

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA 3ª FASE DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS: saberes e práticas.**

Gláucia dos Santos Marinho

Maceió
2010

Gláucia dos Santos Marinho

**VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA 3ª FASE DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS: saberes e práticas.**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, da linha de pesquisa Educação e Linguagem, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante.

Maceió
2010

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto

M338v

Marinho, Gláucia dos Santos.

Varição linguística na 3ª. fase da educação de jovens e adultos:
Saberes e práticas / Gláucia dos Santos Marinho. – 2010.
79 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, 2010.

Bibliografia: f. 67-70.

Apêndices: f. 71-79.

1. Variação linguística. 2. Estudo e ensino. 3. Educação de Jovens e Adultos. 4. Professores – Formação. I. Título.

CDU: 371

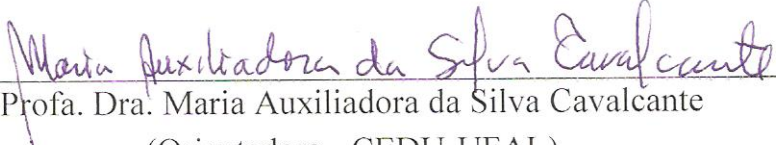
Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

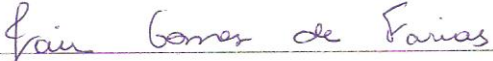
“Variação Linguística na 3ª Fase da Educação de Jovens e Adultos:
saberes e práticas”


GLÁUCIA DOS SANTOS MARINHO

Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 09 de setembro de 2010.

Banca Examinadora:


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


Prof. Dr. Jair Gomes de Farias (FALE-UFAL)
(Examinador Externo)


Profª. Dra. Cleide Jane de Sá Araujo Costa (CEDU-UFAL)
(Examinadora Interna)

AGRADECIMENTOS

Ao admirável Deus, responsável pela nossa existência, e que diante das alegrias e das tristezas, esteve e sempre estará presente em nossas vidas nos abençoando com seu infinito amor;

À minha Avó Jane, uma mulher a quem eu devo toda admiração e que foi a primeira educadora que tive, que com o esforço do seu trabalho contribuiu para a minha formação pessoal, e também pela educação escolar que recebi. Muito obrigada Avó por seu constante incentivo e por tudo o que a senhora representa para mim.

À minha Orientadora, Profa. Dra. Maria Auxiliadora Cavalcante, uma pessoa na qual tenho muito carinho e a quem tive a oportunidade de conhecê-la em 2005, quando me ofereceu a oportunidade de ingressar na Iniciação Científica, e por ter apoiado a realização desta pesquisa com importantes sugestões e correções ao longo das orientações; pela compreensão e paciência; e pela importante participação na minha formação acadêmica;

Ao professor Dr. Jair Farias, e à professora Dra. Cleide Jane Costa, por aceitarem fazer parte da banca examinadora e desempenhar suas funções de forma séria e competente. Pela grande atenção dedicada à correção da primeira versão do trabalho e pelas valiosas sugestões apresentadas;

Aos familiares: ao meu pai Cícero, à minha irmã Wanessa, à minha tia Mércia e seu esposo Gilton, aos primos Junior e Lucas que sempre estiveram torcendo por mim;

Ao meu noivo Rômél Duarte Vilela, por seu carinho, sua paciência e por estar ao meu lado em todos os momentos. Você é muito mais que uma pessoa importante na minha vida, é parte dela.

À minha sogra Tereza Cristina, pelo afeto, pelo exemplo de ser humano, pelas palavras de carinho e confortadoras ditas nos momentos mais difíceis e pelo incentivo para seguir a caminhada;

Aos mestres que se fizeram presentes ao longo da minha formação escolar e acadêmica, especialmente: Alba Correia; Wilson Sampaio; Elza Silva; Graça Marinho, que de certa forma foram minha fonte inspiradora na escolha profissional;

A todos os componentes do grupo de pesquisa Educação, Linguagens e Trabalho Docente;

Às amigas e companheiras de trabalho: Marta Minervino e Naila Lins, pelos momentos de estudos e de companheirismo.

Aos grandes amigos e companheiros de turma: Aline Ferreira, Cyntya Mayryele, Eudes Santos, Lucas Maia, Luzia Rocha, Renata Maynard... Pelos momentos de estudo, de risadas e dos desabafos da vida.

Aos sujeitos participantes da pesquisa, pela acolhida, disponibilidade e pelas contribuições dadas a pesquisa;

À FAPEAL, pela bolsa de estudos concedida, que tornou possível a realização da pesquisa;

A todas as pessoas que fazem parte da minha vida que não foram citados, o meu muito OBRIGADA!



RESUMO

O objetivo principal deste trabalho de investigação foi analisar os conhecimentos e a transposição didática que uma professora do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola da rede estadual de ensino possuía sobre o tema e a abordagem da variação lingüística, considerando os aspectos das variedades lingüísticas de prestígio, variedades populares, especialmente, aquelas que podem ser observadas na oralidade dos alunos, que na maioria das vezes se distanciam da norma culta no que diz respeito a algumas características formais. Para tanto, por meio do método qualitativo, baseado nas orientações do estudo de caso, a pesquisa envolveu a observação sistemática de aulas durante um mês em uma sala de aula da 3ª fase da EJA, onde também foram aplicados questionários com os alunos e a professora para traçar o perfil destes, bem como uma entrevista semi-estruturada com a professora da turma. Na fundamentação teórica da pesquisa lançamos mão de estudos realizados na interface lingüística/educação, dentre os quais: Labov (2008); Moura (2000); Ludke e Andre (1986); Bortoni-Ricardo (2004); entre outros. Também recorremos aos estudos da área da EJA, dentre estes: Proposta Pedagógica para a Educação Básica da Educação de Jovens e Adultos do Estado de Alagoas (2002); Freire (1996). Os resultados apontaram que a professora observada possuía conhecimento teórico sobre o tema da variação lingüística, porém não foi constatada em sua prática docente a transposição didática destes conhecimentos. No que diz respeito às intervenções, a professora baseou-se mais nas orientações descritas na gramática normativa do que em pressupostos da sociolingüística, propondo atividades de reescrita de palavras do “errado para o certo”, sem discutir com os alunos (as) os aspectos sócio-históricos, ideológicos e comunicativos que permeiam a língua. Entendemos que o docente ao utilizar seus conhecimentos lingüísticos na prática pedagógica demonstra maior competência e, conseqüentemente, contribui para a melhoria na qualidade do seu trabalho, pois ao reconhecer e valorizar as diversidades lingüísticas ele acaba se aproximando de seus alunos, colocando-os em pé de igualdade, o que facilita a aprendizagem e estimula a busca constante pelo conhecimento.

Palavras-Chave: Variação Lingüística; Ensino-Aprendizagem; Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

The main goal of this research was to analyze the knowledge and practices that a teacher of Elementary Education of Youth and Adults (EJA) a state school education, had on the subject and approach of linguistic variation, considering the aspects of standard linguistic varieties, popular varieties, especially those that can be observed in students' oral language, which most often differ from the norm in respect of certain formal characteristics. To do so, through the qualitative method, based on orientations from the case study, the research involved the systematic observation of lessons in a month in a classroom of 3rd phase of EJA, which were also used questionnaires to students and the teacher to profiling this, as well as a semi-structured interview with the teacher of the class. In theoretical research we used interface studies in linguistic/education, among them: Labov (2008), Moura (2000); Ludke and Andre (1986); Bortoni-Ricardo (2004), among others. We also use the studies in the area of adult education, among them: Pedagogical Proposal for Basic Education of Youth and Adults in the State of Alagoas (2002), Freire (1996). The results showed that the investigated teacher had the theoretical knowledge on the topic of language variation, but it was not observed in her teaching practice the didactic transposition of this knowledge. Regarding to interventions, the teacher based on more on the orientations described in the normative grammar than on assumptions of sociolinguistics, proposing activities rewrite the words "wrong to right", without discussing with the students the aspects socio-historical, ideological and communicative that pervade the language. We believe that the teacher to use her language skills in teaching practice shows greater competence and therefore contributes to improving the quality of her work, because to recognize and value the linguistic diversity she approximates to her students, putting them equally, which facilitates learning and encourages a constant search for knowledge.

Keywords: Linguistic Variation; Teaching and Learning, Education of Youth and Adults.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I	
A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO BRASIL.....	14
1.1. Conceituando a Variação Linguística.....	15
1.2. Willian Labov e a Sociolinguística Educacional.....	18
1.3. Concepções de Gramática e suas Implicações para o ensino	20
1.4. O Ensino de Língua Portuguesa na Proposta Pedagógica para a Educação Básica de Jovens e Adultos	23
1.5. Formação de Professores da EJA	25
1.6. Estudos desenvolvidos na Interface Linguística/Educação de Jovens e Adultos.....	30
CAPÍTULO II	
CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	36
2.1. Percurso Metodológico.....	36
2.2. Objetivos e Procedimentos Metodológicos da Pesquisa	37
2.3. Instrumentos utilizados na Coleta de Dados	39
2.4. Perfil da Escola.....	40
2.5. Perfil dos Alunos	42
2.6. Perfil da Professora.....	43

CAPÍTULO III

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA 3ª FASE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SABERES E PRÁTICAS EM SALA DE AULA.....	45
3.1. Discussão Acerca das Práticas em Sala de Aula	45
3.2. Aula da Intervenção.....	55
3.3. Saberes e Práticas da Variação Linguística	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
REFERENCIAL	66
APÊNDICES	70

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a educação de jovens e adultos (EJA), enquanto modalidade de ensino fundamental e médio no Estado de Alagoas vem recebendo atenção especial nas discussões atuais no âmbito da Pedagogia e da Lingüística, especialmente quando se trata de questões relacionadas ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

Na área da linguagem os estudos comprovam que a língua é dinâmica e sofre influências de aspectos extralingüísticos como sexo, idade, escolaridade, rede social, localidade geográfica, dentre outros. A dinamicidade da língua é observada através dos exemplos 1) “os anciãos estavam a dialogar no recinto”; 2) “os idosos estavam debatendo no local”; 3) “os velhos conversavam no tal lugar”. 4) “os coroa tavam batendo um papo na baia” (SILVA 2010, p. 06).

A língua é uma forma de conduta social que antecede qualquer tipo de educação escolarizada. As variações lingüísticas que são identificadas nos diferentes grupos sociais configuram a identidade de uma comunidade de fala X, onde algumas gozam de “maior prestígio” do que outras. O prestígio dado a uma determinada língua surge a partir da crença por parte de muitas pessoas de que há línguas, dialetos ou variedades mais certas do que outras, e poucos percebem que as formas descritas como certas e/ou de prestígio são as que pertencem à língua, aos dialetos ou às variedades dos grupos que são detentoras de poder econômico ou cultural (SCHERRE, 2005).

Sabemos que a língua falada no Brasil não é homogênea, assim como todas as línguas, pois ela é constituída de variações que apresentam marcas que estão presentes tanto no meio urbano quanto no meio rural, e se distinguem da norma a qual os gramáticos denominam de culta. É possível evidenciar que a valorização desse prestígio conferido ao português padrão, presente nas gramáticas normativas, dicionários, na literatura e nos diferentes domínios institucionais, perpassa por todos os segmentos da sociedade, que vai do cidadão escolarizado até aqueles trabalhadores com pouco ou nenhuma escolarização.

As diversidades lingüísticas presentes no modo de falar de milhões de brasileiros, socialmente condicionadas, por vezes são estigmatizadas no contexto escolar. O predomínio

do ensino da norma culta aos alunos, sem uma discussão fundamentada em pressupostos teóricos sobre o tema da variação lingüística na EJA, chega a ser considerado um desrespeito às culturas e às variedades trazidas para a sala de aula por esses sujeitos, e esse tipo de atitude além de gerar insegurança nos educandos por não dominarem a língua-padrão, ainda contribui para o processo de exclusão deles.

Assim:

A escola não pode ignorar as diferenças sociolingüísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. [...] Os alunos que chegam à escola falando “nós chegemu”, “abrido” e “ele drome”, por exemplo, têm que ser respeitados e ver valorizadas as suas peculiaridades lingüístico-culturais, mas têm o direito inalienável de aprender as variantes de prestígio dessas expressões. Não se lhes pode negar esse conhecimento, sob pena de se fecharem para ele as portas, já estreitas da ascensão social (BORTONIRICARDO, 2005, p. 15).

É de suma importância que o ensino de língua portuguesa na escola proporcione aos alunos as devidas condições de reflexão sobre as inúmeras possibilidades de usos da língua, para que assim, esses alunos aprendam a discutir sobre os diversos eventos da língua e da linguagem. Também é importante que este espaço reconheça e valorize as diferentes culturas trazidas para a sala de aula pelos alunos. Refletir sobre os diferentes usos sociais da língua é primordial para as escolas compreenderem que o português ensinado neste espaço pode ser comparado ao ensino de língua estrangeira para o aluno que chega a escola oriundo de seu meio social, cuja norma lingüística utilizada no seu dia-a-dia é uma variante não-padrão.

Os Estudos desenvolvidos por Moura (2000); Cavalcante (2005, 2006), entre outros, através das pesquisas científicas, apontam para a importância da abordagem da teoria da variação lingüística na formação dos professores. De certa forma, esses resultados influenciaram os documentos que orientam a Proposta Pedagógica para a Educação Básica de Jovens e Adultos do nosso Estado, com a indicação para que sejam trabalhadas em sala de aula questões relacionadas ao trabalho com a linguagem. Essa afirmação pode ser confirmada a partir da citação a seguir extraída dessa proposta quando apresentam os objetivos do Ensino de Língua Portuguesa a serem alcançados pelos alunos:

Nesse contexto, a interação – o discurso, a fala – dos sujeitos dialógicos transformam-se no objeto de estudo e de análise da linguagem verbal/oral/gestual. O homem reproduz e transforma em espaços produtivos, mediados pela fala gerando sistemas de linguagem de sentidos humanos que proliferam em múltiplos espaços simultâneos de forma relacional. (PPEB – EJA 2002, p. 126)

Se por um lado, já é possível constatar que os resultados das pesquisas em lingüística já estão presentes nos documentos que orientam o Ensino Fundamental; por outro lado, pesquisas que se debruçam sobre as práticas de ensino, inclusive aquelas que têm como objeto de estudo o ensino da Língua Portuguesa, demonstram que muitos professores têm conhecimento teórico sobre a natureza do tema, mas que ainda não sabem como fazer a abordagem em suas práticas de ensino.

Diante da relevância do tema, esta pesquisa teve como objetivo geral conhecer os saberes e as práticas utilizados por uma professora que atuou na 3ª fase da educação de jovens e adultos, no que diz respeito à abordagem da variação lingüística em sala de aula, tais como variedades de prestígio, variedades populares, bem como nas formas de intervenção dos fenômenos de variação que se distanciam da norma de prestígio, estigma, preconceito, norma lingüística.

Com isso, o estudo visa trazer algumas contribuições para o ensino de língua portuguesa na educação de jovens e adultos, bem como na abordagem da variação lingüística em sala de aula e, por conseguinte, a inclusão social dos usuários de variedades que não gozam de prestígio na sociedade. Por outro lado, esperamos abrir novas perspectivas de estudo, especialmente no campo da Educação Linguística em conjunto com a Sociolingüística Educacional. Estudos estes, que devem fazer parte do dia-a-dia de professores, especialmente aqueles que trabalham com a EJA, interessados em transformar sua prática docente atendendo às constantes transformações sociais pelas quais passa essa modalidade de ensino.

Este trabalho está organizado em três capítulos. No capítulo I apresentamos a fundamentação teórica dos pressupostos teóricos da variação lingüística, enfatizando as contribuições de William Labov para os estudos da oralidade, bem como a importância da teoria sociolingüística para o campo da EJA. O capítulo é finalizado com uma breve revisão

histórica e conceitual sobre a questão da formação de professores no trabalho com a língua portuguesa na EJA, bem como com as contribuições de pesquisas desenvolvidas na interface Lingüística/Educação de Jovens e Adultos para o nosso estudo.

No capítulo II, apresentamos o panorama da pesquisa geral da pesquisa, segundo sua abordagem, com a apresentação dos objetivos, procedimentos metodológicos, a descrição do local de investigação, o perfil dos sujeitos investigados e os instrumentos utilizados

No capítulo III, apresentamos os saberes e as práticas da variação lingüística em uma turma da 3ª fase da EJA, bem como a análise dos dados a partir do *corpus* pesquisado.

Por fim, nas considerações finais apresentamos uma síntese das análises coletadas na pesquisa de campo, apontando a necessidade de inclusão de disciplinas da área da sociolingüística nos cursos de Pedagogia, com o objetivo de melhorar o trabalho com as variações lingüísticas em sala de aula, sem desconsiderar o papel da escola de subsidiar o aprendizado da norma culta.

CAPÍTULO I

A VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA NO BRASIL

A língua é uma instituição social, e por ser parte integrante da vida em sociedade, está sujeita a mudanças que resultam da ação coletiva de seus falantes. A variação lingüística que no início da ciência lingüística foi considerada como uma quebra do sistema, atualmente é vista como um importante recurso à disposição dos falantes tanto para ampliar a eficácia da sua comunicação quanto para marcar o seu papel na sociedade (BORTONI-RICARDO 2005). Nesse processo, os falantes elegem as regras de seu repertório, de maneira que os aproximem do grupo de referência com o qual desejam associar-se.

Para Le Page (1980) citado por Bortoni-Ricardo (2005, p. 176), “todo ato de fala é um ato de identidade”. A linguagem é um elemento característico da identidade do falante, mas que segundo este autor o seu uso é delimitado através de quatro condições:

- a) a capacidade do falante de identificar o grupo modelo ou de referência;
- b) o acesso às regras sociolingüísticas desse grupo;
- c) o peso de motivações conflitantes;
- d) a habilidade de modificar seu próprio comportamento. (ibdem)

As condições mencionadas anteriormente reforçam a idéia da heterogeneidade presente na língua falada e escrita de milhões de brasileiros. Nesse sentido, a língua passa a ser definida como um fenômeno social, uma prática de atuação interativa que varia de acordo com a cultura dos seus falantes.

1.1. Conceituando a variação lingüística

A língua é uma forma de comportamento social que antecede qualquer tipo de educação escolarizada. As variações lingüísticas identificadas nos grupos sociais constituem o instrumento identitário de cada comunidade de fala, porém algumas são mais privilegiadas que outras o que não as tornam erradas, assim:

Em toda comunidade de fala onde convivem falantes de diversas variedades regionais, como é o caso das grandes metrópoles brasileiras, os falantes que são detentores de maior poder – e por isso gozam de mais prestígio – transferem esse prestígio para a comunidade que falam. Assim, as variedades faladas pelos grupos de maior poder político e econômico passam a ser vistas como variedades mais bonitas e até mais corretas. Mas essas variedades, que ganham prestígio porque são faladas por grupos de maior poder, nada têm de intrinsecamente superior às demais. O prestígio que adquirem é mero resultado de fatores políticos e econômicos (BORTONIRICARDO 2004, p. 34).

A língua é um sistema que nunca está pronto. Ela se renova e se reestrutura, uma vez que todo e qualquer indivíduo varia a sua maneira de usá-la. Por exemplo, uma Nação, apresenta diversos traços de identificação, e um deles é a língua. Esta pode variar de acordo com alguns fatores, tais como o tempo, o espaço, o nível cultural e a situação em que um indivíduo se manifesta verbalmente.

A variação é uma característica que se faz presente tanto na fala quanto na escrita (MOURA, 2000), portanto, é um equívoco tratar a língua como se ela tivesse um único padrão para todos os falantes. Ao situar a teoria da variação lingüística, Cavalcante (2001) afirma que inicialmente esta teoria baseava-se em um conjunto de pressupostos teóricos que romperam com algumas idéias que associavam homogeneidade e estrutura, bastante difundidas na década de 60. A teoria da variação lingüística deu um novo rumo às pesquisas lingüísticas quando rompeu com a idéia de homogeneidade, ao defender que a heterogeneidade é uma condição normal em todas as línguas humanas.

Para Labov (1983), a variação ocorre em todas as línguas naturais humanas, e é própria do sistema lingüístico que ocorre na fala de uma determinada comunidade e, até mesmo, na fala de uma mesma pessoa. Segundo o autor, a existência de variações, bem como de estruturas heterogêneas nos grupos sociais é um fato, especialmente quando se observa os estudos desenvolvidos na área, de que isto é uma ocorrência natural.

A sociolingüística defende a idéia de que não existe uma língua uniforme, sem variação, sem adequação ao contexto em que é usada, e que a norma culta não é a única que possui recursos lingüísticos capazes de garantir a interação entre os falantes.

Assim, para 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.

Os usos da língua variam de época para época, de região para região, de classe social para classe social, e assim por diante. Por isso, não podemos afirmar que seu uso obedeça a um modelo uniforme. De acordo com as situações vivenciadas ao longo do dia-a-dia uma mesma pessoa pode usar diferentes variedades de uma só forma da língua.

A partir do conceito de variação lingüística, a língua portuguesa, assim como todas as línguas do mundo, não se apresenta de maneira uniforme em todo o território brasileiro, e isso se dá por meio da influência que a nossa língua portuguesa recebeu de outras línguas.

Isso explica, por exemplo, o motivo pelo qual muitos alunos, no início do processo de escolarização, pronunciam palavras como *pranta*, *trabaiá*, *ropa*. Essas palavras são caracterizadas como *diferenças* e não *erros*. Para Bortoni-Ricardo:

A noção de “erro” nada tem de lingüística – 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 lingüístico, 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 (BORTONI-RICARDO 2004, p. 08).

Travaglia (1996), ao discutir questões relativas ao ensino da gramática no primeiro e segundo graus, chama a atenção para as questões de variação lingüística afirmando que, apesar de reconhecer a existência dessas variedades, a escola continua a privilegiar apenas a norma culta, em detrimento as outras variedades, inclusive aquela que o educando, denominada de língua materna.

É dentro do espaço escolar que se constata um conflito entre o padrão normativo que é imposto nas aulas e o padrão lingüístico das comunidades dos alunos de classes menos favorecidas. O conceito de “certo” e de “errado” constitui um fator de discriminação, e deveria ser substituído com urgência pelo conceito de formal e informal e pelo respeito às diversidades (BORTONI-RICARDO, 2004).

Os chamados “erros” têm, segundo a autora, explicação no próprio sistema e processo evolutivo da língua e, podem ser previstos e trabalhados em sala de aula. Nesse sentido, o papel da escola é levar os alunos a se apropriarem das regras lingüísticas que gozam de prestígio, e ao mesmo tempo levá-los a refletirem sobre suas variantes. É importante também permitir que eles tenham acesso pleno a um maior número possível de recursos lingüísticos para que possam adquirir uma competência comunicativa mais ampla e diversificada, sem que isso implique na desvalorização da sua própria variedade lingüística, adquirida ao longo dos anos dentro de sua comunidade.

A seguir, abordaremos as contribuições de Labov para os estudos com a oralidade.

1.2. William Labov e a sociolinguística educacional

A partir de uma nova tendência de diversas reflexões variadas acerca dos pressupostos formalistas, o estudo do social exerce uma considerável influência sobre o estudo das formas e, a partir da década de 60 com as contribuições de Saussure, o meio social como é assumido como causa, onde se observa na linguagem os reflexos das estruturas sociais. Surge, então, um novo modelo de análise voltado para a relação entre língua, cultura e sociedade, no qual o estímulo lingüístico para o desenvolvimento desses estudos “é primordialmente o de que dada pessoa ou grupo usa a língua x num contexto ou domínio social y” (LABOV, 2008, p. 215).

A sociolinguística variacionista a partir da década de 70 encontrou no Brasil um dos campos mais férteis para a empregabilidade do seu referencial teórico, da sua metodologia de trabalho contribuindo para o desenvolvimento de novos estudos na área. É na perspectiva dos estudos de natureza sociolinguística que emerge o conceito de falante real, substituindo o conceito de falante ideal e unificado, passando a existir um interesse pela comunidade de fala, por ser a língua observável através de dados (LABOV, 1983).

William Labov é considerado o precursor da Sociolinguística Quantitativa por desenvolver um modelo de estudo que opera com o tratamento dos dados lingüísticos levantados e também com os fatores considerados relevantes (TARALLO, 2004). Esse modelo proposto por Labov faz uma crítica ao modelo gerativo, que trabalha na perspectiva do falante-ouvinte ideal, desconsiderando a influência do componente social.

Para Labov (2008), um dos aspectos da competência lingüística é a habilidade que os falantes têm para o emprego de regras variáveis, o que segundo ele isso só pode ser constatado se na pesquisa lingüística for levado em conta o uso da língua no contexto social. Dessa forma, o conhecimento que um falante possui sobre a língua corresponde não somente ao domínio dessa gramática da língua, mas sim ao conhecimento do valor social atribuído as formas lingüísticas.

A maneira como cada indivíduo utiliza sua linguagem está associada não somente ao meio social em que normalmente ele se expressa, mas também ao modo e as pretensões sociais que perpassam sua comunidade. A Sociolinguística busca compreender a

heterogeneidade lingüística dos falantes de uma mesma língua, tomando por base a linguagem que goza de maior prestígio dentro da sociedade, associada a modos de dizer de falantes que pertencem ao meio social dominante em termos de predomínio político, cultural, econômico e de acesso aos bens de consumo. Dessa forma:

A Sociolingüística relaciona a questão do uso e das variações com as noções de atitude e avaliação. A heterogeneidade do sistema é um fato indiscutível e se explica por duas vias: 1) a mesma língua comporta vários subsistemas; 2) um mesmo indivíduo faz uso desses diferentes subsistemas. (GOMES 2008, p. 34)

A metodologia baseada na sociolingüística proposta por Labov (2008) consiste na coleta de dados do vernáculo estudado, fazer um levantamento escrito da variação, destacando os fatores lingüísticos e sociais que possam influenciar a alternância de estilo, organizar os dados e agrupá-los para serem submetidos à análise estatística, tendo como última etapa no conjunto de valores de probabilidades a análise direcionada a importância de cada fator condicionador na escolha da variante.

Segundo Tarallo (2004), ao analisar a língua tal como é realizada, Labov propõe que a fala dos informantes seja coletada em um ambiente natural, com o mínimo de monitoramento quando estes estejam descontraídos, no momento de lazer, nas conversas informais ou quando o assunto da entrevista seja direcionado para as narrativas de experiência pessoal, no intuito de reduzir a força da presença do entrevistador e do gravador, ambos estranhos aos informantes.

Sabemos que a língua uma instituição social, e como consequência, resulta que lingüística é uma ciência social, onde o único elemento variável ao qual se pode recorrer para dar conta das mudanças lingüísticas é a mudança social, da qual as variações da língua são as consequências (LABOV, 2008, p. 304).

1.3. Concepções de gramática e suas implicações para o ensino

Trabalhar questões sobre linguagem, dentro da sala de aula, não é tarefa fácil para os professores, diante da heterogeneidade lingüística dos alunos. Para muitos educadores, ensinar língua portuguesa nas aulas tem se resumido apenas a transmissão dos conteúdos e das regras estabelecidas pela gramática que prestigia a norma padrão sem uma reflexão sobre as variedades padrão e não-padrão, desconsiderando assim, os conhecimentos que os alunos possuem sobre a gramática de sua língua materna.

Uma das questões que contribuem para essa dificuldade dos professores na abordagem de questões relacionadas ao trabalho com a língua materna corresponde às diferentes visões sobre a linguagem que orientam suas práticas pedagógicas. É possível observar ao longo dos últimos vinte anos que a lingüística, especialmente a sociolingüística, vem desenvolvendo pesquisas sobre o ensino da língua materna, mas diante das dificuldades apontadas anteriormente, os professores sentem dificuldades para transpor tais conhecimentos para a prática do ensino da língua portuguesa.

Saber utilizar a língua de modo adequado nos mais diferentes contextos tem uma importância bastante significativa para o falante de língua portuguesa. Por ser produzida em uma sociedade que apresenta grupos sociais heterogêneos pertencentes a diferentes esferas da sociedade, a estrutura da língua reflete as diferenças econômicas e sociais, emergindo assim variações que tornam a língua funcionalmente multiforme, justificando a importância de refletir sobre o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa a partir dos aspectos sociais.

Uma prática docente que tenha como objetivo principal do ponto de vista lingüístico formar alunos que saibam adequar sua linguagem às diferentes situações comunicativas dependerá e muito da concepção de gramática que fundamenta essa prática. Possenti (1996) destaca que muitas vezes essa noção é equivocada, pois “nem todos os que se dedicam ao estudo desse aspecto das línguas a definem da mesma maneira” (p. 63). Segundo o autor “conjunto de regras” seria uma boa definição para o termo gramática. Para tanto, existem três maneiras para compreender o que significa esse conjunto de regras que são relevantes para as questões do ensino:

- 1) conjunto de regras *que devem ser seguidas*;
- 2) conjunto de regras *que são seguidas*;
- 3) conjunto de regras *que o falante da língua domina*. (POSSENTI, 1996, p. 64)

As três definições apontadas anteriormente correspondem respectivamente a três tipos de gramática: normativa, descritiva e internalizada. A gramática normativa definida como conjunto de regras que devem ser seguidas é uma descrição mais conhecida pelo professor, pois essa é a concepção adotada nos manuais das gramáticas e também nos livros didáticos. Essa gramática exclui qualquer uso que difere da variante padrão, considerando as variantes não-padrão como vícios de linguagem ou erros. Segundo Franchi (2006), a origem dessa concepção é bastante antiga, pois o bom gramático “seria aquele que diz como se deve escrever, seja baseado em uma certa “lógica”, seja baseado no “uso “legitimado” por algum critério” (FRANCHI, 2006, p. 17):

Não há dúvida de que os gramáticos normativos partem de um fato da linguagem que todos estão dispostos a reconhecer: o fato de que, no uso da linguagem, existem diferentes modalidades e dialetos, dependendo de condições regionais, de idade e sexo e, principalmente, de condições sociais (econômicas e políticas). Mas também fica muito evidente, nessa concepção, uma valorização não estritamente lingüística dessas modalidades: existem subjacentes nela preconceito de todo tipo, elitistas e acadêmicos e de classe (FRANCHI 2006, p.18).

O domínio das regras da gramática normativa produz como efeito o emprego da variedade padrão, tanto na modalidade escrita quanto na oralidade. Porém, nesta gramática não estão apenas as normas da língua, nela podemos encontrar também um componente descritivo (FRANCHI, 2006).

Por gramática descritiva compreendemos que esta fundamenta o trabalho de alguns estudiosos da língua, pois sua finalidade é apenas descrever e/ou explicar as línguas na conjuntura em que são faladas. Para esse tipo de gramática, nenhum dado é excluído como não pertencendo à língua, em outras palavras, nenhuma expressão é considerada como erro (POSSENTI, 2006, p. 74). Sua preocupação principal é demonstrar de forma clara as regras

utilizadas pelos falantes. Nesse sentido, a gramática descritiva possui um caráter mais científico do que a normativa, e por isso ela não tem o objetivo de apontar erros, mas sim identificar todas as formas de expressão existentes e verificar quando e por quem são produzidas.

A terceira noção de gramática, a internalizada, corresponde a uma definição diferenciada em relação às concepções mencionadas anteriormente. A linguagem é uma característica dos seres humanos que independe da classe social, da situação econômica, da cultura e da raça a que pertencem. Em outras palavras, todo e qualquer falante independente da modalidade de linguagem em que se enquadra possui uma gramática internalizada, que segundo Franchi, pode ser ou “de natureza biológica e psicológica” ou “a interioriza já em tenra idade, a partir de suas experiências lingüísticas” (POSSENTI, 2006, p. 25). A prova disso, é que os alunos jovens e adultos, mesmo sem nunca terem freqüentado os bancos escolares, ao ingressarem na escola dominam sua própria gramática adquirida ao longo dos anos, a partir da sua convivência em sociedade.

A partir dessa perspectiva:

Gramática corresponde ao saber lingüístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica. “Saber gramática” não depende, pois, em princípio, da escolarização, ou de quaisquer processos de aprendizado sistemático, mas da ativação e amadurecimento progressivo (ou da construção progressiva), na própria atividade lingüística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras (FRANCHI, 2005, p. 25).

A partir das definições de gramática, a tarefa do professor deve visar sempre um trabalho mútuo entre ele e seus alunos, ou seja, uma atividade de reflexão sobre os usos da linguagem. Para tanto, é importante que falando de gramática o professor:

- deve saber muito bem a gramática da modalidade culta;
- deve saber compreender a gramática da modalidade de seus alunos (e de todas as questões relativas a variação lingüística);

- deve dispor de um aparelho descritivo (pelo menos o que nos oferece a gramática tradicional) para ser capaz de analisar expressões nessas diferentes modalidades, compará-las, identificar os seus contrastes e, eventualmente, discorrer sobre tudo isso. (FRANCHI, 2005, p. 33)

Não estamos querendo dizer que o estudo das concepções aqui apresentadas não serve para dizer que uma ou outra não deve sobre hipótese alguma subsidiar o trabalho do professor em sala de aula, pois cada uma tem sua importância. Ressaltamos que antes de selecionar uma das três concepções de gramática, o professor deve levar em consideração a finalidade que se tem para escolher um ou mais conceitos.

Para um bom ensino de língua, é importante que o professor aborde em suas aulas um estudo consciente entre as diferenças da modalidade falada e escrita da língua, baseado nas definições sobre linguagem e gramática, para que assim os alunos aprendam sobre as diferentes possibilidades de usos da língua e não apenas um tipo de uso baseado nas descrições da gramática normativa.

1.4. O ensino de língua portuguesa na proposta pedagógica para a educação básica de jovens e adultos

Partindo da concepção de que a Educação de Jovens e Adultos deve ser ofertada como direito aos cidadãos que não puderam concluir seus estudos no ensino regular, e não como uma compensação, entende-se que o ensino de Língua Portuguesa nessa modalidade de ensino deve levar esses alunos a refletirem sobre suas idéias, melhorando o processo de interpretação e de compreensão de textos dos mais diversos gêneros, e com isso melhorar sua qualidade de vida.

A Língua Portuguesa por manter uma afinidade com as diferentes áreas do conhecimento mantém um papel de destaque, visto que as diversas manifestações da sociedade são expressas através de elementos verbais e não-verbais.

A disciplina Língua Portuguesa na Proposta Pedagógica para a Educação Básica de Jovens e Adultos do Estado de Alagoas é “integrada a área de Linguagens, Códigos e Tecnologias” (PPEJA, 2002, p. 165), e ressalta que o seu ensino e aprendizagem deve direcionar-se para uma reflexão sobre os usos da língua na vida e na sociedade. A obrigatoriedade do ensino de Língua Portuguesa, conforme o documento é decretado na Constituição Brasileira, que em seu art. 26, §1º a situa na “perspectiva de objeto do conhecimento em diálogo, já que o aluno domina, em diferentes graus o seu uso social” (PPEJA, 2002, p. 165).

O ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, no que diz respeito ao trabalho com a escrita e a leitura na modalidade da EJA deve partir do pressuposto de que esses sujeitos ao chegarem à escola já possuem uma experiência com o uso da língua de no mínimo quinze anos, por meio de suas interações nos diferentes domínios sociais onde eles interagem. Assim, “o caráter sócio-interacionista da linguagem verbal aponta para uma opção metodológica de verificação do saber lingüístico do aluno, como ponto de partida, tendo como referência o valor da linguagem nas diferentes esferas sociais” (PPEJA, 2002, p. 165)

Para que o trabalho de reflexão sobre os diferentes usos da língua com essa modalidade de ensino forneça resultados satisfatórios, o professor não deve abrir mão das contribuições de Paulo Freire, sobretudo, da proposta de trabalhar a partir de temas ligados a realidade desses alunos, o que o autor chama de educação libertadora, pois na maioria das vezes o que se vê são práticas de ensino cuja organização dos conteúdos a serem ensinados e os diferentes métodos de abordagem dos mesmos acompanham as mesmas propostas de trabalho desenvolvidas com as crianças (OLIVEIRA, 2008), e quando se trata do ensino de Língua Portuguesa, a postura adotada por grande parte dos professores tende a privilegiar a correção dos chamados “erros”, baseada na Gramática Normativa.

Vale ressaltar que o chamado “erro” corresponde a:

[...] uma avaliação estritamente baseada no valor *social*¹ atribuído ao falante, em seu poder aquisitivo, em seu grau de escolarização, em sua renda mensal, em sua origem geográfica, nos postos de comando que lhe são permitidos ou proibidos, na cor de sua pele, em seu sexo e outros critérios e preconceitos estritamente socioeconômicos e culturais (BAGNO, 2002, p. 73).

¹ Grifo do Autor

Concordamos com a Proposta Pedagógica para a Educação Básica de Jovens e Adultos do Estado de Alagoas, quando esta descreve que a atividade mais importante para o falante da língua é o uso que ele faz desta em situações concretas de interação. Daí emerge a importância de uma formação docente que necessita de conhecimentos baseados na teoria sociolingüística a fim de compreender o objeto que se vai ensinar, e também, da reflexão sobre a importância da inter-relação existente entre a realidade social com a realidade lingüística.

Alunos e professores devem ser sujeitos de sua linguagem, portanto, o ensino de língua na EJA deve oferecer uma vasta compreensão dos processos e das relações sociais, permitindo aos alunos o exercício de reflexão sobre a língua, possibilitando aos mesmos através da linguagem interferir no conjunto das práticas sociais.

Assim, um trabalho consciente sobre as diversidades lingüísticas deve possibilitar ao aluno um acesso ao maior número possível de usos, visto que a língua é considerada um todo, e ensinar apenas um tipo de variedade não seria ensinar Língua Portuguesa, mas apenas uma parte do seu uso. Portanto, é importante que o ensino de língua nessa modalidade, além de contemplar o exercício de reflexão sobre essas variedades trazidas para a sala de aula, também sejam realizadas atividades que contemplem a produção oral e escrita, de sistematização gramatical e de ampliação lexical de diferentes formas lingüísticas possíveis. Assim, o ensino de língua contemplaria todas as variedades do Português, na perspectiva de trabalhá-lo em sua totalidade, sem privilegiar apenas uma parte da língua.

1.4. Formação de professores da EJA

Recentemente no contexto da globalização e com o avanço da ciência constata-se que são exigidos dos educadores a busca por novos conhecimentos para nortear suas práticas pedagógicas. Diante desse contexto, consideramos relevante destacar alguns elementos do

contexto histórico-social do ensino da EJA no Brasil que se reflete de forma significativa na questão da formação de professores. Para tanto, tomamos como referência os estudos desenvolvidos por Moura (2004, p. 23) que faz uma análise acerca das concepções de alfabetização de adultos, bem como das políticas públicas para essa modalidade de ensino.

Ao contextualizar a alfabetização de adultos, a autora afirma que esta surgiu desde os tempos da colonização integrando a história da educação brasileira. Os padres jesuítas são considerados os primeiros professores da massa popular nativa do Brasil. É no período do Império que acontecem tímidas iniciativas a partir de experiências, através das escolas noturnas voltadas para adultos. Já na República são iniciadas diversas campanhas de curta duração, interrompidas e ausentes de sistematização.

Segundo a autora, a partir da Revolução de 30, o cenário político e econômico contribuiu para o início da materialização de um sistema público de educação elementar no país, gerando experiências consideradas relevantes para a área da EJA. Nesse período, conforme Beisiegel (1974, p. 68) apud Moura (2004, p. 24), “os diversos marcos significativos no processo de inclusão da educação de todos os adolescentes e adultos analfabetos entre os objetivos da atuação do estado no Brasil, aparecem como expressões e elementos constitutivos de um processo mais amplo de transformação do estado”. Já nos anos 40, período em que são criados órgãos e algumas iniciativas na área, como: INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (promovendo estudos na área); FNEP – Fundo Nacional do Ensino Primário; CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos; realização do I Congresso Nacional de Educação de Adultos e do I Seminário Interamericano de Educação de Adultos, “a alfabetização de adultos no intuito de inserir o sujeito no sistema produtivo continuou com o ensino da decodificação da Língua Portuguesa, pois bastaria a esses sujeitos apenas fazer uma leitura decodificada e assinar seu nome” (TAVARES, 2008, p. 18).

Segundo Tavares (2008) esse mesmo objetivo permaneceu durante as décadas de 50 e 60. Ainda na década de 50, aconteceu o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, o que se constituiu num marco para a EJA. Paulo Freire trouxe grandes contribuições para a área, ao defender uma educação de adultos voltada para o respeito aos conhecimentos prévios e à valorização dos saberes trazidos por esses alunos, para nortear a prática pedagógica dos professores (as)

Historicamente, segundo Moura (2004), as discussões acerca da formação de professores (as) se fizeram presentes no momento em que se debatiam os novos caminhos da educação no século XX, mais precisamente nas décadas de 1970, de maneira tímida, pois esse foi o período de maior fervor da Ditadura Militar, e com isso determinou-se a proibição das idéias de Freire. Com isso, a alfabetização de adultos era sistematizada na decodificação da língua materna, e a EJA a principal fornecedora de mão-de-obra qualificada para a manutenção da economia. Na década de 80, com o fim da ditadura, Freire retorna ao país, e juntamente com os movimentos civis e populares as discussões a respeito da EJA são retomadas de forma mais intensa. Questões como gênero, diversidade, cultura passaram a fazer parte dessas discussões, especialmente quando se trata das especificidades da educação de jovens e adultos, que por sua vez, exigem do educador uma formação voltada para a valorização e respeito às diversas culturas trazidas por seus alunos para a sala de aula.

Em meio a essas discussões, nas décadas de 80 e 90, com a influência dos estudos da Psicogênese, desenvolvidos por Emilia Ferreiro, com o auxílio da sociolinguística e da ciência da linguagem o conceito de alfabetização foi ampliado, e este passou a ser discutido nas formações continuadas do educador (a) da EJA (FREITAS, 2005).

Com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, na década de 1990, foram introduzidos no ensino de língua portuguesa alguns conceitos até então pouco conhecidos na prática docente, oriundos de estudos da linguagem. Nesse documento, além do reconhecimento e valorização da pluralidade sociocultural brasileira, também é destacada a importância de os educadores desenvolverem situações didáticas no trabalho com a Língua Portuguesa, quer sejam na oralidade, quer seja na escrita, atividades que valorizem as diversas culturas trazidas por esses alunos para a sala de aula e que façam sentido para eles:

A Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais². Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades lingüísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas.

O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional

² Entende-se por variedades dialetais ou dialetos os diversos falares regionais presentes em uma determinada sociedade, um determinado momento histórico.

mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar — a que se parece com a escrita — e o de que a escrita é o espelho da fala — e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico (PCN, 2001, p. 26).

Segundo Bagno (2002), as universidades, enquanto agência formadora de professores de língua tem de responder a tais exigências reconstruindo a maneira de empreender essa formação, possibilitando o aluno o acesso a norma culta, refletindo também sobre o conhecimento dinâmico da língua em sua diversidade.

Nesse sentido, o autor afirma:

[...] a formação do professor deve contribuir para a dissipação de toda uma série de mitos e preconceitos sobre a língua, que criam uma *ideologia lingüística* conservadora e retrógrada, responsável pela situação de profunda *auto-aversão lingüística* que se verifica entre os brasileiros, mesmo entre os falantes sociolinguisticamente classificáveis de cultos (BAGNO, 2002, p. 78).

Freire (1996, p. 38 e 39), destaca que é importante que a formação docente quer seja no nível inicial e/ou continuada, desperte nos professores (as) um interesse não só em estudar, mas de analisar de forma crítica os conhecimentos teóricos a respeito do como ensinar a Língua Portuguesa para os alunos da educação de jovens e adultos, levando-os (as) a refletirem criticamente sobre suas respectivas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola a partir de suas experiências, é o que Freire (FREIRE, p. 38) chama de “fazer e o pensar sobre o fazer”.

A Proposta Pedagógica para a Educação Básica de Jovens e Adultos, da secretaria Estadual da Educação de Alagoas, ao tratar sobre o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, destaca que esta deve ser fundamentada em propostas voltadas para

língua/linguagem, “consideradas como processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral” (PPEJA, 2002, p. 165).

A respeito do trabalho pedagógico do professor, o documento ainda destaca:

O trabalho do professor objetiva o desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. Os conteúdos tradicionais do ensino da língua são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de texto e a literatura integra-se às áreas da leitura. (PPEJA, 2002, p. 165-166).

Um foco que deve, ou pelo menos deveria, interessar aos docentes em suas práticas pedagógicas ao abordar questões sobre língua materna seria o conhecimento aprofundado sobre a variação lingüística, e bem como as conseqüências³ sociais dessa variação, pois muitos professores (as) parecem não conhecer o suficiente sobre língua. Por isso, disciplinas voltadas para o ensino de língua na educação, especialmente nos cursos de Pedagogia, deveriam fazer parte da formação de todo professor (a) independente da modalidade em que se vai trabalhar:

Eles precisam saber sobre o desenvolvimento lingüístico das crianças, normal e anormal. Precisam estar preparados para a diversidade lingüística que encontrarão entre seus alunos; e para a colaboração entre os diferentes departamentos de língua na escola, e de fato para a colaboração dentro da escola toda, uma vez que a língua é um meio de aprendizagem de todas as disciplinas (STUBBS, 2002, p. 144).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação de Jovens e Adultos (2000), no que diz respeito à formação docente apontam para uma formação específica desse educador. A formação desse profissional, além de abranger as especificidades determinadas

³Ressaltamos que essas conseqüências estão relacionadas aos fenômenos sociológicos que contribuíram para a valorização e a atribuição de prestígio a determinadas formas lingüísticas. Formas estas que podem ser vistas nas variedades das camadas sociais dominantes.

para todos (as) professores (as), deve atender a complexidade que é característica dessa modalidade. (COSTA et al, 2007).

Santos (2007, p.76), ao apontar para as relações mediadas pela linguagem entre os participantes envolvidos no fazer pedagógico em sala de aula, afirma:

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 sobre as relações sociais.

Por isso, a formação docente deve focar os conhecimentos científicos voltados para o objeto específico de quem vai ensinar “a língua”, articulando em seu fazer pedagógico as inter-relações existentes entre o contexto social e a lingüística. Nesse sentido, “a interação em sala de aula é marcada, em princípio, pelas características presentes em qualquer interação face a face e por outras que são próprias da escola enquanto domínio social e dos papéis sociais de que se investem os atores envolvidos naquele microcosmo” (BORTONIRICARDO, 2005 p. 228).

A partir das reflexões até então realizada a respeito da formação docente em EJA e do processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa na EJA, percebe-se que alguns elementos são de grande relevância para a sistematização da prática pedagógica, no sentido de valorizar os usos lingüísticos dos alunos (as) oriundos (as) das camadas populares que vêm na escola a oportunidade de serem inseridos (as) no mundo letrado, de melhor se comunicar, trocar experiências e interagir com os (as) outros (as), como: restabelecer a identidade, a cultura e os direitos desses (as) alunos (as). Por isso, é refletindo sobre esses elementos que a atividade docente deve pautar-se em atividades de produção oral e escrita para que o ensino de língua consista na soma das variedades do Português, tentando enxergar e abrir espaço para a língua em sua totalidade e não considerando- a como fragmentos.

1.6. Estudos desenvolvidos na interface linguagem/educação

Este tópico apresenta uma síntese dos estudos desenvolvidos na interface linguagem/educação que contribuem para a área da educação de jovens e adultos. Conforme citamos na introdução dessa pesquisa, esse estudo é uma continuidade de dois projetos desenvolvidos na iniciação científica. No primeiro projeto, intitulado “A Variação Lingüística na Sala de Aula⁴” (2005-2006) onde foram investigados os principais procedimentos metodológicos utilizados por professores das séries iniciais de escolas públicas, da rede Estadual de Ensino na abordagem de questões relacionadas ao tratamento da variação lingüística em sala de aula. O objetivo da pesquisa foi contribuir, por um lado, para combater o preconceito contra as variedades populares, e por outro, para uma melhoria na prática de ensino em relação aos fenômenos da variação lingüística.

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal de Alagoas e teve como espaço de investigação uma sala de aula localizada no bairro do Tabuleiro do Martins, da 3ª etapa da educação de jovens e adultos. Para a realização da coleta de dados, foram feitas entrevistas gravadas em fita cassete com a professora e os alunos, observações sistemáticas em sala de aula, bem como o registro dessas observações. A abordagem metodológica pautou-se nas orientações da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. A opção pela EJA ocorreu devido à ausência de estudos dessa natureza na referida modalidade. Durante cinco semanas de coleta de dados, constatamos no trabalho pedagógico da professora uma ausência na abordagem de questões da variação lingüística. A partir dados analisados, foram constatados durante as interações nas aulas que os alunos se manifestavam e suas contribuições eram bem aceitas pela professora que os ouviam atentamente, sempre com gestos de negação ou confirmação.

Também percebemos que os estudos que tratam sobre o trabalho com a variação lingüística em sala de aula, que já aparece inclusive nos documentos que orientam o ensino de Língua Portuguesa no ensino Fundamental (PCN), têm sido pouco utilizados por grande parte dos professores para fundamentar as práticas de ensino da língua materna em sala de aula.

⁴ A pesquisa mencionada no texto coordenada pela profa. Dra. Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante, durante o primeiro semestre foi desenvolvida pelas Bolsistas Naila Lins da Silva e Rose Karla Cordeiro Lessa. No segundo semestre foi desenvolvida e concluída pelas bolsistas Gláucia dos Santos Marinho e Marta Maria Minervino dos Santos. Atualmente a mesma pesquisa vem sendo aprofundada como objeto de pesquisa do mestrado por Naila Lins da Silva.

Fato que com certeza pode se constituir numa dificuldade a mais para a melhoria da qualidade do ensino nas nossas escolas públicas.

Essa realidade, em relação a uma não utilização de conhecimentos científicos que fundamente as práticas, mostra que muitas escolas continuam preservando muito as formas de prestígio ou padrão, e assim sendo, impondo regras e normas para o aluno mudar sua forma de falar e escrever, sempre prestigiando a forma padrão, em detrimento da variedade do aluno. Porém a forma de falar do aluno preserva também a sua identidade.

No segundo projeto, intitulado “Saberes e Práticas da Variação Lingüística em Sala de Aula” (2006-2007), foram investigados os conhecimentos sobre a variação lingüística e como estes eram trabalhados na prática pedagógica dos professores que atuavam no ensino fundamental.

No desenvolvimento do presente estudo buscamos contribuir para a melhoria do ensino de língua portuguesa na EJA, e, conseqüentemente a inclusão social de usuários das variedades populares que sofrem discriminação por não dominarem a linguagem padrão.

A pesquisa foi desenvolvida na Universidade Federal de Alagoas e teve como espaço de investigação uma turma de uma escola pública localizada no bairro da Ponta Grossa, da 3ª etapa da educação de jovens e adultos. O primeiro momento da pesquisa foi caracterizado pelo levantamento do referencial teórico e de resenhas dos textos que serviram como fundamentação da pesquisa. Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram: observações e registro de aulas, gravações em MP3 e entrevistas. Como abordagem metodológica, a pesquisa pautou-se nas orientações da pesquisa qualitativa, porque esse tipo de abordagem envolveu a obtenção dos dados descritivos obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada. Nas quatro semanas em que realizamos a coleta não houve intervenções na prática da professora no sentido de inserir em sua prática os conhecimentos sobre variação lingüística.

Os resultados da pesquisa revelaram que a não sistematização dos conhecimentos a respeito do tema variação lingüística na prática docente, constitui uma dificuldade a mais para a melhoria da qualidade do ensino nas nossas escolas públicas. A partir deste estudo é importante que os educadores façam uma reflexão sobre a prática pedagógica, para que todo o conhecimento apreendido durante a formação inicial e/ou continuada se reflita em nossa

metodologia de ensino, contribuindo assim no combate ao preconceito contra as variedades populares e inserir nas aulas de língua portuguesa o trabalho com a língua materna.

Além dessas pesquisas de iniciação científica, outras pesquisas vêm sendo realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFAL, cujas investigações ocorrem na modalidade da EJA, no aspecto da formação de professores e do trabalho com o ensino de língua, destacando o trabalho com a variação lingüística em sala de aula.

As pesquisas realizadas descrevem que ainda existe uma necessidade em desenvolver estudos voltados para uma melhoria na abordagem dos conhecimentos oriundos da sociolingüística e do tratamento didático sobre as questões da variação lingüística, especialmente na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. É possível perceber que grande parte dos educadores que lecionam nessa modalidade de ensino apenas se preocupa com o método mais adequado na abordagem dos aspectos da variação lingüística na sala de aula.

Os estudos aqui mencionados contribuem de maneira significativa para o nosso trabalho, à medida que acreditamos ser necessária uma reformulação nos cursos de formação de professores, para que assim o trabalho do professor da EJA, sobretudo no que diz respeito ao ensino de língua materna possibilite aos alunos um significado claro dos processos e das relações sociais que os permeiam, bem como uma reflexão crítica sobre a língua utilizada no seu dia-a-dia, levando-os a refletir e a explorar o conhecimento de outras áreas, de outros domínios, para assim compreender que, ao lado do conhecimento da gramática, existem outros tipos de conhecimentos que também são relevantes tanto para a educação escolarizada, como também para a formação cidadã desses alunos.

CAPÍTULO II

CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo serão abordados os aspectos que dizem respeito aos objetivos e procedimentos metodológicos, o espaço de investigação, os sujeitos da pesquisa, e também os instrumentos utilizados na coleta de dados. A discussão do capítulo é encerrada com a descrição do perfil da professora e dos alunos participantes da pesquisa.

Assim, foram obtidos nessa pesquisa os dados necessários para a temática investigada. Dessa forma, as características do problema, bem como das hipóteses nos auxiliaram na escolha dos procedimentos metodológicos que, no desenvolvimento do trabalho, configurou-se como uma pesquisa qualitativa, baseada nas orientações do estudo de caso, bem como nas orientações da sociolinguística educacional.

2.1. Percurso metodológico

Esta pesquisa foi realizada no município de Maceió, em uma escola da rede pública estadual, na modalidade da Educação de Jovens e adultos (EJA), no turno noturno. O desenvolvimento da investigação deu-se no primeiro segmento do ensino fundamental da EJA, em uma sala de aula da 3ª fase. Iniciamos a coleta no dia vinte e três de março de 2009 e o encerramento no dia quatro de maio de 2009.

Na escola campo da pesquisa, iniciamos as observações no dia vinte e três de março de dois mil e nove e encerramos no dia quatro de maio de dois mil e nove. O período de coleta de dados aconteceu durante 19 dias, distribuídos em dois meses, perfazendo um total de aproximadamente 50 horas de pesquisa, onde, observamos, registramos e gravamos, reunindo elementos para o desenvolvimento desse trabalho.

2.2. Objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa

O tipo de abordagem selecionado para orientar o desenvolvimento do estudo foi a pesquisa qualitativa, baseada nas orientações do estudo de caso, e também pelas orientações da sociolinguística variacionista e educacional, como já mencionamos. A pesquisa qualitativa ofereceu ao estudo o aparato metodológico necessário devido a sua flexibilidade, e também por nos permitir um desligamento de conceitos já formulados no momento da análise dos dados coletados (MARTINS, 2004, p. 292).

A escolha pelo estudo de caso surgiu devido as suas características que se são semelhantes as da pesquisa qualitativa, como: é desenvolvida em um contexto natural, possui grande variedade de dados descritivos, e tem um plano flexível que nos permitiu focalizar a realidade de forma complexa e contextualizada (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

O estudo buscou investigar os saberes e as práticas utilizados por uma professora que atuou na educação de jovens e adultos para trabalhar a variação linguística em sala de aula, em uma escola, da rede pública de ensino de Maceió.

A partir do objetivo geral da pesquisa foram traçados os seguintes objetivos específicos da pesquisa: descrever e refletir sobre os saberes e as práticas que a professora utilizava para trabalhar questões de variação linguística, bem como a origem desses saberes, no sentido de saber se esses saberes são decorrentes do processo de formação inicial, continuada, cursos de aperfeiçoamento ou da informação junto aos colegas de trabalho; analisar se, em relação às questões de variação, a professora se orientou com base em pressupostos teóricos da sociolinguística ou se agiu com base na própria experiência ou ainda com base na gramática normativa, bem como observar as implicações dessas escolhas.

Com o intuito de atender os objetivos propostos, permanecemos durante o período de um mês observando aulas em uma sala de aula da 3ª etapa da Educação de Jovens e Adultos, a fim de fazer um levantamento sobre as formas de intervenção que a professora realizou nos textos orais e escritos dos alunos, em relação aos fenômenos de variação, observando se ela trabalhou somente levando em conta os níveis de análise linguística (fonético-fonológico, morfossintático, lexical etc.) ou se levou em conta também a articulação desses níveis com os

fatores sociais, e inclusive o fato de que os alunos muitas vezes reproduzem em suas escritas algumas marcas da oralidade, bem como o registro dessas observações.

Nosso contato com os sujeitos envolvidos na pesquisa nos remeteu a busca pela constatação ou pela negação das hipóteses levantadas, em que a nosso ver na formação inicial e continuada não são trabalhados os conhecimentos relativos à abordagem da variação lingüística em sala de aula, onde o ensino quase sempre se dá exclusivamente mediante regras de padrões gramaticais, e por isso o trabalho reflexivo acerca da valorização do contexto comunicativo, das intenções comunicativas dos sujeitos, suas vivências e da variação lingüística própria de cada um é por vezes desconsiderado ou posto à margem da prática pedagógica.

No primeiro momento da pesquisa, realizamos o levantamento bibliográfico sobre os pressupostos variacionistas, numa perspectiva mais ampla, dentre os quais citamos: Labov (1983-2008); Moura (2000); na sociolingüística educacional nos estudos de Bortoni-Ricardo (2004-2005); Cavalcante (2000-2006), e por fim, abordaremos algumas questões acerca da Educação de Jovens e Adultos, a partir de estudos desenvolvidos por Freire (1996-2005), Moura (2008); Proposta Pedagógica para Educação Básica de Jovens e Adultos do Estado de Alagoas (2002); e Alves (2008). Também neste momento foram selecionados os instrumentos a serem utilizados na coleta de dados, como: elaboração do questionário para o levantamento do perfil socioeconômico dos sujeitos da pesquisa, roteiro da entrevista e aquisição de equipamentos eletrônicos, do tipo MP5.

No segundo momento, partimos para o primeiro contato com os sujeitos da escola campo da pesquisa. O contato foi satisfatório, uma vez que, no primeiro momento a reação deles foi a de curiosidade em relação a nossa presença em sala. Fizemos uma breve apresentação, tanto para os alunos, quanto para a professora e explicamos a eles um pouco sobre a pesquisa, sem deixar claro os nossos objetivos e sem enfatizar que se tratava de uma pesquisa na área da linguagem, pois nossa intenção era manter o ambiente de sala de aula com a maior naturalidade possível.

Durante as observações, foi utilizado o diário de pesquisa, onde os principais motivos para mantermos este instrumento estavam relacionados à necessidade de gerar a história do projeto, o pensamento do pesquisador e o processo de pesquisa; fornecer material para

reflexão; proporcionar dados para a pesquisa; bem como registrar o desenvolvimento dos conhecimentos de pesquisa adquiridos pelo investigador⁵.

No período das observações, foram aplicados um questionário com os 14 alunos e a professora da turma observada contendo perguntas fechadas, para traçar o perfil dos sujeitos investigados e assim, obter uma maior quantidade de dados baseados nos fatores extralingüísticos, tais como: o nível socioeconômico do falante, a escolaridade, a faixa etária e o sexo, que segundo Tarallo (2004), estes são considerados fatores condicionadores da pesquisa sociolingüística, e ainda fornecem dados relevantes no momento das análises.

Após esta etapa, elaboramos 02 diferentes tipos de questionário-guia⁶ utilizados nas entrevistas (um destinado a professora e o outro aos alunos). A grande vantagem deste aparato metodológico nos possibilitou a captação imediata e corrente da informação desejada, mas que exigiu de nossa parte alguns cuidados, como um respeito muito grande pelo entrevistado, por sua cultura, seus valores, seus horários, acordos firmados, entre outros. Em seguida, partimos para a entrevista com a professora.

Terminado o período do contato direto com os sujeitos investigados, e pelo fato de nossa pesquisa se tratar de uma pesquisa qualitativa, foram realizadas a transcrição do material coletado nas observações e na entrevista, e em seguida iniciamos a análise dos dados.

2. 3. Instrumentos utilizados na coleta de dados

Na primeira etapa da pesquisa foram aplicados um questionário contendo perguntas fechadas com alunos da 3ª etapa da educação de jovens e adultos e da professora participante da pesquisa para fazermos o levantamento do perfil destes. Tomamos por base os estudos da Sociolingüística Educacional desenvolvidos por Bortoni-Ricardo (2004), que afirma que a variação lingüística está presente em toda comunidade de fala, e que esta decorre de vários

⁵ O diário de pesquisa é um registro diário que o investigador faz no desenvolvimento do projeto, cujas anotações também podem ser utilizadas como dados. Porém o tipo de informação gerada nesse processo é diferente das observações, registros ou outros dados coletados com a intenção de obter informações para o fenômeno estudado. O diário contém informações sobre o pesquisador, o que ele faz e o processo da pesquisa, e ainda complementa os dados obtidos pela metodologia da investigação.

⁶ Ver anexos.

fatores como: grupos etários, gênero, status socioeconômico, grau de escolarização, mercado de trabalho e da rede social.

O questionário teve como finalidade fazer o levantamento de informações sobre o perfil social dos alunos. As questões utilizadas abrangiam os seguintes aspectos: idade, profissão, há quanto tempo trabalha nesta profissão, bairro onde mora, renda mensal individual e familiar, escolarização do pai e da mãe.

Ao optarmos pela utilização da entrevista semi-estruturada, tomamos por base os estudos de Ludke e André (1986) que ressaltam sua importância não apenas nas atividades científicas, mas também em diversas atividades humanas. Outro fator importante a ser considerado no momento de sua utilização é o seu caráter de interação, pois esse tipo de entrevista além de ser desenvolvida a partir de um material básico permite ao entrevistador fazer as adaptações necessárias no desenvolver do diálogo.

Durante a aplicação do questionário com os alunos na escola, verificamos que os alunos apresentavam dificuldades na leitura e interpretação para responder as questões propostas. Na maioria dos casos, foi necessário realizar algum tipo de intervenção lendo os questionários para os alunos.

A entrevista com a professora da turma ocorreu na mesma data. O roteiro de entrevista destinado à professora contemplou um total de 18 questões. As questões da entrevista aberta com a professora consideravam aspectos relacionados à formação inicial e continuada, o tempo em que ela lecionava, e também os seguintes tópicos específicos: se na formação inicial ou continuada foram abordados ao tema da variação lingüística, e conhecer sua opinião a respeito da linguagem falada por seus alunos.

Os instrumentos de coleta de dados foram aplicados no próprio ambiente onde a pesquisa foi desenvolvida, a sala de aula, e sempre estávamos preocupados em não atrapalhar a rotina dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Por isso, a aplicação do questionário fechado e a realização da entrevista foram feitos em momentos e horários mais folgados das aulas para não interromper o trabalho da professora.

2.4. Perfil da escola

Para iniciarmos o processo da coleta de dados, primeiramente fizemos o contato inicial em uma escola pública na cidade de Maceió. Partimos então, em busca de escolas que aceitassem a realização de nossa pesquisa. O contato feito na escola ocorreu no dia 19 de março de 2009. Ao chegarmos à escola, primeiramente procuramos saber se a escola disponha de alguma turma da 3ª fase da Educação de Jovens e Adultos. Apresentamos a proposta de pesquisa e explicamos que gostaríamos de realizar observações de aulas na turma da 3ª fase da EJA. Foi solicitado a diretora que nos apresentássemos a professora e assim, requerermos sua permissão para realizar as observações em sua sala de aula. Logo de primeira a professora mostrou-se favorável a nossa permanência em sala de aula, e em nenhum momento fez algum tipo de restrição.

A escola pertence à rede Estadual de ensino da cidade de Maceió e fica situada no bairro da Ponta da Terra. A turma era composta por 14 alunos. Funcionava nos três turnos, ensino fundamental (primeiro e segundo segmento) e educação de jovens e adultos (também primeiro e segundo segmento). As aulas deveriam ter início às dezenove horas e ser encerradas às vinte e duas horas, porém, na prática as aulas começavam em média às dezenove horas e quinze ou vinte minutos e se encerravam antes das vinte e duas horas, em geral, as vinte e uma e quarenta, principalmente nas salas de EJA do primeiro segmento.

Este tipo de acontecimento é contrário ao que está posto nas diretrizes curriculares nacionais, que determina que a carga horária para a EJA deve ser de seiscentas horas anuais, dividida em duzentos dias letivos, sendo três horas diárias o que contabiliza um total de quinze horas semanais. Com base no que presenciamos no período da coleta, os alunos tinham em média no máximo onze horas aula semanais ficando, portanto, com um desperdício de tempo curricular em média de três a quatro horas semanais, situação que se assemelha em todas as escolas que trabalham com EJA atualmente.

Em relação ao espaço de sala de aula, o ambiente era o mesmo que funcionava com crianças no período diurno. As carteiras eram distribuídas de forma enfileiradas, mas quando a professora realizava atividades em grupo as alunas formam grupos por grau de afinidade.

Diante da realidade exposta, a pesquisa na sala de aula aconteceu nos dias 23 e 25 de março e 06, 14, 16, 23 e 29 de abril de dois mil e nove.

A escola possuía 08 salas de aula, as quais funcionavam no período diurno, no período noturno funcionavam apenas 05 salas de aulas devido a pouca demanda de alunos, e também pela evasão de alunos para escolas municipais que ofertam o PROJOVEM⁷. O exemplo disso está na turma observada onde havia apenas 14 alunos matriculados, o que resultava em uma grande preocupação por parte diretora que nos explicou que o número mínimo de alunos matriculados por turma exigido pela Secretaria Estadual de Educação é de 15 alunos, por isso a diretora fora avisada de que no próximo ano letivo não seria mais ofertada EJA.

O espaço dispunha de boa infra-estrutura e o quadro de professores durante a realização da pesquisa nesta instituição estava completo. Possui uma biblioteca com um acervo de livros considerado insuficiente, considerando o público de alunos que a escola atende. Encontramos apenas em grande maioria diferentes tipos de livros didáticos que sobram após a distribuição para os alunos, e também alguns livros que contemplam a literatura infantil. O laboratório de informática era acessível e bem equipado, e encontrava-se em bom estado de conservação. O espaço escolar possui refeitório, sala dos professores, sala da direção, secretaria. As salas de aula eram grandes, porém com pouca ventilação.

Iniciamos o trabalho de campo no dia 23 de março de 2009. Entretanto, durante um mês de observações, a turma observada apresentou uma frequência máxima de 10 alunos. Durante o período das observações de campo, procuramos registrar o máximo de informações sobre o que ocorria em sala de aula, sem nos determos unicamente na metodologia da professora observada, mas também atentávamos para as questões relacionadas aos conhecimentos teóricos e práticos sobre o tema da variação lingüística. Passado o período das observações, voltamos à escola no dia 04/05/2009 e realizamos a entrevista com a professora da turma.

⁷ Programa Nacional de Inclusão de Jovens

2.5. Perfil dos alunos

Do ponto de vista socioeconômico, o grupo de alunos da escola era bastante diversificado. A escola na distribuição dos alunos por turma não utilizou nenhum critério de distribuição por idade, nesse caso a turma era composta de jovens, adultos e idosos. A faixa etária da turma da escola estava distribuída da seguinte forma: a faixa etária de idade predominante encontrava-se entre dos 15 e 25 anos (06 alunos), e entre 26 e 35 anos (04 alunos). Na faixa etária de 46 anos acima, encontramos (03 alunos) com 46 anos e (01 aluno) com 76 anos de idade.

Segundo Moura (2007, p.04) “os sujeitos que buscam e freqüentam a EJA encontram-se na faixa etária dos 15 aos 75 anos de idade. Na zona urbana - principalmente nas sedes dos municípios - identifica-se um maior número de adultos mais jovens, adolescentes e um número mais elevado de mulheres”, como é o caso da escola campo da nossa pesquisa. Essa realidade nos revela que a maioria dos alunos que buscam a escola quando adultos para iniciarem ou dar continuidade aos estudos, retornam devido as novas exigências do mercado de trabalho, e os alunos considerados “fora desse grupo” voltam a escola pela necessidade de aprender a ler e a escrever o próprio nome. Moura (2007) afirma que essa necessidade decorre da busca pela autonomia do cotidiano desses sujeitos.

Quando questionadas sobre as funções que desempenhavam, os alunos declaram trabalhar como: empregada doméstica, camareiro (a), babá, balconista, auxiliar de serviços gerais, dona de casa ou desempregado (a). Ao apresentar um panorama das profissões exercidas pelos alunos da escola, concordamos com Coutinho (2005, p.67) quando afirma que são “as condições de trabalho que não permitem aos indivíduos das camadas populares darem continuidade a sua escolarização termina reproduzindo trabalhadores com baixa qualificação”.

Todos os alunos apresentavam um modo de vida simples, decorrente dos baixos salários/renda e, por conseguinte um baixo poder aquisitivo. Os alunos que declararam trabalhar recebiam no máximo um salário mínimo.

3.6. Perfil da professora

A professora da escola, aqui caracterizada como P⁸, encontrava-se na faixa etária de 36-45 anos de idade. Sua formação inicial foi através do curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas, da qual saiu com habilitação em supervisão escolar. Possuía especialização em formação de professor da educação básica, ofertado pela UFAL. Atuava como professora da educação básica, no ensino fundamental desde 1983. Sua experiência com a EJA foi iniciada no ano de 2005.

A professora afirmou participar de formações continuadas em EJA ofertadas uma vez por mês pela Secretária Estadual de Educação, e demonstrou interesse em cursar o mestrado, mas não soube informar em qual área.

Percebemos em alguns momentos na prática da professora um desânimo, pois quase todos os dias a professora recebia na turma novos alunos, por isso segundo ela era impossível elaborar um planejamento que contemplasse as diferentes necessidades dos seus alunos. Em um dos relatos, a professora afirmou utilizar na turma da EJA o planejamento de uma das escolas em que lecionava, no período diurno.

Os dados da entrevista com a professora da escola foram coletados no dia 04 de maio de 2009.

⁸ Para mantermos a preservação da identidade optamos por utilizar a sigla P referente à professora observada.

CAPÍTULO III

VARIAÇÃO LINGUISTICA NA 3ª FASE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SABERES E PRÁTICAS EM SALA DE AULA

Este capítulo faz um estudo sobre os saberes e práticas da variação lingüística na sala de aula desenvolvida por uma professora respondendo as seguintes questões: Que conhecimento a professora utilizou para trabalhar os fenômenos de variação e mudança lingüística que ocorreu nos textos orais e escritos de alunos? De que forma foi realizada intervenções nesses fenômenos? Assim, o foco de nosso estudo centrou-se na análise do papel do professor enquanto mediador da aprendizagem mediante os casos de variação lingüística na fala de alunos da educação de Jovens e Adultos. Selecionamos duas aulas para fazer as análises das intervenções, sendo a primeira, uma aula sem a abordagem sistemática da variação lingüística, e a segunda, com a utilização de um texto que apresenta casos de variação lingüística onde a professora da turma realizou a intervenção.

Em seguida, entrevistamos a professora participante da pesquisa e com base nos resultados obtidos apresentamos, num primeiro tópico, uma análise das intervenções da professora da escola, no segundo tópico uma análise da aula interventiva a partir do uso do texto *Rememórias Dois*, do escritor Carmo Bernardes, e no terceiro tópico apresentamos a análise da entrevista concedida pela professora.

3.1. Discussão acerca das práticas em sala de aula

As aulas tinham início às 19h15min. Os alunos concentravam-se no pátio da escola, onde todos os dias era cantado o Hino Nacional do Brasil. Conversando com a professora, ela informou que freqüentemente o máximo de alunos que compareciam as aulas eram entre 07 e

12 alunos por dia. Com isso, percebemos que em média 60% dos alunos ou menos freqüentavam as aulas.

A turma observada, segundo relatos da professora apresentava um nível de letramento muito baixo, pois a maioria dos alunos ainda não dominavam as atividades de leitura e de escrita. Por letramento compreendemos este não como o estado de saber ler (decodificar) e escrever, mas como o *saber fazer uso* social do ler e do escrever, incorporando essas habilidades de acordo com as “necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2001, p. 72).

No primeiro momento da aula a professora trabalhou alguns aspectos relacionados à formação de palavras a partir do uso do alfabeto móvel, e a partir das dificuldades apresentadas pelos alunos na escrita das palavras as intervenções direcionaram-se para o ensino de ortografia.

Esse enfoque dado à questão da correção dos “erros ortográficos” serão descritos em uma aula que a professora ministrou no dia 23 de março de 2009. A primeira proposta de trabalho lançada professora com os alunos foi a formação de palavras em fichas utilizando como recurso o alfabeto móvel. Os alunos deveriam formar duplas, e para cada palavra formada, eles registraram no caderno.

As intervenções foram feitas nas duplas, a professora tirou as dúvidas dos alunos no momento em que eles estavam formando as palavras. Para Tavares (2008), esse tipo de intervenção é um trabalho relevante à medida que possibilita aos alunos a resolução das suas dificuldades. Mas, quando relacionado à prática da P, o enfoque já não tem o mesmo sentido, pois o momento relevante para reflexão e aprendizagem da língua perde espaço para o trabalho de correção dos chamados “erros”.

No primeiro trecho da aula da P, constatou-se que as variantes que compõem a variedade popular estiveram presentes de forma freqüente nos discursos orais dos alunos da turma, também foi possível perceber a presença de variantes na fala da professora. Inicialmente, a P organizou a turma em trios e trabalhou com os alunos uma atividade de reescrita e formação de palavras, vejamos:

TRECHO [1]⁹

P¹⁰: prestem atenção porque vocês estão com a fichinha e depois eu vou trabalhá uma outra atividade. Cada nome que vocês formarem, vocês vão registrá - - - vão escrever no caderno, certo?

Os alunos balançaram a cabeça em sinal de afirmação.

P: Agora eu quero que vocês peguem a primeira fichinha e vá me dizendo as letras que vocês querem. Observe a primeira figura para vocês formarem ai.

A1: eu quero um F e um A!

P: Um F e um A.

P: xxx as letras estão aqui, é só vir pegá. Primeiro vocês vão ver qual é a palavra que vocês vão formar. xxx Se pegar desse lado, num pegue desse não. (risos)

Nesse momento os alunos permaneceram respondendo a atividade.

P: a palavra que pesquisar vão registrando, né! Se ficá - - é um quadradinho incompleto é porque a palavra não está correta, né! xxx Deixa eu vê, você quer que letra.

A2: eu quero G.

P: tem G sim!

P: igre:ja. Igreja [entonando o gre]. Igreja.

A2: xxx ai aqui, eu coloco uma palavra abaixo da outra, né?

P: é!

A3: xxx tem essa aqui ó ca:neca [forte entonação do can]. Um c e um a. ca – ne – ca (o aluno soletrou cada sílaba em voz baixa).

⁹ A convenção adotada por nós para a transcrição das falas segue o modelo proposto pela Equipe do GARS (ver anexos).

¹⁰ Significado dos códigos P= professora; A=aluno

A3: *ca.*

P: viu como é bom trabalhar - - - com a construção das palavras porque ai vocês vão aprendendo. Se faltar um quadradinho...

A4: *e essa palavra aqui?*

P: cabana. ca – ba – na (a professora soletrou). Você terminou a palavra cabana?

A4: *já!*

A5: *tu já terminou a palavra cabana para eu pegá essa letra?*

A4: *já!*

A alfabetização consiste na apropriação de uma tecnologia, ou seja, a aquisição de um código diferente do letramento social ou escolar. Para Mollica e Leal (2009, p. 11), o letramento escolar corresponde às habilidades particulares em relação à assimilação dos “processos de lectoescritura e da escrita matemática”. O letramento também corresponde aos diferentes saberes de natureza sócio-político-cultural que os indivíduos expressam e põem em prática em seus domínios sociais, com diversos objetivos ainda que não tenham se apropriado do código escrito.

Os alunos jovens e adultos ao se depararem com a necessidade de “ter acesso a leitura e a escrita recorrem à escola ou Programas a fim de recuperar o tempo perdido” para se escolarizar, e/ou dar continuidade aos seus estudos quer seja por demanda de ordem econômica, ou por demanda cognitiva (MOURA, 2007, p. 4), por isso conferem a escrita um papel que vai além da apropriação de um código, ou de uma ferramenta tecnológica. Para esses alunos, a escrita corresponde a um bem social considerado indispensável para enfrentar as exigências cotidianas seja no trabalho, em casa, na rua, etc.

Um grande equívoco cometido pela escola é trabalhar as nomenclaturas e as classificações das palavras, afirmando ensinar as regras de gramática. A exploração de classes e categorias gramaticais leva o professor, e também os alunos a uma crença de que o estudo

da gramática é necessário para um bom desempenho nas diversas situações de vida social dos indivíduos (ANTUNES, 2003).

Não estamos afirmando aqui que a correção dos “erros” não deva ser realizada, mas sim que o trabalho com a ortografia proporcione atividades que levem os alunos seja criança, ou jovens e adultos a refletirem sobre o uso da língua oral e escrita bem como as relações existentes entre ambas, pois trabalhar com o ensino da ortografia exige dos professores um enfoque voltado para o processo de ensino e aprendizagem da ortografia tendo como referencial a língua em uso dos alunos.

Hoje não há como dissociar as práticas do letramento com as da linguagem. Língua e texto agora são representados a partir de uma mesma perspectiva, ou seja, representam um conjunto de atividades interativas que complementam as práticas sócio-culturais.

Assim, a partir dessa percepção, o trabalho com as regras da língua e a morfologia deixam de reger prioritariamente a prática docente desse educador, pois são os usos da língua, realizados através de nossas interações nos diferentes domínios sociais nos quais estamos inseridos que determina os níveis da variação lingüística.

No trecho 1, percebe-se que a professora trabalha a escrita da Língua Portuguesa, a formação de palavras de forma fiel aos princípios da gramática normativa. Constata-se que o trabalho com a linguagem, especialmente com a língua portuguesa, não estabeleceu uma relação com a linguagem desses alunos trazida para a sala de aula. É no desenvolvimento de trabalhos com a alfabetização de adultos, que Freire (1996) chama atenção para as especificidades desses sujeitos reconhecendo que a alfabetização destes exige dos educadores uma metodologia que difere dos métodos utilizados na alfabetização das crianças. Essas especificidades e necessidades se traduzem no desenvolvimento de propostas de ensino adequadas a elas.

Mais adiante, ainda na mesma aula, enquanto as alunas respondiam à atividade, a professora passava entre as alunas para ajudá-las, caso apresentassem alguma dificuldade. Ao perceber que uma dupla estava com dificuldade no uso de m e n, a professora escreveu na lousa:

m n

M N

m n

No evento de letramento ocorrido também na mesma aula, que será descrito a seguir no trecho 2, observamos que um aluno reproduziu em seus escritos muitos traços lingüísticos da sua oralidade. Na utilização das variantes, no início da formação da palavra telhado (A5 grafa *tailhado*) ela utilizou o fonema /a/ no lugar do fonema /e/, acrescentando ainda outro fonema /i/ antes do dígrafo /lh/. A professora observou a construção da palavra feita pelo aluno e chamou sua atenção para a palavra “telhado” silabando essa palavra e dando ênfase nas sílabas “TE” e “LHA”, na tentativa de que o aluno percebesse a não existência do “I” após o “TE”, vejamos a seguir:

TRECHO [2]

P: xx Isso aqui é um M! Presta atenção.

A5: E a palavra TEILHADO? [na construção da palavra o aluno escreveu a palavra tailhado].

P: Que nome é esse aqui que você fez? A primeira é qual? Começa com TA?

A5: TEILHADO. TE, TE... começa com T e E. Professora ta certa essa palavra TEILHADO? [o aluno pronuncia a palavra TEILHA].

P: a palavra é telhado. Ai tem telando. O que é que ta faltando para essa palavra se transformar em TELHADO?

A5: TELADO, TELANDO... [em dúvida]

P: A palavra telhado tem N?

A5: TE-I-LHA-DO

P: TELHADO. TE-LHA [repete o LHA]- DO

A5: É- - - Bota L e H, né? TE-LHA-DO

Para Leal e Roazzi (1999), este tipo de evento na escrita ocorre porque as normas ortográficas que padronizam na escrita, algumas diferenças observadas na fala são lentamente adquiridas quando o aluno seja criança, jovem ou adulto percebe que não há uma correspondência perfeita entre letra e som. Assim, possivelmente A5 já sabe que cada letra representa um segmento fonético, mas que a relação um a um não é respeitada, como nesse caso ocorre com o dígrafo */lh/*, onde a aluna acrescenta o fonema */i/* tanto na sua representação oral quanto na escrita.

Tavares (2008), em seus estudos no que diz respeito às intervenções didáticas voltadas para a questão do “erro”, da silabação e de indicar a grafia “correta” das palavras, ressalta que este é um tipo de trabalho que não possibilita aos jovens e adultos se apropriarem da escrita numa perspectiva cognitiva. Por isso, os alunos demonstram não ter consciência da importante vinculação entre a escrita e o seu significado. Em relação a isso a autora, explica:

Quando a professora pronuncia artificialmente uma palavra com o intuito de ajudar os alunos a escreverem “corretamente” ela está reforçando um efeito oposto, tornando mais difícil o processo de aquisição da escrita. A análise e o entendimento da relação entre variante lingüística, arbitrariedade do alfabeto e das normas ortográficas ficam bastante prejudicados (TAVARES, 2008, p. 58).

Nesse sentido, é papel do professor levar os alunos jovens e adultos a tomarem consciência das relações que existem entre os sons e as letras. Tais relações constituem correspondências de ordem regular ou irregulares. Mas, para que isto ocorra o professor deve ter clareza do que é regular e irregular para assim diferenciar aquilo que os alunos poderão aprender do que eles terão que memorizar (cf. MORAES, 2003).

Para Moura (2000), é importante que o professor identifique essa distinção, a fim de evitar que analisar os “erros ortográficos”, não apenas do ponto de vista da constituição da palavra num contexto isolado, mas também das relações existentes entre elas.

Ainda na mesma aula, a professora dirigiu-se a dupla com dificuldades no uso do **M** e do **N**, explicou para os alunos as regras de uso destas letras, e também sobre as diferenças entre tipo de letra maiúscula e minúscula, vejamos:

TRECHO [3]

P: Tá vendo esse aqui ó. (apontando para a letra M) esse é o M bastão. Tem que aprender o que é o M e o que é o N.

A5: Ah, o M é o que usa antes do T.

P: Não. O M a gente usa antes de P e B. [a professora escreveu o exemplo no quadro]. A palavra BOMBA veja o M está aonde? É - - Deixa eu ver outra palavra [para explicar o N] BANDO. Veja o N está antes do D.

[...]

Temos aqui no trecho 3 as dificuldades ortográficas relacionadas ao uso de M e N, corrigida pela professora que utilizou como exemplos a palavra *bomba* (para explicar a regra do uso do M, antes de p e b) e *bando* (explicando apenas que o N é usado antes do D e do T). O que se constata nesse tipo de prática pedagógica é que o ensino (ou o trabalho) com a língua portuguesa está situado numa perspectiva de imposição daquilo que prescreve a gramática. Por isso, se o professor deseja que os alunos da EJA se apropriem da norma-padrão, primeiramente deve haver um trabalho de reflexão para que eles adquiram um domínio da linguagem escrita que os liberte da condição de oprimidos.

Na língua escrita, o que se convencionou a ser chamado de erro, representa nada mais que a violação de um código convencionado e prescrito pela ortografia, por isso os chamados “erros ortográficos” são avaliados de forma negativa.

Para facilitar a aprendizagem dos alunos no que diz respeito ao ensino de ortografia devem ser trabalhadas em sala de aula atividades de consciência fonológica, ou seja, exercícios que levem os alunos a tomarem consciência dos sons nas palavras, para que assim eles compreendam que estudar a língua portuguesa vai além da aquisição de regras gramaticais e da memorização da grafia de palavras isoladas. Assim:

Quando a escrita do aluno revela problemas decorrentes da falta de familiaridade com as convenções ortográficas, com as normas da língua escrita, o professor vai trabalhar com a reflexão, a análise fonológica, para levá-lo à descoberta de como representamos graficamente as palavras (ALVES, 2008, p. 51).

No ambiente escolar, ou em qualquer outro ambiente, é possível encontrar um grande número de variações no uso da língua (isto se relaciona aos diferentes papéis sociais de cada indivíduo), até mesmo na linguagem da professora, que por exercer um papel social de ascendência em relação aos seus alunos, está sujeita a regras bastante rigorosas em seu comportamento oral e não oral (BORTONI-RICARDO 2004).

Nos episódios citados anteriormente, foi possível observar no repertório lingüístico dos alunos, e também no da professora a utilização de diferentes variantes em seus repertórios lingüísticos, tal como a supressão do /r/ em final de palavras. Segundo a autora, essa perda do /r/ final “é um traço gradual” que ocorre de forma freqüente nos infinitivos verbais, podendo também ocorrer em “substantivos como mulher, colher e suor ou em adjetivos como maior, melhor etc” (op. cit., p. 25).

Vejamos mais um exemplo de intervenção da professora, identificando eventos de oralidade e letramento.

TRECHO [4]

xxx

A8: ingreja

P: olha, presta atenção! i - greja, não é ingreja, entendeu? Você fala colocando o N, ai fica a palavra ingreja, tá! É a mesma coisa da palavra idiota! (Risos) O nome é igreja! i: – greja, sem o n tá certo? não esqueça!

P: então, é igreja! Presta atenção todos os grupos! Depois vocês não fiquem falando ah professora mais eu já fiz! Nada melhor como escrever várias vezes essas palavras xxx porque senão vocês vão continuar escrevendo com dúvidas, tá! Então, quanto mais vocês escreverem essas palavras mais vocês vão aprender xxx

A4: é as regras, né?

P: é! tem palavras que vocês têm que escrever várias vezes pra poder memorizar. Até mesmo a gente (referindo-se a ela mesma e a pesquisadora) que é alfabetizada tem palavras xxx que, por exemplo, eu nunca vi!

No trecho anterior, o aluno trouxe para a sua escrita alguns traços da oralidade. Imediatamente, a professora chamou atenção dele fazendo a correção da pronúncia da palavra *INGREJA* = *IGREJA*, mostrando a variedade padrão, e ainda forneceu mais um exemplo de variante *INDIOTA*, que segundo ela, ocorre com bastante frequência no repertório lingüístico dos alunos.

Neste caso é interessante que o professor esteja atento para intervir de forma pontual, no sentido de ajudar o aluno a avançar na construção do conhecimento. É importante que o professor planeje situações em que os alunos jovens e adultos sejam convidados a escrever palavras, cuja forma escrita não sabem de memória, pois isso permite ao professor conhecer sua hipóteses, descobrir quais idéias orientam as estranhas escritas que produzem, bem como oferecer boas situações de ensino aprendizagem.

Daí surge à importância da pedagogia culturalmente sensível no trabalho pedagógico do professor defendida por Bortoni-Ricardo, pois esta além de estar atenta as diferenças entre a cultura dos alunos e a da escola ainda fornece subsídios para que o educador busque formas efetivas no trabalho de conscientização dessas diferenças com os educandos.

No caso da professora, ela percebeu o uso da variedade não-padrão, e logo apresentou o modelo da variante padrão, perdendo a oportunidade de realizar uma intervenção que faça com que os alunos reflitam sobre a questão da variação lingüística. Para Bortoni-Ricardo (2004) o padrão de comportamento do educador em relação ao uso de regras não-padrão pelos alunos vai depender do tipo de evento em que essas ocorrem. Em relação à escrita, é necessário observar que, na escola, se professor quer que seu aluno escreva bons textos, deve prepará-lo para isso.

As atividades de elaboração textual constituem uma estratégia didática de grande relevância no trabalho pedagógico do professor, pois partem de situações de fala, para gradativamente, alcançar a produção escrita. Importa também que o trabalho seja

desenvolvido com a utilização de diferentes gêneros discursivos, escolhendo-se aqueles mais recorrentes nos meios sociais dos alunos.

3.2. Aula da intervenção

Durante o período de um mês coletando os dados, observamos nas aulas da professora uma ausência de intervenções sistemáticas na abordagem da variação lingüística com os alunos da turma. A partir disso, para investigar os saberes e os procedimentos pedagógicos para abordar a variação lingüística nas aulas de Língua Portuguesa, julgamos necessário apresentar a professora algum texto que apresentasse casos de variação lingüística para que ela aceitasse a nossa proposta.

O texto entregue a professora estava registrado em um dialeto mais próximo das variedades rurais, trata-se do texto “Rememórias Dois” do escritor Carmo Bernardes, in Bortoni-Ricardo (2004). Para tanto, após a entrega do texto, deixamos a professora à vontade para que ela conduzisse o seu trabalho, bem como para que selecionasse os conteúdos, os objetivos, metodologia e as estratégias de intervenção. O texto foi selecionado em virtude da riqueza da cultura rural, que é tão discriminada pelas pessoas da cidade, e também pela diversidade no conjunto de palavras, muitas delas já arcaicas, para expressar com fidelidade as expressões de sua cultura.

Para o desenvolvimento da aula, a professora solicitou que os alunos realizassem a leitura do texto em silêncio e grifassem as palavras que considerassem difíceis, e assim a discussão seria em cima do significado das palavras mencionadas por eles. Em seguida, com alguns dicionários em mãos a professora selecionou algumas palavras do texto, e solicitou que em dupla, os alunos buscassem o significado dessas palavras no dicionário.

No decorrer da aula quando o texto foi apresentado aos alunos, de início, eles perceberam que o texto possuía uma linguagem diferente em comparação com os textos retirados de livros didáticos. A professora comentou que se tratava de uma linguagem *diferente* da que costumamos utilizar no dia-a-dia, e que muitas das palavras apresentadas no

texto não estão mais em uso em nossa Língua Portuguesa, mas que algumas delas ainda podem ser observadas no repertório lingüístico de pessoas mais idosas.

Em relação a isso, Marchuschi (2008, p. 52) diz que

Um dos problemas do ensino é o tratamento inadequado, para não dizer desastroso, que o texto vem recebendo, não obstante as muitas alternativas e experimentações que estão sendo hoje tentadas. Com efeito, introduziu-se o texto como motivação para o ensino sem mudar as formas de acesso, as categorias de trabalho e as propostas analíticas.

O texto de Carmo Bernardes utilizado para a aula foi o seguinte:

REMEMÓRIAS DOIS¹¹

(Carmo Bernardes)

“Entrei numa lida muito dificultosa. Martírio sem fim o de não entender nadinha do que vinha nos livros e do que o mestre Frederico falava. Estranheza colosso me cegava e me punha tonto. Acho bem que foi desse tempo o mal que me acompanha até hoje de ser recantado e meio mocorongo. Com os meus, em casa, conversava por trinta, tinha ladineza e entendimento. Na rua e na escola – nada; era completamente afrásico. As pessoas eram bichos do outro mundo que temperavam um palavreado grego de tudo.

Já sabia ajuntar as sílabas e ler por cima toda coisa, mas descrencei e perdi a influência de ir à escola, porque diante dos escritos que o mestre me passava e das lições marcadas nos livros, fiquei sendo um quarta-feira de marca maior. Alívio bom era quando chagava em casa.

Os meninos que arrumei para meus companheiros eram todos filhos de baiano. Conversavam muito diferente do que estava escrito nos livros e mais diferente ainda da gente de minha parentalha. Custei a danar a aprender a linguagem deles e aqueles trancas não quiseram aprender a minha. Faziam era caçoar. Nestes casos, por exemplo: eu falava “sungar”, os meninos da rua falavam “arribar”, e mestre Frederico dizia “erguer”. Em tudo o mais era um angu-de-carço que avemaria.

¹¹ BERNARDES, C. *Rememórias Dois*, Goiânia: Leal, 1969, p. 18-20. In: BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em Língua Materna: a sociolingüística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

Um dia cheguei atrasado e dei a desculpa de que o relógio lá estava “azangado”. Aí o mestre entortou o canto da boca e enrugou o couro da testa e derreou a cabeça e ficou muito tempo assim de esguelha fígado em mim, depois estralou:

- O relógio está o quê?!!

Ah, meu Deus... Tampei a cara com o livro, e uma coceira descometida nas popas me pôs a retocar e a esfregar no banco, como quem tinha panhado um bicho. Um menino que gostava muito de mim foi me salvar e embaraçou-se todo também:

- Ele está dizendo que o relógio da casa dele “escanchelou”!

Mestre Frederico derreou a cabeça para o outro lado e tornou a estralar:

- O quê!!!

Ajuntou a boca no maior afinco de estancar um riso quase vertente, ínterim em que a risadagem já ia entornando na sala toda.

- Silên... cio! ...

E, peculiarmente, a palmatória surrou miúdo no tampo da mesa.

Em tudo o mais era nesse teor. Era – não: é. Vivi até hoje empenhado na peleja mais dura, com o viso de me acostumar a falar de acordo, e não sou capaz. Em estando muito prevenido é que às vezes dou conta de puxar mais ou menos os efes e erres, assim mesmo sujeito a desastrosas silabadas... Descuidei, que seja, resvalo e quando quero acudir é tarde.

Sem maior esforço, dou conta de arrumar direitinho um fraseado com aparência de erudito, e em pouco prazo estiro no papel uma chorola certinha, conforme preceitua a gramática. Contar um caso bem contado, com cautela de não dar motivos a enjoamento em quem vai ler, é que não sou capaz porque tolhido das regras que Mestre Frederico me ensinou nunca pude armar uma história que prestasse. A coisa não se expressa, fica tudo pálido, enxabido um negócio maninho que não há quem traga.

Só desaçaimado de tudo quanto é fiscalização de regras e formas, sou capaz de ajeitar uma prosa sofrível. Aí vou desalojando de dentro de mim as palavras e as formas que trago na massa do sangue, olvido o mundo que em cerca e me engolfo numa lembrança qualquer mal apagada e, assim, às vezes arrumo uma escrita que não enfada muito”.

A professora fez a leitura do texto individualmente para os alunos, onde apenas no momento dos questionamentos ela dirigia-se a eles para que em seguida fossem identificadas as variedades contidas no texto. Passado um período de aproximadamente 20 minutos, quando todos pareciam terem feito a leitura, a professora começou a conversar com os alunos sobre o texto, explicando sobre o desconhecimento de algumas palavras.

Em nossa concepção a estratégia didática utilizada pela professora para trabalhar o texto foi de forma superficial, restringindo-se a busca pelo significado das palavras e não demonstrou uma intenção em resgatar alguns elementos da história da língua portuguesa, bem como de conscientizar os alunos sobre as diferentes formas de falar. Vejamos:

TRECHO [5]

P: eu sei que têm palavras aqui que a gente não conhece, ou que não tão mais em uso. Tem uma palavra aqui que eu olhei assim e disse que palavra é essa?! Essa aqui /desaçaimado/ ! xxx Essa /ladineza/ xxx

A1: eu estranhei essa aqui /derreou/.

P: ela vem da palavra derradeiro. Derradeiro significa o que?

P: atrás. Então ele pôs a cabeça para trás! Então vamos vê esse parágrafo aqui comigo. Entrei num lida muito dificultosa, o que quer dizê?

A2: uma vida de dificuldade!

P: eu concordo! Porque quando ele diz que entrou numa vida muito dificultosa, ele quer dizê que teve uma vida de sofrimento. Martírio sem fim o de não entender nadinha do que vinha dos livros. O que é martírio?

A2: sofrimento!

P: sofrimento o de não entendê nadinha xxx olhe só, se este mal que vinha acompanhando ele, era de agora ou de muito tempo?

Todos: de muito tempo.

P: olhe só, quando ele diz assim falava. Mestre Frederico falava xxx. Então esse mal que acompanhava ele não era de agora, vinha desde quando?

A1: desde o primeiro colégio.

P: ah, então você disse que vinha desde quando ele começou a freqüentá o colégio?

A1: *é!*

P: *vocês nunca ouviu ninguém falá essa palavra mocorongo, não?*

A1: *já, e é pra dizê que a pessoa é matuto, ou tá com vergonha!!!*

[...]

P: *descrencei deve está relacionada à descrença. Eu não sei, vou até procurá o significado dessa palavra. E eu acho assim que vai ter palavra que a gente ainda não vai achar o significado!*

xxx

P: *olha aqui, quando ele diz fiquei sendo um quarta-feira de marca maior. O que será que ele quer dizê com esse quarta-feira de marca maior? Eu acho que deve está relacionada à quarta-feira de cinzas! Assim depois do carnaval que ninguém fica querendo que vá embora...*

[risos]

P: *faziam era caçoar. O que é caçoar?*

P: *brincar, tirar brincadeiras, né? Nesses casos, por exemplo, se eu falar sungar e arribar é o mesmo que o que? Erguer, subir, elevar, etc. essas expressões vocês escutam principalmente mais em gente idosa, eu já vi um senhor falar assim: óia, ele tá lá em riba! Então, lá em riba quer dizê lá em cima.*

[...]

Um ponto de partida considerado relevante para o ensino aprendizagem da língua portuguesa na EJA é trabalhar a partir da diversidade de usos que a língua nos fornece. Este tipo de trabalho, segundo Moura (2000) constitui uma ferramenta capaz de produzir novos tipos de conhecimentos, com base na necessidade de interação social dos indivíduos.

Compreendemos a importância do trabalho didático com o dicionário pelas contribuições que o gênero oferece ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, pois o dicionário além de conter o sentido de uma palavra (descrição), ainda fornece uma ou mais definições, ou seja, expressões mais extensas que avaliam o sentido. Segundo Cagliari (2008) como o objetivo dos dicionários é fornecer pistas para a compreensão de palavras desconhecidas, exige-se que tais definições sejam construídas numa linguagem mais familiar e corrente que a denominação.

A nosso ver, não é necessário que todas as palavras do texto sejam explicadas para os alunos antes que eles se ponham a lê-lo. É necessário estimular os alunos a perguntar e a compreender os significados das palavras dentro dos contextos em que aparecem. Antes de solicitar aos alunos que utilizem esse tipo de recurso para conhecer os significados é importante ensiná-los a consultá-lo e também a interpretar suas explicações, caso contrário, a consulta pode confundi-los.

No trecho acima, acreditamos que as intervenções sobre os aspectos da variação lingüística deveriam ocorrer de maneira que se pudessem substituir essas variedades presentes no falar rural pelas variedades de prestígio, permitindo que os alunos tivessem contato com as duas realidades, pois os dicionários e as gramáticas são bons lugares para conhecer os aspectos da língua, mas não são as únicas fontes e podem não ser as melhores para se obter informações desta natureza (POSSENTI, 1996).

Ainda no mesmo evento, percebe-se com frequência no repertório lingüístico da professora e dos alunos, além do desaparecimento do /r/ no final de palavras em /vê/, /dizê/, /entendê/, /frequenta/, /falá/, há falta de concordância verbal como na frase “*vocês nunca ouviu ninguém falá essa palavra mcorongo, não?*”. Como se trata de um evento de oralidade, a professora parece não ter se dado conta da utilização da regra não-padrão pelo aluno. Para Bortoni-Ricardo (2004) isto ocorre por que:

O professor não percebe uso de regras não-padrão. Isto se dá por duas razões: ou o professor não está atento ou o professor não identifica naquela regra uma transgressão porque ele próprio a tem em seu repertório. A regra é, pois “invisível” para ele (op. cit, p. 38).

Esse trecho deixou claro que, mesmo a professora tendo formação de nível superior, sendo uma profissional que faz uso da língua, não tem como qualquer falante o domínio total da norma culta da língua portuguesa, podendo variar como acontece com inúmeros falantes desta língua. E não houve, no entanto, um desrespeito à língua materna, as suas regras, mesmo porque não podemos falar sem obedecer a regras lingüísticas.

Diante das novas exigências do mundo em que vivemos, a leitura assume um papel de destaque em relação à escrita. Grande parte das dificuldades dos jovens e adultos no que diz respeito à leitura, advém da maneira artificial, silabada, sem ritmo, sem entoação e sem um trabalho adequado com os segmentos fonéticos no período da alfabetização, e posteriormente da forma com que a leitura foi trabalhada ao longo da sua vida escolar, nesse sentido:

A escola exige que o aluno leia num tempo muito curto, dificultando seu aprendizado e por vezes causando traumas profundos, sobretudo quando o aluno, além das dificuldades fonéticas de produção da fala lida, tem de usar uma pronúncia distante de sua fala, como se estivesse lendo numa língua estrangeira (CAGLIARI, 2008, p. 165).

A proposta da atividade foi para que os alunos registrassem no caderno as palavras consideradas difíceis e buscassem no dicionário o respectivo significado, porém observamos uma concentração em torno dos gêneros da oralidade informal. Nesse contexto, predominaram os registros coloquiais, como a conversa, a troca de idéias, as explicações para os alunos. Na verdade, o trabalho limitou-se à reprodução desses registros informais, sem que houvesse uma análise mais consistente do gênero textual estudado.

Antunes (2003) ao destacar alguns elementos importantes no trabalho com a oralidade, afirma que esta “apresenta a mesma dimensão interacional que foi pretendida para a escrita e para a leitura” (p. 99). Em outras palavras, isso requer do professor um planejamento voltado para a participação efetiva dos alunos, respeitando a vez de falar e de ouvir; de fazer suas colocações orais sobre o tema estudado, de expor seus argumentos, enfim, de ajustar-se à grande variedade de situações de interações verbais e de saber utilizar as distintas estratégias argumentativas próprias dos discursos orais.

3.3. Saberes e práticas da variação linguística

No que diz respeito às intervenções da professora em sala de aula, pretendemos neste tópico responder a seguinte pergunta da pesquisa: Que saberes a professora da turma observada possuía sobre o tema variação linguística? Esses saberes tinham origem em sua própria prática docente ou foram re-interpretados/apropriados/construídos a partir do seu processo de formação inicial, formação continuada ou através de leituras de revistas, de livros ou do relato de colegas?

Na entrevista com a professora, realizamos uma sondagem relacionada à sua cidade de origem, formação inicial e continuada, há quantos anos exercia a profissão para assim adentrarmos nas questões mais específicas relacionadas à variação linguística, bem como sobre alguns aspectos de sua formação inicial e continuada.

Observando o uso contínuo nas aulas de língua portuguesa de conhecimentos prescritos pela gramática normativa na prática pedagógica da professora, perguntamos durante a entrevista se em sua formação inicial e continuada se haviam sido trabalhados outros temas relacionados à língua materna, que não os da gramática normativa, a professora nos afirmou que:

P: Com a língua materna já, mas na formação inicial quando eu fiz pedagogia do que na pós-graduação né! Em uma formação que eu tive no ano passado, a gente teve essa abordagem da língua materna, mas no sentido assim de resgatar né, as nossas raízes em relação ao nosso idioma porque muitas vezes a gente tem que incorporar outras palavras... é muitas gírias, é... outras situações empregadas na língua que não faz uso né, que não era o usual.

A ciência da Linguagem ao longo dos anos tem oferecido muitas contribuições à educação no sentido de fornecer subsídios teóricos para a formação linguística dos educadores, então, por que esses conhecimentos ainda não aparecem nas práticas pedagógicas

desses educadores? Trabalhar questões de língua materna com os alunos da EJA não implica tão somente resgatar as raízes de nossa língua conforme afirma a professora em seu relato, mas sim permitir a esses alunos a prática da reflexão sobre sua própria língua, ou seja, formar cidadãos capazes de se exprimir de modo adequado e competente, seja por meio oral ou escrito, oferecendo-lhes uma verdadeira educação lingüística (BAGNO, 2002).

Em relação à linguagem falada por seus alunos em sala de aula, a professora nos afirmou que o nível social dos seus alunos exerce uma influência na linguagem verbal destes quando em sua opinião ela diz que:

P: Eles têm uma formação é... já não digo muito o nível social deles, mas muitos foi pra escola tarde, alguns estão começando a freqüentar a escola agora, né. Então, o que eles aprenderam de linguagem é o que eles aprenderam dentro de casa, no convívio social deles, né! Então, a linguagem que eles trazem para a sala de aula ainda é muito desse convívio né, e a medida que a gente vai introduzindo palavras novas pra eles, vai corrigindo de uma maneira que eles não fiquem constrangidos, e eles vão adquirindo novos hábitos de linguagem, mas a linguagem que eles trazem é uma linguagem muito ainda do nível é... do meio em que eles vivem, né!”

Enquanto educadores e formadores de opinião devemos lutar para que não continue existindo, entre tantos outros, mais um tipo de preconceito: o lingüístico. Ele é tão perigoso ou até mais do que os outros, porque é sutil, e por isso não há nenhuma lei contra ele, que ajude em seu combate e quem age com preconceito lingüístico o faz e não recebe nenhum tipo de punição, e muitas vezes o faz de forma inconsciente, o que nem por isso faz com que esse tipo de discriminação não seja tão prejudicial quanto os demais. Tal discriminação tanto afeta a sociedade, como compromete a função social da escola, à medida que esta se dedica mais a cultivar a norma culta como um meio de ascensão social do que favorecer a formação de indivíduos capazes de reconhecer e lutar pelos direitos a bens culturais:

Direta ou indiretamente, um dos maiores problemas do denominado ensino da língua portuguesa se passa pela questão do preconceito lingüístico. Em verdade, não se ensina língua portuguesa, porque não se pode ensinar o que já se sabe, ensina-se sim, gramática normativa de língua portuguesa, escrita da língua portuguesa ou leitura em língua portuguesa, mas não se ensina língua portuguesa (MATTOS E SILVA 2004; SILVA 2004 apud SCHERRE 2005, p. 42).

Prosseguindo em nossa entrevista, perguntamos também a professora sua opinião em relação ao português ensinado na escola aos alunos jovens e adultos e se sua aprendizagem facilitaria a aprendizagem da norma culta. A mesma nos relatou que:

P: Com os jovens e adultos, se for usar um português como pede a gramática de você ter toda a estrutura, toda aquela nomenclatura não faz muito sentido pra eles, até porquê o que você quer resgatar? Que eles se apropriem da linguagem, mas assim através da leitura né e a medida que eles forem lendo, vão buscando palavras novas, vão descobrindo é... vão formando palavras, vão se apropriando do vocabulário, mas que eles é... eles chegam aqui com aquela linguagem muito simplória né, e a gente vai enriquecendo essa linguagem. É muito difícil trabalhar com jovens e adultos essa questão. Eu não digo mudar a maneira de falar, mas introduzir palavras novas do vocabulário mais rico, porque eles tão muito acostumado assim, que na escola tem que aprender com o livro.

Sabemos que uma língua, além de uma gramática, possui também um léxico, ou seja, um conjunto imenso de palavras, à disposição dos falantes, as quais constituem unidades de base necessárias para construirmos o sentido de nossos enunciados. Mesmo com o processo de escolarização tardia, os jovens e adultos são detentores de um léxico onde o aluno é autor de seu próprio discurso e competente no uso da língua, independente da norma que use padrão ou popular. Isto ocorre porque os alunos da EJA são sujeitos letrados, e seu letramento permite que o uso restrito da escrita, assim como o não domínio da norma padrão seja extrapolado, uma vez que suas habilidades manifestam-se na oralidade, no uso competente da língua durante a interação.

Fica claro que a ausência de uma abordagem sistemática da variação lingüística nos cursos de formação de professores, tanto inicial como continuada, faz com que momentos de discriminação ocorram em sala de aula. Os professores, em sua maioria, “erram” tentando acertar, no trabalho que fazem com a língua portuguesa, entendem que este só é feito quando trabalham os conhecimentos da gramática normativa, e logo, o uso da língua fica restrito ao conhecimento das regras gramaticais normativista, caso contrário os sujeitos são tachados de que não sabem falar, ou como possuidores de vícios de linguagem, graças à abordagem equivocada feita por muitos professores, sendo esses da educação básica, ou até mesmo os formadores de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa “Variação Linguística na 3ª Fase da Educação de Jovens e Adultos: saberes e práticas em sala de aula” descreveu os conhecimentos e as práticas utilizados por uma professora da 3ª fase da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola da rede estadual de ensino, para trabalhar com o tema da variação lingüística nas aulas. Ao concluí-lo, acreditamos, porém que os saberes e práticas apresentados pela professora indicam que, sob o aspecto da construção desses saberes podemos compreender o porquê grande parte dos professores conhecem alguns elementos da teoria, mas ao executar a sua prática docente, o trabalho com a língua é pautado na perspectiva tradicional do ensino, tais como: regras, nomenclaturas, classificações gramaticais, entre outros.

A nosso ver, em alguns momentos a professora demonstrou partir do princípio de que a língua é um dos fatores de exclusão ou aceitação na sociedade, destacando a importância e o papel da escola no sentido de oferecer ao aluno o domínio deste instrumento.

Quanto às atitudes demonstradas pela professora em sala de aula frente às variedades lingüísticas utilizadas pelos alunos, algumas vezes a professora corrigia a fala dos alunos demonstrando não por em prática os conhecimentos teóricos sobre variação lingüística apreendidos durante sua formação. Não estamos aqui julgando as atitudes da professora, mas sim buscando compreender suas ações e motivações.

As ações desenvolvidas reforça a hegemonia conferida a norma culta em detrimento as outras variedades lingüísticas, pois conforme já mencionamos, apesar das inúmeras contribuições das pesquisas científicas na área, o que ainda prevalece dentro do espaço escolar e na sociedade um autoritarismo conferindo o status de “correta” a variedade padrão.

Nas aulas foi possível perceber que a metodologia da professora pautou-se mais nos conhecimentos da gramática normativa e não lançando mão de uma discussão direcionada para questões relacionadas à linguagem a partir do ponto de vista histórico, cultural e comunicativo, discutindo em suas aulas apenas os aspectos gramaticais da língua. Isso se deve ao fato de a professora afirmar que não teve uma formação específica para articular questões referentes à variação lingüística nas aulas de língua portuguesa.

Diante desse quadro, destacamos aqui a importância de se repensar a formação de professores, tanto no aspecto inicial quanto continuada, baseada sempre pela prática reflexiva por parte do professor, amparada por uma estrutura institucional que possibilite essa reflexão.

Para Farias (2000) não se trata apenas de uma mudança nos métodos de ensino, mas também de uma mudança nos procedimentos e embasamentos teóricos.

É necessário não apenas repensar os cursos de graduação e a relação teoria-prática através da transposição didática. É necessário também redefinir os programas de formação contínua oferecidos pelas esferas do governo. Por fim, porém não menos importante, há que se lembrar do importante papel das universidades e das pesquisas acadêmicas nesse contexto, uma vez que através do diálogo com os professores é possível considerar suas necessidades de conhecimento e contribuir para a melhoria de sua formação.

Os objetivos propostos inicialmente foram, então, alcançados, de modo que esperamos com esta pesquisa, trazer contribuições para novas investigações voltadas para a construção de novos conhecimentos que permita ao educador da EJA trabalhar a norma padrão, a partir dos usos reais da língua.

REFERÊNCIA

- ALVES, Maria do Rosário N. R. **Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- ANTUNES, Irandé. **Muito Além da Gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, Marcos. A Inevitável Travessia: da prescrição gramatical à educação lingüística. In: BAGNO, M.; STUBBS, M; GAGNÉ, G. **Língua Materna: Letramento, Variação & Ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.
- BORTONI-RICARDO. **Educação em língua materna: a Sociolingüística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- BORTONI-RICARDO. **Nós Chegemos na Escola, e agora?: sociolinguística & educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 1988.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 10. ed. São Paulo: Editora Scipione, 2008.
- CAVALCANTE, Maria A. S. A Variação Lingüística e os PCN. In: MOURA, Denilda. (Org.) **Língua e ensino: dimensões heterogêneas**. Maceió: Edufal, 2000.
- CAVALCANTE, Maria A. S. Mudanças no sistema Pronominal vs. Livros Didáticos de Português. **Educação: Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas**. CEDU. nº 18 (jun. 2003). Maceió: Imprensa Universitária.
- CAVALCANTE, Maria A. da S; MARINHO, Gláucia S. **A Variação Lingüística em sala de aula**. Relatório Final de Pesquisa de Iniciação Científica CNPq/PIBIC/PROPEP/UFAL, Maceió, agosto de 2006. Mimeo.
- _____. **Saberes e práticas da variação lingüística em sala de aula**. Relatório Final de Pesquisa de Iniciação Científica CNPq/PIBIC/PROPEP/UFAL, Maceió, agosto de 2007. Mimeo.
- COSTA, Ana Maria B. et al. A Formação de Professores (as): discutindo um antigo problema. In: FREITAS, Marinaide Lima Q.; COSTA, Ana Maria B. (Orgs). **Proposta de Formação de Alfabetizadores em EJA: referenciais teórico-metodológicos**. Maceió: MEC e UFAL, 2007.
- COUTINHO, Ana Carolina F. **Práticas e Eventos de Letramento de Jovens e Adultos: um estudo com porteiros em Maceió**. Universidade Federal de Alagoas – Centro de Educação. Dissertação de Mestrado. Maceió, fev. de 2005.

FARIAS, Jair G. Questões de Texto, Coesão e Coerência Textual Ensino de Língua Portuguesa. In: MOURA, Denilda; MORAIS, Giselda (Orgs.). **Ler e Escrever: rumo à compreensão e interação com o mundo**. Maceió: EDUFAL: FAPEAL, 2000.

FERREIRA, Aurélio B. de H. Miniaurélio Século XXI **Escolar: o minidicionário da língua portuguesa**. 4. ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é Mesmo “Gramática”?**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 38ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Marinaide L. Q. O papel da Didática na Formação dos (as) educadores (as) de Jovens e Adultos. In: MOURA, Tânia Maria M. (Org). **A Formação de Professores (as) para a Educação de Jovens e Adultos em Questão**. Maceió: EDUFAL, 2005.

GAGNÉ, Gilles. A Norma e o Ensino da Língua Materna. In: BAGNO, M.; STUBBS, M; GAGNÉ, G. **Língua Materna: Letramento, Variação & Ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

GOMES, Altair M. **A Influência da Oralidade na Escrita: uma análise sociolinguística sobre as redações escolares de uma escola pública do Distrito Federal**. – Brasília, 2008. Dissertação (mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília. Programa de Pós-Graduação em Linguística.

LABOV, Willian. **Modelos Sociolinguísticos**. Madrid: Cátedra. 1983.

LABOV, Willian. **Padrões Sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LEAL, Telma F.; ROAZZI, Antônio. A Criança Pensa... e aprende ortografia. In: MORAIS, Artur G. (Org.) **O Aprendizado da Ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. da. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARTINS, Heloísa. H. T. S. **Metodologia qualitativa de Pesquisa. Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2008.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. 3 ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

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

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

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luís G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOURA, Denilda. (Org.) **Língua e ensino: dimensões heterogêneas**. Maceió: Edufal, 2000.

MOURA, Tânia Maria M. **A Prática Pedagógica dos Alfabetizadores de Jovens e Adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. 3. ed. Maceió: EDUFAL, 2004.

MOURA, Tânia Maria M. **Caracterização dos Sujeitos-alunos da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva psicológica, epistemológica, e historicocultural**. Mime, Maceió, 2007, p. 33.

MOURA, Tânia Maria M. (Org). **Educação de Jovens e Adultos: currículo, trabalho docente, práticas de alfabetização**. Maceió: EDUFAL, 2008.

OLIVEIRA, Edna C. **Sujeitos-professores da EJA: visões de si mesmos em diferentes contextos e práticas**. Mime, 2007, 8 p.

OLIVEIRA, Inês B. Reflexões Acerca da Organização Curricular e das Práticas Pedagógicas na EJA. In: MOURA, Tânia Maria de M. **Currículo, Trabalho Docente, Práticas de Alfabetização e Letramento**. (Org). Maceió: EDUFAL, 2008.

PARECER nº 11/2000. **Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2000.

PERINI, Mário A. **Sofrendo a Gramática: ensaios sobre a linguagem**. São Paulo: Ática, 1997.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) Ensinar Gramática na Escola**. – Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

RAMOS, Jânia M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação**. São Paulo: Loyola, 2004.

SANTOS, Maria Francisca O. O Ensino de Língua Portuguesa na Educação de Adultos. In: FREITAS, Marinaide L. Q; COSTA, Ana Maria B. (Org). **Proposta de Formação de Alfabetizadores em EJA: referenciais teóricos-metodológicos**. Maceió: MEC e UFAL, 2007.

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

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta pedagógica para a Educação de Jovens e Adultos**. Maceió: Gráfica Graciliano Ramos, 2002.

SILVA, Simone. **Variação Linguística em Sala de Aula da Educação de Jovens e Adultos**. Universidade Federal de Alagoas – Centro de Educação. Dissertação de Mestrado. Maceió, mai. de 2009.

SILVA, Naila Lins. **A Abordagem da Variação Linguística na 3ª Fase da Educação de Jovens e Adultos e suas Implicações para o Ensino**. Universidade Federal de Alagoas – Centro de Educação. Dissertação de Mestrado. Maceió, março de 2010.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOCIOECONÔMICO, Questionário. Disponível em: <http://www.uel.br/proplan/perfil-aluno/anexo_1.pdf>. Acesso em: 01 de mar. de 2009.

STUBBS, Michael. A Língua na Educação. In: BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. **Língua Materna: Letramento, Variação & Ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

TARALLO, Fernando. **A Pesquisa Sociolingüística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2004.

TAVARES, Ana Verônica L. **A Intervenção Didática em Produções Escritas de Jovens e Adultos**. 2008, 124f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2008.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no primeiro e segundo graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE I

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

ESTE QUESTIONÁRIO TEM COMO OBJETIVO CONHECER OS ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS E COM ISSO, TRAÇAR O PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA.

NOME COMPLETO: _____

IDADE: _____ **TELEFONE:** _____

BAIRRO ONDE RESIDE: _____

ESCOLA: _____

1. Seu sexo:

- (A) Feminino.
- (B) Masculino.

2. Em que ano você nasceu?

- (A) Após 1987.
- (B) Em 1987.
- (C) Em 1986.
- (D) Em 1985.
- (E) Em 1984.
- (F) Em 1983.
- (G) Em 1982.
- (H) Entre 1978 e 1981.
- (I) Antes de 1978.

3. Como você se considera:

- (A) Branco(a).
- (B) Pardo(a) / mulato(a).
- (C) Negro(a).
- (D) Amarelo(a).
- (E) Indígena.

4. Qual seu estado civil?

- (A) Solteiro(a).
- (B) Casado(a) / mora com um(a) companheiro(a).

- (C) Separado(a) / divorciado(a) / desquitado(a).
- (D) Viúvo(a).

5. Onde e como você mora atualmente?

- (A) Em casa ou apartamento, com sua família.
- (B) Em casa ou apartamento, sozinho(a).
- (C) Em quarto ou cômodo alugado, sozinho(a).
- (D) Em habitação coletiva: hotel, hospedaria, quartel, pensionato, república, etc.
- (E) Outra situação.

6. Com quem você mora atualmente?

- (A) Moro sozinho(a)
- (B) Pai
- (C) Mãe
- (D) Esposa / marido / companheiro(a)
- (E) Filhos
- (F) Irmãos
- (G) Outros parentes
- (H) Amigos ou colegas

7. Quantas pessoas moram em sua casa? (Contando juntamente seus pais, irmãos ou outros parentes que moram em uma mesma casa.)

- (A) Duas pessoas.
- (B) Três pessoas.
- (C) Quatro pessoas.
- (D) Cinco pessoas.
- (E) Seis pessoas.
- (F) Mais de 6 pessoas.
- (G) Moro sozinho.

8. Como é sua casa?

- | | | |
|------------------------------------|---------|---------|
| (A) Própria | () Sim | () Não |
| (B) É em rua calçada ou asfaltada? | () Sim | () Não |
| (C) Tem água corrente da torneira? | () Sim | () Não |
| (D) Tem eletricidade? | () Sim | () Não |

9. Quantos filhos você tem?

- (A) Um filho.
- (B) Dois filhos.
- (C) Três filhos.
- (D) Quatro ou mais filhos.
- (E) Não tenho filhos.

10. Qual a faixa de renda mensal de sua família?

- (A) Menos de um salário mínimo
- (B) Um salário mínimo
- (C) Dois salários mínimos
- (D) Três salários mínimos
- (E) Mais de quatro salários mínimos

11. Até quando seu pai estudou?

- (A) Não estudou.
- (B) Da 1^a à 4^a série do ensino fundamental (antigo primário).
- (C) Da 5^a à 8^a série do ensino fundamental (antigo ginásio).
- (D) Ensino médio (2^o grau) incompleto.
- (E) Ensino médio (2^o grau) completo.
- (F) Ensino superior incompleto.
- (G) Ensino superior completo.
- (H) Não sei.

12. Até quando sua mãe estudou?

- (A) Não estudou.
- (B) Da 1^a à 4^a série do ensino fundamental (antigo primário).
- (C) Da 5^a à 8^a série do ensino fundamental (antigo ginásio).
- (D) Ensino médio (2^o grau) incompleto.
- (E) Ensino médio (2^o grau) completo.
- (F) Ensino superior incompleto.
- (G) Ensino superior completo.
- (H) Não sei.

13. Quais e quantos dos itens abaixo há em sua casa? Assinale a quantidade:

- | | | | | |
|--------------------------|-----|-----|-----|-------------|
| (A) TV | (1) | (2) | (3) | (4) ou mais |
| (B) Vídeocasste e/ou DVD | (1) | (2) | (3) | (4) ou mais |
| (C) Rádio | (1) | (2) | (3) | (4) ou mais |
| (D) Microcomputador | (1) | (2) | (3) | (4) ou mais |
| (E) TV por assinatura | (1) | (2) | (3) | (4) ou mais |

APÊNDICE II

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

ESTE QUESTIONÁRIO TEM COMO OBJETIVO CONHECER OS ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS E COM ISSO, TRAÇAR O PERFIL DOS ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.

NOME COMPLETO: _____

IDADE: _____ **TELEFONE:** _____

ESCOLA: _____

PROFISSÃO: _____

1. Seu sexo:

- (A) Feminino.
- (B) Masculino.

2. Em que ano você nasceu?

- (A) Após 1987.
- (B) Em 1987.
- (C) Em 1986.
- (D) Em 1985.
- (E) Em 1984.
- (F) Em 1983.
- (G) Em 1982.
- (H) Entre 1978 e 1981.
- (I) Antes de 1978.

3. Como você se considera:

- (A) Branco(a).
- (B) Pardo(a) / mulato(a).
- (C) Negro(a).
- (D) Amarelo(a).
- (E) Indígena.

4. Qual seu estado civil?

- (A) Solteiro(a).
- (B) Casado(a) / mora com um(a) companheiro(a).
- (C) Separado(a) / divorciado(a) / desquitado(a).
- (D) Viúvo(a).

5. Onde e como você mora atualmente?

- (A) Em casa ou apartamento, com sua família.
- (B) Em casa ou apartamento, sozinho(a).
- (C) Em quarto ou cômodo alugado, sozinho(a).
- (D) Em habitação coletiva: hotel, hospedaria, quartel, pensionato, república, etc.
- (E) Outra situação.

6. Com quem você mora atualmente?

- (A) Moro sozinho(a)
- (B) Pai
- (C) Mãe
- (D) Esposa / marido / companheiro(a)
- (E) Filhos
- (F) Irmãos
- (G) Outros parentes
- (H) Amigos ou colegas

7. Quantas pessoas moram em sua casa? (Contando juntamente seus pais, irmãos ou outros parentes que moram em uma mesma casa.)

- (A) Duas pessoas.
- (B) Três pessoas.
- (C) Quatro pessoas.
- (D) Cinco pessoas.
- (E) Seis pessoas.
- (F) Mais de 6 pessoas.
- (G) Moro sozinho.

8. Como é sua casa?

- (A) Própria?
- (B) É em rua calçada ou asfaltada?
- (C) Tem água corrente da torneira?
- (D) Tem eletricidade?

9. Quantos filhos você tem?

- (A) Um filho.
- (B) Dois filhos.
- (C) Três filhos.
- (D) Quatro ou mais filhos.
- (E) Não tenho filhos.

10. Qual a faixa de renda mensal de sua família?

- (A) Menos de um salário mínimo
- (B) Um salário mínimo
- (C) Dois salários mínimos
- (D) Três salários mínimos
- (E) Mais de quatro salários mínimos

11. Até quando seu pai estudou?

- (A) Não estudou.

- (B) Da 1^a à 4^a série do ensino fundamental (antigo primário).
- (C) Da 5^a à 8^a série do ensino fundamental (antigo ginásio).
- (D) Ensino médio (2^o grau) incompleto.
- (E) Ensino médio (2^o grau) completo.
- (F) Ensino superior incompleto.
- (G) Ensino superior completo.
- (H) Não sei.

12. Até quando sua mãe estudou?

- (A) Não estudou.
- (B) Da 1^a à 4^a série do ensino fundamental (antigo primário).
- (C) Da 5^a à 8^a série do ensino fundamental (antigo ginásio).
- (D) Ensino médio (2^o grau) incompleto.
- (E) Ensino médio (2^o grau) completo.
- (F) Ensino superior incompleto.
- (G) Ensino superior completo.
- (H) Não sei.

13. Quais e quantos dos itens abaixo há em sua casa? Assinale a quantidade:

- (F) TV
- (G) Videocassete e/ou DVD
- (H) Rádio
- (I) Microcomputador
- (J) TV por assinatura

14. Você trabalha ou exerce alguma atividade remunerada?

- (A) Sim
- (B) Não

15. Qual a sua renda mensal?

- (A) Menos de um salário mínimo
- (B) Um salário mínimo
- (C) Dois salários mínimos
- (D) Três salários mínimos
- (E) Acima de quatro salários mínimos

16. Em que você trabalha atualmente?

- (A) Na agricultura (campo, fazenda, pesca).
- (B) Na indústria.
- (C) No comércio, banco, transporte ou outros serviços.
- (D) Como empregado(a) em casa de família/ no lar.
- (E) Trabalho em casa em serviços (costura, comida, aulas particulares, etc.).
- (G) Não trabalho.

17. Há quanto tempo você está trabalhando nessa atividade?

(A) Menos de 1 ano.

(B) Entre 1 e 2 anos.

(C) Entre 2 e 4 anos.

(D) Acima de 4 anos.

APÊNDICE III

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A COLETA DE DADOS (PROFESSOR)

- 1) Nome completo
- 2) Cidade de Origem
- 3) Filiação
- 4) Qual a sua formação?
- 5) Há quantos anos você exerce a profissão?
- 6) Para você o que é variação lingüística? Explique.
- 7) Em sua formação inicial (e/ou) continuada foram abordados assuntos relacionados ao trabalho com a língua materna em sala de aula?
- 8) Qual a sua opinião em relação à linguagem falada por seus alunos em sala de aula?
- 9) Você já sofreu algum tipo de preconceito relacionado à sua forma de falar? Poderia contar?
- 10) O que você acha do português ensinado na escola? Justifique.