questão não fazia parte das preocupações referentes à escola, pois predominava a visão de que a função da escola era *enquadrar* os alunos à variedade culta da língua nacional.

Bagno (2002, p. 40) também discute essa questão dizendo que :

A cultura escrita, associada ao poder social, desencadeou também, ao longo da história, um processo fortemente unificador (que vai alcançar basicamente as atividades verbais escritas), que visou e visa a uma relativa estabilização lingüística, buscando neutralizar a variação e controlar a mudança. Ao resultado desse processo, a esta norma estabilizada, costumamos dar o nome de norma-padrão ou língua-padrão.

Dessa maneira, iremos pensar na linguagem verbal não como um simples instrumento que serve para comunicação humana, “mas um instrumento de poder que, ao mesmo tempo em que transmite informação, evidencia a posição do sujeito na estrutura social, isso é o valor desigual dos discursos nessa estrutura”. (BERENBLUM, 2000, p. 36).

Essa é uma discussão que vem ganhando importância na educação, o que, segundo Soares (1989), ajuda a explicar muitas vezes o fracasso escolar como deficiência lingüística e cultural dos sujeitos, escamoteando relações sociais e ideológicas envolvidas nesse processo.

Os estudos das áreas de antropologia e sociolingüística demonstram que a diferença posta como deficiência se dá via preconceito. No que diz respeito à linguagem, esse é explicado pela culturalização²³ da norma padrão de prestígio, em detrimento a outras formas de funcionamento e lógica da língua, dificultando a imersão dos sujeitos alunos na cultura escolar e, conseqüentemente, criando uma atmosfera de baixa auto-estima e não valorização da cultura e saberes dos educandos, o que acaba sendo um dos fatores relevantes para o fracasso.

O problema está no enaltecimento das variedades cultas pela escola, levando a consensos que elegem como língua de ensino apenas a variedade lingüística praticada, sobretudo, pelas camadas econômica, política e culturalmente dominantes, alimentando julgamentos preconceituosos diante de outras formas de expressão.

O aluno quando chega à escola apresenta formas distintas de comunicação, pois cada sujeito se expressa de acordo com o meio cultural no qual convive e se relaciona. Berenblum (2003, p. 171) considera que essas diferentes variedades lingüísticas “têm uma existência exterior (ou anterior) aos sujeitos e aos processos históricos, sociais e políticos, à identidade e à cultura que a linguagem ‘veicula’, (...)”

²³ Culto à norma padrão.

devem ser valorizados respeitados”. Dessa maneira a escola precisa ter como ponto de partida as variedades lingüísticas utilizadas por seus alunos levando em conta o contexto cultural que estão inseridos.

De acordo com Bagno (1999), o preconceito lingüístico influi nas relações em sala de aula, pois o que é valorizado está relacionado com a norma culta, ou seja, com a gramática oficial. Gnerre (1991, p.11) enfatiza essa idéia quando defende que “a variedade culta aparece associada à escrita e à tradição gramatical; é inventariada nos dicionários e portadora legítima de uma tradição cultural e de uma identidade nacional”.

A necessidade de vencer o preconceito e propor alternativas para lidar com as diferenças e alterar o discurso presente na sala de aula é uma das questões importantes nesse estudo, pois não se trata de deixar simplesmente os alunos das classes populares utilizarem suas variedades lingüísticas sem introduzi-los no uso da chamada norma culta. A função da escola é principalmente ajudar os alunos a compreenderem a realidade material e social, com suas contradições e suas variações, para que possa se emancipar individual e coletivamente.

Mas o que se vê no cotidiano é que mesmo com os avanços das pesquisas lingüísticas contemporâneas, prevalece, na escola, um discurso muitas vezes autoritário definindo o que seria o “certo” e o “bom” em relação à língua, sendo estigmatizadas as variações que se distanciam daquela considerada como padrão. De um modo geral, os alunos têm receio de falar nas aulas, com medo de não saber se expressar, por causa de conceitos como *certo* e *errado* tão fortemente arraigados ao ensino de língua. Nem o professor nem o aluno se perguntam o que é mais ou menos apropriado no uso da língua, mas o que é “certo” ou “errado”.

Quanto a isso Soares (1989, p. 42) defende que:

Não se pode falar que uma estrutura é “errada” é que outra é “certa”; de um modo geral, do ponto de vista puramente lingüístico, é inadmissível usar os critérios de “certo” e “errado” em relação ao uso da língua. O que se considera “errado” não é lingüisticamente melhor nem pior que o que se considera “certo”, é apenas aquilo que difere da norma de prestígio, socialmente privilegiada.

Ou seja, o fazer pedagógico tem que ser repensado a fim de que a tônica do trabalho pedagógico não seja o preconceito quanto às variedades lingüísticas e sim o respeito ao cidadão, independente de sua classe social e modos de falar.

A seguir vamos dar continuidade a discussão apresentando reflexões quanto a língua falada e escrita.

2.2.3 Língua falada e escrita

Lingüistas e estudiosos que se referem ao processo de ensino-aprendizagem da língua materna, tais como Britto (2003), Bagno (2002b), Marcuschi (2007), Possenti (1996), Orlandi (2001), Fávero (1999), Soares (1989) e Luft (1985) vêm apontando em suas pesquisas e reflexões algumas contradições e equívocos na concepção dos profissionais da educação. Apesar das intensas discussões sobre língua falada e escrita, essas duas modalidades ainda são sinônimo de tensão e conflito, uma vez que prevalece na sala de aula uma visão dicotômica entre as duas.

Essa visão não deixa de ser reflexo do próprio campo das pesquisas lingüísticas, que privilegiou durante muito tempo uma concepção estruturalista de língua, cujo eixo teórico relegava a um plano secundário a complexidade da fala, enfatizando a partir da dicotomia saussuriana²⁴ a língua como um sistema. Ainda que nos últimos anos tenha ocorrido um avanço significativo nas pesquisas sobre a língua oral e escrita, no campo pedagógico o que se vê são práticas ainda calcadas na dicotomia, na qual a escrita tem sempre o “papel mais importante”, ou seja, a oralidade fica em segundo plano. (FÁVERO, 1999).

Segundo Marcuschi (2007), a partir dos anos 80 – em reação ao estudo de três décadas anteriores em que oralidade e escrita eram concebidas como opostas, predominando a supremacia da escrita – surge outra concepção, que considera um continuum das duas modalidades, ou seja, esta concebe a interação e complementaridade no contexto das práticas sociais e culturais.

Refletindo a partir dos diversos teóricos citados acima, que discutem a oralidade e a escrita, podemos dizer que elas têm peculiaridades que as tornam únicas em suas diferentes modalidades, mas na sala de aula elas precisam ser trabalhadas de forma integrada, sem isolá-las ou dissociá-las. Assim, para que se realize um trabalho que vise à construção do conhecimento e um ensino eficaz da língua materna, faz-se necessário acabar com o obstáculo que separa essas duas

²⁴ Dicotomia discutida por Saussure, representante mais eminente do objetivismo abstrato.

práticas indissociáveis. Isso porque elas se constroem em reciprocidade, interpenetram-se e complementam-se.

A escrita pode intensificar a oralidade ao extrair do contexto oral enunciados, analisá-los e remodelá-los na cultura escrita, devolvendo-os em seguida ao contexto oral com vigor e força renovados. A oralidade pode intensificar a escrita, à medida que só a virtual oralidade faz do escrever um ato de significação, ou seja, só tem sentido escrever se existirem supostos virtuais leitores que irão dar ao texto os muitos sentidos possíveis, incorporando esses sentidos as suas falas (ORLANDI, 2001).

De acordo com Marcuschi (2007), oralidade e escrita configuram um continuum tipológico, caracterizado de um lado pelas peculiaridades de cada uma dessas modalidades e, de outro, pelas semelhanças percebidas em diversos gêneros – que faz com que às vezes se torne bastante difícil definir o limite entre elas. Para exemplificar podemos citar um bilhete, que apesar da forma escrita guarda semelhanças com uma conversa informal, e uma conferência, embora oral, se parece com um texto formal escrito. Nesse sentido, torna-se difícil sustentar a presença de características exclusivas de uma e de outra modalidade.

Na prática, entretanto, devido ao valor atribuído à língua escrita, costuma-se olhar a língua falada através da gramática normativa e dessa forma se favorece a perpetuação da crença de que é preciso saber a gramática para falar e escrever bem, ou seja, o domínio da língua se atém à dependência do conhecimento da nomenclatura gramatical e das definições apresentadas pela gramática normativa. Segundo Luft (1985, p. 27) “é fundamental uma intimidade gramatical com a língua e não uma intimidade gramaticalista com a gramática”.

Dessa forma esbarramos no preconceito lingüístico, pois se os alunos das classes populares chegam à escola sem esse domínio gramatical e usando uma variedade lingüística que não é a valorizada por ela, esses sujeitos se sentem excluídos desse contexto educacional. Mas, apesar das críticas a esse posicionamento, ou seja, ao ensino de língua assentado na tradição gramatical, essa linha de pensamento continua sendo a base da prática de muitas professoras e tal prática é sustentada por diversos segmentos da sociedade. Sendo assim, do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula com as duas modalidades (língua falada e língua escrita), destaca-se apenas a variedade culta da língua, sem se

respeitarem às variedades lingüísticas utilizadas pelos alunos. Esse fato pode provocar desvalorização da fala dos educandos, e assim, ao invés de aproximar o aluno da norma culta da língua, causar bloqueio em sua expressividade oral e escrita, dentro e fora da escola.

De acordo com Soares (1989), a linguagem tradicionalmente utilizada na escola coloca em evidência as diferenças entre os grupos sociais e gera discriminação e fracasso. As variedades lingüísticas usadas por alunos provenientes de camadas populares podem provocar preconceitos lingüísticos e resultar em dificuldades de aprendizagem, isso porque o que a escola usa e quer ver usada é a variedade padrão socialmente prestigiada. Assim, temos segundo Bagno (1999, p. 40) que:

qualquer manifestação lingüística que escape ao triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito lingüístico, “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente”, e não é raro a gente ouvir que “isso não é português”.

Diante disso, os alunos adquirem alguma familiaridade com o nível culto escrito da língua, mas muito superficial, pois eles não reconhecem essa variedade, por não fazer parte da sua realidade. A dificuldade do ensino-aprendizagem de língua portuguesa, em se pretender levar o aluno a incorporar uma outra variedade de língua que não seja aquela à qual vive exposto no seu dia-a-dia, recai sobre as metodologias adotadas, pois a escola não tem conseguido estabelecer situações que favoreçam a familiaridade do aluno com a variedade culta-padrão.

Quando falamos do respeito à variedade falada pelo aluno, não queremos dizer com isso que não se deva trabalhar a variedade culta da língua e sim pensar em viabilizar o encontro dos alunos com essas variações, pois o conhecimento e domínio das mesmas são instrumentos importantes na interação do indivíduo com o mundo letrado. Nessa mesma linha de pensamento trazemos a fala de Possenti (1996, p. 83):

[...] o papel da escola não é o de ensinar uma variedade no lugar da outra, mas de criar condições para que os alunos aprendam também as variedades que não conhecem, ou com as quais não têm familiaridade, aí incluída, claro, a que é peculiar de uma cultura mais “elaborada”. É um direito elementar do aluno ter acesso aos bens culturais da sociedade, e, é bom não esquecer que para muitos esse acesso só é possível através do que lhe for ensinado nos poucos anos de escola.

A questão da oralidade é considerada pela escola como secundária, pois o foco do ensino recai sobre a escrita. A maioria dos professores tem preocupação em “instrumentalizar”, ou seja, oferecer aos alunos contato indiscriminado com a escrita, para que assim o aluno tenha êxito na escola e possa se transformar em “bom” produtor de textos, deixando de considerar, ou considerando de forma equivocada, a oralidade e sua importância para o processo de letramento. Assim, a fala e a escuta desses alunos no cotidiano escolar tem uma importância secundária, considerando a língua oral apenas como uma ponte para o escrito e ao mesmo tempo impondo a escrita à oralidade. Para Britto (2003, p. 42):

A principal diferença entre o texto escrito e a oralidade não está na reorganização do fluxo sintático, que seria neste caso mais controlado e descontextualizado, mas na possibilidade de novas performances cognitivas, entre as quais se destacam certos processos de formalização do pensamento, (...) instaurando uma cultura escrita, que supõe produtos culturais e modos de participação que vão além do conhecimento de normas de uso do código.

Marcuschi (2007) reforça a idéia de que se parta sempre da oralidade para a escrita, trabalhando as diferenças e semelhanças entre as duas modalidades, visto que o fim maior do ensino de português “é o pleno domínio e uso de ambas as modalidades nos seus diferentes níveis”.

Sabemos que na prática essas relações entre fala e escrita não são evidentes, e nem lineares, mas estão em constante dinamismo. É preciso pensar um trabalho com a língua portuguesa que não polarize oralidade e escrita, pois ambas são fundamentais para o processo de ensino aprendizagem na sala de aula.

III – CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este estudo foi orientado pelo caráter de pesquisa qualitativa, tendo em vista a investigação das práticas pedagógicas dos professores da educação de jovens e adultos no que se refere ao tratamento da variação lingüística existente no grupo de alunos.

Segundo Goldenberg (1997, p. 14):

Na pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma instituição e de uma trajetória.

Esse tipo de pesquisa considera que há uma relação entre o mundo real e o indivíduo, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida em números.

A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Mas não se pode descartar a possibilidade de uma integração entre a pesquisa qualitativa e quantitativa, possibilitando assim que o pesquisador faça um cruzamento de suas análises.

Na visão de Goldenberg (1997, p. 63) “os limites de um método poderão ser contrabalançados pelo alcance de outro”. Nessa perspectiva, os métodos qualitativos e quantitativos passam a ser vistos como complementares e não como opostos.

Uma outra preocupação nesse tipo de pesquisa está relacionada à idéia de “ação interpretativa” que permeia todo o processo da pesquisa qualitativa. Nesse sentido, a ética do pesquisador é muito importante, pois de acordo com Monteiro (1998, p. 17) “toda a interpretação, em virtude de focalizar as vidas das pessoas, é um ato ético”.

Para elucidar melhor essa questão, Nakkula e Ravitch (1997, apud Monteiro, 1998, p. 17) explicam:

Interpretações ganham (e dão) forma pela sociedade, pela cultura, pela raça, pelo gênero e pelas orientações sexuais; por nossas histórias, experiências, compreensão do eu e de suas relações; e por diferenciais de poder. Quem nós somos e como nos entendemos a nós mesmos, os outros, e o mundo em torno de nós são partes implícitas e poderosas de toda ação interpretativa. Nós entendemos eventos presentes e futuros com base no que já conhecemos incluindo como nos conhecemos. Em contrapartida, nossa interpretação de eventos presentes e futuros revisam em relativa extensão a forma como nos vemos a nós mesmos, os outros e o mundo.

Por isso, é importante que o pesquisador chegue ao campo de pesquisa sem uma concepção fechada e/ou pré-julgamento do fenômeno a ser observado, buscando sempre um diálogo entre a teoria e a prática, pois nesse movimento as duas se renovam.

Essa pesquisa procurou enfatizar os fatos citados acima e com muita ética e compromisso analisar e interpretar os dados obtidos.

3.1 Instrumentos de coleta de dados

3.1.1 A observação

Para atender aos objetivos da pesquisa levamos em consideração a afirmação de Minayo, quando defende a entrevista e a observação como importantes componentes da realização da pesquisa qualitativa. (1994, p. 57).

A observação foi um instrumento muito importante para o desenvolvimento da pesquisa, pois possibilitou a aproximação direta do pesquisador com a realidade a ser pesquisada. Nesse tipo de coleta de dados a observação de fatos, comportamentos e cenários foi valorizada. Partindo desse princípio, Freitas et. al, (2003, p. 61), chamam a atenção para a importância de “saber escutar/ouvir e observar/ver e considerar tanto a racionalidade como a sensibilidade, a fim de compreender a história e os acontecimentos” que fazem parte desse contexto investigativo.

A observação sistemática objetiva a superação das percepções imediatas, podendo dessa maneira contribuir/favorecer a formulação de hipóteses explicativas a serem posteriormente constatadas e/ou refutadas e analisadas.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa foram feitas observações em duas escolas da EJA com o objetivo de refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores do 1º segmento do ensino fundamental.

A sala de aula foi o espaço de observação no que se refere às concepções dos sujeitos pesquisados em relação às variedades lingüísticas, como também às relações que os professores estabelecem com seus alunos frente a esse fenômeno.

Ludke e André (1986, p. 26) previnem quanto a alguns problemas que devem ser considerados pelo pesquisador nesse procedimento de coleta de dados. O primeiro refere-se às alterações que podem aparecer como modificações no ambiente ou comportamento das pessoas observadas; o segundo está ligado aos cuidados na hora da interpretação dos dados; e o último tem relação com o grande

envolvimento do pesquisador, podendo levar a uma visão distorcida ou parcial da realidade.

Para coleta de dados foram feitas observações em sala de aula, bem como o registro dessas observações no diário de campo. Essas observações foram feitas no período de maio a setembro de 2006 e se realizaram de forma tranqüila e com a colaboração direta dos sujeitos envolvidos. No total foram realizadas 80 horas de observação, através das quais foi possível uma coleta significativa e consistente de material de pesquisa.

3.1.2 A entrevista

Para atender aos objetivos da pesquisa foram feitas entrevistas com professores e alunos da educação de jovens e adultos no PEJA I²⁵, nos blocos I e II da Rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.

As entrevistas foram realizadas com o objetivo de compreender a partir da fala de professores e alunos quais são as suas concepções sobre o fenômeno da variação lingüística. De acordo com Minayo (1994, p. 57):

A entrevista é o instrumento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos autores enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada.

Por sua natureza interativa, a entrevista permite tratar de temas complexos que possivelmente poderiam ser tratados por meio de questionários, mas os explora em profundidade. Além disso, cria uma relação de interação, com uma atmosfera de influência recíproca entre entrevistador e entrevistado.

A entrevista pode ser o principal instrumento de coleta de dados ou pode adquirir um caráter complementar diante dos dados obtidos na observação, podendo assim fazer uma análise mais ampla das investigações realizadas. Nessa pesquisa, observação e entrevista foram dois instrumentos usados em complementaridade.

²⁵ Projeto de Educação Juvenil nas etapas PEJ I e PEJ II. (Quando falarmos do campo de pesquisa explicaremos o Projeto).

Minayo (1994, p. 58) ainda explica que as entrevistas podem ser “estruturadas e não-estruturadas, correspondendo ao fato de serem mais ou menos dirigidas”. Nas entrevistas abertas ou não-estruturadas, o entrevistador introduz o tema de pesquisa, pedindo que o sujeito fale um pouco sobre ele, eventualmente faz algumas inferências, não existindo uma ordem rígida. Este modelo é geralmente utilizado no começo da pesquisa, pois nesse início o entrevistador não tem clareza sobre os aspectos mais específicos a serem focalizados, precisando conhecer melhor o seu *locus*.

Neste sentido, a metodologia tem o objetivo de orientar o pesquisador em como andar no “caminho das pedras” da pesquisa, levando-o à reflexão constante e instigando-o a olhar sobre o mundo de maneira curiosa, indagadora e criativa. Esse percurso, muitas vezes, requer ser reinventado a cada etapa.

É importante ressaltar que existe um sujeito que decide que passos devem ser dados e que caminhos devem ser trilhados – o pesquisador. Segundo Goldenberg (1997, 69) “curiosidade, criatividade, disciplina e especialmente paixão são algumas exigências para o desenvolvimento de um trabalho criterioso, baseado no confronto permanente entre o desejo e a realidade”.

Tendo em vista todos esses fatos, realizamos entrevistas individuais com as professoras e alunos de ambas as escolas²⁶ com a intenção de complementar os dados obtidos com a observação e levantar novas perguntas que pudessem esclarecer a questão da pesquisa.

As entrevistas foram gravadas e o material obtido foi transcrito pela pesquisadora, procurando sempre ser o mais leal possível em relação à fala dos entrevistados. A duração de cada uma foi em média 40 minutos.

Na primeira escola pesquisada,²⁷ as entrevistas aconteceram logo após o término das observações e depois do horário de aula. Na segunda escola,²⁸ foram feitas entrevistas ao longo das observações e dentro do horário de aula.

Os entrevistados foram identificados por letras e números: (P1 e P2) as professoras e (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11) os alunos, a seqüência numérica indica a ordem em que os sujeitos foram entrevistados.

²⁶ Ver anexo 1 e 2.

²⁷ CREJA – Centro de Referência da Educação de Jovens e Adultos.

²⁸ Rinaldo Delamare.

As professoras e os alunos preencheram na hora da entrevista uma ficha²⁹ com seus dados pessoais para que pudéssemos conhecer um pouco melhor esses sujeitos da pesquisa.

3.2 Procedimentos para análise de dados

Os procedimentos para análise dos dados foram a escuta e leitura atenta e cuidadosa do material coletado. Esse fato possibilitou uma análise criteriosa e embasada nas falas dos sujeitos da pesquisa e na literatura selecionada.

Os instrumentos de coleta de dados possibilitaram uma gama significativa de dados, pois as entrevistas totalizaram cerca de 400 minutos de gravações e as observações cerca de 80 horas.

As análises partiram de questões geradas a partir de estudos sobre a variação lingüística, do contato com a realidade de sala de aula e do diálogo com a diversidade de dados obtidos.

3.3 Contextualizando o campo de pesquisa

A pesquisa foi realizada em duas escolas da Rede Municipal do Rio de Janeiro, ligadas à Secretaria Municipal de Educação. As duas escolas pesquisadas têm apenas dois anos de existência sendo as duas inauguradas em 2004.

Uma das escolas é um Centro de Referência de Educação de Jovens e adultos – *CREJA*³⁰ e está localizado no centro comercial da cidade. A outra escola é a Rinaldo Delamare, localizada em São Conrado na zona sul do Rio de Janeiro. Ambas apresentam como desafio à escolarização de jovens e adultos socialmente excluídos³¹.

A escolha do campo de pesquisa se deu por ser uma escola de EJA com funcionamento diurno e com uma localização de fácil acesso. A idéia inicial era

²⁹ Ver anexo 3 e 4.

³⁰ É a primeira escola municipal com atendimento exclusivo a jovens e adultos, objetivando atender um grande contingente de trabalhadores da área do comércio e prestadores de serviço.

³¹ Retirado do Projeto de Educação Juvenil.

pesquisar apenas uma escola observando duas turmas, uma do bloco I³² e a outra do bloco II³³, a escolha das turmas tinha como objetivo observar o que acontece com os sujeitos e as variedades lingüísticas por eles faladas através da passagem pelo sistema educativo formal.

Na prática, tal planejamento sofreu algumas alterações, visto que alguns professores não se dispuseram a participar, sendo assim buscou-se então uma outra escola para a ampliação do referido trabalho de campo.

É importante salientar que a intenção não era comparar as turmas e sim colher dados para um estudo sobre o fenômeno da variação lingüística.

A pesquisa se desenvolveu no PEJ I³⁴ em turmas do primeiro e segundo blocos, no turno da manhã. É importante esclarecer que a Educação de Jovens e Adultos é conhecida na rede pelas siglas PEJ I³⁵ e PEJ II³⁶.

O atendimento das duas escolas destina-se a pessoas jovens e adultas, a partir de 14 anos completos, sem limite máximo de idade, interessadas em completar os estudos relativos ao Ensino Fundamental, na Rede Pública do Município do Rio de Janeiro.

De acordo com Projeto de Educação Juvenil³⁷ (1999), são pressupostos desse trabalho:

- Ensino não-seriado, acelerativo e progressivo, realizado de forma presencial, em horário noturno, distinto do supletivo e do regular noturno;
- Cada turma com no máximo 25 alunos e cada unidade escolar com o mínimo de 100 alunos;
- Organização em dois segmentos: PEJA I, correspondendo ao 1º do Ensino Fundamental; PEJA II, correspondendo ao 2º segmento, cada segmento desdobrado em dois blocos;
- Trabalho com dia-aula em substituição à hora-aula;
- Avaliação participativa e continuada, feita pelo coletivo de professores, considerando as aquisições e mudanças de comportamento dos alunos tendo as escolas autonomia para criar formas diferenciadas de avaliação;
- Ausência da reprovação convencional: os alunos avançariam na medida em que atingem os objetivos previstos;

³² Nesse bloco o aluno é iniciado na alfabetização, definida como a capacidade de relacionar textos e contexto, mantendo-se a presença das diversas áreas do conhecimento, numa abordagem interdisciplinar e introdutória.

³³ Nesse bloco o aluno faz um aprofundamento da leitura e escrita, trabalhando os conceitos relativos às séries iniciais do então denominado Ensino de 1º Grau. Nessa etapa as diversas áreas do conhecimento começam a ser reveladas em suas especificidades, com destaque ao instrumento próprio de cada ciência.

³⁴ Programa de Educação Juvenil.

³⁵ Atende ao 1º segmento do Ensino Fundamental.

³⁶ Atende ao 2º segmento do Ensino Fundamental.

³⁷ O Parecer Nº 03/99 aprova o Projeto de Educação Juvenil nas suas etapas PEJ I e PEJ II.

- Oferta de recuperação paralela diária para todos os alunos que apresentem alguma dificuldade de aprendizagem;
- Garantia do Centro de Estudos para todos os professores, sem suspensão de aula;
- Utilização de fitas de vídeo da MultiRio³⁸ e da Fundação Roberto Marinho como instrumentos de apoio para o trabalho do professor (PEJ II);
- Garantia de continuidade de trabalho com o aluno, mantendo o mesmo professor nas três unidades de progressão³⁹ de cada bloco (PEJ II);
- Material próprio para cada componente curricular em cada unidade de progressão, sendo este material reproduzido para cada aluno (PEJ II);
- As vagas são oferecidas a qualquer época do ano, considerando a rotatividade de matriculados, já que será priorizado o avanço contínuo dos alunos neste processo.

Essa estrutura foi regulamentada pelo Conselho Municipal de Educação, através do Parecer nº 03/99 que aprova o Projeto de Educação Juvenil nas suas etapas PEJ I e PEJ II. Em virtude da grande demanda de adultos analfabetos o Parecer nº 06/2005 do mesmo conselho amplia esse atendimento, incluindo também os adultos ao projeto e mudando assim a designação PEJ⁴⁰ para PEJA. “Esse conjunto de procedimentos não só validou a experiência realizada como contribuiu para definir a política municipal da EJA” (BRENNER; FÁVERO, 2006, p. 06).

O Parecer CEB nº 11/2000⁴¹ define bem o conceito e as funções da EJA, *“identificando a função permanente, ou seja, o direito à atualização de conhecimentos por toda a vida, como aquela que dá sentido à própria educação de jovens e adultos”*⁴².

Nessa linha de pensamento a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro vem construindo, em parceria com os professores, ações voltadas para a consolidação de uma política de educação de jovens e adultos pautada nos eixos de ***aumento de escolaridade, educação permanente e inclusão no mundo do trabalho***⁴³ (grifo nosso).

³⁸ É uma empresa de Multimeios da Prefeitura do Rio de Janeiro, responsável pela produção de programas de TV, vídeos, sites, CD-ROM e publicações.

³⁹ As unidades de progressão fazem parte do PEJA II e estão divididas da seguinte forma: bloco I -UP 1, UP 2, UP 3. Bloco II UP 1, UP 2, UP 3. Cada unidade com duração média de 3 meses e meio, podendo ser vencidas em qualquer período de acordo com o desenvolvimento do aluno.

⁴⁰ O PEJA foi criado em 1985 como Programa de Educação Juvenil (PEJ) destinado a atender especificamente a população de 15 a 20 anos que nunca havia passado pela escola ou havia abandonado sem concluir o ensino primário. Sua proposta iniciava com alfabetização, conforme a concepção de Paulo Freire. .

⁴¹ Sob a coordenação do Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, é aprovado o Parecer nº 11/2000 – CEB/CNE, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

⁴² Extraído do Projeto de Educação Juvenil da Prefeitura do Rio de Janeiro.

⁴³ Projeto de Educação Juvenil - 1999

Vale ressaltar que o PEJA foi um dos primeiros programas a retornar as experiências de alfabetização e conscientização realizadas há mais de vinte anos. Resgatando a proposta de Paulo Freire e as práticas educativas desenvolvidas no tumultuado Brasil no início dos anos 60 (BRENNER; FÁVERO, 2006, p.15).

Sua abrangência atual é de 121 unidades escolares, a maioria no período noturno – apenas dez com classes no diurno⁴⁴.

3.4 As escolas pesquisadas e seus contextos

A **primeira** escola pesquisada é o Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA), localizado na rua da Conceição nº 74, em um sobrado restaurado de três andares. Ele está situado no centro comercial da cidade.

É a primeira escola municipal com atendimento exclusivo a jovens e adultos, tendo como proposta original atender um grande número de trabalhadores da área do comércio e prestadores de serviço. Mas a procura por escolarização levou ao atendimento de moradores da Baixada Fluminense e de outros municípios da Região metropolitana. Essa procura está relacionada à necessidade dos alunos de uma escola próxima ao trabalho, que seja central, e que atenda também no horário diurno.

Segundo os documentos da escola sua proposta está fundamentada em um trabalho que atenda “às *necessidades de pessoas jovens e adultas relacionadas à escolarização, educação permanente e preparação para o mundo do trabalho*”, por isso a implementação de um horário mais flexível, a fim de absorver os alunos matriculados que não podem estudar à noite. Dentro dessa mesma perspectiva os documentos também dizem que “*esta estrutura possibilita um olhar diferenciado para este aluno, atendendo às suas necessidades e anseios*”⁴⁵.

Seu horário de funcionamento é das 7h às 21h horas, sendo dividido em seis turnos de duas horas, com intervalos de 15 minutos. Com isso, o aluno pode freqüentar a escola em um horário mais flexível, de acordo com sua disponibilidade de tempo para o estudo.

⁴⁴ Fonte: Secretaria Municipal de Educação. Coordenação de Jovens e adultos.

⁴⁵ Dados a partir dos documentos do CREJA.

Com uma proposta pedagógica diferenciada de duas horas diárias em aulas presenciais e duas horas não-presenciais, que são destinadas prioritariamente a atividades culturais, a escola está dentro das normas estabelecidas.

As atividades culturais são desenvolvidas por meio de aulas-passeio e palestras para ampliação do universo cultural dos alunos e por meio de cursos profissionalizantes e aulas de informática que estavam previstos no projeto e começaram a ser implementados pela nova direção em 2006.

A escola vem procurando fazer contatos com empresas buscando parcerias para viabilizar a inserção dos alunos no mundo do trabalho, sendo a empregabilidade um dos alicerces da formação do jovem cidadão segundo os documentos do CREJA.

O trabalho referente à 1ª etapa do ensino Fundamental – PEJA I – está organizado em dois blocos de aprendizagem com duração média de um ano em cada bloco. Nesse processo o aluno vai sendo avaliado para que mude ou não de bloco ou unidade de progressão.

A organização administrativa da escola conta com uma diretora, uma diretora adjunta, uma coordenadora pedagógica, uma auxiliar administrativa e uma professora da sala de leitura. O número total de professores são 26, seis fazem parte do PEJA I e 20 do PEJA II.

A escola possui aproximadamente 500 alunos. O PEJA I funciona com 12 turmas e o PEJA II 24, com uma média de 12 alunos por turma. Esse número limitado de alunos por turma visa à garantia de um trabalho mais individualizado por parte do professor, sendo este responsável pela garantia da oferta de um ensino acelerativo de qualidade⁴⁶.

Em seu aspecto físico a escola é conservada. Possui salas-ambiente para cada disciplina: Geografia/História, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Língua Estrangeira, equipadas com TV e DVD. O sistema das salas é rotativo, no qual o aluno é que se desloca pelas mesmas. Essa dinâmica acontece com o PEJA II – já o PEJA I possui uma única sala, mas também ambientada e equipada. Há ainda sala de leitura, artes e informática, um auditório para diversas atividades, inclusive para educação continuada dos professores. Os alunos dispõem também de

⁴⁶ Esses dados foram retirados do Projeto de Educação Juvenil (PEJ).

refeitório para um lanche que é oferecido pela escola no intervalo de 15 minutos entre um turno e outro.

Como parte da organização, às sextas-feiras acontecem os centros de estudo para os professores em período parcial. Nesse período os alunos do PEJA II têm aula de língua estrangeira e linguagens artísticas. Já o PEJA I tem aula de reforço.

A **segunda** escola pesquisada é a Rinaldo Delamare, que está dentro do Centro de Cidadania Rinaldo Delamare. Com sua localização em São Conrado, Zona Sul do Rio de Janeiro, tem como maior público atendido os moradores da comunidade da Rocinha.

Esse centro funciona num prédio de 18 andares, onde já funcionou um hotel e que, há anos, estava abandonado. A Prefeitura comprou o imóvel e transformou-o num espaço no qual podem ser encontrados diversos serviços.

Os cinco primeiros andares do prédio destinam-se à Secretaria Municipal de Educação e os outros estão ocupados com vários projetos do *Centro de Cidadania* que contam com o apoio do Governo Federal.

Este espaço com múltiplas funções é oferecido aos alunos e a comunidade e tem como principal interesse a formação de profissionais e a inclusão social.

Entre os trabalhos desenvolvidos podemos destacar os projetos de integração, de erradicação ao trabalho infantil, inclusão e capacitação na área de empreendedorismo, programa de educação, secretarias de apoio à moradia, assistência social, de prevenção à dependência química, de saúde, e das culturas.

Entre os cursos gratuitos fazem parte: cabeleireiro, manicure, gastronomia, hotelaria, manutenção de eletro-eletrônicos, educadores de creches etc.⁴⁷

A escola foi inaugurada em 2004 em pró-forma, mas obteve designação em 2005 e foi quando a direção atual assumiu a administração da instituição⁴⁸.

Quando foi inaugurada iniciou com PEJA e Educação Infantil e depois foi incluída a Educação Especial. A escola na época da pesquisa tinha um total de 750 alunos, 250 faziam parte do PEJA I.

A escola atende a crianças de 4 a 6 anos e ao PEJA, com um total de 30 turmas – apenas sete delas do PEJ I.

⁴⁷ http://www.rio.rj.gov.br/pcrj/destaques/rinaldo_delamare.htm

⁴⁸ Essas informações foram dadas pela diretora.

O horário de funcionamento do PEJA é das 7 às 22 horas, sendo dividido em três turnos, com turmas na parte da manhã, da tarde e da noite. As turmas estão agrupadas com em média 25 alunos por turma e com uma carga horária de quatro horas em cada turno.

A organização administrativa da escola conta com uma diretora, uma diretora adjunta e dois professores orientadores. O número total de professores gira em torno de 25, sendo que três fazem parte do PEJA.

Suas instalações são novas. Possui uma boa estrutura física, onde podemos observar: salas-ambiente com terminal de computador, TV/vídeo e ar-condicionado, sala de leitura, um auditório que atende ao prédio todo e um refeitório, no qual são servidos almoço e jantar.

O Projeto Político Pedagógico está em construção, mas o trabalho pedagógico é baseado no Projeto de Educação Juvenil que já foi citado anteriormente.

Os Centros de Estudo também funcionam às sextas-feiras oportunizando uma troca de experiências entre os professores e investindo na formação continuada.

Essa é uma das dez escolas que trabalham com horário diurno possibilitando o acesso aos alunos que trabalham à noite.

A importância desse horário diurno ficou evidenciada na fala dos alunos, pois descobrimos que muitos trabalham à noite, outros aproveitam para estudar no horário em que os filhos estão na escola ou até mesmo estudam e fazem outras atividades no Centro de Cidadania.

Assim como no Centro de Referência, as vagas são oferecidas em qualquer época do ano, considerando a rotatividade de matriculados, isso porque se prioriza o avanço contínuo dos alunos neste processo.

3.5 Os sujeitos da pesquisa

Foram sujeitos dessa pesquisa duas professoras da Rede Municipal do Rio de Janeiro que atuam no PEJA I, uma do Centro de Referência de Jovens e Adultos e a outra da Escola Rinaldo Delamare e 11 alunos do PEJA das duas escolas.

É importante salientar que a princípio os alunos não estavam inseridos como sujeitos da pesquisa, mas ao longo da realização do trabalho e principalmente depois da inserção no campo percebemos a importância da visão desses sujeitos para a compreensão da temática, diante desse fato eles foram inseridos e contribuíram de forma decisiva para o mesmo.

Esses sujeitos são considerados os protagonistas da investigação uma vez que fazem parte do universo escolar pesquisado. Como lembra Chizzotti (1991, p. 83), “todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam”.

Para seleção dos alunos tivemos como ponto de partida a observação na sala de aula, então algumas características foram observadas, como a seleção por gênero, faixa etária, região de origem, atividade. Esta seleção foi feita para que o grupo pudesse ser diversificado, representando a heterogeneidade presente na EJA.

IV – ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados ocorreu de forma criteriosa e dialógica. Os fatos que mais contribuíram para isso foram a riqueza dos dados de que dispúnhamos e a literatura que nos embasava. Diante disso, realizamos as análises através do cruzamento dos dados coletados e do diálogo com a teoria.

A primeira ação realizada foi uma discussão acerca do campo de pesquisa e as facilidades e dificuldades encontradas no mesmo, logo após falamos mais detalhadamente sobre os sujeitos e discutimos as categorias retiradas dos dados. O caminho para identificar as categorias foi, como já apontamos, o cruzamento dos dados e a percepção dos temas mais recorrentes.

4.1 Impressões do Campo de Pesquisa

4.1.1 Primeira escola pesquisada

Após longo caminho percorrido em meio a vários papéis com autorizações, carimbos e assinaturas, conseguimos o primeiro contato com a instituição para que pudéssemos iniciar a pesquisa.

O contato inicial com a primeira escola – o CREJA – foi com a coordenadora pedagógica, pessoa esta indicada pela 1ª CRE a ser procurada. Esse contato foi por telefone e nesse momento agendamos dia e hora para conversarmos.

No primeiro encontro, a coordenadora demonstrou interesse pela pesquisa, sugerindo até alguns textos que poderiam dialogar com o meu trabalho. Conversamos a respeito do tema e ela se interessou muito, achou válida a minha presença em sala de aula para as observações, porque com a minha pesquisa poderiam ser percebidas algumas situações em sala de aula que muitas vezes não são notadas pelos professores. Foi exposto para coordenadora o objetivo da pesquisa, a metodologia que seria desenvolvida, o tempo de duração e principalmente as turmas que gostaríamos de observar.

A coordenadora falou também que se interessasse a observação poderia ser feita em uma turma que só têm nordestinos, completou a sua fala dizendo que seria uma experiência interessante, visto que o tema é variação lingüística. Foi explicado que seria interessante justamente o contrário, uma turma heterogênea com alunos de diversas regiões do Brasil.

Nesse encontro ficou decidido que a escola abriria espaço para que se pudesse realizar a pesquisa, mas as professoras seriam comunicadas sobre as observações para que aceitassem ou não participar dessa investigação. Decidiu-se também o dia do início das observações.

No primeiro dia de observação foi dada a notícia que somente uma professora participaria da pesquisa e que ela trabalhava com duas turmas, uma do bloco I e a outra do bloco II, pois as outras professoras não gostariam de participar.

Após a apresentação da professora e das turmas iniciou-se a observação em sala de aula. Ao longo da pesquisa a relação com esses dois grupos e com a

professora foi de muito respeito, criando um ambiente acolhedor, receptivo e harmonioso.

A turma do bloco I se sentiu tão à vontade com a presença do pesquisador que solicitava sempre a participação do mesmo nas atividades e também nas horas de comemoração de aniversários e lanches coletivos.

Vale ressaltar que ao longo da pesquisa sentimos dificuldade no acesso a documentos da escola e outras informações gerais sobre a instituição, que seriam importantes para o desenvolvimento do trabalho.

Após alguns dias de observação a coordenação pareceu um pouco indiferente à pesquisa, mudando o tratamento inicialmente apresentado e em alguns momentos o diálogo se tornou difícil.

Pensando sobre essas questões do campo de pesquisa, considera-se pertinente neste momento a fala de Goldenberg (1997, p. 60) quando diz que:

o pesquisador deve precisar as dificuldades e os limites da pesquisa, as pessoas que lhe ajudaram na entrada no campo, as pessoas que se recusaram a dar entrevista, as perguntas que não foram respondidas pelos pesquisados, as contradições apresentadas, a (in) consistência das respostas, possibilitando uma visão ampla de estudo, e não apenas dos aspectos que “deram certo”.

Percebemos então ao longo da investigação que o pesquisador realmente precisa ficar muitas vezes calado, pois a disputa de poder está presente em todos os espaços. A paciência é outra característica importante para o pesquisador, porque ele precisa saber aguardar o momento para fazer suas entrevistas ou questionários, estando sempre à disposição dos pesquisados. De acordo com Goldenberg (1997, p. 60) “cada pesquisador deve ter bom senso e criatividade para encaminhar as soluções para cada situação”. Pensando por essa linha é que conseguimos realizar o trabalho até o final mesmo sem alguns dados que seriam importantes.

Com relação ao período de permanência na escola começamos no dia 10 de maio de 2006 e permanecemos até o dia 27 de julho de 2006, quando fizemos a última entrevista, perfazendo um total de 40 horas de observação, quatro horas por semana e um dia estipulado pela coordenação pedagógica.

Depois do término da investigação, procuramos a diretora do CREJA que assumiu o cargo em junho de 2006 e ela explicou algumas questões do

funcionamento da escola que não estavam muito claras, contribuindo bastante para a pesquisa.

4.1.2 Segunda escola pesquisada

Depois de passar novamente por todos os processos burocráticos na Secretaria Municipal de Educação e na 2ª CRE, fomos direcionados a procurar a Diretora da Escola Rinaldo Delamare. Cabe ressaltar que a Supervisora do Programa de Jovens e adultos – SME⁴⁹ foi muito atenciosa e procurou agilizar o processo.

Na segunda escola também foi agendado pela Diretora um primeiro contato para que conversássemos sobre a pesquisa.

Logo de início a Diretora demonstrou muito interesse pela pesquisa, chamando atenção para a importância de uma parceria com os pesquisadores. Falou também que precisa haver uma integração, porque só assim poderíamos desenvolver um bom trabalho na EJA. Acrescentou ainda a relevância do tema e afirmou que a escola estava aberta a pesquisas.

A pesquisa foi explicada passo a passo para que não gerasse dúvidas mais tarde. A metodologia a ser aplicada foi esclarecida e a diretora falou que toda essa dinâmica de trabalho poderia ser combinada com a professora e que caso houvesse dúvidas poderíamos procurá-la.

Os espaços da escola também foram abertos para que se circulasse por eles conhecendo cada detalhe e cada aspecto dessa escola.

No primeiro dia, foram feitas as apresentações aos funcionários da escola e também foram disponibilizados os documentos do PEJA, deixando-os à vontade para serem manuseados. É importante salientar que o Projeto Político da escola está em construção, por isso não estava à disposição.

Em um segundo momento a diretora falou que a turma a ser investigada poderia ser escolhida pelo pesquisador, sendo assim a escolha foi feita para uma turma do bloco I .

⁴⁹ Secretaria Municipal de Educação.

A professora da turma escolhida foi muito amável e receptiva, assim como os alunos. A turma se sentiu à vontade desde o primeiro momento, fazendo questão da participação da hora do café⁵⁰.

Foi explicado tanto para professora quanto para os alunos o objetivo da presença do pesquisador e como transcorreria a investigação. Em relação à entrevista, quando foi explicada, levou a um alvoroço por parte dos alunos, pois estes estavam interessados em aparecer em revistas ou publicações de jornais.

Em vários momentos os alunos solicitaram a participação do pesquisador nas atividades do dia-a-dia da sala de aula. Essa presença despertou muita curiosidade por parte dos alunos, pois eles queriam entender melhor como funcionava essa pesquisa na prática.

Nesse mesmo dia foi combinado que as observações seriam todos os dias durante três semanas e as entrevistas começariam na segunda semana. Devo acrescentar que houve colaboração tanto da diretora, quanto da professora – do início ao fim da pesquisa.

O trabalho de campo transcorreu sem dificuldades e com muita colaboração por parte dos entrevistados e da escola em geral. Com relação ao período de permanência na escola, iniciamos as observações no dia 14 de agosto de 2006 e permanecemos até o dia 25 de agosto de 2006, perfazendo um total de 40 horas de observação: quatro horas diárias em sala e o restante do tempo pesquisando documentos da escola que pudessem ajudar na pesquisa.

O desenvolvimento de toda a pesquisa contou com a colaboração da Equipe da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação.

4.2 Dialogando sobre os sujeitos da pesquisa, sua trajetória e a variação lingüística

Nesta seção, vamos explicitar com mais detalhes os alunos e suas vivências, a fim de compreender melhor esses sujeitos da pesquisa e realizar análises consistentes e coerentes. O momento das entrevistas foi extremamente importante, pois possibilitou um contato mais estreito com os sujeitos e eles tiveram

⁵⁰ Momento de intervalo na sala de aula para beber um cafezinho e relaxar um pouco. Cada dia um levava a garrafa de café e os outros levavam biscoitos.

oportunidade de se colocar. Através desse instrumento de coleta de dados demos voz e vez a esses sujeitos.

4.2.1 Os alunos: um pouco de sua trajetória de vida

A1

Idade: 33 anos, sexo masculino. Está cursando o bloco I de aprendizagem no PEJA I. Nasceu em Pernambuco e está no Rio de Janeiro há 18 anos. Trabalha como pipoqueiro de 14h às 22h30min. É casado há doze anos e tem duas filhas, uma está com nove anos e a outra com seis meses. As duas filhas nasceram aqui e a esposa também é pernambucana. Ele veio para o Rio de Janeiro em busca de uma oportunidade de trabalho. Tem cinco irmãos que também moram no Rio. Quando ele era pequeno não queria estudar, não parava em colégio algum, mudava sempre. Agora ele diz que perdeu tempo e por isso está de volta à escola. A fala a seguir explicita com clareza a importância que ele dá aos estudos.

“Que maravilha *estudar* de manhã e *trabalhar* à tarde! Só saio com o 2º grau completo”.

A2

Tem 25 anos, sexo masculino, está cursando o bloco I de aprendizagem no PEJA I. Nasceu em Alagoas e está no Rio de Janeiro há cinco anos. No nordeste, trabalhava como segurança em uma danceteria e durante a semana descarregava cerveja em um depósito. Aqui no Rio começou trabalhando em um hotel como faxineiro e passou a ajudante de cozinha. Trabalha das 14h às 22h. Ele espera melhorar cada vez mais nesse ramo hoteleiro. Sua esposa também é de Alagoas, a filha veio para o Rio com três meses e agora vai fazer cinco anos. Tem três irmãos que vieram para o Rio também. Atualmente mora na Vila Kennedy. Quando era pequeno estudou por pouco tempo, mas parou para poder trabalhar. Só retornou à escola adulto.

“Voltei a *estudar* para ter um futuro a mais”.

A3

Tem 54 anos, sexo feminino, está cursando o bloco I de aprendizagem no PEJA I. Nasceu em Conselheiro Lafaiete, Minas Gerais e está no Rio de Janeiro há 37 anos. Trabalha como copeira e diarista, com uma carga horária de oito horas. Está separada há 29 anos, foi casada com um baiano que morava no Rio. Ela casou em Minas e em seguida veio para o Rio. Tem um casal de filhos adultos e já tem netos. Mora em Jacarepaguá com um filho. Voltou a estudar com o objetivo de ajudar os netos e também aprender um pouco mais. Frequentou a escola quando era pequena no antigo primário, mas diz que esqueceu muita coisa e precisa relembrar.

“A escola é delícia, eu vou reaprender para ensinar meus netos.”

A4

Tem 33 anos, sexo feminino, está cursando o bloco I de aprendizagem no PEJA I. Veio do Maranhão há cinco anos trazida por uma amiga e deixou seus quatro filhos com o pai. Quando chegou aqui trabalhou como doméstica e depois auxiliar de serviços gerais. Ela relata que sofreu muito trabalhando em casa de família, pois era humilhada pelos patrões. Quase voltou para sua terra, mas desistiu porque conheceu um pessoal vendendo cerveja na praia e ficou amiga deles. Esses amigos ajudaram-na a achar um quartinho para alugar e assim permanecer no Rio. Ela lembra que cansou de lavar roupa por um prato de comida. Depois foi trabalhar fazendo serviços gerais em uma firma na rua Presidente Vargas e a situação melhorou um pouco. No momento está desempregada e em busca de um outro emprego. Mora no centro da cidade com seu marido. Sempre sentiu vontade de estudar, porque tinha vergonha de andar com um papel na bolsa para copiar sua assinatura.

“Eu não sabia ler nem escrever até entrar para cá”.

“Tinha muita vontade de estudar porque via as pessoas do trabalho falando em estudo”.

A5

Tem 34 anos, sexo feminino, está cursando o bloco II de aprendizagem no PEJA I. Nasceu na Paraíba e está há 13 anos no Rio. Veio de lá com o marido e dois filhos pequenos. Seu marido queria rever a família que estava toda aqui e mudar de vida.

Pegaram o fundo de garantia e vieram tentar a sorte, mas ela não queria vir, veio obrigada. Nos primeiros anos aqui no Rio, ela não trabalhava fora de casa, porque seu marido não permitia. Ela obtinha seus rendimentos vendendo produtos de revistas como Avon, Fascinação etc. Hoje em dia ela mora no Alto da Boa vista e está separada, trabalha como auxiliar de serviços gerais com uma carga horária 12h por 24h. Começou a estudar com 15 anos, pois quando era pequena não pôde. Contudo parou para se casar e nessa época estava na 5ª série. Sempre teve o sonho de voltar a estudar e se tornar juíza.

“Meu maior sonho é fazer faculdade”.

A6

Tem 27 anos, sexo masculino, está cursando o bloco II de aprendizagem no PEJA I. Nasceu no Rio de Janeiro. Trabalha há dois anos como operador de prensa com uma carga horária oito horas diárias, inclusive aos sábados, das 6 às 12h. Tem 3 filhos que moram com a mãe. Parou de estudar com 14 anos porque precisava trabalhar e ajudar a família. Mora com a mãe, um irmão e a noiva. Começou a estudar em junho e está muito entusiasmado. A sua noiva também estuda no CREJA e a companhia dela o incentiva a continuar estudando.

“Quis voltar a estudar para melhorar na vida”.

A7

Tem 17 anos, sexo masculino, está cursando o bloco II de aprendizagem no PEJA I. Nasceu no Rio, mas saiu daqui para Maceió com dois anos de idade, voltando aos 12. Ele foi morar na casa de sua avó em Alagoas, porque sua mãe se separou do pai. Ele estudava quando era menor, mas teve dificuldade de continuar, pois sua mãe mudava de cidade e ele era obrigado a sair da escola. Ele mora com a tia que chama de mãe, o padrasto e um irmão. O seu irmão é carioca, a mãe é mineira e o pai sergipano. A mãe dele queria que ele voltasse a estudar e quando chegou ao Rio foi procurar uma escola. Trabalha eventualmente vendendo cerveja no Baixo Gávea ou na Kombi do padrasto.

“Tenho que estudar para ser alguém na vida”.

A8

Tem 17 anos, sexo feminino, carioca, está cursando o bloco I de aprendizagem no PEJA I. Estuda de manhã e à tarde toma conta de sua irmã para a mãe trabalhar como diarista. Os pais são de Campina Grande, casaram-se e em seguida vieram para o Rio. Mora na Rocinha com sua mãe e quatro irmãos. Perdeu o pai em um acidente de carro, quando tinha sete anos. Nasceu em Irajá, morou em Caxias e para ficar perto de uma tia doente mudou-se para Rocinha. Começou a estudar no CREJA no meio do ano passado (2005) junto com sua irmã que está no bloco II. Parou de estudar há seis anos, quando passaria para 3ª série. Como vivia mudando de bairro, não conseguia dar continuidade aos estudos.

“Agora eu acho o estudo muito importante, antes eu não dava valor ao estudo”.

A9

Tem 47 anos, sexo feminino, moradora da Rocinha e está cursando o bloco I de aprendizagem no PEJA I. Nasceu em Recife e está no Rio há 30 anos. Veio de sua terra para trabalhar como empregada doméstica, mas agora trabalha com decoração de festa. Tem três filhos que de início ficaram em Recife, mas vieram depois, quando a avó que tomava conta deles faleceu. Conheceu um rapaz aqui no Rio que casou com ela e assumiu seus filhos. Depois de ter passado um tempo aqui no Rio adotou dois filhos. Estudou pouco quando era pequena porque tinha que trabalhar, porém agora resolveu voltar para a escola.

“Agora que os filhos estão criados resolvi cuidar de mim e estudar”.

A10

Tem 56 anos, sexo feminino está cursando o bloco I de aprendizagem no PEJA I. Veio do Ceará e está no Rio há 36 anos. Trabalha como secretária em um escritório de advocacia das 13h às 18h. Chegou ao Rio com o irmão mais velho, direto para a casa de uma irmã. Estava com muita vontade de trabalhar, mas veio sem emprego certo. Anos mais tarde casou com um paraibano e teve um casal de filhos, mas agora mora sozinha, porque se separou. Está estudando pela primeira vez, já que quando era pequena não pôde estudar, aprendeu a ler sozinha na carta ABC⁵¹.

⁵¹ As cartas de ABC são constituídas por: cartas contendo o alfabeto; cartas de sílabas (compostas com segmentos de uma, duas ou três letras) e cartas de nomes (onde são apresentadas palavras cujas sílabas são separadas por hífen). As cartas de ABC firmaram uma tradição na história da escola

“Antes de morrer quero ser gente na vida”.

A11

Tem 36 anos, sexo masculino, está cursando o bloco I de aprendizagem no PEJA I. É porteiro de um prédio residencial em Copacabana. O horário de trabalho é de 13h30min às 22h. Nasceu e se criou na Paraíba, no interior, em uma cidadezinha pequena. Trabalhava na roça par ajudar a família. Sempre sentiu vontade de vir para o Rio ganhar dinheiro. Em 89 seu irmão mandou dinheiro para passagem e ele veio encontrá-lo. Sua irmã morava em Copacabana e arrumou emprego em um prédio no mesmo bairro. Depois de um tempo no Rio, arrumou esposa e filho e foi morar no Jacarezinho. Depois de um tempo se separou e ficou com a criança. Hoje em dia está novamente casado e tem uma filha de seis anos. Os quatro moram juntos na Rocinha. Quando era pequeno parou de estudar para trabalhar na roça e só voltou ao colégio aqui no Rio.

“Meu objetivo na escola é melhorar mais o que eu sei”.

4.2.2 Quem são esses sujeitos da EJA

Ao caracterizar essa modalidade específica da educação básica nos deparamos com uma pluralidade de sujeitos que dela fazem parte. Cada um com uma história de vida, reunindo suas marcas de identidade e formados por memórias que os constituem. Em muitos momentos estes sujeitos se revelam tão semelhantes e ao mesmo tempo tão singulares em suas ações cotidianas.

Esse contexto de experiências que os alunos trazem é somado ao grupo, criando espaços de saberes e não saberes, na busca de um reconhecimento na sociedade.

Pensando a partir desse universo que constituí a educação de jovens e adultos, lembramos da fala de Freire (1996, p. 64):

primária brasileira. Mesmo sendo um utensílio vinculado a um dos mais tradicionais métodos de alfabetização (método sintético), resistiu às inovações promovidas por partidários de outros métodos de alfabetização e continuou sendo editado até os anos 50 do século XX.

www.fe.unicamp.br/alle/textos/CHAC-ManuaisPaleografosLivros.pdf

É na inconclusão do ser que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida que se reconhecem inacabados. Não foi a educação que fez o homem e mulheres educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade.

Estes sujeitos provenientes de classes populares vivem em situação socioeconômica desfavorável. A necessidade de trabalhar muito cedo os afastou muitas vezes de seus lugares de origem.

Provenientes principalmente do norte e nordeste do país, trazem em sua bagagem uma história real de desesperança e esperança que os faz tentar “mudar de vida”, procurando melhores condições. Nessa trajetória até a “cidade grande” (como é chamada por eles a cidade do Rio de Janeiro) carrega a esperança de um futuro diferente do que eles deixaram para trás. Um aluno retrata bem esse quadro quando diz:

A vida é melhor de se viver lá, mas aqui é para trabalhar, ganhar dinheiro, construir alguma coisa.
Se lá tivesse condições não ia vim tudo para cá.⁵²

Esses jovens e adultos se caracterizam como um grupo heterogêneo quanto as suas atividades: pedreiro, donas de casa, porteiros, faxineiras, cozinheiro. São homens e mulheres, trabalhadores, empregados, desempregados ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais, mães e avós. Muitos nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas na região onde moravam. Esses jovens e adultos que retornaram a escola passaram por ela mesmo que por um tempo curto: dias, semanas ou no máximo alguns meses.

O tempo de escolarização nem sempre significa mais conhecimento ou facilidade para aprendizagem. São sujeitos sociais e culturais, marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à escolarização que carregam a marca da exclusão social.

Neste sentido, é fundamental entender a educação de jovens e adultos como direito e não apenas como idéia de resgate da oportunidade perdida, pois o aluno

⁵² Depoimento de um aluno do PEJA, bloco I, da Escola Rinaldo Delamare.

muitas vezes se sente culpado por não ter sido capaz de aprender na época própria. Não cabe mais o argumento de suprir a escolaridade não obtida, mas assegurar os direitos iguais. Nesta perspectiva, Paiva (2004, p. 31) ressalta duas vertentes importantes que passaram a configurar a educação de jovens e adultos após a Conferência de Hamburgo⁵³:

[...] a primeira, a da escolarização, assegurando o direito à educação básica a todos os sujeitos, independente de idade, por passar a ser vista a educação como direito humano fundamental; a segunda, a educação continuada, entendida pela exigência do aprender por toda a vida, independente da educação formal, incluindo-se nessa vertente as ações educativas de gênero, de etnia, de profissionalização, questões ambientais etc.,[...] Essa vertente passa a constituir o verdadeiro sentido da EJA, ressignificar os processos de aprendizagem pelos quais os sujeitos se produzem e se humanizam, ao longo de toda a vida.

Esses sujeitos possuem uma bagagem de conhecimento adquirido em outras instâncias sociais, que é preciso que se aproveite, visto que a escola não é o único espaço de produção e socialização de saberes e sim um espaço que vem a se somar aos outros em que os sujeitos transitam.

Sendo assim, torna-se pertinente trazer a fala de Haddad⁵⁴ (1992, p. 4) para quem os sujeitos jovens (cada vez mais jovens⁵⁵) e adultos que buscam a escolarização – tardiamente – representam:

[...] uma massa considerada de excluídos do sistema formal de ensino, seja por se encontrar em condições de vida precária, seja por ter tido acesso a uma escola de má qualidade, ou mesmo por não ter tido acesso à escola, acaba por se defrontar com a necessidade de realizar sua escolaridade já como adolescente ou adulto para sobreviver em uma sociedade onde o domínio do conhecimento ganha cada vez mais importância.

⁵³ A V Conferência de Educação de Jovens e Adultos – V Confinteia – ocorreu, em Hamburgo, Alemanha, em julho 1997. Entre os vários conceitos e propostas feitas pela Conferência destaca-se a superação da idéia de que a educação de jovens e adultos deva ter, exclusivamente, uma função compensatória ou supletiva, introduzindo a noção de educação permanente que deve estar associada a quatro habilidades: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conviver por toda vida. Ver MOURA; RIBEIRO; VÓVIO, 2002.

⁵⁴ Sérgio Haddad é professor do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Coordenador Geral da Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação e Presidente da Abong – Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais.

⁵⁵ Segundo o MEC/INEP as justificativas para o fato dos alunos ingressarem cada vez mais jovens na EJA podem estar relacionadas a um movimento de reingresso à escola de alunos evadidos, ou ao estímulo à frequência em cursos regulares com avaliação e certificação, ou ainda, à parcela daqueles que a distorção série/idade os conduz para essa modalidade de ensino, já que a Legislação (9394/96) estabelece idade limite para atendimento em cursos presenciais diurnos.

A heterogeneidade presente na sala de aula da EJA se configura a partir de aprendizagens e experiências que eles adquirem ao longo de sua vida em diferentes contextos sociais, pois as suas crenças, valores, atitudes e procedimentos vão constituindo processos diferenciados de aprendizagem e diferentes formas de acesso ao conhecimento. É a partir do reconhecimento do valor de suas experiências de vida e visões de mundo que cada aluno jovem ou adulto pode se apropriar das aprendizagens escolares de modo crítico e original, na perspectiva de ampliar sua compreensão, seus meios de ação e interação no mundo.

Segundo Oliveira e Paiva (2004, p. 8), “a concepção de aprendizagem para esses sujeitos jovens e adultos, de qualquer nível de escolaridade, é a base de estar no mundo”.

Paiva (2004, p. 9) assinala ainda que:

[...] por esses processos educativos os sujeitos melhor respondem as exigências de: produzir existência (pelo trabalho); produzir suas identidades (de gênero, de classe, de categoria profissional; exercer a democracia, construindo práticas cotidianas de participação e de resistência, como formas de viver a cidadania; participar das redes culturais e sociais que envolvem o código escrito e que definem, em sociedade grafocêntricas⁵⁶, o ser cidadão e o exercer cidadania).

É fundamental que se perceba quem são esses sujeitos que estão na nossa sala de aula, por que eles devem guiar nossas proposições. A partir dessa descoberta é que poderemos construir coletivamente uma proposta pedagógica, para que os conteúdos a serem trabalhados façam sentido, tenham significado, sejam elementos concretos na sua formação, motivando a sua autonomia intelectual e contribuindo para que se tornem sujeitos ativos do processo educacional, possibilitando assim a intervenção significativa na sua realidade.

O adulto não volta apenas à escola para recuperar o tempo perdido, mas volta em busca de um aprendizado para as suas necessidades presentes. Por isso essa modalidade deve ser pensada em relação a suas especificidades, procurando desenvolver um trabalho diferente do realizado nas escolas regulares. Esses alunos esperam que nessa escola haja espaço para falar de sua vida, desejos, sua dor, suas alegrias, daquilo que os aflige no cotidiano: família, casa, trabalho. Precisa se

⁵⁶ Possibilidade de expressão, particularmente na forma escrita.

sentir acolhido, ouvido, escutado, incluído, com a possibilidade de ter alguém para compartilhar todos esses sentimentos que fazem parte do ser humano.

Esses sujeitos são guiados pelos seus sonhos há muito esquecidos, pelo desejo de “melhorar de vida”, pelo esforço de compreender o mundo que os rodeia, pela vontade de ser reconhecido como sujeito podendo olhar para todos, como eles falam “**de cabeça erguida**”.

4.2.3 Professoras: um pouco da sua trajetória

P1

Tem 31 anos, nasceu no Rio de Janeiro. Fez o curso de formação de professores, é graduada em pedagogia, com pós-graduação em Orientação e Supervisão escolar e também é aluna do mestrado em educação na Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Atualmente trabalha só com o PEJA no Centro de Referência de Jovens e Adultos. Já leciona há 14 anos, mas no PEJA está há um ano, iniciou seu trabalho na Educação de Jovens e Adultos nessa instituição. Sua experiência educacional passa pela alfabetização de crianças, escola de ensino especial e meninos de rua. Trabalhou também como orientadora pedagógica durante quatro anos em uma escola ciclo de alfabetização.

“Essa experiência diferente de vida que encontramos na EJA é gratificante”.

P2

A professora tem 64 anos, nasceu no Rio de Janeiro. Fez curso de formação de professores, pedagogia e também aperfeiçoamento na UNICAMP – PROEC em Educação Infantil. Trabalha há dois anos na EJA e leciona há mais ou menos 20 anos. Com 16 anos terminou o ginásio e registrou o diploma, nessa época podia dar aula para o primário quem tivesse o diploma ginásial. Iniciou sua carreira profissional trabalhando com o jardim de infância. Casou e foi para o Rio Grande do Sul, nessa

época parou de trabalhar. Quando voltou entrou para o município e assumiu turmas de 1ª a 4ª séries e educação infantil, nesse período fez concurso para o estado e ficou quatro anos com o supletivo. Logo após assumiu a direção de uma escola no Chapéu Mangueira localizada no Leme. Quando a escola fechou, veio para o PEJA. No momento participa de um grupo de estudos formado pelos professores da PEJA no Município do Rio de Janeiro.

“O trabalho com adulto tem muita volta. Você se sente bem quando eles aprendem”.

4.3 Professoras

4.3.1 Trabalho pedagógico na EJA: a visão das professoras sobre a EJA e seus alunos

A partir das entrevistas com as professoras e das observações em sala de aula, foi possível tecer algumas considerações em relação ao trabalho pedagógico na EJA que detalharemos a seguir.

Na concepção das professoras é preciso ter “muita paciência” com os alunos para que o aprendizado flua com facilidade, pois para muitos a atividade escolar é uma experiência nova, já que a grande maioria nunca frequentou a escola ou passou por ela por um curto de tempo.

[...] com o adulto você tem que trabalhar com mais paciência, entender os problemas, né? Os adultos esquecem com mais facilidade, tem que estar sempre recordando. Eles têm mais dificuldade de aprender. A criança é novinha, aprende mais depressa, eles têm problemas em casa e assim tem matérias que eles não conseguem compreender (...), separar sílaba eu ensino todo dia, hoje já esqueceram. (P2)

Mas, por outro lado, o aluno adulto tem pressa de aprender, ele chega na escola com sede de saber, querendo correr contra o tempo, como se o relógio da escola trabalhasse em outro ritmo, ou seja, podendo ser acelerado para que ele conclua o mais rápido possível o Ensino Fundamental.

[...] o aluno é bem mais ativo, tudo é bem rápido, tem muita pressa de aprender, pressa de fazer os trabalhos, mas tem dificuldade. (P1)

Talvez esse processo acelerado que é citado pela professora esteja associado ao sentimento de tempo perdido que esses alunos nutrem, por não terem estudado enquanto criança, agora precisam agilizar esse processo.

Fica evidente no discurso das professoras o valor que elas dão às experiências de vida dos alunos, manifestando o interesse em aproveitar os conhecimentos já adquiridos por eles e procurando fazer uma ponte entre o trabalho escolar e o cotidiano do aluno.

[...] eles trazem muita experiência diferente de vida, da forma de ver o mundo e lidar com o mundo, por isso precisamos aproveitar. (P1)

[...] eles já têm bem definido do que gostam e do que não gostam. (P1)

[...] A gente fez um trabalho desde o começo do ano com a escrita. Nós escrevemos um livro, ou melhor, eles foram falando e eu escrevi. Eles começaram a falar sobre a vida deles (...) do nordeste, passagem do nordeste para o Rio (...) aí eles foram contando e eu fui registrando. (P2)

Porém, percebemos nas observações em sala de aula que, apesar do discurso em favor de um trabalho que valorize o conhecimento prévio do aluno e sua experiência de vida, muitas vezes isso não se aplica no cotidiano de algumas turmas, pois freqüentemente as atividades desenvolvidas são mecânicas e sem significado para o aluno, reduzindo a aprendizagem à aquisição de uma técnica, em que a transmissão de conteúdos passa a ser o mais importante. Dentro desse contexto, Freire (1996, p. 25) advoga que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, sendo assim, é a partir da visão de mundo que esses jovens e adultos trazem para escola que eles podem se apropriar das aprendizagens escolares de modo crítico e original, na perspectiva de ampliar sua compreensão, seus meios de interação e ação no mundo.

Na nossa inserção em sala de aula pudemos perceber que as duas professoras procuram uma metodologia de trabalho que considere o aluno como sujeito da relação ensino-aprendizagem, buscando a sua participação nas atividades, mas nessa procura de outras possibilidades muitas vezes uma das professoras se perdia e não se dava conta do trabalho mecânico que estava realizando.

Em uma outra turma poucas foram as atividades em que os alunos puderam intervir fazendo questionamentos, discutindo em grupo ou se posicionando a partir das suas reflexões. Os exercícios muitas vezes estavam descontextualizados, sem uma proposta de trabalho clara, sem objetivos específicos e com ilustrações que infantilizavam o aluno. Dessa forma, o grupo não participava efetivamente, sendo

levado a executar a tarefa automaticamente sem fazer relações com os conhecimentos já adquiridos.

Exercícios como leia, copie, separe e complete são exemplos da prática de algumas professoras, assim como o trabalho que veremos a seguir:

(observação do dia 17/08/2006).

FORMANDO PALAVRAS COM H
UTILIZE AS SÍLABAS QUE ESTÃO DENTRO DOS QUADROS E FORME PALAVRAS INICIADAS COM A LETRA H.



HA	BI NA VAÍ VAI LI TO A TA ÇÃO	
HE	LI CE CÔP RO RAN ÇA TE RÔI	
HI	NA E NO NE GI	
HO	TEL RÓS JE MEM RA CO PO	
HU	NO MIL MOR MA DE	

A professora pediu que um aluno distribuisse as folhas, depois ela explicou a atividade dizendo: *“você vão juntar as sílabas formando palavras com a letra H”*. Alguns alunos na hora da atividade disseram que não estavam conseguindo descobrir quais eram as palavras iniciadas com a letra H, pois eram muito difíceis.

Quando os alunos terminaram a professora corrigiu o trabalho de cada um individualmente e logo depois eles começaram outra atividade.

Em outros momentos a mesma professora procurou trabalhar alguns textos do livro relacionando a realidade vivenciada pelos alunos, trazendo as situações cotidianas para sala de aula.

Destacamos uma atividade para ilustrar a participação dos alunos, cujo tema era a “água”, que foi trabalhada da seguinte forma: a professora pediu que os alunos abrissem o livro didático⁵⁷ e lessem o texto em voz baixa. Passados 10 minutos a professora solicitou a participação de todos para que cada um lesse um trecho do texto em voz alta, em seguida ela levantou algumas questões relacionadas à situação da água na Rocinha. Nesse momento ela abriu para uma discussão:

Observação do dia 21/08/2006.

[...] Como é a situação da água na Rocinha? (P2)

[...] É péssima. (A)⁵⁸

[...] Agora já passou o problema. (A)

[...] Às vezes a água tem e não tem. (A)

[...] Eu moro sozinha e não tem problema. (A)

[...] Lá onde eu moro a água vem do beco (...) é vem da mata. Não é isso meninos? (A)

[...] É sim [um aluno respondeu]. (A)

[...] Vocês pagam água? (P2)

[...] Não. Só a luz. Quem paga água é quem mora mais embaixo do morro. (A)

A maioria dos alunos participou do debate e logo depois a professora pediu que eles fizessem uma pesquisa sobre a água que estava na página seguinte.

⁵⁷ *Viver, aprender - Alfabetização*. Páginas 159, 160 e 161. Ver anexo 5

⁵⁸ Quando colocamos apenas “A” estamos nos referindo aos alunos da turma e não especificamente os entrevistados.

Com base nas duas atividades podemos inferir que a professora em alguns momentos desenvolve um trabalho em que a participação do aluno é importante e em outros trabalha de forma descontextualizada, fragmentada, priorizando as atividades mecânicas, sem despertar a curiosidade e o envolvimento do aluno.

A partir das entrevistas percebemos também que existe uma preocupação por parte de uma professora em diferenciar a EJA das outras modalidades de ensino, pensando a educação de jovens e adultos em suas especificidades e buscando assim possíveis caminhos para um melhor trabalho na EJA.

Uma professora declara que:

[...] com o aluno adulto você não pode usar a mesma metodologia que usa com criança, a mesma linguagem, usar os mesmos materiais. Vai ter que renovar o repertório. P1

[...] O material usado com o adulto deve ser diferente do usado com a criança, para que eles não sejam infantilizados, embora eu não considere o material que escolhi para educação de jovens e adultos o melhor (...) não achei um livro ainda que considerasse assim de boa qualidade ou qualidade excelente, porque só estou trabalhando apenas há um ano. Acho que, no caso específico da EJA, o que eu sinto falta é de biblioteca para que eles possam escolher o tipo de leitura que eles desejam, pois trabalhamos com uma diversidade muito grande e eles já têm bem definido do que gostam. P1

Uma outra questão que julgamos importante mencionar é a dinâmica adotada pelas professoras na correção das atividades pedagógicas, pois na hora dessa ação percebemos que o discurso da valorização do conhecimento do aluno antes mencionado só aparece no fazer de uma.

Esse trabalho de correção nem sempre conta com a participação dos alunos, porque muitas vezes eles apenas copiam a palavra “correta” sem questionar ou levantar hipóteses sobre a grafia das mesmas.

Em outros momentos a professora escreve a grafia “correta” das palavras no caderno de cada um ou no quadro negro e os alunos fazem a autocorreção, em outras situações os alunos fazem uma correção entre eles, mas sempre com base no modelo exposto pela professora, raramente eles questionam a correção e quando acontece a professora explica o porquê de se escrever daquela forma e outras no entanto, apenas respondem: *“assim que é a forma correta. Temos que seguir a norma padrão”*.

A partir da fala das professoras e das observações em sala de aula constatamos que a norma padrão tem um destaque nas atividades e que as

diferentes formas de escrever ou falar não são discutidas como uma questão importante em sala de aula.

Existe uma grande preocupação em relação à ortografia “correta” das palavras e a ampliação do vocabulário do aluno; exercícios de memorização, treino e cópia são os mais valorizados.

[...] a gente trabalha com vocabulário, a leitura oral e a escrita, e vai tentando modificar com o tempo os alunos. (P2)

[...] coloco a palavra correta e mando eles corrigirem. Aí eu dou um ditado e eles escrevem a palavra que eu dei antes. (P2)

Essas falas da professora confirmam a idéia de um trabalho pedagógico de forma mecânica e não reflexiva, pois o aluno vai sendo modificado e não conscientizado de forma a refletir e intervir nas atividades propostas. Dessa forma, parece que a aprendizagem para a professora envolve principalmente a modificação do desempenho dos alunos, ou seja, a partir do momento em que eles apreendem os conteúdos se transformam.

Assim, a professora transmite os conteúdos para que o aluno absorva o que lhe é passado, sem que haja questionamento ou troca de experiências por parte deles. Nesta perspectiva, recorremos a Santos [et al.] (2004, p.102) quando afirma que “esse tipo de prática pedagógica reflete uma concepção de ensino como repasse de conhecimento, e a aprendizagem como um ato receptivo e mecânico”.

A prática pedagógica da professora demonstra uma posição contrária às propostas do PEJ⁵⁹ no que se refere à metodologia, pois segundo esse documento o eixo central da proposta curricular é a consciência de cidadania, e, sendo assim, “todo o trabalho está voltado para a inserção dos participantes do programa no mundo dos saberes historicamente acumulados, mas de forma **crítica e participativa**”⁶⁰.

Para falar sobre a “consciência de cidadania”, que é tão importante no trabalho com a educação de jovens e adultos, recordamos a fala de Freire (1996, p. 85-86):

[...] meu papel no mundo não é só de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências.

⁵⁹ Projeto de Educação Juvenil 2005 – “PEJ I em Ação”.

⁶⁰ Grifo nosso.

Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar.

Por outro lado, uma das professoras que procuram interagir com os alunos tentando desenvolver um trabalho de construção coletiva, ou seja, com a participação do aluno, dando-lhe “vez e voz”. Um exemplo disso é quando a professora fala para os alunos, durante uma atividade, que “se tiver dúvida pergunta pra mim ou para o do lado. A gente só aprende fazendo”. Essa atitude demonstra que a professora busca a participação do aluno tentando se deslocar do lugar de detentora única do saber.

A fala da professora evidencia a sua concepção em relação ao trabalho na EJA:

[...] trabalho a questão de organização textual, concordância, plural e pontuação. Aí tenho que sentar junto com aluno e ler as palavras, aí digo: lê alto esse parágrafo, aí a gente vai mostrando...., nesse caso eu vou falando o que percebo, algumas coisas que eles estão falando corrijo naquele momento também. Trabalho com um corrigindo o outro [os alunos], é um processo longo mais assim eu trabalho as formas corretas da escrita. (P1)

[...] vão escrevendo, o que vale é a criatividade não se preocupe em comer letras, engolir letras, o que interessa é a sua idéia, o resto vocês vão aprendendo aos poucos (...) eu vou passando exercício e vocês vão aprendendo. Se vocês não escreverem nunca, não vão se soltar. (P1)

Muitas vezes, entretanto, esse trabalho torna-se difícil, pois muitos professores não conseguem se desprender de uma concepção da língua relacionada à gramática normativa, cujo interesse está direcionado preferencialmente ao ensino da variedade escrita padrão; nesse contexto a oralidade fica renegada ao “segundo plano”, pois as atividades priorizam a escrita e o aluno não encontra espaço para falar. Na sala de aula se aproveita muito pouco das experiências que o aluno vem tendo com a oralidade ao longo de sua trajetória.

4.3.2 – A escola e seu papel

Após ouvir as entrevistas das professoras é possível inferir que para elas a função da escola é múltipla e entre essas diversas funções se destaca a escola como um lugar de ensino, realização pessoal, certificação do saber do aluno, ascensão social e, principalmente, o lugar onde se aprende a falar e escrever “corretamente”, ou seja, usando a norma padrão da língua.

[...] você tem muito retorno do seu trabalho pedagógico, tem gente que não sabia ler, não sabia escrever e agora já escrevem e lêem. [...] eles se sentem orgulhosos de poder ler um livro, um pedaço de jornal. (P2)

[...] alguns voltam a estudar porque querem o diploma, uma certificação. Alguns querem para voltar ao mercado de trabalho e outros para realização pessoal. (P1)

[...] muita coisa ele já sabe, mesmo aquele que é analfabeto. Ele quer vir para escola a fim de que a gente valorize o conhecimento que eles já adquiriram. (P1)

Dentre as múltiplas funções da escola o maior destaque é dado para a importância do ensino da norma culta escrita padrão em detrimento das demais variações.

[...] é função da escola ensinar de modo correto [norma culta] para o aluno, porque ele precisa aprender a escrever sem errar. (P2)

Entretanto, uma das professoras parece ter uma preocupação quanto à valorização dos saberes do aluno, ou melhor, o “conhecimento de mundo” que eles trazem, pois em muitos momentos procura considerar as experiências de vida deles, buscando uma relação dialógica e possibilitando, assim, a ampliação dos conhecimentos para além daquilo que eles já sabem.

[...] Os alunos trazem experiências de vida e precisam ser valorizadas e aproveitadas em sala de aula (...) essa troca essa conversa em sala de aula é muito importante. (P1)

[...] eles gostam muito de conversar e falam de muitos assuntos... é legal ouvir, porque cada um veio de lugar diferente e principalmente nessa turma 174 (...) então eles trazem muitas experiências diferentes de vida da forma de ver o mundo e lidar com o mundo. (P1)

A essa prática refere-se Freire (1994, p. 8) quando menciona que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, pois o conhecimento resulta da experiência concreta em função do vivido e dessa forma acontece não só a aprendizagem da leitura e da escrita, a “leitura da palavra”, mas também a “leitura do mundo”. É nessa interação que o conhecimento é construído, e, sendo assim, o educando precisa ser agente ativo desse processo de construção de conhecimento, participando de forma crítica, reflexiva e não passiva.

Destacamos duas falas de uma professora que elucidam a sua concepção em relação à linguagem e ao trabalho que é desenvolvido na sala de aula:

[...] na verdade a gente trabalha na escola a norma culta da língua, tanto que eles foram lendo uns livros, lendo jornal, textos, tudo, de uma forma ou de outra a gente não pode deixar de trabalhar norma culta da língua, em contraponto a isso como não desvalorizar cercear, como não excluir mais já excluindo a forma que eles falam? (P1)

[...] eu acho que também é função da escola ensinar a norma culta desde que ela não desprestige o saber do aluno, mas acho que é a função da escola a escolarização, né, o atestado, o papel de escolarização, isso dá uma idéia do capital cultural que você adquiriu (...) eu acredito que eles pensem que essa forma de falar diferente vai propiciar a eles escalar postos diferentes na vida. (P1)

Um trecho que se destaca na fala da professora é quando ela se refere à questão do *capital cultural*, pois ela parece considerar que o êxito social e profissional depende cada vez mais fortemente do nível escolar alcançado, proporcionando acesso a posições profissionais mais privilegiadas, o que torna a formação escolar altamente desejável por todos. Dessa forma, quando ela menciona a importância dos documentos, do papel que atesta a escolarização, está relacionando a obtenção de um diploma ao saber oficializado. Essa fala nos remete a Bourdieu (1998), pois, segundo o autor, o título escolar é um capital simbólico⁶¹ universalmente reconhecido, que outorga a quem o possui uma qualificação socialmente reconhecida.

⁶¹ No universo social, além de bens materiais – força de trabalho, mercadorias, serviços – circulam também *bens simbólicos* – informações, conhecimentos, livros, obras de arte, música, teatro; a linguagem é um desses bens simbólicos. A estrutura social organiza-se através da troca de bens, materiais ou simbólicos, entre grupos e indivíduos. Ver Bourdieu 1983 e SOARES 1989.

Sendo assim, a escola é lugar onde a aquisição do *capital cultural* e do capital lingüístico acontece por meio de um processo de ensino formal e intencional com regras explícitas. Segundo Bourdieu (apud Soares, 1989, p. 62):

a desigual distribuição, entre as diferentes classes sociais, do capital lingüístico escolarmente rentável constitui uma das medições mais bem dissimuladas pelas quais se instaura a relação entre origem social e êxito escolar (1989, p.62).

A reflexão da professora quanto à idéia do *capital cultural* nos remete novamente a Bourdieu quando ele menciona em seu discurso as desigualdades sociais de acesso à escola. Para ele, essas desigualdades somente podem instaurar-se quando a cultura escolar se torna um valor social coletivamente compartilhado. Isso lembra o caráter fundamentalmente histórico (e modificável) dos sentimentos coletivos de alta "desejabilidade" de tal categoria de bens, atividades ou saberes. Sendo assim, são as crenças coletivas que constituem as condições simbólicas de existência dessas desigualdades e os processos de legitimação, de deslegitimação ou de relegitimação dos diferentes tipos de bens, atividades ou saberes, e, finalmente, as lutas para a definição social do "que conta" e do "que tem valor", em suma, do que faz "capital" aos olhos da maioria das pessoas (Bernard Lahire⁶², 2003) .

4.3.3 – O fenômeno da variação lingüística

a) Fala regional e variedades sociais

Para uma professora a forma como os alunos falam está associada à classe social a que eles pertencem, bem como aos grupos sociais de que eles participam, pois é na interação entre pessoas e no convívio que eles vão compartilhando valores, crenças e construindo, assim, uma identidade. E dessa forma a linguagem também vai se constituindo.

⁶² Professor de sociologia da École Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines e diretor do Groupe de Recherche sur la Socialisation (CNRS).

[...] as diferenças no modo de falar estão ligadas ao grupo de que você convive, independente de classe social. (P1)

[...] você percebe que tem adolescente que mora em uma comunidade e ele tem uma maneira de falar daquela comunidade. Alguém que frequenta a igreja e é muito religioso traz outras características, você percebe a forma que ele fala, dá para perceber não só a classe, mas o grupo que ele pertence. (P1)

Entretanto, para uma das professoras a forma como os alunos falam está diretamente ligada à classe social, pois segundo ela os alunos das classes “populares” falam “errado”. Sendo assim, é possível afirmar que a linguagem dos alunos é considerada “inferior” e sem “prestígio” em função do lugar social que eles ocupam.

Essa apreciação da professora quanto à fala dos alunos é muitas vezes fruto de uma visão preconceituosa e discriminatória. Segundo Soares (1989, p.17) “é o uso da língua na escola que evidencia mais claramente as diferenças entre grupos sociais”.

Trouxemos uma fala da professora para ilustrar:

Você acha que a classe social da pessoa influencia no seu modo de falar?
(pergunta feita na entrevista da professora)

Ah! Influencia. Pessoas de classe popular e bem pobres inventam suas próprias palavras. (P2)

Elas pontuam também que as diferenças regionais são as marcas que as pessoas possuem do lugar de onde nasceram. Esses diferentes modos de falar aparecem no discurso de cada um, ou seja, quando apresentam entonações e ritmos distintos, palavras com significados diferentes, carregados de características próprias de cada lugar.

[...] observo que as diferenças do Estado em que você nasceu são marcas que as pessoas trazem, entonações, palavras diferentes, características de determinados lugares. (P1)

[...] parte dos alunos aqui são do nordeste, do Ceará né e eles tem um palavreado diferente do nosso. Eles aqui aprendem vários tipos de fala, porque o que é a palavra e o significado aqui no Rio é diferente lá no nordeste. (P2)

[...] quando tem uma palavra que eu não conheço, eu sei que alguém sabe... assim ...do nordeste eu pergunto para eles. Aí eles desandam a falar tudo e às vezes falam mais do que eu. (P1)

Essa fala reflete a concepção de professor como protagonista da relação ensino-aprendizagem e não como mediador. Quando essa relação se inverte os professores se surpreendem com os alunos, pois muitos se colocam no lugar de fonte única do saber, como se tivessem a resposta pronta para todas as perguntas.

Mas ao mesmo tempo em que alguns professores identificam essas diferenças, percebendo que a língua não é homogênea e que as variações existem, outros não legitimam as variedades usadas pelos alunos, que acabam sendo estigmatizadas e discriminadas, como podemos notar na fala abaixo:

[...] Eu tenho uma aluna que é ótima, muito inteligente, me ajuda sempre na organização da sala, mas ela fala tudo errado coitada. Ela é nordestina, sabe? (P2)

Bagno (1999, p. 47) alerta-nos dizendo que “não existe nenhuma variedade nacional, regional ou local que seja intrinsecamente ‘melhor’, ‘mais pura’, ‘mais bonita’, ‘mais correta’ que outra”. As variedades lingüísticas atendem à necessidade de cada grupo de pessoas que a utiliza.

Uma professora relatou que faz distinção entre a sua fala e a dos alunos, a outra confessou que jamais parou para observar as diferenças e que nunca foi levantada nenhuma questão a esse respeito em sala de aula por parte dos alunos.

Para elas, as diferenças regionais existem, mas percebemos que estas são trabalhadas em sala de aula apenas como troca de experiências para enriquecimento do grupo.

Pudemos identificar que o sotaque se destaca como um problema para uma das professoras, demonstrando preconceito em relação ao sotaque de cada região, desprestigiando e diminuindo o sujeito em relação à sua origem, inclusive quando se refere a ela mesmas.

[...] meu modo de falar é diferente deles, mas eu tenho uns probleminhas de sotaque, porque eu morei no nordeste e depois no Rio Grande do Sul. Eu terminei a 4ª série fui fazer a 5ª série no nordeste e encontrei muita dificuldade. Tem horas que eu falo...tipo com sotaque do Rio, com sotaque do nordeste.(P2)

A gíria também foi abordada por algumas professoras como forma de identificação de um grupo; sendo assim, é reconhecida enquanto variedade lingüística fazendo parte do universo dos alunos. Segundo Bagno (1999), a língua é dinâmica, e a nossa sofre variações como todas as outras línguas, por isso podemos dizer que as gírias vão e vem, nascem, vivem, desaparecem e podem até ressurgir, mas é preciso que se saiba a hora, o lugar, e com que pessoas são usadas:

[...] A gíria caracteriza e identifica um determinado grupo e a partir dela podemos reconhecer o lugar social dos alunos, porque ela já diz o lugar de onde eles vieram e o grupo que pertencem . (P1)

Conforme observações feitas em sala de aula, podemos inferir que as expressões regionais são muito pouco exploradas, assim como qualquer outra variação da língua, pois a variedade lingüística a que é dada ênfase é a norma padrão. Poucos foram os episódios em que se trabalhou a maneira diferente de falar ou escrever dos alunos e estes momentos foram muitas vezes interrompidos para a realização de outra atividade ou como pretexto para a explicação de conteúdos gramaticais. Sendo assim, a discussão muitas vezes não se aprofundou e foi motivada apenas pelas curiosidades, peculiaridades e formas diferentes de pronunciar algumas palavras em cada região do Brasil. Segundo Bagno (1999, p. 45), “o que está em jogo aqui não é a língua, mas a pessoa que fala essa língua e a região geográfica onde essa pessoa vive”. Se uma região do Brasil é considerada “atrasada”, “pobre”, “subdesenvolvida”, as pessoas que nasceram lá são consideradas da mesma forma e, conseqüentemente, a língua que elas falam também.

Escutamos de uma professora que ela não corrige a forma de falar do aluno e de outra ouvimos que é preciso corrigir para que o aluno aprenda a falar corretamente. Mas o que observamos em sala de aula é que muitas vezes as professoras se omitem e fingem que não escutam o que o aluno diz, deixando-o se expressar como quiser, sem interferir. Essa postura pressupõe uma estratégia para não discutir questões relativas à variação lingüística. No entanto, quando esses alunos escrevem são corrigidos com base na norma padrão da língua, sem que eles entendam a diferença entre língua falada e escrita.

Durante todo o tempo de observação um único episódio sobre os modos diferentes de falar foi registrado. Uma das professoras que fez parte da pesquisa trabalhou uma música do Livro Viver e Aprender - “*Mulher rendeira*”, do Zé do Norte⁶³.

Observação realizada no dia 10/05/2006:

A professora pediu que os alunos abrissem o livro na página 86 e depois perguntou se eles conheciam a música. A maioria disse que já tinham escutado a canção, então a professora propôs que eles cantassem. Todos acompanharam a música com a maior animação. No final, todos aplaudiram o desempenho do grupo.

MULHER RENDEIRA - Autor: Zé do Norte

Olé, Mulher Rendeira,
Olé mulhé rendá
Tu me ensina a fazer renda,
eu te ensino a namorá.

Olé, Mulher Rendeira,
Olé mulhé rendá,
Saudade levo comigo,
Solução vai no emborná.

Olé, Mulher Rendeira,
Olé mulhé rendá
Se você tá me querendo,
Vamo pra igreja casá.

Olé, Mulher Rendeira,
Olé mulhé rendá,
E depois de nós casado,
Vou pra roça, vou prantá.
Olé, Mulher Rendeira,
Olé mulhé rendá
Se você tá me querendo,
Vamo pra igreja casá.

Depois de cantar a música cada um começou a lembrar do nordeste, da sua vida lá e das danças e tradições. Em seguida, a professora falou que o autor escreve de um jeito para combinar as rimas, mas que eles iriam copiar obedecendo à norma

⁶³ Extraído do livro Viver e Aprender — Alfabetização - Educação de Jovens e adultos, p. 86.

culta. Ela lembrou também as características do verso e da prosa e chamou atenção para o título da música e para o autor.

Diálogo da professora com os alunos:

Quando o autor escreve Mulher *rendá*, ele pensa na musicalidade e escreve desse jeito. A gente também escreve diferente do que fala. Por exemplo se escreve tomate com (e) e falamos *tomati* com (i). (P1)

Agora vamos transcrever a música passando para a regra do “português correto”. Vamos passar a limpo para o “correto”, escrevendo da “forma correta do português”. (P1)

Logo após a fala da professora os alunos começaram uma pesquisa das palavras que não conheciam, usando o dicionário.

[...] Professora, no dicionário está embornal⁶⁴, mas na roça mesmo a gente fala “*embornar*”. (A)

[...] A gente vem pra escola e aprende a escrever mulher, mas “*mulhé*” ou mulher não muda, ela é a mesma, o que muda é a forma de escrever. Não podemos voltar na roça falando mulher que ninguém vai entender. (A)

[...] A gente vai estragar toda a rima, pois ele canta bonitinho e nós vamos trocar. A forma de falar é diferente, mas tem o mesmo significado. Casar tem som de que? Esse nós casado vai ser um nó pra gente. Como vamos escrever? (P1)

Ninguém respondeu [houve um silêncio]. Depois um aluno “quebrou o silêncio”:

[...] Como eles falam errado! (A)

[...] Depende do ponto de vista. É o sotaque de lá, o livro é fiel ao sotaque de lá. São duas formas diferentes de escrever e falar. O correto é plantar. Tem uma letra aqui que eu faço questão que vocês passem uma linha na palavra “mulher”. Agora vamos ver como ele escreveu? (P1)

[...] Professora quem escreve muito, escreve errado, antes pouco e certo. (A)

E assim a professora continuou o trabalho passando toda a música para norma padrão da língua.

⁶⁴ Embornal - s.m. Saco que se coloca no focinho das bestas; cevadeira; sacola. Extraído do dicionário Escolar do MEC.

Percebemos em nossa inserção no campo de pesquisa que o maior enfoque é dado à norma culta, se constituindo assim como o centro do trabalho pedagógico. As variações lingüísticas, quando aparecem, reafirmam apenas as diferenças. Não queremos dizer com isso que não se deva ensinar a norma padrão da língua escrita, mas que ela seja considerada como uma das variedades existentes, a variedade de prestígio, e não como a única. Bagno (1999, p. 52) complementa essa reflexão dizendo que:

É claro que é preciso ensinar a escrever de acordo com a ortografia oficial, mas não se pode fazer isso tentando criar uma língua falada “artificial” e reprovando como “erradas” as pronúncias que são resultado das forças internas que governam o idioma. Seria mais justo e democrático dizer ao aluno que ele pode dizer “*bunito*” ou *bonito*, mas que só pode escrever *bonito*, porque é necessária uma ortografia única para toda a língua, para que todos possam ler e compreender o que está escrito, mas é preciso lembrar que ela funciona como partitura de uma música: cada instrumentista vai interpretá-la de um modo todo seu, particular.

O problema não está na aprendizagem de uma outra variedade lingüística, considerada mais culta e de maior prestígio social, mas na postura que faz com que as variedades populares sejam desrespeitadas, descartadas, eliminadas dos cenários escolares.

a) Língua e poder

Na fala de uma professora percebemos que para ela a linguagem é uma ferramenta de poder e seu domínio também se expressa na escola, pois esse espaço social reproduz e legitima a variedade culta padrão, ou seja, a linguagem socialmente aceita dos grupos dominantes. Segundo Bourdieu (1998), esse espaço tem a especificidade de ser uma instância social a serviço do mercado cultural e lingüístico dominante para reproduzir e difundir a linguagem legítima que confere aceitabilidade. Esse mercado é dotado de critérios de avaliação que conferem legitimidade a determinados grupos. Com efeito, a cultura e a linguagem desses grupos são transformados em capital cultural e lingüístico e sua aquisição e seu domínio tornam-se exigência.

Assim, a escola se constitui em um mercado lingüístico que usa e ensina a “linguagem legítima” por meio da comunicação pedagógica e tem como particularidade uma relação de força simbólica no grupo constituído pelos professores e alunos. Mas essas as trocas lingüísticas que acontecem na escola, além de serem relações de comunicação por excelência, são também relações de poder e atualizam as relações de força entre os locutores ou seus respectivos grupos.

Para elas, a forma como as pessoas falam ou se expressam determina o seu lugar social. Nesse sentido a linguagem usada pelos alunos pode contribuir para privilegiá-los ou excluí-los:

[...] a forma que você fala ou a forma que você determina [uso da norma padrão] como certa é uma forma de poder e assim pode privilegiar ou excluir o aluno. (P1)

[...] o professor é que diz o que é certo e o que é errado na sala de aula e assim os alunos vão aprendendo. (P2)

É interessante percebermos na fala da professora a concepção que eles têm do professor como a fonte única de saber, de informação e de avaliação, dizendo sempre o que está “certo” ou “errado” para o aluno, com o conhecimento centrado nele, sem haja um diálogo com outros saberes.

Uma professora reconhece que linguagem implica poder, e que isso vale ainda mais numa sociedade desigual, onde a escrita e a fala são hierarquizadas, pois na escola a gramática e os dicionários são muito valorizados e dessa forma o que foge às normas e prescrições do português culto é considerado “errado” ou “inferior”. A outra, porém, usa o seu poder, mas não questiona esse lugar que lhes foi conferido e assim vai se perpetuando nas relações em sala de aula; para ela o professor é autoridade, sempre foi assim desde a época em que estudou.

[...] tem coisas que os alunos vão descobrindo aos poucos na sala de aula, a gente não tem como determinar, o professor que determina assim...a forma culta e privilegiada, mas a gente trabalha com essa diferenciação dos modos de falar. (P1)

Dessa forma, a professora assume um lugar de poder quando legitima uma única variedade lingüística em detrimento das outras, ou seja, determina que a variedade padrão é a que deve ser usada em sala de aula sem refletir sobre o sentido dela. Sendo assim, podemos identificar conteúdos ideológicos presentes na fala da professoras e dessa forma pensar como elas agem no dia-a-dia da sala de aula. É relevante trazer a fala de Gnerre (1991, p. 20) para complementar a nossa análise:

Na variedade padrão, então, são introduzidos conteúdos ideológicos, relativamente simples de manipular, já que as formas às quais estão associadas ficam imobilizados favorecendo, assim, quase que uma comunicação entre grupos de iniciados que sabem qual é o referente conceitual de determinadas palavras, e assegurando que grandes massas, apesar de familiarizadas com as formas das palavras, fiquem, na realidade, privadas do conteúdo associado.

Podemos dizer, então, que essa relação professor/aluno é assimétrica, e nessa dinâmica os alunos legitimam esse poder, pois alguns trazem na memória ou adquirem na escola a imagem do professor como autoridade. Na escola, os locutores (sobretudo professores e alunos) instauram relações de comunicação em condições sociais concretas que funcionam como um mercado lingüístico. Segundo Bourdieu, (1998) o domínio da língua legítima torna-se uma forte moeda de troca nas relações de sobrevivência, pois os preços são definidos pelos grupos de posse dessa competência lingüística, cujas capacidades de produção são socialmente classificadas, configurando ao mesmo tempo a habilidade de apropriação e assimilação para falar a “língua legítima”, conferindo ao falante autoridade, poder e dominação.

Como explica Bourdieu (1998, p. 50), no mercado lingüístico o valor dos produtos lingüísticos (seu preço) rende lucro para o falante, cujas características lingüísticas correspondam às posições econômicas e sociais privilegiadas. A linguagem legítima se converte em capital lingüístico, favorecendo a obtenção de lucro por aqueles que o detêm; sendo assim, o falante (o aluno) coloca seus produtos nesse mercado lingüístico que é:

Estritamente sujeito aos veredictos dos guardiões da cultura legítima, o mercado escolar encontra-se estritamente dominado pelos produtos lingüísticos da classe dominante e tende a sancionar as diferenças de capital preexistentes. O efeito acumulado de um fraco capital escolar e de

uma fraca propensão a aumentá-lo através do investimento escolar que lhe é inerente condena as classes mais destituídas às sanções negativas do mercado escolar, ou seja, à eliminação ou à auto-eliminação precoce acarretada por um êxito apagado. Os desvios iniciais tendem, portanto, a se reproduzir, pelo fato de que a duração da inculcação tende a variar tanto quanto seu rendimento, fazendo com que os menos inclinados e menos aptos a aceitar e a adotar a linguagem escolar sejam também os que se expõem menos tempo a essa linguagem, bem como aos controles e sanções escolares.

Na maioria das vezes a maneira espontânea de falar dos alunos (expressões, frases, pronúncia, etc.), que não corresponde às normas da língua legítima, é constantemente corrigida, reprimida, penalizada pelo professor para que, de correção em correção, todos falem a língua exigida pela escola. A escola, como espaço institucional privilegiado, tradicionalmente teve o papel de “guardiã” da norma regrada e valorizada, isto é, do “bom-uso” que tem o poder de qualificar o usuário, pois quem consegue se apropriar da norma culta da língua adquire um status social.

b) Os significados da “forma correta” de falar.

Para as professoras existe uma forma “correta” de falar, mas elas garantem que nem todas as pessoas usam essa forma. Uma relatou que ela própria não fala corretamente, mas citam alguns grupos da sociedade que devem falar corretamente, ou melhor, precisam usar a norma “cultura” da língua. Essa fala dita “cultura” ou seja, a variedade de prestígio é muito valorizada na escola e na sociedade e sendo assim os alunos sentem necessidade de se apropriar dessa forma, pois eles não querem falar diferente, ou seja, usando uma variedade desprestigiada pela sociedade.

[...] existe uma forma correta de falar, mas muitas pessoas não falam essa forma correta. Eu às vezes dou uma errada. P2

[...] os advogados, juizes, nós professoras, enfim as pessoas que se relacionam com o público, com comunicação, com educação, devem falar corretamente. P2

[...] os alunos valorizam a norma culta. Um exemplo disso foi um aluno que entrou em um curso pra aprender a falar. Ele disse que fez isso porque tinha vergonha de falar, porque sabia que estava falando errado, mas não sabia o que, mas sabia que estava falando diferente das outras pessoas. P1

As professoras afirmam em seus discursos que a norma padrão está instituída e sendo assim o aluno precisa se apropriar dela, existe uma imposição quanto à norma culta e o professor não pode mudar, tem que se adequar ao sistema procurando de uma forma ou de outra não desvalorizar a fala do aluno. Mas como o professor poderia trabalhar a norma culta e as demais variedades? Essa é uma pergunta que as professoras não conseguem responder em suas práticas educativas diárias. Apesar de reconhecerem que existem variedades populares presentes na fala dos alunos, elas muitas vezes não são legitimadas.

[...] é importante mostrar para o aluno que essa é uma forma de falar, essa daqui [a professora se refere a norma padrão da língua fazendo alusão ao livro didático e a gramática] é uma forma de falar oficializada, usada em concurso público né (...) determina ter um diploma, para poder fazer uma prova. Essa forma de falar e de escrever principalmente de escrever, tem uma diferenciação que é muito diferente de falar e a forma que você vai escrever quando faz uma redação para um concurso, eu falo: quando você fizer uma prova vai estar escrito lá desse jeito [norma padrão] melhor ou pior independente do que você achar está instituído. (P1)

Ao ouvir a fala dessa professora podemos inferir que apesar de muitas vezes ouvirmos um discurso de inclusão, da importância de trabalhar a diversidade cultural do aluno da EJA, da necessidade de valorizar esses sujeitos, o que percebemos é que na prática, isto é, no cotidiano escolar, se valoriza muito a norma padrão da língua e o uso que vai ser feito dela. Essa imposição de uma única variedade representa um mecanismo de desvalorização dos outros usos da língua e “sua noção de correção lingüística produz uma visão estreita e descontextualizada de norma lingüística e reforça a idéia de que falar corretamente é sinônimo de desenvolvimento coletivo e de sucesso individual” (Britto, 2000, p. 35).

Devido ao valor social atribuído à língua escrita, ela tende a ser vista como o padrão da linguagem, isto é, como o modelo mais “correto”, e sendo assim, avalia-se a linguagem falada a partir da gramática normativa projetada para escrita. A variação e a mudança, que são inerentes a qualquer língua, são encaradas por muitos professores como “ameaças” ao idioma.

Sendo assim, muitos professores ainda sustentam uma prática do ensino da língua assentada na tradição gramatical, apesar das críticas e dos diferentes posicionamentos de pesquisadores da área. Segundo Possenti (1996), o ensino

gramatical é, na verdade um divisor de águas entre as diversas posições em relação ao ensino de língua na escola.

A maior influência que se pode verificar em decorrência desse ensino é a falsa crença de que não sabemos falar nossa própria língua (Bago, 1999) e, por esta razão, a gramática seria a garantia de falarmos de escrevermos corretamente, ou seja, nos moldes da tradição normativa.

Muitos lingüistas têm proposto o termo norma-padrão para designar o modelo ideal de língua “certa”, mas de acordo com Bago (2003, p. 64) “esse termo serve muito bem para designar algo que está fora e acima da atividade lingüística dos falantes”, pois a norma padrão que se tenta impor aos alunos não corresponde ao verdadeiro padrão lingüístico constituído naturalmente pela sociedade. Segundo o autor (2003, p.69):

A norma-padrão está estreitamente ligada à escola ao ensino formal, e como no Brasil o acesso à educação é mais um elemento que contribui para a nossa triste posição de campeões da desigualdade social, é fácil imaginar que a norma-padrão tradicionalmente tem poder de influência praticamente nulo sobre os falantes das variedades mais estigmatizadas.

Observamos que os alunos muitas vezes “aprendem” a língua através de atividades mecânicas e descontextualizadas, voltadas para a variedade escrita padrão, gerando neles a ilusão de que nada sabem, solidificando os mitos de que “português” é difícil e de que “neste país todo mundo fala errado”.

4.3.4 Preconceito lingüístico

Percebemos a partir da fala das professoras que o preconceito lingüístico está presente na sala de aula, às vezes de uma forma sutil e outras de forma explícita, como podemos evidenciar nas falas que destacamos:

[...] na sala tem formas diferentes de falar e eu corrijo muitas vezes, eles inventam até palavras para falar. Tipo assim... uma aluna falou: Eu estou dismilingüindo.P2

[...] tem uns que nem notam que estão falando errado, pra eles é normal.
P2

[...] Eu não sei como fazer para corrigir os alunos. Eu também falava algumas palavras erradas quando vim do nordeste.P2

As variedades populares são desprestigiadas e discriminadas, pois as diferenças são vistas como desigualdades, sendo assim, alimenta-se o preconceito lingüístico em relação a quem não usa a norma culta e acaba segregando e agravando cada vez mais o preconceito.

Na concepção de muitos professores a língua é vista como estática e imutável, e a gramática normativa assume uma posição de destaque, pois descreve a chamada norma culta que deve ser usada e aplicada nas atividades em sala de aula, servindo de modelo para avaliar as práticas lingüísticas do grupo.

A língua apresenta variações, mas muitos professores não trabalham essas diferenças em sala de aula, pois para eles a língua portuguesa é única e homogênea. Mas será que para muitos professores o português é só o que está na gramática? Nos livros didáticos? É apenas a norma dita culta?

A fala de uma professora representa bem o preconceito em relação à fala dos alunos:

[...] eles falam tudo errado e escrevem tudo errado. Tipo...eu tava dando p, b e n, m e então eles faziam logo uma misturada e não conseguiam escrever “direito” P2

[...] A representante da turma é uma ótima aluna, mas fala muito errado. Ela veio do nordeste. P2

Apesar de algumas professoras procurarem não desprestigiar ou discriminar a fala do aluno, o falar “certo” e “errado”, está arraigado na concepção do trabalho com a linguagem na sala de aula, pois muitas vezes elas consideraram um uso como “errado” e não como uma marca social ou regional, julgando a fala do aluno sob a ótica do erro.

Essa visão do “certo” e “errado” acaba refletindo em muitas ações do professor. Trazemos a fala da professora para ilustrar:

[...] nunca corriji o aluno quando fala *framengo*. Eles falam do jeito que eles falam “errado”. Falam e escrevem. Aos poucos eles vão percebendo . P1

Observamos também que nas práticas de linguagem, em que o professor pede somente para os alunos transformarem “o errado” em “certo”, sem uma discussão sobre os diversos fatores extralingüísticos que interferem naquela forma

de falar, não houve uma conscientização sobre os usos mais adequados da linguagem em determinadas situações, mas ao contrário, um aumento do chamado “preconceito lingüístico”.

É preciso que fique claro que o preconceito aqui evidenciado não é o preconceito puramente lingüístico, e sim preconceito social, pois se respalda em avaliações cujos critérios são sociais e não lingüísticos. Essas pessoas que muitas vezes são chamadas de “ignorantes” na verdade não tiveram acesso aos bancos escolares nem tiveram contato com a norma culta em seus ambientes familiares, portanto têm mais dificuldade de aprendê-la e de empregá-la.

Segundo Bagno não se pode julgar como “erradas” as pronúncias resultantes de forças internas que governam o idioma, já que nenhuma língua é falada do mesmo jeito em todos os lugares. Ele diz que não faz sentido ensinar a língua padrão como forma de promover a ascensão social dos marginalizados, pois o que está em jogo não é a simples “transformação” do indivíduo em um “falante da língua padrão”, pois o problema é a transformação da sociedade como um todo, garantindo ao cidadão uma vida digna e merecedora de respeito. O autor ressalva que uma das armas mais eficazes para o combate ao preconceito lingüístico seria o esclarecimento de que a gramática não é a língua, conforme a seguinte citação:

O preconceito lingüístico está ligado em boa medida à confusão que foi criada no curso da história entre língua e gramática normativa. Nossa tarefa mais urgente é desfazer essa confusão. Uma receita de bolo não é um bolo, o molde de um vestido não é um vestido, um mapa-múndi não é o mundo... Também a gramática não é a língua. (BAGNO, 1999 p.9).

E retoma a idéia de que falar da língua é falar de política, exortando aos cidadãos para não contribuírem com o círculo vicioso do preconceito lingüístico ou da injustiça social (1999).

4.3.5 – Língua falada e língua escrita.

A linguagem oral e escrita é uma das categorias pontuadas a partir das entrevistas e observações. Longe de esgotar o assunto, gostaríamos de trazer para discussão algumas concepções das professoras sobre essas duas modalidades da língua.

Segundo as professoras, os alunos escrevem exatamente do jeito que falam, isto é, “errado”, por isso a escrita vira um problema. Elas alegam que muitas vezes a pronúncia da palavra é diferente da grafia, por isso os alunos sentem dificuldade em escolher a letra certa para escrever.

De acordo com as professoras:

[...] eles escrevem de acordo com o jeito que estão falando, por isso tem dificuldade para escrever. (P2)

[...] eles precisam saber que existe uma diferenciação entre a forma de falar e a forma de escrever. (P1)

Em uma observação em sala de aula registramos um diálogo que reflete bem a questão da oralidade e da escrita (registrado no dia 15/08):

[...] Olha aqui o que você escreveu! Ninguém veve! E assim que se escreve? (P2)

[...] Não, é vive. Que isso! Olha o que eu coloquei, escrevi como eu falo. Quando eu não como letra, eu boto pra fora e está errado. (A11)

Percebemos que o aluno não consegue fazer a adequação da sua fala para escrita, pois isso não significa simplesmente transpor os sons da fala para a forma escrita; para eles, é o momento de substituição da variedade de língua usual (não padrão) por outra variedade utilizada pela escola (padrão), não habitual, desconhecida, sendo assim difícil de ser manipulada.

Dessa forma, a grande dificuldade dos professores e dos alunos está em compreender o funcionamento da escrita e as diferenças em relação à oralidade, já que o ensino permanece ainda baseado na linguagem escrita padrão. Os alunos sentem dificuldade em escrever, o que os leva, muitas vezes, a serem rotulados como “incapazes” por não terem o domínio da escrita. Segundo Queiroz (2007, p. 2):

Entende-se que a superioridade da escrita repercute fortemente no processo de alfabetização de jovens e adultos, considerando que os alfabetizados usam predominantemente a oralidade, que faz com que sejam encarados como indivíduos de segunda classe, por não terem o domínio da escrita.

De acordo com Marcuschi (2007, p. 27) essa diferenciação entre língua falada e língua escrita é uma questão que vem sendo muito discutida por muitos teóricos, pois a maior tradição entre os lingüistas é a que se dedica à análise das duas modalidades (*fala x escrita*), percebendo as diferenças na perspectiva da *dicotomia*, com uma visão restrita e polarizada. Uma outra percepção em relação à fala e à escrita é a idéia de um contínuo, seja tipológico ou da realidade cognitiva e social.

Quando falamos do *contínuo tipológico* estamos nos remetendo a Marcuschi (2007), como já falamos anteriormente no capítulo II desse trabalho, pois para ele oralidade e escrita são dois fenômenos inerentes ao ser humano e entre a linguagem oral e a linguagem escrita há mais semelhanças do que diferenças. Cada uma dessas modalidades discursivas possui características particulares – é um fato que inexoravelmente não se pode negar – mas é inegável também que muito há em comum entre elas.

Essa visão dicotômica e polarizada que percebemos na fala de muitos teóricos e professores, amplamente divulgada, é que fez a marcação estrutural das diferenças entre oralidade e escrita, onde as duas aparecem dissociadas. Mas não queremos dizer com isso que elas não apresentem diferenças, pois ambas apresentam variações e estas são determinadas pelas condições de produção e de uso da linguagem. Gnerre (1985, p. 5) adverte “que escrever nunca foi e nunca será a mesma coisa que falar: é uma operação que influi necessariamente nas formas escolhidas e nos conteúdos referenciais”.

Algumas professoras acreditam que as dificuldades que os alunos encontram na hora de escrever serão revolidas com exercícios de cópia, memorização e repetição das palavras. Dessa forma, poderíamos supor que elas partem da hipótese de que o sujeito, através da diferença e pela comparação, buscaria em sua memória a lembrança de como estava escrita a palavra quando a viu anteriormente. Da comparação das duas grafias poderia se chegar, talvez, a uma conclusão sobre qual delas é a correta. Sendo assim, a escrita é concebida de forma mecânica, reduzindo-se à aquisição de uma técnica, sem que os alunos pensem sobre as

atividades, ou melhor, construam suas hipóteses. Nesse tipo de exercício eles apenas executam.

Trazemos a fala da professora como ilustração de sua prática:

[...] é muito importante no trabalho com adulto a leitura, interpretação e cópia, porque eles também tem que copiar, copiar não é assim tipo uma coisa muito boa copiar né... copiar qualquer pessoa copia né, mas eles têm dificuldades e precisam escrever, precisam copiar a palavra certa para aprender a escrever. Então eles copiam e depois respondem. (P2)

Em alguns grupos observados esse tipo de atividade torna-se rotina, como podemos observar no exemplo abaixo:

Observação da sala de aula (14/08)

1) Leia, copie e separe as sílabas das palavras:

sapo-

pássaro-

seda-

banana-

fivela-

2) Complete as frases de acordo com as palavras acima:

O _____ é um animal.

O _____ voa alto.

O vestido é de _____.

Comprei _____ no mercado.

A _____ está no sapato.

Observação da sala de aula (14/08)

1) Leia, copie e separe as sílabas das palavras:

cama-

dono-

abacaxi-

1) Complete as frases de acordo com as palavras acima:

O _____ está maduro.

O _____ do gato é culto.

A _____ tem um lençol branco.

Percebemos nesses exercícios um trabalho descontextualizado, com palavras soltas, que não têm nenhum sentido para os alunos. Nesse caso, a metodologia usada pela professora parece ser sustentada na concepção bancária de educação, pois nesta visão os homens são vistos como seres da adaptação e do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele, ou seja, como sujeitos (FREIRE, 1975, p. 68).

Ainda nessa linha de pensamento poderíamos incluir o mito “quem lê bastante escreve corretamente”, baseado no fato de os alunos terem visto repetidas vezes o modo correto de grafar as palavras, o que os possibilitaria, então, escrever sem “erros”.

Outras professoras, porém, procuram trabalhar com os alunos as diferenças entre a fala e escrita, levando os alunos à descoberta das características próprias de cada uma delas ao longo do processo educacional. Esses foram, entretanto, alguns episódios esporádicos.

Como exemplo podemos citar o Jogo de Adedanha⁶⁵.

Observação do dia 07/06/2006.

A professora adaptou a brincadeira à realidade de uma turma que está iniciando a alfabetização e, assim, dividiu a turma em duplas para que os dois juntos pudessem descobrir as palavras iniciadas com a letra sorteada. Depois fez no quadro-negro várias colunas colocando os títulos para cada uma. A partir do sorteio da letra do alfabeto o aluno precisava completar o quadro com a palavra que iniciasse com a respectiva letra. Se ele conseguisse descobrir a palavra com a letra indicada ganhava um ponto no jogo e se não conseguisse não marcava nada.

⁶⁵ "Na folha de papel fazemos várias colunas. Cada participante dá uma sugestão para o título de cada coluna. Por exemplo: nome de pessoa, de animal, de um país, de um objeto, de um filme, de uma novela, de uma cidade, etc... Um dos participantes fala em voz alta a letra A e depois mentalmente o resto do alfabeto e outra pessoa fala STOP. A pessoa que estava mentalmente seguindo a ordem do alfabeto diz em voz alta a letra que parou ao ser dada a ordem STOP. Por exemplo a letra A. Em seguida, cada participante escreve o mais rapidamente em todas as colunas algo que inicie com a letra sorteada.

A tabela ficou assim:

LETRA	NOME DE PESSOA	ANIMAL	FRUTA	FLOR	PONTOS

No final a professora começou a perguntar quais foram as palavras que eles colocaram no caderno e as escreveu no quadro-negro. Nesse momento, ela chamou atenção para as diferenças entre a oralidade e a escrita, pois os alunos trocaram algumas letras por causa da forma como pronunciavam as palavras. As questões regionais também foram discutidas porque os alunos questionaram a maneira de falar de algumas regiões. A professora explicou que muitas vezes nós falamos de uma maneira e escrevemos de outra, por isso "você precisam prestar atenção nessas diferenças".(P1).

Essa atividade empolgou muito os alunos e provocou uma discussão em relação à oralidade, à escrita e às variações existentes nas diversas regiões.

Mas, segundo Marcuschi, é preciso tomar cuidado para que essas modalidades não sejam polarizadas, pois assim teríamos uma visão restrita das duas, pois a "oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas lingüísticos nem uma dicotomia". (2007, p. 17).

A fala da professora revela a sua posição em relação à oralidade e à escrita:

[...] eu sempre procuro enfatizar aqui a escrita como uma forma de comunicação, a linguagem outra forma de comunicação, porque tem diferença entre as duas e essas diferenças estão tanto na forma de como você fala ou escreve. Eles sempre fazem perguntas:- Se escreve *tomati* ou tomate? P1

[...] um exemplo foi à aluna Ana Claudia. Quando eu falei o nome dela, ela começou a rir e disse: -Professora eu falo Ana *Craudia*. Nossa meu nome é Ana Claudia! (risos) Legal! (a aluna ficou parada) Gente que diferença meu nome escreve com CL e não com CR. [...] tem coisas que eles vão descobrindo e não tem como determinar o tempo. P1

Chamamos novamente Marcuschi à discussão para refletirmos sobre as implicações da leitura e da escrita no processo de ensino-aprendizagem. Para complementar a reflexão destacamos a seguinte citação: "na sociedade atual, tanto

a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. Trata-se pois, de não confundir seus papéis e seu contextos de uso, e não discriminar os seus usuários” (2007, p. 8).

Um jovem ou adulto que entra na escola para se alfabetizar já percorreu um longo caminho lingüístico e dá mostras de sua capacidade de entender e utilizar a língua nas diversas circunstâncias da vida em que precisa usar a linguagem. Mas a escola está muito preocupada com a aquisição da leitura e escrita, esquecendo o desenvolvimento e amadurecimento lingüístico do aluno. Partindo desse princípio Marcuschi (2007, p. 9) “defende a tese de que falar ou escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido em determinada situação”.

Esses jovens e adultos levam para sala de aula toda a experiência que vêm tendo com a oralidade. Além disso, convivem com usos diferenciados de escrita presentes na nossa sociedade, tais como propagandas, rótulos e anúncios, entre outros. Convivem, assim, com a mediação da atividade lingüística oral e com os vários tipos de produção escrita que estão em sua volta. Mas as professoras, em suas práticas diárias, vivem um conflito, pois ao mesmo tempo em que procuram novos caminhos para o seu fazer pedagógico na EJA, muitas vezes acabam esbarrando no “fantasma da norma padrão” e cobram dos seus alunos essa forma “correta” de falar e escrever sem trazer para discussão em sala de aula a dinâmica do fenômeno da variação lingüística que utilizamos diariamente, pois as características das duas modalidades foram sempre estabelecidas tendo como parâmetro o ideal da “escrita padrão”.

Para falar desse “fenômeno da variação” é preciso citar os fatores extralingüísticos que caracterizam a fala dos alunos, pois as variáveis que intervêm na situação lingüística, isto é, os elementos culturais, sociais, materiais e institucionais são importantes para poder entender os sentidos que os alunos atribuem à língua falada e à língua escrita e como elas se constituem.

Nessa linha de pensamento, acredita-se que a variação deve-se não somente a mudanças de ordem interna da língua, mas à interferência de fatores extralingüísticos, pois a variação lingüística é inerente a toda língua. Assim, no que diz respeito aos fatores extralingüísticos, a variação observada na língua pode ser classificada como: geográfica ou *diatópica*, isto é, relacionada às diferenças lingüísticas distribuídas no espaço físico, observáveis entre falantes de origens

geográficas distintas; variação social ou *diastrática*, que, por sua vez, relaciona-se a um conjunto de fatores que têm a ver com a identidade dos falantes e também com a organização sociocultural da comunidade de fala. Neste sentido, podemos apontar classe social, idade, sexo, atividade profissional, situação ou contexto social como fatores relacionados às variações de natureza social, que influenciam o sujeito e a sua forma de falar.

Para compreender essas variações existentes é preciso entender esse universo heterogêneo da EJA e suas especificidades. Considerar a heterogeneidade desses sujeitos é pensar nos seus interesses, expectativas, preocupações, habilidades e nos contextos sociais diferentes de que eles fazem parte.

4. 4 Alunos

4.4.1 O trabalho pedagógico na EJA: a visão dos alunos

Na fala dos alunos escutamos diversas vezes que o tempo perdido precisa ser recuperado, pois quando crianças não puderam estudar e agora precisam acelerar os estudos.

Eles também valorizam muito a escola e o trabalho das professoras, são unânimes em afirmar que muitas vezes não aprendem o conteúdo dado não por culpa das professoras, mas por dificuldade deles.

[...] As professoras são pacientes e atenciosas. Se nós não aprendemos a culpa não é delas, é nossa. (A9)

[...] A professora se esforça pra ensinar, mas nós que temos dificuldade. Ela é muito boa. (A4)

Esperam que seu conhecimento prévio seja valorizado e quando isso não acontece se sentem frustrados. Esses sujeitos querem ser escutados; a satisfação de ser ouvido fica expressa no rosto de cada um deles. A oportunidade de opinar e expor suas idéias cria motivos para o grupo refletir sobre suas experiências de vida e dessa maneira eles se sentem incluídos, valorizados, levados em conta.

Para o aluno, o professor é visto como aquele que vai *fiscalizar* os exercícios dizendo “está certo”, “está errado”, “faz desse jeito”, “apaga isso”, “escreva como eu falei” e assim por diante. Essa idéia de controle atrapalha a autonomia dos alunos, porque eles se sentem cada vez mais inseguros ao realizarem as atividades propostas.

O modelo de escola presente na memória dos alunos é o da pedagogia tradicional. Como afirma Libâneo (1985, p.24-25),

A aprendizagem [...] é receptiva e mecânica, para o que se recorre freqüentemente à coação. A retenção do material ensinado é garantida pela repetição de exercícios sistemáticos e recapitulação da matéria. A transferência da aprendizagem depende do treino; é indispensável a retenção, afim de que o aluno possa responder às situações novas de forma semelhante às respostas dadas em situações anteriores.

Nessa concepção, o centro de todas as atividades educacionais era o mestre, sua autoridade não admitia contestação (Gadotti, 2004, p. 70).

O reflexo dessa pedagogia esta presente na fala dos alunos:

[...] na minha época eu ficava de castigo se não fizesse a lição. O professor falava e eu obedecia. (A3)

[...] os professores corrigiam e diziam assim: não se fala assim é assim e falava a palavra certa. Quando corrigiam o caderno era de vermelho, mandavam apagar e colocar certo. Às vezes dava blitz no caderno. (A6)

[...] o caderno os professores levavam pra casa, levavam pra casa pra corrigir. Ela ia ver o que estava errado pra consertar (...) e o modo de falar algumas palavras...que você falasse...assim errado os professores corrigiam. Eles ensinavam a falar certo. (A5)

[...] quando eu era pequena os professores corrigiam meu modo de falar, mas agora não, eu tô assim sabendo falar direito, mais direito, se expressar melhor um pouco. Na escrita os professores corrigem ainda, porque eu esqueço alguma letra, ou esqueço o r s, ou escrevo errado também às vezes. (A8)

Assim como os professores, os alunos também sinalizaram de forma bem contundente o trabalho de correção em sala de aula, visto que as lembranças que os alunos têm da escola incidem sempre pelo trabalho de correção. Para eles, esse momento da correção é de grande importância, pois nessa hora eles irão aprender o “português correto”.

[...] se tiver alguma coisa errada, faltando letra a professora olha e diz: *tá faltando letra*. Aí a gente escreve direito né. (A11)

[...] quando eu falava alguma palavra errada a professora esperava eu falar e falava a palavra certa. Depois escrevia no quadro pra eu pode vê me corrigia e falava que a palavra não era assim. (A7)

[...] A professora fala: não é assim o certo, apaga, tá errado, tem que fazer de novo. (A8)

Por outro lado, os alunos comentam que muitas vezes se sentem envergonhados, humilhados ou mesmo desvalorizados quando são corrigidos, tanto pelos professores como por outras pessoas fora da instituição escolar. Eles alegam que se sentem assim porque muitas vezes são expostos ao grupo na hora da correção, gerando uma insegurança no momento em que eles vão falar ou escrever.

[...] às vezes até fico rindo, mas às vezes fico com vergonha. Veja bem, custa chamar num cantinho e falar o certo? (A4)

[...] olha! às vezes quando me corrigem eu levo na esportiva, eu repito o que as pessoas falam sem me importar, eu não sei mesmo. (A11)

Em algumas situações eles gostam de ser corrigidos para aprenderem a norma padrão da língua, que é muito valorizada por eles, mas alegam que existe uma maneira certa dessa intervenção ser feita, pois se sentem desconfortáveis quando são corrigidos diante de uma platéia. Esse sentimento de vergonha, porém, muitas vezes se transforma em agradecimento, pois em determinadas situações, quando são corrigidos e o interlocutor explica o porquê da correção, quer seja em relação à pronúncia ou à grafia da palavra, eles se sentem satisfeitos em aprender a “forma correta” para falar sem constrangimentos.

[...] eu acho que os professores não corrige assim diretamente, por exemplo:- *você tá falando errado aí eles vê o texto assim...e falam: ué como é que se escreve isso? como é que é aquilo?* (A4)

O aluno não flexiona o verbo no plural, característica gramatical de certas variedades lingüísticas, mas não da variedade padrão.

4.4.2 – A escola e seu papel na vida dos sujeitos

Após a leitura das transcrições das entrevistas, é possível inferir que para os alunos é função da escola “ensinar a falar certo”, ou seja, sem que eles errem a pronúncia das palavras tendo como base a norma padrão da língua, que é a legitimada. Para eles as pessoas que tiveram oportunidade de estudar falam bem, falam certo, “sem errar”, e por isso eles se espelham nesses modelos e buscam uma perfeição que é exigida pela escola.

Além da principal função da escola, que é para eles ensinar a “falar certo”, outros alunos caracterizam a escola como lugar de ensino, de realização pessoal, de certificação do saber, de ascensão social. Para os alunos, quem sabe ler e escrever tem melhores oportunidades de emprego, consegue se desenvolver dentro da sua função, aprimora seus conhecimentos, é valorizado socialmente e assim consegue “melhorar na vida”, o que significa ter um emprego formal, com uma melhor remuneração e melhores condições de trabalho ⁶⁶.

Para os sujeitos entrevistados, quem teve oportunidade de estudar “fala melhor”. Sendo assim, quais seriam os sentidos de “falar melhor” para esses alunos e a importância da leitura e da escrita?

[...] as pessoas bem estudadas falam melhor. (A1)

[...] a gente vê que as pessoas que tem...é acesso a outras pessoas importantes (com estudo) que sabem falar melhor, conversa melhor do que a gente que não sabe. Então a gente tem que estudar pra isso. (A4)

[...] sempre quis aprender a ler. [...] passei muita vergonha quando eu ia assinar meu nome, andava com um papelzinho dentro da bolsa . (A4)

[...] não vou chegar a fazer uma faculdade né, mas pelo menos fazer alguma coisa, aprender mesmo escrever *mermo*⁶⁷ sem ficar errado, sem ficar soletrando. (A11)

[...] primeiro eu achava que estudo não fazia falta, agora eu tô vendo que faz muita diferença (...) a pessoa que não sabe ler e escrever parece que é cega no mundo. (A8)

[...] antigamente eu não falava assim muito certo, agora tô falando melhor, porque estou na escola. (A10)

⁶⁶ Essas funções atribuídas à escola se evidenciam em vários trabalhos que abordam os sujeitos da EJA. Entre eles podemos citar a dissertação de Garcia, Jovens e Adultos em Processo de Alfabetização: voz e vida. Ver Garcia 2004.

⁶⁷ No caso do A11, a palavra “mesmo” é proferida como “mermo”, é um exemplo da variedade carioca.

Para esses alunos “falar melhor” significa ter escolarização, ou seja, estar na escola aprendendo a norma culta da língua. Quem está inserido nesse processo aprende a “falar corretamente” e por isso não erra, conseguindo assim se “expressar bem”, com desenvoltura diante do público e com segurança do que está falando.

O aluno acredita na escola como uma instituição capaz de lhe assegurar uma melhor posição no mercado de trabalho. Através dela ele pode sonhar com um trabalho menos pesado, com melhor remuneração, como um negócio próprio ou até em freqüentar a faculdade. Pensando em uma escola assim, recorremos a Soares (1989, p. 73) quando afirma que:

Assim, o que a escola comprometida com a luta contra as desigualdades pode fazer é vitalizar e direcionar adequadamente as forças progressistas nela presentes e garantir às classes populares a aquisição dos conhecimentos e habilidades que as instrumentalizem para a participação no progresso de transformação social.

Na fala dos alunos a escola tem um valor muito grande, porque ela o instrumentaliza, dando-lhe condições materiais para realizar seus planos, e assim utilizar os conhecimentos adquiridos na prática, pois as exigências do mercado de trabalho pressionam cada vez mais e a concorrência é muito grande. Estes jovens e adultos pertencem ao mundo do trabalho, ou do desemprego, como é mais comum, e sendo assim ingressam no curso da EJA com o objetivo de concluir etapas de sua escolaridade para buscar melhores oportunidades de emprego e sua inserção no mundo letrado, pois esses conhecimentos que os alunos tanto valorizam estão sempre associados à leitura e à escrita.

No entanto, essas exigências do mercado estão muitas vezes relacionadas à formação geral, precisando de um profissional com a educação básica. Se por um lado a escolarização não garante emprego de ninguém, por outro a falta de escolarização é um obstáculo na busca da empregabilidade. Britto afirma que:

A velocidade com que tem se modificado as relações entre nível de escolaridade e mercado de trabalho é tal que constantemente um grande número de trabalhadores se vê continuamente “desqualificados” ou “desajustados” em função das novas demandas. (2003, p. 199)

A fala desses alunos sobre a escola revela o grau de importância que ela tem na vida de cada um:

[...] a importância da escola é a gente saber mais. Às vezes a gente perde o trabalho por causa disso, não saber ler e escrever.(A11)

[...] pra mim entender muitos pratos⁶⁸, tenho que estudar senão não vou conseguir chegar lá. (A2)

[...] eu quis voltar a estudar porque o estudo é importante pra gente melhorar na vida. Ir pra frente. Saber mais. (A6)

A possibilidade de ser valorizado socialmente é um dos sentidos da escola para esses alunos, porque eles desejam o reconhecimento da sociedade. Um grupo que já foi tão excluído espera que a escola possa lhe fornecer uma oportunidade para participar de forma efetiva da sociedade, conquistando assim sua cidadania. Nos apoiamos em Saviani (1986, p. 73) para pensar a relação escola/cidadania, pois ele aponta a educação escolar como um instrumento básico para esse aprendizado: “O exercício de cidadania nos mais diferentes organismos não se dá de modo cabal sem o preenchimento do requisito de acesso à cultura letrada e o domínio do saber sistematizado que constituem a razão de ser da escola”.

Algumas falas dos alunos confirmam esta afirmação. A cidadania é definida por eles como “ser alguém na vida”.

[...] eu sempre quis ser alguém. Eu sempre achei bonito quem fala bem, quem lê direito, quem sabe se expressar, quem sabe falar. (A9)

[...] antes de eu morrer...eu ainda quero ser gente na vida, porque a gente com um pouquinho de estudo já melhora. (A10)

[...] tem que estudar *pra se* formar e ser alguém na vida. (A10)

A realização pessoal também é um fator importante para esses sujeitos, assim como a certificação, o prestígio de ter um diploma e estar inserido no mundo letrado.

Na fala da aluna identificamos esses sentidos:

[...] estudar é delícia eu vou reaprender para ensinar meus netos. (...) vou aprender pra ensinar pra eles e ainda vou tirar diploma. (A3)

⁶⁸ Esse aluno é ajudante de cozinha em um restaurante.

4.4.3 – Fenômeno da Variação Lingüística

a) Fala regional e variedades sociais

Muitos alunos reconhecem que na sala de aula há pessoas de vários Estados e que tal diversidade resulta em modos diferentes de falar. Para eles nesse modo de falar diferente estão incluídos o tom de voz, a pronúncia das palavras e as expressões regionais.

[...] na sala de aula tem pessoa de vários lugares ali. Pessoa do Ceará, Paraíba, cada um tem o seu modo de fala. (A8)

[...] em Minas a voz é diferente, minha sobrinha e minha irmã falam diferente. Elas gostam de falar nossa senhora sô! Uai! Eu falo assim quando vou brincar né, “sou mineira uai! (A3)

Alguns questionam a fala homogeneizante, dizendo que não é preciso que todos falem do mesmo jeito e com o mesmo sotaque, porque a cultura de cada lugar é diferente e por isso não precisamos falar do mesmo jeito. Outros, entretanto, se surpreendem com as variações, pois acreditaram no “mito da língua única”. Para explicar esse mito trazemos Bagno (1999, p. 15):

Esse mito é prejudicial à educação porque, ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma lingüística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos os 160 milhões de brasileiros, independente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização.

Para alguns alunos o fenômeno da variação lingüística não é percebido como uma questão importante, pois muitos professores o desconhecem ou o ignoram, acreditando na unidade lingüística, dando ênfase apenas à variedade padrão da língua. Outros, no entanto, fazem referência a essa variação, mas não a trabalham como questão em sala de aula. Dessa forma o aluno fica confuso, sem saber o que pensar e questiona: “se no nordeste falam a mesma língua daqui do Rio, porque ela não é aceita? Por que parece que nós falamos outro idioma?” (A2).

Esses questionamentos aparecem na fala de muitos alunos, às vezes de forma direta enquanto pergunta, outras vezes a partir de reflexões quando falam da

vida que tinham no nordeste e da que levam aqui no Rio de Janeiro. Para esses sujeitos a língua portuguesa é a língua que é usada em todo o território nacional, e por isso eles não conseguem entender porque algumas pessoas olham e questionam o seu modo de falar como se eles falassem uma outra língua diferente.

[...] eu acho engraçado que eu chego no nordeste e falo o *mermo* idioma, num muda nada. Os meus amigos falam que eu não fiquei metido, porque eu não chego falando carioca (...) eles não têm que reclamar de mim. (A1)

Muitas vezes eles associam essa forma de falar diferente à “falta de estudo” e não às diferenças regionais, pois para eles as pessoas “bem estudadas” falam melhor, independente do lugar onde nasceram. Mas para outros a posição social que cada um ocupa legitima a sua fala; o lugar ocupado pelo falante na hierarquia social é importante.

A fala de um aluno em uma conversa em sala de aula representa essa concepção:

[...] O presidente aprendeu a falar diferente, agora ele fala “bem”. Ele fala assim porque agora é importante, é conhecido, fala em público, precisa usar as palavras (...) fala palavras mais *difícil*. (A)

Outro exemplo aparece no momento da entrevista:

[...] Você percebe diferenças no modo de falar das pessoas?

[...] Percebo. Eu acho que pessoas bem estudadas como a senhora [ele está se referindo à pesquisadora] que tem faculdade, falam melhor, tem vocabulário, boa pronúncia, falam palavras diferentes que a gente nem sabe, assim....o que significa. (A11)

Alguns alunos consideram que as marcas regionais representam uma desigualdade, principalmente quando se referem ao modo de falar do nordestino, pois para eles o nordestino fala “errado” e tem um sotaque difícil de ser entendido.

[...] Eu acho que se o Severino Cavalcante⁶⁹ “falasse bem” o povo entendia, mas ele fala daquele jeito errado, arrastado, parece que está com a boca cheia e não consegue falar. (A1)

⁶⁹ Político filiado ao Partido Progressista.

Para os alunos cada Estado tem um sotaque diferente, ou melhor, em cada lugar a maneira de falar varia, mas muitas vezes pessoas com sotaques diferentes convivendo no mesmo lugar acabam se apropriando da fala do outro e mudam a sua forma de falar. Essa mudança, entretanto, está sempre associada à fala como imitação, procurando copiar o sotaque do carioca. Para muitos, quem carrega o sotaque do norte “fala errado”.

Na fala de quase todos os alunos percebemos que a variedade do Rio de Janeiro é muito valorizada. Para eles o carioca sabe se expressar melhor, usa a norma padrão da língua, sendo visto como aquele que fala “melhor” e mais “correto”. A variedade carioca opõe-se a variedades nordestinas, que são consideradas como “erradas” e “feias”, sendo desvalorizadas. A imagem negativa que o nordestino tem de si mesmo é visível na fala de quase todos os alunos. É interessante também perceber a concepção dos alunos em relação à variedade carioca, pois para eles essa fala é homogênea, como se todos os moradores do Rio de Janeiro falassem da mesma forma, sem que existam variações entre os diversos grupos sociais.

Para esses sujeitos, quando o seu modo de falar “nordestino” é substituído pelo modo de falar do carioca, adquirem status na sociedade e são valorizados, pois para muitos alunos o lugar onde se aprende a falar corretamente é no Rio de Janeiro.

[...] quando eu entrei na escola eu já falava mais ou menos certo, não falava tão errado que nem eu falava quando cheguei aqui no Rio. (A7)

[...] quando eu cheguei no Rio eu falava totalmente errado *pras* pessoas...é esse negócio assim.... por exemplo: *oxi* e *rapai*. Agora eu aprendi a falar, tô falando melhor. (A1)

[...] eu falava muito errado. Várias coisas eu falava errado, por exemplo *oxi*! Vai fazer isso por quê? Essa é a mania que a gente já tem no interior, mas a gente vai chegando na **cidade grande** e vai deixando. Não vai continuar com a mania que tem de lá. (A2)

Contrariando essas colocações uma aluna declarou que é importante aprender a norma padrão da língua, mas não desvalorizando e suprimindo a fala da sua região em detrimento da de outras.

[...] eu não tenho que falar como todo mundo fala. Aí eu chego na minha casa, na minha terra e é totalmente diferente, cada lugar tem sua fala, seu jeito de se expressar. (A5)

Alguns alunos comparam também a fala do carioca com a do nordestino e descobrem as características próprias de cada lugar.

[...] aqui as pessoas falam diferente, lá você não fala você fala tu, puxa também o x. Não fala homem, fala cabra da peste. A pessoa nervosa, fala pessoa *arretada*. Tudo é *arretado*. Outra coisa, lá tudo é bichinho. Bichinho pra lá, bichinho pra li. Por exemplo, a gente fala: - *Vem, cá bichinho*. (A5)

A gíria também foi mencionada pelos alunos como uma fala diferente, porém “errada”, pois a fala legitimada é a norma culta e esta é falada pelos professores e pelas pessoas “estudadas”. Para eles, as gírias são utilizadas por grupos de pouco prestígio social, que não sabem se expressar, não têm vocabulário, não têm estudo, por isso não sabem usar as “palavras certas”. Mas o que seriam as “palavras certas” para esses sujeitos?

Para os alunos as palavras certas são aquelas que estão nos livros didáticos, na gramática e nos dicionários; são elas que devem ser usadas pelas pessoas que dominam o “bom português”, ou seja, o “português correto”.

[...] eu falo diferente porque falo muita gíria, mas na gramática, nos livros, lá que está certo. (A6)

[...] a professora fala diferente. Fala certo sem falar gíria. (A6)

[...] cada pessoa tem uma maneira de falar, porque você lida com todo tipo de pessoa, por exemplo pessoa que fala gíria não tem expressão, não sabe falar bem.
(A9)

Para esses alunos as diferenças lingüísticas são percebidas como desigualdades, pois as variedades populares são sempre desprestigiadas, estigmatizadas como “erradas” ou “feias” e denunciam a origem social do falante. Assim, eles se sentem muitas vezes excluídos.

a) Língua e poder

Os alunos sabem que a palavra confere poder às pessoas e entendem que para serem valorizados em determinados meios sociais precisam utilizar a variedade lingüística “cultu” ou “padrão”. Eles atribuem às professoras o poder de dizer o que é “certo” ou “errado”, pois para esses sujeitos elas são as “detentoras do saber”. Dessa forma, na relação professor-aluno muitas vezes não existe um diálogo, pois eles assumem imediatamente uma posição de submissão diante do que é dito pelo professor.

Para esses alunos o estudo faz muita diferença, tem um peso muito grande, pois distingue quem “sabe tudo” de “quem não sabe nada” dentro do grupo social. E esse que “sabe tudo” tem o poder de corrigir a maneira de falar do outro com base na variedade de prestígio.

[...] só quem pode corrigir é a professora, ela que sabe o “certo” e “errado”. (A9)

[...] minha filha mesmo me corrige, teve outro dia que eu me aborreci com ela, não sei o que eu falei que ela me corrigiu na mesma hora (...) pra corrigir basta a professora é ela que pode corrigir. (A10)

[...] eu acho que quem fala mais a forma correta é a professora...a professora que sempre quando a gente fala uma palavra ela corrige. (A11)

[...] minha patroa reclamava várias vezes quando eu não sabia falar a palavra certa, teve uma vez que me chamou de burra.[...] sei que a palavra era fácil mas, não sabia falar, era uma parada fácil. Ela disse que eu não tinha vindo de um estado, tinha vindo de uma estrebaria. Eu não sabia o que era estrebaria, agora eu sei, é muito humilhante. (A10)

Em algumas situações os alunos autorizam determinadas pessoas do seu convívio a corrigirem a sua fala. Como eles afirmam, “só pode corrigir o que a gente fala errado, as pessoas que tem estudo, quem não tem não pode se meter a falar”. (A11)

[...] meu irmão mais velho me corrigia e eu baixava a cabeça né. Eu me sentia um pouco envergonhado, mas eu aceitava porque ele tem estudo e sabe falar. (A1)

[...] quando alguém do meu trabalho me corrige, eu gosto, é *melhor* do que falar errado na frente de outras pessoas. (A11)

[...] tem uma moça “estudada” que sempre me “corregge”, eu fico satisfeito porque quero aprender a falar “certo”. (A2)

Percebemos a partir da trajetória pessoal de cada aluno que no momento em que o professor assume uma posição dominadora e autoritária eles se sentem acuados e muitas vezes se silenciam, pois para eles o professor é autoridade na sala de aula, tornando difícil sua contestação. E nessa relação de imposição e sem diálogo, muitos alunos se sentem excluídos, desvalorizados, inferiorizados e acabam abrindo mão da escola, afastando-se do ensino institucionalizado.

[...] tudo depende da maneira que você fala, do jeito que você fala. Tem gente que não sabe falar com as pessoas, com os alunos. Eu me sentia tão ofendida, um dia que desisti de ir pra escola e voltei agora. (A5)

[...] A *gente* se senti humilhada quando alguém “corregge” a *gente* na frente de todo mundo. A *gente* se sente muito mal, porque não sabe falar. (A4)

Tradicionalmente, a escola privilegia apenas a variedade de prestígio e os alunos oriundos das classes populares sentem dificuldade para se apropriar dela e se silenciam na maioria das vezes. Podemos supor, então, que a repressão lingüística é igualmente o caminho para a repressão social e cidadã, contribuindo para a reprodução das desigualdades sociais e servindo à ideologia dominante.

Pensando a partir dessa ótica chamamos Bakhtin para dialogar conosco, pois percebemos que é no fluxo da interação verbal que a palavra se materializa como signo ideológico⁷⁰ e se modifica ganhando diferentes significados, de acordo com o contexto em que surge. Dessa forma, constituído pelo fenômeno da interação social, o diálogo revela-se como tessitura da vida pela linguagem. Cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso estando em constante tensão, pois valores fundamentais de uma dada sociedade explicitam-se e confrontam-se. Deste modo as reflexões à luz de Bakhtin (2002, p. 41) são importantes:

⁷⁰ “Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia”. Ver BAKHTIN, 2002, p. 31.

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais [...].

Mas a linguagem acaba sendo aprisionada das suas possibilidades, pois se para ter seu discurso valorizado e aceito por aqueles para quem discursa o usuário da língua tem de recorrer à norma “padrão”, que na maioria das vezes é desconhecida pelos alunos, eles acabam se calando e reproduzindo apenas um discurso ideológico pronto. Por não “dominar” a variedade padrão privilegiada pela escola, o aluno não se sente autorizado a falar, discutir, se posicionar, pois não consegue alcançar esse modelo de falante “culto” idealizado por muitos professores. E nessa caminhada ele se frustra, sentindo-se “incapaz”. Britto (2003, p. 76) argumenta que “a norma, do jeito que está preconizada nas gramáticas, é apenas uma idealização, que funciona como uma espécie de lei, determinando usos orais e escritos”.

Sendo assim, podemos conceber a linguagem verbal não como um simples instrumento que serve para a comunicação humana, “mas um instrumento de poder que, ao mesmo tempo em que transmite informação, evidencia a posição do sujeito na estrutura social, isso é o valor desigual dos discursos nessa estrutura” (BERENBLUM, 2000, p. 36).

b) Os significados da forma correta de falar

Para os alunos existe uma forma “correta” de falar e quem a usa são as pessoas que tiveram oportunidade de estudar. Assim, os professores falam corretamente, isto é, usam a norma padrão da língua, que é valorizada socialmente.

[...] quem tem mais estudo fala mais correto. A professora fala mais correto. (A1)

[...] quando a pessoa tem mais estudo fala melhor. Fala bem não erra. (A10)

[...] a pessoa que tem um grau de escolaridade tem que ter um *português* bem explicado, tem que falar mais correto. (A9)

Em contraponto a essa idéia alguns alunos questionam a forma “correta” de falar, pois para eles todos podem errar, até as pessoas que estudaram podem cometer um erro ao falar, não usando a norma “cultura” da língua.

[...] nós ser humano acho difícil falar certo, porque mesmo aqueles que sabem mermo, às vezes *escapola* e fala uma coisinha errada. (A4)

[...] o jornalista o comerciante eu acho que eles falam correto, mas acho que eles erram também, às vezes eles devem errar, mas fala correto. (A7)

E o mito de que o brasileiro “não sabe falar português” também está presente na fala dos alunos. Tal idéia “reflete um complexo de inferioridade, o sentimento de sermos até hoje uma colônia dependente de um país mais *civilizado*” (BAGNO, 1999, p. 21). Segundo o autor (idem, p. 21) “declarações desse tipo se baseiam mais em posturas preconceituosas – perpetuadas ao longo dos séculos pela desinformação ou má informação”.

[...] o brasileiro não fala o português correto não. Pode ser o maior...como é que se diz cientista, que talvez até fale errado. Fale faltando letra, escreve faltando letra que ninguém é normal sempre...tem falha. (A5)

Para Freire (1975), as práticas educacionais tradicionais são “domesticadoras” e seguem uma tradição em que o professor é alguém acima do bem e do mal, detentor da transmissão do saber, que não deve ser questionado, apenas ouvido. O educando assume, então, a condição de receptor passivo do conhecimento, deixando implícita uma hierarquização das relações. Podemos perceber essa posição adotada pelos alunos nas falas abaixo:

[...] a professora estuda pra falar correto, ela é um exemplo de perfeição. Ela tem 100% de perfeição. A professora falar muito errado é ridículo. (A9)

[...] Eu não estudei, não fiz faculdade, não sei me expressar direito, mas não tenho vergonha não, vergonha de dizer que eu não sei me expressar direito. (A11)

[...] O português correto eu não sei falar, porque a questão é que eu nasci na roça e me criei na roça e lá não tem aquela *convivença* com pessoal da cidade com estudo. A minha mulher já se criou na cidade. Já teve outra formação melhor do que eu.(A11)

c) Silenciamento

Chamou-nos atenção que os alunos se referissem ao silenciamento, pois eles se sentem envergonhados em falar, com medo de serem corrigidos; nesse movimento, eles se calam.

O professor usa uma variedade lingüística, muitas vezes, distante das variedades populares com as quais os alunos se identificam. Assim, eles não se sentem à vontade para falar.

[...] muitas coisas eu não falo, porque eu não sei falar a palavra completa, aí pra eu não passar vexame prefiro abafar o caso (ficar calada). (A10)

[...] eu acho que eu falo diferente porque tem muitas pessoas que falam muito bem, sabem se expressar. Acho que alguma coisa não sei me expressar. Posso ter vergonha no momento se tiver muita gente não vou conseguir falar. (A2)

[...] eu tinha vergonha de debater, porque eu vou falar errado e alguém vai olhar pra mim e vai rir. Então eu ficava calada, porque eu não sabia falar direito e hoje em dia eu tô começando a me desenvolver, aí tô soltando essa lingüinha. (A9)

Pensando a partir desses depoimentos compreendemos a importância das interações discursivas na sala de aula, considerando, assim, as relações professor-aluno, pois a partir dessas interações a linguagem vai se constituindo. Gnerre destaca que a interação é uma interpelação entre o discurso e seu meio exterior, que pressupõe uma relação de poder a ser estabelecida entre os sujeitos, que pode ser tanto construtiva quanto silenciadora.

Os alunos sentem medo de falar e errar, serem repreendidos e ridicularizados diante do grupo:

[...] eu tinha vergonha de falar com as pessoas, não era vergonha era medo de eu falar uma palavra e aí a palavra era errada. (A10)

[...] eu pensava assim tá errado. Aí quilo é como se jogasse um balde de água fria. Você murcha, você fica meio inibida, fica meio envergonhada e não fala mais. (A9)

[...] eu fui sempre corrigida. Na época a professora, ela pegava a gente pela orelha, botava de castigo, quando não era isso me botava pra escrever não sei quantas vezes, mas eu não conseguia pronunciar, parece que me trancava, aquilo me trancava e eu não falava. (A9)

Outros procuram não se incomodar com as críticas e continuam estudando, de uma forma silenciosa.

[...] eu me sentia um pouco envergonhado quando era corrigido, mas depois fui jogando a poeira por cima e deixei pra lá ouvia calado, sem dizer nada. (A1)

Em algumas situações eles também se silenciam para não entrar em conflito com o grupo de que fazem parte, pois a escola exige que eles se apropriem da variedade “padrão” da língua. Entretanto, em contraponto a isso o meio social em que vivem usa uma variedade popular. Desta forma, são muitas vezes discriminados no lugar onde moram por estarem se diferenciando dos seus pares e apropriando-se de uma linguagem de prestígio que é usada pelos grupos “dominantes”. Para essas pessoas que pressionam e criticam esses sujeitos, essa apropriação da “norma culta” é uma forma de ceder às regras dos “dominadores”. Então esses alunos começam a viver um conflito, pois de um lado está a escola exigindo que eles usem a variedade “padrão” da língua e de outro o grupo social de que eles fazem parte pressionando para que usem a variedade popular que é comum ao grupo.

Esse conflito fica evidente na fala da aluna:

[...] às vezes eu tava assim meio humilde, então eu achava que você falava uma palavra muito bem explicada é uma maneira de você menosprezar o outro que tava do seu lado, era você querer se exibi [...] eu me trancava não queria pronunciar a palavra direito pra não *humilha* ninguém. (A9)

[...] eu sempre escuto lá na comunidade: *“agora que você tá estudando é metida a falar, quer ficar igual àquelas pessoas metida a superior”*. (A9)

[...] os vizinhos sempre falam: *“depois de velho voltar pra escola (...) você vai pro colégio pra servir de besta. Você vai aprender a falar melhor pra que? Acha que vai ser doutor?”*(A11)

Muitos alunos comentam que algumas pessoas questionam o porquê deles voltarem a estudar depois de tantos anos fora da escola. Parece que para essas pessoas a função da escola é formar “doutores”, ensinando a falar corretamente. Qual seria o sentido de aprender a falar “corretamente” para esses sujeitos?

Dessa maneira a linguagem pode ser concebida como uma arena de conflitos sendo inseparável do conceito do poder. Nesse processo de construção da

linguagem pensamos na construção dos sujeitos, pois a consciência se constitui pela linguagem através da produção da sociedade. Nesse sentido, Bakhtin (2002, p. 34) propõe o estudo da palavra como instrumento de análise da dimensão ideológica da consciência humana.

Muitos alunos, para não correrem o risco de serem criticados por falar “errado”, preferem “calar a boca” e reduzir o que tiverem de escrever ao mínimo possível, para não se expor às observações do tipo “pobreza de vocabulário”, “falta de sentido”, “erro ortográfico”. Segundo Bourdieu (1998), as palavras são bens de troca e toda a situação lingüística funciona como um mercado, isto é, o falante (o aluno) coloca seus produtos nesse mercado lingüístico, presumindo um preço (o valor) que lhe será conferido. Esse preço do *produto lingüístico* depende tanto da mensagem quanto do lugar ocupado pelo falante, isto, é da sua posição e da sua importância na estrutura social e no grupo ao qual pertence.

Bourdieu (apud Soares, 1989, p. 58):

A língua dos gramáticos é um artefato que, tem uma eficiência social na medida em que funciona como norma, através da qual se exerce a dominação dos grupos. Detendo os meios para impô-la como legítima, os grupos detêm ao mesmo tempo, o monopólio dos meios para dela se apropriarem.

A partir dessas falas podemos inferir que, na escola, as diferenças não são muitas vezes desconsideradas, são apagadas, utilizando-se assim de uma metodologia homogeneizadora. Dessa forma, o contexto em que o grupo está inserido perde o significado, dando espaço a sujeitos “sujeitados”. Valorizando-se a cultura hegemônica silenciam-se as outras culturas e o espaço de troca de experiências fica anulado.

Sendo assim, que chances possuem os alunos da EJA, sendo portadores de variedades desprestigiadas, de serem em sala de aula cidadãos falantes, expondo as suas opiniões e idéias, tendo seu direito à palavra garantido?

Esse silenciamento tem relação com os discursos que são produzidos por eles, porque esses sujeitos esperam ser apreciados, valorizados e aceitos, e muitas vezes isso não acontece. Mas as regras que são impostas para os alunos constituem um sistema de sanções positivas e negativas no que se refere à sua produção lingüística, e dessa forma muitos se silenciam para não correr riscos. De acordo com Soares (idem), “o silêncio (...) ou o uso reticente e lacônico da língua

são indicadores da censura prévia a que ele submete seu desejo ou direito de expressar-se”. E assim os alunos muitas vezes se calam.

4.4.4 – Preconceito Lingüístico

Percebemos a partir dos depoimentos dos alunos que eles têm vergonha da própria fala, afirmam que falam diferente das “pessoas estudadas” e que são estas pessoas que falam corretamente. Dessa forma, qualquer manifestação lingüística que fuja à “variação padrão” é considerada, “errada”, “feia”, “rudimentar”, “deficiente” e muitas vezes ouvimos que “isso não é português correto”.

Trazemos o depoimento de um aluno para ilustrar:

[...] outro dia eu falei “assonoite” e o rapaz me corrigiu, ele falou é essa noite Givanildo, o certo é assim, o jeito de você falar está errado. Esse rapaz me corrigiu porque ele sabe bem o português, é estudado, tem faculdade. (A11)

Nos depoimentos dos alunos se evidencia um preconceito e desvalorização em relação à fala do nordestino, ou melhor, à sua própria fala. Para esses alunos o nordestino não sabe falar “corretamente”, ele fala “errado”. Essa imagem negativa que foi construída do nordestino está relacionada tanto à fala característica da região quanto à classe social a que ele pertence. E dessa forma o preconceito vai sendo disseminado e incorporado por eles, aceitando-se assim esse estigma de fala “errada” e “feia”.

[...] tinha um cearense lá onde eu trabalhava no prédio que tentava me corrigi, mas ele falava errado também. É aquele negócio, o sujo falando do mal lavado. A1

[...] o pessoal ainda hoje fala muito mal no Ceará. Fala cantando, arrastado...Eu mesmo quando chego lá, vejo as minhas irmãs, sobrinhos...eu mesmo fico rindo porque também falava assim. (A10)

[...] de vez em quando eu falo diferente, falo errado, igual do norte, aí eles me corrigem numa boa, sem problema. (A7)

Trazemos aqui um diálogo relatado por uma professora⁷¹ para ilustrar o preconceito que está tão presente na vida dos alunos e para comprovar que muitas vezes eles assumem uma posição de defesa diante de algumas situações.

A professora estava olhando para a turma e conversando na hora de uma atividade quando falou:

[...] Uai ta *aperriada*! (P1)

[...] Você tá dizendo que eu sou da Paraíba! (A3)

[...] Garota eu não sei nem onde você nasceu...calma aí. (P1)

Segundo a professora, a aluna se acalmou, mas no primeiro momento achou que a professora estivesse usando a palavra “aperriada” para menosprezar os paraibanos.

Em outro diálogo entre o pesquisador e um aluno, o (A11), este afirma que existem diferenças no modo de falar das pessoas, mas essas diferenças estão sempre focadas na fala dos nordestinos, que é desvalorizada pelos cariocas e pelos próprios nordestinos.

[...] Para você existem diferenças entre o modo de falar das pessoas?

[...] Como assim diferenças? No geral, assim... carioca, nordestino, paulista?(A11)

[...] É, ou então assim, do seu patrão, das pessoas do prédio que você trabalha, da professora daqui da escola, dos colegas da sala.

[...] Ah, *inxiste* sim, *inxiste*. (A11)

[...] Quais são as diferenças que você acha?

[...] Eu acho mais assim é ... do gaúcho que fala diferente de carioca. Já o nordestino fala diferente, (pausa) principalmente o paraibano ele fala diferente (riso meio envergonhado), ele fala assim complicado com a língua presa, não fala direito, não sabe falar as coisas, fala errado, sem pronúncia certa. (A11)

Trazemos a fala de Britto (2003, p. 39) para explicar como o preconceito lingüístico se evidencia claramente no cotidiano:

⁷¹ Relato da professora na entrevista.

O preconceito lingüístico, diferentemente de outras formas de discriminação, não tem sido combatido. Quando se ridiculariza em público uma pessoa por seu jeito de falar, o agente do preconceito é avaliado positivamente, como se fosse culto, inteligente, enquanto o agredido é avaliado negativamente, como se fosse ignorante, estúpido.

Segundo os princípios democráticos nenhuma discriminação dos indivíduos tem razão de ser, mas talvez exista uma contradição nessa ideologia democrática, pois na sociedade em que vivemos quem não domina a variedade padrão é desvalorizado e discriminado.

Quando mencionamos anteriormente no texto que a educação escolar é um instrumento básico para o exercício da cidadania, estamos pensando em um trabalho que valorize a cultura do educando e o faça agir no mundo de forma consciente e reflexiva, levando-o à ampliação do seu *capital cultural*. Essa discussão nos remete aos *círculos de cultura* de Freire (2001, p. 17), pois nesses fóruns os sujeitos iam dialogando, escutando, conversando e assim sistematizando o seu pensamento. Neste sentido, cabe ressaltar a concepção sobre círculos de cultura:

O aprendizado ou a discussão das noções de **trabalho** e **cultura** jamais se separa de uma tomada de consciência, pois se realiza no próprio processo desta tomada de consciência muitas vezes significa o começo de busca de uma posição de luta. (FREIRE, 2001, p.17).

Daí ser importante refletir sobre o significado da diversidade cultural, da diferença cultural e também reconhecermos como temos tratado a oposição igualdade/diferença na sala de aula.

4.4.5 língua falada e escrita.

Assim como as professoras, os alunos também acreditam que escrevem do mesmo modo que falam, isto é, “errado”. A maioria dos alunos incorpora o discurso do professor e da sociedade quando diz: “os alunos não sabem escrever bem, porque falam errado e quando vão colocar no papel as suas idéias reproduzem exatamente como falam” (P2).

Esses alunos escutam sempre esse discurso, algumas vezes de uma forma velada, outras explícita, passando a assumir o papel do aluno que “não sabe nada” e “fala tudo errado”. Para esses alunos a escrita vira um grande problema, porque eles

não conseguem escrever de forma diferente do que falam, se distanciando assim dos parâmetros discursivos considerados socialmente bem sucedidos. Nesse sentido citamos Bagno (2002, p. 134) para quem “a língua escrita em si mesma representa uma orientação rumo à cultura dominante, e isso sem dúvida é uma das razões por que ela é rejeitada (...) em sua rejeição mais geral dos modos dominantes de educação e cultura”.

Em muitos depoimentos escutamos que para os alunos os erros acontecem mais na escrita do que na fala, mas revelam que depois que entraram para a escola essas dificuldades diminuíram.

[...] eu escrevia errado as palavras, mas depois que entrei pra escola tô procurando melhorar, estou prestando atenção. (A10)

[...] eu escrevo mais errado do que eu falo, mas eu também não falo bem. Se for pra escrever da minha cabeça eu escrevo algumas palavras erradas. (A11)

[...] às vezes eu falo igual eu escrevo, que aliás penso uma coisa escrevo outra. Do jeito que eu falo eu escrevo, porque eu escrevo e não paro e aí vou escrevendo errado. (A5)

[...] às vezes eu escrevo do mesmo modo que eu falo, assim...errado né. (A10)

Percebemos a partir das observações e das entrevistas que os alunos acreditam que as dificuldades encontradas na escrita podem ser resolvidas com exercícios de cópia, memorização, muita leitura e repetição das palavras, como já havíamos citado como prática de algumas professoras.

No dia-a-dia da sala de aula eles vão assimilando de forma passiva a linguagem social que é valorizada, sempre na base do “certo” ou “errado”. O trabalho acaba muitas vezes reduzido a uma seqüência de técnicas, sem o diálogo com o aprendiz, sem a escuta sensível, sem respeito ao aluno enquanto sujeito capaz de produzir significado em suas interações discursivas. Dessa forma, o aluno vai se sentindo cada vez mais oprimido, desvalorizado e inseguro.

[...] da mesma maneira que... eu falo eu escrevo. Às vezes eu erro, mas se errar tem que fazer outro, pra não errar mais. (A8)

[...] escrevo igual eu falo. Tenho dificuldade na hora dos pontos e de escrever algumas palavras. Mas se errar repito várias vezes pra conseguir aprender. (A6)

[...] às vezes quando eu tô com muita pressa é que sai alguns erros e às vezes quando eu tô com paciência sai certinho, fica lindo! Nem parece que eu fiz. (A9)

A baixa auto-estima impede muitas vezes que os alunos desenvolvam um bom trabalho em sala de aula, pois eles não acreditam em si mesmos e no potencial que têm. Na maioria das vezes eles se menosprezam e põem em dúvida a sua capacidade, se “diminuindo” sempre. Muitos dizem que não vão conseguir antes de tentar.

[...] eu não escrevo muito, pra errar menos (...) ainda não peguei a prática de escrever, eu...ainda falto letra.(A1)

Muitos alunos declaram que escrevem pouco para não errar, pois para eles o medo do erro é muito forte. Essa concepção fica evidente na fala da maioria dos alunos, pois o erro não é entendido como parte de um processo de construção de conhecimento, para esses sujeitos o erro é sinônimo de incapacidade.

A escrita é ideologicamente apontada como sendo superior à fala, o que acaba gerando uma visão reducionista da linguagem, pois cria o estigma “de quem não sabe falar e não sabe escrever”. Porém, é lendo e escrevendo que a pessoa entra em contato não só com a norma-padrão mas com todas as outras variedades de língua escrita, presentes nos mais diversos gêneros textuais que circulam na sociedade. Enquanto existir a crença de que é preciso apenas ensinar gramática, vamos continuar frustrados e incompreendidos, porque nem conseguimos fazer o aluno “aprender gramática” nem o levamos a aprender a ler e a escrever decentemente, que é o que de fato importa, como afirma Bagno (1999).

A insistência na valorização apenas do chamado padrão culto do português, em detrimento de outros modos de falar e escrever a língua, prejudica a aprendizagem de um modo geral ao reforçar a distância e a hierarquia entre educadores e alunos.

4.5 – Visitando alguns documentos

Ao longo do trabalho sentimos necessidade de lançar mão de documentos que abordassem a questão do fenômeno da variação lingüística e pudessem ajudar em nossa análise. Sendo assim, elencamos os “Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa”⁷², os “Referenciais Curriculares da Educação de Jovens e adultos”⁷³ e o “Projeto de Educação Juvenil”⁷⁴, que já foi mencionado no capítulo III deste trabalho. Dentre esses documentos destacamos alguns itens que fazem referência à linguagem, dando ênfase à língua falada e à escrita e suas variações.

Não tivemos a pretensão de nos aprofundar nesses documentos, mas sim destacar algumas questões relacionadas ao fenômeno da variação lingüística que ajudariam a pensar essa problemática.

Muitos pesquisadores da área de linguagem, especialmente os lingüistas, vêm desenvolvendo pesquisas sobre o fenômeno da variação lingüística com o objetivo de analisar e conhecer as diversidades existentes, mostrando que a língua não é homogênea e apresenta variações.

Como resultado dessas pesquisas alguns documentos que orientam as práticas pedagógicas já apresentam indicadores para que a problemática da variação lingüística seja trabalhada em sala de aula.

No documento PCN de Língua Portuguesa (2001, p. 33), os objetivos gerais referentes às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental consideram a questão da diversidade da língua.

Sendo assim, podemos citar alguns desses objetivos a serem alcançados pelos alunos:

- Utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade lingüística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam.

⁷² Parâmetros Nacionais de Língua Portuguesa : Ensino de primeira à quarta série.

⁷³ Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental.

⁷⁴ Parecer 03/99. Aprova o Projeto de Educação Juvenil nas suas etapas PEJ I e PEJII.

- conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia.

Além desses objetivos, o PCN (1997, p. 26) faz referência às diferenças dialetais e ao preconceito lingüístico e aponta que:

O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo da educação para o respeito as diferenças.

De acordo com esse documento, espera-se que a escola enfrente o preconceito lingüístico que é disseminado na sociedade como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Dessa forma, para que esse objetivo seja alcançado e também para que a Língua Portuguesa seja ensinada com uma perspectiva diferente, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: “o de que existe uma única forma “certa” de falar – e o de que a escrita é o espelho da fala”.(PCN, 1997 p. 26).

É importante destacar que os PCN foram elaborados com a finalidade de servir como um instrumento de apoio e de reflexão à prática pedagógica e não como um conjunto de regras a serem seguidas. Marcuschi (2000) salienta que suas orientações para o ensino de língua oferecem “uma possibilidade de definir linhas gerais de ação”. E acrescenta: “seria nefasto se as indicações ali feitas fossem tomadas como normas ou pílulas de uso e efeito indiscutíveis”.

Procuramos também na *Proposta Curricular da EJA para o 1º segmento do ensino fundamental* (1997, p. 60-61) algumas referências ao fenômeno da variação lingüística .

Síntese dos objetivos da área de Língua Portuguesa.

Que os educandos sejam capazes de:

- Valorizar a língua como veículo de comunicação e expressão das pessoas e dos povos;
- *Respeitar a variedade lingüística que caracteriza a comunidade dos falantes da Língua Portuguesa;*
- Expressar-se oralmente com eficácia em diferentes situações, interessando-se por ampliar seus recursos expressivos e enriquecer vocabulário;

- Dominar o mecanismo e os recursos do sistema de representação escrita, compreendendo suas funções;
- Interessar-se pela leitura e escrita como fontes de informação, seus conhecimentos sobre a língua, aprendizagem, lazer e arte;
- Desenvolver estratégias de compreensão e influência na leitura.
- Buscar e selecionar textos de acordo com suas necessidades e interesses;
- Expressar-se por escrito com eficiência de forma adequada a diferentes situações comunicativas, interessando-se pela correção ortográfica e gramatical;
- Analisar características da Língua Portuguesa e marcas lingüísticas de diferentes textos, interessando-se por aprofundar seus conhecimentos sobre a língua.

Percebemos que a reflexão sobre a problemática da variação lingüística está presente nos objetivos a serem alcançados, mas, como vimos em nossas observações em sala de aula, muitas vezes o professor não desenvolve um trabalho em que esse objetivo possa ser assegurado.

Esses objetivos são pensados e construídos a partir do que se pretende desenvolver com os alunos, mas, se o professor não reconhece o fenômeno da variação lingüística como questão, esse trabalho não se concretiza e as diferenças transformam-se em desigualdades.

No Projeto de Educação Juvenil⁷⁵ (PEJ), destacamos a seguir alguns tópicos do quadro geral do *Núcleo Curricular Básico Multieducação*:

Identidade e linguagens

- Perceber as influências das múltiplas linguagens: gestual, oral, escrita, visual, televisiva, informática na formação da identidade individual e cultural, apropriando-se delas de forma crítica;

⁷⁵ Esse Projeto está dividido em áreas de conhecimento por componente curricular. São elas: meio ambiente, trabalho cultura e linguagem. Componentes curriculares: língua portuguesa, matemática, integração social e ciências.

Espaço e linguagens

- Compreender o papel de mediação exercido pelos diferentes tipos de mídia, possibilitando a globalização das relações e aproximação entre sujeitos situados em espaços diferentes;

Tempo e linguagem

- Estabelecer interação com as linguagens de seu tempo, analisando criticamente o poder das tecnologias de comunicação, tornando-se não apenas um receptor, mas, um produtor de significados;

Transformação e linguagem

- Compreender o papel das linguagens como instrumento de mediação transformadora no diálogo do homem consigo próprio, com o mundo e que estas linguagens transformadoras podem ser dirigidas à maior compreensão entre grupos sociais, cidades, estados e países em busca da paz e da convivência digna construtiva. (2005, p. 33-34)

Parâmetros curriculares do PEJI:

Língua Portuguesa (Bloco I)

- É capaz de expor suas idéias de forma coerente;
- Apresenta escrita alfabética e escreve de forma compreensível, mesmo que apresente erros ortográficos;
- Produz textos, embora ainda sem completo domínio da estrutura própria da linguagem escrita;
- Identifica variados tipos de textos, percebendo a diferença entre eles;
- Lê, atribuindo sentido ao que lê, mesmo que apresente dificuldade/lentidão. (2005, p.36)

Língua Portuguesa (Bloco I)

- Escreve com clareza, mesmo cometendo erros ortográficos, desde que não comprometam a compreensão/intenção;

- Produz textos mais complexos e utiliza estruturas, próprias da linguagem escrita, adequando aos diferentes tipos de texto;
- Interpreta o que lê e, além de responder perguntas, emite sua opinião, inclusive por escrito;
- Compreende o valor da leitura e da escrita. (2005, p.36)

Destacamos alguns tópicos referentes às áreas de conhecimento: meio ambiente, trabalho, cultura e linguagem.

Identidade e Linguagem

- Leitura e expressão de vivências através de diferentes formas de manifestação de seu grupo e de outros grupos (gestos, desenho, cores, movimentos, sons, palavras);
- Utilização de diferentes linguagens, observando os recursos expressivos mais adequados ao enriquecimento da comunicação, com ênfase na linguagem oral. (2005, p. 39)

Transformação e cultura

- Reconhecimento da diversidade lingüística (regional e/ou social) que envolve o grupo a que o aluno pertence (leituras, vocabulário, programas de TV e rádio, cenas do cotidiano, etc.);
- Compreensão da língua falada e escrita como linguagens vivas em constante transformação. (2005, p. 41)

Bloco II

Identidade e cultura

- Observação e utilização de materiais produzidos por diferentes grupos sociais, percebendo suas múltiplas significações (cantigas de roda, literatura de cordel, trovas, manchetes de periódicos etc.)

Tempo e cultura

- Análise de textos produzidos por diversos grupos sociais em diferentes épocas, discutindo as múltiplas significações desses mesmos textos.(2005, p.42)

Após a leitura desses documentos percebe-se que o fenômeno da variação lingüística é citado, mas não é discutido como questão importante em sala de aula.

Conforme as observações feitas nas escolas, poucas foram as atividades e os momentos em que se tratava ou discutia essa problemática.

Além dos documentos que levantamos, procuramos também, através das entrevistas com as professoras, saber se o fenômeno da variação lingüística é abordado como problemática relevante nos encontros da EJA e nos cursos oferecidos.

Trouxemos a fala de duas professoras:

Você acha que a discussão dos diferentes modos de falar está presente no cotidiano da EJA? Essa discussão é importante e pertinente nesse contexto?

Esse tema é abordado em reuniões, documentos, encontros da prefeitura e cursos de educação continuada? Você faz algum curso?

[...] É pertinente e interessante a questão da linguagem para o mundo geral e para a escola é muito relevante. Eu já participei de alguns encontros, não foram muitos porque eu comecei a trabalhar em fevereiro deste ano de 2006. Nesses encontros eles falam muito do jeito da EJA, mais especificamente sobre linguagem eu ainda não observei. Existe assim... muita discussão sobre a forma de organização da metodologia do ensino, processo de escolarização inicial também é um assunto recorrente. A prefeitura sempre oferece muitos cursos porque pelo que eu estou percebendo eles têm uma preocupação muito grande em trabalhar esta questão da diferenciação entre criança, jovem e adulto, pois a maior parte dos professores da rede municipal trabalha com crianças, e existe uma preocupação muito grande em não infantilizar o adulto. Discutimos também

a concepção de infância por trás do método e currículo que é utilizado no EJA, e sendo assim não poderíamos esquecer do material [didático] para EJA. Outro tema que é discutido é a escola que exclui e que influi na vida desses alunos. Eles voltam para essa escola que exclui é tema de muitos discursos. Nas experiências bem sucedidas⁷⁶ também é falado. Existe um outro curso de especialização em EJA que está acontecendo na Estácio que é também organizado pela prefeitura. Alguns professores estão fazendo. Vai ter agora na PUC... está sendo organizado um curso sobre alfabetização, é...para conhecer a história da alfabetização no Brasil. Já estava esquecendo dos Centros de Estudos⁷⁷ também discutimos sobre os jovens e adultos de uma forma geral. Se você for ver a formação do professor é... a maior parte deles, acredito eu, não tem formação específica nos estudos na educação de jovens e adultos. É uma formação, é uma formação assim... mas voltada para o magistério das séries iniciais, não é uma formação voltada ao adulto que está retornando a escola. Estou percebendo que a educação de jovens e adultos tem um processo de aprendizagem com características diferenciadas. (P1)

[...] Acho que a discussão dos diferentes modos de falar está presente no cotidiano da EJA e as pessoas discutem nos encontros da Prefeitura. No curso que estou fazendo estamos falando sobre ler. Temos estudado também Paulo Freire, assim... textos variados... do “Gentileza”⁷⁸ e outros ...vários tipos de textos. Fazemos um debate e depois a conclusão cada um escreve. Ah! Também passam filmes. Esses encontros acontecem uma vez por mês, eu me escrevi porque me interessei nesse grupo de estudos. (P2)

Percebemos a partir da fala das professoras que várias são as discussões sobre a educação de jovens e adultos, mas nenhuma versa especificamente sobre a variação lingüística. Apesar dos documentos acima mencionados se referirem a esse fenômeno, raras são as abordagens feitas em sala de aula sobre essa questão, pois como vimos em nossa inserção no campo de pesquisa as atividades relacionadas a esse fenômeno aparecem de forma “tímida”, ou melhor, verificamos que alguns

⁷⁶ Nos encontros os professores apresentam experiências que foram significativas.

⁷⁷ O Centro de Estudos é um espaço pedagógico que foi criado para que se pudesse discutir, refletir e planejar sobre a prática pedagógica dos professores e da equipe. O dia dos encontros está marcado no calendário escolar. Os Centros de Estudos podem ser parciais (os alunos têm aula durante meio período) ou integrais (a aula é suspensa). A lei estipula o Centro de Estudo no Decreto N°21310 de 2002 – Dados extraídos do site da Prefeitura do Rio de Janeiro - www.rio.rj.gov.br.

⁷⁸ Gentileza era um profeta urbano que pregava o amor e a paz (José Datrino era o seu nome de batismo, nasceu em 1917 e faleceu em 1996). Extraído do site - oimpressionista.wordpress.com/museu-virtual-gentileza. Acessado em 01/04/2007.

textos do livro didático adotado se referem apenas à linguagem regional, mas com pouca discussão e aprofundamento sobre o tema. Como já relatamos anteriormente, nessas atividades os alunos apenas respondem as perguntas do exercício e o professor faz alguns comentários sem se aprofundar nessa problemática.

Uma outra questão levantada pela professora é a falta de profissionais preparados para trabalhar com os jovens e adultos, pois, segundo ela, a maioria tenta adaptar o trabalho realizado com as crianças para essa modalidade de ensino, não se preocupando com as especificidades desse grupo. Essa questão que a professora levantou já foi mencionada por nós no capítulo I e merece ser retomada, uma vez que o problema da falta de formação dos educadores reflete no trabalho em sala de aula. Muitos profissionais oriundos dos cursos de formação de professores, orientados somente para trabalhar com crianças, muitas vezes elaboram planos e utilizam materiais didáticos inadequados ao ensino de jovens e adultos, desconsiderando as reais condições e necessidades desses sujeitos.

Apesar do grande investimento da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro na formação desses professores, através de cursos específicos para essa modalidade (grupos de estudos, palestras, entre outros), muitos profissionais ainda pensam em adequar o seu trabalho pedagógico nos “moldes” do ensino fundamental. E dessa forma é preciso que se considere o que diz a Lei 9.394/96, na qual a EJA passa a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, possui especificidades e, como tal, deveria receber um tratamento conseqüente (Parecer 11/2000). Mas constatamos que essas diretrizes não são muitas vezes consideradas no dia-a-dia da sala de aula.

Para complementar a discussão sobre a formação de professores, trazemos Ribeiro (1999, p. 1), que publicou um texto discutindo essa problemática e enfatizou que os estudos demonstram que a educação de jovens e adultos, além de sofrer com todos os problemas educacionais que os outros segmentos sofrem, ainda agrega mais um, que é o da “falta de formação específica dos educadores que atuam nessa modalidade de ensino, resultando numa transposição inadequada do modelo de escola consagrado no ensino fundamental de crianças e adolescentes”.

Neste mesmo artigo a autora chama a atenção para a pesquisa coordenada por Sérgio Haddad (1998) na qual realizou um balanço das dissertações e teses acadêmicas sobre a EJA realizadas entre 1986 e 1996, através da qual constatou-se

que dos 198 trabalhos pesquisados, 23 tratavam do assunto “formação e prática docente”, e que a grande maioria “identificou a falta de formação específica dos educadores como um dos principais entraves das experiências educativas”.

Consideramos que não basta que o professor saiba que todas as variedades são igualmente válidas e legítimas; é preciso que elas sejam reconhecidas como tal no trabalho pedagógico de sala de aula. É necessário também que se pense nas heterogeneidades internas das variedades, pois as variações não se limitam ao tempo e espaço, sendo influenciadas também pelo nível cultural do falante, além de sofrerem influências das circunstâncias a que o falante está exposto. (BORTONI-RICARDO, 2005)

Quando discutimos a concepção de que a língua não é uniforme, apresentando variações de acordo com o ambiente, a cultura, a época e a classe social a que pertencem os falantes, estamos pensando também nas variedades internas da língua, pois nem individualmente é possível afirmar que o uso seja uniforme, visto que uma mesma pessoa pode empregar diferentes variedades em circunstâncias diversas.

Trazemos, então, a variedade carioca como exemplo das heterogeneidades internas das variações, pois cada falante ou grupo apresenta uma forma diferente de falar. Mas os alunos, como vimos, consideram tal variedade como única e homogênea. Nessa concepção de língua homogênea podemos reconhecer novamente o “mito da unidade lingüística” discutido por Bagno (1999).

V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O meu discurso em favor do sonho, da utopia, da liberdade, da democracia é o discurso de quem recusa a acomodação e não deixa morrer em si o gosto de ser gente, que o fatalismo deteriora.

Paulo Freire

Refletindo a partir das palavras de Freire é que acredito cada vez mais fortemente que todo o caminho percorrido até o término da pesquisa valeu a pena. Caminhos muitas vezes difíceis de serem trilhados porque aparecem pedras no nosso caminho e precisamos driblá-las. Mas, depois da “tempestade vem a bonança”, e o prazer de ver o trabalho realizado fala mais alto e toda a angústia, tensão e situações constrangedoras desaparecem, dando lugar apenas aos momentos de prazer, alegria e aprendizado.

Sinto que mudei muito desde o dia em que ingressei no Mestrado até o término dessa etapa da minha vida. Mas acredito que encerro com “bons frutos colhidos”, pois os encontros de orientação coletiva e individual, as disciplinas que cursei e o apoio dos meus colegas do campo de confluência Linguagem Subjetividade e Cultura me ajudaram muito na realização dessa pesquisa.

Comecei a construir o meu tema de pesquisa a partir das minhas inquietações sobre a língua falada e escrita usada pelos alunos da EJA, porque a baixa auto-estima dos alunos em relação à sua fala me incomodava, pois eles se sentem sempre inferiores diante das outras pessoas com quem se relacionam. A procura por respostas para muitas perguntas tornava-se uma meta para mim e assim comecei a buscá-las em muitos livros e autores diferentes que falassem do fenômeno da variação lingüística. Mas percebi que precisava ir ao campo de pesquisa para observar outra realidade da EJA, diferente da minha experiência. Necessitava me distanciar do objeto de pesquisa, pois até então só enxergava com as lentes de professora e nesse momento precisava mudar o meu olhar buscando outras dimensões e explorando outros espaços diferentes da minha sala de aula.

Nesse caminho várias vozes ecoaram e atravessaram o meu texto, pois segundo Bakhtin (2002) o sujeito vai se constituindo quando ouve e assimila as palavras e o discurso do outro, fazendo com que essas palavras e discursos sejam

incorporadas, tornando suas as palavras do outro. E nesse movimento dialógico o meu texto foi se constituindo.

Dessa maneira, as palavras se apresentaram como numa arena em que vários sentidos disputavam um espaço, mas ganhavam o seu lugar no contexto social, pois existia um movimento dialógico entre o eu e os muitos outros existentes. Através das reflexões à luz de Bakhtin pude perceber as visões de mundo existentes na sala de aula, com muitas palavras, muitas histórias, de várias origens, que dialogicamente se fundam no social. Segundo o autor “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (BAKHTIN, 2002, p.121).

O referencial teórico adotado foi fundamental para que houvesse um diálogo entre a teoria e a prática, ou seja, um movimento dialógico entre os textos que foram lidos, a sala de aula da EJA e toda a rotina existente na escola.

A cada dificuldade que ia aparecendo pensava sempre na força de vontade e esperança dos alunos do PEJA e no sonho possível de Freire “(...) não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança” (1992, p.91-92) . E assim renovavam-se as minhas forças me enchendo de ânimo para continuar. O convívio com esses alunos despertou o interesse cada vez maior pela problemática escolhida, me dando a chance de entrar cada vez mais nesse universo tão particular da EJA.

Foi a minha pergunta de partida: “*compreender a forma como os professores da educação de jovens e adultos, do 1º segmento do ensino fundamental, desenvolvem suas práticas educativas diárias em relação ao fenômeno da variação lingüística*” que norteou esta pesquisa do princípio ao fim, e assim o texto “variação lingüística na educação de jovens e adultos” foi se configurando.

O contato com a realidade da sala de aula, como observadora, e as entrevistas realizadas me levaram a considerar aspectos que eu não havia pensado antes. É importante ressaltar que no início a pesquisa nos apontava para os sujeitos professores, visto que meus objetivos específicos se referiam diretamente ao professor, mas acabei incluindo os alunos, pois na minha inserção no campo percebi que eles tinham muito a dizer nessa pesquisa.

Muito do que foi falado nas entrevistas gerou controvérsia, porque o discurso das professoras muitas vezes era um e as práticas pedagógicas eram outras. Assim,

as observações contribuíram bastante na hora de analisarmos as questões que foram levantadas. Os documentos que pesquisamos também contribuíram para a formulação de nossas hipóteses, pois eles apresentaram várias questões relacionadas ao fenômeno da variação lingüística que precisavam de discussão. Desta maneira, a pesquisa possibilitou um enfrentamento da realidade vivida pelos sujeitos da EJA e o confronto da mesma com a teoria estudada.

Quanto às atitudes demonstradas pelas professoras em sala de aula frente às variedades lingüísticas utilizadas por seus alunos, foi possível perceber ações diferenciadas dentro do universo pesquisado: algumas professoras corrigiam claramente a fala dos alunos demonstrando uma ação de pouco respeito à variedade lingüística usada pelos mesmos; outras não interferiam na fala deles, porém corrigiam os textos escritos segundo a norma culta. É importante salientar que o intuito aqui não é culpabilizar os atores desse processo e sim entender suas ações e motivações.

Essas ações demonstram a intensa valorização da norma culta em detrimento das outras variedades lingüísticas, pois, como já foi dito, apesar de todos os avanços das pesquisas lingüísticas contemporâneas ainda prevalece nos bancos escolares e na sociedade um autoritarismo definindo como “certa” a variedade considerada padrão.

Percebemos que para as professoras que fizeram parte da pesquisa a variedade de prestígio deveria ser transmitida por uma razão pragmática, pois os alunos irão fazer uso em situações reais, como em concursos, entrevistas de emprego, vestibular e outras situações que a norma padrão fosse “exigida”. Nossa reflexão não questiona essa visão, mas nos interessa compreender como essa concepção vem sendo materializada na escola, pois se partirmos da dicotomia “certo” e “errado” estaremos desconsiderando a cultura própria do aluno. A partir dessa concepção do erro, o aluno se sente inseguro e tem medo de “errar”; a consequência é que ou ele escreve pouco para ter menos “erros” ou se silencia, não abrindo a boca para não errar.

Quando eu ouvia a fala dos alunos na entrevista me enxergava no discurso deles, pois quantas vezes na escola eu vi pessoas deixando de escrever com medo de “errar”, porque o “bom” aluno para o professor deveria escrever com a ortografia “correta” das palavras. Não era raro ouvir da professora: “português é difícil, quem

não se esforçar não vai aprender”; “copie as palavras certas para não errar nunca mais”; “quem não sabe o ‘bom’ português não vai a lugar algum”. Essa pressão que o professor muitas vezes exerce sobre o aluno, ou seja, que ele deve escrever sem “errar”, gera um medo do “erro” e assim esses sujeitos não desenvolvem suas potencialidades e acabam restringindo cada vez mais a língua falada e escrita. Percebemos na fala dos alunos pesquisados que eles criaram uma imagem do professor como aquele que não “erra”, está sempre usando as palavras “corretamente”. Como disse uma aluna: “ele é 100% de perfeição”. E dessa forma cria-se um “mito” em torno do professor, como aquele que fala “bem” usando a norma padrão da língua. Mas muitas professoras afirmam que não usam essa variedade culta, apesar de se colocarem como fonte única de saber, conhecimento e informação.

O silenciamento chamou muita atenção, pois quantas vozes são silenciadas e perdem a sua vez de participar de um diálogo, expor suas idéias, discutir alguma questão. Os alunos querem ser ouvidos e legitimados e quando isso não acontece a sua baixa auto-estima é abalada e eles se sentem cada vez mais inferiorizados e desprestigiados. Essa atitude dos alunos explicaria em parte o porquê de muitos se calarem e não se sentirem à vontade em usar a variedade popular que estão acostumados. Esse desprestígio paralisa suas ações, muitas vezes.

Uma questão reveladora apareceu nas entrevistas da maioria dos alunos. Quando abordamos a falas regionais, os nordestinos desprestigiaram a sua forma de falar, pois para eles o seu sotaque é “feio” e “errado”, sendo desvalorizado e discriminado até por eles mesmos. Em oposição a ele o sotaque carioca é valorizado, pois tem prestígio social em relação a outros estados do Brasil. Esses sujeitos são unânimes em dizer que aprenderam a falar corretamente no Rio de Janeiro e que aos poucos vão se “aperfeiçoando”, como eles próprios dizem. Uma aluna, quando foi indagada na entrevista, afirmou: “agora que chequei no Rio estou ‘melhorzinha’ de ‘sotaque’, aprendi a falar bonito”. Esse preconceito em relação à fala do nordestino é alimentado diariamente e podemos percebê-lo em vários discursos, de pessoas diferentes em lugares distintos. Uma professora, em seu discurso, revelou: “eu tenho uns probleminhas de sotaque porque eu morei no nordeste”. A partir da fala desses alunos e professores, compreendemos que é

necessário questionar o ciclo vicioso do preconceito, que nos impede de trabalhar a língua nas interações sociais e históricas.

Evidenciamos também um conflito que os alunos vivem diariamente: aprender a norma culta apresentada pela escola para serem incluídos e valorizados socialmente os leva muitas vezes a serem excluídos pelo seu grupo social, pois quando eles começam a se apropriar de uma variedade que não é reconhecida pelos seus pares são questionados. Fica então uma pergunta: *como pode lidar a escola com essa situação? Como trabalhar com esse conflito? Que atitude tomar?*

Nessa investigação percebemos que a linguagem tem um papel fundador no processo educacional, não só do ponto de vista da construção da singularidade dos sujeitos mas também da construção das suas marcas de pertencimento a determinado(s) grupo(s), e que muitas vezes as concepções dos professores e alunos acerca da variação lingüística dialogam, pois a questão do preconceito, da discriminação, do papel da escola, do poder que a linguagem desempenha e do entendimento sobre língua falada e escrita aparecem na fala de ambos. Na fala, tanto das professoras quanto dos alunos, evidenciamos que a função da escola é “ensinar a falar corretamente” e que a gramática normativa tem um papel muito importante nesse processo. Mas os alunos às vezes se questionam: *para que aprender a “falar certo”? Será que falando certo conseguiremos um emprego melhor?*

Diante das observações em sala de aula, é possível afirmar que raras foram as atividades que enfatizaram o fenômeno da variação lingüística como conteúdo a ser trabalhado e sobre o quanto é preciso refletir. Quando ele é focado a valorização exclusiva da norma culta acaba prevalecendo, pois essas práticas interferem tanto na qualidade de apropriação do saber quanto no modo de falar dos alunos, porque eles se sentem muitas vezes desvalorizados e desprestigiados. Nesta mesma direção lembramos de Soares (1989, p. 73) quando afirma que “o que a escola comprometida com a luta contra as desigualdades pode fazer é garantir às classes populares a aquisição dos conhecimentos e habilidades que as instrumentalizem para a participação no processo de transformação social”.

Acreditamos que a afirmação dos direitos lingüísticos dos alunos é parte essencial do fortalecimento de identidades sociais, da formação de cidadania em uma sociedade democrática. De acordo com Freire (1996, p. 69) a autonomia, a

dignidade e a identidade do educando devem ser respeitadas, caso contrário, “o saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante”.

Chego ao final dessa dissertação com a sensação de que tenho muito a trilhar ainda, uma vez que, como seres inconclusos que somos, não podemos considerar o trabalho como encerrado, mas sim indicar perspectivas de lhe dar prosseguimento, pois esse estudo abre portas para várias discussões e posteriores estudos sobre variação lingüística e letramento, variações internas da língua, o ensino da gramática na escola e suas implicações na vida desses alunos jovens e adultos.

Referência Bibliográfica

BAGNO, Marcos. *A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. *Lingüística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002a.

_____; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002b.

_____. *O papel da lingüística no ensino de língua*. Net. Recife, 2000. Seção Fórum. Disponível em : <www.marcosbagno.com.br>. Acesso em 23/03/2007.

_____. *Preconceito Lingüístico*. O que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2002.

BERENBLUM, Andréa. *A invenção da palavra oficial - identidade, linguagem nacional e escola em tempos de globalização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Escola, língua e cidadania. In: DO VALLE, L. (org.). *O mesmo e o outro da cidadania*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BOURDIEU, P. A Economia das Trocas Lingüísticas. In: BOURDIEU, P. (1998). *A economia das trocas lingüísticas*. São Paulo: Edusp, 1980.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemu na escola, e agora?: Sociolingüística e educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. Parâmetros curriculares Nacionais. Língua Portuguesa. Ensino de primeira a quarta série. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 25/02/2006.

_____. Ministério da Educação. Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997.

_____. CNE: Parecer 11/ 2000. Brasília: Senado Federal, 2000.

_____. CNE/ CEB: Parecer 03/ 1999. Aprova o Projeto de Educação Juvenil nas suas etapas PEJ I e PEJ II.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRENNER, Ana Karina e FÁVERO, Osmar. Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA). GT:Educação de jovens e Adultos/ n.18. ANPED/ Caxambu, 2006.

BRITTO, L. P. L. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

_____. *Contra o consenso: cultura, escrita, educação e participação*. Campinas, SP: Mercado das letras, 2003.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolingüística: uma introdução crítica*. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

ELIA, Sílvio. *Sociolingüística*. Uma introdução. Rio de Janeiro: Padrão; Niterói: Universidade Federal Fluminense/EDUF/PROED, 1987.

ENCONTRO Nacional de Educação de Jovens e Adultos,II, 2000, Campina Grande. Relatório-síntese. Campina Grande: Grupo Articulador, 2000. Digitado.

FÁVERO, L. L. et al. *Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino da língua materna*. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRO, Emília. Los adultos no-alfabetizados y sus conceptualizaciones Del sistema de escritura. In: Cuadernos de investigaciones educativas, n.10, México, D.F., abril de 1983, mimeo.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. *Educação Como Prática da Liberdade*. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREITAS, M. T.; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sônia (orgs.). *Ciências Humanas e Pesquisa*. Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003, p. 26-38.

GADOTTI, Moacir. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Ática, 2004.

GARCIA, Inez Helena Muniz. *Jovens e Adultos em Processo de Alfabetização: Voz e Vida, Revelações e Expectativas*. Dissertação de Mestrado. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2004.

GERALDI, Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI et al. (org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2002.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer a pesquisa qualitativa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOULART, Cecília. Oralidade, escrita e letramento. A variação lingüística e suas implicações no trabalho com a linguagem na escola – a pluralidade de falares e de escritos presentes no cotidiano. Os preconceitos lingüístico-sociais. *Ler / ouvir / falar / escrever: uma relação dialética*. Disponível em: <www.tvebrasil.com.br> Acesso em 05/03/2007.

HADDAD, Sérgio. Tendências Atuais na Educação de Jovens e Adultos. In: *Em Aberto*, Brasília, ano II, nº 56, out./dez., 1992, p. 3-12.

LAHIRE, Bernard. Crenças coletivas e desigualdades culturais. *Educação e Sociedade*. Campinas, setembro de 2003, v. 24, n. 84. Disponível em. Acesso em: 11 Dez. 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítica social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

LUDKE, Menga; MARLI, André. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUFT, Celso Pedro. *Língua e Liberdade*. 8ªed. São Paulo: Ática, 1985.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala à escrita: atividade de retextualização*. 7ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria L. *Introdução à Sociolingüística: o tratamento da variação*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MONTEIRO, Roberto A. (org.). *Fazendo e aprendendo pesquisa qualitativa em Educação*. Juiz de Fora: FEME/UFF, 1998.

MOURA, Tania Maria de Melo. *A prática pedagógica dos alfabetizadores de Jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky*. Maceió: EDUFAL, 1999.

MOURA, Mayra Patrícia; RIBEIRO, Vera Maria; VÓVIO, Claudia Lemos. *Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: SESI, 2002.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. PAIVA, Jane (orgs.). *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas: UNICAMP, 2001.

SANTOS, Maria F.O [et al.]. *Gêneros textuais na educação de jovens e adultos*. Maceió: FAPEAL, 2004.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 2003.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino do português na escola: In: GERALDI, J. W.(org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2002 p. 32-38.

_____. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, São Paulo: ALB – Mercado de Letras, 1996.

QUEIROZ, Marinaide Lima de. *Estudo da oralidade em produções escritas de alunos jovens e adultos em processo de letramento*. Maceió, 2007, mimeo.

_____. *O ensino-aprendizagem de língua portuguesa na alfabetização de jovens e adultos*. In: *Língua e ensino: dimensões heterogêneas*. (org. Moura, Denilda). Maceió: EDUFAL, 2000.

RIBEIRO, Vera Masagão. *A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico*. *Educação e sociedade* Campinas, dez. 1999, v. 20, n. 68.. Disponível em www.scielo.br/ Acesso em: 11 Dez 2006.

SAVIANI, Dermeval. *Educação, cidadania e transição democrática*. In: COVRE, M. L. (org.). *A cidadania que não temos*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez Editora/autores Associados, 1983.

SOARES. Leôncio. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A Editora, 2002.

_____. *Os fóruns de educação de jovens e adultos: articular, socializar e intervir*. *Presença Pedagógica*. Belo horizonte, n. 54, nov. /dez. 2003.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola*. Uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1989.

SILVA, R. Virgínia. M. *Contradições no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1995.

SILVEIRA, Elizabeth. *O aluno entende o que diz a escola?* Rio de Janeiro: Qualimark/DUNYA, 1997.

VÓVIO, Cláudia Lemos; MANSUTTI, Maria Amábile. *Educação de Jovens e Adultos: Alfabetização* - Livro do Estudante. São Paulo: Global: Ação Educativa Acessória e Pesquisa e Informação, 2005 (Coleção Viver e Aprender).

ANEXOS**ANEXO 1****ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES**

1. Como foi sua trajetória profissional até aqui?
2. Diga três palavras que vem a sua mente quando você pensa na educação de Jovens e Adultos.
3. Você diferencia a EJA das outras modalidades de ensino?
4. Quais as funções da linguagem na sociedade?
5. Para você existe uma forma correta de falar na sociedade? Quais as características dessa forma correta. Quem usa essa forma correta?
6. Você acha que a classe social da pessoa influencia no seu modo de falar?
7. Existem diferentes formas de falar entre os alunos da sua turma? Como isso se caracteriza no cotidiano?
8. Como os alunos lidam com essa questão? Eles se corrigem? Fazem brincadeiras entre si? E você como lida com isso?
9. O seu modo de falar é diferente dos alunos? Em que difere?
10. Você acha que a discussão dos diferentes modos de falar está presente no cotidiano da EJA? Essa discussão é importante e pertinente nesse contexto?
11. Esse tema é abordado em reuniões, documentos, encontros da prefeitura e cursos de educação continuada? Você faz algum curso?
12. É função da escola ensinar uma forma correta de falar? Como isso acontece? Como a escola ensina essa forma?
13. Como você enfoca o trabalho de língua portuguesa na sala de aula? O que você corrige? Qual seu critério?
14. Você explora os diferentes modos de falar em sala de aula? Como?
15. Você acha que esses diferentes modos de falar têm relação com a escrita deles? Que relação existe?

ANEXO 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS

1. Fale um pouco da sua história de vida. (Se saiu do seu estado de origem para o Rio fale como veio e por que motivo)
2. Como é constituído seu grupo familiar? Quantas pessoas? Lugar de origem?
3. Quais os motivos que levaram você a começar ou recomeçar a estudar? Conte um pouco da sua experiência.
4. Qual a importância da escola para você e o que espera dela?
5. Você tem alguma dificuldade na escola?
6. Existem diferenças entre o modo de falar das pessoas? Como você reconhece isso? Você acha que essas diferenças estão relacionadas a que?
7. Você percebe diferenças no modo de falar da sua família?
8. Você considera o seu modo de falar diferente? Por quê?
9. Você acha que a sua maneira de falar mudou depois que chegou ao Rio de Janeiro? De que forma? Como? (Se o aluno for de outro estado)
10. Quando você conversa com as pessoas, você sente diferença no modo de falar delas? (Lembrar de uma situação)
11. Você percebe mudanças na sua forma de falar depois que começou a estudar? Quais?
12. Você vê as pessoas corrigindo as outras quando falam? Alguém já te corrigiu falando? Como você se sentiu?
13. Para você existe uma forma correta de falar? Quem usa essa forma?
14. Você escreve do mesmo modo que fala? Tem dificuldade para escrever? Quais são elas?
15. Os professores que você teve ao longo da escolarização corrigiam o seu modo de falar ou escrever? Como faziam?

ANEXO 3

PROFESSORASDados Pessoais

Nome: _____

Sexo: _____

Idade: _____

Estado onde nasceu? _____

Se não for o Rio de Janeiro há quanto tempo você mora nesse estado? _____

Dados Profissionais

Ensino Médio: científico () normal () técnico ()

Graduação: Sim () Não () Qual?

Pós-graduação: Sim () Não () Qual?

Neste ano você está trabalhando só com EJA?

Se não, quais outros segmentos você trabalha?

Em quais instituições? _____

Há quanto tempo atua na EJA? _____ E nessa instituição? _____

Identificação da turma

Número de alunos da turma _____

Sexo dos alunos:

Homem _____ Mulher _____

ANEXO 4

ALUNOS

Dados pessoais

Nome: _____

Sexo: _____

Idade: _____

Estado onde
nasceu? _____

Se não for o Rio de Janeiro há quanto tempo você mora nesse estado? _____

Dados profissionais

Trabalha: Sim () Não () Em que atividade? _____

Carga horária de trabalho?

ANEXO 5

LIÇÃO 24. ÁGUA E CIDADANIA



PARA LER

A SEGUIR, VOCÊ VAI LER UMA REPORTAGEM SOBRE A ÁGUA, UM DOS RECURSOS ESSENCIAIS PARA A VIDA HUMANA. ANTES DE COMEÇAR A LEITURA, OBSERVE O TÍTULO, A CHAMADA, AS FOTOGRAFIAS E AS LEGENDAS. A PARTIR DO QUE VOCÊ OBSERVOU, DISCUTA COM OS COLEGAS:

- POR QUE TRATAR DESSE ASSUNTO (ÁGUA)?
- QUAL A IMPORTÂNCIA DA ÁGUA PARA A VIDA HUMANA?

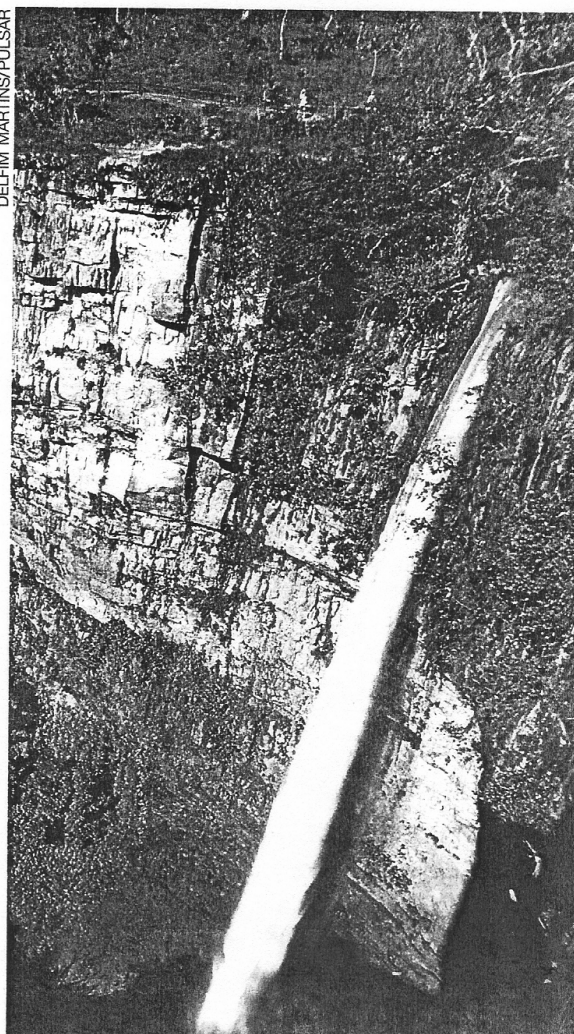
ÁGUA,

UM TESOURO PARA A HUMANIDADE

ÁGUA É FONTE DE VIDA. NÃO IMPORTA QUEM SOMOS, O QUE FAZEMOS, ONDE VIVEMOS. NÓS DEPENDEMOS DELA! MAS AS PESSOAS CONTINUAM A POLUIR OS RIOS E SUAS NASCENTES, ESQUECENDO-SE DO QUANTO A ÁGUA É ESSENCIAL PARA NOSSAS VIDAS.

O BRASIL TEM A MAIOR RESERVA DE ÁGUA DOCE DA TERRA. PORÉM, A DISTRIBUIÇÃO DE ÁGUA NO PAÍS NÃO É UNIFORME: 40 MILHÕES DE BRASILEIROS NÃO DISPÕE DESSE RECURSO. A AMAZÔNIA, QUE É DETENTORA DO MAIOR VOLUME DE ÁGUA DO PAÍS, É UMA DAS REGIÕES MENOS HABITADAS.

DELFIM MARTINS/PULSAR

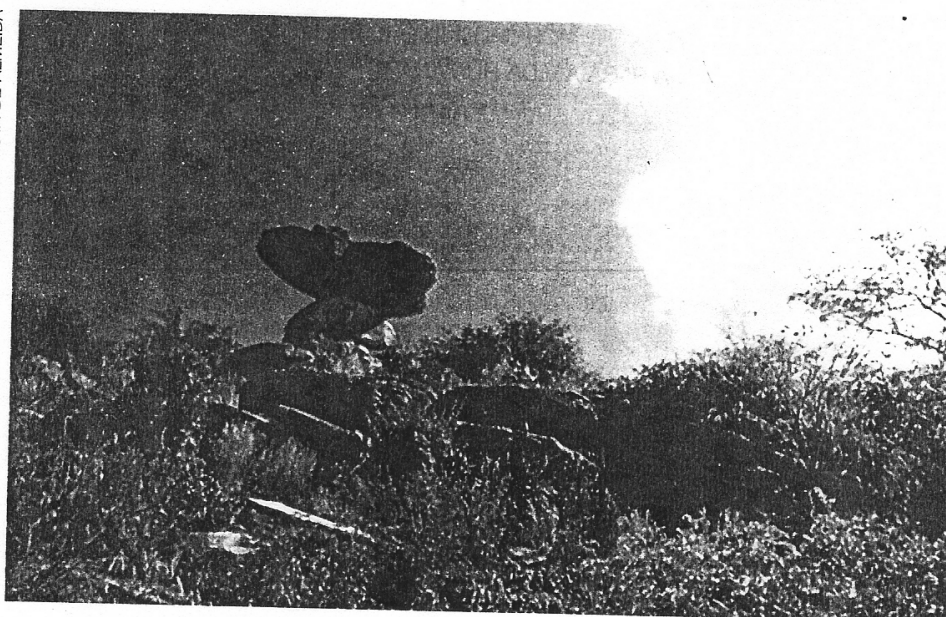


ANEXO 6

NAS CAPITAIS, ONDE SE ENCONTRAM AS MAIORES CONCENTRAÇÕES POPULACIONAIS, O ABASTECIMENTO DE ÁGUA MUITAS VEZES É PRECÁRIO. ISSO ACONTECE PORQUE GERALMENTE ESSAS CIDADES ESTÃO DISTANTES DOS GRANDES RIOS BRASILEIROS, COMO O AMAZONAS, O SÃO FRANCISCO E O PARANÁ.

A ESCASSEZ É MAIS GRAVE NA REGIÃO NORDESTE. ALI A FALTA DE ÁGUA, POR LONGOS PERÍODOS, TEM CONTRIBUÍDO PARA O ABANDONO DAS TERRAS E PARA A MIGRAÇÃO PARA OS CENTROS URBANOS.

MARIA NILDA MOTA DE ALMEIDA



ALÉM DISSO, OS RIOS E LAGOS BRASILEIROS SÃO DIARIAMENTE PREJUDICADOS PELA AÇÃO HUMANA. NA REGIÃO AMAZÔNICA E NO PANTANAL, POR EXEMPLO, OS RIOS MADEIRA, CUIABÁ E PARAGUAI ESTÃO CONTAMINADOS POR MERCÚRIO, UMA SUBSTÂNCIA USADA NO GARIMPO CLANDESTINO, E TAMBÉM POR AGROTÓXICOS, UTILIZADOS NOS CAMPOS DE LAVOURA. NAS GRANDES CIDADES, OS MAIORES POLUIDORES DOS RIOS SÃO OS DESPEJOS DE ESGOTOS DOMÉSTICOS E INDUSTRIAIS.

PARA QUE USAMOS A ÁGUA?

GERAÇÃO DE ENERGIA

ESPORTE, LAZER E TURISMO

CONSUMO DOMÉSTICO

INDÚSTRIA

IRRIGAÇÃO AGRÍCOLA

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)