



Universidade Federal da Bahia
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

VIVIANE FERNANDES FRAGA DA SILVA

**ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM: O ENSINO DA LÍNGUA
MATERNA AOS ALUNOS DE EJA NUMA PERSPECTIVA
EMANCIPADORA.**

SALVADOR-BAHIA

2008

Universidade Federal da Bahia
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

VIVIANE FERNANDES FRAGA DA SILVA

**ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM: O ENSINO DA LÍNGUA
MATERNA AOS ALUNOS DE EJA NUMA PERSPECTIVA
EMANCIPADORA.**

**Monografia apresentada ao Colegiado
de Pedagogia da Faculdade de
Educação – Universidade Federal da
Bahia, como requisito para conclusão
do curso de Pedagogia sob a
orientação do Prof. Dr. MIGUEL
ANGEL GARCÍA BORDAS.**

SALVADOR-BAHIA

2008

Universidade Federal da Bahia
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

VIVIANE FERNANDES FRAGA DA SILVA

**ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM: O ENSINO DA LÍNGUA
MATERNA AOS ALUNOS DE EJA NUMA PERSPECTIVA
EMANCIPADORA.**

BANCA EXAMINADORA:

Dinéa Maria Sobral Muniz

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

Miguel Angel García Bordas (orientador)

PHD Universidad Autonoma de Barcelona, U.A.B., Espanha

Cleverson Suzart Silva

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia

Dedico este trabalho aos meus ex-alunos de alfabetização da FUNDAC, no período de junho a dezembro de 2006. Do Programa MUDA (Movimento Universitário de Alfabetização) – PROEXT / UFBA (Pró Reitoria de Extensão da Universidade Federal da Bahia).

Agradecimentos

Agradeço a Deus por ter me dado força e saúde nesta caminhada tão árdua, mas prazerosa.

A minha mãe, Bárbara, que me inspirou nesta trajetória e sempre estará viva na minha vida.

A minha outra mãe, Dalnide, um presente dado por Deus, incentivou e me deu muita coragem nos momentos difíceis.

Ao meu pai, o melhor pai do mundo, que mesmo com todas as dificuldades, soube investir, incentivar e participar em toda minha trajetória.

Aos meus irmãos pelo carinho e força.

Ao meu companheiro, amigo, marido, Fábio, por estar ao meu lado em todos os momentos, dando força, carinho e muito amor.

Prof. Miguel Bordas, meu orientador, um exemplo de pessoa, mesmo nos momentos mais difíceis de sua vida, não me abandonou, obrigada pela sua atenção e orientação na construção desse trabalho.

Aos mestres que me fizeram Pedagoga, em especial, a prof. Iara Rosa Farias, que mostrou-me que podemos fazer a diferença na Educação.

Amigos e Colegas que contribuíram no meu crescimento e na construção desta monografia. Em especial, a Shirlene, Isabel, Inácia, que acompanharam de perto nas construções, (des)construções, (re)construções desta pesquisa. E Sirlene, amiga de infância, que me deu a honra de fazer as correções finais.

A REDPECT (Rede Cooperativa de Pesquisa e Intervenção em (In)formação, Currículo e Trabalho) por ter me acolhido nesta etapa final, a todos os integrantes que com certeza influenciaram nesta monografia, especialmente, Teresinha Fróes Burnham, um grande exemplo para ser seguido.

As Auxiliares da biblioteca: Vera, Ana e Jandira pelo atendimento e preocupação na procura dos livros, nos quais precisei.

A todas as pessoas que não deu para colocar nesta lista, mas que de diversas formas contribuíram nesta etapa.

“A experiência histórica de uma comunidade lingüística determina o aparecimento de vocábulos. No entanto, uma vez criada uma palavra, ela passa a moldar a maneira como os usuários de uma dada língua percebem a realidade.” (autor desconhecido).

RESUMO

A linguagem é um produto social e histórico produzido pelos sujeitos. A língua é dinâmica, variável e suscetível a mudanças. Estes são um dos pressupostos que fundamenta esta monografia, um ensino da língua materna partindo da realidade lingüística dos alunos e, não apenas um ensino de regras gramaticais, que não acompanham a evolução da língua, fazendo uma enorme confusão quanto à relação entre fala e escrita, onde quem fala diferente como está escrito tem uma fala considerada errada, desprezando um dos fenômenos estudados pelos lingüistas e sociolingüistas, as variações lingüísticas, que não pode está relacionada com a escrita, mas com a fala dos falantes da língua. Este trabalho propõe-se a investigar as possibilidades de trabalhar a língua materna aliando as variedades lingüísticas dos alunos das classes de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) numa perspectiva emancipadora. Através das discussões dos autores, fazendo uma reflexão sobre o ensino da língua padrão, que não discrimine a linguagem dos alunos, mas que esse parta da língua dos mesmos para que possam se apropriar deste instrumento tão útil na luta de seus direitos e exercício da cidadania. Esta monografia contará com uma revisão bibliográfica da literatura de diversos autores que fundamentam a mesma e com nossas reflexões para tentar responder a questão desta pesquisa.

Palavras-chaves: variedades lingüísticas, preconceito lingüístico, linguagem, alfabetização, ensino.

SUMÁRIO

Resumo	
1. Introdução	9
2. A diversidade que compõe a língua: Desmistificando a idéia de unidade lingüística.	18
2.1 Concepções de Linguagem: A relação entre língua/sujeito.	18
2.2 As origens do preconceito lingüístico.	23
2.3 Estudos sobre as variedades lingüísticas.	29
3. Ensino da língua portuguesa aos alunos de EJA: Desafios e Possibilidades.	36
3.1 Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Um breve histórico	36
3.2 Alfabetização: A inserção do adulto no mundo da escrita.	44
3.3 O ensino da língua materna nas classes de alfabetização de EJA numa perspectiva emancipadora.	51
4. Considerações Finais.	58
Referências	60

1. INTRODUÇÃO

A classe dominante de qualquer sociedade fala dos seus gostos, estilos de vida, e isso são encarados como estilo nacional. Enquanto, as classes populares, que também possuem sua própria identidade, seu estilo de vida, não são também considerados, por exemplo, como um estilo nacional, pois lhes falta o poder que a classe dominante possui, que são econômico e político. Apenas quem detém poder é que pode estabelecer e generalizar as suas características, ser representado como cultura nacional de um determinado país. Com isso, o grupo dominante desvaloriza todas as características das classes dominadas, pois estas se desviam dos padrões estabelecidos pelo mesmo.

Nós vivemos numa sociedade que adota diversos padrões, como o de beleza, o de etnia, o social, inclusive o de linguagem, entre outros. Alguns estudos mostram que não existem grupos melhores ou piores, por terem diferentes comportamentos. A diversidade é evidente na própria natureza, por exemplo, os diversos tipos de plantas, cada uma com seu perfume, cor, particularidade e, quanto isso é importante para a sobrevivência dos sistemas ecológicos. Nos seres humanos, isso não é diferente, existem a diversidade de etnias, línguas, culturas, e essas diferenças podem ser vistas dentro de um determinado país.

A Antropologia também estuda essas diferenças culturais existentes nos diversos grupos de pessoas, ela já mostrou que não se pode considerar uma cultura superior ou inferior a outra, cada uma tem os seus valores e costumes; não existem culturas “simples” ou “complexas”, “pré-lógicas” ou “lógicas”. As pesquisas sobre as culturas, que são chamadas inadequadamente de “primitivas”, mostraram que elas não são nem menos lógicas e nem menos complexas que as chamadas “civilizadas”. A classe dominante tem uma atitude etnocêntrica, além dessa atitude está ligada também a questões que envolvem o socioeconômico, pois esta classe tem tendência em considerar a sua cultura como a melhor e

superior as outras (SOARES, 2002). Portanto, quem não estiver dentro do padrão estabelecido, que é o desta classe, é discriminado e excluído.

Esses aspectos que estamos discutindo acima são pelo motivo de ter lido o livro **Preconceito Lingüístico** (2006) de Marcos Bagno, no 5º semestre, na disciplina Alfabetização, regida pela profª Iara Rosa Farias. Sempre tive o desejo de falar sobre a educação numa perspectiva de inclusão social no ensino público. Este assunto me inquietou, porque fui aluna de escola pública e, vivenciei diversos problemas com relação à aprendizagem dos meus colegas, muitos abandonavam os estudos por diversos fatores como, por exemplo, à forma que os conteúdos eram abordados, discriminações com relação ao comportamento e, inclusive, a forma que eles falavam era considerada “errada”. Como não sabia que aspecto tratar, já que existem vários pontos que denominam a exclusão dos alunos no ensino público, e muitos já tinham sido falados em outras monografias, fiquei em dúvida de quais pontos tratar.

Este livro (**Preconceito Lingüístico**) foi meu ponto de partida, para falar sobre um assunto que não vejo com tanta evidência: as variedades lingüísticas. Nesta obra, o autor desmistifica várias questões a respeito da língua portuguesa, uma delas é sobre a língua portuguesa falada no Brasil, esta apresenta uma unidade surpreendente, inclusive este é o mito nº 1 do livro. Neste mito, Bagno (2006) coloca a importância de a escola reconhecer a verdadeira diversidade lingüística falada amplamente pela população marginalizada, os falantes das variedades não padrão, para poder melhor planejar suas políticas de ação junto à população. Além disso, fiz outras leituras para aprofundar e esclarecer melhor meu objeto de estudo.

Depois de várias leituras, comecei a fazer o projeto de pesquisa que foi para a avaliação da disciplina Pesquisa em Educação e, depois aproveitei para o PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica), com tema **Relações entre a linguagem e a inclusão social: a alfabetização de adultos**, com a

orientação da Prof^o Iara Rosa Farias. Na época era monitora do programa MUDA (Movimento Universitário de Alfabetização) da PROEXT (Pró Reitoria de Extensão da UFBA), atuação em classe de alfabetização de jovens e adultos (EJA) na comunidade.

Com o término da pesquisa, o grupo, no qual era composto por mim e mais seis alunas do curso de Pedagogia, que teve como resultado a produção de um seminário sob a orientação da prof.^o Iara Rosa, cujo tema foi: **O que quer e o que pode o professor frente às teorias**, com a apresentação das nossas pesquisas para os alunos e alunas do curso de Pedagogia na FAGED/UFBA, e professores, concomitantemente foram feitas observações em sala de aula durante a pesquisa. Foi uma apresentação produtiva e instigante, com o objetivo de mostrar quanto à teoria pode dar auxílio na nossa prática.

Como mostramos na apresentação do nosso seminário, a pesquisa me ajudou primeiro na minha prática e no aprendizado dos meus alunos (MUDA – EJA), pois muitos deles tinham medo de participar das aulas por achar que não sabiam, ou vergonha de falar por achar que a forma como falavam era feia. No início eles tinham muita resistência de participar das aulas, porque estavam acostumados apenas a escrever, na verdade não passavam de produções de várias cópias. Segundo, me fez refletir sobre a importância dos professores conhecerem os estudos das variedades lingüísticas para o ensino da língua materna e quanto é importante os alunos dominarem a língua dita padrão para utilizá-la como instrumento de luta pelos seus direitos, sem discriminar e substituir suas variedades de origem, que também têm suas estruturas lógicas e complexas. Segundo Magda Soares (2002), tanto a escola quanto os professores devem conhecer a teoria das variedades lingüísticas, reconhecer que as variedades não padrão são sistemas lingüísticos tão válidos quanto à variedade padrão, para não terem atitudes discriminativas e negativas em relação à linguagem dos alunos.

No decorrer das aulas ministradas no programa MUDA, os alfabetizados tinham

a liberdade de falar nos encontros sem medo de não ser escutado ou ridicularizado por mim. Escreviam sem se preocupar se está “certo” ou “errado”. Apesar de ter sido difícil de convencê-los que eram capazes, mas felizmente consegui, através de diálogos, procurei levantar suas estimas, mostrar o quanto que suas experiências de vidas podem auxiliá-las com o aprendizado sistemático. E, o que mais me chamou atenção, é que os alunos me comparavam com outras professoras que passaram em suas vidas, dizendo para mim: “professora, você foi à única pessoa que nos respeitou”. Eu fiquei muito emocionada e feliz por acreditar que podemos fazer a diferença.

Este trabalho deu resultado positivo, porque procurei conhecê-los e, saber deles o motivo de está estudando, quais eram os seus anseios, o que esperavam do programa. Enfim, a partir dessas informações que procurei construir o meu trabalho, com as experiências de vida deles, colocando-os no centro do seu próprio aprendizado, como já dizia o grande educador Paulo Freire (1990), a alfabetização de jovens e adultos deveria começar a partir da leitura de mundo para a leitura de palavra. Isto significa que à aprendizagem dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) só será significativa, se partir das suas experiências, relacioná-las com os conhecimentos sistematizados, colocando para eles, que os dois conhecimentos são importantes e necessários para sua formação.

O motivo no qual escolhi estudar as variedades lingüísticas foi porque, infelizmente, na nossa sociedade somos julgados a partir da nossa fala e é através dela, que descobrimos, por exemplo, qual o grau de escolarização de uma determinada pessoa e qual classe social é proveniente. Mas, o grande problema não é apenas esse: é quando um aluno de EJA ingressa na escola, e esta instituição o julga como uma pessoa que não sabe falar e, por causa disso, não vai aprender a escrever. Aliado a isto, o professor já sabe, por exemplo, quem vai prosseguir nos estudos e quem vai continuar a ser “ignorante”. Sendo que, o papel deste é justamente desvendar esse mundo tão complexo, que é aquisição

da escrita e leitura e não julgá-los de forma negativa.

A escola ainda não modificou (conteúdos, currículos) para ensinar os alunos das camadas populares, pois continua com uma estrutura elitista, um ensino que exclui os saberes, a linguagem que esses alunos trazem do seu meio social, impondo valores, costumes da classe dominante, levando-os, na maioria das vezes, ao fracasso escolar. Esse ensino tem uma perspectiva “legitimista”, isto é, “o uso popular, local, vernacular é percebido como um desvio da norma, do bom uso, do bom gosto, como uma falta que precisa ser corrigida” (GRIGNON, 2002, p.180).

Esta monografia pretende justamente tratar sobre o ensino da língua materna aos alunos de EJA com perspectiva emancipadora, pois a língua é um instrumento de luta pelos direitos do cidadão e garantia na participação política. Mas, a apropriação da língua padrão não significa negar as variedades lingüísticas de origem dos alunos. Para os alunos de EJA reconstruírem a sua realidade sócio-histórica, o ensino deverá ser feito a partir da língua dos alunos e não apenas na língua dominante.

Para isso, tomamos como base a pergunta - problema: **Existem possibilidades de trabalhar a língua materna aliando as variedades lingüísticas dos alunos das classes de alfabetização de EJA numa perspectiva emancipadora?**

Com o Objetivo Geral: **Investigar na literatura as possibilidades de trabalhar a língua materna aliando as variedades lingüísticas dos alunos das classes de alfabetização de EJA numa perspectiva emancipadora.**

Os alunos que os professores irão ensinar nas classes de EJA são pessoas que, muitas vezes, nunca tiveram acesso a livros, nunca ninguém escreveu ou leu para eles, conseqüentemente, terão sérias dificuldades na aquisição da escrita e leitura, além de ter um repertório lingüístico que não é aceito pela sociedade.

Como mostra Cagliari nesta passagem:

“[...] Um aluno que nunca conviveu com livros, leituras e escritas, que fala um dialeto diferente do da escola, está muito mais afastado da forma escrita ortográfica, diz *craro* e *pratu*, mas tem de escrever *claro* e *prato*, diz “*nóis vai*” e tem de escrever “*nós vamos*” etc.,” (CAGLIARI, 1997, p.35).

Além de aprenderem a falar como os seus familiares, que na maioria são pessoas provenientes do meio rural e até o próprio aluno, onde este tipo de fala é muito estigmatizada e discriminada pela sociedade urbana, eles terão um outro grande desafio que é aprender a variedade lingüística utilizada pela escola, como diz Cagliari (1997, p.35), é “como aprender uma língua estrangeira”. Com essas diferentes formas de falar e compreender o mundo, os alunos, na maioria das vezes, não são aceitos e nem compreendidos pela escola, pois esta tem um padrão culto que atende à classe dominante e, isso poderá levá-los ao fracasso escolar e a evasão por não se identificarem com a escola.

Por isso, a minha motivação e interesse neste objeto de estudo, por ser um assunto pouco discutido e, até mesmo, pouco tratado em trabalhos acadêmicos, seria uma possível ajuda aos professores na sua prática, uma vez que muitos desconhecem sobre o estudo das variedades lingüísticas, por não ter muitas evidências nos cursos de formação continuada; da própria mídia por desconhecer ou não ter interesse em divulgar, porque isso mexe com interesses de um grupo (classe dominante), e das vezes que aborda, é de forma preconceituosa, também para os estudantes do curso de Pedagogia em contato com esse trabalho poderá começar a modificar sua postura e, conseqüentemente, refletir na sua prática em sala de aula.

As camadas populares dominando a variedade lingüística de prestígio sem perder suas variedades lingüísticas de origem, é uma forma de retirar do controle exclusivo das classes dominantes (a linguagem) um de seus principais instrumentos de discriminação e dominação. Com o objetivo de lutar por maior

participação política e mais justa distribuição de bens e dos privilégios (SOARES, 2002). Faz valer também o respeito das culturas desta classe, tornando-os também parte integrante dessa sociedade através do exercício da cidadania.

Esta monografia foi feita apenas revisão bibliográfica, além desta introdução, será apresentado o referencial teórico, com dois capítulos divididos cada um em três tópicos, com discussões dos autores e nossas observações. Os capítulos desta monografia estão organizados a partir dos objetivos específicos, que são:

- Fazer um breve relato sobre as diversas concepções de linguagem, as origens do preconceito lingüístico e os estudos das variedades lingüísticas;

Para esse objetivo, foi destacado três tópicos (2.1. Concepções de Linguagem: A relação entre língua / sujeito; 2.2. As origens do preconceito lingüístico, 2.3. Estudos sobre as variedades lingüísticas). Que denominaram o capítulo dois desta monografia que se chama: **A diversidade que compõe a língua: desmistificando a idéia de unidade lingüística.**

No item **2.1. Concepções de Linguagem: A relação entre língua/sujeito** será discutido o papel da linguagem na constituição do sujeito, destacando as diversas concepções de linguagem que são: a linguagem como *representação* (“*espelho*”) *do mundo e do pensamento*; como *instrumento* (“ferramenta”) de comunicação; como *forma ou processo de interação*”. Esta última concepção traz como base as idéias de Vygotsky (2004) e o Materialismo histórico de Marx e Engels (2000), que dará fundamentos à discussão sobre a questão da língua quanto sua evolução, dinamismo, produto construído entre os sujeitos e que é um fenômeno social.

2.2. As origens do preconceito lingüístico será abordado um breve histórico sobre o preconceito com as variedades lingüísticas estigmatizadas, através de diversas discussões dos autores: BAGNO, 2006; LEMLE, 2004; GNERRE, 1998, falando a respeito da origem da língua portuguesa, que foi do latim vulgar, a

origem da normatização da língua, fenômeno da variação lingüística, o preconceito com relação aos falantes destas variedades.

No tópico **2.3. Estudos sobre as variedades lingüísticas** será discutido as contribuições dos estudos sociolingüísticos para o estudo deste assunto, que terá a etnógrafa e sociolingüista, Bortoni-Ricardo (2004;2005) fundamentando este item com sua pesquisa sobre o Português Brasileiro e outros autores discutindo sobre as variedades lingüísticas. A importância da escola reconhecer as variedades lingüísticas dos alunos das classes populares, como um tipo de linguagem, para que os mesmos possam se apropriar da linguagem padrão como forma de instrumento de luta pelos seus direitos, e participação nos assuntos políticos do seu país.

O outro objetivo específico:

- Refletir sobre o ensino da língua materna em classe de alfabetização de EJA como instrumento de emancipação:

Neste objetivo foram destacados três tópicos (3.1. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Um breve histórico; 3.2. Alfabetização: A inserção do adulto no mundo da escrita, 3.3. O ensino da língua materna nas classes de alfabetização de EJA numa perspectiva emancipadora), no qual denominaram o capítulo três, que se chama: **Ensino da língua portuguesa aos alunos de EJA: Desafios e Possibilidades.**

No tópico **3.1. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Um breve histórico** será destacado como foi inserida a EJA na história da educação brasileira através de análise cronológica, desde o período colonial aos dias atuais. Quanto às concepções de alfabetização, no qual cada período utilizou de acordo com o momento econômico e político que o país vivia e as principais características desta modalidade de ensino, contará com as análises das autoras: MOURA, 1999; SANTOS, 2003; RIBEIRO, 1997. Este item é necessário para entendermos como

a educação de Jovens e Adultos foi tratada pelo poder público, quanto a sua essência e objetivo, relacionado com o ensino da língua materna.

3.2. Alfabetização: A inserção do adulto no mundo da escrita será abordado algumas concepções sobre o processo de alfabetização; um breve histórico no acesso das camadas populares a escrita, mostrando que a relação da escrita com o poder e a dominação é uma questão histórica e ideológica. Desmistificando a relação que a sociedade faz sobre a fala e a escrita, quanto à supremacia que a segunda tem sobre a primeira, o preconceito que a sociedade tem com relação às variedades lingüísticas, por fazer associação entre a fala à escrita através das reflexões de diversos autores: TFOUNI, 1997; SOARES, 2001; FREIRE, 1990; MARCUSCHI, 2004.

No item **3.3. O ensino da língua materna nas classes de alfabetização de EJA numa perspectiva emancipadora** será discutido a base do fundamento emancipatório (Paulo Freire), com as discussões dos autores: FREIRE, 1990; BORTONI-RICARDO, 2005; SOUZA, 2004; MOURA, 1999. Um ensino da língua sem discriminar as variedades lingüísticas dos alunos, mostrará a necessidade dos alunos de EJA em aprender a língua padrão, pois o mesmo servirá como instrumento de luta de seus direitos e participação política, além de evidenciar que, estes são produtores de linguagem, independente se domina ou não a língua padrão.

2. A DIVERSIDADE QUE COMPÕE A LÍNGUA: DESMISTIFICANDO A IDÉIA DE UNIDADE LINGÜÍSTICA.

2.1. CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM: A RELAÇÃO ENTRE LÍNGUA/SUJEITO.

Em diferentes momentos históricos, a linguagem tem sido concebida de diversas formas. Podem-se, no entanto, apontar três possibilidades distintas de conceber a linguagem:

- a) como *representação* ('espelho') do mundo e do pensamento;
- b) como *instrumento* ('ferramenta') de comunicação;
- c) como *forma* ou *processo de interação*. (SOUZA, 2004, p. 102)

Na concepção que vê a linguagem como “representação ('espelho') do mundo e do pensamento”, tem a enunciação como um ato puramente individual (monológico) que não depende das circunstâncias de produção e do “outro” a quem se fala. “Do ponto de vista da pessoa que fala, enunciar é expressar sua consciência individual, seus desejos, interesses, gostos, impulsos criadores, etc., sendo negada a possibilidade de participação do externo (o social) nesse processo” (KOCH, 2000, p. 9 apud SOUZA, 2004, p. 102).

Com essa afirmativa, temos, então, nesta concepção de linguagem, a anulação do homem enquanto ser histórico-social, que se constitui na linguagem. Diferente do que mostra, por exemplo, a concepção de linguagem para Marx e Engels (2000), na qual é inseparável de sua concepção materialista histórica. Segundo eles, são duas condições fundamentais para o desenvolvimento histórico dos homens:

“[...] a produção material de sua própria vida no trabalho e a produção da vida alheia pela procriação. Tanto uma como outra aparecem ao mesmo tempo como relações sociais – no sentido de que se dão como fruto de cooperação de vários indivíduos – e com relações naturais – na medida

em que são guiadas por necessidade biológicas. Isto é, para existir o homem precisa, junto com outros homens, produzir os meios de satisfação de suas necessidades primárias (comer, beber, ter habitação, vestir-se etc.) e secundárias (novas necessidades produzidas pela satisfação das primeiras). [...]” (COSTA, 2000, p.2).

Segundo Marx e Engels (2000), a linguagem é essencialmente, e não apenas secundariamente, um fenômeno social. A concepção de linguagem como “representação (‘espelho’) do mundo e do pensamento” vai de encontro com o que estamos tratando sobre linguagem, isto é, um constructo social histórico do sujeito.

Na linguagem vista como instrumento (‘ferramenta’) de comunicação, a enunciação também é considerada como um ato individual, só que, na concepção de linguagem como expressão do pensamento, apenas este aspecto é levado em consideração, diferente desta concepção que além de considerar a enunciação como um ato individual, diz que também é social (BAKHTIN, 1995 apud SOUZA, 2004). Esta afirmação pode-se ver nesta passagem:

“[...] a língua é tratada de forma dicotômica em relação ao discurso, é então abstrata e fechada com função instrumental, cujas arbitrarias formas (e normas) devem ser utilizadas pelo falante, para que a sua empreitada como tal tenha sucesso, isto é, expresse seu pensamento ou transmita informações, fruto de um processo monológico de estar no mundo” (SOUZA, 2004, p.114).

As concepções de linguagem, até aqui tratadas, não dão conta da realidade concreta da língua, pois “a língua vive evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas de língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 1995, p.124 apud SOUZA, 2004, p.115). De acordo com Bakhtin (1981), a linguagem é um constructo social e histórico do sujeito, dos outros e para os outros e com os outros é que a linguagem se constitui através das suas falas e das falas dos outros. “[...] Nesse sentido, trata-se de um sujeito que se constitui entre linguagem, ou seja, no / pelo traçado de múltiplas e heterogêneas formas de linguagem” (SIGNORINI, 1998, p. 336).

Portanto, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas perspectivas de um processo permanente de formação de sujeitos históricos, como tais, na interação com o outro através da linguagem, não poderá se basear em teorias que negam a língua como fruto de um trabalho nas relações entre os sujeitos em que o exterior, isto é, o contexto histórico-social, e o interior (condições psicofisiológicas) se relacionam dialeticamente. “Toda construção humana, inclusive a língua, não poderá ser concebida fora da dinâmica histórica em que o próprio homem se faz sujeito” (SOUZA, 2004, p.115).

A concepção da linguagem vista como forma ou processo de interação defende justamente esta concepção de língua, como um constructo social, onde o próprio homem se faz sujeito. Vygotsky é a base para o estudo desta concepção, pois segundo ele (2004), o desenvolvimento humano é realizado do exterior para o interior através da linguagem, ou seja, a linguagem surge com a necessidade de manter os indivíduos em intercâmbio, isto é, em interação, com o objetivo de produzirem a vida. Daí sua característica ser de natureza essencialmente social, existe para os outros indivíduos e, portanto, existe também para mim mesma (MARX e ENGELS, 1987 apud COSTA, 2000).

No mesmo sentido, Marcuschi (2004) diz sobre sua concepção de língua: “Pressupõe um fenômeno *heterogêneo* (com múltiplas formas de manifestação), *variável* (dinâmico, suscetível a mudanças), *histórico e social* (fruto de práticas sociais e históricas)” (grifos do autor) (p.43).

A teoria marxista também encara a linguagem como fenômeno histórico e social, ao contrário das outras posições, que consideram a língua como uma totalidade abstrata, intemporal, inerte, em que as partes ocupam uma posição fixa e vazia num todo inalterável (COSTA, 2000). De acordo com o materialismo histórico, a linguagem: “é um movimento de trabalho (lingüístico) dos homens (práxis) em seus diversos estágios de organização social” (COSTA, 2000, p.11). Este

movimento é dinâmico, onde os sujeitos transformam seu meio com o objetivo de satisfazer suas necessidades básicas, isto significa, transformar-se a si mesmos (SOUZA, 2004).

De acordo com os postulados vygotkianos, a linguagem tem duas funções básicas: o “*intercâmbio social*” e o “*pensamento generalizante*”. No *intercâmbio social*, a principal função da linguagem é a comunicação entre os homens, justificando a criação e utilização dos sistemas lingüísticos por estes. O *pensamento generalizante* torna a linguagem como instrumento do pensamento, permitindo a verdadeira comunicação humana, que apenas é possível porque “o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada”, visto que “uma palavra sem significado é um som vazio, que não mais faz parte da fala humana” (VYGOTSKY, 1991, p.45 apud SOUZA, 2004 p.117).

Isso mostra que as idéias de Vygotsky (2004) e a de Marx e Engels (2000) sobre a constituição do sujeito através da linguagem, é realizada de forma interacional, isto é, na interação entre os humanos e destes com o mundo, pois ao mesmo tempo em que a linguagem integra os processos mentais na organização e planejamento do pensamento, é ação significativa entre os locutores, ato enunciativo, ou seja, tem ao mesmo tempo uma realidade cognitiva e uma realidade discursiva, respectivamente. Por isso, a linguagem não pode ser considerada apenas como “expressão do pensamento” ou “instrumento de comunicação”.

A linguagem dá possibilidade para o sujeito operar não só no mundo concreto e imediato, mas com os sentidos que vão sendo capazes de construir este mundo. Assim, acreditamos, como Vygotsky (2004) e Marx (2000), que é através da linguagem que os indivíduos se constituem seres humanos, capazes de ver o mundo e agir sobre ele. “Afinal como ressaltam Morato e Coundry (s/d, p. 68), é pela linguagem que o mundo faz sentido para nós; sem ela, o que entendemos por ‘realidade’ deixa praticamente de existir” (MORATO E COUNTRY, s/d, p.68

apud SOUZA, 2004, p.120).

A formação do sujeito é fruto de um processo de desenvolvimento, em que o mesmo se faz na diferença do outro, mas formado na relação com o outro; singular, mas é constituído socialmente e, por isso, numa composição individual, mas não homogênea (SMOLKA e GÓES, 1994 apud SOUZA, 2004). Portanto, os falantes produzem diversos discursos e, dessa forma, vivem por (re)criar a língua, o que implica dizer que a língua não é um sistema fechado, mas um código, do qual os sujeitos podem se apropriar, é um sistema aberto, como diz Geraldini (1995), ou uma “quase estrutura”, como afirma Possenti (2001) (apud SOUZA, 2004).

Assim também fala Marcuschi (2004), “[...] toda vez que emprego a palavra *língua* não me refiro a um sistema de regras determinado, abstrato, regular e homogêneo, [...]. Mas a um fenômeno que se manifesta em situações concretas como *texto e discurso*” (grifos do autor) (p.43).

A língua, portanto, é um fenômeno resultado do trabalho dos sujeitos históricos, isto é, uma espécie de “acervo” vivo que está sempre por se (re)fazer. Com isso, é impregnado de subjetividade, que são construídas na relação de troca entre o interior e o exterior do sujeito. Como afirma Possenti (2001), “tudo o que sai da boca do homem tem sua marca, a língua é toda subjetividade” (POSSENTI, 2001 apud SOUZA 2004, p.128).

Assim também afirma Lemle (2004, p.42), “A razão disso é que a língua falada por uma pessoa torna-se marca de sua identidade. [...] se fazemos questão de defender nossos valores de vida, temos que garantir a preservação da nossa língua”.

Nessas perspectivas, os trabalhos a serem desenvolvidos com a língua portuguesa na EJA devem seguir o caminho que considere os alunos como

sujeitos-históricos, dando oportunidades no uso efetivo da língua materna e a compreensão do seu funcionamento discursivo. Isto implica no rompimento com práticas mecânicas, preconceito quanto às variedades lingüísticas dos alunos, atividades descontextualizadas, baseadas em teorias que só concebem a língua como código, retirando da mesma seu caráter na construção simbólica e na constituição da consciência crítica do sujeito sobre sua realidade. Assim valorizando a linguagem dos alunos, tornando-os seguros de que são competentes no uso da sua língua em diversos momentos e espaços.

2.2. ORIGENS DO PRECONCEITO LINGÜÍSTICO.

A língua portuguesa é falada aproximadamente por 220 milhões de pessoas, além do Brasil, é falada em Portugal, Angola, Moçambique, Goa, Macau, Cabo Verde, etc. Tornando-a a 6º língua do mundo em número de falantes (LEMLE, 2004). Com isso, a forma de falar de uma pessoa permite saber se ela é nascida ou criada numa determinada região, além de saber a que classe social pertence.

Segundo Lemle (2004), a língua portuguesa originou-se do latim vulgar, pois foi fruto da colonização da Península Ibérica, conquistada pelos romanos, que eram falantes desta variedade. Sendo que, essa conquista aconteceu no ano de 197 antes de Cristo, apenas no século XII da nossa era, os primeiros documentos foram considerados como sendo já da língua portuguesa. Isso mostra que a resistência quanto à mudança lingüística é muito antiga, a transformação da língua acontece a partir da maneira como os falantes falam, na sua maioria, pois ela é um fenômeno social.

Existe um documento muito importante que permite saber um pouco sobre o latim

vulgar: é o *Appendix Probi*, foi escrito em Roma no século III já na nossa era. Nesse documento indica a pronúncia que considerava certa e comparando-a com a pronúncia que considerava errada (LEMLE, 2004). Esta lista é o equivalente de hoje, seria mais ou menos assim:

- “não é mulé, é mulher;
- não é arraiá, é arraial;
- não é oio, é olho;
- não é falamo, é falamos. [...]”(p. 46)

Essa lista vai ao encontro com o que Bagno diz (2006) sobre a relação que é feita entre a fala com a escrita, isto é, o certo é falar desta maneira porque se escreve dessa maneira, desconsiderando um fenômeno que existe em toda língua do mundo, que é a *variação lingüística*. Segundo o Dicionário de Alfabetização (1999), Variação lingüística significa as diferenças no uso da língua(gem) por influências regionais, sociais ou situacionais, a evolução de uma língua é que vai dar origem a várias outras línguas.

Possenti (1996) também fala a respeito da variação lingüística:

“Em todos os países (ou em todas as ‘comunidades de falantes’) existem variedades de língua. E não apenas no Brasil, porque seríamos um povo descuidado, relapso, que não respeita nem mesmo sua rica língua. [...] As diferenças que existem numa língua não são casuais. Ao contrário, os fatores que permitem ou influenciam na variação podem ser detectados através de uma análise mais cuidadosa e menos anedótica (grifo da autora) (POSSENTI, 1996, p.34 apud SOUZA, 2004, p.172)”.

Através do estudo das línguas de diferentes culturas; deixa claro que não há línguas mais complexas, mais lógicas, menos lógicas, todas as línguas são adequadas às necessidades e de acordo com o contexto social a que servem e são válidas como instrumentos de comunicação (SOARES, 2002). As pessoas que falam “mulé” ao invés de mulher, “oio”, ao invés de olho, é pelo motivo de

terem aprendido no seu contexto social esse tipo de variedade, pois o dialeto de prestígio, que é um tipo de variedade falada pela classe socialmente privilegiada e por parte da sociedade urbana que tem acesso ao ensino formal e este está relacionado com a escrita.

Nesse mesmo sentido, Bagno (1999) diz que não se pode confundir língua com gramática e muito menos com a gramática normativa. Segundo ele, “tudo aquilo que é considerado erro no português não-padrão tem uma explicação científica, do ponto de vista lingüístico ou outro, lógico, pragmático” (BAGNO 1999, apud SOUZA, 2004, p. 163).

Como a língua padrão está associada à escrita, e a aprendizagem desta é realizada na escola, com isso, essa não se preparou para receber as pessoas das camadas populares, sabendo de suas limitações no acesso aos bens culturais, pelo motivo da má distribuição de renda que temos no Brasil. Os sujeitos dessas classes não têm acesso a diversos tipos de leituras, portanto, aprendem a falar como seus pais, que são provenientes da zona rural. Além disso, este tipo de variedade tem um forte preconceito na sociedade urbana. O que existe não é apenas um preconceito lingüístico, mas um preconceito social sobre os falantes.

Como mostra Bagno (2006) sobre o preconceito com os falantes da língua portuguesa proferida por Napoleão Mendes de Almeida (1994), considerado por muitos como um “defensor intransigente da língua”, é interessante mostra de que maneira ele defende a língua portuguesa, nesta passagem, que encontra-se no início de seu Dicionário de questões vernáculas:

“Os delinqüentes da língua portuguesa fazem do princípio histórico “quem faz a língua é o povo” verdadeiro moto para justificar o desprezo de seu estudo, de sua gramática, de seu vocabulário, esquecidos de que a falta de escola é que ocasiona a transformação, a deteriorização, o apodrecimento de uma língua. Cozinheiras, babás, engraxates, trombadinhas, vagabundos, criminosos é que devem figurar, segundo esses derrotistas, como verdadeiros mestres de nossa sintaxe e legítimos defensores do nosso vocabulário (ALMEIDA, 1994 apud BAGNO, 2006, p.79).”

Essa citação mostra que o preconceito lingüístico, como foi falado acima, é sobre os falantes e não sobre a sua fala, ou seja, é um preconceito social. Almeida (1994 apud BAGNO, 2006) refere-se aos falantes da língua portuguesa, como “Cozinheiras”, “babás”, “engraxates”, “trombadinhas” e “criminosos”, e essas pessoas sofrem um grande preconceito perante a sociedade. Além de dizer que eles desprezam o estudo da língua, fazendo relação desta com o estudo da gramática e vocabulário.

Sendo que, a língua, enquanto discurso, é uma ação cultural construída historicamente, isto implica que, ela atua sobre o outro, sobre o mundo e sobre o próprio sujeito, “gerando não apenas atividades ou produtos, mas ações culturais que poderão rejeitar, conformar-se ou transformar realidades dadas” (SOUZA, 2004, p.168). Nesse sentido, coloca a língua padrão como a certa, os outros tipos de linguagens que fogem ao padrão não são considerados como atos lingüísticos, por exemplo, as variantes regionais, os registros sociais. O que é diferente é tido como errôneo, deselegante, deficiente, não-legítimo. Além de desconsiderar o conceito de língua, como está sendo discutido neste trabalho, é um constructo social e histórico do sujeito.

Hoje não se admite ter preconceito por ser negro, deficiente físico, homossexual, etc, pois é considerado politicamente inaceitável, agora discriminar as pessoas quanto o seu modo de falar, é algo muito natural, como diz Bagno:

“acusação de “falar tudo errado”, “atropelar a gramática” ou “não saber português” pode ser proferida por gente de todos os espectros ideológicos, desde o conservador mais empedernido até o revolucionário mais radical [...]” (BAGNO, 2003, p.16).

A linguagem é um dos principais instrumentos de controle e coerção social, pode ser considerada até o mais complexo e sutil, principalmente depois que a religião foi perdendo seu poder através do controle sobre as pessoas no mundo ocidental. E, isso é muito perverso, porque a língua faz parte da constituição de identidade

do sujeito, isto é, “nós somos a língua que falamos”, e acusar alguém de não saber falar a sua própria língua materna é tão absurdo quanto acusar essa pessoa de não saber “usar corretamente a visão” [...] (BAGNO, 2003 p.16). A língua é um instrumento que está inserido num contexto histórico e social, como já foi discutido no tópico anterior deste capítulo, em que se encontram os seres humanos. Isso significa olhar para língua dentro de um plano concreto, ou seja, os falantes da língua.

No Brasil, desde sua colonização, a língua portuguesa sofreu diversas variações de pronúncia por influência de outros idiomas (tupi-guarani, iorubá, banto, castelhano, holandês, francês, árabe, alemão, italiano, inglês) (Revista Língua 2007). A idéia de unidade lingüística e unidade nacional que as velhas classes dirigentes deram ao Brasil tiveram como objetivo de reprimir as classes menos favorecidas contra qualquer alteração da ordem vigente (RIBEIRO, 2006). Além da discriminação social, pois somos herdeiros de uma sociedade estratificada (portuguesa), herdamos também o juízo de valor sobre a linguagem. A maneira como uma determinada pessoa fala denuncia a sua procedência social e nível cultural, por isso a sua fala é estranha ou é considerada “pior”, “inferior”, “feia”.

A língua sofre sucessões de mudanças, a cada nova geração que nasce, introduz alguma mudança na língua. Segundo Bagno (2006), a língua é uma atividade social, cujas regras e normas evoluem com o tempo, é um mecanismo que se auto-regula pelos próprios indivíduos, em sua dinâmica histórica, de interação entre si e com a realidade. Assim, a língua deve ser pensada em seu plano concreto, ou seja, dentro da realidade histórica, social, cultural, em que falantes da língua se encontram, isto é, considerar a língua como uma atividade social, seja por meio da fala e da escrita.

Numa entrevista à Revista **Caros Amigos** (2008), Marcos Bagno fala a respeito do histórico sobre a normatização da língua:

“[...] foi no Renascimento, por causa da unificação dos Estados

nacionais, a queda do feudalismo -, para criar uma identidade nacional era preciso criar um modelo de língua. Então eram criadas as leis, as normas sociais, as normas políticas e também as normas lingüísticas. Até para fins burocráticos, para poder emitir documentos, produzir as leis, era preciso ter um modelo de língua, então a língua foi retirada da heterogeneidade natural dela e transformada num modelo mais homogêneo, [...]”.(p.33)

De acordo com a citação acima, a normatização da língua se deu pelo motivo da unificação do Estado e criação de uma identidade nacional, na época do Renascimento, para isso foi necessário criar um padrão de língua, uma idéia de unidade, chamada de Norma Culta. Esta é baseada numa língua ideal, no uso dos grandes escritores, isto é, os mais renomados do passado, num modelo de língua abstrato, na qual não faz parte da realidade lingüística dos falantes. A Norma Culta serve para “qualificar” as outras variedades lingüísticas, como “certo vs. errado, bonito vs. feio, elegante vs. grosseiro, civilizado vs. selvagem e, é claro, culto vs. ignorante” (BAGNO, 2003, p.50).

Portanto, o que não está nas gramáticas não é considerado como norma culta, ou seja, quem não fala como está nas regras gramaticais, comete “erro crasso”, “não é português” [...] (BAGNO, 2003). Na realidade, o que acontece é que a norma culta está relacionada com o prestígio social que cada pessoa tem, isto é, o que pesa nas relações entre língua e poder, é o prestígio que cada falante tem na sociedade, independente se a pessoa fala, utilizando ou não, as regras gramaticais.

Assim, a língua falada foi associada à tradição da escrita, segundo Gnerre (1998) a escrita “é um sistema comunicativo ao alcance de uma parte reduzida dos integrantes de uma comunidade; é um sistema associado a um patrimônio cultural apresentado como “corpus” definido de valores (...)” (GNERRE, 1998, p.6). O mesmo autor diz também que as línguas da Europa começaram a ser associadas à escrita dentro dos ambientes de poder: nas cortes de príncipes, reis, bispos e imperadores e, através do uso jurídico, foi determinante fixar uma forma de escrita.

Como mostra a própria história, quem tinha acesso à aprendizagem da escrita eram os reis, bispos, ou seja, quem detinha o poder. O povo ficava à margem desse aprendizado, por isso a fala dele era considerada errada, feia, inferior. E não é diferente no Brasil, o acesso das camadas populares às escolas foi feito tardiamente. Como o acesso à escrita se faz primordialmente na escolarização formal, e a língua padrão está associada à escrita, por esse motivo essas pessoas não fazem uso desta variedade lingüística, apenas uma pequena parcela de brasileiros entra em contato com essa norma tão cultuada pela classe dominante.

Essa discussão será continuada no próximo item deste capítulo, que é: Estudos sobre as Variedades Lingüísticas, no segundo item do terceiro capítulo, Alfabetização: a inserção do adulto no mundo da escrita, e no terceiro item deste mesmo capítulo, O ensino da língua materna nas classes de alfabetização de EJA numa perspectiva emancipadora.

2.3. ESTUDOS SOBRE AS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS.

A Sociolingüística estuda as relações entre o comportamento lingüístico e outros aspectos do comportamento social. Os sociolingüistas investigam a identidade lingüística dos grupos sociais, seus efeitos nas estruturas de poder econômico, social e político sobre as diferenças lingüísticas (HARRIS, 1999). Seus estudos vão desmistificar esse modelo de língua, que é considerado como homogêneo, desconsiderando as variedades lingüísticas, que também é uma língua com sua estrutura, lógica e complexa. Se na lingüística não existe o certo e o errado, mas o diferente, ao contrário do social, que tem seus valores e preconceitos instituídos.

“[...] falar usando o chamado *r* caipira não mostra nada de bom ou de ruim do ponto de vista da estrutura fonológica da língua. Porém, se alguém falar desse modo no Rio de Janeiro, provavelmente será objeto

de zombaria ou terá prejuízos sociais, por exemplo, não sendo aceito para um emprego que obrigue a lidar com o público carioca”. (CAGLIARI, 1997, p.47).

O último item desta citação mostra um preconceito social, o desconhecimento das pessoas sobre as diversas variedades lingüísticas, que não existe apenas um tipo de variedade, e não existe uma fala melhor ou pior, mas diferente, e que isso deve ser reconhecido e respeitado por todos. Uma determinada variedade lingüística “vale o que valem” na sociedade os seus falantes, isto é, sua posição e *status* social, suas relações econômicas. Quem não pertencer à classe dominante tem sua fala menosprezada.

O preconceito com relação às variedades lingüísticas faladas pelas camadas populares, como foi discutido no item anterior, não é só apenas pelo seu modo de falar, mas também dos falantes dessa classe. Tudo que é utilizado (cultura) da classe dominada é considerada, feia, inferior, pela classe dominante. A língua falada de uma pessoa é sua marca, sua identidade, para defendermos os nossos valores, tem que garantir a preservação da nossa língua (LEMLE, 2004).

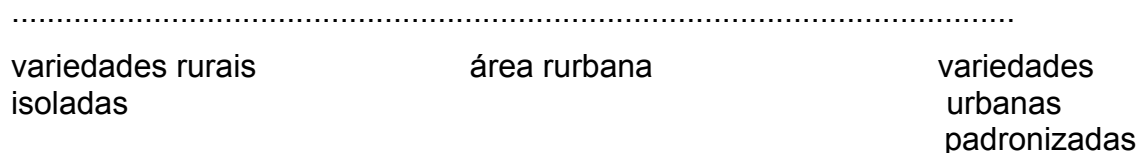
Outra questão que devemos ter muito cuidado é com esse discurso difundido pela sociedade brasileira, em considerar o povo brasileiro pertencente a uma mesma etnia, que se sente, e se comporta como uma só gente, que fala uma mesma língua, que apenas diferencia-se pelos seus sotaques regionais (RIBEIRO, 2006). Essa afirmativa que Darcy Ribeiro fala em seu livro, **O povo brasileiro** (2006), é negar a pluralidade cultural e a diversidade lingüística, que todos nós sabemos que o Brasil possui. Este foi formado por três povos inicialmente (portugueses, indígenas, africanos) distintos na cultura, nos costumes, inclusive nas suas línguas, depois outros imigrantes vieram para o Brasil, que também influenciaram na nossa cultura e na nossa linguagem. Além de negar os estudos sociolingüísticos, que pesquisaram e publicaram as diversas variedades lingüísticas que possuímos.

Como mostra a sociolingüista e etnógrafa Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004;

2005) em sua pesquisa sobre o português brasileiro, em que ela propõe que imaginemos três linhas, na qual chama de contínuos, os quais são:

- Contínuo de urbanização;
- Contínuo de oralidade-letramento;
- Contínuo de monitoração estilística (Bortoni-Ricardo, 2004, p.51).

No contínuo de urbanização pode ser representado da seguinte forma: (BORTONI-RICARDO, 2004, p.52)



Na primeira ponta (esquerda), a autora situa os falares rurais, os mais isolados dos centros urbanos, e no outro extremo da linha, estão os falares urbanos, que durante o processo sócio-histórico sofreram influências de codificação lingüística, que são a definição do padrão correto da escrita, também chamado de ortografia, do padrão correto de pronúncia, como já foi discutido, a língua falada associada à escrita, que também é chamado de ortoépia, da composição de dicionários e gramáticas. Como as pessoas que falam as variedades rurais ficavam isoladas pelo motivo das dificuldades geográficas de acesso para o centro das cidades, e também por não possuírem meios de comunicação, não tinham acesso à variedade padrão, utilizada na zona urbana.

Portanto, as comunidades urbanas sofriam a influência das agências padronizadoras da língua, que são a imprensa, as obras literárias e, principalmente, a escola. Os grupos *rurbanos* são os migrantes da zona rural que trazem de seu contexto seus antecedentes culturais, principalmente seu repertório lingüístico para a zona urbana e também as comunidades do interior que moram em lugares semi-rurais, que estão submetidos à influência urbana, seja pela tecnologia da agropecuária, seja pela mídia.

No contínuo de oralidade-letramento, de acordo com a linha imaginária do contínuo de urbanização que foi mostrado anteriormente, os domínios que predominam as culturas de letramento estão localizados na ponta do lado direito (variedades urbana), enquanto os domínios que predominam a oralidade estão na ponta do lado esquerdo (variedades rurais).

No contínuo de monitoração estilística estão situadas as interações totalmente espontâneas até aquelas que são previamente planejadas e que exigem muita atenção do falante. Neste contínuo, os falantes alternam os estilos a depender do momento da conversa, da pessoa com quem conversa, tanto as pessoas pertencentes da zona rural quanto na urbana tem esses estilos.

Bortoni-Ricardo (2004) utilizou estes contínuos imaginários para ajudar a entender melhor as características do português falado no Brasil e desmistificar esse modelo de língua, pois a língua sofre influência social e histórica, onde cada região do Brasil tem sua particularidade nas suas falas, além de sofrer também variações nas falas entre as pessoas de classes sociais distintas, nos momentos e com quem conversamos (monitoração estilística). Como mostra também Bagno nesta passagem:

“Toda variedade lingüística atende às necessidades da comunidade de seres humanos que a empregam. Quando deixar de atender, ela inevitavelmente sofrerá transformações para se adequar às novas necessidades. Toda variedade lingüística é também o resultado de um processo histórico próprio, com suas vicissitudes e peripécias particulares” (BAGNO, 2006 p.47).

É preciso abandonar essa idéia de atribuir um único local e uma única comunidade de falantes, considerados como “melhores” ou “piores” falantes da língua portuguesa e passar a respeitar todas as variedades lingüísticas, porque temos um precioso tesouro na nossa cultura, todas as variedades têm os seus valores, sua história, além de serem consideradas verdadeiros veículos plenos e perfeitos de comunicação e de relação entre as pessoas de cada comunidade

lingüística. Quando tivermos de incentivar a utilização da norma culta, deve ser feita não como fonte de preconceito lingüístico, mas levando em consideração que também existem regras nas variedades lingüísticas, e não somente na norma culta, pois um falante nativo utiliza as regras de sua língua muito bem e com competência.

De acordo com a teoria de Chomsky conhecida como gramática gerativa, fala sobre o conceito de competência:

“consiste no conhecimento que o falante tem de um conjunto de regras que lhe permite produzir e compreender um número infinito de sentenças, reconhecendo aquelas que são bem formadas, de acordo com o sistema de regras da língua” (BORTONI-RICARDO, 2004, p.71).

Vale ressaltar a expressão “bem formada”, independente dos tipos de variedades que os falantes da língua utilizem, seja na língua-padrão ou de outras variedades, as sentenças serão bem formadas, pois os mesmos são competentes no uso da sua língua.

A autora traz um exemplo de uma sentença produzida pelo personagem Chico Bento: “*Aí num vô percisá mais mi percupá cocê, né, limoero?*” (grifo nosso) (BORTONI-RICARDO, 2004, p.71). Essa linguagem é característica da variedade lingüística da zona rural, é uma frase bem formada, pois a sua sintaxe está correta, e compreensível de acordo com o conceito chomskyano de competência, pois “foi produzida por um falante nativo da língua, que tem conhecimento das regras básicas da(s) variedade(s) e dos estilos dessa língua, que compõem o seu repertório” (BORTONI-RICARDO, 2004, p.71). Com isso, não podemos confundir frases bem formadas, que provém da noção de competência, com a noção de “erro” como mostra as nossas gramáticas normativistas, onde toda sentença que está fora das regras gramaticais, chamada língua-padrão, é considerada “errada”.

A linguagem utilizada no pólo rural / rurano do contínuo é simplesmente diferente da linguagem usada na zona urbana, mas todas duas utilizam sentenças bem

formadas. Nenhuma pessoa usa mal a sua língua materna, mas a diferença está no contexto que os falantes aprenderam a falar, principalmente com relação à variação ao longo dos três contínuos: de urbanização, de oralidade / letramento e de monitoração (BORTONI-RICARDO, 2004).

A sociedade brasileira herdou dos nossos colonizadores, os portugueses, essa postura preconceituosa com relação a tudo que esteja relacionado à cultura “subalterna”, em consequência disso, temos preconceitos sociais, com relação a certas regiões do país em detrimento de outras, determinados contextos em relação a outros, grupos sociais, entre outros. Com isso, levando leigos e até especialistas “a atribuir superioridade a certos dialetos regionais, a certos registros e, sobretudo, a certo dialeto social, criando-se, assim, estereótipos lingüisticamente inaceitáveis” (SOARES, 2002, p.41).

Portanto, Esse comportamento em relação às variedades lingüísticas não padrão não é baseado nos conhecimentos lingüísticos, mas são atitudes sociais, pois se baseiam em valores sociais e culturais. Na verdade o preconceito não está na fala dos falantes, mas sobre os falantes. O preconceito lingüístico é perverso, não tem fundamentos teóricos, e tem de ser combatido seriamente, começando pela escola. E isso é prejudicial à educação, ao não reconhecer a diversidade do português falado no Brasil, a escola impõe a norma lingüística de prestígio social, como se esta fosse falada por todos os brasileiros, independentemente de sua origem regional, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização, etc.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004), bons professores provenientes da região do Nordeste, e dos estados de Mato Grosso e Goiás, tiveram problemas para trabalhar em escolas particulares em Brasília, porque suas falas seriam “um mau exemplo” para os alunos.

Assim mostra Osakabe (1993) sobre a estigmatização das variedades lingüísticas:

Conseqüentemente a estigmatização das variedades lingüísticas revela, nesse sentido, uma atitude profundamente antiliguagem, já que a variação é nuclearmente, estrutural-mente, a condição que dispõe a língua para a mudança, a substância de sua própria vitalidade (OSAKABE, 1993, p.8-9 apud SOUZA, 2004, p. 164).

Essa citação nos faz confirmar a nossa discussão a respeito da língua, como o próprio autor coloca, a língua vive justamente das suas mudanças, a questão não é apenas aprender a norma padrão ou a norma culta do português brasileiro, mas que a aprendizagem da língua não pode ser concebida apenas com o ensino da gramática normativista, que desconsidera o uso da língua no seu dia-dia e diz que tudo que é falado fora das regras da gramática é considerado errado ou fora do padrão, desprestigiando os falantes nativos de sua língua materna, colocando-os numa posição de incompetentes na língua. Alimentando um mito, que deve ser quebrado, *não sei português*, pois é uma língua muito difícil.

Nós precisamos tomar conhecimento dos efeitos terríveis do preconceito lingüístico para podermos buscar informações científicas e combatê-lo. A pluralidade cultural e a rejeição aos preconceitos lingüísticos são valores que precisam ser trabalhados na educação, a partir da educação Infantil e ensino fundamental.

3. ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA AOS ALUNOS DE EJA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.

3.1. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é composta pelo primeiro segmento, com pessoas acima de quatorze anos e que não completaram os quatro anos de escolarização. Esses alunos, geralmente, estão concentrados na periferia urbana das grandes cidades, seus pais ou até eles próprios são de origem da zona rural e das pequenas cidades, de onde foram “obrigados” a sair em decorrência do êxodo rural. Muitos com expectativa de ir para a “cidade grande” em busca de emprego, de uma vida melhor, pois no campo não oferece esta “qualidade” de vida. Sem estudos, qualificações profissionais para os empregos oferecidos nas cidades, são vítimas da exclusão econômica e social, carregam essas marcas por serem considerados *diferentes* numa sociedade grafocêntrica, em que a leitura e a escrita são instrumentos de dominação e poder.

Nas pesquisas revelam que a maioria dos jovens e adultos que não tem escolarização ou tem poucos anos, desempenham *funções subalternas*, como diz Santos nesta passagem:

“[...] a maioria dos jovens e adultos desescolarizados, ou pouco escolarizados, desempenha *funções subalternas* do ponto de vista da sociedade capitalista, exercendo profissões de baixa remuneração; são trabalhadores braçais; muitos desempregados ou vivendo de biscates” (SANTOS, 2003, p.74).

A alfabetização de adultos no Brasil além de acompanhar a história da educação como um todo, também acompanha a história dos modelos econômicos e políticos, como a história das relações de poder (MOURA, 1999). Diferente com o que ocorre com a alfabetização infantil (tarefa obrigatória do Estado), a alfabetização de adultos sempre viveu um cenário de lutas de interesses por

diversos movimentos da educação. Como mostra Moura:

[...] cada período, identificam-se, grupos econômicos, grupos políticos partidários, grupos de educadores e intelectuais, grupos ligados a diferentes movimentos sociais e organismos internacionais, num verdadeiro embate político e ideológico, em torno da reivindicação – ou não – de definição de políticas e ações para a área (MOURA, 1999, p.24).

Não é diferente nas discussões e definições em torno das propostas teóricas e das diversas concepções de alfabetização que são acompanhadas dessas lutas políticas e ideológicas de cada período. Com isso, trazendo conseqüências muito sérias para o processo educativo dos indivíduos que buscam a escola tardiamente.

No período colonial, onde não havia necessidade de mão-de-obra instruída, os motivos no qual levavam os adultos à busca da instrução, estavam ligados na maioria das vezes, a religião, nos outros períodos da história, as ações políticas com relação à educação de adultos foram geradas por motivo de ordem econômica, ideológica e política (MOURA, 1999).

Na República iniciam-se diversas campanhas, mas com curta duração, tinham um caráter descontínuo sem muita sistematização e buscava sempre o apoio e a parceria das diferentes instâncias da sociedade civil. Isto mostra o descaso do poder público em definir uma política de educação institucional para os jovens e adultos que não tiveram oportunidade de estudar no período correto.

As primeiras iniciativas deste período, que vai até aproximadamente a revolução de 30¹ (MOURA, 1999, p.24). A concepção de alfabetização dessa época era da seguinte forma: “Tomam a alfabetização de adultos como aquisição de um sistema de código alfabético, tendo como único objetivo instrumentalizar a população com os rudimentos de leitura e escrita” (MOURA, 1999, p.24).

¹ Período em que o modelo econômico é sustentado por atividades produtivas desenvolvidas através de tecnologias tradicionais e rudimentares e o sistema político não necessitava de uma organização administrativa e burocrática estruturada que exigisse um contingente de funcionários qualificados.

No princípio deste período, a alfabetização tinha alguns objetivos que são os seguintes: A aprendizagem dos colonos quanto à leitura do catecismo, seguir as ordens e instruções da corte, a catequização dos índios, e estes aprenderem também o respeito à ordem, assimilar a língua dos portugueses; depois a leitura e a escrita iriam servir no processo inicial de industrialização do Brasil (MOURA, 1999).

A educação de EJA começou a se inserir na história da educação brasileira, a partir dos anos 30, quando o sistema público de educação começa a se consolidar. Este período compreende as grandes transformações que o Brasil passava, no qual é associado ao processo de industrialização e ao crescimento nos grandes centros urbanos (RIBEIRO, 1997). Por isso exigia-se a ampliação de escolarização para adolescentes e adultos. Como diz Beisiegel:

“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 elementos constitutivos de um processo mais amplo de transformação do estado” (BEISIEGEL, 1974, p.68 apud MOURA, 1999, p.25).

A partir da década de 40 do século passado, surgiu pela primeira vez, uma política educacional que se preocupava com a Educação de Jovens e Adultos. Por isso, foi considerado um período áureo para essa modalidade (MOURA, 1999). Segundo a autora, esta época aconteceu diversas iniciativas políticas e pedagógicas de peso, tais como:

A regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário – FNEP; a criação do INEP, incentivando e realizando estudos na área; o surgimento das primeiras obras especificamente dedicadas ao ensino supletivo; lançamento da CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos. [...] a realização de dois eventos fundamentais para a área: O 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos realizado em 1947 e o Seminário Interamericano de Educação de Adultos de 1949 (MOURA, 1999, p.25).

Segundo Moura (1999), podemos constatar a coexistência de três frentes de lutas no campo das propostas e iniciativas, que foram:

A predominância das campanhas, que duraram até 1963; a sistematização e divulgação do ensino Supletivo, concentrado nas capitais e desenvolvido em sua maioria através de professores leigos e a emergência de grupos nacionalistas, percebendo a educação como um instrumento de difusão de idéias, necessitando de ser estimulada e proporcionada a todos (MOURA, 1999, p.26).

A alfabetização de adultos do ensino supletivo era desenvolvida como uma prática semelhante às das crianças, não apenas os procedimentos e recursos metodológicos eram transplantados, mas toda a prática. Como diz Santos, “instaurando-se a primeira Campanha de Educação de Adultos (1947) e as primeiras escolas “supletivas”, caracterizadas, ainda, por um processo “aligeirado” e “infantilizado” de educação” (SANTOS, 2003, p.72). A EJA não significa uma adaptação da educação de crianças e de adolescentes da escola regular, mas pelo contrário possui uma história própria relacionada com o descaso dos poderes públicos perante a educação no Brasil. Continua afirmando Santos, “relacionada à exclusão e à violência” (SANTOS, 2003, p.71). Além de necessitar de professores adequadamente qualificados e de uma metodologia própria, já que se trata de uma modalidade de ensino que difere da educação do Ensino Fundamental com criança e adolescente.

Foi no final da década de 1950 e início da de 60, que começou-se a pensar num novo paradigma pedagógico para EJA, “vive-se uma verdadeira efervescência no campo da educação de adultos e da alfabetização[...]” (MOURA, 1999, p.28). Em 1958, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, foi um evento que veio constituir um marco histórico na educação de Adultos. Neste congresso, contava-se com a presença de Paulo Freire, mesmo ainda não tendo envolvimento maior com o analfabetismo entre adultos (MOURA, 1999), nem especificamente da alfabetização. Mas apresentou um Relatório, cujo título era, *A Educação de Adultos e as Populações Marginais: O Problema dos Mocambos*. Freire defendia e trazia propostas para uma educação de adultos que:

Estimulasse a colaboração, a decisão, à participação e a responsabilidade social e política. [...] o reconhecimento ao conhecimento popular, ao senso comum do trabalhador, quando

defendia a categoria do saber apreendido existencialmente, pelo conhecimento vivo dos problemas do trabalhador e de sua comunidade, como ponto de partida da prática pedagógica (MOURA, 1999, p.28).

Este congresso foi um evento que disponibilizou um conjunto de idéias e indicações práticas na alfabetização de adultos, e na educação de uma maneira geral. Enquanto neste período, o país estava nas mãos de um governo populista, Freire pôde “disseminar suas idéias, inclusive pondo-as em prática a partir do trabalho desenvolvido pelo Plano Nacional de Alfabetização [...]” (MOURA, 1999, p.29) cujo foi coordenador, através das assessorias que prestava às experiências de alfabetização de adultos desenvolvidas pelos movimentos sociais.

Nesta época, até 1964, Freire pôde explicitar sua concepção de alfabetização “[...] como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo como um ato criador [...] Enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo de alfabetização tem, no alfabetizando o seu sujeito [...]” (FREIRE, 1980, p.21 apud MOURA, 1999, p.29). Esta concepção pode ser resumida nesta frase de Freire (1990): “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”, isto significa que, o ensino deve partir da realidade dos sujeitos, tendo o diálogo como caminho metodológico e a conscientização e intervenção no sentido de transformar a realidade como ponto de chegada.

Com isso, Freire contrapôs com as outras concepções de alfabetização, que eram consideradas alienadas, e ele deixa muitas contribuições para a alfabetização de adultos, um referencial prático, uma série de reflexões que passam a nortear as práticas desenvolvidas pelos grupos que acreditam nesta prática emancipadora, que será vista no final da década de 70. Mas isso não significa que as idéias de Freire tornaram hegemônicas, como diz Moura:

O que predominou até a década de 80, no Brasil, nortear as propostas pedagógicas das campanhas, projetos e programas emergenciais, foram as definições de alfabetização como uma prática de aquisição do código alfabético, ou definições mais ampliadas como a formulada pela UNESCO e assumida pelo país durante todo o período da ditadura militar (MOURA, 1999, p.30).

O período militar, em 1964, proíbe a utilização da proposta de Freire, nos programas de alfabetização de adultos. As principais campanhas foram: a cruzada ABC; o MOBRAL, que depois passa a ser institucionalizado, todos dois foram financiados pelo governo. As iniciativas não governamentais, mas que tinham o financiamento do governo, continua atuando o MEB (Movimento de Educação de Base), que tiveram de redefinir seus princípios e propostas para que pudessem desenvolver suas ações, mas tinham alguns grupos que eram acobertados pela igreja, com caráter progressista, que conseguiram resistir e sobreviver às perseguições da ditadura, desenvolvendo práticas na alfabetização fundamentadas na concepção e metodologia proposta por Freire (MOURA, 1999).

A conceituação de alfabetização de adultos desta época, quanto aos seus objetivos fundamentais, são baseadas em concepções filosóficas positivistas, características dos modelos econômicos liberal e neoliberal; concepções psicológicas empiristas-associacionistas, “que consideram o adulto analfabeto como um ser inferior do ponto de vista das capacidades superiores de inteligência; e uma visão antropológica de um indivíduo pobre culturalmente” (MOURA, 1999, p.32). Essa perspectiva, tinha como prática metodológica centrada nas exposições verbalistas e autoritárias com auxílios de recursos didáticos semelhantes às experiências com a alfabetização infantil, isso representa um retrocesso na alfabetização de adultos. Pois os mesmos eram apenas instrumentalizados a assinar o nome e no máximo registrar algumas letras ou palavras soltas e descontextualizadas sem significados para eles e para suas práticas sociais.

Os educadores que trabalham com essas práticas consideram o adulto não alfabetizado como um pobre: cognitivo, cultural, lingüística e socialmente. Essa postura é fruto de nossa sociedade capitalista, que adota um modelo de sociedade competitiva e padronizada, onde o valor e a capacidade das pessoas são reconhecidos pelo que possuem em termos de beleza, bens materiais, e nas representações feitas através da linguagem culta. Suas formas de expressão,

principalmente a sua linguagem verbal são consideradas como erradas, suas variedades lingüísticas são desrespeitadas, pois as mesmas estão fora do padrão dito culto. Este último ponto é o que estamos tentando constatar neste trabalho que é mais um mito difundido na nossa sociedade, e que devemos lutar para dar voz às camadas populares e, só assim poderemos pensar numa sociedade mais justa.

Assim, durante a ditadura militar até aproximadamente meados de 80, as práticas de alfabetização eram utilizadas como estratégia de despolitizar, suavizar as tensões sociais e como instrumento fundamental na preparação de mão-de-obra para os mecanismos de desenvolvimento econômico (MOURA, 1999). Com a reabertura política, pondo um fim na ditadura Militar, a década de 1980 caracterizou-se na implantação da Assembléia Nacional Constituinte, a revitalização dos movimentos sociais, o retorno de Paulo Freire do exílio.

Toda essa efervescência política traz significativas contribuições e conquistas na área da educação e, conseqüentemente para a educação e alfabetização de adultos. Por exemplo, a Constituição de 1988, garantindo a extensão da obrigatoriedade de educação básica para a EJA, mas tudo isso é paradoxal, pois desde o início dos anos 90, a partir da disseminação do modelo neoliberal, com uma política de “Estado mínimo”, isto é, o Estado se isentando de suas responsabilidades com as questões sociais, transferindo-as para o poder privado. Isto implica, corte nos gastos públicos, aumento das privatizações de empresas estatais, entre outros. Com relação à educação pública, apenas o estado se responsabiliza com a educação básica de crianças e adolescentes (7 a 14 anos), e educação profissional.

O poder público ver no investimento da educação de jovens e adultos um custo muito caro, como fala Moura (1999), “um empreendimento muito caro, considerado um gasto sem retorno para o sistema produtivo” (MOURA, 1999 p.36). Ainda a autora diz:

“O máximo que o poder público, no âmbito federal, vem fazendo é promover campanhas de curto prazo, envolvendo os vários segmentos da sociedade e fazendo parcerias com entidades não governamentais que assumem a tarefa a “baixo custo”” (MOURA, 1999, p.37).

Com isso, transferindo a responsabilidade da EJA aos governos locais, que não são obrigados a oferecer, e à sociedade civil através de programas com curto prazo, que o governo organiza, chamando diversas pessoas da sociedade a assumirem a responsabilidade pela alfabetização de adultos.

Um exemplo desse chamamento é o programa “Alfabetização Solidária”, que se faz alfabetização com o esforço de todos e a baixo custo, muitos dos alfabetizadores não são profissionais da educação, colocando a qualidade do ensino em dúvida. Com essa postura, o governo considera que qualquer pessoa pode alfabetizar, isto significa que, a alfabetização é reduzida apenas a aquisição da leitura e escrita, que muitas vezes, é feita de forma duvidosa, não considerando outras questões, como, por exemplo, o processo do desenvolvimento da escrita que o adulto constrói e o conhecimento da escrita que este já traz de suas experiências antes de ingressarem no programa.

Assim, desqualificando a complexidade que é trabalhar com a aquisição da escrita, pois os educadores precisam conhecer com mais profundidade as teorias que são produzidas nesta área, desvalorizando a prática do educador, colocando-a numa posição simplória, onde qualquer pessoa que sabe ler e escrever pode alfabetizar. Não que isso seja impossível, mas não podemos achar que para trabalhar com alfabetização, não precisa conhecer, por exemplo, as teorias que são produzidas na área da alfabetização. Mas, não vou me ater neste assunto, pois não cabe nesta monografia.

Como foi apresentado neste item deste capítulo, de forma breve, a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil tem deixado muito a desejar pelos poderes políticos, tanto a educação básica, quanto a educação de jovens e

adultos, no que diz respeito às propostas teóricas, as decisões políticas sérias e comprometida de fato com a completa escolarização de todos os seus cidadãos. Esse é um dos principais desafios que precisamos vencer, para que possamos almejar uma sociedade mais justa, igualitária, mais humana, como já pensava o nosso saudoso educador Paulo Freire. Enquanto esse dia não chega, precisamos que nós educadores comecemos a lutar em nossas salas de aula, com um ensino crítico, onde os nossos alunos comecem a questionar sobre a nossa realidade, dando “voz para eles”, pois a verdadeira revolução social começa de baixo para cima e não o inverso.

3.2. ALFABETIZAÇÃO: A INSERÇÃO DO ADULTO NO MUNDO DA ESCRITA.

O processo de alfabetização compreende a aquisição da escrita, isto é, o aprender a ler e escrever. Este aprendizado, em geral, é feito por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. “A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual” (TFOUNI, 1997, p.9). Como diz também Soares (2001), o processo de alfabetização envolve a aprendizagem da leitura e escrita, o **alfabetizar-se**, deixar de ser **analfabeto**, torna-se **alfabetizado**.

Para Freire (1990), o processo de alfabetização vai muito além da apropriação do sistema de linguagem escrita, esse processo deveria propiciar modificações substanciais no sujeito, como na sua forma de agir e pensar, que pudesse se engajar de forma consciente nas diversas instâncias da sociedade, de modo que possibilitasse uma intervenção em busca da transformação do indivíduo (SOUZA, 2004).

O Fundamental para Freire, era que aquisição da leitura e escrita fosse baseado

num processo de construção do conhecimento, “baseado numa visão crítica da realidade [...]”. Com isso, os educandos teriam nas mãos um dos principais instrumentos culturais (leitura e escrita) “propiciadores de intervenções na realidade e conseqüentemente de formas de exercitação da cidadania” (SOUZA, 2004, p.88).

Quando o alfabetizando adquire a “tecnologia” do ler e escrever e envolve-se nas práticas sociais de leitura e escrita tem muitas conseqüências sobre ele, isto é, altera seu estado ou condição em vários aspectos, por exemplo, o social, o psíquico, o cultural, o político, o cognitivo, os lingüísticos e até o econômico, mas essa mudança só poderá acontecer, se o ensino for realizado de forma crítica, reflexiva sobre a realidade dos educandos (SOARES, 2001).

Portanto, a pessoa não alfabetizada é isenta de exercer em toda a sua plenitude os seus direitos de cidadão, é marginalizada pela sociedade, não tem acesso aos bens culturais da nossa sociedade, além de não dominar a língua padrão, e isto, é muito grave, pois pertencemos a uma sociedade grafocêntrica. O problema do acesso das pessoas das camadas populares a aprendizagem da escrita, além de ser uma questão política, é também uma questão histórica, isso em nível mundial.

De acordo com a história, a escrita data de cerca de 5000 anos antes de Cristo. O seu processo de difusão e acesso aos sistemas escritos pelas sociedades antigas, foi muito lento, por questões óbvias, político-econômico. A escrita desde então sempre esteve relacionada pelo poder e dominação das pessoas da classe dominante (TFOUNI, 1997); é comum vermos dizer que a escrita tem por finalidade difundir as idéias, conhecimentos, principalmente com a invenção da imprensa. Mas, na maioria das vezes, “ela funciona com o objetivo inverso, no qual seja: ocultar, para garantir o poder àqueles que ela têm acesso” (TFOUNI, 1997, p.11).

Na Índia, por exemplo, teve a escrita intimamente ligada aos textos sagrados, que só os sacerdotes tinham acesso, e aos “iniciados”, isto é, aqueles que passavam

por um longo processo de “preparação”, para garantir o segredo dos mesmos. Um outro exemplo, a religião Católica, temida pelo avanço da religião protestante, resolveu “popularizar-se”, isto significou na tradução dos textos sagrados que antes eram em latim para as línguas locais (TFOUNI, 1997).

Esses exemplos servem para ilustrar que, a escrita sempre esteve associada ao jogo de dominação e poder, sua utilização sempre foi restrita a uma pequena parcela da sociedade, no qual detêm poder econômico e político. Contudo, a escrita também teve influência no desenvolvimento científico, tecnológico e psicossocial da sociedade que adotou esta tecnologia de maneira ampla.

Com a introdução da escrita no mundo, houve muitas mudanças com relação à organização do conhecimento, pois correspondeu à transição do “mito” para a “história” através dos registros que eram feitos. A escrita permitiu tornar a língua um objeto de estudo formal, com isso, criou-se novas formas de expressão, surgiram-se formas literárias, a institucionalização rigorosa do ensino formal da língua com o objetivo de formar o indivíduo (alfabetização) para poder enfrentar as demandas das sociedades ditas letradas (MARCUSCHI, 2004).

Apesar do avanço que a escrita trouxe para as sociedades que a adotaram, mas mesmo assim, não podemos admitir que ela possua um valor abstrato, pois “as culturas orais” existiram lado a lado com as “tradições escritas dos grupos de elite” (MARCUSCHI, 2004, p.30) e isso não significa que a primeira é menos complexa que a segunda, cada uma tem suas próprias características, têm seus usos diferenciados. Assim diz Cagliari:

São dois usos diferentes, cada qual com suas características próprias, sua vida própria, almejando finalidades específicas e que nada têm a ver em princípio, nem pela sua natureza, com o pensamento lógico, claro, explícito, completo, etc (CAGLIARI, 1997, p.37).

Essa valorização que a sociedade dá de forma indevida à escrita está relacionada com questões sociais, como já foi mostrado anteriormente neste tópico, a escrita

foi utilizada como instrumento de poder, pois quem teve acesso no início de sua introdução nas sociedades que a adotaram, eram pessoas pertencentes das classes dominantes e sua difusão sempre foi realizada por interesses destas classes. É uma tecnologia que foi usada para separar as culturas ditas civilizadas das primitivas.

Nesse sentido afirma Marcuschi:

A supervalorização da escrita, sobretudo a escrita alfabética, leva a uma posição de supremacia das culturas com escrita ou até mesmo dos grupos que dominam a escrita dentro de uma sociedade desigualmente desenvolvida. Separa as culturas civilizadas das primitivas (2004, p.30).

Continua o autor a dizer que:

Essa *forma globalizante* de ver a escrita resente-se da desatenção para o fato de que não existem “sociedades letradas”, mas sim *grupos letrados*, elites que detêm o poder social, já que as sociedades não são fenômenos homogêneos, globais, mas apresentam diferenças internas (grifos do autor) (MARCUSCHI, 2004, p.30).

Tfouni (1997) concebe a idéia de letramento não apenas atrelado ao processo de alfabetização, isto é, ao ensino formal, a escolarização. O letramento é apontado como sendo “produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente na agricultura” (TFOUNI, 1997, p.21). Segundo a autora, a palavra “iletrado” não pode ser usada como contrário de “letrado”. Ou seja, não existe, na sociedade contemporânea, o letramento “grau zero”, “que equivaleria ao “iletramento”. “Do ponto de vista do processo sócio-histórico, o que existe de fato nas sociedades industriais modernas são “graus de letramento”, sem que com isso se pressuponha sua inexistência” (TFOUNI, 1997, p.23).

Isto implica que, Os adultos não alfabetizados, mesmo sem dominar a linguagem escrita, conseguem fazer diversas coisas que envolvem práticas de letramento, por exemplo, pegar um ônibus, ir ao banco, fazer compras, vender, entre outros, como disse anteriormente Tfouni, existe “graus de letramento”. Estas também são

consideradas práticas de letramento, mas o seu conceito foi considerado apenas como aquisição das habilidades de leitura e escrita. Como diz Soares (2001), letramento é: “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2001, p.18). Mas não vou me ater a esse assunto, porque não cabe com o que estou tratando neste trabalho.

Esta perspectiva que estamos defendendo nesta pesquisa com as discussões dos autores apresentados é que nem a fala apresenta propriedade negativa e tão pouco a escrita tem propriedade privilegiada. Seria uma visão equivocada considerar à escrita superior a fala ou vice-versa. Como mostra Stubbs “Do ponto de vista *cronológico*, [...] a fala tem uma grande precedência sobre a escrita, mas do ponto de vista do *prestígio social*, a escrita é vista como mais prestigiosa que a fala” (grifos do autor) (STUBBS 1980 apud MARCUSCHI, 2004, p.35). Esses critérios não são de base nos conhecimentos lingüísticos, mas uma postura ideológica.

A escola desenvolve, na maioria das vezes, nos indivíduos um relacionamento difícil com relação à escrita e à fala, tomando como base nas relações de certo e errado, para falar e escrever bem deve-se saber gramática. Assim diz Luft: “Um ensino gramaticalista abafa justamente os talentos naturais, incute insegurança na linguagem, gera aversão ao estudo do idioma, medo à expressão livre e autêntica de si mesmo” (LUFT, 1994, p. 21 apud BAGNO, 2006, p. 63).

Segundo Cagliari (1997), o ensino da gramática normativa está fadada ao fracasso, pois a linguagem é considerada um fenômeno dinâmico e as línguas mudam com o tempo. Ele traz a sugestão de se utilizar à gramática descritiva, porque esta descreve as variedades lingüísticas das pessoas de uma determinada região ou classe social. Assim os alunos saberiam que, além de existir o dialeto de prestígio, também existe seu dialeto na gramática, tornando-se o ensino

significativo e realmente eficaz para estes.

A língua escrita tem um caráter conservador, pois é regida pela ortografia oficial, com o objetivo de satisfazer a um número grande de pessoas que falam de maneira diferente, para que todos da unidade federativa possam ler o que está escrito de qualquer região. Por isso a escrita não pode ser relacionada com a fala, essa é uma tentativa de representação gráfica convencional da língua falada, com repertório lexical e até mesmo algumas construções sintáticas que não costumam ser usadas na fala.

Nesse sentido Cagliari diz que, “a ortografia é uma convenção sobre as possibilidades de uso do sistema de escrita, de tal modo que as palavras tenham um único modo de representação gráfica” (1997, p.57). As pessoas de uma determinada variedade falam *disi, pexi, mza* e, no período de apropriação da escrita, escrevem dessa forma, mas têm que escrever *disse, peixe, mesa*. Esses supostos “erros” cometidos pelos alunos mostram como eles conseguem refletir sobre os usos lingüísticos da escrita e da fala. Isto implica que, nesta etapa, os alfabetizados já conseguem fazer a relação entre a fala e a escrita, isto é, eles descobrem que tudo que falamos pode ser escrito.

A escrita como vocês podem ver, ela é mnemônica, pois exige-se do alfabetizando no início de sua apropriação: memorização, exercício, acesso a diversos suportes de leituras (textos, cartazes, revistas, livros, jornais), se possível serem trabalhados em sala de aula, porque como estamos tratando de um público carente (alunos de EJA) em questões socioeconômicas, emocionais, por saberem que são discriminados pela sociedade em não dominar a leitura e escrita e, como sabemos que o acesso aos bens culturais produzidos na nossa sociedade são caros. Esses são um dos motivos no qual o educador deve oferecer este contato que é muito importante na aprendizagem da língua portuguesa, como, por exemplo, verem como as palavras são escritas, é uma forma também deles observarem que a escrita é diferente da fala, que existem diversas formas de

linguagem e, entre outros.

Mas, a escola continua a não reconhecer o motivo das irregularidades da escrita dos alunos, julgando-os como “distraído, incapaz de discriminar, aprender, memorizar, se concentrar no que faz” (CAGLIARI, 1997, p.61). Com isso, acaba levando o alfabetizando a desiludir-se com a escola e, na maioria das vezes, a abandonar os estudos.

O que esta precisa compreender, é que para ensinar a língua materna ou portuguesa deve-se livrar de alguns mitos, que inclusive encontram-se nos PCNs da Língua Portuguesa das séries iniciais do ensino fundamental, que são os seguintes: “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” (1997, p.31).

De acordo com a nossa discussão, a escola desconhece ou não quer reconhecer sobre a forma de falar do aluno, essa não corresponde com a escrita, isto é, a língua escrita não corresponde com nenhuma variedade lingüística, nem de maior prestígio ou de menor prestígio social. O fenômeno das variedades lingüísticas precisa ser compreendido pelos professores, como diz Lemle;

O professor que não o compreende acaba fatalmente acreditando na idéia de que a língua escrita é a língua certa e que tudo aquilo que não é igual ao certo é errado. Todos aqueles que falam errado são inguinorantes. Ao professor, cabe reprová-los. E a situação se eterniza (LEMLE, 2004, p.62).

Essa postura é que pretendemos combater, pois o papel da escola é criar condições para que os alunos dominem os conhecimentos produzidos pelo mundo, mas sem anular as suas experiências, sem aliená-los de seus desejos, de sua individualidade, do seu contexto histórico-social. Como veremos no próximo

tópico deste capítulo, o ensino da língua deve partir da língua dos alfabetizandos para que a transformação destes aconteça e a possível transformação social também.

3.3. O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA NAS CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO DE EJA NUMA PERSPECTIVA EMANCIPADORA.

O prestígio associado à língua portuguesa padrão é uma herança colonial consolidada aos nossos cinco séculos de existência como país, em consequência disso, tem um valor cultural arraigado até hoje em nossa sociedade. O comportamento lingüístico é um indicador de uma sociedade estratificada socialmente, com grupos sociais que utilizam a língua de forma diferenciada. O Brasil com histórico de distribuição de renda desigual, as diferenças são bastante acentuadas, como, por exemplo, a distribuição injusta de bens culturais, principalmente a forma de falar das pessoas que está associada à distribuição perversa dos bens materiais e de oportunidades (BORTONI-RICARDO, 2005).

No Brasil, a diversidade lingüística não é considerada seriamente, a escola, por exemplo, é norteadada pelo ensino da língua da cultura dominante, tudo que está fora do padrão desta língua é considerado, “errado”, “defeituoso”, e pior, deve ser eliminado. Tornando-se o ensino da língua como uma atividade imposta e discriminativa. Segundo Bortoni-Ricardo (2005), alguns estudiosos dizem que existem incompatibilidades entre uma democracia pluralista e a padronização lingüística.

Nos países plurilíngües, o ensino da língua majoritária, a padrão, os alunos têm de aprendê-la e usá-la, mas nesses países, os grupos minoritários têm lutado pelo

direito de ter um ensino bilíngüe ou bidialetal, isto é, o ensino da língua utilizada por esses grupos e o ensino da língua padrão. Isto implica no respeito e na preservação das características lingüísticas e culturais desses grupos.

No caso do Brasil, o ensino da língua padrão aos alunos das camadas populares que tem como língua materna às variedades lingüísticas do seu contexto sócio-cultural, que por sinal é desprestigiada pela nossa sociedade, tem mais ou menos duas conseqüências desastrosas: “não são respeitados os antecedentes culturais e lingüísticos do educando, o que contribui para desenvolver nele um sentimento de insegurança, nem lhe é ensinada de forma eficiente à língua-padrão” (BORTONI-RICARDO, 2005, p.15).

Os alunos que chegam à escola falando “nóis vai”, “abrido”, “naonde”, por exemplo, têm que ser respeitados e ver suas variedades lingüísticas valorizadas, mas, a questão é, que eles também têm o direito de aprender a língua de prestígio social, pois não podemos negar esse conhecimento já que a língua é considerada um instrumento de luta e a garantia de seus direitos perante a sociedade.

No caso das classes de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos (EJA), para que o ensino da língua sirva como instrumento de luta para os alunos, terá que ser um ensino com base nos fundamentos emancipatório, que têm como objetivo principal tornar o povo “oprimido” capaz de participar na transformação sócio-histórica do seu país. Essa foi uma das idéias de Paulo Freire (1990), que fomentaram seu interesse pelas campanhas de alfabetização na Guiné-Bissau, e também no Brasil. Antes mesmo de se interessar nas campanhas de alfabetização na Guiné-Bissau, ele já tinha acompanhado a luta da libertação de outros países da África, como Moçambique, Angola, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e a própria Guiné-Bissau.

Uma das críticas que Freire (1990) fazia com relação às propostas tradicionais de alfabetização tanto no nosso país quanto nessas ex-colônias portuguesas da

África, é que na maioria das vezes, essas propostas buscavam o aprendizado da linguagem oficial expressa pelo chamado padrão culto da língua, que desconsiderava e até mesmo negava a existência de um código lingüístico já conhecido e utilizado pelos alfabetizados como instrumento de comunicação de sua experiência cultural.

Segundo Souza (2004), na abordagem normativa da língua foi identificadas expressões como “norma culta” e “vício de linguagem”. Esse comportamento é comum também nos depoimentos dos professores envolvidos na luta por uma educação popular, no momento quando tentam esboçar um perfil do aluno de EJA. A autora coloca que: “se admitirmos tais expressões, estaremos erroneamente restringindo cultura a cultura letrada” (SOUZA, 2004, p.194). Diante da discussão deste trabalho, sabemos que todo comportamento lingüístico é um produto social, ou seja, tem uma relação cultural que envolve valores, sentimentos e regras significativas para a comunidade que as utiliza.

Portanto, não podendo ser comparada, julgada como melhor ou pior, se a linguagem é mais ou menos culta. Até porque, a denominação de “norma culta” “não se sustenta num corpo teórico que não vê a possibilidade da existência de normas “incultas”, muito menos linguagens incultas porque revestidas de vícios” (SOUZA, 2004, p.194).

Segundo Ferreira (2002), no verbete vício, “encontramos a idéia da existência de defeito grave que torna uma pessoa ou coisa inadequada que certos fins ou funções, ou a inclinação para o mal, ou ainda, conduta ou costume nocivo ou condenável” (FERREIRA, 2002, p.710 apud SOUZA, 2004, p.194). No contexto normativo, na maioria das vezes, a palavra vício, “não intenciona outra significação a não ser a dicionarizada” (SOUZA, 2004, p.194). Isto implica que, a língua falada é associada à escrita, as regras da gramática normativa, desconsiderando o dinamismo que é a língua, ela se renova nas falas das pessoas, isto é, a língua só vive nas falas dos sujeitos.

Como mostra Freire na sua definição de linguagem:

“[...] a linguagem, tem um papel ativo na construção da experiência e na organização e legitimação das práticas sociais disponíveis aos vários grupos da sociedade. A linguagem é o “verdadeiro recheio” da cultura e constitui tanto um terreno de dominação quanto um campo de possibilidade” (FREIRE, 1990, p.8).

É justamente esta perspectiva que nós procuramos mostrar neste trabalho, o ensino da língua para os alunos das camadas populares, no caso das classes de alfabetização de EJA, num “campo de possibilidade”, como disse Freire (1990) no final da citação anterior, um ensino que seja realizado na língua do povo, para que os mesmos possam ser capazes de usar a língua para a reconstrução social, histórica e política de seu país. Um ensino da língua que utilize apenas a linguagem da classe dominante reduz as possibilidades dos alunos das camadas populares “entrarem em contatos dialéticos com a classe dominante” (FREIRE, 1990, p.106).

Os alunos das camadas populares precisam perceber que para eles lutarem contra a opressão da classe dominante, eles podem e devem utilizar algumas dimensões da cultura dominante, no caso a aprendizagem de sua língua, não para ajustar-se ou negar a sua, mas para utilizá-la como instrumento de luta.

Nesse mesmo sentido fala Souza (2004), “as classes populares têm no português padrão um “instrumento” tão necessário quanto à consciência de classe para a transformação social” (SOUZA, 2004, p.195). Com o acesso ao ensino da língua padrão de forma não discriminativa, ou seja, não negando a linguagem de origem dos alunos de EJA, vai retirar das classes favorecidas o controle exclusivo de uma das principais armas (a linguagem) de dominação e discriminação social.

O ensino do português padrão é fundamental nas classes de EJA, como já foi discutido, por ser considerado um instrumento necessário à luta que dará

possibilidades às classes populares atuarem de forma efetiva na vida social em busca de sua libertação, como já disse Paulo Freire (1990), enquanto classe oprimida, explorada e discriminada, isto é, na busca da garantia de uma vida de fato humanizada. Um dos principais objetivos do ensino do português padrão na EJA, é que o educando utilize não apenas a língua padrão, mas os saberes da língua de sua comunidade em diversas situações, como nas expressões orais ou escritas, formais ou informais, que envolvam o português padrão ou qualquer variedade lingüística, que os mesmos saibam que a língua é como se fosse um guarda-roupa, onde existem diversos tipos de roupas para serem usadas num determinado momento e lugar.

Freire dar sugestão sobre quando o alfabetizador for ensinar o “padrão culto” de linguagem, deve sempre ressaltar para os alfabetizados que a linguagem deles é tão rica e tão bonita quanto a dos que falam o “padrão culto”, por isso não precisam se envergonhar de como falam. E ainda salienta ser fundamental que os alfabetizados precisam aprender a sintaxe e a prosódia da fala dos dominantes para que: “[...] diminuam as desvantagens na luta pela vida; [...] ganhem um instrumento fundamental para a briga necessária contra as injustiças e as discriminações de que são alvos” (FREIRE, 1993b, p.100 apud MOURA,1999, p.83).

Para Paulo Freire (1993b, apud MOURA,1999) é necessário o alfabetizador compreender que os “problemas da linguagem” envolvem questões, na sua grande maioria, ideológicas e de poder. Esse poder é que leva os dominantes estabelecerem um “padrão culto” de linguagem aceito socialmente e a rejeitarem um outro, que é considerado “inculto”.

Nesse sentido Moura (1999, p.83) mostra,

A necessidade dos alfabetizadores, nas suas práticas, tomarem sempre em consideração a questão das diferenças da linguagem verbal. Para os alfabetizadores terem consciência sobre isto, devem inicialmente reconhecer as diferenças existentes entre a sua linguagem e a dos

alfabetizadores. Essas diferenças são marcadas pelo contexto histórico e cultural que cada um vive.

Ainda continua a autora a dizer: (1999, p.83) isso é, “o reflexo de suas experiências existenciais e sociais, a sua utilização como instrumento de poder que leva a discriminações e exclusões”. Na medida em que, o educador conhece a realidade lingüística dos educandos, o tipo de leitura que fazem sobre as coisas do mundo, possivelmente, irá contribuir para sua mudança, mas, para que isso aconteça, é necessário que diminuam a distância existente entre o contexto escolar e a realidade dos alunos. Como já disse Freire:

[...] temos que começar a partir da linguagem deles e não da nossa linguagem. Porém, partindo de sua linguagem, de seus níveis de percepção e conhecimento da realidade, procuramos, com eles, atingir um nível de compreensão e expressão da realidade muito mais rigoroso (FREIRE, 1987b, p.179 apud MOURA, 1999, p.84).

Uma advertência que Freire dar quando o alfabetizador for partir das percepções dos alfabetizados e de sua linguagem, devem procurar ser simples, mas sem se tornar simplista. Que diz o seguinte:

[...] no momento em que você se torna simplista no seu relacionamento com os camponeses, com os operários, ou com os alunos nas salas de aula, isso significa que você parte do princípio de que eles são inferiores a você. Você age como se eles fossem incapazes de compreendê-lo [...] a linguagem simplista reduz o objeto de estudo à caracterização de si mesmo. Ao desvalorizar o objeto de estudo, você acaba desvalorizando a audiência. E desvalorizar a audiência a que você se dirige é elitismo (FREIRE, 1987b, p.183 apud MOURA, 1999, p.84).

Portanto, para Freire, ser simples significa tratar o objeto de estudo com seriedade, com profundidade e radicalismo, mas de forma acessível para que todos possam aprender, pois a experiência intelectual dos alunos é diferente da nossa. Com isso, Freire defende esse ponto de vista desde o início de sua trajetória como educador. O mesmo acredita que o aluno ao ingressar na escola ou em qualquer programa educativo, já traz de suas experiências vividas diversos tipos de conhecimentos. Cabe ao educador partir deste ponto, caminhar com ele através do diálogo, por isso a importância de compreenderem sobre as variedades

lingüísticas dos seus alunos para não ignorá-los, em busca de construir o conhecimento que dê possibilidade em participar democraticamente e intervir na sua realidade social.

Sabemos que a educação sozinha não tem condições de resolver os problemas sociais, e nem muito menos transformar o nosso país, como já foi constatado por muitos teóricos. Mas, a educação pode ajudar com que os sujeitos tomem consciência de sua realidade social e de seu estar no mundo, que esses possam buscar formas de intervenção para o processo de transformação dessa realidade através de um ensino crítico, onde os educadores também possam acreditar na sua “pequena” contribuição nessa transformação.

Nosso desejo e hipótese, a última que não foi explicitamente levantada, é a seguinte, se os alunos de EJA conhecerem, segundo o conceito de Freire (1979) esse conhecer, requer sua ação transformadora sobre a realidade. As diversas formas e caminhos sobre o uso da língua, isso significa que, “compreenderão que são produtores de linguagem” (FREIRE, 1979 apud SOUZA, 2004 p.196). O fato de falar diferente ou possuírem outros saberes, que não são considerados pela sociedade, não os torna pessoas menores ou piores. Com isso, poderão construir uma competência que irão fortalecer e contribuir não só no resgate de sua dignidade, mas na luta pela concretização de uma vida digna.

Para a reconstrução de uma nova sociedade, nós educadores devemos ter essas idéias emancipadoras não só nas nossas reflexões, mas na nossa prática, pois a tão sonhada transformação social, está na maioria das vezes, em nossas mãos, e para que isso aconteça devemos usar as nossas armas, que é o ensino. Para isso, devemos criar condições que os nossos alunos recriem a sua própria cultura e sua própria história, não vendo-a como algo feio, inferior. Sem essa reapropriação de seu capital cultural, a tão sonhada sociedade justa fica um pouco impossível de ser realizada.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as discussões e reflexões feitas nesta monografia, a linguagem é um produto social e histórico produzido pelos sujeitos, como tentamos mostrar neste trabalho com as citações dos autores utilizados. Por isso, trouxemos a discussão sobre um ensino da língua materna ou portuguesa que deve partir da realidade lingüística dos alunos, pois além de ser um produto sócio-histórico destes, a língua é dinâmica, vive e evolui nas falas das pessoas, e não pode ser considerada apenas como regras gramaticais impostas pelos gramáticos normativistas, que não acompanham a evolução da língua e continuam a propagar regras que não são mais utilizadas há muito tempo.

Além de fazer uma enorme confusão quanto à relação fala e escrita, onde quem fala diferente como está escrito, tem uma fala errada, desprezando um dos fenômenos estudados pelos lingüistas e sociolingüistas, as variações lingüísticas, estas não podem está relacionadas com a escrita, mas com a fala dos falantes da língua.

A diversidade que a língua portuguesa possui, no qual existem várias regiões do Brasil, grupos sociais que falam diferentes, e não existe uma região ou uma classe social, que fala melhor que a outra. Isso não passa de valores, preconceitos que a nossa sociedade estratificada, capitalista nos impõe. Esse é um dos mitos que tentamos quebrar com as reflexões dos autores.

Essas análises foram fundamentais para sustentar a questão-problema que norteou esta monografia, um ensino da língua padrão que não menospreze a linguagem que os alfabetizandos, no nosso caso de EJA, trazem do seu contexto, mas um ensino que parta da língua deles, pois para eles se apropriarem da língua padrão, precisam compreender que também são produtores de linguagem e, por isso não devem sentir vergonha da sua variedade lingüística. Como disse Freire, para o povo oprimido lutar pelos seus direitos e compreender sobre sua realidade,

precisa reconstruir a sua própria história e, é através do ensino da língua padrão que isso poderá acontecer. Pois a língua, como já disse, é um instrumento de poder e dominação, onde o povo pode e deve aprender a língua padrão para ter possibilidade de participação política através do exercício da cidadania em busca de reconstruir sua realidade social.

Este trabalho, nós achamos relevante para os educadores conhecerem, pois podemos começar a refletir sobre o ensino da língua materna, sendo concebido apenas como um ensino de memorização das regras gramaticais, com frases descontextualizadas, com discurso que os nossos alunos falam “errado”, por isso escrevem “errado”, alimentando um sentimento inseguro nos mesmos com relação à aprendizagem da língua. Mas, trazendo possibilidades de um ensino da língua como um instrumento de luta para os alunos das camadas populares, no nosso caso das classes de alfabetização de EJA através de textos significativos, onde os mesmos possam discuti-los e reescrever seus próprios textos de forma competente sem ter sentimento de medo ou de achar que a língua portuguesa é muito difícil.

Esta discussão não se esgota por aqui, como é um trabalho monográfico, e com curto prazo para produzi-lo, não foi possível abordar outras questões que são pertinentes na discussão deste tema tão polêmico e importante para o educador e conseqüentemente para o educando. Mas, tenho interesse em continuar esta pesquisa, possivelmente no mestrado, porque acrescentou e muito na minha formação como indivíduo e profissional, pois esta pesquisa, como disse no capítulo da Introdução, foi fruto do PIBIC e das minhas reflexões e práticas em sala de alfabetização de EJA.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. O Português Brasileiro. **Caros Amigos**, São Paulo, Ano XII, n. 131, p.31-36, Fev. /2008.

_____. **Preconceito Lingüístico**: o que é, como de faz. 40. ed. São Paulo: Edições Loyola, março de 2006.

_____. **A norma Oculta**: língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____; STUBBS, Michael; GANÉ, Gilles, **Língua materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolingüística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. **Nós Chegemu na escola, e agora? Sociolingüística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997. Ensino de primeira à quarta série. I. Título. língua portuguesa.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

COSTA, Nelson Barros da. Contribuições do Marxismo para uma Teoria Crítica da

Linguagem. **DELTA**: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, [São Paulo], v. 16, n. 1, 2000. Disponível em:< <http://www.scielo.br>>. Acesso em: 04 abr. 2008.

FREIRE, Paulo, MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura da palavra leitura do mundo. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GRIGNON, Claude. Cultura Dominante, Cultura Escolar e Multiculturalismo Popular. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**: Uma introdução aos estudos culturais em educação. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. (Coleção estudos culturais em educação).

HARRIS, Theodore L., HODGES, Richard E. **Dicionário de Alfabetização**: Vocabulário de leitura e escrita. Tradução de Beatriz Viégas – Faria. Porto Alegre: Artimed, 1999.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 16. ed. São Paulo: Ática, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARQUES, Isadora. Sotaques da resistência. **Revista Língua Portuguesa**, São Paulo, n. 20, p. 22-25, Jun. / 2007.

MOURA, Tania Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos**: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: EDUFAL, 1999.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São

Paulo: Companhia das Letras, 2006.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Coord.). **Educação de Jovens e Adultos:** Proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. São Paulo / Brasília: MEC, 1997.

SANTOS, Maria Leda Lóss dos. **Educação de Jovens Adultos:** marcas da violência na produção poética. Passo Fundo: UPF, 2003.

SIGNORINI, Inês. **Língua(gem) e identidade:** elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: numa perspectiva social.** 17º ed. Editora Ática. São Paulo, 2002.

_____. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed., 3. reimpr., Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SOUZA, Almeri Freitas de. **A construção da competência discursiva na eja:** O papel da leitura de textos verbais em língua portuguesa. Recife: Bagaço, 2004. 371f. Dissertação (Mestrado em Educação Popular) – Universidade Federal da Paraíba.