



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**A ABORDAGEM DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA 3ª FASE DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA
O ENSINO**

Naila Lins da Silva

Maceió, 2010

NAILA LINS DA SILVA

**A ABORDAGEM DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA 3ª FASE DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA
O ENSINO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas para a obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira.

Área de concentração: Educação e Linguagem

Orientadora: Profa. Dra. Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante.

Maceió, 2010

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

- S586a Silva, Naila Lins da.
A abordagem da variação lingüística na 3ª fase da Educação de Jovens e Adultos e suas implicações para o ensino / Naila Lins da Silva, 2010.
123 f.
- Orientadora: Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante.
Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2009.
- Bibliografia: f. 110-113.
Apêndices: f. 114-120.
Anexos: f. 121-123.
1. Ensino fundamental. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Variação linguística.
I. Título.

CDU: 374.7

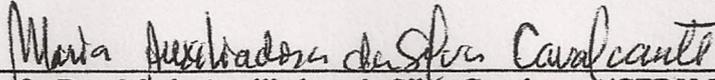
Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

"A Abordagem da Variação Linguística na 3ª fase da Educação de Jovens e Adultos e suas Implicações para o Ensino"

NAILA LINS DA SILVA

Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 23 de março de 2010.

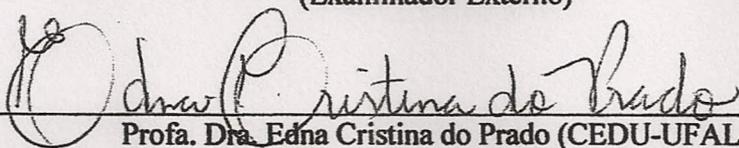
Banca Examinadora:



Profa. Dra. Maria Auxiliadora de Silva Cavalcante (CEDU-UFAL)
(Orientadora)



Profa. Dra. Claudia Roberta Tavares Silva (UFPE/UFRPE)
(Examinador Externo)



Profa. Dra. Edna Cristina do Prado (CEDU-UFAL)
(Examinadora Interna)

**Pesquisa Financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa
no Estado de Alagoas (FAPEAL).**

Agradecimentos

Existem situações na vida em que é fundamental poder contar com o apoio e a ajuda de algumas pessoas. Para a realização deste trabalho, pude contar com várias. E a essas pessoas prestarei, através de poucas palavras, os mais sinceros agradecimentos:

A Deus, meu amigo de todas as horas!

Aos meus pais, Sônia e Renê, e a meu irmão Prof.Dr. Jefferson, pelo esforço, amor e incentivo. Amo vocês!

À Professora Dra. Auxiliadora Cavalcante/UFAL, pela confiança pessoal e profissional que teve em mim durante a minha trajetória acadêmica até aqui. Muito obrigada!

À Professora Dra. Edna Prado/UFAL, pela disponibilidade e importantes contribuições;

À Professora Dra. Claudia Roberta/UFPE, pela disponibilidade, amizade pessoal e importantes contribuições;

Aos meus colegas do mestrado 2008, em especial Marta, Cyntya, Glaucia, Renata e Eudes, pelas amizades e risadas durante os momentos de alegrias e dificuldades;

Ao grupo de pesquisa “Teorias e Práticas em Educação de Jovens e Adultos” que me proporcionou grandes momentos de aprendizado;

Ao grupo de pesquisa “Educação, Linguagens e Trabalho Docente”, pelas amizades;

À FAPCAL, pelo suporte financeiro durante a realização desta pesquisa;

Às secretárias do PPGE, pelo atendimento nos momentos de correria acadêmica. OBRIGADA!

"Em Deus tenho posto a minha confiança!"

(SALMO 56. 11)

RESUMO

Esta pesquisa é uma ampliação de dois projetos de iniciação científica desenvolvidos durante a graduação em Pedagogia. O primeiro tem como título “Alfabetização e Letramento de Jovens e Adultos Versus Variação Linguística” e foi realizado no período de 2003 a 2004. O segundo intitulado “A Variação Linguística na Sala de Aula” foi desenvolvido em 2005 como bolsista e em 2006 como colaboradora de pesquisa. O estudo aqui intitulado “A Abordagem da Variação Linguística na 3ª Fase da Educação de Jovens e Adultos e Suas Implicações Para o Ensino” tem como principal objetivo analisar a abordagem utilizada e a intervenção feita por uma professora que atua na 3º fase do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Maceió, no que concerne ao trabalho em sala de aula com possíveis casos de variação linguística. Para tanto, utilizamos na metodologia os instrumentos da observação sistemática, entrevista semi-estruturada, registro escrito em diário de bordo, bem como a gravação em áudio MP3. Para fundamentar a pesquisa, tomamos por base os estudos desenvolvidos, principalmente, por Bortoni-Ricardo (2001, 2004), Bagno (2003, 2004) e Labov (2008). Durante o processo de coleta de dados, utilizamos a estratégia do plano de aula com uma história em quadrinho de Chico Bento, que foi desenvolvido pela professora. Na revisão bibliográfica lançamos mão de estudos realizados na interface sociolingüística/educação. Os resultados apontam que, durante o trabalho com os casos de variação linguística em sala de aula como, por exemplo, o *rotacismo* e a *assimilação*, a professora baseou-se muito mais na gramática normativa do que nas orientações da sociolingüística, propondo atividades de reescrever os textos (orais e escritos) do “errado para o certo” sem a discussão dos aspectos sócio-históricos, ideológicos e comunicativos que permeiam a língua em seus diversos usos contextuais. Em suma, acreditamos que entender os sujeitos e a si próprio enquanto educador é o primeiro passo para o professor desenvolver sua prática pedagógica de ensino-aprendizagem, objetivando conscientização e promoção da cidadania, contribuindo, por um lado, para combater o preconceito que não é linguístico e sim social e, por outro, para uma melhor prática de ensino em relação aos fenômenos de variação linguística na EJA.

Palavras – Chave: Ensino, Variação Linguística, Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This research is a theoretical deeper of two undergraduate research project developed during undergraduate in pedagogy, namely: "Reading-Writing and Literacy for Youth and Adult versus Linguistic Variation" (2003-2004) and "The Linguistic Variation in the Classroom" (2005-2006). The main goal is study is to analyse the approach and the intervention made by a teacher in the classroom with possible phenomena of linguistic variation. The teacher worked in the 3rd phase of fundamental education for Youths and Adults from a school in an urban area of city of Maceio. The methodology used was qualitative research of ethnographic nature and the instruments of observation, interview and log book. In the process of data collection was used a cartoon of the Chico Bento, developed by the teacher. In the literature review were used studies of nature sociolinguistics and education. In the research it was found that when the teacher worked with the phenomena of linguistic variation in the classroom, for example, *rhotacism* and *assimilation*, she was based more on normative grammar than on assumptions of sociolinguistics and proposed activities to rewrite correctly without a discussion of socio-historical, ideological and communicative aspect that create the language. Finally, it is believed that understanding the students and himself is the first step for the teacher to develop their practice in teaching and learning, aiming to raise awareness and promote citizenship and contributing, firstly, to fight the prejudice that is not linguistic but is social and, secondly, to improve teaching practice in relation to the phenomena of linguistic variation in literacy for youth and adults.

Key words: Education, Linguistic Variation, Literacy for Youth and Adults.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O contínuo de urbanização.....	24
Figura 2 – O contínuo oralidade-letramento.....	25
Figura 3 – O contínuo de monitoração estilística.....	25
Figura 4 – História de Chico Bento.....	73
Figura 5 – Tira de Chico Bento.....	90

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. A VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA NO BRASIL	15
1.1 A língua no contexto social.....	18
1.2 O Fenômeno da Variação Lingüística.....	22
1.3 Norma Padrão e “Norma Culta”: uma questão de preconceito.....	27
1.4 Variação Lingüística: implicações para o Ensino da Gramática Normativa.....	32
1.4.1 Aplicando a Pedagogia Culturalmente Sensível.....	35
1.4.2 Pesquisas Desenvolvidas na interface linguagem / Educação.....	41
2. A ABORDAGEM DA VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS	47
2.1 Bases Legais Direcionadas para ao ensino da língua portuguesa.....	48
2.1.1 Diretrizes Curriculares (2002).....	48
2.1.2 Declaração de Hamburgo (1999).....	51
2.2 Concepções sobre a Formação do Professor da EJA.....	53
2.3 O Ensino da Língua Portuguesa na EJA.....	59
2.3.1 Incursões sobre as concepções de gramática.....	62
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	65
3.1 Objetivos.....	65
3.2 Procedimentos metodológicos.....	67
3.3 Definição e Aplicação dos Instrumentos.....	69
3.3.1 A Observação.....	70
3.3.2 Estratégia de Observação.....	72
3.3.3 A Entrevista	74
3.4 Caracterização da Professora	76
3.5 Caracterização dos alunos.....	78

4. OS PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS NA 3ª FASE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	80
4.1 Casos de Variação Lingüística.....	81
4.2 Formas de intervenção.....	91
4.2.1 Propostas metodológicas alternativas para o trabalho com a variação lingüística.....	94
4.3 Preconceito Lingüístico ou Social?.....	95
4.4 Contribuições da sociolingüística para a EJA.....	101
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS.....	110
APÊNDICES.....	114
ANEXOS.....	121

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos observamos pesquisas¹ que constataam uma dinamicidade e heterogeneidade na língua, bem como a existência de fatores extralingüísticos como sexo, idade, escolaridade, rede social, localidade geográfica e status socioeconômico que interferem no processo da fala e também da escrita².

Podemos observar que a língua é viva, sendo uma forma de comportamento social que antecede qualquer tipo de educação formal. Todas as variações lingüísticas que podem ser identificadas nos grupos sociais são o instrumento identitário de cada comunidade de fala, sendo umas mais privilegiadas que outras, o que não as torna erradas. Entretanto, a sociedade concebe esse tipo de diferença entre as línguas como um erro e não como uma forma de uso baseada no contexto social no qual é produzida.

Para além dos fatores extralingüísticos que interferem no uso da língua, percebemos que cada variedade possui uma história que antecede o surgimento da escrita e que, ao longo do tempo, pode ir se modificando na estrutura e nas normas de uso. Atualmente, a língua portuguesa, em todas as suas variedades, continua em transformação, o que torna essa discussão atual.

Mesmo sabendo das variedades lingüísticas existentes no Brasil em decorrência dos fatores lingüísticos e extralingüísticos, ainda é possível constatar em sala de aula práticas didáticas que privilegiam apenas uma única forma de uso da língua. Nesse sentido, essas aulas distanciam-se das reais necessidades dos alunos, principalmente quando nos referimos aos alunos jovens e adultos, por possuírem histórias de vida marcadas pela necessidade do abandono da escola em “idade regular” (de acordo com a declaração de Hamburgo (1999), a educação escolar não tem idade regular, mas é ao longo do processo da vida), dedicando-se ao trabalho informal em busca do sustento da família. São alunos oriundos das classes menos favorecidas da sociedade que, desde cedo, se tornam estigmatizados pelo analfabetismo apesar de conviverem em uma sociedade com

¹ Cf. Bortoni-Ricardo (2004).

² A escrita da presente dissertação segue as normas estabelecidas pela Reforma Ortográfica, Lei n.º 5765 de 18 de dezembro de 1971, uma vez que, mesmo sendo assinada em 29 de setembro de 2008 pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, a atual Reforma Ortográfica teve apenas a sua introdução em 1º de janeiro de 2009, sendo sua implementação total prevista para 2012.

forte presença da leitura e da escrita. São tratados como marginais, iletrados, evadidos, repetentes. Mas, pelo vasto conhecimento da vida, esses alunos jovens e adultos entram na escola com uma ampla experiência de mundo, tornando-se sujeitos complexos e diversificados já que, ao contrário dos alunos da educação infantil, possuem um amplo conhecimento de mundo.

Por efeito disso, é importante o professor conhecer as especificidades comuns e diferenciadas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois todos esses elementos são importantes no trabalho com a linguagem em sala de aula, principalmente, na abordagem da variação linguística, já que esses sujeitos foram formados em uma cultura oral.

Observando essas características sobre a variação linguística e que permeiam a EJA, a pesquisa aqui intitulada “A Abordagem da Variação Linguística na 3ª fase da Educação de Jovens e Adultos e Suas Implicações para o Ensino” faz uma análise da abordagem e forma de intervenção utilizada por uma professora que atua numa escola da rede municipal de ensino na modalidade da EJA, levando em conta o trabalho em sala de aula com possíveis casos de variação linguística, visando, por um lado, para combater o preconceito que não é linguístico e, por outro, refletir sobre um possível desenvolvimento na prática de ensino embasada nos múltiplos usos da língua na Educação de Jovens e Adultos. Escolhemos a 3ª fase da EJA porque, na época em que estávamos coletando os dados da pesquisa, a professora da 3ª fase foi a única da escola que não se incomodou em participar, já que os outros professores não queriam nossa presença em sala de aula. O que alegaram foi que muitas pessoas realizam pesquisas apenas para criticar o trabalho realizado por eles e não voltavam para a escola com os resultados. Ou seja, a pesquisa é realizada, mas não há um retorno para a escola, e isso os preocupava bastante já que faziam parte da pesquisa.

Para tanto, a questão norteadora do presente trabalho é analisar como está sendo trabalhada a variação linguística em textos orais e escritos por uma professora que atua na 3ª fase da EJA, levando em consideração as realizações e formas de uso da língua em diversos contextos sociais. A partir dessa questão, elencamos as seguintes questões de pesquisa: quais os procedimentos pedagógicos utilizados por uma professora que atua na 3ª fase da EJA para trabalhar as questões relativas à variação linguística? Em relação às questões de variação, a professora se orienta com base em pressupostos teóricos da linguística

ou age com base na própria experiência? Quais os fenômenos de variação mais presentes no contexto de sala de aula? Quais os conhecimentos da professora em relação ao tema “variação lingüística”? Como os alunos se sentem em relação à abordagem da professora sobre a variação lingüística na sala de aula? De que forma a sociolingüística pode ajudar na prática de ensino em relação às questões de variação lingüística?

A necessidade de desenvolver esta pesquisa deu-se mediante a participação em dois projetos de iniciação científica durante a graduação em Pedagogia, a saber: “Alfabetização e Letramento de Jovens e Adultos Versus Variação Linguística” (2003-2004) e “A Variação Linguística na Sala de Aula” (2005-2006), através dos quais constatamos que a questão da variação lingüística na sala de aula continua sendo abordada do ponto de vista da gramática normativa, desconsiderando o real objetivo da língua que é a comunicação entre os seres humanos.

Ainda verificamos que essa necessidade surge a partir do momento em que percebemos que o trabalho com a variação linguística na sala de aula leva em conta uma complexidade, uma vez que envolve questões de identidade, estigma, discriminação, preconceito, norma, prestígio social e muitos outros. Acreditamos que esses temas não abordados de uma forma adequada, em vez promoverem a conscientização e o avanço da cidadania, podem gerar preconceitos e constrangimentos. Isto significa que é imprescindível que a escola conheça, respeite e trabalhe as variedades linguísticas de prestígio e também as variedades usadas pelos aprendizes no seu dia-a-dia (CAVALCANTE, 2006).

No entanto, o que observamos, por um lado, é um desconhecimento ainda muito grande em relação à forma de abordagem dos fenômenos de variação lingüística em sala de aula e, por outro, a existência de milhões de brasileiros usuários de variedades estigmatizadas, que foram ao longo dos tempos excluídos, inclusive, de uma educação linguística formal. Não estamos querendo dizer com isso que o estudo da norma considerada padrão não deva ser uma prioridade da escola, pelo contrário, esse estudo é essencial não só para a ampliação do vocabulário do aluno, mas para a ascensão social e o próprio uso da língua em suas formas e realizações. Os alunos precisam aprender também que, para cada situação sócio-comunicativa, existe uma forma de interação verbal diferenciada e que isso não é errado, mas é apenas o uso da língua em diversos contextos sociais.

Dentro dessa perspectiva, este trabalho está organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo, realizamos considerações teóricas sobre a questão da variação linguística no Brasil, buscando compreender as formas e realizações da língua em uso oral e escrito, priorizando também os fatores extralingüísticos, bem como o estudo em pesquisas desenvolvidas na UFAL sobre o tratamento didático da variação linguística em sala de aula.

No segundo capítulo, enfatizamos a formação do professor destacando os avanços e os entraves no que diz respeito à formação continuada e às orientações destacadas em alguns documentos da EJA sobre o ensino da língua portuguesa.

No terceiro capítulo, construímos os caminhos percorridos para o desenvolvimento deste trabalho, tomando por base os procedimentos metodológicos para a realização da observação, entrevistas e análises dos dados, bem como o perfil da professora, dos alunos e da escola onde realizamos a coleta de dados da pesquisa.

No quarto e último capítulo descrevemos o objetivo geral, as questões levantadas e os objetivos específicos e, posteriormente, realizamos as análises dos dados, buscando responder a cada questão e objetivo específico.

Em linhas gerais, ao longo dos capítulos, buscamos mostrar a importância deste estudo para que se conheça com mais profundidade a realidade lingüística da sala de aula e se promova uma maior socialização dos diversos contextos de uso da língua entre os docentes de língua portuguesa e discentes na Educação de Jovens e Adultos, o que culminará, de fato, na promoção da cidadania.

1. A VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA NO BRASIL

Neste capítulo, tomamos por base as orientações metodológicas da sociolingüística que traz em sua gênese o princípio universal da dinamicidade e heterogeneidade das línguas, o que torna possível analisar diversos contextos de usos da língua produzidos em diversas situações de comunicação.

A sociolingüística é uma das subáreas da lingüística que estuda a língua em uso no contexto das comunidades da fala, levando em consideração os aspectos lingüísticos e sociais no processo de investigação. Segundo Mollica (2004), essa área de estudo se faz presente num espaço interdisciplinar, no limite entre língua e sociedade, evidenciando essencialmente os empregos lingüísticos concretos, em especial os de caráter heterogêneo. Segundo Labov (2008), a sociolingüística se preocupa mais com os detalhes da língua no seu uso real, chamada por Hymes (1962 apud Labov 2008) de “etnografia da fala”.

Através da sociolingüística, é possível percebermos que não existe uma língua uniforme, sem variação, sem adequação à situação em que é usada, e que a norma padrão não é a única que possui recursos lingüísticos capazes de garantir a interação entre os falantes.

Segundo Antunes (2007, p. 104),

Existem situações sociais diferentes; logo, deve haver também padrões de uso da língua diferentes. A variação, assim, aparece como uma coisa inevitavelmente normal. Ou seja, existem variações lingüísticas não porque as pessoas são ignorantes ou indisciplinadas; existem, porque as línguas são fatos sociais, situadas num tempo e num espaço concretos, com funções definidas, e, como tais, são condicionados por esses fatores. Além disso, a língua só existe em sociedade, e toda sociedade é inevitavelmente heterogênea, múltipla, variável e, por conseguinte, com usos diversificados da própria língua.

É por essa razão que, quando lemos um texto identificamos nele palavras que fazem parte (ou não) do nosso repertório lingüístico, pois algumas palavras são

expressões que manifestam as características culturais de determinadas regiões do Brasil, outras palavras são arcaicas, visto que já não são usadas com frequência, tendo sido preservadas por grupos sociais mais isolados. Essas palavras e expressões novas e antigas ilustram a riqueza da cultura e da linguagem e nos leva a uma reflexão sobre a língua portuguesa no Brasil, suas características e sua variação nas diversas comunidades de fala.

Dentro desse contexto de discussão sobre cultura, é importante perguntarmo-nos: O que é cultura? Pensando sobre esse assunto, vemos que é comum imaginarmos que uma pessoa não tem cultura quando ela não tem contato com a leitura, artes, história e a música. Quando comparamos um universitário com um indivíduo que nem sabe ler ou escrever, muitas pessoas diriam que o estudante universitário é “cheio de cultura”, enquanto que o outro é desprovido dela.

Ao observamos o conceito de cultura para a atual sociedade, para a qual tal conceito se reflete na escola, a cultura possui o significado de erudição, de instrução vasta e variada adquirida, principalmente, por meio do estudo. Na verdade, esse conceito vem desde os primórdios, no qual a fala é posta de lado. Quantas vezes ouvimos frases do tipo “o povo não tem cultura, o povo não sabe o que é boa música, o povo não tem educação”? De fato, esse conceito é totalmente contraditório do real significado da palavra cultura. Como poderíamos dizer, por exemplo, que um índio que não tem contato com livros nem música clássica não tem cultura? Onde ficam seus costumes, suas crenças, sua língua? Ao observamos isso, veremos que o conceito de cultura é bem mais complexo. Uma visão antropológica vai nos evidenciar que cultura é uma rede de significados que dão sentido ao mundo que cerca o indivíduo, ou seja, a sociedade. Essa rede engloba um conjunto de diversos aspectos como crenças, valores, costumes, leis, moral, línguas, etc. Assim, é possível percebermos que é impossível que um indivíduo não tenha cultura, pois ninguém nasce nem permanece fora do contexto social, seja ele qual for. Assim, impossível admitir que uma determinada cultura seja modelo a ser seguida por todas as outras culturas, pois é uma visão extremamente etnocêntrica (CERTEAU, 2005).

Nesse sentido, ao relacionarmos a cultura com o ensino da língua portuguesa, Certeau (2005) comenta que existe um mito da unidade original associado à pureza da língua, e a escola, por sua vez, coloca um obstáculo à iniciação cultural às diferenças entre as falantes do português. Sair do português congelado dos livros, propriedade de uma determinada camada social, é tocar em

um aspecto fundamental da cultura e insinuar um outro comportamento cultural. Na verdade, é aceitar a explosão da língua em sistemas diversificados, mas articulados. É pensar o português no plural, fazendo uma relação com o outro falante de português.

Essas questões culturais é um das características que explicam, por exemplo, o porquê de muito dos alunos, no início do processo de escolarização, pronunciar palavras do tipo *pranta*, *trabaiá*, *ropa*. Essas palavras são caracterizadas como *diferenças* e não *erros*. Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 08),

A noção de “erro” nada tem de linguística – é um (pseudo)conceito estritamente sociocultural, decorrente dos critérios de avaliação (isto é, dos preconceitos) que os cidadãos pertencentes à minoria privilegiada lançam sobre as outras classes sociais. Do ponto de vista estritamente linguístico, o erro não existe, o que existe são formas *diferentes* de usar recursos potencialmente presentes na própria língua: se milhões de brasileiros dizem *trabaio* – e não “trabaco”, “trabavo”, “trabazo” etc. – é porque a transformação de “lh” em “i” é uma virtualidade prevista na própria arquitetura fonológica da língua portuguesa. Só se poderia falar em erro se o cidadão errasse, individualmente e de modo particular, no momento de produzir aquele fonema.

Assim, podemos afirmar que os chamados “erros” têm explicação no próprio sistema e no processo evolutivo da língua e podem ser previstos e trabalhados em sala de aula. Nesse caso, cabe à escola permitir o acesso pleno das regras lingüísticas que gozam de prestígio social, como também a maior gama possível de recursos linguísticos variáveis para que possam adquirir uma competência comunicativa cada vez mais ampla e diversificada, sem que nada disso implique na desvalorização da sua própria variedade lingüística adquirida nas relações sociais dentro de sua comunidade.

A seguir, abordamos sobre uma das características universais das línguas naturais que convivem com forças de estabilidade – a variação lingüística, que embasará todo o nosso trabalho.

1.1. A Língua no contexto social

A língua é uma forma de comportamento social, sendo usada por seres humanos num contexto social, para comunicar suas necessidades, idéias e emoções uns aos outros (LABOV, 2008).

Segundo Labov (2008), a fala é, antes de tudo, um processo natural de comunicação lingüística que antecede qualquer processo de educação formal ou, de forma mais geral, o letramento. Desta maneira, independentemente da escolaridade, qualquer falante de português sabe português e usa a língua para interagir com outras pessoas em situações comunicativas nos grupos sociais. A fala é considerada a mais antiga, natural e espontânea forma de expressão lingüística, que é usada pelas pessoas tendo como objetivo principal a interação – relação entre os sujeitos para a construção da história.

Desse modo, os primeiros três ambientes onde o indivíduo começa a desenvolver o seu processo de socialização são a família, os amigos e a escola. Esses ambientes podem ser caracterizados como domínios sociais³. Assim, quando usamos a linguagem para nos comunicar, estamos reforçando e construindo os papéis sociais próprios de cada domínio. No domínio do lar, por exemplo, as maiores diferenças são as intergeracionais (geração mais velha/geração mais nova) e as de gênero (homem/mulher).

Na transição do domínio do lar para o domínio da escola é também, como afirma Bortoni-Ricardo (2004, p. 24) “uma transição entre uma cultura predominantemente oral e uma cultura permeada pela escrita, que vamos chamar de cultura de letramento⁴”. A autora ainda afirma que

³ Domínio social é um espaço físico onde as pessoas interagem assumindo certos papéis sociais. Os papéis sociais são um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais. Os papéis sociais são construídos no próprio processo de interação humana (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 23).

⁴ Letramento é o estado ou condição de um indivíduo que, além de saber ler e escrever, exerce as práticas sociais da leitura e de escrita na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral. Ou seja, é aquele indivíduo que está em contato com as informações por meio da escrita. Ser letrado ultrapassa o grau de ser alfabetizado, pois todos os indivíduos podem ser considerados letrados, mesmo não sendo alfabetizados, por estarem inseridos na mesma cultura e serem possuidores de conhecimentos que lhes permitem criar estratégias próprias para realizar cálculos e, em alguns casos, decifrar letras e palavras, para entender o que necessitem, sem terem passado pelo ensino formal (BORTONI-RICARDO, 2004; MOLLICA, 2009).

Na sala de aula, como em qualquer outro domínio social, encontramos grande variação no uso da língua, mesmo na linguagem da professora que, por exercer um papel social de ascendência sobre seus alunos, está submetida a regras mais rigorosas no seu comportamento verbal e não-verbal. O que estamos querendo dizer é que, em todos os domínios sociais, há regras que determinam as ações que ali são realizadas. Essas regras podem estar documentadas e registradas, como nos casos de um tribunal do júri ou de um culto religioso ou podem ser apenas parte da tradição cultural não documentada. Em um ou outro caso, porém, sempre haverá variação de linguagem nos domínios sociais. O grau dessa variação será maior em alguns domínios do que em outros. Por exemplo, no domínio do lar ou das atividades de lazer, observamos mais variação lingüística do que na escola ou na igreja. Mas em todos eles há variação, porque a variação é inerente à própria comunidade lingüística (Ibidem, 2004, p. 25).

Qualquer língua expressa a cultura da comunidade que fala, transmitindo-a através das gerações e fazendo-a circular no seio da comunidade, logo não é possível admitirmos que exista uma “norma culta ou padrão” superior e mais importante que as demais línguas. É possível compreender que todas as variedades de uma língua têm recursos lingüísticos suficientes para desempenhar sua função de veículo de comunicação, de expressão e de interação entre os seres humanos. Assim a língua é considerada um autêntico alicerce de estrutura social.

Podemos constatar também que a língua fica diferente quando é falada por um homem ou por uma mulher, por uma criança ou por um adulto, por uma pessoa alfabetizada ou por uma não-alfabetizada, por uma pessoa da classe média ou por uma pessoa da periferia ou classe baixa, por um morador da zona rural ou morador da cidade, etc. Essas variações são denominadas de variedades geográficas, de gênero, socioeconômicas, etárias, de escolaridade, urbanas, rurais e etc. No interior de uma família, por exemplo, observam-se variações quando os *grupos etários* são diferentes. São diferenças sociolingüísticas intergeracionais: os avós falam diferentes dos filhos e dos netos, o que acontece também com a sociedade como um todo; diferenças de *gênero* (enquanto a mulher utiliza muitos diminutivos e marcadores conversacionais⁵, o homem, dependendo do contexto, tende a usar mais palavrões e gírias); diferenças de *status socioeconômico* (a desigualdade na

⁵ Os marcadores conversacionais são, por exemplo, os “né?” “ta?” “tá bom?” e cumprem várias funções na conversa, e são utilizados mais pelas mulheres. Eles têm a função de obter aquiescência e concordância do interlocutor (Bortoni-Ricardo, 2004).

distribuição de bens materiais e bens culturais - ênfase a inclusão digital) que se refletem em diferenças sociolingüísticas; diferença no *grau de escolaridade* (os anos de escolarização de um indivíduo e a qualidade das escolas também se refletem na sua fala); o *mercado de trabalho* (a atividade profissional também é um fator condicionante no modo de falar); e por último *rede social*, no qual cada um dos indivíduos adota comportamentos lingüísticos semelhantes ao das pessoas que convivem na mesma rede social (BORTONI-RICARDO, 2004).

Dentro desse contexto amplo de variações, ainda é possível percebermos que, segundo Labov (2008, p. 221)

É comum que a língua tenha diversas maneiras alternativas de dizer “a mesma” coisa. Algumas palavras como *carro* e *automóvel* parecem ter os mesmos referentes; outras têm duas pronúncias, como *cantando* e *cantano*. Existem opções sintáticas como *Uma pessoa que eu confio muito* vs. *Uma pessoa em quem eu confio muito* ou *É fácil para ele falar* vs. *Para ele falar é fácil*. Em cada um desses casos, temos o problema de decidir o lugar desta variação na estrutura lingüística (p. 221).

Nessa perspectiva, as diferentes formas lingüísticas possuem o mesmo significado, pois tem o mesmo valor de verdade em um mesmo contexto comunicativo. Segundo Tarallo (2007), em toda comunidade de fala são freqüentes as formas lingüísticas de variação. A essas formas lingüísticas dá-se o nome de “variantes”. Assim, variantes lingüísticas são, portanto, diversas maneiras de dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade. Nesse sentido, verificamos que nas comunidades lingüísticas existem várias normas, e não apenas uma. Uma comunidade lingüística não se caracteriza por uma única norma, mas por um conjunto de normas. Essa diversidade está diretamente relacionada com a heterogeneidade da língua em cada comunidade lingüística brasileira. Assim podemos dizer que uma comunidade lingüística é composta por várias comunidades de prática⁶ (FARACO, 2008).

⁶ Comunidades de prática são um agregado de pessoas que partilham experiências coletivas em diversos momentos: na igreja, em escolas, nos sindicatos, nas associações, em lazer, no cotidiano da

É comum que cada comunidade possua modos particulares de falar, ou seja, normas específicas. O comportamento de cada indivíduo nessa situação é variar sua fala de acordo com a comunidade de prática na qual se encontra. É parte do repertório lingüístico de cada falante um senso de adequação, no qual o sujeito acomoda seu modo de falar às práticas correntes em cada uma das comunidades de prática a que pertence.

As variações são, portanto, o instrumento identitário de cada comunidade, isto é, um recurso que confere identidade a um grupo social. No entanto, verifica-se que algumas dessas variedades têm mais prestígio em determinadas localidades do Brasil do que em outras. Segundo Bortoni-Ricardo (2004) isso acontece porque determinados grupos sociais detentores do poder político e econômico da sociedade transferem o prestígio social para a variedade de lingüística que usam, tanto na oralidade quanto na escrita, tornando-as mais admiradas, enquanto as variedades utilizadas pelos indivíduos de outros grupos sociais que têm menos ou nenhum prestígio na sociedade sendo consideradas “ruins” e, conseqüentemente, estigmatizadas, sofrendo preconceito social.

Nessa perspectiva, é fundamental que se considere que as línguas fundam-se em usos, e não o contrário. Valendo-se desse conceito, não serão primeiramente as regras da língua nem a morfologia os mercedores de nossa atenção, mas os usos da língua, pois o que determina a variação lingüística em todas as suas manifestações são os usos que os indivíduos fazem da língua, ou seja, são as formas que se adequam aos usos, e não o inverso (MARCUSCHI, 2003).

Dentro desse contexto, Bagno (2002) afirma que é interessante (e até mesmo democrático) estimular, nas aulas de língua, um conhecimento cada vez maior e melhor de todas as variedades sociolingüísticas, objetivando que o espaço de sala de aula deixe de ser o local para o estudo exclusivo das variedades de maior prestígio social e se transforme num laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas e usos.

Esse estudo em sala de aula pode ser justificado pelo fato de existirem pesquisas no Brasil que demonstram cada vez mais as diferenças na forma de falar dos brasileiros. As migrações populacionais entre as várias regiões do país têm levado à difusão e interpenetração dos falares identificados geograficamente pela

dialetologia brasileira clássica, como por exemplo, a migração de nordestinos para São Paulo e outras áreas do Sudeste. Da mesma forma, traços que antigamente identificavam os falares rurais são encontrados hoje em dia com grande frequência também na fala urbana (BAGNO, 2002). Para exemplificar isso, observemos a pronúncia do R retroflexo, o chamado “R caipira”, que antes identificava as variedades do interior de São Paulo e de outros estados, e que hoje podemos encontrá-lo em amplas áreas da região metropolitana da capital de São Paulo, como também em outras regiões do país devido à migração da população. Assim, os traços lingüísticos que antes estavam presentes apenas na zona rural, hoje já são ouvidos na linguagem das pessoas moradoras da zona urbana, muitos deles nascidos e criados longe do meio rural.

Ainda é possível mencionarmos as diferenças no uso da língua quando comparamos o português do Brasil e o português de Portugal. Essas diferenças nos usos da língua são mais destacadas nas seguintes esferas: *fonética*, ou seja, no modo de pronunciar os sons da língua, como por exemplo, o brasileiro fala “*eu sei*”, já o português diz “*eu sei*”; *sintática*, no modo como se organiza as frases, as orações e as partes que a compõem. Os brasileiros dizem “*estou falando com você*”, já em Portugal falam “*estou a falar consigo*”; *lexical*, ou seja, aquelas palavras que existem aqui e não existem lá, e vice-versa como, por exemplo: o português chama de *saloio* o morador da zona rural, enquanto os brasileiros o identifica por *caipira*, *matuto*; *semântica*, no significado das palavras, onde o português conhece como “*cuecas*” o que conhecemos no Brasil como *calcinhas* (BAGNO, 2004). Todas essas diferenças ocorrem nos usos da língua.

Através desse panorama, percebemos que na verdade a língua utilizada no Brasil é o português, entretanto, esse português apresenta um alto grau de diversidade e de variabilidade (também em relação a Portugal).

1.2. O Fenômeno da Variação Lingüística

Diante do panorama da diversidade lingüística observado anteriormente, constatamos que quanto mais o estudo da heterogeneidade lingüística avança, mais ele se mostra complexo.

É a partir dessa compreensão que Bagno (2004) afirma que a unidade lingüística no Brasil não existe. No nosso país não se fala uma só língua portuguesa, fala-se um certo número de variedades de português, das quais algumas chegam a ser consideradas padrão por motivos que não são de ordem lingüística, mas histórica, econômica, social e cultural. Essa norma considerada padrão é usada na literatura, nos meios de comunicação, nas leis, nos decretos do governo, sendo ensinada nas escolas e explicada nas gramáticas.

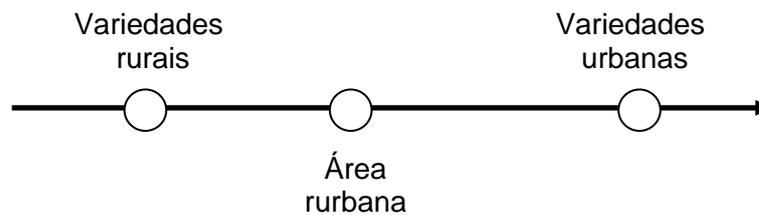
Porém, apesar de essa norma ser considerada padrão, a língua é heterogênea e continua mudando, caminhando para as formas que terá daqui a algum tempo. Segundo Antunes (2007), existe um equívoco na idéia de que só se deve falar segundo essa norma padrão, independentemente de qualquer situação. Dessa forma, tem-se em mente o mito de uma língua uniforme, sem variação, sem adequação à situação em que é usada e, além disso, perpetua-se outro mito de que a norma padrão é inerentemente melhor que as outras.

No entanto, a ciência lingüística defende que o bom uso da língua é aquele que é adequado às condições de uso. Existem situações sociais diferentes, logo, deve haver padrões de uso de língua diferentes. Além disso, a língua só existe em sociedade, e toda sociedade é inevitavelmente heterogênea, múltipla, variável e, por conseguinte, com usos diversificados da própria língua. Assim, a variação lingüística não ocorre somente no modo de falar das diferentes comunidades, dos grupos sociais marginalizados, mas também se apresenta no comportamento lingüístico de cada indivíduo, de cada falante da língua. Podemos verificar que variamos o nosso modo de falar, individualmente, de maneira mais ou menos consciente, conforme a situação de interação em que nos encontramos e, essa situação pode ser de maior ou menor formalidade, de maior ou menor insegurança ou autoconfiança, de maior ou menor intimidade com a tarefa comunicativa que temos que desempenhar.

Dentro dessa perspectiva, Bagno (2007) faz-nos notar que na sociedade a realidade lingüística é composta por dois pólos: 1º) a língua em seu estado permanente de transformação, fluidez e instabilidade e 2º) a norma padrão, produto cultural, modelo artificial da língua criado com o objetivo de neutralizar os efeitos da variação. Deste modo, entendemos que a norma considerada padrão é um produto cultural assim como os demais usos lingüísticos e podemos dizer que faz parte da vida social e tem que ser levada em conta em toda investigação sobre língua e sociedade.

Nessa linha de pensamento, Bortoni-Ricardo (2004) enfatiza a existência de três contínuos que marcam a variação do português brasileiro: o contínuo urbanização, o contínuo oralidade-letramento e o contínuo de monitoração estilística. No primeiro, *contínuo urbanização*, situam-se os falares urbanos que, ao longo do processo sócio-histórico, foram sofrendo a influência de decodificação lingüística, tais como a definição do padrão correto de escrita através da ortografia⁷ e do padrão correto da pronúncia, conhecido também como ortoépia⁸. Em um ponto oposto ao contínuo urbanização situam-se os falares rurais, caracterizados como variedades isoladas por conta das dificuldades geográficas de acesso e pela falta de meios de comunicação.

Figura 1 – O contínuo de urbanização



Fonte: Bortoni-Ricardo (2004, p. 52)

Como podemos observar, entre as variedades urbanas e as variedades rurais está inserida a zona rurbana, que se caracteriza por agregar migrantes de origem rural que preservam a cultura de seus antecedentes, em especial, o repertório lingüístico, e as comunidades interioranas habitantes em distritos ou núcleos semi-rurais, que estão submetidos à influência urbana através da mídia ou pela absorção de tecnologia agropecuária.

⁷ Conjunto de regras estabelecidas pela gramática normativa que ensina a grafia correta das palavras, o uso de sinais gráficos que destacam vogais tônicas, abertas ou fechadas, processos fonológicos como a crase, os sinais de pontuação esclarecedores de funções sintáticas da língua e motivados por tais funções etc. (Dicionário *Houaiss da Língua Portuguesa*, 2001)

⁸ Estudo tradicional e normativo que determina os caracteres fônicos, considerados padrão, relevantes e de boa pronúncia (Dicionário *Houaiss da Língua Portuguesa*, 2001).

O segundo, o *contínuo oralidade-letramento*, identifica a existência de um domínio em que há predominância das culturas de letramento e outro em que prevalece a cultura de oralidade. Esse fato pode ser identificado de acordo com os antecedentes (sociais, econômicos, profissionais, gênero sexo/idade, etc) dos falantes. O contínuo pode ser imaginado assim:

Figura 2 – O contínuo oralidade-letramento



Fonte: Bortoni-Ricardo (2004, p.61)

Os eventos de letramento são os mediados pela escrita e os eventos de oralidade são os que não sofrem influência da língua escrita, mas, esses eventos podem ser influenciados um pelo outro.

No terceiro, chamado de *contínuo de monitoração estilística*, situam-se as interações espontâneas e também as que são previamente planejadas e exigem atenção do falante (BORTONI-RICARDO, 2004).

Figura 3 – O contínuo de monitoração estilística



Fonte: Bortoni-Ricardo (2004, p.62)

Nesse contínuo identificamos as conversações não-monitoradas realizadas com pouca atenção do falante em relação à língua. Percebemos também os estilos mais monitorados que exigem do indivíduo atenção e planejamento da fala por conta da situação em que se encontra.

Esses contínuos, portanto, permitem-nos refletir e pensar sobre a importância da escola em trabalhar a conscientização sobre o tema variação lingüística em função do gênero que se precisa produzir, mediante uma necessidade sociocomunicativa, banindo-se assim o preconceito lingüístico da sociedade. Segundo Bagno (2002), é necessário um estímulo à elevação do grau de letramento dos alunos e da prática de reflexão lingüística, como também o professor deve apresentar os valores sociais atribuídos a cada variedade lingüística.

Com relação às questões de gênero na sala de aula, Marcuschi (2002) comenta que o texto corresponde a uma atividade comunicativa, uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual, diferentemente do discurso porque este que envolve o que o texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Nesse sentido, os textos operacionalizam os discursos em situações sociais.

A expressão “gênero” sempre esteve, na tradição ocidental, especialmente ligado aos gêneros literários, mas hoje os gêneros são usados para se referirem a uma categoria distintiva de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias. Nesse sentido, os gêneros aparecem na perspectiva da fala e da escrita dentro de uma tipologia das práticas sociais de produção textual. Uma abordagem que privilegia a interação deve conhecer tipos diferentes de textos, com diferentes formas de textualização, visando a diferentes situações comunicativas (MARCUSCHI, 2002). Nessa perspectiva, um ensino que tem como um de seus objetivos na aprendizagem através da exploração dos gêneros textuais na modalidade da língua falada e escrita tende a ser mais produtivo, pois permite ao aluno conhecer as diversas manifestações sociocomunicativas.

O tipo textual se efetiva no gênero, entendido como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. O gênero, por sua vez, se expressa de diversas maneiras como: receita culinária, telefonema, tele-mensagem, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete,

reportagem jornalística, aula, notícia jornalística, horóscopo, publicidade, bula de remédio, instruções, de uso, *outdoor* e outros. Não se constitui em uma listagem fechada e completa, mas são formas textuais estabilizadas, históricas e socialmente situadas, sua definição não é lingüística, mas de natureza sociocomunicativa (MARCUSCHI, 2002). Assim, vamos entender alguns questionamentos sobre norma padrão, “norma culta” e norma popular, para que possamos desenvolver na sala de aula os gêneros em função dessas situações sociocomunicativas.

1.3 Norma Padrão e “Norma Culta”: Uma Questão de Preconceito

Todas as variedades de uma língua têm recursos lingüísticos suficientes para desempenhar sua função de veículo de comunicação, de expressão e de interação entre os seres humanos. Mas, por alguma razão, ou razões, só algumas servem de base para o padrão. Nesse sentido, perguntamo-nos: o que é norma? Respondendo a essa pergunta, Faraco (2008, p.37) afirma que

É possível, então, conceituar tecnicamente norma como determinado conjunto de fenômenos lingüísticos (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais) que são correntes, costumeiros, habituais numa dada comunidade de fala. Norma, nesse sentido se identifica com normalidade, ou seja, com o que é corriqueiro, usual, habitual, recorrente (“normal”) numa certa comunidade de fala.

O autor nos traz a idéia de que toda e qualquer norma (ou variedade constitutiva de uma língua) é dotada de organização. Entretanto, numa comunidade lingüística existem várias normas (e não apenas uma). Nesse sentido, essa comunidade não se caracteriza por uma única norma, mas por um determinado conjunto de normas. Essa diversidade está diretamente correlacionada com a própria heterogeneidade da rede de relações sociais que se estabelecem no interior de cada comunidade lingüística.

Nesse panorama, os diferentes grupos sociais se diferem, portanto, pelas formas da língua que lhe são de uso próprio. Assim, numa sociedade diversificada e estratificada como a brasileira, sempre haverá inúmeras normas lingüísticas como, por exemplo, as normas da zona rural, da cidade, das periferias urbanas, etc.

Segundo Antunes (2007), que defende a idéia de norma culta, o termo norma lingüística implica um conceito de normatividade, de prescrição, ou seja, do uso como deve ser segundo o parâmetro legitimado, em geral, pelos grupos mais escolarizados e com maior vivência em torno da comunicação escrita.

Em relação às questões de “norma padrão” e “norma não padrão”, baseamos-nos em Bagno (2004), Antunes (2007) e Faraco (2008). A língua portuguesa, em todas as suas formas e variedades, continua sempre em processo de transformação. Nesse sentido, Bagno (2004) apresenta alguns conceitos sobre língua padrão e língua não padrão. Segundo ele

O português não padrão é natural, porque sua lógica de funcionamento segue as tendências naturais da língua, que criam regras que são automaticamente respeitadas pelo falante, ao passo que o português padrão é artificial por ser uma norma que sofre as limitações impostas pela padronização, que dita regras para serem memorizadas e que exigem treinamento para serem obedecidas. O português não padrão é transmitido de geração para geração, é um patrimônio lingüístico que é compartilhado no convívio com a família e com as pessoas da mesma classe social. O português padrão tem que ser adquirido na escola, por meio principalmente da forma escrita da língua (p. 36,37)

Ainda sobre o português padrão (PP) e o português não padrão (PNP), Bagno (2004, p.37) diz que,

As regras do PNP são apreendidas naturalmente pelo falante, enquanto as do PP têm de ser apreendidas, decoradas, memorizadas, exigindo um treinamento lingüístico especial da parte do falante. O PNP é funcional porque trata de eliminar todas as regras desnecessárias e supérfluas, que se repetem e se sobrepõe.

Já o PP é redundante porque faz uso de muitas regras para dar conta de um único fenômeno. O PNP é inovador porque se deixa levar pelas forças vivas de mudança que estão sempre ativas na língua. O PP, que tem o objetivo de se manter inalterado o máximo de tempo possível, é conservador e demora muito a aceitar algum tipo de novidade.

Assim entendemos que o PNP é uma variedade natural que começa a ser apreendida no seio familiar e começa a ser enriquecida quando o sujeito começa a interagir com os seus amigos na comunidade e em outros espaços que freqüentar. O PP é uma norma aprendida dentro da escola por meio da língua escrita.

Na perspectiva de Antunes (2007), a norma considerada “cultura” corresponde àquele falar tido como “modelar”, como “correto” e que estão de acordo com as regras estipuladas pelas gramáticas normativas. Essa designação de “norma culta”, não é das melhores, pois, do ponto de vista ideológico, favorece a suposição de que os indivíduos que a adotam são cultos, têm cultura, enquanto os outros que não são usuários dessa norma são incultos, não têm cultura. Essa idéia favorece ao efeito discriminatório com relação aqueles falantes das classes sociais menos favorecidas. Nesse sentido, como podemos afirmar que um indivíduo não tem cultura? Será que esse sujeito existe? Não, com certeza não existe, pois todos os seres humanos possuem cultura, afinal, ninguém nasce e permanece fora de um contexto social, seja ele qual for. Aceitar essa “norma culta” é concluir que existe uma norma “inculta” e que alguns indivíduos não possuem cultura. Acreditamos que “norma culta” é um termo preconceituoso, já que todas as regras e normas linguísticas existentes no Brasil são diferentes, mas que não existem normas linguísticas melhores nem piores, pois todas são igualmente importantes e significativas para o falante.

Na escola ainda predomina o efeito “norma culta” *versus* norma popular, sendo aquela certa e a esta errada. Esse discurso marcadamente preconceituoso precisa ser extinto pelas nossas escolas e pelos professores, pois faz com que os alunos sejam intolerantes em relação às outras culturas linguísticas. Faraco (2002, p.68) *apud* Antunes (2007) diz que

A norma lingüística praticada, em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau de formalidade), por aqueles grupos sociais mais diretamente relacionados com a cultura escrita, em especial aquela legitimada historicamente pelos grupos que controlam o poder social.

Com esta citação acima, entendemos que a norma culta é um requisito lingüístico-social próprio para situações comunicativas formais, sobretudo para aquelas atividades ligadas à escrita. Mesmo assim, continuamos a perguntar: existe algum indivíduo que não possui cultura? Claro que não! Então por que ainda mencionarmos em nossas salas de aulas o termo preconceituoso de “norma culta”? Todos possuem cultura independente do seu grau de escolaridade ou status social e que não existe sujeito “inculto”.

Seguindo o pensamento de Bagno (2003), muitas pessoas possuem conceitos sobre “norma culta” por meio do senso comum. Na verdade, trata-se mais de um preconceito do que de um conceito propriamente dito. O primeiro preconceito acontece quando muitos passam a acreditar que existe uma forma “correta” de falar a língua e que essa forma correta seria aquele conjunto de regras e preceitos que aparecem estampados nos livros chamados de *gramáticas*. Essas gramáticas se baseiam, supostamente, em um tipo particular de atividade lingüística exclusivamente escrita, que é utilizada por um grupo seletivo de pessoas chamados também de “os clássicos”. Desse modo, os gramáticos tentam preservar esses usos compondo com eles um modelo de língua, um padrão a ser seguido por todos falantes que desejam aprender a utilizar a língua de “forma correta”, “elegante”. É esse modelo que recebe o nome de “norma culta”, “língua culta” ou “forma culta”.

No entanto, quando nos interessamos exclusivamente pela língua dos grandes escritores do passado e desprezamos completamente a língua falada (considerada “caótica”, “ilógica”, “estropiada”), estamos considerando que a língua sofreu, ao longo do tempo, uma grande “ruína ou “decadência”, como acreditam muitas pessoas ao enfatizarem que hoje em dia estão “assassinando a língua portuguesa”. Qualquer língua que foge às regras da norma padrão é tachada por eles “errada”. Por julgarem a língua falada usando como instrumento de mediação a língua escrita literária. No entanto, não param para analisar que, em épocas passadas, não havia jornal, nem revista, não existiam meios de comunicação de

massa, nem telefone, nem rádio, nem fax, nem internet, nem como registrar a língua falada para que fosse usada como material de estudo (que só aconteceu no século XX por meio do surgimento do gravador), então o único meio para estudar a língua era por meio da escrita, e a única escrita à qual se tinha acesso era a literária, que incluía as obras de ficção, a filosofia e a teologia (BAGNO, 2003).

O segundo preconceito é quando os indivíduos se referem à linguagem supostamente “correta” àquela que é usada pelos cidadãos que pertencem aos segmentos mais favorecidos da nossa população. Existem dois tipos de “norma culta”: a que é inspirada na longa tradição gramatical normativo-prescritiva e a que corresponde a um termo técnico para designar formas linguísticas. No entanto, todas as duas são preconceituosas porque tentam encontrar, em todas as manifestações linguísticas, faladas e escritas, o padrão ideal de língua.

Uma terceira forma preconceituosa de pensar é que, quando alguém diz que uma determinada “norma” ou uma determinada maneira de falar e de escrever é “cultura”, automaticamente está deixando de entender que as demais formas de falar e de escrever não seriam “cultas”, seriam, portanto, “incultas”. No entanto, segundo Bagno (2003), do ponto de vista sociológico e antropológico, simplesmente não existe um ser humano que não esteja vinculado a uma cultura, que não tenha nascido dentro de um grupo social com seus valores, suas crenças, seus hábitos, seus preconceitos, seus costumes, sua arte, suas técnicas, sua língua, etc. Mas o senso comum só considera “culto” aquilo que vem de grupos sociais mais privilegiados, ou seja, quando uma pessoa tem muita “cultura”, significa estamos dizendo que ela acumulou muito conhecimento de uma determinada cultura, como no caso, a cultura baseada em uma escrita erudita, livresca, fruto de uma produção intelectual e artística das classes sociais mais favorecidas e detentoras do poder político e econômico. Desse modo, para designar as variedades linguísticas relacionadas a falantes com pouca ou sem nenhuma escolarização, moradores da zona rural ou localidades periféricas, sempre aparece a classificação de “língua popular”, “norma popular”, “variedades populares” etc., criando com isso uma distinção entre “norma culta” e “norma popular”.

1.4 Variação Lingüística: implicações para o ensino da gramática normativa

Segundo Cavalcante (2006), nos últimos trinta anos, pesquisadores da área de linguagem, sobretudo, lingüistas que se preocupam com a aquisição da escrita e do ensino da variação lingüística vêm desenvolvendo investigações científicas com o objetivo de identificar, descrever e analisar fenômenos de variação lingüística que ocorrem nas diversas regiões brasileiras, a fim de conhecer a diversidade lingüística existente.

Como resultado dessas pesquisas, a língua portuguesa vem recebendo um grande destaque entre os professores, principalmente, quando se diz respeito às questões de variação lingüística em sala de aula. Assim, o estudo dos efeitos da variação lingüística no processo de aquisição da leitura e escrita é teoricamente reconhecido como crucial, principalmente entre os formadores do professor alfabetizador, que vêm recebendo informações e formação que lhes permitem lidar apropriadamente com essa questão em sua atividade profissional.

Para comprovar essa situação podemos observar que hoje já aparece nos documentos que orientam o Ensino Fundamental (Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN) a indicação explícita para que sejam trabalhadas em sala de aula questões que têm como foco a variação lingüística, como podemos constatar, a partir da citação a seguir, extraída dos PCN quando apresentam os objetivos do ensino de Língua Portuguesa a serem alcançados por alunos do Ensino Fundamental *“Utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade lingüística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participa”* (PCN, 2001,p.41).

Além desse objetivo, espera-se também que o aluno *“seja capaz de verificar as regularidades das diferentes variedades do português, reconhecendo os valores sociais neles implicados”* (PCN, 2001,p.52), ou seja, espera-se que o aluno não somente conheça as variedades da língua materna, mas também combata o preconceito que existe contra as formas populares em oposição às formas utilizadas por grupos socialmente prestigiados.

Nos PCN, o ensino de português ganhou uma série de conteúdos e objetivos que, até então, nunca tinham sido sistematizados e institucionalizados e, dentre

esses conceitos, estão a variação lingüística e o preconceito lingüístico, que são provenientes dos estudos da linguagem, realizados no campo da sociolingüística:

Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua, para expandirem as possibilidades e uso da linguagem e a capacidade de análise crítica do uso da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia. (PCN 2001, p. 41).

Essa questão do preconceito lingüístico na sala de aula é um tema muito complexo quando discutido entre alunos e professores do Ensino Fundamental, principalmente quando é voltado para Educação de Jovens e Adultos, como é o nosso caso, pois envolve questões de identidade, estigma, discriminação, preconceito, norma, prestígio social e muitos outros. Esses temas, quando não abordados de uma forma adequada, em vez de promoverem a conscientização e o avanço da cidadania, podem gerar preconceitos e constrangimentos. Isto significa que é imprescindível que a escola conheça, respeite e trabalhe as variedades lingüísticas de prestígio e também as variedades usadas pelos aprendizes no seu dia-a-dia.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004), quando o indivíduo faz a transição do domínio do lar para o domínio da escola, é também uma transição entre uma cultura predominantemente oral para uma cultura permeada pela escrita que chamamos de cultura de letramento. Quando as pessoas falam em gramática, desconhecem que podem estar falando não apenas de um único conceito, mas de vários, pois, segundo Antunes (2007, p.25-26),

Na verdade, quando se fala em gramática, pode-se estar falando: a) das regras que definem o funcionamento de determinada língua, como em: “a gramática do português”, nessa acepção, a gramática corresponde ao saber intuitivo que todo falante tem de sua própria língua, a qual tem sido chamada de “gramática internalizada”; b) das regras que definem o funcionamento de determinada norma, como

em: “a gramática da norma culta”, por exemplo; c) de uma perspectiva de estudo, como em: “a gramática gerativa”, “a gramática estruturalista”, “a gramática funcionalista”; ou de uma tendência histórica de abordagem, como em: “a gramática tradicional”, por exemplo; d) de uma disciplina escolar, como em “aulas de gramática”; e) de um livro, como em: “a gramática de Celso Cunha”.

Essas concepções comprovam que existem gramáticas diferentes, entretanto elas coexistem e precisam ser percebidas em suas particularidades. Nenhuma língua escapa a esta gramática, aliás, não existe língua sem gramática, nem existe gramática fora da língua. Ninguém aprende uma língua para depois aprender a sua gramática. Assim, qualquer pessoa que fala uma língua fala essa língua porque sabe a sua gramática, mesmo que não tenha consciência disso. Essa “gramática interiorizada” de conhecimentos das particularidades da gramática da língua nativa faz parte do conjunto de saberes que as pessoas desenvolvem desde a mais tenra idade. Nesse sentido, toda língua em qualquer condição de uso é regulada por uma gramática. A gramática é constitutiva da língua, ou seja, faz a língua ser o que é e, portanto, ela não pode ser uma questão de escolha ou algo que pode deixar de ser ou não obrigatório. Simplesmente é, faz parte (ANTUNES, 2007).

Segundo Scherre (2005), não se ensina língua portuguesa, porque não se pode ensinar o que já se sabe. Ensina-se gramática normativa da língua portuguesa, escrita da língua portuguesa e leitura da língua portuguesa, mas não se ensina língua portuguesa. Na maior parte das vezes, o ensino das regras gramaticais é realizado de forma rígida, como se tudo que está registrado ou codificado por nossa gramática internalizada fosse inerentemente errado. O ensino normativo tem o objetivo explícito de banir da(s) língua(s) formas ditas empobrecedoras, desviantes, indignas de uma *língua bem falada*. Muitas vezes, e com freqüência, excluem-se da escola não as formas lingüísticas consideradas indesejáveis, mas sim as pessoas que as produzem, porque essas formas são normalmente produzidas em maior número pelas pessoas de classe social sem prestígio. As pessoas de classe prestigiada também produzem as formas consideradas indesejáveis, só que, às vezes, em menor quantidade.

No entanto, salientamos aqui que não somos contra a gramática normativa, mas entendemos que ela é, como afirma Scherre (2005), produto dos grupos sociais

de prestígio e, dependendo de como o professor a aborda em sala de aula, pode gerar preconceito ou não.

1.4.1. Aplicando a Pedagogia Culturalmente Sensível

No início do processo de escolarização, é possível percebermos que, no momento da entrada do indivíduo na escola, estabelece-se um conflito entre a cultura do sujeito (que quase sempre é oriundo das minorias étnicas ou dos segmentos pobres da sociedade) e a cultura da escola. Logo todos têm cultura e não há uma “norma culta”, pois todas as normas são cultas e representam uma cultura.

Dentro desse contexto, a pedagogia culturalmente sensível é capaz de reduzir a dificuldade da comunicação entre o aluno e o professor através da confiança e da prevenção dos conflitos que ultrapassam a dificuldade comunicativa. Esse conflito intercultural não acontece apenas na escola, mas em outros domínios sociais (BORTONI-RICARDO; DETTONI, 2001).

Numa perspectiva sociolingüística, é importante salientarmos que os conflitos que se estabelecem na escola ou em qualquer outro espaço não assumem valores simbólicos relacionados com a etnicidade do indivíduo. Segundo Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001), a estratificação sociolingüística no Brasil não se dá em função de fronteiras étnicas (exceto no caso das minorias bilíngües), mas é o resultado da desigualdade na distribuição de renda e, conseqüentemente, na distribuição de bens culturais. Assim, o uso das variedades populares do português não é uma estratégia de divergência lingüística empregada com o objetivo de manutenção de identidade de algum grupo, como acontece em sociedades bilíngües (ou bidialetais), em que um dos códigos lingüísticos está claramente vinculado a um grupo social ou étnico de menor prestígio.

Na escola, o uso do português popular não precisa ser um motivo para conflitos. Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001, p.83) destacam:

O uso do português popular em sala de aula, que em muitos casos é motivo para discriminação e desvalorização de seus usuários, é um problema que pode ser bem administrado por professores, quando desenvolvem estratégias, intuitivas ou intencionais, de ajustamento das crianças falantes dessa variedade à cultura escolar.

De fato, existem algumas estratégias sobre as quais falaremos mais adiante neste tópico que são importantes para minimizar esse conflito intercultural e sociolingüístico que é manifestado de diversas formas pelos sujeitos portadores de uma cultura desprestigiada da sociedade.

Na pesquisa realizada por Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001), percebemos que em sala de aula alguns professores utilizam-se da seguinte estratégia de ensino: a *ratificação*, que consiste em tratar o aluno como um falante legítimo, que tem fácil acesso ao piso conversacional (ou interação em sala de aula), através do qual é ouvido com atenção e suas contribuições são bem aceitas, aprovadas, expandidas e aproveitadas durante a sua interação. Dentro dessa estratégia, percebem-se três formas diferentes de ratificação: 1) a ratificação plena da fala do aluno, que pode vir ou não acompanhada de um reforço positivo verbal expresso pelo professor ou de gestos de confirmação ou concordância, tais como movimento com as mãos ou cabeça; 2) ratificação parcial tipo 1, que ocorre durante a correção de exercícios quando a intervenção do aluno não é considerada apropriada para a ocasião. O aluno tem acesso ao piso conversacional, mas sua fala não é totalmente ratificada porque o professor só intervém para identificar o que está inadequado na fala. Nessa situação, o papel pedagógico do professor é apenas corrigir o erro para ensinar o correto, é uma intervenção para correção; 3) ratificação parcial tipo 2, em que a intervenção do aluno é apropriada para o contexto, mas a expectativa do professor é maior. Esse tipo de ratificação parcial não é motivada pela necessidade da correção de uma fala inadequada, mas repousa na expectativa que o professor projeta com base em suas concepções sobre o certo e o errado. O professor percebe que as respostas fazem sentido, mas não as considera suficientes. Ainda é possível observarmos, dentro desse contexto de ratificação, dois estilos adotados em sala de aula: o estilo flexível (interação muito simétrica) e o estilo formal (interação assimétrica com objetivo da não mudança no planejamento).

Esse processo de ratificação é um momento potencial que pode gerar conflitos, pois um conjunto de atitudes negativas por parte do professor e a crença de que o desempenho escolar de um aluno proveniente da classe baixa da sociedade será muito menor que os oriundos da classe prestigiada podem influenciar na ratificação dos alunos através do professor. Segundo Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001, p. 93)

Não há, na escola, oportunidade de referência ao mundo real dos participantes. As regras que prevalecem na escola são de outro mundo, e a formalidade e a ritualização da aula têm raízes numa instância exterior à da cultura dos participantes e é por eles colocada como sendo a única e exclusiva forma possível de interação e, por conseguinte, de aprendizagem, inclusive da própria fala.

Os pesquisadores ainda continuam afirmando que

A maioria dos eventos de sala de aula são artificiais, seguem regras bem distintas das usadas em eventos afins na comunidade. Os alunos falam e escrevem muito para ninguém e participam pouco nos eventos mais formais nos quais o professor detém o piso na maior parte do tempo. Nas situações formais na comunidade, como a missa, os cultos e as reuniões, há oportunidades para uma efetiva participação. Há também mais referência ao mundo real dos participantes. (idem)

Como percebemos, a própria formalidade de alguns eventos como reuniões, cultos e missa não implicam necessariamente no uso da variante padrão. Nesses casos, a formalidade fica mais marcada pelos usos dos itens lexicais, a postura, o tom da voz, etc. Possivelmente, na escola, alunos e professores não têm muita escolha, pois as regras já se encontram pré-estabelecidas nos livros e têm origem e fundamentos que, dependendo do contexto, são inadequados.

Nas aulas de língua portuguesa, como afirma Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001), os alunos se empenham em tarefas de cópia, de respostas sobre o texto e ditados com palavras difíceis, não tendo tais atividades relação entre si. Na maior parte do tempo, os alunos apenas copiam a aula toda e são ouvintes da leitura do professor, de seus comentários ou interpretações, que são apresentados antes que os alunos possam construir suas próprias idéias.

Sobre o letramento escolar, Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001) afirmam que no discurso de sala de aula existe uma padronização lingüística que ocorre paralelamente ao *continuum* de letramento. Esse *continuum* é caracterizado pela distinção entre oralidade e letramento e nessa distinção temos as seguintes características: o grau de contextualização ou a dependência contextual, no qual os eventos de oralidade apresentam uma forte dependência contextual como os de letramento que, por sua própria natureza, remetem pouco ao contexto imediato de sua produção; o envolvimento do falante com seus interlocutores, que é sempre maior e qualitativamente distinto dos eventos de oralidade; e a rigidez de regras interacionais, no qual os eventos tipicamente orais em sala de aula são informais e espontâneos, construídos no processo interativo com o interlocutor. Os eventos de letramento, por sua vez, apresentam planejamento e monitoramento do falante.

Com relação às estratégias da pedagogia culturalmente sensível, que têm interessantes conseqüências pedagógicas, Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001) elencam as seguintes: a) expor os alunos a padrões razoavelmente sistemáticos de monitoramento da linguagem por parte do professor contribui para que eles aprendam a monitorar sua própria linguagem, pois, à medida que eles desenvolvem hábitos lingüísticos para a prática de letramento, é possível que possam também transferir para os eventos de oralidade; b) dentro desse contexto de monitoração, os alunos podem começar a se conscientizar de que existem várias formas de falar a mesma coisa, sendo necessário para isso que os professores tenham conhecimento sobre a natureza e a função da variação em seu repertório lingüístico; mudar o termo “português ruim” e “português culto ou norma culta” para “português que usamos para escrever” e “português que usamos para conversar com pessoas amigas em quem confiamos”, sendo essa a forma mais fácil de trabalhar na escola, já que nenhum dos seus elementos possui associação negativa; c) levar em conta a distinção entre eventos de letramento e oralidade; d) conceder a palavra aos alunos, que mantêm o piso conversacional como falantes primários durante a maior parte do

tempo da aula, principalmente quando a professora fornece modelos de língua padrão. Os professores, nesse processo, não reagem negativamente ao uso do português popular; e) adotar correções que podem ser sempre naturais, incidentais, implícitas (quando o aluno mostra um pouco de atenção periférica na sua forma de falar) e explícitas (quando a atenção se focaliza na variação lingüística); e) construir textos coletivos, através dos quais os alunos poderão negociar entre si e planejar oralmente o que vão escrever. Nesse processo, os enunciados escritos e lidos se intercalam com os enunciados falados.

Além dessas estratégias, Bortoni-Ricardo (2004, p.42) ainda enfatiza, através de uma pedagogia culturalmente sensível, que

Da perspectiva de uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos alunos, podemos dizer que, diante da realização de uma regra não-padrão pelo aluno, a estratégia da professora deve incluir dois componentes: a *identificação* da diferença e a *conscientização* da diferença. A identificação fica prejudicada pela falta de atenção ou pelo desconhecimento de que os professores tenham a respeito daquela regra. Para muitos professores, principalmente aqueles que têm antecedentes rurais, regras do português próprio de uma cultura predominantemente oral são 'invisíveis', o professor as tem no seu repertório e não as percebe na linguagem do aluno, especialmente em eventos de fala mais informais.

A autora ainda segue afirmando que o segundo componente, a conscientização, ainda é mais trabalhoso em relação à identificação, visto que

[é] preciso conscientizar o aluno quanto às diferenças para que ele possa começar a monitorar seu próprio estilo, mas esta conscientização tem de dar-se sem prejuízo do processo ensino/aprendizagem, isto é, sem causar interrupções inoportunas. Às vezes, será preferível adiar uma intervenção para que uma idéia não se fragmente, ou um raciocínio não se interrompa. Mais importante ainda é observar o devido respeito às características culturais e psicológicas do aluno. A escolher entre a não-intervenção sistemática e a intervenção desrespeitosa, ficamos, é claro, com a primeira alternativa. O trato inadequado ou até desrespeitoso das diferenças

vai provocar a insegurança, ou até mesmo o desinteresse ou a revolta do aluno (idem).

Assim, entendemos que a escola precisa tornar-se culturalmente sensível para lidar competentemente com a variação lingüística e cultural dos alunos. No estudo que realizamos por meio da fundamentação teórica aqui abordada, observamos de que forma uma professora que atua na terceira fase da Educação de Jovens e Adultos trabalha com as questões de variação lingüística na sala de aula já que os alunos dessa modalidade de ensino são quase sempre oriundos da camada desprestigiada da sociedade e freqüentemente utilizam a variante popular.

No entanto, sabemos que, para além das estratégias mencionadas nesse texto, existem outras igualmente importantes e interessantes, pois as formas de implementação da pedagogia culturalmente sensível são múltiplas:

Aproveitar as experiências e vivências que as crianças ou adultos trazem consigo, reproduzindo padrões interacionais que lhes são familiares; desenvolver recursos que façam a distinção entre eventos de oralidade e de letramento; implementar estratégias de envolvimento, permitindo que a criança e o adulto fale ratificando-a como falante legítimo, acolher suas sugestões e tópicos; incentivá-la a manifestar-se, fornecendo-lhe modelos de estilos monitorados da língua e mostrando-lhes como, quando e por que usar esses estilos (BORTONI-RICARDO; DETONNI, 2001, p. 102)

Essas estratégias não são únicas, o professor pode, no processo de interação com seus alunos, construir novas estratégias para o melhor trabalho com as variações lingüísticas na sala de aula. O importante, nesse sentido, é que a escola trabalhe algum tipo de estratégia que seja positiva para a aprendizagem do aluno.

Portanto, é preciso termos consciência de que as diversidades sociolingüísticas correspondem a desigualdades sociais, e que, quando não somos sensíveis às primeiras, só contribuímos para agravar essas últimas.

1.4.2 Pesquisas Desenvolvidas na Interface Linguagem/ Educação

Como mencionamos na introdução desta pesquisa, este estudo é uma continuidade de dois projetos desenvolvidos na graduação durante a nossa participação em dois projetos de iniciação científica.

No primeiro projeto “Alfabetização e Letramento de Jovens e Adultos vs. Variação Lingüística” (2003-2004), investigamos a influência de fenômenos lingüísticos variáveis sobre o processo de alfabetização e letramento de jovens e adultos do Programa de Alfabetização Solidária (PAS) em Alagoas, observando suas implicações (ou não) em aspectos relacionados à escrita de palavras, dentre eles, o aprendizado das regras ortográficas. Para tanto, utilizamos uma amostra constituída de textos (orais e escritos) produzidos por vinte e dois alfabetizandos do PAS de ambos os sexos, maiores de 15 anos, trabalhadores de diversas profissões e residentes nas zonas rural e urbana dos municípios alagoanos de União dos Palmares e Viçosa.

A pesquisa foi realizada no Programa de Alfabetização Solidária pelo fato de ter sido constatado que grande parte dos alunos tinha saído desse programa com um nível de letramento quase igual ao apresentado por ocasião de sua entrada, como mostrou a pesquisa realizada por Moura (PIBIC-2002/2003) sobre a aprendizagem dos alfabetizandos do PAS em Alagoas, cujos resultados demonstraram que a maioria dos alunos não conseguia desenvolver de forma satisfatória as competências e habilidades lingüísticas básicas propostas pelo PAS, como ler e escrever, apresentando dificuldades tanto na escrita de palavras quanto na organização de textos, bem como em relação às habilidades de leitura. Tomando por base estudos variacionistas, como os realizados por Bortoni-Ricardo (2004) e Mollica (2004), observamos que parte das dificuldades apresentadas pelos alunos do PAS está relacionada à presença de fenômenos lingüísticos variáveis que ocorrem tanto na fala quanto na escrita.

Diante desse fato, respondemos às seguintes questões: as dificuldades de escrita que aparecem nos textos dos alunos do PAS estão relacionadas a fenômenos da variação lingüística? E se estiverem, são decorrentes da interferência da fala na escrita? E ainda, os fatores extralingüísticos (sexo, idade, lugar de moradia, profissão, situação de comunicação) interferem de que forma na produção escrita? Para responder a essas questões, fundamentamo-nos em Bagno (2002);

Cavalcante (2001); Marcuschi (2001); Mollica (1992, 1998); Kleiman (1995); Moura (1996); Soares (2000); Tfouni (1988), dentre outros.

Os resultados obtidos mostraram que a maioria dos ex-alunos já tiveram passagem pela escola antes de estudarem no PAS e viam o programa como uma oportunidade de voltar a estudar ou uma chance à educação escolar que lhes foi negada, reconhecendo a importância da leitura e da escrita. Com relação aos objetivos, constatamos que o baixo desempenho ortográfico continua constituindo uma preocupação permanente entre os educadores. Verificamos também que existe uma insegurança por parte de alguns professores em abordar a variação lingüística na sala de aula por não conhecerem do assunto.

Concluimos na pesquisa supracitada que, embora existissem casos de variação lingüística nos textos produzidos pelos alfabetizados do PAS, esses casos pareciam não ser específicos dos textos produzidos por aprendizes em fase inicial, já que podiam ser encontrados também em textos de alunos em fases mais adiantadas da aquisição da escrita e com vários anos de escolaridade.

No segundo projeto desenvolvido “A Variação Lingüística na Sala de Aula (2005-2006)” objetivamos identificar, descrever e analisar as características das variedades utilizadas por professores e alunos em sala de aula, os fenômenos de variação lingüística mais comuns entre eles e a prática pedagógica utilizada para trabalhar com esses fenômenos nos textos orais e escritos dos alunos. Visando a atender esses objetivos, respaldamos nossa análise em estudos realizados no campo da sociolingüística variacionista, em especial, no que concerne à sociolingüística educacional⁹ dentre os quais, destacam-se: Cavalcante (2000, 2001, 2003); Gagné (2002); Bagno (1997, 1999, 2002); Moura (2000) e Bortoni-Ricardo (2001, 2004).

A pesquisa foi desenvolvida na Universidade Federal de Alagoas e teve como espaço de investigação uma sala de aula de 4ª série do Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos, da rede pública de ensino, localizada no bairro do Tabuleiro dos Martins, na cidade de Maceió. Para a realização da coleta de dados,

⁹ A corrente denominada de “sociolingüística educacional” estuda fenômenos da variação lingüística que ocorrem no português brasileiro, observando suas implicações no processo ensino e aprendizagem da linguagem, sobretudo, em relação ao ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Os estudos baseados na sociolingüística educacional podem contribuir com a qualidade do ensino da língua portuguesa porque trabalha com a realidade lingüística dos usuários da língua, levando em conta os aspectos internos à língua (fonologia, morfologia, sintaxe, semântica) e os externos (sexo, etnia, faixa etária, origem geográfica, situação econômica, escolaridade, história e cultura, entre outros).

foram feitas entrevistas gravadas em fita cassete com a professora e os alunos, observação em sala de aula, bem como o registro dessas observações. Como abordagem metodológica, foi utilizada a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico.

Ao fim da pesquisa, percebemos que a prática pedagógica da professora para trabalhar com casos de variação era transformar as palavras “erradas” em “certas”, prática esta que continua sendo utilizado pela maioria dos professores no trabalho com a norma padrão. Não obstante, essa prática não tem ajudado no sentido de ampliar a competência comunicativa dos discentes, nem de formar leitores assíduos e produtores de textos dos mais variados gêneros. Assim, defendemos a necessidade de haver no ambiente de sala de aula reflexões sobre os múltiplos usos da língua portuguesa, levando em conta as situações sociocomunicativas e muitos outros fatores extralingüísticos para que os alunos possam compreender que existem diversas formas de falar e escrever, o que, por conseguinte, favorecerá a conscientização de que não existe uma única variedade lingüística “correta”, mas um conjunto de variedades ou dialetos que integram nosso idioma que, em determinados contextos, são tão adequadas quanto as variedades estigmatizadas pelos “puristas” da língua.

Ainda foi possível constatar que o conhecimento produzido nas academias sobre a variação lingüística que por sua vez já aparece, inclusive, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que orientam o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental ainda não é utilizado por grande parte dos professores para fundamentar as práticas de ensino em sala de aula, um fato que, com certeza, pode se constituir numa dificuldade adicional para a melhoria da qualidade do ensino nas nossas escolas públicas.

Para além dessas pesquisas de iniciação científica, outras pesquisas vêm sendo desenvolvidas no programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL sobre a educação de jovens e adultos na perspectiva do ensino da língua materna e enfatizando o trabalho com a variação lingüística nesse processo. Esse texto também traz as contribuições das pesquisas desenvolvidas por Silva (2009) e Tavares (2008).

O primeiro estudo realizado por Silva (2009) intitulado “*A Variação Lingüística na educação de Jovens e Adultos*” investigou questões de variação lingüística no que se refere à abordagem do professor em sala de aula quando realizou o trabalho com a linguagem nas escolas municipais da cidade do Pilar.

O foco da pesquisa voltou-se para a metodologia dos professores da educação de jovens e adultos ao trabalhar as variedades lingüísticas, tanto as variedades de prestígio como as variedades populares utilizadas pelos alunos no contexto de sala de aula, bem como os procedimentos pedagógicos utilizados para trabalhar tais questões.

A pesquisa qualitativa aconteceu em três escolas públicas da rede municipal de ensino do município de Pilar em salas de aula de 3ª fase do primeiro segmento do ensino fundamental da educação de jovens e adultos.

Os resultados mostraram que, na primeira escola, a variedade popular fazia parte da rotina dos alunos. Sobre a professora, observou-se que não tinha domínio da norma padrão, no entanto, não se registrou preconceito nos diálogos em sala de aula. Na abordagem da variação, a professora utilizou a leitura em voz alta realizada por ela, enquanto a turma acompanhava em silêncio para, em seguida, identificar no texto lido as variações lingüísticas que foram observadas pelos alunos. Segundo Silva (2009), as estratégias são tradicionais e não demonstram uma intenção em trabalhar com as variações lingüísticas que existem no Brasil, tampouco com as diversas situações sociocomunicativas em que é possível usar a língua em suas diversas modalidades.

Na segunda escola, foi possível perceber que a professora sempre se esforçava para fazer uso dessa norma em sala de aula. No trabalho com a variação, a professora utilizava a prática do “certo” e do “errado” com a prática do ditado avaliativo, sem realizar ou exigir a reflexão dos alunos. Houve casos de discriminação por parte da professora que fazia questão em enfatizar bem a pronúncia das palavras “corretamente” quando um aluno usava outro tipo de variedade que não fosse a “padrão”. Segundo Silva (2009), o preconceito acontece freqüentemente quando as pessoas que não dominam a “norma considerada culta” se expressam oralmente em contextos que exigem do indivíduo o uso da norma lingüística.

Já na terceira escola, constatou-se uma abordagem planejada da professora em relação as diferentes formas de fala. Mesmo de forma não intencional, a professora reforçou a discriminação quando enfatizou categoricamente para os alunos a necessidade de aprender a falar “certo”, porque moravam na cidade e estavam estudando, como se isso fosse de extrema importância para diferenciá-los dos sujeitos que não tiveram acesso à escolarização.

Assim, concluiu-se que, nas três escolas da rede municipal de ensino da cidade do Pilar, acontecia cotidianamente o uso da variedade popular com mais frequência na fala dos alunos e menos incidência na fala das professoras que monitoravam suas falas na interação com os alunos, sobretudo nos eventos de letramento que requeria a leitura de algum registro escrito. Com relação às estratégias didáticas, as professoras adotavam a prática do reescrever do “errado” para o “certo”. Constatou-se também que na formação inicial, assim como na continuada, não havia um trabalho com os professores da EJA sobre questões de variação linguística e, quando ocorria, alcançava apenas os professores da educação infantil.

A segunda pesquisa realizada por Tavares (2008) intitulou-se “*A Intervenção Didática em Produções Escritas de Jovens e Adultos*” que objetivou demonstrar como as práticas pedagógicas de intervenção nas produções escritas de alunos jovens e adultos ocorrem e em que aspectos essas práticas promovem (ou não) contribuições relevantes para o processo ensino-aprendizagem da escrita da língua materna. A investigação ocorreu em uma turma da 2ª e em uma turma da 3ª fase da EJA de uma escola municipal de Maceió.

Segundo Tavares (2008), a maior preocupação dos professores era confrontar a fala com a norma ortográfica. Constatou-se que, mesmo com a concepção do “certo e errado” entre os professores, o importante era desenvolver uma prática pedagógica que considerasse a variação linguística do ponto de vista da restrição em detrimento do “erro”, ou seja, quando se abordava em sala de aula questões de variação linguística, os professores baseavam-se apenas na gramática normativa e, quando essas variedades eram diferentes das que constavam no livro didático, abordavam-nas do ponto de vista do “erro”.

Nas intervenções das professoras da 2ª e da 3ª fases, percebeu-se que na 3ª fase, a professora era muito dinâmica e eficaz no processo ensino-aprendizagem da língua materna, pois possibilitava ao aluno uma maior participação e interação entre os alunos-alunos e professor-aluno. Na 2ª fase, a professora trabalhou com a identificação e correção dos “erros”. A autora da pesquisa conclui com isso que as produções escritas pelos jovens e adultos são instrumentos poderosos para se discutir em sala de aula a importância dos diversos usos linguísticos, no entanto, a prática pedagógica deve estar atenta ao fato de que uma produção textual requer leitura, planejamento, tentativas, rasuras, revisão e reescrita.

Assim, como estudamos neste capítulo, é essencial que os processos de formação de professores conheçam as diferentes formas de atendimento da EJA, seus alunos, o cotidiano e, principalmente, pensem sobre as possibilidades de um dia-dia mais promissor para todos aqueles que vêem essa modalidade de ensino como a última chance de escolarização.

Em geral, as pesquisas aqui descritas revelaram que ainda existe uma necessidade em desenvolver estudos voltados para a área da sociolinguística educacional, principalmente no campo da Educação de Jovens e Adultos. Os professores não se preocupam tanto em saber como lidar com a questão da variação lingüística na sala de aula, pois ainda existe muito desconhecimento em relação aos fenômenos de variação lingüística.

2. A ABORDAGEM DA VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Com efeito, o *locus* de aprendizagem e desenvolvimento do código escrito continua a ser, mesmo na sociedade do audiovisual imediato, a escola e, dentro desta, privilegiadamente, a aula de língua portuguesa.

No entanto, nesse processo de aquisição da cultura escrita é preciso levarmos em consideração as várias dimensões do aluno jovem e adulto: a social, afetiva, ideológica, política, pessoal, psicológica e a pedagógica na inserção dos saberes populares, conhecimentos científicos e escolares permeados pela influência da cultura midiática. Também não podemos negar os âmbitos socioculturais, os valores vividos pelo sujeito que vai se apropriando da escrita para ampliar sua leitura de mundo e da palavra.

Nesse contexto, a ampliação do código alfabético é, segundo Souza (2003), um problema epistemológico (produção e direcionalidade da produção de conhecimentos), político (implicações em termos de autonomia, dominação, subordinação, opressão, apoderamento e/ou em/ a-poderamento [*empowerement*] dos grupos sociais sem poder e de relações mais amplas de poderes) social (interrelações macro e micro-culturais em que vivem os sujeitos aprendizes e ensinantes, a sociedade) e pedagógico (a formação humana do sujeito humano no confronto de culturas ou traços culturais diferentes).

Na educação de Jovens e adultos, diante de todos esses aspectos, o aluno é convidado a refletir sobre sua condição de vida e a perceber o quanto é possível contribuir com o mundo do qual faz parte. No entanto, dentro dessa conscientização através do ensino da língua, os professores da educação de jovens e adultos (EJA), possivelmente, sentem dificuldades em atuar na área da linguagem e atentar para todas essas particularidades na tentativa de relacionar aprendizagem e conscientização no que diz respeito à variação lingüística.

Pensando sobre essas questões, este capítulo aborda o ensino da língua portuguesa e o trabalho com a variação lingüística na sala de aula. Em seguida, enfatiza a formação do professor que atua na EJA.

2.1. Bases Legais Direcionadas Para a Educação de Jovens e adultos

Nesta pesquisa tratamos do ensino da língua e do trabalho com a variação dentro desse contexto. No entanto, é necessário orientarmo-nos em bases direcionadas para a educação de jovens e adultos, principalmente para entender a EJA em sua essência e de forma mais ampla.

Para esse estudo, lançamos mão das Diretrizes Curriculares Nacionais (Parecer CEB 11/2000), que é comentada por Soares (2002). Nosso objetivo com esse documento é abordarmos as questões que envolvem a EJA, buscando elaborar o perfil desejado de um professor que atua nessa modalidade de ensino, seus problemas e questões que permeiam a EJA.

Além desse documento, realizamos uma discussão na declaração de Hamburgo, documento que surgiu durante a Conferência Internacional sobre a Educação de Jovens e Adultos: Agenda Para o Futuro, realizada na Alemanha em 1999.

2.1.1. Diretrizes Curriculares (2002)

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais observamos que a EJA não tem mais a função de suprir, de compensar a escolaridade perdida como pensam alguns alunos e professores dessa modalidade de ensino.

As funções que se estabelecem para a EJA a partir dessa legislação são: 1) função *reparadora*, que se refere ao ingresso no circuito dos direitos civis, pela restauração de um direito negado; 2) função *equalizadora*, através do qual se propõe a garantir uma redistribuição e alocação tendo como foco a igualdade e a oportunidade de acesso e permanência na escola, principalmente para os que foram desfavorecidos nesse processo e 3) função *qualificadora*, considerada a essência da EJA por se referir às necessidades de atualização, aprendizagens contínuas, próprias do momento atual. A EJA é uma educação considerada como um processo ao longo da vida e, nesse sentido, não podemos tratá-la como uma educação que abriga alunos que não tiveram tempo de estudar em idade regular. Entretanto, a efetividade desses direitos só existirá de fato quando houver escolas suficientes

para acolherem todos os que têm “direito a educação” e, dessa acessibilidade, ninguém for excluído.

Nesse sentido, é possível percebermos que a EJA representa uma dívida social não reparada para com os indivíduos que não tiveram acesso a nenhum domínio de leitura e escrita, como também a bens sociais na escola ou fora dela. Hoje, ser privado desse acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma convivência significativa na sociedade contemporânea.

A ausência da escolarização não deveria e não pode representar ou justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou “vocacionado” para exercer apenas atividades e funções “desqualificadas” no segmento do mercado, pois muitos desses jovens e adultos desenvolvem uma cultura baseada na oralidade, como se pode perceber nas literaturas de cordel, no teatro popular, no cancionero regional, nos repentistas, nas festas populares e religiosas, nos registros das culturas afro-brasileira e indígena. Observamos também manifestações artísticas na culinária, na madeira, na pedra, dentre outras atividades artesanais. O mundo vai se tornando uma sala de aula universal para eles.

Isso acontece porque, mesmo sendo jovens e adultos analfabetos e marginalizados social e economicamente, convivem em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, e assim se interessam em ouvir a leitura de jornais, de cartas recebidas, de revistas, de textos bíblicos, etc., que quase sempre é realizado por uma criança, jovem ou adulto alfabetizado.

São jovens e adultos, via de regra, pobres e com menos ou nenhuma escolaridade. Estudantes que aspiram trabalhar, trabalhadores que precisam estudar, sendo assim alunos heterogêneos tanto em termos de faixa etária como em status socioeconômicos. A EJA não é só alfabetização, mas também busca formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais, juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania.

Nesse sentido, Soares (2002, p. 43) comenta:

Dentro desse caráter ampliado, os termos “jovens” e “adultos” indicam que, em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendem os espaços

formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito.

A legislação ainda evidencia que o importante a se considerar na EJA é que seus discentes são jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativas de (re)inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre a vida. Para eles, foi a ausência de uma escola ou a evasão da mesma que os dirigiu para um retorno nem sempre tardio, buscando assim o direito ao saber. Dentro desse contexto, existem também outros jovens que são providos de status socioeconômicos privilegiados e que, mesmo tendo condições financeiras, não tiveram sucesso nos estudos.

Com relação à formação docente para a EJA, os profissionais que atuam nessa área devem atender aos diferentes objetivos dos níveis e modalidades de ensino, bem como às características de cada fase de desenvolvimento do educando, o que inclui também as exigências formativas relativas à complexidade do sujeito e de cada modalidade de ensino. Como afirma Soares (2002, p. 114) “jamais deve atuar na EJA um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista”, até porque a maioria dos alunos jovens e adultos busca uma significação social para as competências, articulando conhecimentos, habilidades e valores.

Por esse motivo, os professores devem se preparar e se qualificar para a construção de projetos pedagógicos que considerem apropriados para essas características e expectativas. A exigência dessa formação específica para a EJA visa a uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. Os conteúdos de ensino precisam ser trabalhados com métodos diferenciados, objetivando o perfil do estudante. Soares (2002, p. 117), afirma ainda que “também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não podem se ausentar nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares”.

No entanto, entendemos que a formação adequada dos professores e a ação integrada entre os conteúdos de ensino e os métodos diferenciados do processo ensino/aprendizagem implicam na existência de um espaço próprio para a

EJA, principalmente nas universidades e outras instituições onde se formam os docentes.

2.1.2. Declaração de Hamburgo (1999)

Na declaração de Hamburgo promulgada em 1999, a educação de adultos é mais que um direito: é a chave para o século XXI. É o meio para o aluno exercer a cidadania dando-lhe condições para uma plena participação na sociedade. Além disso, é o caminho para a justiça social, a democracia, a igualdade entre os sexos, para o desenvolvimento socioeconômico e científico, como também para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça.

A educação de jovens e adultos pode aperfeiçoar a identidade do cidadão e dar mais significado à sua vida. A educação dá-se ao longo da vida, o que implica o (re)pensar o conteúdo, reflexão de certos fatores como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e dessemelhanças econômicas. A EJA engloba todo o processo de aprendizagem, onde as pessoas que são consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e trocam experiências uns com os outros e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e da sociedade.

A EJA apresenta novos desafios às práticas já existentes, devido a uma maior relação entre os sistemas formais e informais e os de inovação, além da criatividade e flexibilidade. A alfabetização nesse sentido é uma dos pilares importantes para o desenvolvimento de outras habilidades (podemos incluir aí habilidades da leitura e a escrita) para que haja conscientização e fortalecimento do indivíduo.

Segundo a Declaração de Hamburgo, os conteúdos da EJA variam de acordo com os contextos socioeconômicos, ambientais e culturais, como também em relação às necessidades das pessoas e da sociedade em que vivem, o que é importante para uma nova visão de educação que acontece ao longo de toda a vida. A perspectiva de educação ao longo da vida exige complementaridade e continuidade.

No campo da diversidade e igualdade dos sujeitos, é preciso respeitarmos o conhecimento (dentro desse campo situa-se também a fala de indivíduos que em algum momento não utilizam a norma “considerada padrão” em sua oralidade) e formas de aprendizagem. O direito de ser alfabetizado na língua materna deve ser respeitado e implementado, ou seja, o professor deve de fato dar acesso ao aluno para o conhecimento das normas lingüísticas, a fim de aplicá-las na prática, pois é dever do professor e um direito do aluno, além disso, a sociedade vai cobrar desse aluno essas normas.

No entanto, na aprendizagem da gramática normativa, o aluno dá-se conta de que não existe apenas uma única forma de falar e escrever, já que a língua não é homogênea, pelo contrário, a língua é por natureza heterogênea e, por conta disso, existem várias formas de uma língua, tanto oral como escrita, que tem o mesmo significado e o mesmo valor de verdade em um mesmo contexto.

A Declaração de Hamburgo, chamada também de Agenda para o Futuro, nos mostra que a EJA desempenha um papel importante e específico na medida em que “possibilita às mulheres e aos homens adaptarem-se eficazmente a um mundo de *constante mutação*, lhes ministra um ensino que leva em conta os direitos e as responsabilidades do adulto e da comunidade (Hamburgo, 1999, p.31)”.

Nesse sentido, a linguagem também é um dos elementos que está em constante movimento por conta de sua heterogeneidade, que pode ser explicada pela influência de fatores extralingüísticos e sociais. Assim sendo, abordar as diversidades linguísticas é essencial para o respeito e o combate ao preconceito que, como já visto, não é lingüístico, e sim social.

Na Declaração entendemos que a educação é um processo continuado que se estende ao longo da vida, com ênfase na aprendizagem. No entanto, esse conceito ainda não se consolidou nas políticas nem nas práticas. Percebemos que muitos vêem a educação como uma atividade de importância marginal, principalmente para os governos, que pode reduzir a EJA a uma meta escolar mínima de educação básica para todos, pois como observamos, em algumas políticas públicas e organizações não governamentais, a EJA tem meios próprios de sobrevivência. A EJA é importante para, além do desenvolvimento socioeconômico, a diminuição do analfabetismo, a diminuição da pobreza e a preservação do meio ambiente, visto que um dos objetivos da educação de jovens e adultos seja o

desenvolvimento da autonomia e o senso de responsabilidade das pessoas e das comunidades.

A educação de jovens e adultos assim como a educação continuada tem se tornado uma necessidade, pois, as novas demandas e expectativas da sociedade e do crescimento profissional, durante toda a vida do indivíduo, requerem constantes atualizações dos conhecimentos e habilidades dos sujeitos.

2.2. Concepções Sobre a Formação do Professor da EJA

Uma das características da EJA que a diferencia da então considerada “educação regular” (por entendemos ser esta uma denominação carregada de preconceito, visto que a EJA também é regular é um processo ao longo da vida) são as diversidades de contextos em que ela se desenvolve e a pluralidade de seus sujeitos. Os sujeitos da EJA têm histórias de vida que são semelhantes e ao mesmo tempo singulares.

A maioria dos professores que atuam na EJA se forma na prática com a enorme criatividade que os caracteriza quando se deparam com o seu “que fazer” cotidiano, já que não tiveram oportunidade de cursar a disciplina sobre a educação de jovens e adultos durante a formação inicial. Mesmo não sendo possuidores de um saber específico, os professores são desafiados a construir, no contato com diferentes grupos, práticas de ensino-aprendizagem diferenciadas. Essa formação acontece em múltiplos “espaços-tempos”, sendo a docência apenas um dos fatores em que a formação acontece dentro de uma prática social mais ampla (OLIVEIRA, 2007).

No momento em que os alunos estão em sala de aula, é possível compartilhar, junto com o professor, diversas experiências, como destaca Oliveira (2007, p. 1):

O encontro da desigualdade de oportunidades, da negação do direito à educação e à formação; o encontro das jornadas duplas ou triplas de trabalho; o encontro do desemprego e do subemprego; das lutas na cidade e no campo por uma educação de qualidade; e,

conseqüentemente, o encontro da luta pela afirmação do direito na busca da construção de um projeto apropriado aos diferentes segmentos marginalizados a quem a EJA se destina.

A partir da citação acima, entender quem são esses sujeitos é o primeiro passo para a produção de um processo educativo no contexto escolar. Conhecer, valorizar e respeitar é necessidade básica para que os conhecimentos produzidos sejam de interesse dos alunos e do próprio educador. Observamos ainda na referida citação que existe uma pluralidade que é ao mesmo tempo singular de sujeitos em relação aos aspectos sociais, socioeconômicos, políticos, culturais e psicológicos, dentre outros. Nesse sentido são pessoas que se encontram umas nas outras. Mesmo percebendo suas semelhanças, cada indivíduo é único enquanto identidade e deve ser visto como qualquer outra pessoa no mundo e nas relações pedagógicas.

Nesta pesquisa, os alunos investigados têm um modo de vida simples por conta dos baixos salários e do pouco poder aquisitivo em decorrência da baixa qualificação. Com essas e outras características, os alunos são tratados como a classe social mais baixa da sociedade que teve anteriormente um “fracasso escolar”. São considerados “repetentes, evadidos, defasados e sem identidade”, deixando de fora dimensões da condição humana desses sujeitos, básicas para o processo educacional. Esses jovens e adultos são oriundos das diversas populações das regiões metropolitanas e rurais e a sua grande maioria são jovens afro-descendentes, trabalhadores sem carteira assinada que apenas fazem “bico” para sustentar a família (OLIVEIRA, 2007).

Conversando com os alunos investigados, verificamos que tanto o homem quanto a mulher trabalham no sustendo da família. Assim, quase nunca eles têm oportunidades de utilizarem a leitura e a escrita por falta de tempo e porque a condição de trabalho não exige nem oferece oportunidades para tal, ficando limitados apenas aos conhecimentos específicos de seus ofícios.

Segundo Moura (2003), do ponto de vista sociocultural, os jovens e adultos, tanto do campo quanto da cidade, foram excluídos da escola quando criança e, conseqüentemente, excluídos de outros bens materiais produzidos, sendo vistos pela sociedade como marginais. Esses alunos vêm a escola e os programas de alfabetização como uma oportunidade de voltar a estudar por vários motivos:

aprender a ler e escrever, aprender a assinar o nome, adquirir um trabalho melhor ou um emprego fichado. É uma oportunidade de educação que anteriormente lhes foi negada.

Do ponto de vista sociocognitivo, Moura (2003) afirma que são sujeitos do conhecimento e da aprendizagem, pois trazem consigo experiências, conhecimentos acumulados e reflexões do mundo externo. Nesse sentido, os jovens e adultos trazem para dentro da escola uma multiplicidade de saberes que, quase sempre, não expressam por achar seus pensamentos incoerentes, sem valor ou até mesmo equivocados. Mas, quando trazem contribuições de suas histórias de vida, há uma verdadeira relação entre a teoria e a prática na sala de aula.

Diante dessa pluralidade social, política e cultural dos sujeitos da EJA, é fundamental abordarmos aqui a formação do professor, já que trabalha com sujeitos tão complexos e naturalmente diversificados. Assim, olhando para o panorama da EJA, deparamo-nos com várias imagens dos sujeitos-educadores, principalmente quando estão em atividades produzindo o seu “que fazer” cotidiano. Percebemos que tais professores constituem-se na prática por meio de saberes que produzem e exercitam na relação com seus alunos e a partir dos desafios que são levados a responder (OLIVEIRA, 2007).

Além disso, Oliveira (2007) comenta que a situação do educador da EJA é semelhante um com o outro, ou seja, os professores possuem o mesmo perfil: trabalhadores em situação funcional precária com a maior parte do corpo docente formado por mulheres em idade já avançada, que encontram no seu dia-dia de ser professora evidências da desigualdade com que são tratadas por conta do estigma da área. É plausível supormos assim que a sociedade capitalista exclui tanto os professores quanto os alunos que freqüentam essa modalidade de ensino, ao ponto de caracterizá-los como sub-sujeitos.

No entanto, quando voltamos o nosso olhar para as políticas de formação que atendem aos professores, percebemos que em geral não consideram a necessidade e expectativas reais destes que por sua vez levam em consideração algumas necessidades e expectativas dos seus alunos, como por exemplo, o aprender a ler e a escrever. Atentar para as especificidades dos jovens e adultos trabalhadores é atentar também para a complexidade dos processos educativos desses sujeitos (OLIVEIRA, 2007).

É por essa razão que, ao lermos pesquisas realizadas sobre a formação do professor, deparamo-nos com conclusões como a desenvolvida por Moura e Freitas (2006, p. 15) quando enfatizam que “os cursos de formação de professores na modalidade normal¹⁰ não ventilam, em hipótese alguma, trabalhos direcionados para o contato dos seus alunos com experiências práticas, voltadas para EJA”.

Na pesquisa realizada por Moura e Freitas (2006), comprovou-se uma deficiência no currículo dos cursos de licenciatura com relação ao ensino da EJA. Existe um “silêncio” total em relação às disciplinas que tratam da área de EJA. Segundo as autoras, no currículo do curso de Pedagogia, tanto da UFAL quanto provavelmente de outras instituições, parece não haver ainda tanta preocupação com a formação de professores para EJA, já que a disciplina de Educação de Jovens e Adultos ainda é uma disciplina eletiva, de caráter não obrigatório. Moura e Freitas (2006), afirmam que a formação dos educadores e alfabetizadores de EJA ainda continua sendo uma formação incompleta e deficitária que resulta numa prática pedagógica de ensino igual às desenvolvidas com as crianças.

Na perspectiva de Lopes (2008), o professor assim como seu aluno, são trabalhadores. Mesmo com essa compreensão, é possível percebemos que as condições de trabalho não são iguais para ambos, tampouco eles têm as mesmas atividades e mesmas ideologias. Segundo o autor, a atividade do professor é desenvolvida no campo da subjetividade e em relação ao seu aluno, o campo de atuação é a consciência da subjetividade e a objetivação da ação, enquanto o aluno de EJA tem atividade que tem ação imediata, através da qual ele mesmo se transforma em matéria bruta no produto idealizado. A partir desse entendimento, percebemos que a prática pedagógica de sala de aula deve ser diferenciada e (re)pensada anteriormente pelo professor, objetivando alcançar satisfatoriamente a real necessidade de seu aluno em sala de aula, sem infantilizar sua didática, buscando uma metodologia condizente com a história de vida e experiência dos mesmos.

Nesse sentido, é preciso conhecer o aluno, ter consciência do que busca idealizar com sua ação. O objeto de trabalho do professor é, portanto, a consciência do aluno, precisando entender que seus alunos são trabalhadores que se

¹⁰ Observando essa citação e afirmando o que já mencionamos anteriormente, não acreditamos que exista uma educação regular, formal ou normal. Esses conceitos são preconceitos em relação à educação de jovens e adultos ao fazer-nos pensar que a EJA seja irregular, informal ou anormal.

relacionam informalmente com o mercado de trabalho. Esses sujeitos precisam de uma prática didática diferenciada com atividades que os envolvam, tomando por base os contextos em que vivem e atuam na sociedade (LOPES, 2008).

Segundo Romão (2003), na atuação pedagógica deve ser acrescentada a dimensão educativa. O professor é um educador e, se não o for, torna-se um deseducador. Professor na perspectiva de “instrutor” qualquer um pode ser, já que é possível ensinar relativamente com o que se sabe; mas Professor/Educador nem todos podem ser, pois só se educa o que se é. Ser educador não é um dom que nasce com o indivíduo nem depende de um despertar instantâneo ou de uma iluminação repentina.

Segundo Romão (2003, p. 63)

A língua portuguesa não dá conta de exprimir com precisão o que de fato ocorre na realidade: em vez de *ser*, é *sendo*. Ninguém é educador. Alguém torna-se educador (ou deseducador) no decorrer da existência, no incessante processo de estruturação/ desestruturação/ reestruturação dos equilíbrios pessoais e coletivos provisórios, na teia das relações sociais, no fluxo permanente das interações entre teoria e práxis.

Dentro dessa perspectiva, o ser professor-educador vai se constituindo com o saber adquirido na teia das relações sociais. Ou seja, ninguém nasce um educador, mas vai se constituindo um educador durante a prática educativa nas relações que o professor tem consigo mesmo e com as pessoas que constituem o contexto escolar. É uma permanente aprendizagem nas interações entre teoria e prática.

Na pesquisa desenvolvida por Arroyo (2006) sobre formar educadoras e educadores de jovens e adultos, é enunciado que não existem parâmetros acerca do perfil do professor da EJA já que, desde muito tempo, a EJA vem se constituindo “às margens do rio”, como salienta metaforicamente o autor. Assim, a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas “margens”, onde estava se formando a EJA. Com essas brevíssimas incursões, ainda não é

possível delinear o perfil do educador de jovens e adultos, encontrando-se sua formação ainda em construção.

Na concepção de Arroyo (2006), o educador de EJA é muito mais plural e, em se tratando da especificidade desse educador, ele afirma que

Se esse é o caminho, um dos traços da formação dos educadores de jovens e adultos tem de ser conhecer as especificidades do que é ser jovem, do que é ser adulto. Em qualquer programa de formação do educador e da educadora da EJA, as questões que devem ser nucleares, e a partir das quais tudo deve girar, são: quem é essa juventude e quem são esses adultos com quem vamos trabalhar? O que significa ser jovem e adulto na EJA? (p.22)

Assim, o primeiro passo para o educador conhecer a sua especificidade é conhecendo o outro, o aluno freqüentador da sua sala de aula. Mas como o professor vai estabelecer prioridades e determinar o que é essencial na sua docência se ele não conhece o jovem e o adulto que estão envolvidos nesse processo? A esse respeito, Arroyo (2006, p.22) continua:

Não é qualquer jovem e adulto. São jovens e adultos com rostos, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-racial, do campo, da periferia. Se esse perfil de educação de jovens e adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos. [...] A pedagogia não sabe quase nada, nem sequer da infância que acompanha por ofício. Temos mais carga horária para discutir e estudar conteúdos, métodos, currículos, gestão, supervisão, do que para discutir e estudar a história e as vivências concretas da infância e da adolescência, com o que a pedagogia e a docência vão trabalhar. Em relação à história e às vivências concretas da condição jovens e adultos populares trabalhadores as lacunas são ainda maiores.

Nesse sentido, podemos verificar que a pedagogia também não dá conta do professor conhecer os sujeitos completamente, até porque a licenciatura em Pedagogia ainda não forma, obrigatoriamente, um professor educador infantil ou adulto (MOURA; FREITAS, 2006). Essa formação acontece opcionalmente se o aluno graduando se interessar ou não. É por essa razão que muitos professores vão constituindo-se na prática, vão entendendo as situações de opressão, exclusão e marginalização que sofre o aluno jovem e adulto, o que os fazem buscar horizontes de liberdade, emancipação no trabalho e na educação. De acordo com esses saberes, a escola pode tornar-se outra, o currículo pode ser outro e o perfil do educador também, depende muito da visão que temos sobre os nossos alunos.

Assim, um começo para a formação do perfil do educador seria melhorar as políticas de formação para que sejam direcionadas especificamente para a formação do educador de EJA, pautando-se primeiro na ênfase do domínio das artes, saberes e sensibilidades do ofício de educar, de ensinar, formar e articular.

2.3. O Ensino da Língua Portuguesa na EJA

O estudo da linguagem apresenta uma relação essencial nas diversas áreas do conhecimento. No campo da linguagem surgem sempre novos desafios que advêm de estudos lingüísticos e, muitas vezes, o educador se sente estremeado quando é colocado em contato com uma nova postura, ou seja, uma prática diferente de ensino da língua. Para atuar nesse novo desafio, é preciso haver uma disposição do professor para estudar, analisar, assumir uma posição reflexiva sobre as questões lingüísticas que permeiam o contexto de sala de aula. O educador também precisa estar aberto a novas possibilidades de respostas para o mesmo questionamento (SILVA, 2007).

Uma possibilidade que Silva (2007) destaca é que o professor pode partir do que o aluno já sabe e do que não sabe, iniciando assim suas ações em busca do saber lingüístico diversificado e ao mesmo tempo amplo, sendo a comunicação por meio da linguagem (unidade básica de todo ato comunicativo humano) a essência das relações que acontecem entre os alunos e o professor no fazer pedagógico. Nesse sentido,

O processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa da Educação de Jovens e Adultos basear-se-á numa concepção de linguagem como forma de interação, admitindo que esta nem sempre acontece de maneira harmoniosa, sendo, muitas vezes, geradora de conflitos, o que é motivado pelas relações de poder que pairam nas relações sociais. Nesse sentido, toma-se a língua como construída na interlocução, na dialogicidade, pois é nos atos interativos em que o ato lingüístico se efetiva. Dessa forma, essa língua é tomada em sua dimensão textual, discursiva e pragmática (SILVA, 2007, p. 76).

Nesse aspecto de construção do dialógico em sala de aula, o professor aparece como mediador do saber e o aluno como formador do processo interlocutivo. Entre eles dá-se o conhecimento formado pela teoria-prática, sendo a escola o espaço ideológico por excelência, onde todos, permeados pelos aspectos sócio-político-ideológicos, constituem o contexto discursivo do sistema de ensino.

Para Silva (2007), saber usar a língua nas diversas situações sócio-comunicativas é o mais importante para o falante de língua portuguesa. Nesse caso, a formação do professor deve identificar que existe uma inter-relação entre a realidade social e a lingüística, havendo assim diversos usos lingüísticos nas regiões do Brasil. Desse modo, o professor deve ser um “poliglota” em sua própria língua.

Mas, o que se percebe é que muitas vezes a escola não tem dado uma atenção maior para as manifestações de caráter geográfico e social nas suas modalidades falada e escrita. No entanto, é tarefa do professor, a partir do referencial oral e escrito manifestado pelo aluno, dar-lhes condições adequadas para um trabalho lingüístico específico, uma vez que o aluno, certamente poderá fazer usos das expressões lingüísticas percebidas nas situações comunicativas.

O que se percebe em sala de aula é que os alunos constroem textos oralmente e a grande dificuldade é quando esses textos são comparados aos textos gráficos. São textos orais perfeitos, mas alguns alunos chegam à escola sem o domínio da leitura e da escrita e, inicialmente, não produzem textos escritos porque cabe à escola o ensino dessa prática. É o momento da transcodificação, um desafio para o professor da EJA, pois alfabetizar exige preparo e formação constante (SOUZA, 2003).

Com relação ao ensino da língua portuguesa, Silva (2007) enfatiza três pontos importantes em seu estudo, a saber: a análise lingüística que não pode

tornar-se apenas na higienização do texto no qual o professor “concerta” o erro, pois essa análise, em seus aspectos gramaticais e ortográficos, deve ser trabalhada para que o aluno atinja os seus objetivos. A análise pode ser reflexiva e crítica, possibilitando ao aluno circular em diversas situações de usos da língua, atentando principalmente para a formalidade da língua como uma forma de uso dentre as demais, uma vez que há situações em que seu uso é exigido, razão pela qual o aluno deve estar preparado para que seu desempenho seja conveniente com as exigências do espaço social ao qual se encontra no momento.

Em segundo lugar, o estudo da ortografia na escola chama a atenção por diferenciar a fala em detrimento da escrita, permitindo assim a noção do erro. As duas modalidades não são dicotômicas, podendo haver circulação de expressões lingüísticas próprias da oralidade na escrita e vice-versa. Entretanto, cada uma dessas modalidades (oral e escrita) tem as suas especificidades, exigindo apenas que sejam explicadas em relação à sua estrutura e ao seu funcionamento na língua. É tarefa do professor mostrar as convenções da escrita, leis e regras específicas que regem cada uma delas. A noção do erro pode silenciar o aluno que é o maior agente no processo de construção do conhecimento. O erro acontece porque o aluno está elaborando suas hipóteses e é o momento do professor ter pistas para a organização do seu plano de ensino. Segundo Silva (2007), o ensino da ortografia deve acontecer de forma motivada em qualquer atividade de leitura e escrita, para que os alunos se deparem com as normas lingüísticas que são explicadas reflexivamente, com associações e justificativas da escrita da palavra, o que vai permitir a sua assimilação mais contundente. Para isto, é necessário observar o sistema ortográfico que é marcado por normas e convenções, as vezes muito difíceis de serem sistematizadas e aprendidas no primeiro contato com a escrita. Além disso o conhecimento da pronúncia da palavra não significa que o aluno sabe escrevê-la corretamente.

E, em terceiro lugar, o ensino da gramática na escola só tem sentido se conduzir o aluno ao uso eficiente da língua nas diversas situações da vida, permitindo haver uma ampliação da competência lingüística desse aluno ao desempenho de falar, ouvir, ler e escrever. O aluno tem que ser capaz de entender o funcionamento da língua e atuar na sua própria língua, refletindo sobre elas adequadamente. Silva (2007) menciona três noções de gramática: 1) a gramática como um manual com regras de bom uso da língua, as quais devem ser seguidas

por aqueles que querem falar bem. A língua, nesse sentido é representada apenas pela norma padrão ou culta; 2) a gramática como um conjunto de regras que descrevem o funcionamento de uma determinada variedade lingüística, considerando que todas as variedades têm uma gramática. Nesse contexto a língua é trabalhada como um sistema formal abstrato que regulariza o uso em cada variedade lingüística; 3) gramática como um conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão quando precisa manifestar-se verbalmente. Considera que a língua tem um conjunto de variedades e cada variedade é utilizada de acordo com o espaço social no qual o sujeito se encontra.

Assim, observando essas concepções de gramática em diversas situações sociocomunicativas, tomamos consciência de que estamos numa sociedade que apresenta grupos sociais específicos, alicerçados de acordo com os fatores econômicos e políticos.

2.3.1 Incursões sobre as concepções de gramática

Antes de falarmos das concepções de gramática, falaremos das concepções de linguagem. A linguagem expressa três características, a saber: expressão do pensamento, instrumento de comunicação e processo de interação (TRAVAGLIA, 2001).

Como expressão do pensamento, é possível ouvirmos frases do tipo “algumas pessoas não se expressam bem porque não pensam”. A expressão se constrói na mente, sendo a sua exteriorização apenas uma tradução. Nesse sentido, acreditam que, por não pensarem, os indivíduos se expressam de forma errada, já que existem regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento, e conseqüentemente, da linguagem. São essas regras que se constituem nas normas gramaticais do falar e escrever “bem”. Utilizar a língua é um ato monológico individual, que não é afetado pelo outro, nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece. Entretanto, acreditamos que o contexto influencia o uso da língua e que regras não determinam os usos da língua “certos” ou “errados”, pois a língua é por natureza heterogênea.

Muitos pesquisadores concebem a linguagem como instrumento de comunicação na perspectiva formalista. Desse modo, não consideram os

interlocutores nem a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua, afastando assim o falante do processo de produção, bem como do que é social e histórico na língua.

Já como forma de interação, concepção esta que adotamos, entendemos que o indivíduo ao usar a língua não traduz ou simplesmente exterioriza seu pensamento transmitindo informações, mas é um ser que realiza ações, age, atua sobre o interlocutor. A linguagem é, pois, o lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.

Segundo Travaglia (2001), existem três concepções de gramática: a normativa (bem falar e escrever), a descritiva (funcionamento da língua) e a internalizada (competência do usuário). Para Possenti (2006), nem todos que se dedicam ao estudo da gramática a definem da mesma maneira. Nesse sentido, enfatizaremos a gramática como um “conjunto de regras”, definição esta não muito precisa, mas não é equivocada. Esse “conjunto de regras”, que pode ser também interpretado de diversas maneiras, pode ser entendida como: a) conjunto de regras *que devem ser seguidas*; b) um conjunto de regras *que são seguidas* e c) conjunto de regras *que o falante da língua domina*.

A primeira definição de gramática chamada de gramática normativa – conjunto de regras *que devem ser seguidas* – é a mais conhecida pelos professores que atuam no primeiro e segundo graus, porque em geral é a definição que se adota nas gramáticas pedagógicas e nos livros didáticos. Os docentes que adotam essa concepção destinam-se a fazer com que seus alunos aprendam a “falar e escrever corretamente”. Para isto, apresentam um conjunto de regras que, se dominadas, poderão produzir o “falar e escrever bem”, de acordo com a considerada variedade padrão ou norma padrão.

A segunda definição identificada por gramática descritiva – conjunto de regras *que são seguidas* – cuja preocupação é descrever e/ou explicar as línguas tais como são faladas. Dentro dessa concepção, o objetivo é tornar conhecidas, de forma explícita, as regras que são de fato utilizadas pelos falantes, por isso a expressão “regras *que são seguidas*”. Pode haver diferenças entre as regras *que devem ser seguidas* e as *que são seguidas*, pois, como as línguas variam e mudam, as gramáticas normativas podem continuar propondo regras que os falantes não seguem mais (ou regras que poucos falantes seguem, mesmo que raramente).

A última concepção, a gramática internalizada – conjunto de regras *que o falante domina* – reporta-se a hipóteses que os indivíduos possuem sobre os conhecimentos que os habilitam a produzir frases ou seqüências de palavras de maneira tal que sejam compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua. As pessoas identificam frases como pertencendo à sua língua, além de produzirem e interpretarem seqüências sonoras com determinadas características. Nesse sentido, é plausível supor que há em sua mente conhecimentos específicos que garantem esta estabilidade. Esses conhecimentos são, segundo Possenti (2006), fundamentalmente de dois tipos: lexical e sintático-semântico. O conhecimento lexical refere-se à capacidade de empregar palavras de forma adequada (instituídas historicamente como as palavras da língua) como, por exemplo, às “coisas”, aos “processos”. Já o conhecimento sintático-semântico tem a ver com a distribuição das palavras e o sentido que gera com essa distribuição.

Assim, percebemos que o conceito de gramática não é único, mas possui vários significados. Desse modo, o mais importante é que o aluno seja capaz de expressarem-se nas mais diversas circunstâncias, observando sempre as situações em que a língua ocorre. É importante ressaltarmos que o papel da escola não é ensinar uma variedade no lugar da outra, mas proporcionar aos alunos o ensino das variedades que ainda não conhecem ou não têm familiaridade.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresentamos os caminhos metodológicos para a construção e desenvolvimento da pesquisa, que teve início a partir da necessidade de se conhecer a prática pedagógica do professor para abordar questões de variação em sala de aula da Educação de Jovens e Adultos.

Através de pesquisas já desenvolvidas sobre a variação lingüística e o tratamento dos diferentes usos da linguagem na sala de aula, desenvolvemos algumas questões e hipóteses de pesquisa e, por conseguinte, os objetivos específicos e o geral. Em busca de encontrar respostas para nossas questões, escolhemos os procedimentos metodológicos da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, que nos permitiram utilizar a observação e a entrevista como instrumentos de coleta de dados. Com a realização da coleta de dados, foi possível caracterizarmos os alunos e a professora, bem como a instituição onde realizamos essa coleta. Para tanto, utilizamos as orientações metodológicas de Creswell (2007), Flick (2004), Moreira; Caleffe (2006), Szymanski (2004) e Tarallo (2002).

3.1. Objetivos

O objetivo principal deste estudo foi analisar como está sendo trabalhada a variação lingüística em textos orais e escritos por uma professora que atua na 3ª fase da EJA, levando em consideração as realizações e formas de uso da língua em diversos contextos sociais.

A partir desse objetivo e dos estudos já desenvolvidos no campo da linguagem, surgiram as seguintes questões de pesquisa: quais os procedimentos pedagógicos utilizados por uma professora que atua na 3ª fase da EJA para trabalhar as questões relativas à variação lingüística? Em relação às questões de variação, a professora se orienta com base em pressupostos teóricos da lingüística ou age com base na própria experiência? Quais os fenômenos de variação mais presentes no contexto de sala de aula? Quais os conhecimentos da professora em relação ao tema “variação lingüística”? Como os alunos se sentem em relação à abordagem da professora sobre a variação lingüística na sala de aula? De que

forma a sociolinguística pode ajudar na prática de ensino em relação às questões de variação linguística?

Tomando como ponto de partida todas essas questões, especificamos alguns objetivos que foram desenvolvidos ao longo dessa pesquisa, a saber: analisar a forma de intervenção da professora nos textos orais e escritos dos alunos em relação aos fenômenos de variação linguística, observando se trabalha apenas com os níveis de análise linguística (fonético-fonológico, morfossintático, lexical etc.) ou se leva em conta a articulação desses níveis com outros fatores (grupos etários, gênero, status socioeconômico, grau de escolarização, mercado de trabalho e rede social); identificar, descrever e analisar casos de variação linguística mais frequentes nos textos orais e escritos dos alunos e da professora; identificar a reação dos alunos sobre a abordagem da variação linguística e o tipo de conhecimento da professora sobre essas questões e suas dificuldades em relação a esse tema e; verificar e analisar de que forma a sociolinguística pode contribuir com a abordagem da variação linguística na sala de aula.

Especificando esses objetivos e estando de acordo com as questões elaboradas durante o processo de leitura e releitura de pesquisas já realizadas no campo da educação/sociolinguística, supomos que: 1º) os professores geralmente trabalham a língua na perspectiva do “certo” e do “errado”, levando em consideração que existe apenas uma língua considerada padrão, que é exigida pela sociedade. Para isso, baseiam-se apenas na gramática normativa; 2º) o professor orienta-se com base na própria experiência, considerando o que é exigido pela mídia e pela sociedade e desconsiderando assim a origem e o contexto social em que se encontram os alunos que, por sua vez, produzem diversas variedades linguísticas no contexto escolar. Entretanto, o problema de o professor não conhecer e, por sua vez, não saber lidar com questões de variação em sala de aula parece não ser culpa só dele, mas vem desde a formação inicial e continuada.

Entendemos que o conhecimento de questões de variação linguística pode dar um subsídio muito grande ao professor em sala de aula, já que a variação linguística existe e é inerente à língua. Outro aspecto interessante que gostaríamos de destacar é que alguns alunos de graduação em Pedagogia têm deixado a universidade sem saber como atuar na Educação de Jovens e Adultos pelo fato de a disciplina ser ofertada como eletiva, não sendo obrigatória. Diante desse fato, perguntamo-nos: como um aluno de Pedagogia vai atuar na EJA se na graduação

não teve suporte teórico-metodológico para tal? Nesse sentido, assumimos com Oliveira (2007, p.2) que “os professores-educadores vão se constituindo na prática, por meio de saberes que produzem e exercitam, na relação com seus alunos e a partir de desafios a que são levados a responder”; 3º) provavelmente, um dos fenômenos lingüísticos variáveis que chama mais a atenção no contexto escolar é o rotacismo no que se refere à troca do // pelo /r/ em textos orais e escritos como: flor/fror, Cláudia/Cráudia; 4º) os saberes em relação à variação lingüística possivelmente são os mesmos sobre norma padrão. Ou seja, para grande parte dos professores, o “erro” existe e precisa ser combatido sem levar em conta a função comunicativa e a heterogeneidade da língua, bem como os fatores extralingüísticos, despertando nos alunos o preconceito lingüístico; 5º) para os alunos, o estudo da norma considerada padrão possibilita uma melhoria na fala e na comunicação, como também a ascensão social; e 6º) uma possível forma de abordar os fenômenos lingüísticos variáveis em sala de aula passa por um maior conhecimento por parte dos usuários (especialistas ou não, educadores ou não) da língua quanto às variedades lingüísticas existentes na comunidade, bem como por uma conscientização de que existem variantes de prestígio e variantes estigmatizadas, as quais, quando não tratadas de forma científica, levando em conta as implicações sociais, podem instaurar quadros de discriminação e preconceitos.

Assim, compreendemos o quanto é importante respondermos as nossas questões para sabermos se nossas hipóteses podem ser verdadeiras ou não.

3.2. Procedimentos metodológicos

Para realizar esta pesquisa, tomamos por base estudos fundamentados na sociolingüística variacionista, a saber: Cavalcante (2005-2006); Mollica (2003); Bagno (1999, 2004); Moura (2000), dentre outros e, principalmente, o estudo desenvolvido por Bortoni-Ricardo (2004), através da abordagem teórico-metodológica denominada de sociolingüística educacional que articula teoria-prática e investiga não somente a língua, mas também as redes sociais e culturais de alunos oriundos de classes menos favorecidas em interface com os procedimentos da pesquisa etnográfica.

Como abordagem metodológica, adotamos a pesquisa qualitativa porque envolve a obtenção de dados descritivos, adquiridos no contato direto do pesquisador com a situação estudada. Esse tipo de pesquisa enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. Na coleta de dados, realizamos contato direto e prolongado com a realidade de sala de aula a ser investigada por meio do trabalho intensivo de campo.

Segundo Creswell (2007), a pesquisa qualitativa acontece em um cenário natural, com métodos múltiplos que são interativos e humanísticos. É um tipo de pesquisa fundamentalmente interpretativa no qual o pesquisador vê os fenômenos sociais holisticamente, com um raciocínio complexo multifacetado, interativo e simultâneo. Além disso, essa pesquisa permite ao investigador refletir sistematicamente sobre si mesmo na investigação, sendo sensível à sua biografia pessoal.

O método qualitativo nos permitiu utilizar mais de uma estratégia de investigação como observações, entrevistas, diário de registro pessoal e um guia de procedimentos para a realização da coleta de dados.

Dentre as várias possibilidades de pesquisa qualitativa, optamos pela pesquisa etnográfica que combina vários métodos de coleta que podem ser articulados com os métodos da sociolinguística, dentre estes, a observação direta das atividades na realidade a ser investigada e entrevistas com os informantes para obter suas explicações e interpretações do que ocorre em sua realidade (MOREIRA; CALEFFE, 2006). Outro motivo que nos levou a considerar a pesquisa etnográfica foi a possibilidade de podermos descrever, interpretar e analisar alguns eventos de oralidade de um determinado grupo de pessoas e assim relacionarmos com a educação.

Com relação às análises, Moreira e Caleffe (2006) afirmam que a pesquisa etnográfica considera para as análises as descrições das interações verbais como é o nosso caso. Ela permite construir um retrato rico e detalhado da vida humana. No entanto, Lüders (1995) citado por Flick (2004) afirma que há riscos no processo de coleta de dados da etnografia como, por exemplo, os momentos de pesquisa que não podem ser planejados e são situacionais, coincidentes e individuais. No entanto,

a etnografia transforma-se em uma estratégia de pesquisa que inclui tantas opções de coletas quantas possam ser imaginadas e justificadas.

Optamos também pelas orientações da sociolinguística educacional que apresenta um aparato metodológico pertinente para o nosso tipo de investigação, inclusive, orientações de como realizar a coleta de dados numa abordagem variacionista.

3.3. Definição e Aplicação dos Instrumentos

Antes de iniciarmos a coleta de dados, visitamos algumas escolas com o objetivo de verificar qual delas aceitaria participar desta pesquisa. No entanto, deparamo-nos com muitos professores, os quais não quiseram participar, pois enfatizaram que muitos pesquisadores realizam a pesquisa e não voltam para contar os resultados ou apenas só criticam o que está sendo feito. Mesmo assim, encontramos uma escola na periferia de Maceió onde coletamos os dados da pesquisa.

O início do processo de coleta de dados da pesquisa ocorreu em setembro de 2005 e fomos até o mês de dezembro do mesmo ano, perfazendo um total de 24 horas distribuídas em seis semanas de observação, sendo 4 horas por semana. A pesquisa foi desenvolvida na Universidade Federal de Alagoas e teve como espaço de investigação uma sala de aula da 3ª fase da EJA que equivale à 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino.

A escola, de uma forma geral, possui uma boa estrutura, tem uma biblioteca com vários acervos literários, gêneros diversos, jornais, livros e revistas. A utilização desse acervo é feita por alunos e professores que podem dispor a qualquer tempo para fazer leitura na escola ou, até mesmo, em casa. Os livros não são de uso exclusivo dos professores, os alunos têm livre acesso à biblioteca.

Na coleta de dados, observando os objetivos da pesquisa e os resultados que pretendemos alcançar, realizamos observações em sala de aula e entrevistas com a professora e os alunos, como descreveremos a seguir.

3.3.1 A observação

A *observação* foi o instrumento-base na realização da pesquisa, pois possibilitou contato pessoal e estreito do pesquisador frente ao fenômeno pesquisado, apresentando uma série de vantagens, dentre as quais, a experiência direta que é, sem dúvida, um dos melhores métodos de pesquisa.

Nosso papel era o de *observador participante*, método de observação que não oculta a identidade do pesquisador nem os objetivos de estudo, que é revelado ao grupo pesquisado desde o princípio. Segundo Creswell (2007), a vantagem de ser um observador participante é a possibilidade de podermos entrar no espaço dos alunos e registrar informações à medida que elas são reveladas, e a desvantagem é que podem ser observadas informações “privadas” que o pesquisador não pode relatar. Outra desvantagem citado por Moreira e Caleffe (2006) é que revelar os objetivos da pesquisa pode comprometer o comportamento dos que estão sendo observados. Assim, revelamos, em partes, alguns dos nossos objetivos específicos para a professora, que passou a monitorar mais um pouco sua linguagem. Em relação aos alunos nada foi revelado, no entanto, com a prática da entrevista, eles puderam perceber que se tratava de um estudo que tinha como foco a linguagem, o que não alterou em nada a realização das entrevistas nem as interações de sala de aula. A observação participante nos possibilitou entrar na sala de aula e compreender melhor como é o desenvolvimento dos alunos e da professora com relação ao tema variação lingüística.

As observações de sala de aula foram acompanhadas através do registro escrito no diário de bordo¹¹ que foi utilizado como uma ferramenta de reflexão da prática de pesquisa. No diário foi possível escrever a história da pesquisa através do pensamento do pesquisador e do processo de pesquisa, bem como fornecer material para reflexão e proporcionar dados para a pesquisa. O diário contém nossas informações pessoais do que fizemos durante o processo da pesquisa.

¹¹ No diário o pesquisador descreve suas atitudes pessoais em relação ao grupo pesquisado durante a fase de coleta de dados, como sentimentos, problemas, idéias, impressões, surpresas e decepções.

Na observação, além das questões específicas da pesquisa, observamos o dia-a-dia na sala de aula, o perfil de seus atores e alguns aspectos do contexto escolar de forma mais ampla, para que, a partir dessas observações, pudéssemos compreender melhor como se desenvolve a ação pedagógica em relação ao trabalho ou não em sala de aula com as variações lingüísticas e também compreender os fatores que influenciam as ações pedagógicas em relação ao tema trabalhado.

No ambiente escolar, observamos se a escola dispõe de acervo literário e quais as possibilidades de utilização. No ambiente de sala, voltamos a nossa atenção para as variações mais freqüentes, observando sua relação com os aspectos extralingüísticos (sexo, idade, grau de escolaridade, profissão, lugar de moradia).

Com relação ao professor, observamos suas intervenções e estratégias em relação às variedades populares, o estilo interacional (se é simétrico ou assimétrico, flexível ou inflexível), se trabalha o currículo tomando por base a realidade do aluno, à sua postura/conduta e expressões nos eventos de oralidade e letramento relacionados à variação lingüística, às estratégias de leituras e escritas de gêneros (se o trabalho é estritamente lingüístico ou sócio-pragmático), levando em conta se trabalha intencionalmente ou não com textos que visam ao trabalho com variação lingüística. Para os alunos, destacamos que seria importante observar o comportamento e as expressões nos eventos de oralidade e letramento entre aluno e professor e entre os alunos entre si.

Na observação das aulas, o instrumento utilizado foi o *registro escrito*. Nossas relações com o grupo pesquisado foram satisfatórias. No início, os alunos ficaram um pouco desconfiados com nossa presença. Mas, com o passar dos dias, a aceitação ocorreu sem problemas, o que possibilitou o registro das observações em um caderno na presença dos alunos e da professora.

No período de observação em sala, percebemos que estávamos com cinco semanas em sala de aula e não tínhamos alcançado os nossos objetivos, dentre os quais destaca-se a observação do trabalho sistemático da professora em relação às questões de variação lingüística. Diante disso, em conversas e discussões com o grupo de pesquisa na UFAL “Educação, Linguagens e Trabalho Docente”, decidimos

que seria necessário pensarmos em um plano de aula que contemplasse algum tipo de trabalho com a variação lingüística para assim apresentá-lo à professora a fim de que pudesse estar ciente do nosso propósito.

3.3.2 Estratégia de Observação

Após alguns dias de realização da observação em sala de aula, começamos, junto com o grupo de pesquisa, a elaborar um plano de aula com um texto do personagem de Chico Bento, do autor Maurício de Souza. Nossa primeira intenção ao escolher esse personagem era confrontar a fala de Chico Bento, que usa uma variedade de língua popular, com o português que os alunos aprendem na escola e com suas próprias falas, já que a maioria tinha origem na zona rural de municípios alagoanos.

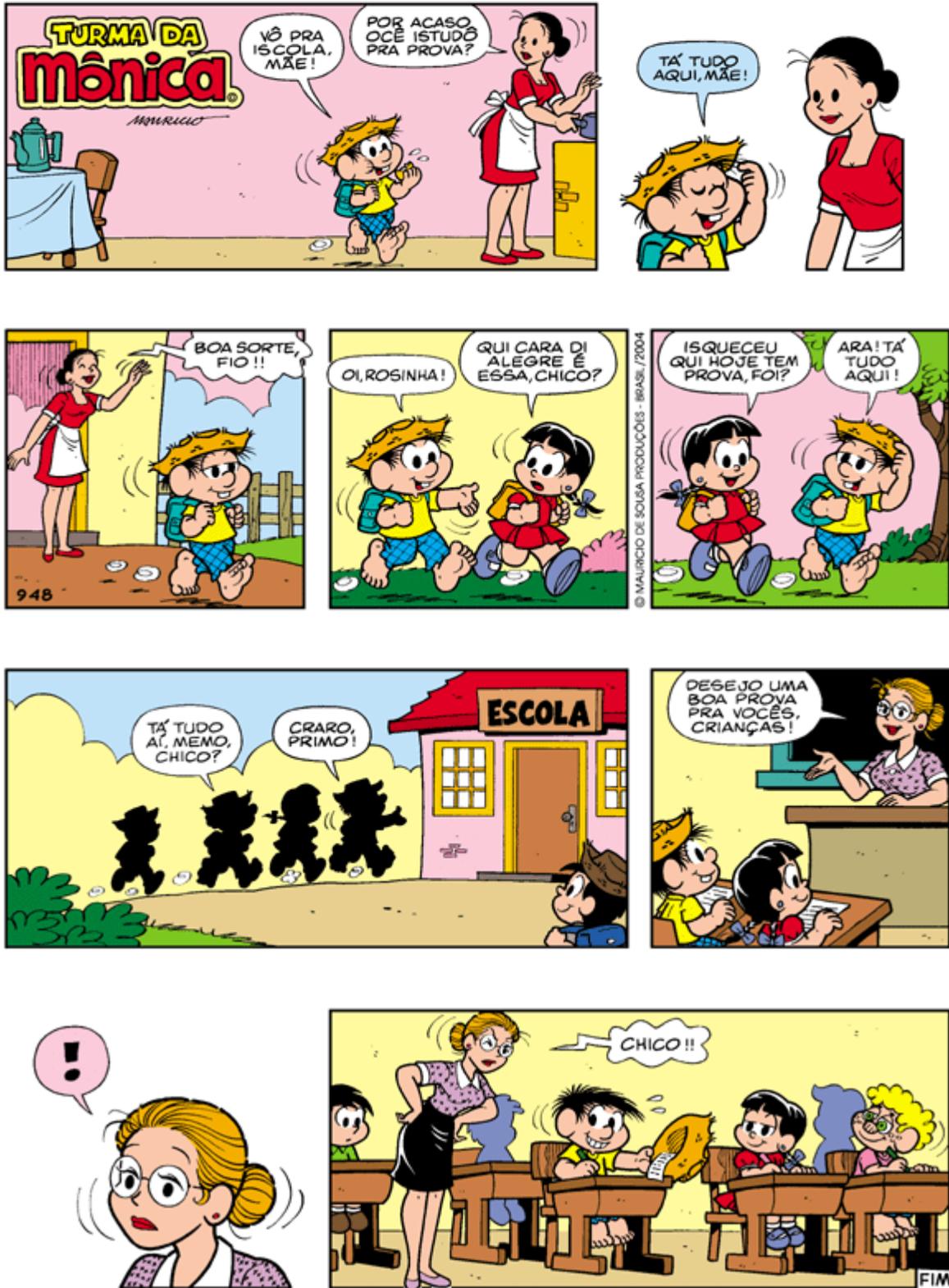
O segundo motivo que consideramos ao escolher a história em quadrinho de Chico Bento foi o tipo de linguagem utilizada na história, que mostra o protagonista como um típico caipira do interior. Esse caipira é caracterizado como um menino que mora na roça, fala uma variedade de língua popular, anda descalço, conversa com os animais e gosta da natureza. É como se o autor do personagem quisesse trazer à tona a fala de muitos brasileiros. Ele registra a maneira de falar de milhões de brasileiros dos mais diversos lugares. Além do que dissemos, Maurício de Sousa retrata nesse personagem não somente o menino ingênuo do campo, mas também chama a atenção para as diferenças dialetais encontradas na cultura brasileira que são quase sempre vítimas de preconceitos.

Ainda em conversa com o grupo de pesquisa, decidimos que apresentaríamos para a professora apenas o texto a ser utilizado por ela na aula e deixaríamos em aberto os seguintes itens: conteúdo, objetivos, metodologia e estratégias, já que a aula seria ministrada por ela.

O texto de Maurício de Souza utilizado para a aula foi o seguinte¹²:

¹² Texto disponível no site www.turmadamonica.com.br. Acesso em 20 de outubro de 2005.

Figura 4 – Historia de Chico Bento



Copyright © 2004 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Fonte: site da turma da Mônica

Assim, ao levarmos o texto para a professora, perguntamos se era possível ministrar uma aula enfocando questões de linguagem com o texto do personagem em quadrinho Chico Bento, ao que ela respondeu: “*Que bom! Você dá essa aula hoje depois do intervalo!*”¹³. Falamos que não precisava ser tão depressa e que levasse o material para casa e planejasse como seria a aula, pois, se fosse questão de tempo, poderíamos voltar outro dia. No entanto, sem planejamento, no mesmo dia, a professora ministrou a aula.

Quando levamos essa proposta de aula para a professora, pensávamos que haveria planejamento, pois estávamos numa turma de EJA e, o material selecionado precisava de um pouco mais de atenção. Observamos, então, que a professora tentou demonstrar domínio sobre as questões da linguagem e, segundo sua visão, não é preciso fazer planejamento para dar uma boa aula.

3.3.3 A entrevista

Para além da observação, a *entrevista*¹⁴ foi um instrumento produtivo que proporcionou um encontro face a face entre nós, os alunos e a professora. Essa interação possibilitou a captação imediata e corrente de algumas informações desejadas, como correções de algumas idéias pré-concebidas, esclarecimentos sobre determinadas questões que envolveram a variação lingüística e adaptações, que não conseguimos perceber apenas com a observação. Uma desvantagem é que as informações são “indiretas” e filtradas através das visões dos entrevistados, no nosso caso, mais por parte da professora.

O tipo de entrevista que utilizamos foi a *semi-estruturada*, porque ela tem um esquema básico e menos estruturado, permitindo assim adaptações de acordo com as situações vivenciadas. Assim, estruturamos¹⁵ alguns aspectos mais relevantes destacados para realizarmos as observações e as entrevistas (em anexo), pois,

¹³ Os diálogos dos alunos e da professora estão destacados em itálico, para diferenciar da fala dos teóricos e da pesquisadora.

¹⁴ O roteiro das entrevistas encontra-se em anexo

¹⁵ O roteiro da entrevista foi estruturo juntamente com o grupo de pesquisa do qual fazemos parte “Educação, Linguagens e Trabalho Docente” coordenado pela Profa. Dra Maria Auxiliadora Cavalcante.

como afirma Moreira; Caleffe (2006) é possível estruturarmos tópicos a serem posteriormente explorados na entrevista e na observação. No entanto, mesmo com alguns aspectos já destacados, não limitamo-nos a eles. Deixamos os entrevistados falarem da maneira que quisessem.

Assim, para a realização da entrevista, elaboramos um esquema básico de perguntas abertas para a professora e também para os alunos. Além disso, as entrevistas foram gravadas em fita cassete e, conseqüentemente, passamos um mês para transcrevermos todas as conversações de áudio.

As entrevistas ocorreram nos dias 29/11/05 e 01/12/05, durante a nossa participação na pesquisa de iniciação científica intitulada “A Variação Linguística na Sala de Aula” no ano de 2005. Para cada aluno a entrevista durou aproximadamente 20min, e com a professora, a duração foi cerca de 50min. Com os alunos a entrevista aconteceu em grupos de duas pessoas e individualmente, pois, havia alguns alunos que sentiram vergonha em serem entrevistados individualmente. Nesse caso, achamos melhor entrevistá-los de maneira que se sentissem melhor, tanto de forma individual quanto em dupla.

Na entrevista com a professora, nossa intenção foi identificar sua visão nos seguintes pontos: o que entendia por erro de português; se o erro de escrita tinha alguma coisa a ver com a oralidade; se entendia a questão do erro como uma diferença entre possíveis maneiras de falar; como abordava o tema da variação lingüística na sala de aula; se tinha medo de magoar os alunos ao abordar essa questão; como os alunos reagem à sua interferência; se achava que a variedade do aluno interferia em sua aprendizagem; se sentia alguma dificuldade ou resistência quando fazia a transposição didática do tema variação lingüística.

Ainda nos preocupamos em identificar com ela o tipo de variação lingüística mais freqüente na oralidade dos alunos e se achava que essas variedades lingüísticas eram reflexos dos fatores sociais como sexo, idade, status social, econômico e cultural. Outros pontos destacados foram: o que achava das variedades dos alunos; se considerava que existia um tipo de variedade de língua correta e comum a todos os falantes; qual prática pedagógica utilizava para trabalhar com questões de variação lingüística em sala de aula; se considerava que atividade do tipo “transformar errado em certo” poderia ser um instrumento relevante para

aprender a gramática normativa; o que entendia por ensinar português e qual seria o papel do professor frente à aula de língua materna.

Para os alunos, destacamos os seguintes pontos: se consideravam que falar bem era falar adequadamente de acordo com a gramática normativa; se preferiam o português do dia-a-dia ou o português aprendido na escola; como se sentiam quando o professor interferia ou não em sua forma de falar; o que achavam da aula de português; e que tipos de linguagem costumavam utilizar na sala de aula, se a mais formal ou informal.

A entrevista foi realizada com cinco alunos que tinham entre 20 a 35 anos, procedentes da zona rural de Alagoas. Alguns concordaram em serem entrevistados, outros não. Nós os deixamos à vontade para participar ou não. Com a professora foi mais fácil, ela concordou sem nenhum problema em responder às perguntas, apesar de a ansiedade ser uma característica bastante presente na ocasião.

3.4. Caracterização da Professora

Para traçarmos o perfil da professora¹⁶ que atua na 3ª fase de Educação de Jovens e Adultos que corresponde à terceira e quarta série do ensino fundamental, lançamos um olhar, através do questionário para os seguintes elementos: procedência rural¹⁷, urbana¹⁸ ou rurbana¹⁹, lugar de moradia, situação socioeconômica e cultural, formação inicial, formação continuada, período de formação e causas de ingresso no magistério.

Tomando por base o material coletado, pudemos constatar que a professora nasceu em uma cidade do interior do Estado de Paraíba, numa zona denominada

¹⁶ O questionário sobre o perfil da professora encontra-se no anexo.

¹⁷ Na zona rural encontram-se as variedades lingüísticas rurais usadas pelas comunidades geograficamente mais isoladas (BORTONI-RICARDO, 2004).

¹⁸ As variedades urbanas recebem maior influência dos processos de padronização da língua (idem).

¹⁹ No espaço entre a zona rural e a urbana situa-se a zona rurbana. Os grupos rurbanos são formados pelos migrantes de origem rural que preservam muito de seus antecedentes culturais, principalmente no seu repertório lingüístico, e as comunidades interioranas residentes em distritos ou núcleos ou núcleos semi-rurais, que estão submetidos à influência urbana, seja pela mídia, seja pela absorção de tecnologia agropecuária (idem).

por Bortoni-Ricardo (2004) de rurbana. Lá cursou o científico, que hoje denominamos por Ensino Médio. Quando se mudou para morar em Maceió, firmou-se em um bairro não muito periférico, característico de zona urbana. Além disso, cursou Pedagogia na Universidade Federal de Alagoas, teve a oportunidade de participar do PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - por dois anos e, quando terminou sua graduação, não cursou a disciplina de EJA e fez especialização em formação de professores na mesma instituição.

Conversando com a docente sobre seu status socioeconômico, percebemos que tem renda fixa, já que é funcionária pública municipal, mas faz também outras atividades do mesmo ramo, como ensinar na rede particular de ensino a Educação infantil. Para ela, é mais prazeroso ensinar na Educação de Jovens e Adultos por conta de toda a experiência de vida e de mundo que os discentes têm, no entanto, é mais trabalhoso, pois é um pouco difícil mudar a opinião deles. Nesse sentido não concordamos com a professora porque ela poderia abordar qualquer tema em sala de aula, como por exemplo, “soluções para a violência no nosso bairro” e deixar os alunos exporem suas opiniões, sendo discutida cada uma das idéias, mostrando-lhes a importância ou não de cada uma delas e não apenas impor aos alunos uma única solução como sendo a melhor.

Quando perguntamos à professora os motivos de ter ingressado no magistério, se foi por vocação ou por interesse profissional, ela afirmou que não foi por nenhum dos dois, foi o acaso que a levou a essa profissão. Ela conta que aconteceu por acaso através de uma amiga que estava precisando de alguém para ser professora em sua escolinha. Provavelmente a professora se refere à escola como “escolinha” por ser uma instituição de pequeno porte ou que atende apenas à educação infantil.

Observando o perfil dessa professora a partir do estudo desenvolvido por Oliveira (2007), vemos que a sua origem é parecida com a de seus alunos, já que nasceu no interior. Percebemos também que não teve uma formação específica para atuar na EJA, o que torna a prática docente bem mais difícil. No entanto, mesmo com esse déficit em sua formação, verificamos um esforço muito grande por parte dela em tratar seus alunos realmente como pessoas jovens e adultas, buscando temas de interesses dos mesmos, valorizando a história de vida de cada um e

deixando de lado as práticas consideradas “infantilizadas”. É, na verdade, uma educadora que reconhece a importância do sujeito em seu processo de ensino-aprendizagem.

3.5. Caracterização dos Alunos

Na elaboração do perfil dos discentes²⁰, observamos os seguintes aspectos: procedência rural, urbana ou rurbana, idade, origem, situação socioeconômica no que diz respeito ao trabalho, quantas vezes estudou, quanto tempo ficou sem estudar e porque voltou a estudar.

Com base nos dados coletados, constatamos que os alunos são oriundos do interior do Estado de Alagoas, como Tanquidarca, Colônia de Leopoldina, Atalaia, Ibatiguara, Maribondo e Penedo, mostrando assim que são da zona rural ou rurbana. Quando foi perguntada a origem dos pais dos alunos, observamos que são da zona rural de alguns interiores do estado alagoano, como por exemplo: Pindoba e Capela. Os alunos possuem uma situação socioeconômica idêntica: são trabalhadores informais. Eles contaram que trabalham em diversos ramos: pedreiro, marceneiro, encanador, eletricista, padeiro. Já as mulheres são domésticas, babás, costureiras.

Atualmente, os alunos são moradores de diversos bairros periféricos da cidade de Maceió, que ficam perto das redondezas da escola. Alguns deles moram em bairros ou loteamentos até mais perigosos do que o bairro em que está situada a escola.

No que diz respeito ao gênero sexo/idade, observou-se que a sala de aula é constituída por 50% de homens e 50% de mulheres. Com relação à idade, estão na faixa etária entre 15 e 45 anos, havendo na sala mais adultos do que jovens.

A maior parte da turma, cerca de 85%, é constituída por trabalhadores autônomos, sem contrato de trabalho formal. Segundo eles, fazem “bico” e assim

²⁰ Questionário sobre o perfil do aluno encontra-se no anexo.

vão adquirindo dinheiro para o sustento da família. Quando perguntamos o porquê de terem parado de estudar quando crianças e agora terem voltado, afirmaram que a infância não foi fácil, pois tinham que ajudar a família no sustento da casa e dos irmãos. Afirmaram também que passaram muito tempo sem estudar e que o trabalho é essencial em suas vidas, já que começaram a constituir família desde cedo.

Já sobre o motivo pelo qual voltaram aos estudos, afirmaram que precisaram aprender mais para ser alguém na vida e arrumar um emprego formal, como diz um aluno: *“pra vê se as coisas melhoram, pra ver se eu passo num concurso”* (A3, 40 anos).

A situação socioeconômica dos alunos não é a das melhores, fato que pode ser considerado comum entre os alunos que procuram essa modalidade de ensino. Essa situação também pode ser percebida quando eles se referem aos seus trabalhos como um “bico”. Sendo assim, eles precisam constantemente se ausentar por muito tempo das aulas, chegando até a desistir de estudar por estarem muito cansados.

4. OS PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS NA 3ª FASE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Este capítulo, como mencionado anteriormente na introdução deste trabalho, é um aprofundamento teórico decorrente de dois projetos de iniciação científica que foram desenvolvidos durante a graduação em Pedagogia no período de 2004 a 2006. Os dados coletados anteriormente em 2005 não foram profundamente estudados, até porque o PIBIC não deu conta de analisá-los em mais detalhes. Isto nos motivou a retomá-los e aprofundá-los no mestrado, gerando a presente pesquisa de mestrado.

Desse modo, este estudo aborda sobre os procedimentos pedagógicos utilizados por uma professora da 3ª fase de EJA em relação aos casos de variação lingüística que ocorrem nos textos orais e escritos dos alunos em sala de aula. Para tanto, respondemos à seguinte questão: de que forma uma professora da 3ª fase da EJA trabalha possíveis casos de variação lingüística em textos orais e escritos dos alunos, levando em consideração as realizações e formas de uso da língua em seus diversos contextos sociais? Assim, selecionamos algumas aulas que foram desenvolvidas a partir da história em quadrinho de Chico Bento, pois é nesse momento que surgem algumas interações importantes para o nosso estudo.

Partindo já para as aulas, geralmente, começavam às 19h e 30min. Os alunos aglomeravam-se do lado de fora da escola até o portão ser aberto às 19h. Conversando com a professora, ela informou que havia 22 alunos matriculados, mas freqüentemente o máximo de alunos que aparecia nas aulas era entre 07 e 12 alunos por dia. Com isso, percebemos que cerca de 50% ou menos frequentavam as aulas. É importante salientarmos que a rotatividade dos alunos que frequentavam a escola era muito grande, ou seja, os alunos que estavam presentes numa determinada semana eram diferentes dos alunos que compareciam na outra semana. Além disso, a matrícula para os alunos jovens e adultos é constante durante todo o ano letivo. Com isso, a qualquer momento, pode se apresentar na sala de aula um aluno novato.

4.1 Casos de Variação Lingüística

Como ponto de partida inicial para nossas análises, apresentaremos nesta sessão os casos de variação lingüística que se manifestaram em sala de aula. Desse modo, objetivamos responder às seguintes questões: Quais os fenômenos de variação mais presentes na fala e na escrita no contexto de sala de aula? Em relação às questões de variação, a professora se orienta com base em pressupostos teóricos da lingüística ou age com base na própria experiência?

Antes de iniciar a aula com o texto de Chico Bento, a professora comenta as características de outros personagens do autor Maurício de Souza, como Magali, Mônica e Cascão, para então enfatizar as características de Chico Bento. Nesse momento ela comenta que adora o Chico Bento porque é um personagem do interior, que tem uma variedade de língua diferente das utilizadas pelas pessoas na cidade.

A aula caracterizada como um evento de letramento é sempre permeada por minieventos de oralidade. Assim a aula começa:

Diálogo 1²¹

P. – *Todo mundo já leu gibi?*

A1. – *Já:::*

P. – *Qual o personagem que vocês gostam mais nas histórias em quadrinho?*

A2. – *Eu gosto da turma da Mônica.*

P. – *Turma da Mônica? Que personagem da turma da Mônica?*

A2. – *Do cebolinha.*

P. – *Por que você gosta mais do cebolinha?*

A2. – ***Porque ele é engraçado, ele troca o /R/ pelo /L/.***

²¹ As transcrições dos diálogos foram realizadas de acordo com as normas para transcrição. As normas foram acessadas no site http://www.fflch.usp.br/dlcv/nurc/normas_para_transcricao.htm em março de 2009.

O início da interação é marcado pela fala do aluno quando diz: “*Porque ele é engraçado, ele troca o R pelo L*”. Nesse momento, acreditamos que poderia haver uma intervenção da professora para esclarecer o estilo da fala do Cebolinha. Esse fenômeno fonético é chamado de *lambdacismo*, ou seja, é a troca do fonema vibrante simples /r/ pelo fonema lateral // como no caso de *cerveja/celveja*; *calvão/carvão*.

Diferentemente do *lambdacismo* que é menos freqüente e mais regionalizado, o *rotacismo* consiste no fenômeno inverso, na troca do // pelo /r/ em encontros consonantais ou em final de sílaba como, por exemplo, *placa/praca*; *Claudia/Craudia*; *futebol/futebor*. O rotacismo em encontros consonantais é mais freqüente, segundo Bortoni-Ricardo (2004), em falares rurais e rurbanos e, às vezes, em falares urbanos pelo fato de que, na formação do português, algumas palavras grafadas hoje com // no encontro consonantal tinha um /r/ na palavra original. Atualmente, é uma das variedades mais estigmatizadas em todo o Brasil. Já o rotacismo em final de sílaba como, por exemplo, *planta/pranta*, segundo Bagno (2007), é característica das regiões onde se fala o chamado “dialeto caipira” como, por exemplo, no interior de São Paulo.

Se fôssemos buscar na história a origem das palavras, constataríamos que, o que classificamos hoje como “errado” ou “engraçado”, antes não o era. Muitas palavras em português que são grafadas hoje um /R/ em Latim tinha um /L/ (que se conservou também no Francês e no Espanhol), como podemos observar na escrita da palavra *escravo*, que em Latim era *sclavu*; em Francês *esclave*; em Espanhol *sclavo* e em português *escravo* (BAGNO, 2004).

Assim, a intervenção da professora seria necessária para a seguinte compreensão: quem diz “pranta” em lugar de “planta” e “celebro” em vez de “cérebro” não é “burro”, fala “errado” ou “engraçado”, mas está acompanhando a natural inclinação rotacizante da língua, e tem explicação até mesmo na própria história da origem das palavras.

Diálogo 2

P. – *Tem uma historinha aqui que eu queria que vocês lessem. É uma historinha curtinha. Vocês fazem uma leitura silenciosa, tá certo? E aí depois a gente vai discutir um pouco sobre essa história.*
((após os alunos lerem, a professora comenta))...

P. – *Cebolinha é como a (A1) disse né, ele troca o /R/ pelo /L/, ele não consegue pronunciar a letra /R/, então tudo que ele vai falá que tem um /R/ ele coloca /L/.*

Vocês conhecem alguém assim? Eu conheço pessoas que não conseguem falar o /L/, que por exemplo fala: frôr, Cráudia. Quem é que fala assim?(...) A7 é? É você que fala assim? Fala a palavra flor:

A7. – ***Flor.***

P. – ***Cláudia:***

A7. – ***Cláudia.***

P. – ***Planta:***

A7. – ***Heim? Pranta?***

P. – ***Planta:***

A7. – ***planta.***

P. – ***Isso. Muito bem. Mas tem muitas pessoas que falam assim né?***

Nesse diálogo percebemos uma situação constrangedora na forma de abordagem da professora em relação ao fenômeno de variação lingüística conhecido por *rotacismo* que é a troca do L por R.

Em sua fala, ela diz: “*Quem é que fala assim?(...) A7 é? É você que fala assim?*” referindo-se a um aluno de sala. Essa forma de comparação na presença de outros alunos é complicada, pois observamos que o aluno ficou com vergonha ao ser comparado com Chico Bento, mesmo que a situação seja verdadeira. O aluno repetia as palavras e toda classe fica na espera e em silêncio.

No entanto, essa forma de abordagem não é culpa apenas do professor. Existe a questão da formação continuada que, às vezes, não dá conta e até mesmo não se importa com temas tão relevantes que poderiam ajudar ao professor a evitar situações como essa, que acabam gerando o preconceito lingüístico que não é um fato atual. Segundo Calvet (2002), a história está repleta de frases pré-fabricadas que expressam esse preconceito, não apenas em relação às diferenças nas línguas,

mas também às variantes geográficas das línguas que são freqüentemente julgadas e classificadas pelo senso comum das pessoas, através de uma escala de valores construída pelos próprios falantes para estereotiparem a língua quando se referem ao “bem falar” e ao “falar errado”.

Como podemos observar no diálogo 3 e no 4 (a seguir), o preconceito é decorrente de incompatibilidades entre a *pessoa* e o *ato* (inclui-se aí a variedade de língua que usa) que executa. Isso significa que uma pessoa pode ter um conceito favorável ou desfavorável sobre outra pessoa, sendo esse conceito avaliado também pelos fatores exteriores como, por exemplo, postura, traje, linguagem em desacordo com a norma esperada afetando positiva ou negativamente, no caso do comportamento preconceituoso, o julgamento sobre a pessoa ou seus atos (LEITE, 2008).

Diálogo 3

A8. – *Eu tenho um colega que invés dele falá oxítona ele fala oxitona.*

A7. – *Os números também né? Tem gente que diz catoze, e chama quatoze, dizesseis.*

P. – *É porque na verdade, no caso de catorze a gente pode escrever /CA/, [...] catoze, e a gente também pode escrever /QUA/, e a pronúncia fica quatorze, né. É porque aí a escrita aparece de duas formas diferentes, mas as duas formas estão corretas.*

[...]

P. – *Todos já leram? O que foi que vocês acharam da história do Chico Bento?*

A1. – *Interessante.*

P. – ***Por quê? Por que ((A1)) é interessante?***

A4. – ***Ah, isso eu num sei explicá não.***

P. – *Sabe não explicar? Mas por que você achou interessante?*

A4. – *Porque eu achei.*

P. – *Por quê?*

A4. – ***Porque ele fala diferente da gente.***

P. – ***Que diferença que você observou?***

A4. – ***Nas palavras.***

P. – *Quais foram as diferenças?*

A4. – ***A professora, eu num sei não.***

P. – *Que palavra foi que você observou que é diferente de quando você fala?*

A4. – *Tudo.*

P. – *Todas?*

A4. – ***Quase todas.***

P. – *Cite uma apenas. Eu só quero uma palavra. **Me dê** uma palavra apenas.*

A4. – *A de cima.*

P. – *Qual?*

A4. – *Por acaso.*

P. – *Como é? Que palavra é?*

A4. – *Por acaso.*

P. – *Certo. Por acaso né?*

A9. – *Mais não é ele quem ta falando não, é a mãe dele.*

Na discussão podemos observar a seguinte fala: “*Por quê? Por que ((A1)) é interessante?*” E a aluna responde “*Ah, isso eu num sei explica não*”. Essa conversa deixa claro que, se a aluna achou interessante a historinha e não soube explicar o porquê de ter achado interessante, leva-nos a crer que possivelmente a discente não observou a escrita do texto em seus aspectos gramaticais, mas sim apenas o conteúdo da história em si. Outro motivo é que a aluna não se surpreendeu com a forma de falar de Chico Bento. Houve talvez uma identificação.

No entanto, com a indagação da professora logo em seguida “*Por quê?*”, a aluna é levada a responder que existem diferenças na fala e nas palavras. Mesmo assim ela continua sem saber explicar quais são essas diferenças. E, na seqüência da conversa, termina afirmando que, dentre as muitas palavras do texto, a única diferente é a “*Por acaso*”. A partir desse destaque da aluna, a professora não faz nenhuma abordagem em relação à palavra selecionada.

Notamos também que a professora, que ensina o tempo todo sobre o “certo e o errado”, também varia sua fala ao pronunciar “me dê” ao invés de “dê-me”, forma considerada padrão pela nossa gramática brasileira. Isso identifica que uma pessoa só se dá conta das variantes quando ela não é usuária. No caso acima, a professora usa essa variante “me dê”, tornando-se, portanto, uma variedade considerada padrão e comum na versão dela.

Diálogo 4

P. – *é a mãe dele que tá falando errado?*

A2. – *Filho, ela chama **FIO**.*

P. – *Mas essa palavra que a Betânia disse, por acaso, tá errado?*

A3. – *Não, por acaso tá não. Tá **OCÊ**, ao invés de você, ela disse ocê.*

P. – *Quais são as palavras que estão erradas aí?*

A1. – **ISCOLA** tá com /i/.

P. – **Vamo começá** do primeiro balãozinho. *Quais são as palavras que estão escritas erradas? Iscola é a primeira palavra que tá errada?*

At. – *Não.*

P. – *Qual é a primeira?*

A2. – **Vô**.

P. – *Tá errada por quê?*

A1. – *Por causa do acento.*

A6. – *Não, tá certo.*

A3. – *Ta errado, faltou o /E/.*

P. – *Não, **a gente** tá pensando no vô Cícero. Esse vô aí tá certo ou tá errado?*

A2. – *Não, tá errado.*

– *Por que tá errado? O que é que tá faltando? Acha que falta o quê Betânia?*

A4. – *O /u/.*

P. – *Exatamente Betânia, a palavra certa é vou. Agora, essa palavra vô tá errada?*

AT. – **NÃO**.

P. – *Ela tá errada nesse sentido aí. Na verdade, ela existe, o que significa vô?*

A2. – *Vovô.*

P. – *Então, ela tá errada porque o sentido dela aí não é esse.*

A2. – *Aí é o vô de ir.*

Nesse diálogo percebemos alguns casos de variação lingüística na oralidade dos alunos e professora (*vamo, começá, tá*); no texto escrito que está mediando a discussão (*fio, ocê, iscola, vô*), como também o forte conceito de “certo” e “errado”.

Observamos que a professora orienta-se com base apenas na gramática normativa no momento de discussão sobre as palavras do texto, o que não é considerada uma abordagem errada, do ponto de vista gramatical. Mas, nessa

abordagem, sentimos falta de a professora discutir com os alunos sobre os usos lingüísticos, o que não nos surpreendeu, pois sabemos que a escola elegeu como língua de ensino apenas a variedade lingüística utilizada pela camada econômica, política e culturalmente dominante, sendo os outros usos lingüísticos desconsiderados pela escola.

Mesmo que a intenção da professora fosse combater o preconceito lingüístico, observamos que quase sempre deixa escapar frases como “*é a mãe dele que tá falando errado?*”, “*Quais são as palavras que estão erradas aí?*” A fim de informar ao aluno que a forma correta de falar é a forma padrão. Sendo assim, entendemos que os demais falares que fogem a essa regra são incorretos e não devem ser praticados, principalmente, na escola.

Entretanto, na abordagem da professora, além da discussão dos aspectos gramaticais, deveria se enfatizar que a língua é produzida socialmente. Nossa sociedade, baseada na política e na economia, produz pessoas individualizadas e isoladas dos grupos sociais, distribui miséria e centraliza os privilégios nas mãos de minorias. A língua, nesse sentido, não pode ser pensada fora desse contexto, mas é também expressão dessa mesma situação (ALMEIDA, 2004). Assim, pode-se entender metaforicamente que a miséria social reflete-se na língua, uma é reflexo da outra. Para esse grupo de pessoas isoladas pela sociedade, a leitura e a escrita (que desencadeiam uma linguagem mais aprimorada) não são um instrumento exigido no seu trabalho, pois precisam apenas de ferramentas, máquinas e enxada. Ao chegar em casa, esgotado, esse falante mal tem tempo para ver TV ou ouvir rádio. E o que a escola tem a ver com toda essa situação?

Ainda segundo Almeida (2004), às vezes, esquecemos de que a educação é um problema social e político e a encaramos como um problema pedagógico. Nesse “esquecimento”, desconsideramos as condições de vida dos seus sujeitos e impomos modelos de ensino e conteúdos totalmente voltados para a conservação dessa desigualdade, sem fazer críticas verdadeiras e históricas do saber.

Tomando por base Bagno (2004), Bortoni (2004) e Mollica (1998), observamos uma tendência da não realização do /r/ e /s/ em final de sílabas como mostram as palavras começa/começar; vamo/vamos. Esse cancelamento da vibrante pós-vocálica é muito freqüente nos infinitivos verbais, mas ocorre também

em substantivos (mulhe/mulher), em adjetivos (melho/melhor), no futuro do subjuntivo (se eu estivé/ se eu estiver).

Ainda verificamos que a forma verbal /vou/ apresenta o fenômeno da monotongação /vô/, que ocorre porque existe uma tendência na língua a reduzir o ditongo /ou/ em /o/, tornando assim as duas vogais semelhantes. Este fenômeno, também conhecido como *assimilação*, tem-se feito presente desde há muito tempo no português do Brasil e no português de Portugal e ocorre tanto no português padrão quanto no português não padrão (Cf. BAGNO, 2004). É um caso de simplificação de ditongos por assimilação total da semivogal.

Na palavra iscola/escola, verifica-se um caso de metafoia da vogal pretônica. Esse fenômeno também é conhecido como dilação vocálica, um tipo particular de assimilação, uma vez que só intervém nas vogais e estas são contíguas (SIMÕES, 2006). Segundo Bortoni-Ricardo (2004) e Bagno (2004; 2007), a palavra iscola/escola sofreu um processo de alteamento, passando de uma vogal média para alta. O que significa que ocorreu uma redução por ser pronunciada de maneira mais fraca, soando assim como um /i/ na palavra. Esta regra da redução das vogais átonas acontece em praticamente todas as manifestações orais do português brasileiro. No próximo diálogo observaremos a continuidade dos usos lingüísticos.

Diálogo 5

P. – *Exatamente. Peguem um lápis e marquem as palavras erradas. Vô, a gente já descobriu que tá errado, iscola. Por que iscola tá errado?*

AT. – *Porque não é com /i/, é com /e/.*

P. – *Isso. **ocê** é o que? Você **né**? Faltou o quê?*

AT. – *O /v/.*

P. – *Depois de você tem o quê?*

AT. – *Istudô.*

A2. – *É com /e/.*

A1. – *E coloca também o acento aí.*

P. – *O que é que a gente vai concertar aí?*

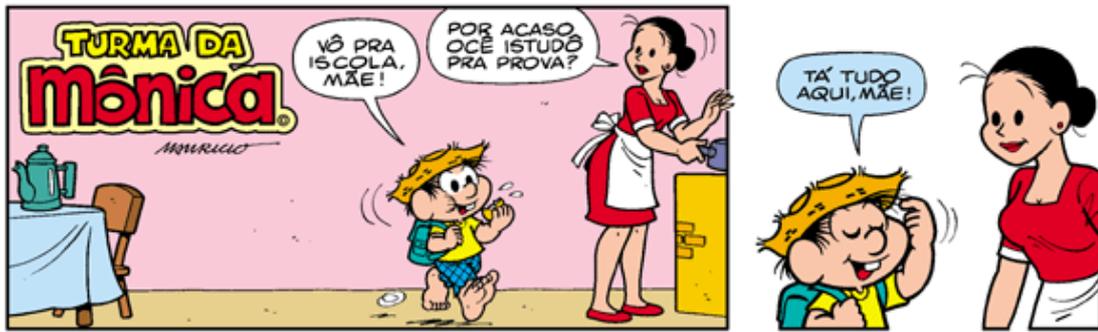
A3. – *Bota o /e/ no lugar do /i/ e tira o acento e bota o /u/.*

P. – *Muito bem, estudou. Depois?*

- A5. – *Pra prova, seria para a prova.*
 P. – *Ao invés de pra colocar para (...) Eita, esse /ta/ aí ta certo?*
 A2. – *Não. Esta tudo aqui mãe.*
 P. – *Seria esta tudo aqui mãe.*
 A2. – ***A gente tem uma mania de falá assim mais o certo é esse, está.***
 A9. – ***O pessoal que mora em São Paulo é difícil falá palavras errada.***
 A1. – *Carne é caRne.*
 A2. – *Eduardo é EduaRdo.*
 P. – ***Sim, é diferente mais, não significa dizer que lá está certo e aqui está errado não. É diferente.***
 A5. – *ISSO AQUI É DI MÃE, eles falam assim.*
 P. – *Di mãe, Di Maria, Di João, Di José. Cada região, localidade fala diferente.*
 A6. – *Agora: OCÊ, ONTONTE.. ((risos entre os alunos))*
 P. – *Aí já... (risos) Depois vem a mãe falando. O que é que a mãe diz?*
 At. – *Boa sorte fio.*
 P. – *Ela errou fio né? Como é que se escreve? Faltou o L, H a genti escrevi assim: filho. Mas existe essa palavra aqui, Fio?*
 At. – *Existe.*
É o quê?
 At. – *Fio de energia.*
 P. – *É a mesma história do vô né, mas ele esta errado, não é que a palavra não exista, mais ela esta sendo usada de forma errada.*

Nesse evento de letramento observamos alguns minieventos de oralidade (*né, ta, aí*) e casos de variação (*ocê, bota, ontonte, fio*). Com relação ao fenômeno *ocê/você*, Bortoni-Ricardo (2004) afirma que o pronome *você* deriva do tratamento antigo “Vossa Mercê”, que obedeceu ao seguinte percurso: *vossa mercê* → *vosmecê* → *você* → *(o)cê*. As formas “*ocê*” e “*cê*” são muitas usadas em estilos não monitorados por todos os brasileiros, principalmente entre os moradores da zona rural e urbana, conforme podemos observar na fala da mãe de Chico Bento:

Figura 5 – Tirinha de Chico Bento



Fonte: Site da Turma da Mônica

Os casos de *ontonte/onteontem* e *bota/coloca* são duas tendências naturais da língua falada. *Ontonte/onteontem* é um caso típico de assimilação quando, numa seqüência temos sons homorgânicos ou parecidos, um assimila o outro. Já no caso *fio/filho* temos uma *vocalização* da consoante lateral palatal /lh/. Essa regra tem caráter descontínuo e pode ser observada em outras palavras como *paia/palha*, *trabaia/trabalha*. Ambos configuram regras que, para os professores de ensino fundamental, constitui uma dificuldade importante no momento da transposição didática dessas regras fonológicas para a escrita.

Ainda observando a interação da aula, percebemos que a professora enfatiza a questão do “certo” e do “errado” em determinados momentos como podemos constatar na frase “*A gente tem uma mania de fala assim mais o certo é esse, está*”. Desse modo, os alunos incorporam esse preconceito e imaginam que, em determinado lugares, a fala é considerada “boa” e, em outros lugares, a fala é vista como “ruim”, como denuncia em seu comentário “*O pessoal que mora em São Paulo é difícil fala palavras errada*” (A9).

No entanto, essa colocação do aluno surpreendeu a professora que fez um comentário muito bem explicativo, considerando as falas das regiões e mostrando para o aluno que não existem falares certo ou errado, mas sim, diferentes, do ponto de vista da variação lingüística, como podemos observar: “*Sim, é diferente mas, não significa dizer que lá está certo e aqui está errado não. É diferente*”; “*Cada região, localidade fala diferente*”.

Portanto, percebemos que os casos que mais chamaram a atenção dos alunos foram: o rotacismo, o lambdacismo, segmentação, o cancelamento da vibrante pós-vocálica e a assimilação. Com relação à sua base teórica, observamos que a professora orienta-se, na maioria das vezes, nos pressupostos da gramática normativa e com base na própria experiência.

Dentro desse contexto e finalizando esse tópico, Bagno (2004) vai nos dizer que o grande problema de algumas pessoas falarem “errado” é que, como os estudos lingüísticos modernos têm revelado, simplesmente não existe *erro* na língua. Existem sim, como já falamos anteriormente, formas de uso da língua *diferentes* daquela que são impostas pela tradição gramatical. No entanto, essas formas *diferentes*, como as que observamos nos diálogos desse tópico, quando analisadas com critério, revelam-se perfeitamente lógicas e coerentes.

Assim, só podemos qualificar de *erro* aquilo que compromete a comunicação, como não foi o caso dos diálogos analisados. Com relação à questão do *erro*, abordaremos mais desse tema no tópico seguinte.

4.2 Formas de intervenção

Com relação às formas de intervenção, objetivamos nesse tópico responder à seguinte questão de pesquisa: Quais os procedimentos pedagógicos utilizados por uma professora que atua na 3ª fase da EJA para trabalhar as questões relativas à variação lingüística? Quais os conhecimentos da professora em relação ao tema variação lingüística e como os alunos se sentem em relação à abordagem da professora sobre a variação lingüística na sala de aula? Para além da observação em sala de aula, realizamos entrevistas com a professora e os alunos, objetivando atender às questões propostas para esse tópico

Através da entrevista com a professora sobre como lidar com os chamados “erros de português”, ela afirma que *“o erro só aparece porque o aluno ainda não aprendeu o conteúdo, então, é a partir do erro que determinado assunto deve ser trabalhado. Quando o erro não aparece, ele não aprendeu, ele já sabia o erro só vai aparecer porque ele não aprendeu”*.

Com base nas palavras da professora, percebemos que há um equívoco: nem sempre o aluno erra porque não aprendeu o assunto, há vários fatores que interferem no “erro” como a faixa etária, a localidade geográfica, a condição social/cultural, etc., e “errar” é uma fase de aprendizagem do assunto. Se o aluno “erra” é porque está construindo hipóteses e aprendendo o determinado assunto. Segundo Morais (2004), os erros cometidos pelos alfabetizados no momento da aquisição da norma demonstram uma exploração cognitiva e atentar para o caráter construtivo desses erros é algo que quebra toda uma tradição empirista.

Segundo Bagno (2004), a principal consequência do elitismo e do caráter não científico da gramática tradicional foi o surgimento da noção folclórica do “erro”. Desse modo, tudo o que foge às regras da gramática tradicional era e ainda é considerado como “errado”, “feio” ou “engraçado”. No entanto, só se pode considerar como “erro” aquilo que compromete a comunicação entre os seres humanos. Na língua nada é por acaso, tudo tem uma explicação, ninguém fala “errado” porque é burro ou preguiçoso: as pessoas falam diferente porque empregam regras gramaticais diferentes.

Observando a prática pedagógica desenvolvida pela professora nas aulas, percebemos *a priori* que, em se tratando de questões de variação, suas intervenções pareciam não serem baseadas em pressupostos teóricos da sociolinguística, mas na própria experiência e na gramática normativa. Verificamos também que, nas aulas de língua portuguesa, a maior preocupação da professora era que seus alunos aprendessem o uso “correto” da língua, tanto oral como escrita, e assim, abordava sobre os fenômenos de variação linguística com base apenas na gramática normativa.

Na entrevista, perguntamos a professora como ela abordava as questões de variação nas atividades de classe. Ela disse que *“com atividades, como por exemplo, a gente trabalhô uma atividade que a gente viu questões de /s/, de /z/ né, e que depois foram pesquisar palavras pra fazerem uma comparação da forma como eles haviam escrito, da forma como seria na linguagem padrão, fazendo sempre o confronto, ora no dicionário, ora nos livros”*. Na sala de aula, percebemos que não era bem assim o procedimento das atividades. Como vimos anteriormente, nas observações de sala de aula, a professora pedia que os alunos grifassem as palavras “erradas” e as reescrevessem da forma “correta”. Vale ressaltarmos que

para esse procedimento não foi feito nenhum comentário sobre os aspectos extralingüísticos que podem interferir nos usos das variedades lingüísticas.

Percebemos que um dos exercícios mais comuns exigidos pela escola, em se tratando de variação lingüística, é a reescrita da palavra, através da qual o aluno pode apreender a forma correta. Mas, segundo Morais (2004), reescrever não significa automatização das normas da língua padrão. A escola quando exige que o aluno transforme o “errado” em “certo” só contribui para o aumento do preconceito porque não questiona os critérios ideológicos, históricos e sociopolíticos.

Paiva (2004) considera que não é para o aluno escrever errado e nem aprender expressões e modos de falar de ricos e pobres, e sim para que ele reflita sobre as adequações lingüísticas à situação sociocomunicativa, pois é nesse momento que o aluno reconhece sua variedade lingüística como sendo uma variedade dentre outras e ganha consciência de sua identidade lingüística, observando também os diferentes usos da língua que não domina. Para essa aprendizagem e reflexão em sala de aula, é importante que o professor construa estratégias metodológicas para ensinar as variedades lingüísticas existentes nas regiões do Brasil e não destruí-las, abordando-as do ponto de vista do “erro”.

Prosseguindo em nossas entrevistas agora com os alunos, perguntamos o que sentem quando a professora interfere no seu modo de falar e disseram que gostam porque a professora está mostrando como seria a palavra “correta”. Segundo eles, assim aprendem mais. Um aluno disse que não gosta: *“Eu num acho muito bom não porque eu to acostumado do meu jeito né e fica um pouco complicado”* (A2).

A partir desse comentário, pensamos que os alunos não precisam aprender a linguagem a partir do ponto de vista do “certo” ou “errado”. É preciso que reflitam a partir da sua própria forma de falar os diversos usos linguísticos, que aprendam que em determinados momentos é preciso se comunicar mais formalmente, e em outros momentos não, como no dia a dia, por exemplo. Para muitos estudiosos, dentre os quais Bortoni-Ricardo (2004), Bagno (2002) e Cavalcante (2005-2006), é a partir desse momento de reflexão que o aluno aprende muito mais e não cria preconceito com o falar do outro, como veremos no próximo tópico.

Com relação à professora, percebemos que existe um receio em magoar o aluno ao tentar corrigir sua fala ou sua escrita porque uns agem de forma positiva e

outros nem tanto. Para ela, a forma de o aluno falar intervém no seu processo de aprendizagem.

Os fenômenos que mais lhe chamam a atenção são a troca do /L/ pelo /R/ e quando desaparece o /LH/ da palavra. Em sua opinião, os fatores sexo e idade não interferem na aprendizagem, mas a questão social, econômica e cultural sim. Outro ponto interessante que a professora ressaltou foi que a aula de língua portuguesa deveria ser centrada na leitura e na escrita porque é através da leitura e da escrita que se trabalha com a ortografia e com a gramática, no entanto, isso não acontece.

Desse modo, é muito importante construir estratégias metodológicas para ensinar as variedades lingüísticas e não destruí-las, levando em conta a realidade vivenciada por esses alunos para que não se sintam em situação de preconceito e nem tenham preconceito quanto à forma de falar do outro. Assim, antes de finalizar esse tópico, iremos propor algumas estratégias para se trabalhar com as variedades lingüísticas em sala de aula.

4.2.1 Propostas metodológicas alternativas para o trabalho com a variação lingüística

Em primeiro é preciso entender o que é língua e o que é gramática. Tendo essa noção distinta, o ensino da língua não se constituirá apenas de lições de gramática. Esses conceitos podem ser revistos no aporte teórico desta pesquisa. Segundo, o professor tem que observar ou procurar reconhecer, por meio de estudos de textos, os “contextos” em que os diversos usos lingüísticos mais tipicamente ocorrem. Para facilitar esse estudo, é só listar alguns contextos mais representativos de cada um de seus usos, como por exemplo, observando os aspectos extralingüísticos como, por exemplo, localidade geográfica, situação socioeconômica, status social, gênero sexo/idade e profissão.

Em terceiro lugar, considerar o gênero de texto que se precisa produzir para utilizar determinada variedade lingüística. Muitos professores, como no caso dessa pesquisa, utilizam apenas atividades de reescrita das palavras observando o que está “errado” para transformarem em “certo”. Mas outras atividades significativas podem ser trabalhadas em sala de aula com o objetivo de entender que tipo de variedade lingüística pode ser adotada em determinada proposta de produção oral e

escrita do texto, como por exemplo, a carta, o aviso, o comentário, a justificativa, uma história, uma piada, uma declaração, um relatório, dentre outros (ANTUNES, 2007). É preciso distinguir também em qual modalidade (oral ou escrita) convém se expressar em determinada situação. Há momentos em que a fala é mais recomendável, em outros, a escrita se impõe (ou é imposta, como no caso do ofício e da declaração). Além disso, entender quais os objetivos e os propósitos comunicativos que se pretende alcançar com a atividade, levando em conta o que se vai falar ou escrever em determinada oportunidade é sempre relevante.

Desse modo, a escola poderia realizar com mais frequência leituras, consultas, debates, seminários e discussões entre os alunos e os professores sobre temas diferentes, como por exemplo, o tema “conversando com Chico Bento” para então responder às perguntas dos alunos e deixá-los expressarem-se. É interessante ressaltarmos nesses encontros que todos nós, independentemente do grau de escolaridade, não sabemos tudo sobre determinado assunto.

Em quinto lugar, realizar leituras e análises de textos em sala de aula sobre os tipos de diversidades linguísticas no Brasil são estimulantes para os alunos desenvolverem a competência comunicativa. Por meio da discussão dos textos, é possível os alunos incorporarem diversas regras, formas e usos da língua. Nesse sentido, o foco seria mesmo a reflexão, o pensar sobre a linguagem, observando a dimensão discursiva e interacional da língua.

4.3. Preconceito Lingüístico ou Social?

Prosseguindo em nossas análises, aprofundaremos neste tópico sobre o sentimento do aluno em relação à abordagem da professora sobre a variação lingüística na sala de aula. Para tanto, discutiremos um pouco mais sobre o que é preconceito lingüístico.

O preconceito acontece quando uma sociedade faz um discurso autoritário definindo o que seria o “certo” e o “errado” em relação a uma língua, sendo estigmatizadas as variações lingüísticas que se distanciam daquela considerada padrão. Do ponto de vista filosófico, o preconceito é um fenômeno que se observa quando um indivíduo discrimina ou exclui o outro a partir de conceitos equivocados, oriundos de costumes, hábitos, costumes, sentimentos ou impressões. Nesse

sentido, se a pessoa for bonita ou “fala bem”, isto é, de acordo com a norma padrão (no entanto, como abordamos no capítulo 1, considerar que existe apenas uma norma padrão já é uma forma de preconceito), seus atos e discurso (forma e conteúdo) podem ser julgados *a priori* como legítimos, bons e verdadeiros, mesmo não o sendo. E, ao contrário, se for deselegante, feia e não dominar bem as regras gramaticais da língua portuguesa, tudo o que disser pode ser considerado desqualificado, considerado errado, mesmo não o sendo (LEITE, 2008).

Observemos alguns casos:

Diálogo 6

P. ((lendo a história do texto)) – *Isqueceu que hoje tem prova foi?*

A2. – *Esqueceu.*

P. – *No lugar do /i/ é o /e/ né? O que é que o Chico responde?*

A3. – *Ara, tá tudo aqui mãe.*

A2. – *Seria: Ora, está tudo aqui mãe.*

– *O que ele diz mais?*

At. – *Craro.* (risos entre os alunos)

P. – *É aquela história né, da cráudia, da frôr. Tem gente que fala assim, e olhe que não são caipiras, mais geralmente são pessoas que vieram do interior, da roça.*

A3. – ***Assim que eu cheguei aqui me corrigiram tanto, porque minhas palavras era de interior, aí diziam: não é assim não, é assim. Chega dava raiva véi.*** (risos dos alunos)

A1. – ***Aí você dizia: a boca né minha? Eu falo do jeito que eu quero.*** (risos)...

A4. – ***Tem que agradecer por alguém esta corrigindo!***

A3. – ***Mas eu achava ruim, eu não gostava não.***

A4. – ***E hoje? Você não agradece não?***

A3. – ***Ah, hoje eu agradeço.***

Nessa conversação podemos verificar que o preconceito quanto à fala do outro fez-se presente o tempo todo. O que chama mais a atenção da professora e dos alunos é a forma como as palavras estão registradas no diálogo.

Durante essa conversação sobre a questão do certo e do errado na língua de Chico Bento em sala de aula, um aluno (A3) relembra uma situação de

preconceito em que viveu, e provavelmente vive até hoje, que é de correção da sua fala. O aluno afirma que sentia “raiva” de quem o corrigia, mas, talvez pelo conselho dos outros alunos sobre “agradecer” quem o corrige e pela presença da professora na sala de aula, ele termina o diálogo concluindo que “hoje agradece”. No entanto, percebemos que esse aluno, ainda hoje, não gosta de quem corrige o seu jeito de falar.

Na aprendizagem da língua escrita, através da prática do “certo e do errado”, o professor precisa entender que a língua é o instrumento de comunicação que tem como objetivo gerar interação entre as pessoas, levando em consideração o contexto histórico e social da interação, entre indivíduos que são sujeitos históricos e sociais. Ou seja, é preciso discutir o “certo” e o “errado” a partir dos aspectos históricos – ideológicos – sociológicos – comunicativos da língua.

Nesse momento, a forma de intervenção da professora ajudaria os alunos a entenderem que, em toda comunidade de fala brasileira, grande ou pequena, sempre haverá variação lingüística e que procede por vários motivos: grupos etários, gênero, status socioeconômico, grau de escolarização, mercado de trabalho e rede social. Assim, em contradição às diversas crenças, a variação e a mudança lingüística são o “estado natural” das línguas. Se a língua é falada por pessoas que vivem na sociedade e, se essas pessoas e sociedade são sempre heterogêneas, instáveis, sujeitas aos conflitos e transformações, o impossível é acreditar que a língua permanecerá estável e homogênea (BORTONI-RICARDO, 2004).

Desta forma, não tem sentido falar da variação lingüística como um “problema de português”, como acreditam muitos alunos, pois problema é entender a variação lingüística como um “obstáculo” que precisa ser consertado. Nesse sentido, Morais (2002) enfatiza que não é para o aluno escrever errado, nem aprender modos e expressões de ricos e pobres, mas que venha a se conscientizar sobre as diversas situações lingüísticas.

Diálogo 7

P. – ((lendo o texto)) *“Desejo uma boa prova a vocês crianças!” O que foi que Chico fez?*

At. – *Tava pescando.*

P. – ((lendo)) “Chico!” A professora pegou ele no flagra num foi?

At. – (risos e comentários sobre a “pesca” de Chico).

A1. – Ele enrolava bem a mãe né?

P. – Não só a mãe né? Todo mundo. Agora me digam uma coisa: vocês conhecem alguém que fala assim? O (A3) já disse que ele falava essa língua do interior assim que ele chegou né?

A3. – Ô professora, quando alguém falava certo os zoto dizia: Oia, só que sê o falante!

At. (risos)

P. – Pra que se exhibi né? (risos)

A3. – É.

((um aluno conta uma piada na sala))

A5. – O homem voltô pra onde ele morava, ai ele saiu pra compra, ai ele perguntou: - Moço, o que é isso? ele sabia o que era, ai ele botou o dedo, ai ele disse: - Solta caranguejo! Oia, depois que (risos)...

A6. – Tem gente que, ao invés de pedir um pedaço, pede um TACO.

At. – (risos)...

P. – Olhe, sabe de uma coisa que me incomoda muito? Ouvir MODI.

A2. – Como?

P. – MODI. Modi eu ir, modi eu fazer. Modi soa muito estranho né? Modi? Vocês já ouviram alguém falando assim?

A7. – E né?

P. – Mais o NÉ a gente sempre fala né? Por exemplo: quando a gente vai contar uma história a gente num fala muito AI? Ai aconteceu isso, ai aconteceu aquilo. É como se fosse assim pra, pra, como é que eu posso dizer, pra fazer com que a pessoa possa entender melhor. Tem várias falas que você usa pra ter mais segurança, eu acho que é isso. Agora, o MODI não, o modi, porque na verdade não é o modi, é pra modi eu ir, pra modi eu fazer né? Mas, o que é PRA MODI?

A1. – Sei não.

P. – Que palavra a gente poderia colocar no lugar de pra modi?

A2. – Pra eu.

P. – Pra eu ir, pra eu ir fazer, não é pra modi né?

A1. – Mas pode falá né professora, pra modi eu ir?

P. – Mas o modi, o resto eu posso até entender, mas esse modi, eu num sei, eu não consigo entender. Modi, eu escuto várias pessoas falando, mas eu não consigo entender qual é o sentido desse pedacinho.

A1. – Tem que pergunta a pessoa que fala né professora?

A3. – Vai ser difícil ela explicá né professora?

At. – (risos)...

A4. – Mas é palavra simples.

P. – *Mas, mesmo assim, mesmo palavras simples, mas a gente acaba cometendo alguns erros, o que é natural da gente, na hora de escrever, por exemplo.*

A10. – *As vei, até professora, uma pessoa tem dúvida se aquela palavra começa com aquela letra ou com outra letra.*

P. – *Á, mas é verdade! Não tenha dúvida quanto a isso, porque várias vezes eu to em casa escrevendo e aparece uma palavra e eu digo: Eita! E agora? É com essa ou com aquela? A questão de ortografia a gente tem mesmo que ver é no dicionário né, não só saber apenas os significados das palavras, mas pra saber com é que se escreve.*

P. – *Quinta feira a gente dá continuidade a essa atividade.*

No diálogo acima, constatamos que possivelmente por não entenderem que o preconceito não é lingüístico, e sim social, os alunos e a professora manifestam implicitamente que o preconceito lingüístico existe e que surge através das palavras pronunciadas de forma diferente da considerada “correta”.

A questão do preconceito lingüístico pode ser constatada na seguinte fala: “*Olhe, sabe de uma coisa que me **incomoda** muito? Ouvir MODI*”. Isso ainda acontece porque muitas pessoas têm a idéia de que o Brasil é um país monolíngüe para determinadas palavras, e essa impressão é veiculada pela escola, instituições sociais, políticas ou religiosas, principalmente pela mídia.

Isso nos faz entender que, se não conhecemos os diversos usos da língua, nada podemos fazer para tentar amenizá-los em sala de aula e que se torne posteriormente um preconceito ainda maior por parte do professor para os alunos, como no exemplo em que um aluno comenta: “*Mas pode falá né professora, pra modi eu ir?*” E em seguida a professora afirma: “*Mas o modi, o resto eu posso até entender, mas esse modi, eu num sei, eu não consigo entender. Modi, eu escuto várias pessoas falando, mas eu não consigo entender qual é o sentido desse pedacinho*”.

Nesse sentido, é plausível defendermos a idéia de que toda escola deveria ser uma referência para combater ao preconceito lingüístico na nossa sociedade, pois desempenha um importante papel no desenvolvimento e formação de um

indivíduo, até porque o preconceito não é algo natural, o que tornaria a sua discussão inútil. Além da escola, o professor e o livro são elementos importantes nessa luta contra o preconceito, já que o indivíduo passa toda a sua infância, adolescência chegando até a idade adulta na escola ou na faculdade. A figura do professor constitui uma autoridade e o que ele disser será aceito pelo aluno. É a partir dessa importância que o professor deve ser bem preparado, ter clara a abordagem do tema para o ensino na sala de aula.

Atualmente, ainda percebemos que as pessoas não consideram as variantes populares, sejam elas regionais ou sociais. O status de falar “corretamente” ainda é uma idéia de ascensão social. Quem não fala bem e não domina as regras gramaticais é estigmatizado, marginalizado, e pior que isso, ridicularizado em público.

Na maior parte das vezes, o ensino da língua padrão tem forma rígida, considerando que as falas que não se adequam às regras estabelecidas pela gramática normativa são erradas. O ensino da norma padrão objetiva banir da(s) língua(s) formas ditas empobrecedoras, desviantes, indignas de uma *língua bem falada*. No entanto, o que não se percebe é que essa prática de ensino não exclui as formas lingüísticas consideradas indesejáveis, mas sim as pessoas que as produzem, porque essas formas são normalmente produzidas em maior número pelas pessoas de classe social sem prestígio. As pessoas de classe prestigiada também produzem as formas consideradas indesejáveis, só que, às vezes, em menor quantidade e nem por isso são excluídas.

A variação lingüística não ocorre somente no modo de falar das diferentes comunidades, dos grupos sociais marginalizados, mas também se apresenta no comportamento lingüístico de cada indivíduo, de cada falante da língua, mesmo aqueles com um alto grau de letramento. Podemos verificar que variamos o nosso modo de falar, individualmente, de maneira mais consciente ou menos consciente, conforme a situação de interação em que nos encontramos. Essa situação pode ser de maior ou menor formalidade, de maior ou menor insegurança ou autoconfiança, de maior ou menor intimidade de acordo com a tarefa comunicativa que temos que desempenhar.

Portanto, essas constatações nos permitem refletir sobre a importância da escola em trabalhar também com a variação lingüística em sala de aula, principalmente mediante a uma necessidade sociocomunicativa.

4.4. Contribuições da sociolingüística para a EJA

Depois de observarmos o tratamento dado à variação lingüística numa sala de aula da 3ª fase da EJA e de analisar alguns casos específicos, enfatizaremos aqui a importância da sociolingüística para o ensino da língua materna. Assim, responderemos à seguinte questão: De que forma a sociolingüística pode ajudar na prática de ensino em relação às questões de variação lingüística?

No estudo da língua materna a sociolingüística é importante porque rompe com a idéia de que a língua falada e escrita é caótica e não pode ser analisada cientificamente. Ela introduz um entendimento acerca da dinamicidade inerente das línguas, impondo um corte na tradição normativa que tem na sua essência a concepção de que as variantes próximas à variedade coloquial são entendidas como erradas ou desvios da norma culta (MOLLICA, 2009).

Através da sociolingüística, é possível observarmos estruturas variáveis, correspondendo a significados comuns com diferentes formas e que são provenientes de comunidades de fala diferenciadas. Deste modo, os preconceitos lingüísticos e os pré-julgamentos deixam de ser questionados na medida em que as capacidades cognitivas dos falantes são reconhecidas e legitimadas, tornando-se então os distintos dialetos rurais, urbano e rurbano (BORTONI-RICARDO, 2004).

Segundo Faraco (2008), o estudo da linguagem através da sociolingüística implica autonomia e mobilidade em lidar com a diversidade lingüística, e não apenas concentra-se no estudo desvinculado das práticas socioverbais (o estrutural em si).

Para além do estudo da linguagem, a sociolingüística contribui com a prática pedagógica do professor no sentido de este conhecer os modos de lidar na fala e na escrita com a variação e os estigmas lingüísticos, reconhecendo os usos da língua em sociedade.

Por exemplo, na entrevista perguntamos à professora o que ela entendia por variação lingüística, ela diz que “*variedade lingüística é exatamente o que a gente*

viu na terça-feira né... é essa linguagem que o Chico Bento traz que diz que isso é uma variedade lingüística, não é que existe erro [...] peraí [...] o erro ele existe né.. é um erro diferente, é erro porque está fora das convenções da língua culta, da linguagem padrão, língua não, a linguagem padrão [...] ele tá fora, por isso que é considerado um erro, mais não deveria ser assim né, porque o jeito que eles falam, é, é, uma questão regional...” (P).

Ao analisar o comentário da professora, percebemos que ela define o “erro de português” ao afirmar que “o erro existe, mas é um erro diferente” por originar-se, segundo ela, nas questões extralingüísticas como, por exemplo, a questão regional. O que constatamos é que a professora na entrevista faz referência aos casos de variação, mas quando o tema foi trabalhado em sala de aula, ela não o explora levando em conta esses fatores extralingüísticos.

Na perspectiva da sociolingüística, não existem formas de usos da língua “mais corretas” do que outras, pois cada variedade lingüística difere conforme a época, a faixa etária, a localidade geográfica, a condição sociocultural, etc. Essas diversas formas instauram muitas variedades lingüísticas nas comunidades de fala.

Durante a discussão sobre a fala de Chico Bento, percebemos que havia preconceito da professora e dos alunos em relação a essa questão, como também com as pessoas que falam da mesma maneira como, por exemplo, quando a professora diz que “não entende quem diz MODI”. A partir da fala dos alunos, percebemos que eles têm vergonha da própria forma de falar, dizem que falam diferente das “*peessoas da sociedade*” que falam “*corretamente*”.

Perguntamos a eles se preferiam o português do seu dia-a-dia ou o português aprendido na escola e três alunos disseram que preferem o que aprendem na escola por ser o mais certo. Um aluno disse que “*gosta do que aprende na escola, mas prefere o português do dia-a-dia*”, porque, segundo ele, “*a gente se entende melhor, se dá melhor.*” O comentário desse aluno mostra claramente que o português considerado padrão pela escola é mais difícil para ele aprender, preferindo assim a sua variedade lingüística. Outra aluna comenta que prefere a sua variedade do dia-a-dia ao da escola: “*É porque é o que a gente aprendeu desde que nasceu, aprendeu as primeiras palavras, as primeiras palavras a gente não aprendi no colégio*”. Através da fala da aluna, notamos que a aquisição da linguagem oral acontece de forma natural, cabendo à escola, basicamente, promover a aprendizagem da língua escrita. Nos comentários dos alunos,

confirmamos que os jovens e adultos trazem para a sala de aula toda a experiência que vêm tendo com a oralidade, podendo ser esta uma dificuldade para a aprendizagem da língua escrita, caso o professor não conheça a abordagem de ensino da sociolinguística.

Nas aulas, foi possível observarmos a importância da sociolinguística para o esclarecimento de questões apontadas pelos alunos sobre os diversos usos da língua, tanto padrão quanto não padrão, como podemos observar:

Diálogo 8

P. – *(Hahãhã) você acha ele engraçado né?*

A2. – *Não é gramaticamente correto né, mais (...)*

A3. – *Eu não gosto não de ler não, ler gibi.*

P. – *Não gosta não de gibi não? Mas você já leu?*

A3. – *Já, já mais coisa pouca né? Agora livro de piada eu gosto.*

P. – *lé? Pois eu adoro lê gibi, então tem um personagem que eu, aliás, são dois pra mim, dois personagens que eu acho assim, fantástico, que é o Cascão e o Chico Bento. Chico bento eu acho assim...*

A2. – *De mais né?*

A3. – *Caipira.*

Nesse trecho da discussão sobre a fala de Chico Bento, constatamos, assim como nos anteriores, um desconhecimento em relação aos casos de variação que ocorrem na fala do personagem. O que mais chamou a atenção do aluno foram os erros gramaticais que estão na fala do personagem Chico Bento.

Segundo Antunes (2007, p.39)

A concepção de que a língua e gramática são uma coisa só deriva do fato de, ingenuamente, se acreditar que a língua é constituída de um único componente: a gramática. Por essa ótica, saber uma língua equivale a saber sua gramática; ou, por outro lado, saber a gramática de uma língua equivale a dominar totalmente essa língua. É o que se revela, por exemplo, na fala das pessoas quando dizem que “alguém

não sabe falar”. Na verdade, essas pessoas estão querendo dizer que esse alguém “não sabe falar de acordo com a gramática da suposta norma culta”. Para essas pessoas, língua e gramática se equivalem. Uma esgota totalmente a outra. Uma preenche inteiramente a outra. Nenhuma é mais que a outra.

Dessa forma, podemos entender que o aluno enfatiza que o estudo da língua é o estudo da gramática e que falar e escrever bem é de acordo com a norma padrão. Nesse caso, a intervenção da professora ajudaria o aluno a compreender que a língua é uma atividade interativa, direcionada para a comunicação social e que se apropria de vários elementos além da gramática que são igualmente relevantes e cada um tem sua maneira forma de interação.

Se tomarmos por base a perspectiva da gramática internalizada ou intuitiva, podemos constatar que as sentenças produzidas nos diálogos de Chico Bento são sentenças bem formadas porque foram produzidas por um falante nativo da língua. Além disso, permitem a comunicação entre os interlocutores de forma satisfatória. Através do repertório de Chico Bento, é possível constatar que ele domina e faz uso das regras básicas das variedades e dos estilos que integram a Língua Portuguesa usada no Brasil. Isso quer dizer que ele, como muitos outros brasileiros, é competente não somente do ponto de vista lingüístico, mas também do ponto de vista comunicativo.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004), a competência comunicativa pode abranger um sentido um pouco mais amplo, porque inclui a noção de adequação, isto é, quando o falante sabe o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias. Dentro dessa perspectiva, de fato, valorizam-se todas as variedades de português utilizadas em diversas regiões do Brasil pelas mais diversas classes sociais.

Portanto, diante da fala do aluno e da não-intervenção da professora, entendemos que é essencial trabalharmos os fenômenos da variação lingüística na perspectiva da sociolingüística, mostrando, por um lado, sua lógica e, por outro, o valor social que é atribuído a certas construções lingüísticas em detrimento de outras e o possível uso de todas as formas variáveis. Nesse sentido, sugerimos que os

professores, em suas práticas pedagógicas no ensino da linguagem, levem em conta não somente os aspectos estritamente lingüísticos, mas também os fatores extralingüísticos (político, econômico, social, histórico, escolarização, profissionalização, sexo e idade) no combate também ao preconceito lingüístico e social.

Em outro diálogo os alunos fazem uma discussão sobre o que é caipira, matuto e nordestino:

Diálogo 9

A4. – *Ô professora, olha só...()*

A5. – **Ele fala como caipira.** *E fala como caipira. Como é falar como caipira?*

A3. *Fala poiRtão.*

A2. – *PoRtão.*

P. – *(Há)*

A3. – **Parece aquele homem da novela das 06h () O Alaor... ()**

P. – *Como é? O Alaor é?*

A3. – *A senhora não assistiu não Alma Gêmea?*

– *Eu não tenho tempo de assistir novela não.*

A2. – **Oxente mainha!**

A6. – **Ô minha bixinha!**

P. – *Mais é caipira que fala assim ou é nordestino?*

A6. – *é o caipira.*

A2. – *é o nordestino.*

P. – *O caipira de qualquer lugar fala assim?*

A1. – **Ele é todo matuto, o caipira é.**

A2. – *Caipira é matuto, nordestino tem sotaque.*

P. – *E o chico Bento é o quê? Caipira ou nordestino?*

A6. – *Nordestino.*

A2. – *Ele é Caipira.*

A3. – *Ele é do interior.*

No diálogo 4, sobre as questões do caipira, matuto e nordestino, constatamos que um é sinônimo do outro, pois referem-se a uma mesma realidade como os alunos apontaram em suas falas: a forma de falar (oxente mainha/ ô minha

bixinha); a origem (interior); o tipo de atividade profissional que desempenha (trabalho sem carteira assinada em atividades de lavoura, agricultura ou são trabalhadores autônomos), dentre outras características. O termo caipira é mais usado entre os moradores de Sul e Sudeste e o matuto mais no nordeste. Ambos são vistos pelos moradores da capital com certo preconceito.

Segundo Cório (2006), o personagem Chico Bento possui características peculiares que o fazem semelhante a um caipira: o estilo de vestir, a maneira de falar, seus valores pessoais e sociais, o meio em que vive (campo), o grupo de pessoas com que convive e o conceito de família em que ele está estabelecido. Ainda segundo o autor, “os valores e princípios de brasilidade constituem a identidade do sujeito rural” [...]. O personagem preserva a identidade “caipira” por não se modernizar dentro dos parâmetros da cultura contemporânea. O tipo de linguagem de Chico Bento fez os alunos relacionarem-no com o perfil do personagem Alaor da novela das 6 “Alma Gêmea”, que também era nordestino e procedente do interior.

Houve momentos em que os alunos se identificavam com a forma de falar de Chico Bento, de fazer uma relação com o personagem da novela Alma Gêmea²², o Alaor. No entanto, esses momentos foram marcados por uma explicação sobre o que é certo e o que é errado ao ponto de um aluno afirmar que as pessoas que moram em São Paulo falam “menos errado” que os nordestinos. Nesse momento, a professora trabalhou rapidamente a fala do aluno, baseando-se muito pouco nos pressupostos sociolingüísticos.

Um fato também interessante é quando a professora pergunta “E o Chico Bento é o quê? Caipira ou nordestino?” e o aluno (A2) responde: “Nordestino”. Acreditamos que nessa resposta houve uma identificação do aluno com a variedade lingüística de Chico Bento. Possivelmente o aluno se reconheceu lingüisticamente já que ele também é um nordestino e do interior. Outro aluno responde “Ele é do interior” (A3).

²² **Alma Gêmea** foi uma telenovela brasileira produzida e exibida no horário das 18 horas pela Rede Globo entre 20 de junho de 2005 e 10 de março de 2006. Foi escrita por Walcyr Carrasco com colaboração de Thelma Guedes e dirigida por Jorge Fernando. Teve 150 capítulos na versão internacional. A versão original foi ao ar com 227 capítulos. Atualmente, a novela está sendo reprisada na Rede Globo no Vale à Pena Ver de Novo.

Podemos observar nessa resposta que, segundo as falas dos alunos, a realidade do personagem não é tão distante da realidade vivida por eles já que a maioria tem origem no interior e possui características semelhantes com as apresentadas por Cório (2006).

Neste capítulo, depois de analisarmos alguns diálogos em sala de aula, observamos que o jovem e adulto é um falante com grande domínio da língua. Na interação de sala de aula, os alunos percebem formas diferentes de dizer a mesma coisa, no entanto, sem o conhecimento sociolingüístico, a professora considera que existe apenas uma única forma correta de falar e escrever o português, idealizando que existem formas estigmatizadas e outras mais prestigiadas socialmente. Considerando essa idéia, a professora trabalha a língua a partir do certo e do errado, gerando, em alguns momentos de conversa, casos de preconceito que ela e os alunos entenderam como lingüístico, mas que, na verdade, é puramente social.

Assim, concluímos este capítulo afirmando que a língua considerada padrão deve ser vista como uma variedade dentre muitas e não deve ser considerada melhor em detrimento das demais variedades linguísticas, pois qualquer língua possui uma variedade linguística suficientemente rico para a comunicação entre os seres humanos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui desenvolvida teve por objetivo principal analisar a prática didática utilizada por uma professora do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos para trabalhar em sala de aula possíveis casos de variação lingüística, dentre os quais, variedades lingüísticas de prestígio, as variedades populares, sobretudo as variantes dos alunos que quase sempre se distanciam da variedade considerada padrão.

Com base nos dados analisados, percebemos que, na interação durante as aulas, os alunos manifestavam suas opiniões e eram bem aceitas pela professora que os ouvia atentamente sempre com gestos de negação ou confirmação. A professora monitorava sua fala mediante as falas espontâneas dos alunos. Observamos ainda que a professora orientou-se muito mais na gramática normativa do que nas orientações da sociolinguística e não possibilitou uma discussão sobre as palavras do ponto de vista histórico, cultural e sociocomunicativo, resumindo suas aulas a estudos sobre os aspectos formais da língua, pois quase sempre iniciava sua fala perguntando o que estaria certo e errado na fala de Chico Bento. Esse tipo de argumentação levou o aluno a entender que existe apenas uma língua considerada correta e que os demais falares que fogem às regras da gramática normativa são considerados errados.

Com relação aos casos de variação, foram constatados os seguintes: *lambdacismo*, troca da vibrante simples /r/ pelo fonema lateral /l/, como em *cerveja/celveja*, *prato/plato*, *procurar/plocurar*; o *cancelamento da vibrante pós-vocálica /r/ e /s/* em infinitivos verbais, substantivos, adjetivos e no futuro do subjuntivo; a *assimilação ou monontogação*, uma tendência em reduzir o /ou/ em /o/ nas palavras; vocalização da vogal palatal /lh/, dentre outras. Na intervenção, a professora afirma que só intervém quando o aluno “erra” porque significa que ele não aprendeu o conteúdo. No entanto, o erro que os alunos cometem quando exercitam alguma atividade na sala de aula demonstra que estão construindo suas hipóteses de resposta para a questão.

Constatamos ainda que o objetivo da professora em intervir nos textos orais e escritos dos alunos era para que aprendessem a forma padrão de uso da língua por meio de atividades de reescrita do texto de Chico Bento. Entretanto, essas

intervenções eram marcadas por certo receio em magoar seus alunos, pois uns agem de forma positiva às interferências da professora, outros nem tanto.

Nossa preocupação, portanto, é que o educador da EJA possa desenvolver em sua aula de língua portuguesa uma reflexão que vá além da gramática normativa, que leve os alunos a explorar o conhecimento de outras áreas, de outros domínios, e entenderem assim que, ao lado da forma linguística “padrão”, outras formas também são necessárias, imprescindíveis e pertinentes. O professor deve priorizar, além dos aspectos formais da língua, os aspectos relacionados aos usos contextuais e sociocomunicativos da língua.

Com relação às questões de “normas considerada padrão” e “norma considerada culta”, é preciso que a escola rejeite essas nomenclaturas e trabalhe o termo variedade linguística, pois, se a considerarmos, admitiremos que existe uma norma que não é padrão, mas informal e que foge às regras de usos da língua, o que não é verdade pois existem diversos usos e situações contextuais em que a língua varia. Aceitar a existência da “norma culta” é reconhecermos que existe uma norma inculta e pessoas sem cultura, o que não é verdade, sendo totalmente um termo preconceituoso.

Em linhas gerais, o professor deve oportunizar, além do estudo sobre os aspectos formais da língua, o maior número possível dos diversos usos lingüísticos, sabendo adequá-los às situações sociocomunicativas através de uma metodologia baseada nas orientações da sociolinguística que permitam uma visão não-purista da língua, mas de flexibilidade, de abertura para as variações linguísticas sem o julgamento do “certo” e do “errado”.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irlandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.
- ASSIS VEADO, Rosa Maria. **Comportamento lingüístico do dialeto rural – MG**. Belo Horizonte: UFMG/PROED, 1982.
- ARROYO, Miguel. Formar Educadoras e Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte, Autêntica, SECAD-MEC-UNESCO, 2006.
- BAGNO, Marcos. **O preconceito lingüístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 1998.
- BAGNO, Marco; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002.
- BAGNO, Marcos. **A Norma Oculta**: língua & poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAGNO, Marcos. **A Língua de Eulália**: novela sociolingüística. 13. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro?**: um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola, 2004.
- BAGNO, Marcos. **Nada na Língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação lingüística. São Paulo: Parábola, 2007.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; DETTONI, Rachel do Valle. Diversidades Lingüísticas e Desigualdades Sociais: Aplicando a Pedagogia Culturalmente Sensível. In: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. (Org.). **Cenas de Sala de Aula**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**. São Paulo: Parábola, 2004.
- BRASIL, MEC. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Língua Portuguesa. Ministério da Secretária da Educação Fundamental. Brasília, 2001.
- BRASIL, MEC. DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. Disponível em: <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/doc/not/libro287/libro287.pdf>. Acesso em 13 de agosto de 2009.

CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva. **O sujeito pronominal em Alagoas e no Rio de Janeiro**: um caso de mudança em progresso. Tese de Doutorado em Lingüística. Universidade Federal de Alagoas, 2001.

CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva. A **variação Lingüística na Sala de Aula**. Relatório Final de Pesquisa de Iniciação Científica CNPq/PIBIC. Maceió, julho de 2005-2006.

CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva. **Alfabetização e Letramento de Jovens e Adultos Vs. Variação Lingüística**. Relatório Final de Pesquisa de Iniciação Científica CNPq/PIBIC/FAPEAL. Maceió, julho de 2003-2004.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Campinas: Papirus, 1995.

CÓRIO, Marleide de Lourdes Del Fáveri. **O Personagem “Chico Bento”, Suas Ações e Seu Contexto**: um elo entre a tradição e a modernidade. Dissertação de mestrado, Universidade de Marília-SP, 2006.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Bookmann, 2007.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma Culta Brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

FLICK, Uwe. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FUMES, Neiza de Lourdes Frederico; CAVALCANTE, Maria Auxiliadora Silva Cavalcante. **Formação de professores**: prática, história e cultura. Maceió: EDUFAL, 2006.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo, Cortez, 2003.

LABOV, William. **Padrões Sociolingüísticos**. São Paulo: Parábola, 2008

LEITE, Marli Quadros. **Preconceito e Intolerância na Linguagem**. São Paulo: Contexto, 2008.

LOPES, Maria Gorete Rodrigues de Amorim. A especificidade do trabalho do professor de Educação de Jovens e Adultos. IN: MOURA, Tânia Maria de Melo. **Educação de Jovens e Adultos**: currículo, trabalho docente, práticas de alfabetização e letramento. Maceió: EDUFAL, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 2001.

MOLLICA, Maria Cecília (Org.). **Introdução à Sociolinguística Variacionista.** Cadernos didáticos. Rio de Janeiro: UFRJ, 1992.

MOLLICA, Maria Cecília. **Influência da fala na alfabetização.** Rio de Janeiro: Ed. Tempo Brasileiro, 1998.

MOLLICA. **Da linguagem coloquial à escrita padrão.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

MOLLICA, Maria Cecília; LEAL, Marisa. **Letramento em EJA.** São Paulo: Parábola, 2009.

MORAIS, Artur Gomes de. **A norma Ortográfica do português: o que o aluno aprende? O que ele precisa memorizar?** PROFA, 2001.

MORAIS, Artur Gomes de. **O aprendizado da Ortografia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MORAIS, Artur Gomes de. (Org). **Ortografia: Este Peculiar Objeto de Conhecimento.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002,

MOURA, Denilda (Org.) **Língua e Ensino: Dimensões Heterogêneas.** Maceió: EDUFAL, 2000.

MOURA, Tânia Maria de Melo. (Coord.) **Resultados de aprendizagem dos alunos que passaram pelo Programa Alfabetização Solidária: conteúdos e 'competências básicas' adquiridos e utilizados.** Relatório Final de Pesquisa de Iniciação Científica CNPq/PIBIC/PROPEP/UFAL, Maceió, agosto de 2003. Mimeo.

MOURA, Tânia Maria de Melo.; FREITAS, Marinaide de Lima Queiroz. A formação Continuada de professores da/para a educação de jovens e adultos: uma releitura do silêncio, vazios e lacunas institucionais no Estado de Alagoas. In: FUMES, Neiza de Lourdes Frederico; CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva (Org). **Formação de Professores: prática, história e cultura.** Maceió, EDUFAL, 2006.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da Pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NELLY CARVALHO. **Matuto/Caipira.** Disponível em <http://www.nlnp.net/matuto.htm>. Acesso em: 13 de agosto de 2009.

OLIVEIRA, Edna Castro. **Sujeitos-professores da EJA: visões de si mesmos em diferentes contextos e práticas.** 2007, Mimeo.

PAIVA, Maria da Conceição de. A variável gênero/sexo. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. (Org.). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação.** São Paulo: Contexto, 2003.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

ROCHA, Luis Carlos de Assis. **Gramática Nunca Mais**: o ensino da língua padrão sem o estudo da gramática. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

SCHERRE, Maria Marta Pererira. **Doa-se Lindos Filhotes de Poodle**: variação lingüística, mídia e preconceito. São Paulo: Parábola, 2005.

SESI/UNESCO. **Conferência Internacional Sobre a Educação de jovens e Adultos**. Declaração de Hamburgo: Agenda para o futuro. Brasília, 1999.

SIMÕES, Darcília. **Considerações sobre a Fala e a Escrita**: fonologia em nova chave. São Paulo: Parábola, 2006.

SILVA, Simone da. **Variação Linguística em Sala de Aula da Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação de mestrado em Educação, Universidade Federal de Alagoas, 2009.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de.; BRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A Entrevista na Pesquisa em Educação**: a prática reflexiva. – Brasília: Líber Livro, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2000.

SOARES, Leônicio José Gomes. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DPSA, 2002.

SOUZA, Maurício. **Turma da Mônica**. Disponível em: <http://www.turmadamonica.com.br/>. Acesso em: 20 de Out. 2005.

SOUZA, João Francisco de. Uma proposta Pedagógica para a Educação de Jovens e Adultos como Resultado de Experiências e Revisão de sua História. **FÊNIX – Revista Pernambucana de Educação Popular e de Educação de Jovens e Adultos**: Educação de Adultos: história, prática e reflexão – NUPEP, ano 2 – Nº 1. Janeiro/Julho de 2003.

TARALLO, Fernando. **A Pesquisa Sociolingüística**. São Paulo: Ática, 2007.

TAVARES, Ana Verônica Lima. **A Intervenção Didática em Produções Escritas de Jovens e adultos**. Dissertação de mestrado em Educação, Universidade Federal de Alagoas, 2008.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. São Paulo: Fontes, 1988.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2001.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Perfil do Aluno.....	115
Apêndice 2 – Perfil da Professora.....	116
Apêndice 3 – Planejamento da Coleta de Dados.....	117
Apêndice 4 – Questionário de Entrevista para a professora.....	118
Apêndice 5 – Questionário de Entrevista para o Aluno.....	120

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**

PERFIL DO ALUNO

NOME: _____

IDADE: _____

ENDEREÇO: _____

CIDADE E ESTADO ONDE VOCÊ NASCEU: _____

QUANTO TEMPO MORA AQUI? _____

TRABALHA? SIM NÃO

QUANTAS VEZES JÁ ESTUDOU? _____

QUANTO TEMPO FICOU SEM ESTUDAR? _____

POR QUE VOLTOU A ESTUDAR?

DEVOLVER NA PRÓXIMA AULA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

PERFIL DA PROFESSORA

NOME: _____

ENDEREÇO: _____

ORIGEM (CIDADE/ESTADO) _____

FORMAÇÃO INICIAL:

FORMAÇÃO CONTINUADA:

PERÍODO DE FORMAÇÃO: _____

CAUSA(S) DE INGRESSO NO MAGISTÉRIO:

PLANEJAMENTO DE COLETA DE DADOS

Desenvolvido pelo grupo de pesquisa “Educação, Linguagens e Trabalho Docente”

1. Elaborar aspectos relevantes a serem observados (o que é interessante?)
2. Questionário de entrevistas para o professor e o aluno
3. Como?

✓ **Aspectos importantes**

- Eventos de oralidade
- Eventos de letramento
- Ambiente escolar
- Ambiente da sala
- Alunos (gestos, expressão)
- Professores (postura)
- Coordenadora pedagógica (se possível fazer perguntas quanto as suas orientações para o professor)

✓ **Como?**

- Registrando através da escrita
- Observando
- Entrevistando

QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA PARA A PROFESSORA

1. Na perspectiva da língua, qual a sua concepção de erro?
2. E de variedade lingüística?
3. Você acha que o erro de escrita tem haver com a questão da oralidade? Por quê?
4. Acha que o as dificuldades na oralidade é decorrente de um fato social?
5. Você entende a questão do erro como uma diferença entre possíveis maneiras de falar?
6. A diferença lingüística (o chamado erro de português) tem alguma coisa haver com a deficiência?
7. Como você aborda o tema da variação lingüística na sala de aula?
8. O que leva em conta na abordagem desse tema?
9. Tem medo de magoar os alunos?
10. Como eles reagem à sua interferência?
11. Acha que a variedade do aluno intevém em sua aprendizagem?
12. O que você acha disso?
13. Como você vê o comportamento lingüístico de seus alunos?
14. Quando você ensina e algum aluno intervém utilizando sua variedade de língua que às vezes é inadequada no momento, você o corrige? De que forma?
15. Você sente alguma dificuldade ou resistência quando faz a transposição didática do tema variação lingüística? (se a resposta for sim citar algumas).
16. Que tipo de variação lingüística é mais freqüente na sala?
17. Acha que as variedades lingüísticas é reflexo das variedades sociais como sexo, idade, estatus social, econômico e cultural? Por quê?
18. O que você acha das variantes dos alunos?
19. Como você vê as variantes dos alunos e as práticas de linguagem?
20. Acha que existe um tipo de variedade de língua correta?
21. Existe algum tipo de preconceito entre os alunos quanto à fala do outros?
22. Que tipo de prática pedagógica você utiliza para trabalhar as questões de variação lingüística na sala de aula?

23. Acha que exercício do tipo transformar errado em certo é um dos melhores instrumentos para se aprender a língua normativa?
24. O que você entende por ensinar português? (Bagnó)
25. Qual o papel do professor frente a aula de língua materna?
26. Ao escrever, o aluno busca hipóteses de escrita correta em sua maneira de falar. Se a escrita é o espelho da fala, você acha que é preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado?
27. Professores e alunos diferem nas suas formas de falar e entender sentidos e significados. O que parece simples para os professores torna-se extremamente complicado para os alunos, que estão na escola para tomarem posse e produzirem novos conhecimentos. Isto caracteriza, por vezes, uma falta de sintonia comunicativa entre os sujeitos da ação pedagógica. Como você vê isso?

QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA PARA O ALUNO

1. Acha que falar bem é falar adequadamente de acordo com a gramática? Por quê?
2. Você prefere o português do seu dia a dia ou o português aprendido na escola?
3. Você acha ruim ou bom quando o professor interfere em sua forma de falar?
4. O que você acha da aula de português?
5. A professora pega muito no pé quando vocês falam de qualquer jeito sem ser da forma como ela ensinou?
6. Que tipo de comunicação é mais utilizadas por vocês na sala? (gírias, palavrões, piadas, gestos)

ANEXOS

Anexo 1 – Normas para Transcrição.....	122
--	-----

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO²³

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO*
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda... () nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/ e reinicia
Entoação enfática	Maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestarem os... éh:: ...o dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	e o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	((tossiu))
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição; desvio temático	-- --	... a demanda de moeda -- vamos dar essa notação -- demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	{ ligando as linhas	A. na { casa da sua irmã B. sexta-feira? A. fizeram { lá...

²³ Normas acessadas no site http://www.fflch.usp.br/dlcv/nurc/normas_para_transcricao.htm em Junho de 2009

		B. cozinham lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	" "	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... "O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós"...

* Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP No. 338 EF e 331 D².

Observações:

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.)
2. Fáticos: *ah, éh, eh, ahn, ehn, uhn, tá* (não por *está: tá?* você *está* brava?)
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números: por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa).
6. Não se anota o *cadenciamento da frase*.
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: *oh:::...* (*alongamento e pausa*).
8. Não se utilizam sinais de *pausa*, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de *pausa*, conforme referido na *Introdução*.