



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ERICA BASTOS DA SILVA**

**DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E NORMA PADRÃO: um  
estudo sobre a formação linguística do professor da  
EJA**

**Salvador - Bahia  
2010**

**ERICA BASTOS DA SILVA**

**DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E NORMA PADRÃO: um  
estudo sobre a formação linguística do professor da  
EJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, na Linha de Pesquisa: Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Iara Rosa Farias

**Salvador - Bahia  
2010**

UFBA / Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira.

S586 Silva, Erica Bastos da.

Diversidade lingüística e norma padrão : um estudo sobre a formação lingüística do professor da EJA / Erica Bastos da Silva. – 2010.

113 f.

Orientadora: Profa. Dra. Iara Rosa Farias.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2010.

1. Língua portuguesa – Variação. 2. Língua portuguesa – Estudo e ensino.  
3. Norma lingüística. 4. Professores alfabetizadores - Formação. I. Farias, Iara Rosa. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

469.798 CDD – 22. ed.

**ERICA BASTOS DA SILVA**

**DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E NORMA PADRÃO: um  
estudo sobre a formação linguística do professor da  
EJA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação.

Aprovada em                      de                      de 2010

Banca Examinadora

Álamo Pimentel Gonçalves da Silva \_\_\_\_\_  
Doutor em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS),  
Brasil  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Cleverson Suzart Silva \_\_\_\_\_  
Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Brasil  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Iara Rosa Farias (Orientadora) \_\_\_\_\_  
Doutora em Linguística, Universidade de São Paulo (USP), Brasil  
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

Kátia Maria Santos Mota \_\_\_\_\_  
Doutora em Estudos Luso Brasileiros, Brown University, B.U., Estados Unidos  
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Dedico este trabalho a minha família e a meus amigos,  
pessoas que me fazem acreditar que a vida vale a pena.

## **AGRADECIMENTOS**

A meus pais e a toda minha família, pois sem eles não teria chegado aqui.

A minha orientadora Iara Farias pelo constante acompanhamento.

A Ana Luz, pelo auxílio nos momentos finais da escrita.

A Patrícia Rosa, Tércio Rios, Bela Serpa, pessoas que me incentivaram a dar o primeiro passo desta longa caminhada.

A Gal, Kátia, Eliene e demais funcionários da Pós-graduação, pela responsabilidade e atenção à minha trajetória acadêmica.

A Darlene, Luzia, Jack, Renata, Andreia Valzito e André, pela amizade sempre presente;

À professora Ângela, exemplo de educadora, que subsidiou muitos momentos dessa construção.

Aos colegas da Pós-graduação, em especial, a André, Cristiane, Elza e Ivânia por trilharmos juntos essa caminhada.

Ao professor Emerson de Pietry, pela possibilidade de vivenciar a academia em outra Universidade, o que efetivamente contribuiu para o resultado deste trabalho.

A Margô, Ana, Marilene e Lucas, que foram colegas e amigos na cidade de São Paulo.

Aos professores do Curso de Pós-Graduação, Robson Tenório, Roberto Sidnei Macedo, Kleverton Bacelar, Maria Couto Cunha, Álamo Pimentel, que trouxeram contribuições singulares para o desenvolvimento deste trabalho.

E a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este trabalho se concretizasse.

### **Ai se sêsse**

Se um dia nós se gostasse  
Se um dia nós se queresse  
Se nós dois se empareasse  
Se juntinho nós dois vivesse  
Se juntinho nós dois morasse  
Se juntinho nós dois drumisse  
Se juntinho nós dois morresse  
Se pro céu nós assubisse  
Mas porém se acontecesse  
De São Pedro não abrisse a porta do céu  
E fosse de dizer qualquer tolice  
E se eu me arriminasse  
E tu com eu insistisse  
Pra que eu me arresolvesse  
E a minha faca puxasse  
E o bucho do céu furasse  
Talvez que nós dois ficasse  
Talvez que nós dois caísse  
E o céu furado arriasse  
E as virge toda fugisse

***Cordel do Fogo Encantado, Composição: Zé Da Luz***

O poeta Zé da Luz, no início do século XX, escreveu esse poema, porque lhe disseram que, para falar de amor, era necessário um português correto.

SILVA, Erica Bastos da. **Diversidade Linguística e norma padrão**: um estudo sobre a formação linguística do professor da EJA. 119 f. 2010. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

## RESUMO

A partir das percepções de docentes da EJA, pretende-se fazer uma breve análise de como é tratada a questão das variantes linguísticas, tendo como campo empírico uma escola pública da rede municipal de Salvador. O trabalho discorre sobre a forma como os professores se posicionam diante das questões linguísticas que aparecem em sala de aula, durante o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Foram realizadas entrevistas e observações de aula com seis professores, tendo como técnica para análise de dados a Análise de Conteúdo, pautada em Bardin (2004). Para o desenvolvimento deste trabalho, buscou-se o respaldo teórico em autores da linguística (Saussure, 1972; Benveniste, 1991), da Sociolinguística (Bagnó, 2004; Cagliari, 1997) e da Educação (Freire, 1996; Soares, 2005). Sabe-se que a escrita apresenta uma convenção que, por muitas vezes, se estende socialmente às expectativas de manifestação da linguagem oral. Desse modo, os professores da EJA precisam conhecer a realidade linguística dos alunos para, a partir daí, trabalhar com as normas gramaticais utilizadas pela escola. É necessário ponderar as intervenções, para que o aprendizado ocorra da melhor forma possível. Acredita-se que a compreensão e o respeito dos docentes pela forma como os alunos se expressam podem melhorar a relação deles com a linguagem. Isso poderá minimizar preconceitos sociais e os próprios discentes terão a possibilidade de perceber que a escola é o principal espaço de aprendizagem formal. Sabe-se que as relações entre variantes (cultas, populares etc.) não são tão simples. Entretanto, elas se fazem necessárias dentro de um contexto em que os educandos adultos retornam para a escola e demandam a aprendizagem da forma de se expressar socialmente valorizada. Tais conhecimentos possibilitam uma atuação mais autônoma em nossa sociedade.

**Palavras-chave:** variantes linguísticas, norma padrão, ensino, aprendizagem, formação docente.



SILVA, Erica Bastos da. **Diversidade Linguística e norma padrão**: um estudo sobre a formação linguística do professor da EJA. 119 f. 2010. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

### **ABSTRACT**

Departing from beliefs of Adolescents and Adults Teaching educators, it is intended to make a brief analysis of how the linguistic variations issue is treated in Salvador and as the empiric field a public school of this city has been chosen. This work attempts to discuss about the way teachers face linguistic variations matters that appear in classrooms during all over the reading and writing teaching and learning process. Six educators have been interviewed and had their classes observed. As a technique the Analysis of Contents, exposed in Bardin (2004), has been used. In order to have this work well-developed, authors from Linguistics (Saussure, 1972; Beneviste, 1991), Sociolinguistics (Bagno, 2004; Cagliari, 1997) and Education (Freire, 1996; Soares, 2005) were used so that there could be a strong theoretical background. It is known the writing presents such meanings that in many times socially extend the oral language's expectations. Thus, Adolescents and Adults Teaching educators need to know the students' linguistic realities so as, from then, they know how to deal with the rules of grammar adopted by the school. It is relevant to know how and when to interfere in order to make the learning process as best as possible. It is believed that comprehension and respect when coming from the teachers about the students' way of expressing their ideas may improve the relationship between the students and the language. Such a fact can decrease social prejudices, and the students themselves would have the chance of noticing that the school is the main place for them to have a formal learning process. It is known that the relationships between the variants (the formal, the popular, etc) are not that simple. However, they become necessary inside a context in which adults return to the classrooms and ask for the learning of the most socially valued way of communicating. Such knowledge turns much easier a more autonomous participation of the citizens in our society.

**Key-words:** linguistic variants, language patterns, teaching, learning process, teachers' graduation.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

**EJA** – Educação de Jovens e Adultos

**FACED** – Faculdade de Educação

**UFBA** – Universidade Federal da Bahia

**SESI** – Serviço Social da Indústria

**MUDA** – Movimento Universitário de Alfabetização

**A.C.** – Antes de Cristo

**AC** – Atividade Complementar

**PISA** – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

**PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**SEJA** – Segmento da Educação de Jovens e Adultos

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	10
<b>1. REFLEXÕES EM TORNO DA LÍNGUA BRASILEIRA: A QUESTÃO DA (S) NORMA(S)</b>	20
1.1 – Panorama histórico	21
1.2 – Algumas reflexões em torno dos conceitos de norma padrão, culta e popular	28
1.3 – Considerações sobre a escola nesse contexto	32
<b>2. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A LINGUAGEM</b>	38
2.1 – Formação do alfabetizador e suas implicações sociais	43
<b>3. O CAMINHO PERCORRIDO</b>	49
3.1 – O campo – algumas considerações	60
<b>4. VARIANTES LINGUÍSTICAS EM SALA DE AULA: O QUE FAZER?</b>	70
4.1 – Primeiras considerações	71
4.2 – Principais desafios apresentados no trabalho com a norma padrão	72
4.3 – Estratégias didáticas utilizadas no trato das questões referentes à linguagem	82
4.4 – Percepções sobre o ensino e a aprendizagem da norma padrão	86
4.4.1 – A presença da “mitologia do preconceito linguístico” em sala de aula	86
4.4.2 – As percepções...	90
4.5 – Outras considerações sobre o trabalho de campo	95
<b>5. CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRABALHO REALIZADO</b>	100
<b>REFERÊNCIAS</b>	106
<b>APÊNDICE</b>	112

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um desdobramento do nosso estudo monográfico intitulado *A Formação do Alfabetizador em EJA: um relato autobiográfico*, apresentado como monografia de conclusão do curso de Pedagogia, na Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Nesse estudo, fizemos uma reflexão sobre a alfabetização de adultos a partir da nossa experiência como alfabetizadora, utilizando como base metodológica o relato autobiográfico. Ao desenvolver essa pesquisa, chamou-nos a atenção o modo como a concepção do professor, ao apresentar, em sala de aula, a linguagem em suas diferentes formas de expressão, poderia ser determinante para a inclusão ou exclusão do aluno a ser alfabetizado no contexto escolar.

Como desdobramento dessa investigação, portanto, neste trabalho dissertativo, buscamos analisar as percepções de docentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sobre o processo de ensino e aprendizagem da norma padrão da língua portuguesa e como veem as implicações desses posicionamentos no processo de alfabetização dos educandos.

O interesse de pesquisar sobre essa temática nasceu também da experiência como alfabetizadora, a partir de uma prática que marcou nossa trajetória como aprendiz e profissional. Nossa primeira experiência com educação de adultos foi como estagiária numa escola da rede municipal de Salvador. Posteriormente, trabalhamos como alfabetizadora no Serviço Social da Indústria (SESI)<sup>1</sup> e no Movimento Universitário de Alfabetização (MUDA).<sup>2</sup> Tivemos também uma experiência como bolsista de iniciação científica na pesquisa intitulada *Reflexões sobre o caráter simbólico e social da linguagem escrita: impactos na formação do professor e no processo de alfabetização*<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> O Sistema FIEB (Federação das Indústrias do Estado da Bahia), através do SESI, desenvolveu o Programa SESI - Educação do Trabalhador, que, segundo o próprio SESI, tem a finalidade de elevar o nível de escolaridade na indústria baiana e, conseqüentemente, qualificar ainda mais os seus trabalhadores. (Disponível em [http://www.sesi.fieb.org.br/educacao\\_trabalhador.shtm](http://www.sesi.fieb.org.br/educacao_trabalhador.shtm), acessado em 16/02/2007).

<sup>2</sup> Trata-se de um Programa de Extensão coordenado pela Pró-Reitoria de Extensão da UFBA.

<sup>3</sup> Essa pesquisa foi desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia no período de agosto de 2006 a julho de 2007, sob a orientação da Professora Doutora Iara Rosa Farias.

Essas aproximações com a práxis e, ao mesmo tempo, com as teorias que podem fundamentar o trabalho do alfabetizador nos levaram a encontrar caminhos para os novos desafios que vivenciava como docente e pesquisadora, o que possibilitou descobertas teóricas e práticas sobre o processo de alfabetização.

No amplo leque dessas influências, interessamo-nos pelas contradições e desafios que docentes apresentam em relação à norma padrão. Acreditamos que a eleição dessa temática decorreu da percepção teórica de que tais contradições e desafios, que envolvem a expressão e aquisição da linguagem, explicitam uma série de jogos de poder que traduzem hierarquias sociais, culturais e econômicas (CAGLIARI, 1997). Desse modo, o valor simbólico e social da linguagem e suas formas de expressão parecem se articular à própria identidade do sujeito, dizendo do lugar e do valor social que ocupa. Conforme apontado por Cagliari:

A convencionalidade da linguagem não rege só as relações entre os signos linguísticos e o mundo, mas está presa também a valores sociais, econômicos, ideológicos, políticos, religiosos. [...] Através do modo de falar de cada um, revela-se o *status* social dos indivíduos e grupos sociais, ficando definido o lugar de cada um na sociedade. (1997, p.81)

Nesse contexto, a escola tem um papel fundamental. Ela pode possibilitar aos educandos uma mudança na relação com a linguagem escrita, ao apresentar a norma padrão que é exigida nos diferentes segmentos sociais, por exemplo, no momento de entrevista para um emprego. Isso pode acarretar uma mudança na vida dos educandos, visto que a inserção no espaço escolar pode se constituir como um passo para a construção de posicionamentos mais críticos diante do contexto que vivenciam.

É importante destacar que os alunos de classes de alfabetização de jovens e adultos são pessoas que, por motivos diversos, não puderam frequentar a escola no período considerado regular. Gadotti (2001) ressalta que isso acarreta várias consequências, dentre as quais a exclusão em determinados espaços e situações que demandam o domínio da leitura e da escrita.

Dentro de uma perspectiva freiriana, o professor comprometido politicamente e que concebe a educação como libertária utiliza a interação

como uma das principais vias de construção do conhecimento. Desse modo, ele pode possibilitar um trabalho de intervenção na forma como o aluno se expressa, ponderando em que momento se deve sobrepor a norma padrão e em que momento a fala do educando (da forma como ela se apresenta) será mais relevante para o desenvolvimento do processo de aprendizagem. Esse equilíbrio, que requer não só domínio teórico como também uma compreensão política das implicações da manifestação da linguagem e seus desdobramentos na percepção identitária do educando, pode ser decisivo para o desenvolvimento e permanência do jovem ou adulto na EJA. A prática educacional deve considerar que o respeito à linguagem e à história de vida dos sujeitos é essencial para o efetivo desenvolvimento do trabalho com esses educandos.

É preciso lembrar também que a norma padrão representa não só um acordo linguístico, mas traduz toda uma tensão de poderes na constituição do currículo oficial. Os saberes priorizados no currículo escolar, bem como a própria constituição da norma padrão, não se configuram em elementos neutros. Eles simbolizam toda uma tensão de segmentos e culturas na qual alguns grupos são contemplados em detrimento do silêncio de outros, como destacam Moreira e Silva (1999):

O currículo enquanto definição “oficial” daquilo que conta como conhecimento válido e importante, expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem em relações de poder. Desta forma, o currículo é expressão das relações sociais de poder. (1999, p.29)

É importante destacar, contudo, que essas culturas, expressões e segmentos, embora silenciados no currículo oficial, encontram-se presentes no currículo oculto das instituições, dialogando com suas propostas pedagógicas e permeando os processos educacionais (SILVA, 2003). E é exatamente nas formas como esse diálogo se estabelece que se situa a problemática deste estudo.

Ao longo da nossa atuação na EJA, pudemos perceber que professoras alfabetizadoras, mesmo vinculadas a uma mesma instituição, possuíam percepções diferenciadas e, por vezes, antagônicas quanto à utilização da norma padrão. Algumas supervalorizavam a norma padrão e negavam o valor

das variantes linguísticas trazidas pelos alunos, enquanto outras utilizavam tais variantes como um instrumento auxiliar na aquisição e desenvolvimento da utilização dessa norma.

A partir da hipótese de que essas diferentes percepções poderiam influenciar o desenvolvimento do aluno e, conseqüentemente, seu processo de aprendizagem, optamos, neste estudo, por analisar as percepções dos docentes sobre a utilização da norma padrão como meio de incluir, classificar ou até excluir educandos que estão em processo de alfabetização. Sabemos que a escola deve trabalhar com a escrita padrão e possibilitar ao aluno tais aprendizagens. Entretanto, acreditamos que se deve atentar para a forma como os alunos se expressam oralmente e respeitar essa expressão, compreendendo que nem sempre é necessário se corrigir no intuito de anular essa manifestação, visto que fala e escrita possuem características diferentes.

Nesse ponto, trazemos uma reflexão de Bagno que, ao diferenciar a forma da fala e da escrita, pontua que: “Quando digo que a escrita é uma *tentativa* de representação é porque sabemos que não existe nenhuma ortografia em nenhuma língua do mundo que consiga reproduzir a fala com fidelidade” (2004a. p. 54). O professor deve saber e explicar aos alunos que fala e escrita possuem características diferentes, reconhecer as variedades linguísticas e não tomar a norma culta<sup>4</sup> como a única forma de se expressar.

Freire (1996) problematiza o papel da educação apontando para um duplo viés: a prática educacional pode ser tanto libertadora, ao gerar um indivíduo crítico, que se percebe como sujeito da realidade, ou como reprodutora e castradora, ao concebê-la como perpetuadora de situações sociais já existentes. A escola, na nossa sociedade, tanto tem o poder de potencializar a aprendizagem dos educandos como de excluir o indivíduo do processo de educação formal. Nesse sentido, é importante pensar sobre o papel da escola nesse contexto, pois

---

<sup>4</sup> De acordo com os estudos sociolinguísticos, a norma culta é a utilizada pelos grupos sociais que possuem uma forma de falar que mais se aproxima do padrão escrito (geralmente pessoas que terminaram o Ensino Superior e que têm, cotidianamente, práticas de letramento). Já a norma padrão é a norma utilizada nos textos escritos seguindo os critérios da gramática normativa. No primeiro capítulo deste trabalho, trataremos uma discussão em torno da distinção entre norma padrão, culta e popular.

Quando a escola ensina a norma linguística do grupo dominante, dos setores favorecidos da sociedade, como a língua correta ou de prestígio, toma a atitude de rejeitar e pretender substituir variedades linguísticas usadas pelos alunos, pela única variedade que aceita. (ABUD, 1987, p. 23)

Há uma convenção social que é necessária ao se utilizar a linguagem escrita, porém, em alguns momentos, essa forma de se expressar se estende socialmente a expectativas de manifestação da linguagem oral. Entretanto, as formas de expressão dos educandos, principalmente na linguagem oral, estão imbuídas de particularidades. BAGNO (2004b) ressalta que dizer que a expressão “falada” que mais se aproxima da convenção escrita é a mais correta é não respeitar as variantes linguísticas e propor uma homogeneização da manifestação oral, ou seja, um empobrecimento da língua por não se respeitar o uso de variantes. Há, ainda, uma implicação que nos parece fundamentalmente sociológica: o preconceito linguístico incide, sobretudo, nos grupos menos favorecidos da sociedade, que são exatamente o público-alvo prioritário da escola pública. Parece-nos que essas questões deveriam fazer parte do debate com os educadores, o que tornaria o ensino da língua não só técnico, mas contextual.

Afinal, que implicações as percepções diferenciadas dos docentes que atuam na EJA sobre a utilização da norma padrão trazem para a aprendizagem de seus educandos? Que implicações esses posicionamentos trazem ao processo de alfabetização? Como os docentes lidam com a expressão oral dos alunos em sala de aula? Como trabalham com as variantes linguísticas?

É problematizando sobre essas questões que serão desenvolvidas reflexões ao longo deste trabalho.

Assim, torna-se necessário trazer elementos que subsidiem a problemática apresentada, com algumas considerações em torno das questões linguísticas que perpassam o nosso cotidiano, destacando a importância de a escola reconhecer e lidar com as diversas expressões da linguagem que nela adentram.

A linguagem está presente em nossa convivência social. A todo o momento, fazemos uso dela, seja escutando ou falando, lendo ou escrevendo, num movimento de que participamos tanto como sujeitos ativos como



receptivos. A linguagem tem poder de criar discursos poderosos, os quais podem interferir diretamente na vida das pessoas.

A escola, como uma instituição social, possui as suas linguagens que também são capazes de criar e recriar discursos. Entretanto, precisa reconhecer as diversas linguagens existentes fora dela, visto que os sujeitos possuem formas de se expressar que não são, necessariamente, as mesmas do espaço escolar. Em relação a isso, Bagno (2004a) nos diz que:

É preciso, portanto, que a escola e todas as demais instituições voltadas para educação e a cultura [...] passem a reconhecer a *verdadeira diversidade linguística de nosso país* para melhor planejarem suas políticas de ação junto a população amplamente marginalizada dos falantes das variedades não-padrão. (p.18)

Portanto, não podemos conceber a escola como um espaço que discrimina o aluno por conta da sua expressão oral. Ela deve respeitar a variante utilizada pelo aluno e ponderar as intervenções durante o processo de aprendizagem da linguagem escrita. Vivemos em uma sociedade grafocêntrica, que demanda do sujeito o conhecimento sobre a linguagem escrita, e há uma necessidade do uso social de tais aprendizagens, como no preenchimento de formulários, ao anotar ou ler uma informação, etc. Nesse contexto é que os educandos adultos voltam para escola em busca desse conhecimento, pois ele é essencial para se conseguir atuar, de forma mais autônoma, nessa sociedade. É importante destacar também que os alunos da EJA apresentam demandas bem específicas. Nesse ponto reportamo-nos a Signorini (2001), que afirma:

... essas razões [de jovens e adultos voltarem a estudar] são sobretudo de ordem prática, ou seja, da ordem do saber fazer: desde ler/compreender avisos e instruções até ler/escrever cartas e relatos, passando por inúmeras outras tarefas específicas exigidas no dia a dia dos que circulam e bem funcionam na indústria e no comércio, ou apenas no contexto mais geral da sociedade burocratizada. [...] Mas como essas razões de ordem prática estão sempre relacionadas ao objetivo principal que mobiliza a todos, jovens e adultos, que é o de mudar de vida, ou de condição – isto é, inserir-se por inteiro no grupo de cidadãos – a aquisição da leitura e da escrita tende a ser vista por alguns deles como uma condição e um caminho para que se dê essa mudança. (2001, p.45.)

Ao refletir sobre o trecho acima, percebemos como o trabalho do alfabetizador é complexo, pois ele estará tratando de apresentar, pela primeira vez, a leitura e escrita alfabética de forma sistematizada para pessoas que desejam obter mudanças de vida através desse aprendizado. Desse modo, esse profissional deve ter conhecimento das teorias, e – por que não dizer – das políticas públicas, que fundamentam seu trabalho, potencializando, assim, a aprendizagem e respeitando o processo de aquisição da leitura e escrita dos aprendentes.

O momento da alfabetização é de fundamental importância para que a escola exerça o respeito à forma de o educando se expressar, pois é na escola que esse sujeito irá aprender as convenções da linguagem escrita.

Atualmente, os índices de analfabetismo na Bahia são os maiores do país. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de analfabetismo da população acima de 15 anos no estado é de 18,8%, quase o dobro da taxa nacional.<sup>5</sup> Isso sem contar os altos índices de pessoas que não conseguem fazer uso social da leitura e da escrita. Apesar da existência da EJA na rede regular de ensino, ela não tem sido suficiente para suprir as demandas. Os programas de alfabetização aparentemente são criados mais como paliativos frente aos altos índices de analfabetismo do que com o objetivo de fazer os indivíduos serem alfabetizados para exercer a cidadania de forma mais autônoma.

É preciso destacar, ainda, o alto índice de evasão e reprovação nesses cursos e as causas que levaram esses educandos a serem excluídos anteriormente do processo educacional. De acordo com dados da Secretaria Estadual de Educação, no estado da Bahia, o índice de reprovação no ensino noturno, no qual mais intensamente se realiza a EJA, encontra-se na faixa de 12,2%, enquanto que os de abandono alcançam 40,7%, no Ensino Fundamental.<sup>6</sup> Esses dados nos revelam que essa modalidade de ensino precisa de um olhar diferenciado, de modo a se analisarem quais as suas demandas e o que pode ser feito para mudar esses índices.

---

<sup>5</sup> Disponível em: [www.agora-online.com.br/?area=noticias&idkey=3475-24k-](http://www.agora-online.com.br/?area=noticias&idkey=3475-24k-), acessado em 01/10/2007

<sup>6</sup> Dados disponíveis no Plano Estadual de Educação, lei nº 10.330, de 15 de dezembro de 2006. Aprova o Plano Estadual de Educação e dá outras providências.

O ensino noturno é o que apresenta mais problemas em termos estruturais e didáticos. É nele que se concentram os alunos trabalhadores, os professores que já tiveram uma dupla jornada de trabalho, com a carga horária de aulas menor, não há material didático específico, e, por vezes, trata-se de um ensino que ainda não possui identidade definida nas propostas pedagógicas das unidades escolares.

Diante dessa problemática, torna-se necessário refletir sobre como devemos nos posicionar diante dessa modalidade de ensino. Devemos refletir sobre as motivações que fazem esses alunos, após uma longa jornada de trabalho, frequentarem uma sala de aula. Acreditamos que os discentes, ao retornarem à escola após anos afastados dela, não possuem, a princípio, a intenção de abandoná-la. Entretanto, essas questões que perpassam o cotidiano dessas salas de aula são percebidas e vivenciadas pela comunidade escolar e isso faz com que, aos poucos, a credibilidade dos discentes em relação à escola diminua e eles fiquem desmotivados em relação ao aprendizado e, em alguns casos, abandonem a escola.

Dentre os vários problemas que estão presentes no cotidiano desse âmbito do ensino, queremos destacar aqui o preconceito linguístico, que tem uma contribuição bem significativa no processo de exclusão dos educandos e que, por muitas vezes, não é percebido nem questionado pelos sujeitos que estão na escola. O preconceito linguístico é insidioso. Tal preconceito é definido por Bagno (2004a) como uma atitude que consiste em discriminar uma pessoa devido a seu modo de se expressar, em que se toma como referência a gramática normativa e não se considera a língua como construção social. Silva e Fontes (2008) chegam a pontuar que, “ao contrário dos preconceitos de gênero e etnia, por exemplo, [o preconceito linguístico] é aceito em alguns ambientes e até estimulado, sendo usado como um dos delimitadores das relações de poder em determinados grupos”. Pela afirmação apresentada e pelas nossas experiências em escolas, podemos inferir que o preconceito linguístico, em alguns espaços, não é visto como preconceito, mas sim como uma intervenção que pode ser necessária ao aprendizado. Entretanto, algumas pesquisadoras como Colello (2006), Soares (2005) e Lemle (2004) indicam dificuldades de o professor lidar e reconhecer tal preconceito, o que faz com

que ele apareça como destaque entre os elementos que concorrem para a exclusão no âmbito da escola. Nesse espaço, ele se materializa nas relações entre a linguagem que o aluno utiliza fora da escola e a linguagem que a escola demanda desses alunos, no ensino da convenção da escrita, no uso das variantes regionais que não estão em gramáticas, no ensino das regras da norma padrão, o que pode ferir a expressão própria do aluno.

Acreditamos que as reflexões em torno dessa temática são pertinentes no espaço escolar, pois, ao reconhecer a realidade linguística dos alunos, o professor pode trabalhar de forma mais proveitosa com as convenções sociais da língua. Já os discentes podem aprender a se expressar da forma convencional, ao se sentirem respeitados nas formas de expressão que já possuem.

Nessa perspectiva, pretendemos, neste estudo, analisar algumas percepções dos docentes da EJA quanto ao processo de ensino e aprendizagem da norma padrão da língua portuguesa, observando como eles lidam com as variantes linguísticas utilizadas pelos alunos e como percebem as implicações desses posicionamentos no processo de alfabetização dos adultos. A partir disso, pretendemos:

- Identificar os principais desafios apontados pelos professores ao trabalharem com a norma padrão nas classes de alfabetização de adultos.
- Conhecer os pressupostos didáticos mais comuns utilizados pelos professores para tratar das questões referentes à linguagem.
- Identificar como os docentes percebem a aprendizagem da norma padrão e como percebem e lidam com as variantes linguísticas em sala de aula.

Acreditamos, portanto, que este estudo pode ajudar na compreensão de alguns pressupostos que orientam a prática de alguns docentes nas salas de EJA e auxiliar na identificação de fatores de inclusão ou exclusão no processo de aprendizagem do educando, com vistas a contribuir para o oferecimento de uma educação de qualidade nessa modalidade de ensino.

Assim, este trabalho dissertativo se configura com um estudo de percepções dos docentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sobre o processo de ensino e aprendizagem da norma padrão da língua portuguesa, por parte dos alunos, e como pensam e agem diante do desenvolvimento desse processo em suas salas de aula.

Para o desenvolvimento da temática apresentada, dividimos o trabalho da seguinte maneira:

No primeiro capítulo após esta introdução discorreremos historicamente sobre a(s) norma(s) presente(s) na língua brasileira. Apresentamos os conceitos de norma culta, padrão e popular, salientado como se constituíram e se constituem. Ressaltaremos como o domínio dessas normas é usado para legitimar hierarquias, poderes, etc. Traremos algumas reflexões em torno da construção desses conceitos, discutindo como a escola convive com as diversas linguagens que adentram o contexto educacional.

No segundo capítulo, apresentaremos algumas discussões teóricas em torno da temática estudada, correlacionando as ideias de alguns linguístas, sociolinguístas e educadores. Pontuaremos a relevância da compreensão de alguns aspectos da linguagem para a formação dos docentes. Já no terceiro capítulo, buscaremos apresentar o caminho percorrido para o encaminhamento desta pesquisa: como entrei na escola, como foi a receptividade dos professores, as dificuldades, as facilidades, os entraves, a perspectiva metodológica adotada, a técnica utilizada para a análise dos dados, etc.

No quarto capítulo, apresentaremos a análise dos dados sobre como é tratada a questão das variantes linguísticas na unidade escolar estudada. A análise discorrerá sobre a forma como os professores se posicionam diante das questões linguísticas, que acontecem em sala de aula, durante processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, durante o período em que foi realizado o trabalho de campo.

A conclusão do trabalho apresenta algumas considerações sobre o processo de construção e desenvolvimento desta pesquisa.

## 1. REFLEXÕES EM TORNO DA LÍNGUA BRASILEIRA<sup>7</sup>: A QUESTÃO DA(S) NORMA(S)

A língua é definida por Saussure (1972) como o conjunto de hábitos linguísticos que permite a uma pessoa compreender-se e fazer-se compreender. É algo de que todos os indivíduos se servem o dia inteiro. Através dela, as pessoas se comunicam, interagem, compartilham conhecimentos e sentimentos, o que lhe atribui um caráter social. Por meio dela, construímos a nossa identidade como cidadãos.

Desse modo, a língua é um dos principais instrumentos legitimadores de uma nação. Haugen (2001, p.105) diz que “Nação e língua se tornaram inextricavelmente entrelaçadas. Toda nação que se dá o respeito tem de ter uma língua, não apenas um meio de comunicação, um “vernáculo” ou “dialeto”, mas uma língua plenamente desenvolvida”. A língua de determinada nação representa uma identidade na qual o indivíduo se reconhece como pertencente de um país e não de outro.<sup>8</sup>

Entretanto, reconhecemos que a língua é dotada de uma diversidade que abrange sotaques, jargões, etc. Em um país como o Brasil, com a sua extensão territorial e cultural, a língua de cada região possui características específicas. A forma de falar de um nordestino, por exemplo, é diferente da de um sulista. As diferenças podem ser também sociais, etárias, etc. É importante reconhecer essas variações linguísticas, pois, em nosso contexto, essa diversidade gera uma série de preconceitos. Isso é conflituoso a partir do momento em que se aborda uma uniformidade linguística e quem não domina determinada norma pode ser discriminado.

Nessa perspectiva, acreditamos que é necessário apresentar um breve panorama histórico sobre a constituição da(s) norma(s) brasileira(s), no intuito de atentar como elas foram se construindo e como isso contribui para a

---

<sup>7</sup> Toma-se aqui o termo “língua brasileira” tal como é usado por Bagno (2004a), que compreende a língua “portuguesa” brasileira como diferente da língua “portuguesa” de Portugal.

<sup>8</sup> Nos limites deste trabalho, não tratamos das diversas línguas que podem existir em um país, e sim a língua oficialmente reconhecida.

formação linguística do nosso país. É necessário refletir também sobre a forma como tais padrões linguísticos são utilizados socialmente e como a escola se posiciona ao tratar dessas questões, visto que, atualmente, ela é a principal intermediária no processo de aprendizagem da norma reconhecida como padrão.

### **1.1 – Panorama histórico**

O processo de dominação de determinados povos, no período colonial, dava-se, principalmente, pela apropriação do território e pela tentativa de impor aos povos colonizados a cultura dos colonizadores. Desse modo, as metrópoles impunham sua língua aos nativos. Isso se constituía como um modo de se reconhecer esses povos como dependentes da nação que os colonizava, visto que a identidade linguística é uma das principais formas de reconhecer o indivíduo como pertencente de uma nação. Como exemplo desse tipo de dominação, temos a expansão do latim no século I A.C., em que uma língua falada apenas na região de Lácio (Itália) foi amplamente difundida pela Europa, tornando-se a língua de prestígio das nações que estavam sob o domínio do Império Romano. O latim deu origem a várias outras línguas chamadas hoje de neolatinas, como o português, o espanhol, o francês, etc. (SILVA, 2009). Desse modo, torna-se perceptível como a identidade linguística contribui para legitimar poderes e expandir o domínio de Impérios.

Essa expansão não aconteceu apenas no contexto europeu. Ao chegar a outros territórios, como a América, por exemplo, os colonizadores utilizam a valorização linguística da metrópole também como uma estratégia de dominação. Tal dominação podia ser tácita, ao não impor diretamente a língua, mas considerar como a língua de prestígio a utilizada pela metrópole, ou podia ser diretamente imposta, como aconteceu no Brasil.

Nesse contexto de colonização, começa a se formar a sociedade brasileira. Até a sua independência, ou seja, até 1822, o nosso país estava submetido às decisões oficiais de Portugal, inclusive no que diz respeito às questões linguísticas. Com a educação jesuítica, a língua utilizada para catequizar os índios era a chamada “língua geral”, que era de base tupi e

portuguesa. Entretanto, em 1757, o Marquês de Pombal proíbe o ensino de qualquer outra língua em território brasileiro que não fosse a portuguesa. O próprio Pombal justifica sua atitude da seguinte forma

Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as nações que conquistaram novos domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indispensável, que este é um meio dos mais eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes e ter mostrado a experiência que, ao mesmo passo que se introduz neles o uso da língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração e a obediência ao mesmo Príncipe. (*apud* Soares, 2004, p.159)<sup>9</sup>

A partir da afirmação de Pombal, percebemos como a inserção da língua dos colonizadores legitima o poder e perpetua a construção de uma identidade que legitima a língua da metrópole. Assim, cria-se um vínculo afetivo por essa língua, fazendo com que os interesses dos colonizadores sejam alcançados de um modo mais pacífico. Quando se adotava o português como língua oficial, os nativos poderiam se identificar com essa língua e se reconhecerem como pertencentes a metrópole.

Percebemos que tal atitude visava à legitimação da língua da metrópole e também a intervir na catequização jesuítica, visto que Pombal difundia o discurso da laicização do Estado. A educação estaria assim desvinculada da igreja, nesse caso, a católica.

Para Bagno (2004b), a estrutura do Brasil Imperial não se diferenciava muito da do Brasil colônia, visto que a “independência” foi proclamada por um português, no caso o Imperador Dom Pedro I, cujos princípios de regência do país estavam pautados nos interesses de Portugal. Com um regime absolutista, não houve modificações nas relações de poder e de exploração. Com a proclamação da República em 1889, a estrutura do país não se modificou. Bagno (2003) nos diz que a proclamação da República foi, na verdade, um golpe da alta cúpula militar e não um movimento em prol da democratização do país. Inclusive os movimentos populares em prol da república foram duramente reprimidos. Em síntese, a estrutura de regência, em

---

<sup>9</sup> Segundo Soares (2004, p. 160), esse “texto é do diretório de 3 de maio de 1757, em que são determinadas medidas aplicadas inicialmente ao Pará e Maranhão, estendidas posteriormente, em 17 de agosto de 1758, a todo o Brasil”, e é citado por Celso Cunha no livro *A questão da norma culta brasileira* (1985).



nosso país, não foi modificada de forma significativa, mesmo no processo de transição de colônia para Império e, posteriormente, para República. Bagno (2004b) apresenta como características da sociedade brasileira, tanto na Colônia como no Império e também na República, o autoritarismo, o oligarquismo e o elitismo. Ou seja, mesmo mudando o regime de governo, as características de administrações anteriores permaneciam. A abolição da escravatura, por exemplo, só aconteceu em 1888, e as eleições democráticas diretas só em 1989, o que revela uma grande ausência da população em geral nas decisões cruciais para a definição e a legitimação do poder no país.

Após a independência, começa-se a se discutir, numa pequena parcela da população, a questão de uma língua brasileira. Esse movimento não abarcava as instituições de ensino. A língua aprendida pelos brasileiros era a portuguesa, e essas discussões não atingiam o âmbito da educação formal.

Como a língua ensinada e difundida era o português de Portugal, ainda temos algumas afirmações que repercutem em vários contextos (inclusive no observado pela pesquisadora). Uma delas é de que o Português de Portugal é o mais correto, herança ainda de um período colonial em que se acreditava que, ao adquirir elementos mais nacionais, tinha-se uma “crioulização da língua”, a qual perdia sua característica ao passar pela boca dos índios, negros e mestiços (Bagno, 2004b). Percebemos uma valorização e um reconhecimento do português de Portugal como uma língua mais pura, menos misturada e mais correta. É importante destacar que esse processo foi ocasionado pela imposição da língua portuguesa aos nativos indígenas e aos escravos vindos do continente africano, o que implicou o uso de uma língua que unia as formas de falar dos três povos.

De acordo com PRETI (2003, p.87), no século XX, “durante as manifestações modernistas em nossa literatura, se tentou advogar a causa de uma ‘língua brasileira’”, e havia nomes como o de Mário de Andrade em prol dessa causa. É importante salientar que esse movimento tem um cunho muito mais nacionalista do que linguístico. Defende-se a construção de uma identidade nacional, com a valorização de índios e negros e, dentre outros temas, está incluída a questão da língua. Esse debate não atinge a escola (frequentada por uma minoria da população), que permanece com um ensino

da língua de forma conservadora, pautada principalmente em textos clássicos portugueses.

O ensino da língua portuguesa, bem como o acesso à escola, até meados do século XX era restrito. A maioria da população não estudava a sua língua de maneira formal. Percebamos como esses fatores influenciam o processo de aprendizagem da língua vernácula. A sociedade brasileira foi se formando sem que a maioria da população tivesse acesso à escola e, conseqüentemente, à normatividade da língua da época. Nesse contexto, vão surgindo as chamadas variantes populares, pois a população constrói a sua própria forma de se comunicar com influência de índios, negros, imigrantes e demais povos que formaram a sociedade brasileira.

Como vimos, até o início do século XX, o acesso à escola e a outros bens culturais era reservado apenas para uma pequena parcela da população. Entretanto, como destaca Soares (2005), no Brasil, o perfil sociocultural dos indivíduos que chegam até a escola mudou consideravelmente a partir das décadas de 60 e 70 do século XX, com a chamada “democratização da escola pública”. A partir de então, o alunado deixou de ser exclusivamente das classes médias urbanas (em função das quais sempre foram organizados os currículos e preparados os materiais didáticos) e passou a ser também de filhos de pais iletrados, principalmente advindos das cidades interioranas. Surgiu aí o fenômeno do “fracasso escolar”, quando uma boa parte dos alunos passou a ser sistematicamente “expulsa” de nossas salas de aula, pelo fato de a escola não estar adaptada para receber esse novo público que nela se insere. Esse movimento possibilitou o acesso ao ambiente escolar, mas a real inclusão desses educandos é um aspecto a ser questionado.

É importante destacar que a democratização do ensino advém de uma forte pressão popular que demandava por escolas. Entretanto, o acesso a esse ambiente não possibilitou uma permanência da qualidade. Ao contrário, as escolas públicas apresentam vários problemas (salas superlotadas, falta de material didático, professores com péssimas condições de trabalho, etc.). As classes médias e altas transferiram seus filhos para as escolas particulares, e a dualidade educacional permanece. Outrora diferenciada pelo acesso ou não à

escola, hoje a população se diferencia pelo acesso ou não a uma escola privada.

Percebemos também que a democratização do ensino não possibilitou, do nosso ponto de vista, o acesso à norma padrão, visto que esses alunos são oriundos de classes populares, em que se usa uma variante popular, e a precariedade do ensino público dificulta esse aprendizado. A escola se sente desafiada ao ter de mostrar para o aluno uma variante diferente da expressa pelo grupo social de onde ele advém e, ao mesmo tempo, respeita o uso da variante que ele utiliza. Preti (2003) faz uma interessante ressalva sobre essa questão

É a *norma-padrão* que regula a linguagem falada das pessoas cultas, além de constituir um veículo de todo um complexo cultural, científico ou artístico que se realiza através de sua forma escrita. É a norma tradicionalmente ensinada pela escola, embora hoje se pense que do organismo escolar não seja substituir no aluno a *norma popular* que ele traz com sua linguagem falada, pelos modelos da *norma culta*, mas sim de mostrar-lhes que ambas podem coexistir e ser utilizadas na comunicação, conforme as circunstâncias. (p. 55).

Historicamente, a sociedade em geral apresenta uma forma de se expressar que não é a mesma da escola. A democratização do acesso traz esse desafio para o contexto escolar, pois é necessário abordar uma questão que anteriormente não estava presente no espaço escolar.

Bagno (2004b) apresenta dois fatores históricos que podem explicar por que é tão restrita a apropriação da norma padrão pelos cidadãos. A primeira é que mesmo a nossa oligarquia demorou a ter acesso à cultura letrada. O autor pontua que só em 1827 foi fundada a faculdade de Direito de São Paulo e que, na América de colonização espanhola, no final do período colonial, já havia 23 universidades em funcionamento. O segundo fator diz respeito ao fato de que, somente em 1808, com a vinda da família real para o Brasil, surge a Imprensa Régia (vale lembrar que a imprensa é, até hoje, um dos principais meios de comunicação que demandam domínio da leitura e da escrita), iniciando-se a indústria gráfica no Brasil, que era proibida até então.

Diante desse panorama histórico e social, entendemos o motivo, até os dias atuais, da dificuldade de as pessoas lidarem com a norma padrão e como esse não-domínio é criticado por diversas esferas sociais (muitos candidatos

perdem a vaga num emprego, ou no vestibular, por não dominarem as convenções da linguagem). Ao mesmo tempo, o espaço escolar não tem promovido, de forma eficiente, o acesso a essa norma.

Com o surgimento dessas novas demandas – advindas da inserção, no espaço escolar, de educandos que não possuem uma trajetória de letramento e não têm acesso à norma padrão –, surgem novos desafios lançados aos estudos da língua. Começa a surgir o que é chamado por Oliveira (2008) de uma linguística mais pragmática, que busca estudar as relações entre língua, sociedade, variantes linguísticas e as implicações desses elementos no contexto educacional da atualidade.

No decorrer do século XX, abre-se um novo campo de investigação referente aos estudos da língua. De acordo com Preti (2003, p. 12), “entendida como manifestação da vida em sociedade, o estudo da língua pode ligar-se à sociologia, abrindo-se, a partir daí, campos novos de pesquisa, em especial o da sociolinguística”.

Estudada nas décadas de 50 e 60 do século passado nos Estados Unidos para se compreender os estudos de comunicação e a aproximação com outros povos, etc., só na década de 70 esses estudos sociolinguísticos começam a atingir as universidades brasileiras. Começa a se perceber o português brasileiro como uma língua diferente da de Portugal, mostrando-se viva e uma das responsáveis pela construção da identidade nacional. (BAGNO, 2004b).

No nosso contexto, a sociolinguística estuda as diversas línguas faladas no Brasil e também as variantes, que podem ser regionais, sociais, etárias, etc. Esses estudos trouxeram importantes contribuições, principalmente ao destacar que a norma padrão, que durante muito tempo foi ensinada na escola dentro de um ensino de português clássico, está muito distante da língua vivida pela maioria dos brasileiros. Desse modo, a escola que recebe os alunos advindos das classes populares precisa ter essa consciência e saber que as variantes linguísticas não revelam um desconhecimento da língua, e sim um uso diferenciado dela. Esses usos devem ser respeitados pela escola, inclusive no momento do ensino e aprendizagem das questões da gramática normativa. Percebamos que os meios de comunicação de massa, por exemplo, trazem

uma linguagem em que se destaca a manifestação oral mais recorrente, no intuito de se aproximar do consumidor, para que haja identificação e, conseqüentemente, audiência. A linguagem utilizada em *chats*, na internet, apresenta aspectos da oralidade, diferenciando-se da escrita da norma padrão, fato que tem motivado muitos estudiosos da linguagem a atentar sobre o que isso tem de positivo e de negativo para o desenvolvimento da linguagem escrita. Como a norma padrão não é acessível a todos, os meios de comunicação se adaptam às variantes da população em geral. Bagno (2003, p.100) nos diz que “Com tudo isso, a norma padrão, que nunca conseguiu transpor os limites de uma restrita parcela da elite intelectual mais conservadora no tocante à língua, vê seu uso cada vez mais reduzido a manifestações sociais extremamente formalizadas, quase rituais”.

Torna-se importante ressaltar que, mesmo sem ser utilizada de forma constante, a norma padrão é ainda um “objeto de desejo” para alguns grupos (BAGNO, 2004b). Sabe-se que a forma de se expressar revela quem é o indivíduo e o lugar de onde ele vem, e o não-domínio da norma padrão pode interferir na vida social. A manifestação linguística do sujeito pode ser determinante para inclusão ou exclusão de determinados espaços e posições sociais. E é no estudo dessas questões que a sociolinguística atualmente se desenvolve.

A partir desse breve panorama histórico, em que procuramos mostrar como as normas que constituem a língua brasileira foram se construindo e se legitimando, consideramos pertinente apresentar a seguir os conceitos de norma padrão, culta e popular discutidos por alguns autores como Preti(2003), Lucchesi (2004) e Faraco (2004). Essas distinções são necessárias para que possamos atentar para o modo como essas conceituações perpassam o nosso cotidiano e os discursos que são perpetuados nos diversos espaços em que estamos inseridos, principalmente na escola.

## 1. 2 – Algumas reflexões em torno dos conceitos de norma padrão, culta e popular

Para discutir a questão das normas presentes na língua brasileira, iniciaremos com uma interessante reflexão de Canclini (2000) sobre o que seria culto:

... é preferível falar em culto, elitista, erudito ou hegemônico? Essas denominações se superpõem parcialmente e nenhuma é satisfatória. Erudito é mais vulnerável, porque define essa modalidade de organizar a cultura pela vastidão do saber reunido, enquanto oculta que se trata de um tipo de saber: não são eruditos também o curandeiro e o artesão? (p.21.)

Essa colocação de Canclini torna-se pertinente ao pensarmos como determinados conceitos vão se constituindo e se legitimando. O autor polemiza o conceito de culto ao apresentá-lo como um tipo de saber que é adotado por alguns grupos, e que eles próprios se denominam cultos e “ocultam” que existem outros saberes que são importantes para outros grupos. O culto seria o hegemônico do ponto de vista social. Entretanto, esse social também se refere a apenas uma parcela da população, visto que cada grupo pode legitimar como valorizado o que considera importante para si mesmo.

Tratar o culto como hegemônico vincula-se à formação de poderes e a decisões que repercutem socialmente. Há determinadas pessoas que fazem parte desse grupo hegemônico, e seus posicionamentos repercutem em diversos âmbitos sociais. A decisão de modificar as normas ortográficas da língua portuguesa, por exemplo, vai repercutir em toda uma estrutura social já existente e não apenas no grupo que definiu tais modificações. Isso quer dizer que haverá uma alteração nas publicações, na forma de se ensinar e de se utilizar o português na forma escrita, e tais mudanças atingirão todos os espaços e pessoas que utilizam a língua portuguesa escrita.

Nesse contexto, pretendemos discorrer e diferenciar a formação de conceitos em torno das normas da língua. Para Lucchesi (2003),

O termo NORMA comporta [...] dois conceitos distintos [...] que resultam dos adjetivos NORMAL e NORMATIVO. Por NORMAL se entende o que é habitual, costumeiro, tradicional dentro de uma comunidade, já o adjetivo NORMATIVO remete a um

sistema ideal de valores que, não raro, é imposto dentro de uma comunidade. (p.64)

Dentro do nosso contexto linguístico, cabe-nos tanto a primeira definição, que trataria das formas de se expressar que são comuns entre os sujeitos, como também a segunda, já que temos uma forma “normativa” que rege algumas manifestações da linguagem, em especial a escrita. O autor ainda apresenta uma distinção<sup>10</sup> entre NORMA OBJETIVA e NORMA SUBJETIVA. A primeira é relativa a padrões observáveis na atividade linguística de um grupo determinado; já a segunda é relativa a um sistema de valores que norteia o julgamento subjetivo do desempenho linguístico dos falantes dentro de uma comunidade. (p.64 e 65).

Nos limites desta dissertação trabalharemos com os conceitos de norma padrão, culta e popular por considerá-los mais condizentes com a realidade brasileira. Cabe-nos trazer, neste momento, distinções etimológicas:

Faraco (2004) define norma culta da seguinte maneira:

... a expressão *norma culta* deve ser entendida como designando a norma linguística praticada, em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau de formalidade) por aqueles grupos sociais mais diretamente relacionados com a cultura escrita, em especial por aquela legitimada historicamente pelos grupos que controlam o poder social. (p.40)

E complementa sua afirmação com o seguinte: “Por outro lado, é interessante lembrar que essa designação foi criada pelos próprios falantes dessa norma, o que deixa transparecer aspectos da escala axiológica com que interpretam o mundo.” (2002, p.40). Nesse contexto, torna-se interessante refletir sobre a questão da norma que, sendo definida como culta pelos próprios falantes “cultos”, se aproxima da língua escrita, que é a padrão. Historicamente, ela foi se constituindo como um bem de poucos, tornando-se, assim, um instrumento de poder. Saber ler, escrever e interpretar um texto<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> De acordo com Lucchesi (2004, p.64), tal distinção foi feita por Celso Cunha no livro. “A questão da norma culta brasileira”(1985) e subsidiada em Eugênio Coseriu. In: COSERIU, E. (1979 [1952]): Sistema, norma e fala. In:\_\_\_\_\_Teoria da Linguagem e Lingüística geral: cinco estudos. Rio de Janeiro/São Paulo: Presença/EDUSP, pp. 231-50.

<sup>11</sup> Tomamos aqui a definição de texto apresentada por Farias (2003, p.4), que nos diz o seguinte: “Um texto pode ser um conto, um romance, uma poesia, uma crônica, um filme, uma canção, uma história em quadrinhos, uma fotografia, um quadro, uma escultura, uma dança, etc. Enfim, todo objeto que sustenta significação.

pode dar acesso aos mais diversos bens, principalmente no que se refere ao reconhecimento de direitos como cidadãos.

Os usuários da norma culta já são legitimados como detentores de um saber valorizado e estão em situação de vantagem social, por lidarem com questões que demandam o conhecimento da leitura e da escrita. Criam-se, assim, hierarquias em que os não-falantes da norma culta sofrem uma série de preconceitos e prejuízos sociais.

Ao tratar na norma padrão, Faraco (2004) nos diz que

A cultura escrita, associada ao poder social, desencadeou também, ao longo da história, um processo fortemente unificador (que vai alcançar basicamente as atividades verbais escritas), que visou e visa uma relativa estabilização linguística, buscando neutralizar a variação e controlar a mudança. Ao resultado desse processo, a esta norma estabilizada, costumamos dar o nome de *norma-padrão ou língua padrão*. (p.40)

Percebamos que essa norma considerada padrão é aplicada a textos escritos. Eles nos demandam revisões constantes, para que haja um entendimento por parte do leitor, visto que o autor nem sempre estará presente para esclarecer qualquer dúvida em relação à produção. Nessa perspectiva, o padrão linguístico está presente nos textos escritos, pois neles se encontram as convenções da linguagem escrita. A oralidade, por sua vez, apresenta várias características que não se apresentam em textos escritos. Há os gestos, o tom de voz, a situação, etc. Olson e Torrance (1995, p.167) afirmam que “no discurso a forma e o significado são percebidos pelos falantes como algo indissolúvel. A cultura escrita é o instrumento para separá-los, ao congelar a forma em um texto”. Na oralidade, estamos participando totalmente do contexto de enunciação, e usamos muito mais das que palavras para expressar nossas intenções. Na transposição para a escrita, surge a necessidade de um esclarecimento mais aprofundado em torno da construção do texto, visto que as nossas intenções serão interpretadas pelo leitor apenas a partir do que escrevemos. O texto escrito pode ser emitido para vários leitores, que demandarão o entendimento do que está escrito, e daí a necessidade de um padrão na escrita.



Essa explicação está de acordo com Bagno (2003) quando apresenta a norma padrão como a língua clássica normativa, a língua abstrata. Há algumas colocações que estão no português dito clássico e que comumente não usamos no momento da fala, como, por exemplo, o uso da mesóclise.<sup>12</sup>

Nesse contexto, torna-se importante refletir como uma variante que não está dentro da norma padrão pode ser classificada como culta ou não-culta. Essa questão depende fundamentalmente de quem está usando a variante em questão. Costumamos ouvir, sem muita restrição, frases como: “tô saindo”, “eu vi ele chegar”, etc. Como essas formas de se expressar são, de certo modo, comuns entre os falantes da norma culta, esses usos passam despercebidas como desvio da norma padrão. Entretanto, quando se fala uma frase do tipo “Nós vai pra casa”, isso soa como um total desvio da norma padrão e da norma culta. Percebemos esse contraste também em falares regionais. A famosa expressão baiana “ó paí ó”<sup>13</sup>, que é usada como equivalente de “olhe para isso, olhe”, é falada entre os soteropolitanos de várias camadas sociais. Entretanto, quando uma pessoa com baixa escolarização a utiliza é estigmatizada de um modo que uma pessoa com nível superior não vai ser, mesmo que a expressão falada por ambos seja a mesma. Percebemos que o preconceito linguístico não se refere apenas à forma como o usuário de determinada variante se expressa, mas também a quem está usando a variante em questão. Bagno (2003, p.141) chega a pontuar que “existem ‘erros’ mais ‘errados’ do que outros [...] o que vai determinar a gravidade desses ‘erros’ não são características estritamente linguísticas presentes na fala dos indivíduos, mas sim as características sociais dos falantes que cometem tais “erros””. Em outras palavras, os próprios falantes da norma culta admitem, em seu contexto, alguns desvios na norma padrão; entretanto não toleram outros desvios nos quais o falante utiliza a

---

<sup>12</sup> Emprega-se a mesóclise quando o verbo estiver no futuro do presente ou no futuro do pretérito do indicativo, desde que não se justifique a próclise. O pronome fica intercalado ao verbo. **Exemplos:** Falar-**lhe**-ei a teu respeito. (Falarei + lhe). Procurar-**me**-iam caso precisassem de ajuda. (Procurariam + me). Disponível em: <http://www.soportugues.com.br/secoes/sint/sint74.php>, acessado em 11/02/2010, às 16:37.

<sup>13</sup> Essa expressão baiana ficou famosa ao intitular um filme, uma peça de teatro e também um seriado de TV. *O paí, ó* é um filme brasileiro do gênero comédia musical, lançado em 2007, dirigido por Monique Gardenberg e com roteiro baseado em uma peça de Márcio Meirelles. Tem como coordenador de trilha sonora Caetano Veloso. É estrelado, em sua maioria, por atores do Bando de Teatro Olodum, grupo que também encena o texto no teatro. É também o episódio-piloto da série de TV do mesmo nome. Fonte: [pt.wikipedia.org/wiki/Ó\\_Paí,\\_Ó](http://pt.wikipedia.org/wiki/Ó_Paí,_Ó), acessado em 26/11/2009.

chamada norma popular, aquela que caracteriza a fala dos grupos pouco escolarizados ou não- escolarizados, na qual há uma menor observância das convenções da gramática (BRANDÃO, 2010). Podemos acentuar o que diferencia o falante da norma culta do falante da norma popular: é o domínio de como e onde usar determinadas formas de se expressar. Saber que, em momentos formais, deve-se usar uma variante mais formal e que, em momentos de conversas informais, tem-se mais liberdade de falar é o que acaba distinguindo os usuários dessas variantes. O indivíduo que conhece a língua, com as suas normas, tem a autonomia de saber usar a variante que for mais pertinente em cada situação.

Nessa perspectiva e pensando em nosso papel como educadores é que devemos reconhecer a escola como a principal responsável em intermediar esse processo de manejo do conhecimento. Os educandos têm, na escola, a oportunidade de dialogar com diversas linguagens tanto formais como informais e torna-se necessário o aprendizado da forma de se expressar que lhes possibilite mais autonomia nos momentos em que precisarem se manifestar. É sobre essa questão que trataremos no próximo tópico.

### **1.3 – Considerações sobre a escola nesse contexto**

A formação de um sujeito autônomo, consciente de seus direitos e deveres, é um dos principais objetivos sociais da escola. Dentro de uma perspectiva linguística, a escola pode interferir positivamente na relação do educando com a linguagem, conforme aponta Bortoni-Ricardo (2004), que, ao pesquisar a variação linguística em escolas da periferia de Brasília, percebeu, em alguns alunos, uma relação com a linguagem formal diferente daquela de sua comunidade de origem. Eles atentavam mais para a norma padrão, sem discriminar e até mesmo sem perceber que estavam mudando a relação com a linguagem. A autora acentua a atuação da escola nessa mudança, destacando o seu papel como fundamental para o desenvolvimento da linguagem formal.

Consideramos pertinente também apresentar um trecho do filme francês “Entre os muros da escola<sup>14</sup>”, do diretor Laurent Cantet (2007), em que aparece um questionamento interessante em torno da oralidade e da escrita. O professor está dando aula sobre o pretérito imperfeito do subjuntivo, e uma aluna questiona que não é necessário aprender aquilo, porque ninguém fala daquele jeito. Os outros alunos entram na discussão e dizem que o professor está ensinando língua de burguês, pois não se usa aquele modo de falar na comunidade da qual eles fazem parte. O professor adverte que eles precisam aprender a forma para depois questionar se ela é ou não útil e que se faz necessário aquele aprendizado no momento em que eles forem se manifestar na língua escrita. Uma aluna questiona como ela vai saber o que deve ser escrito e o que deve ser falado. Ele novamente reforça que se faz necessário aprender uma língua escrita que seja compreendida por quem vai ler e para que tenham mais autonomia no momento em que forem se expressar oralmente. Eles precisam aprender o pretérito imperfeito do subjuntivo para, posteriormente, usá-lo nos seus textos escritos que demandem esse tempo verbal.

Essa cena do filme torna bastante interessante a discussão em torno da oralidade e da escrita. De um lado, há um campo em que determinados desvios na norma padrão são aceitáveis, visto que o mais importante é saber como se manifestar em cada momento, e quando se pode, inclusive, utilizar gírias, jargões, “desvios” de concordância. De outro lado, há um campo que exige regras para que os possíveis leitores possam compreender exatamente o que se quer expressar. Torna-se importante o trabalho da escola em esclarecer ao aluno que, mesmo na oralidade, algumas manifestações podem não ser devidamente permitidas e aceitas, como, por exemplo, o uso de gírias num momento de uma entrevista de emprego.

---

<sup>14</sup> *Entre os muros da escola* é um filme francês vencedor da Palma de Ouro do Festival de Cannes em 2008. A história baseia-se no livro homônimo escrito por François Bégaudeau, que, além de escritor, é também professor. O diretor Laurent Cantet convidou-o a estrelar o filme juntamente com um elenco formado por não-atores. Durante sete semanas, as filmagens aconteceram no interior de uma escola no subúrbio de Paris. O resultado desse trabalho foi um filme exibido nos cinemas de quarenta e quatro países entre maio de 2008 e agosto de 2009 e presente em quatorze festivais de cinema. Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Entre\\_les\\_Murs](http://pt.wikipedia.org/wiki/Entre_les_Murs), acessado em 23/01/2010, às 18:02.

Infelizmente, a educação sistematizada na escola pública, no geral, não tem dado conta da aquisição e desenvolvimento dessa norma padrão. Soares (2005) ressalta que a escola, ao apresentar padrões linguísticos já estigmatizados como corretos, censura a linguagem das camadas populares da sociedade. Podemos ter, assim, o fracasso escolar para esses educandos. Entretanto, a escola precisa apresentar a norma padrão como a mais adequada para determinadas situações que demandem formalidade. Castilho (*apud* BAGNO 2003, p.184) nos fala sobre “*nossa inarredável obrigação de passar aos nossos alunos o modo culto, prestigiado, de falar e escrever*”. No entanto, como linguista, ele tem a nítida consciência de que “*reduzir a isso a tarefa do ensino é de uma pobreza desoladora*”. Nesse contexto, torna-se importante refletir sobre a função da escola na formação dos alunos e, no nosso caso, a reflexão se dará em torno do ensino da língua. Bagno (2004a, p. 197) nos diz que

... a função primordial do ensino de língua na escola não é inculcar uma norma-padrão por meio da doutrina gramatical tradicional, mas sim favorecer a criação de condições para o *letramento contínuo* e ininterrupto dos alunos, isto é, para aquisição e pleno desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita.

A partir da afirmação do autor, percebemos que a escola, ao se deter demasiadamente em regras ortográficas, em um uso excessivo de análises, em sua maioria, abstratas para os alunos, acaba deixando de priorizar o que é fundamental na formação, que são as práticas de letramento. Soares (2009) nos diz que “A cada momento, multiplicam-se as demandas por práticas de leitura e de escrita, não só na chamada cultura do papel, mas também na nova cultura da tela, com os meios eletrônicos”.

O aluno que consegue ler um texto e compreendê-lo, entender seu processo de construção, o porquê de aquilo estar sendo dito de uma forma e não de outra e compreende que uma letra pode alterar todo o sentido de uma enunciação estará se tornando um sujeito letrado. O desenvolvimento desse sujeito letrado é, do nosso ponto de vista, a principal prioridade da escola. As avaliações externas como, por exemplo, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) têm, entre seus objetivos, o de examinar a capacidade de os alunos analisarem, raciocinarem e refletirem ativamente sobre seus

conhecimentos e experiências, enfocando competências que serão relevantes para suas vidas futuras.<sup>15</sup> Essas novas demandas sociais nos levam a refletir sobre o papel da escola na contemporaneidade e como o trabalho nesse espaço precisa ser modificado para que os educandos possam aprender a utilizar, de forma eficiente, a leitura e a escrita.<sup>16</sup> Tais mudanças devem ser implementadas por todos que fazem parte do contexto educacional do país. Desde o processo de formação dos professores, que deve ser pautado no exercício da práxis pedagógica, até o Ministério da Educação, Secretarias Estaduais e Municipais que devem focar suas ações nas reais necessidades da escola, até na comunidade escolar, onde estão os principais agentes de transformação.

Foucault (2008, p.44) acentua que “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. A escola é, nessa perspectiva, o espaço em que os educandos terão acesso aos mais variados discursos sociais. O modo como são abordados podem fazer com que as concepções trazidas pelos indivíduos sejam mantidas ou modificadas.

Sendo assim, torna-se importante compreender como os sujeitos sociais exercem a sua cidadania, analisar os ditos e não-ditos dos discursos, ressaltando que a formação de leitores críticos pode interferir na sociedade de modo que estruturas sociais formadas possam se reconstruir.

Desenvolver práticas de letramento contínuo não anula o processo de ensino e aprendizagem da norma padrão. As reflexões são apresentadas para que possamos atentar para o desenvolvimento de um sujeito letrado, que consegue utilizar a sua língua de forma eficiente, ou seja, sabe que variante usar, a depender da situação. É a isso que denominamos eficiência.

---

<sup>15</sup> Mais informação sobre o PISA no site [www.inep.gov.br/internacional/pisa/](http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/).

<sup>16</sup> Nos limites desta dissertação, não abordaremos as críticas referentes ao PISA, como a abordada por Ferreiro(2010), em que a autora ressalta que não parecem existir padrões únicos e universais de avaliação eficientes para *medir* o desempenho de alunos em nenhuma área de conhecimento. Há também dificuldades em estabelecer parâmetros de avaliação entre países diferentes, e o fato de essa avaliação não fazer parte do processo educativo, entre outras críticas. Entretanto, utilizamos esse exemplo, pois o PISA é uma avaliação que mostra o que a sociedade atual exige dos sujeitos: ler, interpretar e escrever com sentido.

O aprendizado da norma padrão da língua escrita torna-se importante inclusive para que se tenha uma maior liberdade no momento de uma manifestação oral. O indivíduo que conhece a sua língua na forma escrita, com as suas regras, etc., terá maior liberdade de se expressar e poderá optar ou não por um uso mais formal da linguagem a depender da ocasião. A exigência da formalidade na fala pode estar presente, por exemplo, no momento de apresentação de um seminário por um estudante, mas não estará no momento de comentar com os amigos as contribuições que o seminário lhe trouxe. No primeiro momento, ele precisará expor suas considerações de uma maneira formal, observando as convenções sociais que esse momento demanda. Já no segundo momento, ele poderá utilizar gírias, interjeições para demonstrar como se sentiu no momento da apresentação do seminário e pode apresentar informalmente sua opinião sobre a temática que apresentou.

É importante ter consciência de que a manifestação de uma linguagem oral mais formal depende, fundamentalmente, do nível de letramento do indivíduo, ou seja: quanto maior for o contato do sujeito com estruturas formais da linguagem, maior será a manifestação desse conhecimento tanto na linguagem oral como na escrita.

O conhecimento da norma padrão e o exercício contínuo de práticas de letramento podem possibilitar, do nosso ponto de vista, um exercício mais autônomo de cidadania. O nosso compromisso, como educadores, é possibilitar aos educandos a formação de um posicionamento mais crítico diante das questões que surgem no cotidiano. A compreensão de um contrato escrito, por exemplo, pode possibilitar que o sujeito reconheça quais são seus direitos e deveres perante um acordo, o que lhe dará autonomia para colocá-lo em prática e saber o momento exato de fazer alguma reivindicação, caso seja necessário.

As reflexões em torno da construção da(s) norma(s) linguística(s) são pertinentes no ensino da língua vernácula. Queremos fomentar a discussão em torno da construção desses conceitos visto que eles precisam ser compreendidos pela escola para que ela não seja reprodutora de preconceitos advindos da língua.

O grande desafio lançado aos professores é a reflexão sobre suas posturas diante desse processo, visto que estamos lidando com um preconceito que podemos possuir e precisamos nos conscientizar de que esses conceitos são construídos, para que tenhamos condições de impedir que eles se perpetuem em nossas práticas docentes.

É importante refletir, principalmente, sobre o papel de educadores. Como estamos nos posicionando diante dessas questões? Sabemos que somos formadores de opinião e que nossos posicionamentos são observados como exemplos a serem seguidos. Desse modo, a nossa função social extrapola o ensinar o “bê a bá”, ou os conteúdos que são propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ou em qualquer outro documento oficial. O nosso papel é, principalmente, a formação humana com postura ética diante de quaisquer situações a que sejamos submetidos no contexto escolar. Não estamos em sala de aula apenas para ensinar, mas para interagir e criar, dentro de uma esfera micro, posicionamentos sociais que serão refletidos na esfera macrossocial.

Lança-se um desafio reflexivo em torno da formação docente e da análise dos conceitos de norma (padrão, culta, popular), que devem ser trabalhados de forma crítica para que educadores e educandos saibam que tais distinções são construídas socialmente. Entretanto, o conhecimento da norma padrão é necessário, para que os alunos possam usufruir determinados bens sociais. É importante salientar também que a escola ainda é a principal via de acesso à norma padrão, e que as práticas de letramento são fundamentais para o desenvolvimento de educandos autônomos no uso da linguagem.

No próximo capítulo, trataremos o posicionamento de alguns autores sobre a linguagem, suas manifestações sociais que podem ocasionar o preconceito e destacaremos a importância da formação linguística dos professores, em especial os alfabetizadores.

## 2. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A LINGUAGEM

Saussure (1972), ao falar sobre a complexidade do signo linguístico e da arbitrariedade desse signo em relação à realidade, traz um avanço significativo para a compreensão dos estudos da língua, ao dizer que o signo linguístico é a união de um conceito (ideia) a uma imagem acústica (som) e que essa união não é simples como se pressupõe. Quando falamos a palavra “árvore”, por exemplo, imaginamos o sentido dessa palavra como o vegetal que está na superfície do solo, que compõe as florestas, etc. O conceito de árvore nos parece real, e não conseguimos imaginar outra associação para essa palavra.<sup>17</sup> Essas associações que, para nós, são quase “naturais”, na realidade, são socialmente convencionadas (ou seja, árvore poderia se chamar flor, ou ser representada por quaisquer outras letras). Percebemos que não há um vínculo natural entre o nome e a coisa em si. A ideia de mar, por exemplo, não está ligada à sua sequência sonora /m/ /a/ /r/, pois poderia ser representada por qualquer outra sequência sonora. Tanto que, na língua inglesa, mar se chama sea, e, para um brasileiro que não conhece o inglês, sea não faz sentido, pois não fazemos a associação entre a palavra sea e a coisa que, para nós, é mar. O autor chama essa associação de arbitrária, por não existir relação natural entre o nome e a coisa em si. É preciso observar, ainda, que estamos no âmbito oral da língua, ou aquilo que Saussure definiu por cadeia sonora.

Benveniste (1991) critica a definição inicial de Saussure, salientando a existência de um terceiro elemento não explicitado na sua definição, que é a realidade. Mesmo concordando que a arbitrariedade do signo linguístico existe, Benveniste ressalta que, sem uma convenção de como as coisas devem se chamar, não haveria um convívio social, o qual é necessário aos seres humanos quando querem se comunicar através da linguagem. O autor argumenta que o vínculo entre conceito (a ideia) e imagem acústica (o som) não é arbitrário, mas necessário, porque as duas faces (conceitual e sonora) do signo linguístico são indissociáveis. Ao ouvir uma palavra, logo procuramos o

---

<sup>17</sup> Mesmo quando falamos em árvore genealógica, a sua organização lembra o formato convencional da árvore.



seu sentido, e isso ocorre muito rapidamente e naturalmente no nosso dia a dia.

Ao apresentarmos as ideias de Saussure e Benveniste, que abordaram apenas a face oral da língua, queremos destacar como o processo de aquisição e desenvolvimento da leitura e, principalmente, da escrita é complexo e demanda do professor determinados conhecimentos sobre a linguagem e suas diferentes formas de expressão. Questões que, para o sujeito alfabetizado, são comuns – como a forma de leitura e escrita que, na nossa cultura, se dá da esquerda para a direita, e os vários sons correspondentes a uma única letra –, são muito complexos para a pessoa que está em processo de alfabetização e que trabalha a face escrita da língua. Acreditamos, portanto, que o professor alfabetizador deve constantemente conhecer esses aspectos da língua escrita, para que a aprendizagem ocorra de forma eficaz. É comum, por exemplo, no início do processo de alfabetização, os educandos escreverem as palavras todas juntas, visto que, na fala, não damos pausa entre uma palavra e outra, e eles escrevem conforme falam. Todas essas questões precisam ser ensinadas durante o processo de alfabetização, desde o escrever em cima da linha, a separação entre palavras, a compreensão de que a palavra representa um objeto, etc., pois a escola pode se constituir como o primeiro espaço em que os educandos terão contato com a leitura e escrita de maneira formal. É na escola também que os alunos vão assumir o papel de produtores e leitores de textos em que os domínios básicos sobre as convenções sociais da língua vão se desenvolver.

Percebemos, portanto, que um livro didático que desenha um tatu e tenta escrever o T na própria imagem, utilizando para isso a cauda do animal desenhado, está tentando estabelecer uma relação que não existe. O animal tatu não possui em seu corpo a letra T. Esse exercício de associação pode tornar mais lenta a compreensão da escrita como representação simbólica da realidade. Esse material didático ainda é utilizado em algumas escolas e está focado no suporte da imagem para representar a palavra. No caso da imagem do tatu, trabalha-se com as sílabas *ta*, *te*, *ti*, *to*, *tu*. Percebemos que essas sílabas, pelo exercício da repetição, são fáceis de memorizar; entretanto, no decorrer da história escolar, podemos observar que o sujeito letrado não se

forma apenas com exercícios de repetição de sílabas que são associadas a imagens de objetos.

Essas reflexões são importantes ao pensarmos no processo de alfabetização em que, por muitas vezes, há uma prática pautada na relação entre fonema e grafema (som e letra), ou na relação entre nome e objeto. A relação arbitrária do signo linguístico não é considerada, e aos educandos é demandada a compreensão dessas associações, sem se perceber como elas são complexas. Não é fácil, para quem está no processo de alfabetização, compreender, por exemplo, que a palavra casa busca representar o objeto (local de moradia) e sua escrita é com s e não com z. Apesar de, no momento da leitura, pronunciarmos o fonema /Z/, quando vamos escrever a palavra colocamos o grafema S. É necessário intermediar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita de maneira que ele propicie ao aluno compreender essas relações e sempre fazer consultas quando não souber a grafia de uma palavra. Desse modo, o aprendizado das convenções sociais da língua vai se construindo. Ao realizar a leitura de textos variados, os alunos vão se familiarizando com palavras que ainda não conhecem, passam a conhecê-las e podem incluí-las no seu cotidiano.

Sabemos que as 26 letras do nosso alfabeto nomeiam todas as coisas que conhecemos. Entretanto, em nossa língua, a mesma letra pode representar vários sons, como, por exemplo, a letra X que tem som de /z/ na palavra exame e som de /ks/ na palavra axila. Há também várias letras que representam o mesmo som, como por exemplo, o som /S/ que é representado pelas letras SS em osso e pela letra X na palavra experiência. Ferreiro (1995) destaca que a escrita não é o espelho da fala, e as relações entre letras e sons são muito complexas. Não há uma regra única que defina essa relação. Desse modo, o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita é construído de forma contínua. TFOUNI (2006) caracteriza a alfabetização como um processo que se estende por toda a vida. Podemos exemplificar isso em nossas práticas cotidianas de leitura e de escrita, nas quais, muitas vezes, precisamos consultar o dicionário para ter certeza de que determinada palavra se escreve com uma letra e não com outra, para sabermos o significado de palavras que não conhecemos ou não usamos cotidianamente, etc.

Do ponto de vista da relação entre o mundo verbal e a realidade, a escrita é um sistema simbólico que busca a representação da realidade (LEMLE, 2004). É necessário, portanto, um tempo para se aprender os textos, parágrafos, frases, sílabas e letras que foram convencionados para representar os nossos dizeres nos textos escritos. De acordo com FERREIRO (1995), ao adentrarem no espaço escolar, os alunos já possuem hipóteses sobre a construção da escrita que não correspondem, necessariamente, à forma convencional. Desse modo, a escola precisa reconhecer essas hipóteses elaboradas pelos alunos e, ao mesmo tempo, respeitar o fato de o aluno não conhecer ainda a escrita convencional, tendo, portanto, o papel de lhe possibilitar essa aprendizagem.

É importante ressaltar também que a linguística é um campo de estudos cujas pesquisas auxiliam o processo de alfabetização, porque ajudam o professor a compreender as relações complexas que existem na escrita e que se tornam mais aparentes no período de alfabetização, já que ele deve intermediar esse processo de aprendizado. A linguística também ajuda a compreender que a linguagem é “um fato social e sobrevive graças às convenções sociais que são admitidas para ela. As pessoas falam da maneira como seus semelhantes e por isso se entendem” (CAGLIARI, 1997, p.18). A atenção à forma como o educando fala deve fazer parte do cotidiano do alfabetizador, visando à minimização de preconceitos a ele dirigidos.

Vimos, no decorrer deste trabalho, que a forma de falar está diretamente ligada ao meio social em que cada indivíduo se insere. Na nossa sociedade, existem variantes linguísticas, pois cada localidade, cada grupo social, pode possuir uma forma diferenciada de se expressar. Na alfabetização, por muitas vezes, a fala do aluno se aproxima da sua escrita e, nesse momento, cabem as intervenções que distinguem a fala da escrita. CAGLIARI (1997, p.83) nos diz que “reconhecer a diversidade linguística e entendê-la como uma peculiaridade dos grupos sociais é respeitar o modo como seu aluno compreende o mundo”. A compreensão da forma como os alunos se expressam e as intervenções em momentos pertinentes fazem com que o aluno seja respeitado, tornando a escola um espaço em que se valoriza o que os alunos possuem e, simultaneamente, o espaço em que novos aprendizados vão sendo adquiridos.

O aluno precisa compreender e respeitar as pessoas e costumes de locais diferentes do que ele vive, e a escola é um espaço social que pode propiciar esse conhecimento.

Como já destacamos, nas etapas iniciais da alfabetização, os educandos já apresentam hipóteses sobre a escrita. Mesmo que essa não seja a escrita convencional, ela deve ser analisada, pesquisando-se o que o aluno quer dizer com aquele texto escrito. Essa valorização das hipóteses iniciais é relevante para que o aluno, aos poucos, conheça as convenções da escrita e, por ser respeitado na construção de suas hipóteses, adquira o hábito e o gosto pela escrita.

Sabemos que, em alguns momentos, os professores cobram de seus alunos uma escrita ideal. Porém a construção da escrita é processual, e nós mesmos, como professores, apresentamos algumas dificuldades para construir nossas produções escritas. Os textos que construímos são revisados, analisados, reescritos, etc. Desse modo, não há razão para a escola sempre exigir do aluno excelentes textos. Ela é o principal espaço em que esse aluno deve ser respeitado nos momentos de leitura e produção de textos, pois sua função é intermediar esse processo da melhor forma possível. As intervenções são essenciais, mas a compreensão da escola como o espaço de aprendizado é necessária para que o processo de formação de leitores e escritores seja mais eficaz e também mais prazeroso.

É necessário compreender que o desenvolvimento da leitura e, em especial, da escrita é algo que perdura toda a vida, pois se trata de um processo de construção processual (CALKINS, 2002).

Entretanto, a convenção social para o uso da linguagem escrita é necessária para que possamos ser compreendidos no momento em que nos expressamos dessa maneira. Cagliari (1997, p. 32) nos diz que:

... se todos escrevessem as palavras como as falam e usando das possibilidades do sistema de escrita como quisessem, haveria uma confusão muito grande quanto à forma de grafar as palavras e isso dificultaria em muito a leitura, entre os falantes de tantos dialetos.

É importante o professor reconhecer que o processo de construção do conhecimento é muito subjetivo, e cada educando tem um tempo para entender

essas relações linguísticas. Destacamos o papel da escola que, muitas vezes, trata com preconceito o aluno que lá chega sem estar alfabetizado, não entendendo que a sua função é possibilitar, da melhor forma possível, a sua inserção no mundo letrado.

Ao apresentar essas reflexões, quisemos destacar que o processo de alfabetização é complexo e demanda dos profissionais que atuam nessa etapa do ensino uma formação mais específica. No próximo tópico, traremos algumas reflexões sobre a importância da formação do professor alfabetizador e suas implicações sociais.

## **2. 1 – Formação do alfabetizador e suas implicações sociais**

Acreditamos que, para se ensinar uma língua, é necessário ter, minimamente, o conhecimento da sua estrutura e das suas complexidades, visto que essa será o principal objeto de trabalho do profissional que tem a responsabilidade de alfabetizar. Desse modo, é importante reconhecer e valorizar a função social do alfabetizador. É ele quem vai apresentar aos alunos a representação do mundo pela linguagem escrita e a compreensão do mundo através da leitura. Diversos pesquisadores (FERREIRO, 1995; CAGLIARI, 1997) demonstram a importância de um período de alfabetização eficaz para a construção de um sujeito letrado. Não podemos conceber, portanto, que profissionais pouco qualificados assumam as classes de alfabetização pelo fato de ser ensinada “apenas” a leitura e a escrita. Para alfabetizar, é necessário muito mais que saber ler e escrever. É necessário ter uma formação consistente sobre essa etapa de ensino, com conhecimentos sobre a língua que se está ensinando, sobre o desenvolvimento psicológico do sujeito, etc. Cagliari (1997, p.10) chega a afirmar que “A alfabetização é, sem dúvida, o momento mais importante da formação escolar”. Ao não compreendermos essas questões e não investirmos em formações específicas para o professor alfabetizador, podemos perpetuar a formação de educandos que terão grandes dificuldades no desenvolvimento da leitura e da escrita durante todo o período escolar.

Em relação a isso, Cagliari (1997, p.9) nos diz que “sem o conhecimento competente da realidade linguística compreendida no processo de alfabetização, é impossível qualquer didática, metodologia ou solução de outra ordem”. O conhecimento eficiente da língua que se está ensinando é fundamental para que a aprendizagem ocorra.

Torna-se importante ressaltar também que o objeto de trabalho dos professores alfabetizadores não é simples. A função desses profissionais é possibilitar ao sujeito a competência de ler e escrever as coisas que fazem parte da sociedade. A linguagem está em nós em todos os momentos, e transpor as suas diversas manifestações para um texto escrito não é uma tarefa simples nem para o sujeito que está aprendendo, nem para o professor que está possibilitando esse aprendizado.

Desse modo, é importante compreender que alfabetizar demanda vários conhecimentos linguísticos, entre eles o reconhecimento da linguagem como legitimadora da convivência social. Cagliari (1997) nos diz que

...a linguagem tem funções muito especiais. Às vezes é um exercício de poder de uns sobre os outros. Através dela podemos convencer as pessoas, aliviar seus traumas, como nos divãs dos psiquiatras e psicólogos, condicionar os telespectadores a comprar produtos, dizendo maravilhas de coisas simples como um sabão em pó ou uma escova de dentes. Pode-se relatar uma história omitindo fatos para que o ouvinte pense que sabe tudo e na verdade adquira um conhecimento falso, porque incompleto. (p.78)

O conhecimento da linguagem como meio de emitir os discursos que ouvimos e construímos torna-se necessário na escola, para que possamos compreender como, através da linguagem, discursos podem se legitimados e construídos com determinada intencionalidade. É necessário que os professores tenham cautela ao emitir seus discursos e também um posicionamento crítico ao analisar quaisquer outras enunciações, sejam as trazidas em livros didáticos, jornais, ou qualquer material que possa ser utilizado em sala de aula.

Por estar presente em todos os momentos da nossa convivência social, muitas vezes, não nos atentamos como a linguagem, através de determinados discursos, perpassa nosso contexto. Muitas vezes, não refletimos sobre o que ouvimos, e alguns discursos e posicionamentos nos soam quase como

“naturais”. Desse modo, podemos reconhecer a função social da linguagem, o modo como lidamos com ela e a relevância de compreendê-la, pois, em nossa sociedade, ela é uma das principais promotoras de preconceitos. E os preconceitos advindos da língua, em geral, são naturalizados, e alguns indivíduos sofrem as suas consequências sem questionar. Bourdieu (1996), nos diz que:

As situações nas quais as produções linguísticas estão expressamente sujeitas a avaliação, a exemplo dos exames escolares ou das entrevistas de seleção pessoal, lembram a avaliação inerente a qualquer troca linguística. Inúmeras pesquisas revelaram que as características linguísticas influenciam fortemente o êxito escolar, as possibilidades de obtenção de emprego, o sucesso profissional, a atitude dos médicos (que dão atenção aos pacientes do meio burguês e às suas manifestações, tendendo inclusive a formular a seu respeito diagnósticos menos pessimistas) e, de modo geral, a inclinação dos receptores a cooperar com o emissor, a ajudá-lo ou a dar crédito às informações por ele fornecidas. (p. 44)

Pela afirmação de Bourdieu, podemos destacar que as produções linguísticas dos indivíduos interferem diretamente na sua vida social, podendo possibilitar tanto maiores oportunidades de atuação como também minimizar suas atuações sociais. Desse modo, a discussão sobre o preconceito em relação aos usos sociais da linguagem deve ser abordada e trazida para o espaço escolar. A escola precisa reconhecer a linguagem como promotora de inclusão ou de exclusão do indivíduo em diversos espaços sociais e precisa se reconhecer como a instituição que pode propiciar, aos educandos de classes populares, uma inclusão linguística. Entramos nesse momento em uma questão complexa.

Os educandos das classes populares, em geral, possuem uma forma de se expressar estigmatizada, que os afasta de determinados espaços em que se demanda uma manifestação linguística mais formal. Sabemos que o preconceito linguístico exclui as pessoas de maneira muito perversa e, por vezes, camuflada (as pessoas são discriminadas pela sua forma de se expressar, mas isso nem sempre é revelado). Desse modo, como a escola deve se posicionar diante do uso das variantes e do ensino da norma padrão?

A escola é, em nossa sociedade, a instituição que pode possibilitar a esses educandos o aprendizado de uma linguagem mais formal, mas nem por

isso podemos concebê-la como reprodutora do preconceito linguístico. Os professores precisam intermediar o processo de aprendizado da norma padrão sem tratar com desrespeito as variantes que os alunos utilizam. Os momentos de exames e de avaliações deveriam propiciar reflexões sobre o uso formal da língua e a relevância desse aprendizado para o convívio social e para inclusão na sociedade letrada. O espaço escolar não pode reproduzir tais preconceitos, e sim se posicionar como promotor de reflexões sobre eles. Soares (2005) nos diz o seguinte:

Uma escola transformadora é, pois, uma escola consciente do seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e econômicas, e que, por isso, assume a função de proporcionar às camadas populares, através de um ensino eficiente, os instrumentos que lhes permitam conquistar mais amplas condições de participação cultural e política e reivindicação social. (p.73)

Reconhecemos a escola como o principal espaço promotor da educação para as classes populares. Portanto, não há como concebê-la como reprodutora de preconceitos, e sim como responsável por mudanças significativas de atuação social aos educandos que nela adentram.

No que se refere aos educandos da EJA, é preciso considerar que eles possuem algumas especificidades. Geralmente tiveram uma trajetória escolar fracassada, sofreram e sofrem muitos preconceitos sociais por não saber ler nem escrever, têm esperanças de que a escola lhes possibilite algum conhecimento que minimize os preconceitos que sofrem. Desse modo, mais do que em qualquer outro espaço social, a escola precisa ter uma atenção muito especial para com esses discentes. Eles retornam à escola, e devemos valorizar esse retorno como possível promotor de mudanças na vida desses indivíduos, atentando sobre como estamos nos posicionando diante do processo de aprendizagem. Muitos educandos da EJA chegam à escola dizendo frases como: “burro velho não aprende”, ou o “tempo de aprender já passou”. Percebamos, então, como a podem ser construídos discursos como esses, que são internalizados e socialmente difundidos, e que, infelizmente, podem mudar a trajetória de vida desses educandos. Cagliari nos diz que:

A língua é falada por pessoas e as pessoas usam e abusam da língua, inclusive para justificar seus preconceitos [...]. Portanto, a escola tem que fazer do ensino de português uma forma de o



aluno compreender melhor a sociedade em que vivemos, o que ela espera de cada um linguisticamente e o que podemos fazer usando essa ou aquela variedade do português. (p.48).

Como docentes, devemos acreditar no aprendizado do nosso aluno adulto. Se nós, professores, buscamos sempre ler, participar de cursos de formação visando a novos aprendizados, por que os nossos educandos também não podem aprender e da melhor forma possível? Acreditamos que, como professores, devemos estar atentos para não assumir determinados preconceitos que estão na sociedade, e sim nos posicionar criticamente diante deles. Quando tratamos de adultos não alfabetizados, pensamos que o professor deve assumir uma postura de indignação frente à situação de analfabetismo no país, e não perpetuar os mecanismos de exclusão que são colocados para pessoas ainda não-alfabetizadas, principalmente quando decidem retornar à escola. O professor tem aí um papel fundamental, que é o de valorizar a volta desses alunos para a escola e fazer uma intermediação entre eles e o conhecimento, reconhecendo que esse seu papel social é de vital importância para minimização do problema do analfabetismo no país. Seu comprometimento e competência trarão resultados positivos e mudanças em histórias de vida.

Sabemos que a problemática da EJA é muito complexa. Não temos uma estrutura de ensino definida e, muitas vezes, ela se constitui como um Ensino Fundamental aligeirado, que não atende às especificidades dessa modalidade de ensino. Entretanto, como profissionais que assumimos o compromisso de atuar nessa modalidade de ensino, devemos possibilitar o melhor aprendizado que podemos oferecer dadas as nossas condições de trabalho.

A reflexão sobre o papel social da linguagem nos faz perceber como a atuação do professor com os educandos da EJA tem um papel relevante na construção de discursos que proliferam, e tais discursos têm fundamental importância na trajetória escolar desses discentes. Kleiman (2001) nos traz a seguinte colocação:

Um professor bem-formado, consciente de seu papel político na alfabetização de jovens e adultos, consegue manter o aluno na escola, assim incrementando as suas possibilidades de tornar-se um sujeito letrado, mesmo quando as condições para a realização da tarefa são precárias. Por outro lado, um professor mal preparado, mesmo inserido num contexto que lhe

forneça todas as necessidades de infra-estrutura para realizar o trabalho, continuará a dar aulas que acabam por excluir os alunos. (p.35)

Compreender, através dos discursos dos próprios docentes, como eles percebem a forma de trabalhar o ensino da norma padrão da língua portuguesa, tornou-se relevante para a compreensão de que os discursos dos professores têm um importante papel para a formação desses sujeitos.

Ao apresentar essas ideias, não queremos minimizar a responsabilidade que o Estado possui em relação aos níveis e modalidades de ensino. Mas nosso objetivo, neste trabalho, é ressaltar a importância da formação dos alfabetizadores para o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita.

Sendo assim, é importante destacar a relevância da formação docente e destacar o fato de o docente estar sempre estudando, pois, o profissional que não estuda acaba por entrar em um cotidiano de trabalho sem reflexões críticas em torno do seu contexto. Cabe, então, pensar em cursos de formação continuada como uma prática cotidiana na vida profissional dos professores.

Nos próximos capítulos deste trabalho, retomaremos as reflexões aqui apresentadas, com um enfoque no trabalho de campo realizado numa escola pública da rede municipal de Salvador. O diálogo entre as teorias estudadas e a prática observada e analisada propiciou considerações sobre a formação linguística do professor, em especial, os docentes da EJA.

### 3. O CAMINHO PERCORRIDO

Para o desenvolvimento deste trabalho, optamos por um estudo qualitativo dentro do paradigma da teoria crítica.<sup>18</sup> O estudo qualitativo não busca uma generalização dos resultados, mas uma melhor compreensão do objeto dentro de um campo específico. Utilizamos também alguns dados quantitativos para apresentar indicadores da pesquisa como, por exemplo, o índice de analfabetismo no estado da Bahia. Entretanto, a pesquisa qualitativa trará, dentro do nosso contexto, uma melhor compreensão do processo educacional que contribuiu para gerar esses índices. Segundo Goldenberg (2001),

Na pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento de compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória, etc. (p.14)

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador se interessa em compreender determinada problemática focando os aspectos históricos, sociais e culturais nos quais deseja se aprofundar. Tais pesquisas, geralmente de cunho antropológico, trazem contribuições bastante significativas para a área de ciências humanas, principalmente ao destacar que as culturas são diferentes. Cada grupo social pode viver de acordo com os costumes que consideram pertinentes, sem que tal cultura seja considerada inferior ou superior a outra. Esse tipo de pesquisa se faz cada vez mais necessária no contexto escolar, pois, como ressalta Soares (2005), a instituição escola ainda não está preparada para receber os alunos de classes populares, que acabam, muitas vezes, desacreditados. A escola, que seria (e é) espaço de inclusão, torna-se, em alguns momentos, um espaço de desrespeito à diversidade.

---

<sup>18</sup> *Teoria Crítica* da Sociedade é uma abordagem teórica que, contrapondo-se à Teoria Tradicional, de tipo cartesiano, busca unir teoria e prática, ou seja, incorporar ao pensamento tradicional dos filósofos uma tensão com o presente. A Teoria Crítica da Sociedade tem um início definido a partir de um ensaio-manifesto, publicado por Max Horkheimer em 1937, intitulado "*Teoria Tradicional e Teoria Crítica*". Foi utilizada, criticada e superada por diversos pensadores e cientistas sociais, em face de sua própria construção como teoria, que é autocrítica por definição. Definição disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Teoria\\_Critica](http://pt.wikipedia.org/wiki/Teoria_Critica), acessado em 26/10/2009, às 13:50

Em pesquisa realizada pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2009<sup>19</sup>, cuja abordagem focalizava a temática da diversidade nas escolas e seus impactos no processo escolar dos grupos “minoritários” (pessoas com necessidades especiais, moradores de áreas periféricas, homossexuais, etc.), constatou-se que a maioria dos sujeitos, no cotidiano escolar, trata dessas questões com muito preconceito. Apesar da gama de publicações, leis, campanhas e discussões em torno dessa temática, as mudanças ainda não foram internalizadas pelos sujeitos que fazem a escola, embora sejam necessárias para que ela se constitua como um espaço efetivo de inclusão. O próprio relatório final da pesquisa, que foi coordenada pelo professor José Afonso Mazzon da Universidade de São Paulo (USP) diz o seguinte:

A literatura e [as] experiências mostram que a mudança desse ambiente discriminatório marcadamente dissimulado leva muitos e muitos anos, possivelmente até gerações. No entanto, é preciso inicializar e potencializar esse processo por meios de ações corajosas, envolvendo disseminação de informações (condição necessária, mas não suficiente para a promoção de mudanças), realização de ações específicas e pontuais, implementação de planos, que visem à mudança de comportamento e, principalmente, no longo prazo, ações que promovam a mudança de valores dos agentes escolares em relação à questão discriminatória. (2009, p.355)

Pelas reflexões supracitadas, percebemos que as pesquisas e discussões em torno dessa temática se fazem pertinentes para que possamos dialogar com a diversidade. É necessário promover uma educação na diversidade pautada no respeito mútuo e no trabalho com mudanças efetivas na conscientização dos sujeitos que constituem a escola (professores, alunos, pais de alunos, etc.).

---

<sup>19</sup> Pesquisa realizada no primeiro semestre de 2009 pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE), em convênio com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), cujo objetivo central era avaliar (a): a existência e a intensidade de práticas discriminatórias no âmbito escolar, de acordo com as seguintes áreas temáticas: étnico racial, gênero, socioeconômico-geracional, educação especial e territorial; (b) o impacto dessas práticas no ambiente escolar e sua influência no acesso, na permanência, na trajetória e no desempenho escolar dos estudantes, de forma a subsidiar a formulação de políticas públicas e estratégias de ação que promovam a médio e longo prazos, a redução das desigualdades em termos de resultados educacionais, o respeito e a própria educação para a diversidade. (MEC, 2009).

Mais detalhes em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13917%3Apesquisa-diversidade-na-escola&catid=194%3Asecad-educacao-continuada&Itemid=871](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13917%3Apesquisa-diversidade-na-escola&catid=194%3Asecad-educacao-continuada&Itemid=871)

Numa perspectiva freiriana, a educação, principalmente das classes populares, deve ser libertária, contribuindo, assim, para que esses sujeitos possam atuar e intervir em seu contexto de um modo diferenciado. A realidade deve ser utilizada na práxis educacional cotidiana, para que o conhecimento seja construído de modo dialógico na interação entre educador e educando. É importante dialogar com as ideias de Freire (1996) quando ele nos coloca o ato de ensinar como político<sup>20</sup>, de formação humana para o exercício da cidadania. O conhecimento precisa ter sentido para aqueles que estão aprendendo. Conhecer as implicações políticas desse aprendizado é o que pode potencializar uma aprendizagem significativa.

Em nossa sociedade, a escola é o principal espaço de educação formal. Quando nos referimos a educandos de classes populares, ela pode ser o único espaço. Se compreendermos a educação como capaz de transformar o olhar dos alunos sobre a realidade, não devemos adotar posturas que deixem transparecer preconceitos e descrenças em relação ao aprendizado. Cada atividade pensada e cada projeto desenvolvido pela escola devem ser feitos com competência e comprometimento na formação dos sujeitos que estão no espaço escolar. Para isso, torna-se importante compreender e tornar o espaço escolar emancipatório e promotor de reflexões novas para os sujeitos que nele se inserem.

A sociedade está em constante transformação: as leis se modificam, as formas de falar e de escrever são também modificadas (a exemplo do novo acordo ortográfico). Desse modo, a instituição escola precisa se reconhecer como um espaço de reflexão permanente.

Freire (1996) nos alerta que, como intelectuais transformadores, a nossa função consiste em instruir e tornar os nossos educandos autônomos e reflexivos, pois o conhecimento contribui para que eles possam interferir positivamente no contexto em que estão inseridos e, ao mesmo tempo, dialogar para promover novos questionamentos. Essa dinâmica é responsável pela formação contínua e integral do ser humano. É importante ressaltar que os

---

<sup>20</sup> Falamos de político aqui “não no sentido de uma doutrina ou partido, mas no sentido da busca do bem comum e coletivo”. (CARNEIRO, MACHADO, PORTELA, ATTA, 2008)

questionamentos são pertinentes a partir do conhecimento do que está sendo questionado. Desse modo, a escola também é o espaço promotor de novos conhecimentos, pois através desse processo de aprendizado é que o sujeito pode se tornar crítico e autônomo, com questionamentos pertinentes ao seu contexto.

Em razão das questões apontadas, a pesquisa apresentada desenvolveu um estudo quantitativo sobre a temática e, do nosso ponto de vista, abre um leque de possibilidades para as pesquisas qualitativas focalizarem o cotidiano escolar para que se possa compreender como essas questões são efetivamente tratadas nas escolas brasileiras. É importante analisar se as respostas dadas nos questionários condizem com a prática que perpassa o cotidiano escolar e como discussões em torno da temática da diversidade estão presentes no cotidiano de professores, gestores e alunos.

Desse modo, as pesquisas de cunho qualitativo merecem ser destacadas e divulgadas, com o intuito de propiciar reflexões dos sujeitos que estão na escola e também dos órgãos da educação (secretarias estaduais e municipais e ministério da educação). Tais pesquisas podem trazer novos olhares para as condições cotidianas, dialogar com os sujeitos envolvidos nos processos, observar como os imbricados na realidade escolar lidam com o contexto e apresentar fundamentações teóricas que se relacionem com esse contexto.

A partir do resultado da pesquisa desenvolvida pelo Ministério da Educação, podemos refletir sobre como diversos preconceitos estão presentes no cotidiano das unidades escolares e perpassam o discurso dos sujeitos que estão nesse espaço.

Esta pesquisa pretende abordar a questão do preconceito linguístico, por percebermos a sua presença em diversos espaços sociais, embora ele não seja discutido e, por vezes, não considerado como preconceito. As formas de expressão da linguagem mostram a subjetividade dos sujeitos e o não-domínio de determinada norma linguística na forma de se expressar gera o preconceito linguístico. Todos os indivíduos utilizam a linguagem o tempo inteiro e, por vezes, não refletimos sobre as implicações que determinados posicionamentos

sobre as manifestações linguísticas podem trazer para a vida dos sujeitos ou para sua trajetória escolar.

Acreditamos que a compreensão e respeito dos docentes pela forma como os alunos se expressam podem, e muito, melhorar a relação deles com a linguagem. Isso poderá minimizar preconceitos sociais, e os próprios discentes terão a possibilidade de perceber que a escola é o principal espaço de respeito às diversas formas de expressão linguística.

Ouvir o que os sujeitos têm a falar sobre suas práticas, como pensam e agem diante das adversidades, como enfrentam e solucionam os seus problemas é algo extremamente relevante para uma melhor compreensão do processo educativo. Essas intervenções são possíveis, principalmente por conta das pesquisas qualitativas nas quais os sujeitos são ouvidos como sujeitos críticos que têm muito a dizer sobre a realidade em que estão inseridos.

Nessas pesquisas há possibilidade de dar voz aos sujeitos não apenas com questionários fechados, mas também com questionários flexíveis, que podem propiciar ao pesquisador novos olhares e novas hipóteses sobre as temáticas estudadas. Para isso, é necessário desenvolver a pesquisa de modo dialógico, de modo que o conhecimento vá se construindo na teia das relações e, ao final, todos sintam que o aprendizado efetivamente ocorreu. Macedo (2006, p.89) no diz que "... o conhecimento não é algo acabado de uma vez por todas; de que haverá sempre um acabamento precário, provisório, portanto, o conhecimento é visto como algo que se constrói, que se faz e se refaz constantemente." Desse modo, a pesquisa qualitativa potencializa essa dinâmica de construção do conhecimento.

Ao tratar diretamente dos seres humanos, das suas relações e dos seus posicionamentos, a pesquisa qualitativa necessita ser constantemente revista, atualizada e reconstruída.

Nosso estudo partirá de uma metodologia que possibilite analisar uma realidade diante de várias outras que podem existir. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, com abordagem de cunho etnográfico (ANDRÉ, 1995). Macedo (2006) define a etnopesquisa como

...um modo *intercrítico* de se fazer pesquisa antropológica e educacional. Os atores sociais não falam pela boca da teoria ou de uma estrutura fatalística; eles são percebidos como estruturantes, em meio às estruturas que, em muitos momentos, reflexivamente os configuram. (p.10)

A partir da afirmação de Macedo podemos inferir que a pesquisa de cunho etnográfico valoriza os momentos existentes no processo e não apenas os resultados finais, considerando-se os sujeitos envolvidos e suas percepções. E, tais percepções geram as narrativas que serão estudadas. Ela procura compreender os fenômenos culturais, e essa compreensão pode levar o pesquisador a novos entendimentos das questões estudadas.

A análise dessas narrativas, como forma de mapeamento das percepções dos sujeitos, pode contribuir para um repensar do sujeito sobre suas crenças. O exercício do relato possibilita ainda uma reflexão sobre a prática exercida, o que poderá acarretar em uma melhor formação tanto profissional como pessoal.

Por apresentar flexibilidade, a etnografia poderá oferecer maiores subsídios para a investigação desse objeto, ou como nos diz André (1995),

...a pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isso faz uso de um plano aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados (p.30).

É importante destacar, ainda, que estamos visualizando as percepções individuais como elementos que falam de uma coletividade e se articulam, apesar de suas singularidades, na compreensão de um diálogo entre as esferas micro e macro e converge para a decisão de não ignorar o contexto macro e as estruturas que o cercam.

Goldenberg, citando Ferrarotti, pontua que:

... cada vida pode ser vista como sendo, ao mesmo tempo, singular e universal, expressão da história pessoal e social, representativa de seu tempo, seu lugar, seu grupo, síntese da tensão entre liberdade individual e o condicionamento dos contextos estruturais. (FERRAROTTI, *apud* GOLDBERG, 2001, p.36).

Nesse trecho, Ferrarotti traz uma justificativa para o uso da pesquisa etnográfica. No contexto estudado, acreditamos que as particularidades



apresentadas pelos docentes pesquisados trouxeram uma representação significativa da realidade escolar.

Considerando as dificuldades e as implicações metodológicas que poderiam ser acarretadas a partir da constituição de grupos demasiadamente heterogêneos, optamos pelo estabelecimento de um perfil balizador para seleção dos sujeitos. Desse modo, os professores pesquisados atuam na rede pública municipal de Salvador, na modalidade EJA, nos primeiros estágios do Ensino Fundamental.

Esse perfil, obviamente, não buscou a homogeneização do grupo, uma vez que tratamos de sujeitos e de suas percepções, as quais, apesar das proximidades, estão revestidas de elementos singulares. Contudo essa estratégia possibilitou que estivessem asseguradas, minimamente, algumas características comuns. Em nossa pesquisa, foi importante que as professoras fizessem parte do mesmo sistema de ensino, tivessem, de um modo geral, as mesmas condições de trabalho e atuassem na mesma escola. Essas características comuns possibilitam ao pesquisador um olhar menos focado nas condições de trabalho, comuns a todas, para que fosse priorizada a problemática didático-pedagógica que perpassa as salas de aula, de modo a poder observar e analisar as particularidades de cada docente no cotidiano escolar e, ao mesmo tempo, verificar o que as professoras têm em comum ao lidarem com esse mesmo contexto.

Para maior rigor, realizamos uma triangulação de dados, definida por Ludke & André (1986) como a utilização de pelo menos dois instrumentos de coleta de dados, para obtenção de resultados mais seguros. Desse modo, as análises foram feitas em situações variadas, com dados colhidos em momentos diferenciados, de modo que as informações obtidas pudessem ser analisadas, contrastadas, potencializando a construção de categorias de análise mais aprofundadas. Assim, entrevistas semiestruturadas e observação de aulas foram procedimentos para coleta de dados.

A entrevista foi escolhida por se tratar de um instrumento que possibilita uma maior percepção do sujeito sobre seu trabalho, contemplado, ao mesmo tempo, os aspectos considerados relevantes para análise. A opção pelo molde semiestruturado, conforme já apresentamos, se deveu à possibilidade de ter

um roteiro flexível, em que novos questionamentos e novas abordagens poderiam ser inseridos sem deixar de lado o foco da pesquisa.

Na observação, priorizamos as práticas das docentes em sala de aula, já que André (1995, p.41) ressalta que a pesquisa do tipo etnográfico, "... se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária". O contato direto com o contexto desses profissionais foi extremamente relevante para o desenvolvimento desta pesquisa. Compreender, por exemplo, as condições de trabalho do professor, sua formação, etc. foi essencial para o entendimento da realidade educacional estudada. Nesse momento de observação, utilizamos o "diário de campo", para que todas as vivências fossem registradas para uma posterior análise. Sobre esse instrumento, Macedo (2006, p.134) diz que:

Além de ser utilizado como instrumento reflexivo para o pesquisador, o gênero diário é, em geral, utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida. O diário é um dispositivo de grande relevância para acessar os imaginários envolvidos na investigação pelo seu caráter subjetivo, intimista.

A partir da afirmação de Macedo e das nossas experiências em campo, podemos considerar o diário de campo como nosso principal confidente. Nele colocava as nossas percepções, angústias e posicionamentos diante das situações vivenciadas. Ao mesmo tempo, ele permitiu fazer uma descrição das aulas observadas e das reações de alunos e professores diante das atividades apresentadas. Esse exercício fez com que o caderno de campo fosse constantemente revisitado e guardasse os principais registros das práticas que são analisadas e revistas.

O fato de a pesquisa etnográfica atentar para detalhes tornou-se relevante para a escolha dessa metodologia de pesquisa, visto que cada detalhe observado pôde oferecer compreensões relevantes para a análise da temática estudada.

Para fazer a análise das entrevistas e das observações, utilizamos a análise de conteúdo para, por meio das próprias respostas das professoras,

observar como é tratado o ensino da língua portuguesa em sala de aula e como é percebido o uso de variantes linguísticas. Para que se compreenda um pouco essa técnica de análise de dados, apresentamos, a seguir, uma síntese histórica, cuja fonte principal foi o livro clássico da pesquisadora francesa Laurence Bardin, *Análise de Conteúdo*.

A análise de conteúdo inicia-se nos Estados Unidos, no começo do século XX, com o analista H. Lasswell fazendo análises da imprensa e da propaganda. Durante a segunda guerra mundial, a Análise de conteúdo foi utilizada nas investigações políticas, para se saber, por exemplo, que jornais e periódicos apresentavam propagandas subversivas e que mensagens eram essas. Prioriza-se a objetividade (rigor científico) nesse tipo de análise, como, por exemplo, o tamanho de artigo, a localização da página, etc. Nesse período, a análise de conteúdo foi definida por Berelson, *apud* Bardin (2004, p.16) como “uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto na comunicação”. Entretanto, Bardin (2004, p. 16) nos esclarece que essa “concepção e as condições muito normativas limitativas de funcionamento da análise foram completadas, questionadas e ampliadas pelos trabalhos posteriores dos analistas americanos”. Na década de 50, após se passar o apogeu das análises jornalísticas, aparecem interrogações e novas respostas sobre o plano metodológico, o que gera certo desinteresse em relação à análise de conteúdo.

Ainda nessa década, em Illinois, Estados Unidos, ocorreu um Congresso denominado *Allerton House Conference*, em que se manifestou novamente o interesse pela análise de conteúdo, que entra numa segunda juventude. FERREIRA e BARROS (2009) ressaltam que “Aos poucos, a análise de conteúdo foi interessando pesquisadores da linguística, da etnologia, da história, da psiquiatria, da psicanálise, que vieram para somar com suas pesquisas aos trabalhos de colegas nas áreas da psicologia, das ciências políticas e do jornalismo”.

No plano metodológico, discute-se o quantitativo e o qualitativo, sendo que, na primeira perspectiva, observa-se a frequência com que surgem certas características nos conteúdos; já na segunda, é a presença ou ausência de determinada característica que determina os fragmentos que são levados em

consideração. Aos poucos, a análise de conteúdo ultrapassa a esfera apenas descritiva, e seu objetivo passa a ser a inferência.<sup>21</sup> Bardin (2004) define a atual análise de conteúdo da seguinte forma:

...um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p.37)

Com base na afirmação de Bardin, podemos pontuar que, através das técnicas da análise do conteúdo, obtivemos indicadores que estão nas respostas das professoras, os quais permitiram fazer uma análise mais aprofundada dos dados coletados. A partir da análise de conteúdo, fizemos a sistematização das respostas e pontuamos as inferências a partir da codificação<sup>22</sup> e categorização<sup>23</sup> das questões analisados.

Torna-se importante ressaltar que os aspectos quantitativos foram levados em conta ao sabermos quantas vezes o professor obteve determinado posicionamento e quantos professores apresentam as mesmas percepções. Entretanto, o foco principal está no que os professores disseram e em que os discursos estão condizentes com a prática em sala de aula.

Num primeiro momento de análise, que Bardin (2004) define como *pré-análise* fizemos uma primeira leitura do material, nesse caso, das entrevistas e do diário de campo. Esse momento é importante para sabermos que tipo de material tínhamos em mãos e qual a melhor forma de tratá-lo. Ao ler esse material, definimos as informações que eram mais pertinentes para os objetivos propostos na pesquisa. Bardin (2004) fala de três missões nessa fase de análise: a primeira é a escolha do material ou documentos, que, nesse caso, foram as entrevistas e as observações do diário de campo. A segunda que é a

---

<sup>21</sup> Inferência: 1. Ato ou efeito de inferir, conclusão (de um raciocínio lógico). 2. Raciocínio dedução, indução. (Dicionário Aurélio)

<sup>22</sup> A codificação é um “processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exacta das características do conteúdo.”.(O.R. HOLSTI *apud* BARDIN, 2004, p. 97)

<sup>23</sup> A categorização é uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos.” (BARDIN, 2004, p.111)

*formulação de hipóteses*, no nosso caso correlacionando as informações contidas no material com os objetivos da pesquisa, e a terceira fase, a *elaboração de indicadores* que fundamentem a interpretação final. No nosso caso, tais indicadores se construíram a partir das hipóteses levantadas.

Bardin (2004) apresenta uma série de regras que devem ser seguidas na constituição de um corpus de pesquisa. Ferreira e Barros (2009) as apresentam, e correlacionamos com a nossa pesquisa da seguinte maneira:

– *Exaustividade* – deve-se esgotar a totalidade da comunicação, não omitir nada. No caso da nossa pesquisa, o material de análise são as observações contidas no diário de campo e as entrevistas devidamente transcritas, para que pudéssemos ter o máximo de informações possíveis a partir desses dados.

– *Representatividade* – a amostra deve representar o universo; A amostra de professores representa 100% dos docentes que atuam naquela escola na modalidade EJA. Conforme já apresentamos, o interesse por pesquisar essa escola nasceu da nossa experiência como estagiária nessa unidade escolar em que, no exercício da pesquisa, quisemos compreender melhor a prática das professoras que estão nesse universo.

– *Homogeneidade* – os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem obtidos por técnicas iguais e colhidos por indivíduos semelhantes. Foram feitas três observações em cada sala de aula. As observações foram descritas em diário de campo, na medida do possível, de maneira semelhante em todas as salas e a entrevista foi coletiva, exceto por uma professora que não pode comparecer no dia agendado, o que demandou a realização de uma entrevista individual, mas com o mesmo roteiro.

– *Pertinência* – os documentos precisam adaptar-se ao conteúdo e ao objetivo da pesquisa. Por ter claro qual o objeto da pesquisa, o foco das observações eram o ensino da língua e as intervenções das professoras em relação ao uso de variantes. O roteiro semiestruturado foi construído para que esse molde não dispersasse o que queríamos saber das professoras e, ao mesmo tempo, pudéssemos explorar quaisquer novas informações. Desse modo, os documentos analisados são pertinentes ao objetivo da pesquisa.

– *Exclusividade* – um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria. A categorização foi pautada nos objetivos específicos, o que possibilitou que cada elemento estivesse classificado em apenas uma categoria.

Consideramos pertinente apresentar essas regras de análise, visto que elas foram seguidas e subsidiaram todos os processos de desenvolvimentos da análise.

A fase que é denominada por Bardin (2004) de *exploração do material* é a mais longa, na qual se sistematizam as decisões que já foram tomadas. É a fase em que se realiza a análise propriamente dita, pautada nas leituras prévias e nos objetivos da pesquisa.

A terceira e última fase apresentada por Bardin(2004) é o *tratamento dos resultados*, em que o analista, que já tem à sua disposição dados significativos e fiéis, propõe inferências, adianta interpretações a propósito dos objetivos previstos e pontua se ocorreram descobertas inesperadas.

Ressaltamos que as considerações sobre a análise do conteúdo serão retomadas rapidamente no capítulo seguinte, em que estaremos, propriamente, fazendo a análise dos dados. Queremos referir apenas uma afirmação de Vygotsky (2000), que reflete um pouco as possibilidades de compreensão do discurso do outro. O autor nos diz que, para compreender a fala de outrem, não basta entender as suas palavras – temos de compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente: também é preciso que conheçamos a sua motivação. Nenhuma análise psicológica de um enunciado estará completa antes de se ter atingido esse plano.

Apresentaremos as primeiras considerações sobre o trabalho de campo, pautadas principalmente em percepções da pesquisadora e também em um exercício descritivo do desenvolvimento da pesquisa de campo.

### **3.1 – O campo – algumas considerações**

A atividade de campo foi realizada em uma escola pública da rede municipal de Salvador. Essa escola localiza-se em um bairro nobre da cidade,

embora os alunos sejam oriundos de comunidades periféricas das proximidades do local. Possui 8 salas de aula e, no turno noturno, funcionam 7 turmas na modalidade EJA.

O Sistema Municipal de Ensino na modalidade EJA atualmente é regido pelo SEJA (Segmento da Educação de Jovens e Adultos). Nessa organização, cada ano letivo equivale a um semestre, ou seja, um aluno que, no começo do ano, está cursando o chamado primeiro estágio, no final do ano já estará concluindo o segundo. Tal organização tem gerado muitas críticas por parte das professoras, por perceberem que a redução do tempo dos alunos na escola prejudica o aprendizado.

Realizamos a atividade de campo nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2008. Nessa experiência, pudemos vivenciar o que é pontuado por Bogdan e Biklen (*apud* Ludke e André, 1986), quando ressaltam que, na pesquisa qualitativa, o processo torna-se mais importante que o produto. O contexto da escola, as vivências com professores, alunos e equipe gestora potencializaram aprendizados, que extrapolaram as questões da pesquisa e contribuíram para nossa formação geral como educadora.

O exercício da pesquisa qualitativa permite que se aprenda a ouvir mais atentamente os sujeitos, que se observe com bastante atenção o contexto em que todos estão inseridos. Exercitamos a objetividade, pois o pesquisador não pode deixar suas crenças (teóricas ou não) perpassarem o cotidiano da pesquisa e suprimir a voz dos entrevistados. Sabemos que alcançar plenamente isso é impossível, mas é preciso estar atentos para não julgar o outro somente pela nossa visão de mundo (religiosa, teórica e filosófica) e não buscar compreender suas atitudes, o que é um esforço possível.

Desse modo, nos encaminhamos para a escola no mês de outubro e passamos por todas as salas de aula fazendo as observações. Observamos três aulas de cada professora, visto que havia sete turmas e o ano letivo acabaria em meados de dezembro. Das sete turmas existentes na escola, fizemos o trabalho de observação em seis, visto que uma das turmas era do *Telecurso*, que corresponde às séries finais do Ensino Fundamental e apresenta outra dinâmica de aula. Tínhamos, para EJA, uma quantidade bem

significativa de alunos. Em uma das salas, por exemplo, mais de 30 alunos frequentavam a escola regularmente.

As aulas aconteciam entre 19h e 21h30min. Às sextas-feiras, as aulas aconteciam entre 19h e 21h. Fizemos as observações em todas as salas de aula e, ao final dessas observações, realizamos entrevistas individuais e coletivas, nas quais as professoras se posicionavam sobre a temática abordada dentro das suas concepções didático-pedagógicas.

As professoras pesquisadas tinham entre 30 e 56 anos. Algumas trabalhavam com a EJA há apenas um ano, e outras há mais de 23 anos. Essas diferenças de tempo de atuação revelaram perfis docentes bastante diferenciados. Havia professoras com vasta experiência, que já haviam passado por vários programas de alfabetização e já tinham suas estratégias construídas, não se “empolgando” mais com as mudanças empreendidas nessa modalidade de ensino; e havia outras mais novas, que estavam se descobrindo como alfabetizadoras de adultos e que demonstravam certo encantamento no trabalho em sala de aula.

Pelos motivos já apresentados, as observações em sala de aula foram curtas: três observações em cada sala. Utilizamos, portanto, a abordagem microgenética, para, através de observações curtas, porém intensas, apresentar o ensino da língua portuguesa e o trato com as variantes linguísticas dentro do contexto observado. A abordagem microgenética é definida por Góes (2000) como

... uma forma de construção de dados que requer atenção a detalhe e o recorte de episódios interativos sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos. (p. 9))

Partindo dessa definição da microgenética, das observações em sala de aula e das entrevistas realizadas, fizemos uma análise daquele contexto levando em conta os aspectos históricos, culturais e sociais dos sujeitos envolvidos no processo. Atentando para os detalhes dos fatos que aconteceram nos momentos da pesquisa, fizemos um estudo das particularidades que envolvem os momentos em sala de aula, os posicionamentos dos professores em classe e no momento da entrevista.



Acreditamos que, assim, atingimos o critério de intensidade exigido pela abordagem em questão.

O fato de conhecer a unidade escolar pesquisada mostrou-se vantajoso, pois conseguimos acesso a todas as salas de aula. A princípio, conversamos com a equipe gestora, que foi muito solícita em nos ajudar, mas ressaltou que as professoras decidiriam se queriam ou não ser observadas. Por conhecer o perfil das professoras, estabelecemos uma ordem de contato partindo da que certamente não se negaria a participar da pesquisa até a que poderia apresentar alguma objeção. Desse modo, quando fomos conversar com essa última professora, todas as outras já tinham aceitado participar, e ela também se disponibilizou sem fazer objeções. É importante destacar que as professoras já nos conheciam, o que facilitou a nossa inserção em sala de aula e também uma interferência menor no contexto analisado.

Durante alguns momentos das aulas pudemos observar o “incômodo” da nossa presença, mas, pelo que pudemos perceber, na maioria das vezes, elas, aparentemente, “esqueciam” que estávamos em sala de aula e continuavam a conduzir a aula.

Salientamos que as observações foram realizadas antes das entrevistas, o que nos deu a flexibilidade para elaborar um roteiro que pudesse atender aos objetivos da pesquisa e, ao mesmo tempo, trazer elementos das situações presenciadas em sala de aula.

É importante também apresentar algumas reflexões em torno do fato de a pesquisadora conhecer a realidade estudada. Isso facilita a inserção no contexto, mas pode, por outro lado, impedir um olhar crítico e questionador que deve existir na postura do pesquisador. Conhecer as professoras e seus costumes, sua rotina e, de certo modo, as práticas pedagógicas que desenvolviam poderia tornar obscuros alguns aspectos da realidade estudada. Cabe destacar que estávamos ausentes da escola há dois anos e, durante esse período, fazíamos apenas visitas informais para conversar com alguns professores, alunos e equipe gestora. Desse modo, estávamos afastadas daquele contexto, o que nos permitiu um olhar mais distanciando. Assim, buscamos, nas observações em sala de aula, fazer descrições tanto das práticas consideradas pertinentes como das práticas que não eram, do nosso

ponto de vista, as mais adequadas. As descrições foram feitas sem nenhum comentário, e as atividades desenvolvidas foram realizadas sem a nossa interferência. Ao final de cada observação, colocávamos no diário de campo alguns comentários sobre o que tínhamos observado naquele dia.

Para um pesquisador, acreditamos que seja importante descrever todas as etapas da pesquisa, e isso inclui dificuldades, facilidades, entraves, etc. É muito difícil para o observador se inserir em uma prática na qual, em determinados momentos, a abordagem didático-pedagógica se diferenciava da que ele considera adequada. Na sala de aula, em alguns momentos, pudemos presenciar situações que iam de encontro ao que, como professora, considerávamos pertinente. Conseguir superar isso, não intervir e não apresentar juízos de valor frente às atividades que se desenvolvem é um exercício difícil, mas necessário ao pesquisador. Tem-se um foco de pesquisa, e as atividades que se desenvolvem em sala de aula não podem promover um desvio do estudo da temática. Essas reflexões são necessárias para que, em campo, não façamos observações premeditando o que vai acontecer, nem elaborando hipóteses sobre o trabalho do professor. Nesse momento, a objetividade deve prevalecer, e os registros devem ser colocados de acordo com os objetivos da pesquisa. Sabemos que temos posicionamentos teóricos e que as observações e considerações serão respaldadas nessas concepções; entretanto, os registros de observação foram, na medida do possível, descritivos.

As observações foram muito ricas e permitiram um repensar sobre as principais questões que estariam presentes nas entrevistas. Pudemos perceber alguns problemas do sistema de educação que se fazem presentes em todas as salas. Por outro lado, pudemos observar as particularidades e as individualidades de cada docente em sua atuação.

O olhar atento sobre o cotidiano das professoras perpassou todos os momentos da pesquisa. É interessante observar esse cotidiano sem tecer julgamentos sobre as atividades desenvolvidas, e sim questionar o que as professoras pensam sobre aquela atividade e qual o objetivo dela. Em uma das aulas, por exemplo, uma das professoras levou uma atividade em que se apresentavam os sons da letra X. Como proposta de atividade, pediu que os

alunos tirassem do texto palavras que eram escritas com X, mas que tinham som de CS, Z, CH e S. A relação entre grafema e fonema é extremamente complexa, e a própria atividade demonstrava alguns equívocos, a exemplo da palavra “axila”, em que o X apresenta o som /ks/ e não /cs/, como foi explicitado na atividade. Mesmo com esses “equívocos”, a professora soube se aproveitar da situação para ressaltar a importância dos estudos e da compreensão da relação entre som e letra. Esse exemplo deixa claro qual era o objetivo da professora ao apresentar a atividade, mesmo que ela não atendesse, de modo satisfatório, o que seria, a princípio, o principal objetivo. De certo modo, pudemos perceber a intencionalidade da professora, embora possa ter faltado uma análise mais aprofundada sobre a atividade que foi desenvolvida. Essa atividade serviu para reforçar a necessidade de se compreender que as relações entre grafema e fonema são complexas e que seu aprendizado se faz constantemente, a partir de leituras, releituras, consultas a dicionários, etc. É importante que o professor tenha isso claro, para que possa conduzir o processo de aprendizagem da leitura e da escrita da melhor forma possível.

Após passar por todas as salas de aula, fazendo as observações, agendamos com as professoras e com a equipe gestora da escola um momento para que pudéssemos realizar a entrevista, que seria coletiva. Desse modo, em uma reunião com as docentes, fizemos a entrevista com seis professoras e, posteriormente, agendamos outra entrevista com uma professora que não pôde participar dessa reunião.

As professoras, em alguns momentos da entrevista, ficaram comedidas e buscaram responder as questões com o que acreditavam ser a melhor resposta. Buscamos, para resolver essa questão e deixá-las mais à vontade, tornar a entrevista coletiva uma espécie de “bate-papo” em que elas iam falando, intervindo nas respostas das colegas. e nos posicionávamos apenas com um fio condutor, para que o foco da pesquisa fosse mantido. A princípio, elas ficaram tensas e procurando, de certo modo, as respostas que achavam que queríamos ouvir. Com o passar do tempo o gravador foi “esquecido”, a nossa presença já não era estranha àquele ambiente (visto que já havíamos

passado por todas as salas de aula) e elas se sentiram à vontade para falar sobre sua prática e refletir sobre as questões que abordamos.

É importante atentar para que realmente os sujeitos pesquisados tenham voz dentro da pesquisa e seus posicionamentos sobre as temáticas abordadas sejam realmente ouvidos e valorizados. É importante ainda ter o cuidado de conduzir a entrevista de modo que as respostas sejam dadas em torno da visão de mundo que os sujeitos pesquisados possuem e não apenas para confirmar as hipóteses do pesquisador.

Entramos em uma questão complexa para a abordagem etnográfica. Por mais que entremos em campo sem as hipóteses elaboradas, temos ideias e alguns posicionamentos firmados em torno do nosso foco de pesquisa. Não deixar esses posicionamentos transparecerem e saber respeitar as respostas dadas pelos sujeitos pesquisados é um exercício complexo e processual de formação do pesquisador. Temos de esclarecer quaisquer dúvidas dos professores sobre a pesquisa que estamos desenvolvendo e, ao mesmo tempo, não dizer o que queremos ouvir como resposta.

Desse modo, ao entrar em campo, fizemos uma apresentação geral da pesquisa e estivemos sempre disponíveis para atender às dúvidas das docentes, mas de modo que nossas respostas não premeditassem as respostas que elas dariam no momento da entrevista.

O exercício de ouvir as docentes nos traz novas perspectivas sobre o fenômeno estudado. A pesquisa, nessa abordagem, apresenta a problemática a partir do ponto de vista dos sujeitos que estão imbricados naquele contexto. Desse modo, quisemos apresentar um sujeito polifônico (BAKHTIN, 1997), à medida que, na pesquisa, deixamos que a voz dos sujeitos falasse mais alto do que a voz da pesquisadora. Para os objetivos apresentados, as possíveis respostas foram dadas pelas professoras de modo que as inferências da pesquisadora serão para fazer a analogia teórica, apresentar os consensos e dissensos presentes em seus discursos em sala de aula e em seus discursos relatados por meio das entrevistas.

Ao passar para o desenvolvimento de pesquisa, queremos que a voz do sujeito prevaleça sob a voz do pesquisador, visto que o objeto da pesquisa é

justamente a voz desses sujeitos. Ao adotar esse posicionamento, partimos da ideia de pesquisa como construção constante. Estamos sempre analisando, vendo e revendo conceitos e fatos, pois queremos contribuir para fomentar as discussões sobre dessa temática e contribuir com reflexões que possam ser pertinentes para os pesquisadores da área.

É importante ressaltar que quisemos, na análise, extrapolar o que chamaríamos de “discursos sobre o cotidiano<sup>24</sup>” dos professores e propomos uma reflexão singular em torno das práticas vivenciadas sobre o que fazem e pensam para o presente e futuro delas e dos alunos. Ao perguntarmos, por exemplo, em nossa cultura, o que é uma mesa, objetivamente se descreverá um objeto, móvel, com pernas que o sustentam etc., mas, para cada indivíduo, o sentido de mesa pode ser diferenciado: “a mesa de trabalho verde”, “a mesa grande da casa de meus pais”, “a mesa do meu quarto, que se encontra com as pernas quebradas”, e esses sentidos singularizam determinadas “mesas”, mas não faz com que o objeto perca a sua essência de significação.

Essas observações são importantes para reconhecemos a relevância desses estudos científicos modernos. Apesar de muitas particularidades as percepções das professoras estão revestidas de características comuns. Há discursos e dizeres que perpassam todos os falares de professores. Nosso objetivo foi conduzir a discussão de modo que cada resposta fosse, minimamente, refletida e, ao mesmo tempo, que o “calor das discussões” trouxesse elementos novos que esclarecessem a problemática.

O exercício da reflexão é, do nosso ponto de vista, bastante pertinente, pois, como professores em condições de trabalho não adequadas, percebemos muitas práticas repetitivas e vazias de sentido. A partir do momento em que o educador reflete em torno da sua prática, o processo educativo se enriquece e as práticas não refletidas tendem a ser minimizadas para dar lugar a uma postura mais crítica. Temos consciência das atuais condições de trabalho dos professores da Educação Básica e, de certo modo, até compreendemos determinadas posturas diante da defasagem na formação, da falta de apoio de órgãos centrais (secretarias de educação), mas dentro da perspectiva freiriana,

---

<sup>24</sup> O que chamamos aqui de discursos sobre o cotidiano refere-se aos problemas que perpassam o cotidiano dos docentes como, por exemplo, condições de trabalho inadequadas, baixos salários, etc.

a práxis pedagógica precisa ser retomada e ela é fundamental para que possamos pensar em qualquer melhoria no âmbito da educação.

Ao refletir sobre seus posicionamentos, os professores veem qual a visão de mundo que possuem, a visão de mundo que os colegas possuem, fazem analogias, demandam novas alternativas para atuar em sala de aula. Mesmo não sendo o tempo ideal necessário, a carga horária destinada às ACs<sup>25</sup> poderia ser utilizada para essas reflexões sobre a prática, não apenas para identificar o problema, mas buscar possíveis alternativas de solução para os problemas que perpassam o cotidiano escolar. Trata-se de professores que estão no cotidiano, que conhecem a realidade da comunidade do entorno da escola. No exercício autônomo e democrático, a comunidade escolar é quem mais sabe das necessidades que atingem a escola como um todo.

Dartigues (1973) ressalta que, no princípio da intencionalidade, a consciência sempre é consciência de alguma coisa, e o objeto é sempre objeto para um sujeito. O objeto só tem sentido de objeto para uma consciência que atribui a ele a significação. Desse modo, os sujeitos pesquisados, com suas concepções históricas e culturais, deram significados para a problemática estudada.

Nessa perspectiva de reflexão é que buscamos saber qual a consciência que os sujeitos (professores) possuem do objeto (ensino da língua portuguesa e uso de variantes) dentro desse contexto complexo e, ao mesmo tempo, singular.

Neste momento, torna-se importante ressaltar que fazer a analogia entre os dados obtidos nas observações e os obtidos durante as entrevistas e a fundamentação teórica é uma atividade complexa. O exercício da análise deve permitir observar as questões pontuadas pelas professoras, sem julgar ou criticar as práticas exercidas ou os posicionamentos adotados. Queremos refletir sobre os posicionamentos das professoras no intuito de que esse estudo possa, de alguma forma, contribuir para a pesquisa nessa área, bem como apresentar reflexões para o trabalho de docentes e pesquisadores dessa temática.

---

<sup>25</sup> As ACs são atividades complementares, em que os professores se reúnem por duas horas semanalmente para realizar reuniões de planejamento.

No próximo capítulo, apresentaremos as análises dos dados coletados, bem como as inferências da pesquisadora pautadas na fundamentação teórica apresentada ao longo do trabalho.

#### 4. VARIANTES LINGUÍSTICAS EM SALA DE AULA: O QUE FAZER?

Com a difusão dos estudos sociolinguísticos no Brasil, a discussão em torno das variantes linguísticas ganhou grande espaço na academia e, mais recentemente, nas instituições escolares.

O livro *Preconceito Linguístico* (2004a) de autoria do sociolinguista brasileiro Marcos Bagno, ganhou muita ênfase, ao definir o que é tal preconceito e de que modo ele repercute socialmente. Nesse contexto, ganhou força o discurso de alguns teóricos (ABUD, 1987; SOARES, 2005; etc.), que ressaltaram a necessidade de a escola deve tratar com respeito a diversidade linguística, estar aberta para receber os alunos e respeitar a forma como eles se expressam. Esse discurso, embora coerente com as questões que discutimos atualmente, pode ser perigoso a partir do momento em que é adotado sem uma devida reflexão. Ao proferir essa fala, os educadores podem lidar com essa questão como já resolvida, o que, conforme veremos, não é verdade.

Sabemos que é difícil aos professores reconhecer e respeitar a diversidade linguística. O preconceito linguístico é difundido sem muitas restrições e saber lidar com essa problemática demanda um exercício processual de reflexões e de mudança de atitude ao lidar com essa questão. Bortoni-Ricardo nos apresenta uma interessante reflexão sobre a função da escola diante desse preconceito

São fatores históricos, políticos e econômicos que conferem o prestígio a certos dialetos ou variedades regionais e, conseqüentemente, alimentam rejeição e preconceito em relação a outros. Mas sabemos que esse preconceito é perverso, não tem fundamentos científicos e tem de ser seriamente combatido, começando na escola. (2004b, p.34)

A partir da afirmação de Bortoni-Ricardo, ressaltamos que a escola deve se posicionar criticamente diante do preconceito linguístico no intuito de combatê-lo. Porém os professores, mesmo adotando o discurso do respeito à fala do educando, não sabem, em alguns momentos, como intervir quando o aluno usa uma variante diferente da utilizada pela escola. O que é possível fazer quando os alunos falam (e, algumas vezes, transpõem para a escrita) a



palavra “oio” (olho)? Sabemos que a nossa responsabilidade é intervir nessas construções, mas como podemos fazer isso? Percebemos que o trabalho com esse preconceito não é tão fácil e rápido como a divulgação dessas questões.

Estamos inseridos numa sociedade que valoriza determinados bens culturais como cultos, populares, etc. e, como educadores, devemos ter essa consciência crítica e pensar em formar um discente não apenas como conhecedor de uma linguagem padrão, mas um indivíduo que reconheça a diversidade linguística e que tenha competência para usar a linguagem mais adequada, levando sempre em conta o contexto que se insere.

É necessário reconhecer que essas questões são complexas, e o fato de dizer que respeitamos as variantes faladas pelos alunos não resolve a questão do preconceito linguístico. Ele ainda continua presente em vários âmbitos sociais, inclusive na escola. Desse modo, as discussões em torno dessa temática são pertinentes.

Nessa perspectiva, buscamos, entre as professoras pesquisadas, possíveis respostas às questões apresentadas e algumas reflexões em torno das variantes linguísticas utilizadas pelos alunos, e como elas pensam e agem diante do processo e aprendizagem da norma padrão. É sobre essas análises que trataremos no próximo tópico.

#### **4.1 – Primeiras considerações**

Conforme vimos, optamos por fazer uma pesquisa de cunho etnográfico em uma escola da rede Municipal de Salvador. Atuamos nessa escola como estagiária no ano de 2006 e observamos algumas práticas que nos instigaram para o desenvolvimento deste estudo. O trabalho de campo teve como procedimentos para coleta de dados a observação de aula e entrevistas semiestruturadas. As considerações apresentadas neste trabalho foram coletadas a partir da análise desses dois procedimentos.

Conforme vimos, as entrevistas foram realizadas após as observações de aula, e só nesse momento as professoras souberam qual a nossa temática de estudo. Para fazer a análise dos dados coletados, utilizamos, conforme vimos, a análise do conteúdo, pautada em Bardin (2004). Desse modo, os

tópicos deste capítulo apresentam as análises a partir das categorias que foram definidas tendo como principal referência os objetivos propostos na pesquisa. Ressaltamos que tivemos alguns problemas na qualidade da gravação das entrevistas, o que fez com que alguns dados não fossem transcritos. Entretanto, fizemos anotações durante todos os momentos da pesquisa, o que viabilizou uma melhor exploração desse material.

Veremos, a seguir, os principais desafios que se apresentaram nas salas de aula, durante as observações, no que se refere processo de ensino e aprendizagem da norma padrão.

#### **4.2 – Principais desafios apresentados no trabalho com a norma padrão**

Como o nosso tempo de observação nas salas de aula foi curto, pensamos, em princípio, em não considerar esse tópico para análise. Entretanto, no decorrer da pesquisa, encontramos alguns subsídios que podem trazer reflexões sobre como essas questões apareceram nas aulas observadas e no depoimento das docentes.

Dentre os desafios apresentados pelas professoras, um dos que mais se destacam é o fato de os alunos não lerem, não escreverem sozinhos e terem, de certo modo, um comportamento “passivo” em relação ao aprendizado. Em pesquisa realizada por Durante (1998), a pesquisadora fez a seguinte observação

Outro aspecto que interferiu e, na verdade, sempre interfere no trabalho com adultos pouco escolarizados é o modelo de escola. Para eles, frequentar a escola pressupõe fazer cópias e contas, ter cartilhas e aprender as letras. Aprender a expor suas opiniões, ouvir as opiniões dos colegas, ouvir contos, escrever, mesmo que não seja do modo convencional (correto), ler, mesmo que seja só um título de um texto, ler problemas e resolvê-los, manusear o jornal, ler notícias e comentá-las, etc. não são características do modelo de escola que conhecem. (p. 48)

Refletindo sobre a afirmação de Durante e as observações em sala, pudemos perceber que os discentes possuem uma trajetória escolar anterior e, ainda tendo como referência a escola que frequentaram anteriormente, veem o docente como detentor do conhecimento, não sabendo como se comportar quando o professor lança um desafio que demanda uma reflexão deles sobre

os conteúdos que já foram abordados. Eles esperam sempre do professor a resposta correta. Vejamos um acontecimento registrado no diário de campo

Sala da professora D (estágio 2), dia 28 de outubro de 2008, observação das 19h07min às 21h30min.

*A professora propõe uma atividade de matemática, em que usa a idade dos alunos para montar as contas. Ela pergunta a idade de cada aluno e vai copiando, no quadro cada idade e depois começa a montar as questões como o seguinte enunciado: 1 - Escreva o nome dos números, 2 - Vamos resolver as contas de adição e subtração. Os alunos copiam a proposta da atividade. Uma aluna acaba de copiar e diz: "Já acabei de copiar". A professora responde: "Agora então você precisa responder". Entre as 19h25min e as 20h33min os alunos ficaram copiando a atividade. Após o término da cópia, a professora vai responder as questões propostas. Uma aluna questiona: "O que é isso? É para copiar?" A professora diz: "É a correção das atividades, precisa copiar sim", e a aluna copia.*

Pelo que pudemos observar, percebemos que a concepção dos alunos sobre escola e o docente ainda está pautada numa relação de aprendizado em que apenas o professor determina o encaminhamento para que as atividades se desenvolvam em sala de aula.

Por outro lado, os docentes, no geral, (talvez até mesmo sem se darem conta), assumem a responsabilidade integral pelo desenvolvimentos das aulas e, mesmo com a queixa comum de não-participação dos discentes, não observamos, no geral, práticas que estimulem o desenvolvimento espontâneo da leitura e da escrita. Vejamos esta descrição do Diário de Campo:

Sala da professora DS, (estágio 3) dia 11 de novembro de 2008, observação das 19h21min às 21h30min.

*A professora distribui o texto intitulado "O que dizem os números". Esse texto apresenta alguns dados sobre a desigualdade racial brasileira. Nesta sala, muitos dos alunos leem, mas o texto é lido apenas pela professora. Após a leitura do texto, os alunos são orientados a responder às atividades propostas. Alguns alunos querem responder uma questão oralmente. A professora diz: "– Escreva". Alguns alunos não compreendem o enunciado da questão e a professora lê de novo. Uma aluna se manifesta para fazer uma pergunta: "Por que as crianças..." Nesse momento, a professora a repreende e diz: "– Escreva". E encerra o diálogo.*

Percebamos, na descrição apresentada, que o professor determina o que deve ser lido e o que deve ser escrito, e, em alguns momentos, os próprios alunos não compreendem o que e o porquê de estarem realizando tal atividade. As professoras comentam que os alunos não leem, não escrevem ou

escrevem com erro; porém, apesar de as colocações dos docentes serem pertinentes, não vimos, na estrutura da maioria das aulas desenvolvidas, um estímulo para que tais alunos se tornem leitores e escritores autônomos.

Essas informações nos levaram a refletir sobre a nossa concepção de escola, como os alunos a percebem e como podemos torná-la um espaço de aprendizagem mútua entre educadores e educandos, conforme nos aponta Freire:

... ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (1996. p.23)

Com base na afirmação de Freire, podemos destacar a relevância de reconhecer nossos alunos como sujeitos responsáveis pela construção do próprio conhecimento e percebermos o exercício de interação como promotor de reflexões sobre os aprendizados. Ressaltamos que os alunos da EJA advêm de um ensino mais focado no processo de codificação e decodificação das palavras. As reflexões teóricas sobre práticas de letramento começaram a ser discutidas, de forma mais aprofundada, a partir da década de 1980. Desse modo, nossa função como educadores na contemporaneidade, passa pelo compromisso de esclarecer aos nossos alunos que eles possuem um conhecimento do mundo vastíssimo e que, como professores, iremos auxiliá-los na construção de estruturas formais do conhecimento que já possuem e possibilitar-lhes novos aprendizados. Nesse exercício, estaremos também aprendendo a ser docentes e, conseqüentemente, melhorando nossa atuação profissional.

Outro desafio apresentado por quase 70% dos professores pesquisados é o fato de os alunos só terem contato com a leitura e escrita sistematizadas e com acompanhamento no espaço e no tempo escolar. Vejamos esta situação:

Sala da professora S, (estágio 2) dia 03 de novembro de 2008, observação das 19h08min às 21h30min.

*Como não houve aula na sexta, 31/10/2008, a professora havia pedido tarefa de casa para que os alunos trouxessem para a aula. A maioria responde às*

*atividades na sala. A professora pergunta para uma aluna: “Fez a tarefa?” A aluna responde: “Não tive tempo para responder”. A professora cobra dos alunos o fato de eles solicitarem atividade para casa e chegarem à sala de aula sem a atividade pronta. Assim, a tarefa de casa se transforma em tarefa de classe.*

Pela situação supracitada, pudemos perceber que o contato com a leitura e a escrita sistematizadas acontece, com esses alunos, apenas no tempo em que estão no espaço escolar. Ao tratar dessa questão, não podemos esquecer o processo de democratização da escola pública, em que houve o acesso da classe popular nesse espaço, porém sem uma estruturação curricular adequada.

Nas escolas, durante as aulas, os professores ainda precisam fazer chamada, preencher caderneta, etc., ou seja, o tempo pedagógico dos alunos da EJA (que já é muito curto) acaba por padecer ainda mais por conta dessas questões burocráticas. Sem contar que a falta de estruturação das escolas públicas ainda torna esse tempo menos proveitoso, visto que, no geral, não há material didático para EJA, e as práticas pedagógicas ainda acontecem por meio da cópia no quadro, escrita no caderno, para depois ocorrer o desenvolvimento da aula.

Durante o período de observação, percebemos que os alunos levam entre uma hora e uma hora e meia copiando as atividades propostas pelo professor. Ao pensarmos que a duração da aula é de duas horas e meia, podemos afirmar que metade ou quase metade desse período é para copiar as atividades propostas. Esse fato se torna agravante por sabermos que a maioria desses discentes só tem contato com a leitura e escrita no ambiente escolar. E, quando grande parte desse tempo pedagógico é utilizada apenas para cópia de atividades, nos questionamos o que temos para oferecer a esses alunos? Como a leitura e a escrita (não cópia) poderão fazer parte das suas vidas? Qual a estrutura de ensino que nos permite formar educandos adultos letrados?

Algumas professoras (cerca de 30%) xerocavam atividades para a sala de aula, mas esse custo saía do próprio bolso das docentes. Nessas aulas víamos um tempo pedagógico que ampliava a possibilidade de aprendizado.

Entretanto, não é a estrutura de trabalho que a docente tinha, e sim a que ela criou, assumindo responsabilidades que, efetivamente, não são suas.

A resolução para essa questão não é simples e é algo a ser discutido por todos os profissionais que passam pelas classes de EJA, bem como pelas secretarias de educação. Enfim, são questões para serem repensadas no intuito de ampliar o aprendizado dos alunos e melhorar a qualidade de trabalho dos professores. Entretanto, como sujeitos que podem interferir em uma estrutura existente, apresentamos algumas sugestões de Carvalho (2005) sobre o modo como trabalho pode ser desenvolvido pelo professor, no intuito de aumentar o interesse de aprendizado dos alunos para além da escola. A autora ressalta que:

Dialogar, discutir temas de interesse do grupo de alunos, estabelecer uma ponte de contato entre os interesses da escola e dos alunos. Ensinar a ler e a escrever, as relações entre letras e sons, para quem não sabe, mas principalmente criar em todos o desejo de compreender a leitura. Insistir na importância da compreensão. Para isso, dialogar, dar voz aos alunos e ouvi-los sempre. Ler em voz alta, mostrar quanta coisa interessante existe nos livros, revistas, jornais. Trazer para sala de aula outros materiais de leitura: propaganda, documentos, listas, bulas, receitas, contratos, anedotas, letras de músicas e tudo mais que for possível.

Pela voz do professor, jovens e adultos verão que o mundo da leitura oferece possibilidades infinitas de informações e entretenimento. (p. 79 -80).

Pensamos que o professor possui o papel de intermediário entre os alunos e o mundo da leitura e da escrita. Ele tem a possibilidade de desenvolver, nos alunos, o interesse pelo mundo letrado, levando variadas possibilidades de leitura para sala de aula e mostrando o que se ganha adquirindo tais habilidades. Sabendo que os educandos só possuem contato com a leitura e a escrita no espaço escolar, podemos levar os mais variados textos para a sala de aula e focar as principais vantagens dessas leituras na vida cotidiana.

Outro desafio também apontado pelos docentes e que apareceu por diversas vezes em nossas observações refere-se à baixa autoestima dos alunos, no que diz respeito ao próprio aprendizado e ao aprendizado dos colegas de classe. Alguns discentes utilizam discursos que, do nosso ponto de vista, interferem diretamente o processo de aprendizagem. Quando

apresentam ao professor uma atividade realizada, utilizam a frase “Está tudo errado, não é pró?”, antes mesmo de a professora ler o que eles fizeram. Esse discurso também é passado para os colegas: Dizem uns para os outros: “Você também não sabe nada!”. As professoras comentam sobre essas colocações e ressaltam que eles estão na escola para aprender o que não sabem. Entretanto, esses discursos perpassam o cotidiano de alguns discentes e fazem com que eles não acreditem no próprio aprendizado e, conseqüentemente, aprendam muito menos do que poderiam.

Cagliari (1997, p.40) nos diz que “A linguagem pressupõe, estabelece um jogo de direitos e deveres, é usada para marcar pessoas, classes sociais, reveste as pessoas de poderes e de fraquezas, de estigmas, de preconceitos.” Nesse ponto, reportamo-nos aos impactos que determinados discursos trazem para a vida dos alunos observados e como se internalizam e acabam passando como “naturalizados”. Ou seja, o comum é a atividade estar errada e eles não saberem nada. O fato de eles saberem algo (mesmo que seja pouco) e estarem ali para ampliar os conhecimentos e dominarem a leitura e escrita alfabética passa despercebido pelos discursos desses discentes. Desse modo, os professores têm o compromisso de não perpetuar tais discursos e interferir nessas colocações, acreditando que os alunos que estão em sua classe podem aprender. Vejamos o que nos diz a professora D, no momento da entrevista realizada em 11 de dezembro de 2008.

*É interessante essa coisa de aluno dizer que não aprende, tem muito isso, eles chegam assim: “Ah, pró, eu não sei, eu não consigo ler, eu não consigo aprender, minha cabeça não entra nada...” Aí eu digo a eles assim: “Eu não concordo com isso, vamos ver, vamos analisar como é que você estava no início do ano, como é que você está agora, você consegue perceber que você melhorou em alguma coisa?” E eles dizem: “Aí, pró, eu melhorei, quando eu cheguei aqui eu não sabia nada...” Nesse período que eles estão comigo, mas assim, quando eu cheguei na escola, eu não sabia nada, hoje em dia eu já sei alguma coisa. Então assim eu acredito... Alguns alunos não aprendem, acho que é mesmo um bloqueio, essa coisa assim, a questão de um bloqueio que eles criam e acho também a questão tem muito a ver com a autoestima, a baixa autoestima deles, entendeu? Eu acho que também passa por isso. Por exemplo, eu percebo que tem pessoas assim que realmente, no início do bimestre, que não conseguia nem se colocar, que hoje em dia já se colocam, por quê? Porque tem uma coisa que eu procuro fazer no meu trabalho. Era o que? Era valorizar, qualquer coisa que eles fazem eu valorizo: puxa, que legal! Que bom que você conseguiu... Então passa muito por isso, você também, como professor, trabalhar sempre valorizando aquilo que ele está conseguindo fazer. Então, assim, quando você incentiva, mesmo que seja uma coisa mínima, eu acho que você consegue muita coisa. Então, assim, mesmo ele*

*achando que não consegue aprender, que a cabeça dele não tá boa, mas você percebe, você tenta mostrar o contrário.*

Este depoimento da professora D nos aponta um possível caminho de intervenção para que, em sala de aula, possamos intervir nessas construções dos discentes sobre o próprio aprendizado e o dos colegas e valorizar as produções realizadas mesmo que não sejam as almeçadas pelos professores. Reconhecer o avanço no aprendizado e valorizar cada produção dos discentes são atitudes que podem contribuir para que os alunos reconheçam que estão aprendendo.

Em nossas anotações, constatamos que, dentre os desafios apontados pelas professoras e observados pela pesquisadora, o que mais se destacou foi o fato de os alunos, em muitos momentos, não compreenderem a linguagem utilizada pela escola. Vejamos esta situação descrita no diário de campo.

Observação, sala da professora S (estágio 2), dia 06 de novembro de 2008, período das 19h20min às 21h30min.

*...a professora copia no quadro alguns problemas de matemática. No total, são quatro problemas que envolvem as operações de adição e subtração. Entre 19h20min e 08h30min, os alunos ficam copiando a atividade. À medida que vão terminando, perguntam: “Pró essa conta é de menos ou de mais?”. A professora responde que é necessário ler e interpretar a questão para saber se é de menos ou de mais. Outro aluno pergunta: “Essa letra A é de somar ou de diminuir?” A professora diz: “Essa operação é de adição ou de subtração? Você tem que ler e saber o que a questão está pedindo”. O aluno, aparentemente, não entendeu o questionamento da professora e repete a pergunta a um colega. A professa orienta para que todos os alunos leiam as questões, mesmo aqueles que ainda não sabem ler. No momento da correção, os alunos demonstram que não compreenderam o enunciado das questões, não sabem o que é adição e o que é subtração, mesmo com a professora usando esses termos, eles “chutam” e respondem se “é de mais” ou se “é de menos”.*

A partir dessa situação descrita, podemos perceber como os alunos possuem a sua própria linguagem, que não é a mesma utilizada pela escola e, em um momento em que professora e alunos estão se referindo à mesma coisa, porém utilizando variantes diferentes, a comunicação se tornou complicada. Alguns alunos não compreenderam o enunciado da questão e, talvez por conta disso, não conseguiram resolvê-la. Ficou bastante perceptível que alguns alunos, nesse momento, não avançaram no aprendizado por conta da não compreensão das questões propostas. Sobre as possíveis estratégias



que as docentes podem utilizar nessas situações, Bortoni-Ricardo nos diz o seguinte:

Da perspectiva de uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos alunos, podemos dizer que, diante da realização de uma regra não-padrão pelo aluno, a estratégia da professora deve incluir dois componentes: a identificação da diferença e a conscientização da diferença. (2004b, p.42)

A partir da afirmação da autora, destacamos que havia, por parte dos alunos, muita dificuldade em compreender o que a professora demandava. O momento poderia ser adequado para fazer a relação entre adição (conta de “mais”) e subtração (conta de “menos”), mas o que aconteceu foi os alunos “chutarem” qual era o enunciado “correto” e resolverem a questão proposta sem uma devida reflexão em torno da diferença na terminologia. Queremos continuar com essas reflexões, mas, para ilustrar como essas situações encontram-se presentes nos espaços escolares, traremos outro exemplo que também está descrito no diário de campo.

Observação sala da professora S (estágio 2), dia 03 de novembro de 2008. Período das 19h08min às 21h30min.

*...A professora pega o caderno dos alunos para corrigir a atividade proposta. Ao observar o caderno de uma aluna [ao qual eu não tive acesso], ela (a professora) diz o seguinte: “Essa palavra que está aqui é com S /esse/. A aluna olha para a professora, sem entender a intervenção. A professora diz: “O S/esse/ que eu digo é a letra S/si”.*

Ao apresentar este segundo exemplo, queremos demonstrar como, no cotidiano de uma escola, as diferentes formas de expressão da linguagem podem prejudicar a compreensão de um enunciado. Nessa perspectiva, torna-se importante refletir em que medida a escola dialoga com os alunos e como ocorre ou pode ocorrer o aprendizado dessa “nova linguagem” no cotidiano desses discentes. A nossa percepção teórica, respaldada, principalmente, nas ideias de Freire (1996), salienta que a intervenção docente pautada num ensino contextualizado, que traga o cotidiano do aluno para a realidade da escola, pode ajudar nesse processo de transição linguística, e os discentes poderão se apropriar desses novos saberes e não se considerarem estranhos a eles. Vejamos essa situação registrada no caderno de campo.

Sala da professora A,(estágio 4) dia 24 de novembro de 2008, período de observação das 19h05min às 21h30min.

*... Na sala de aula estão acontecendo atividades de revisão para a prova de matemática. Os próprios alunos criam questões-problema e as resolvem. A professora envolve os alunos nas situações-problema, ressaltando questões que estão presentes do contexto deles, como, por exemplo, o uso do cartão de crédito, pagamento das prestações, etc. A maior parte dos alunos se envolve na atividade e consegue resolvê-la sem demonstrar muitas dificuldades. Para explicar essa questão, a professora lança os desafios em sala de aula: "O que fazemos na primeira questão?" Uma aluna responde: "Soma". A professora pergunta: "Por que soma?" A aluna responde: "Porque ela comprou coisas, somou. Se eu compro alguma coisa eu tenho que somar para saber quanto dá". A professora pergunta: "E na segunda questão? Quando você tem algum dinheiro e tem conta para pagar, o que você faz?" A aluna responde: "Diminui". A docente pergunta: "Então, a conta é de que?" A discente responde: "De menos". A professora novamente diz: "É conta de subtração, menos é o sinal gráfico da conta, a conta é de subtração."*

Essa situação nos demonstra o resultado de um trabalho que foi desenvolvido durante o período escolar em que a professora conseguiu envolver os alunos nas situações-problema que ela propunha e possibilitar, dessa forma, o aprendizado de problemas de matemática. Freire (1997, p.11) nos diz que "a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto". Essa correlação entre texto e contexto é fundamental para que os alunos consigam avançar no que se refere ao desenvolvimento da aprendizagem.

Silva (2007) nos diz que:

Convém lembrar ainda que os próprios alunos, a partir de suas experiências e de suas leituras, também produzem textos e podem, por sua própria iniciativa e autonomia, detectar outros materiais relacionados ao tema sob estudo. Temos, pois, de aproveitar essas produções, fazendo-as circular dinamicamente no grupo e, dessa forma, enriquecer o programa de leitura. (p.65)

Esse exercício de interatividade é, do nosso ponto de vista, fundamental para que os alunos despertem o gosto pela leitura e a percebam como parte do seu cotidiano.

Além das questões já apresentas e discutidas, várias outras relacionadas à dificuldade de os alunos compreenderem a linguagem da escola foram observadas. Em duas das salas pesquisadas, por exemplo, os alunos não viam a resolução de problemas como ensino de matemática. Para eles, a matemática era simplesmente montagem e resolução de contas.

Alguns alunos sentem dificuldade também em reconhecer a leitura de imagens como leitura. Esse exercício de reconhecer as imagens também como textos perpassa pelo processo de formação de um leitor maduro, que compreende que determinadas leituras extrapolam a compreensão de palavras e dependem de um contexto maior em que, para se construírem discursos, usam-se as mais diferentes formas, inclusive as imagéticas.

Desse modo, os desafios que se apresentaram nesses breves relatos de observação, no que se refere ao trabalho com a língua padrão, estão relacionados, principalmente, à dificuldade de interação entre a linguagem do aluno e a linguagem da escola. Torna-se necessário, portanto, o diálogo entre docentes e discentes, para que esses últimos se reconheçam como pertencentes ao espaço escolar, inclusive linguisticamente, e que possam ampliar os conhecimentos a partir dos aprendizados que serão desenvolvidos nesse ambiente. O profissional de educação precisa refletir sobre essas questões para repensar as suas práticas e, no exercício da pesquisa, buscar estratégias para que os alunos possam, efetivamente, aprender. Destacamos também a importância da reestruturação curricular na EJA, para que essa modalidade de ensino tenha uma estrutura mais adequada, assumindo uma identidade própria que se diferencia no Ensino Fundamental. Ressaltamos também a relevância de os professores terem disponibilidade de material didático, para que o tempo pedagógico possa ser aproveitado de uma maneira mais produtiva.

O exercício de pesquisa nos leva a fazer constantes reflexões sobre a temática abordada. A perspectiva teórica adotada e a opção pela metodologia de pesquisa nos possibilitam apresentar, nas análises, os elementos que mais se destacaram durante o trabalho de campo. A inserção em uma prática nos possibilita um olhar mais atento para os objetivos que traçamos e nos leva a perceber as questões que estão no contexto da escola, na qual destacamos o cotidiano de trabalho das professoras (40 ou 60 horas de trabalho semanais em sala de aula). Essa jornada não lhes permite uma reflexão aprofundada sobre a sua prática educacional, sobre as aulas desenvolvidas, etc. Destacamos a relevância de uma prática educacional que permita aos sujeitos um olhar atento a quaisquer desafios do contexto escolar e um tempo, dentro

da carga horária de trabalho, que possa ser usado para análises e reflexões sobre as questões advindas do cotidiano da sala de aula, propiciando, assim, a concretização de uma práxis pedagógica, em que todas as atividades pensadas tenham objetivos claros dentro do processo de aprendizagem dos alunos.

No próximo tópico, vamos apresentar algumas estratégias didáticas que foram utilizadas pelas professoras no período de realização da pesquisa para intermediar o processo de ensino e aprendizagem das questões que se referem à linguagem.

#### **4. 3 – Estratégias didáticas utilizadas no trato das questões referentes à linguagem**

No contexto estudado, as atividades propostas durante o período de observação eram as que comumente vemos nos livros didáticos. As que mais apareceram foram: o uso da separação de sílabas, o trabalho com lista de palavras, a solicitação de material de leitura trazido de casa para ler em sala de aula, a interrupção da leitura para falar dos sinais de pontuação e da acentuação gráfica. Vejamos, a partir de alguns acontecimentos registrados no diário de campo, como essas atividades aconteciam.

Observação: sala da professora D (estágio 2), dia 23 de outubro de 2008, período das 19h05min às 21h30min.

*A professora coloca no quadro, em letra bastão, o texto/canção que diz: “A barata diz que tem sete saias de filó. É mentira da barata ela tem é uma só”. A professora faz uma leitura panorâmica do texto. Alguns alunos, por já conhecerem a canção, acompanham a professora. Não há um exercício de leitura por parte dos alunos. A professora escreve no quadro as atividades propostas a partir do texto. Na primeira questão solicita que os alunos encontrem as vogais presentes no texto. Na segunda, ela solicita que separem as sílabas de algumas palavras também presentes no texto. Já na terceira, ela solicita que os alunos criem palavras a partir de algumas letras que ela põe no quadro. Ao explicar atividade de separação de sílabas, a professora utiliza as palmas como demarcador de separação entre uma sílaba e outra. Na atividade 3, uma aluna questiona como se escreve a palavra frango, ela escreve a sílaba FA, e a professora ressalta a sonoridade da sílaba /FRAN/, recorrendo ao fônico, e apresenta a família silábica FRA, FRE, FRI, FRO, FRU.*

Conforme ressaltamos, o tempo que os alunos levam para copiar as atividades propostas é muito longo, e isso faz com que o trabalho pedagógico

efetivo seja pouco explorado. E como, nessa classe, os alunos estão no início do processo de alfabetização, surgem, constantemente, dúvidas sobre a escrita de algumas palavras. Nessa etapa do ensino, o trabalho com as sílabas simples é constante, e as sílabas complexas, aos poucos, são inseridas. Na situação apresentada, a professora buscou utilizar recursos da consciência fonológica<sup>26</sup> para dizer que o FA é diferente do FRA, o que, nesse caso, é perceptível. Entretanto, nem sempre o suporte fônico poderá sanar as dúvidas dos alunos. As relações entre som e letra não são simples. Observamos, no decorrer da pesquisa e, mais especificamente, na situação apresentada, que apareceram dúvidas, por parte dos alunos, sobre a grafia de palavras em que o suporte do fônico não atendia à especificidade da relação. Nesses casos, as professoras diziam qual era a grafia correta da palavra e recomendavam a leitura como o principal mecanismo para se escrever melhor.

Destacamos a relevância de, em sala de aula, independentemente do nível ou modalidade de ensino, os professores de qualquer disciplina atentarem para o aprendizado da leitura e da escrita. Comumente ouvimos queixas de professores até de Ensino Médio, que alegam que os alunos cometem “erros absurdos” em suas produções escritas. Desse modo, precisamos analisar como o processo de alfabetização está acontecendo nas escolas e os motivos que levam os alunos a apresentarem erros na grafia de determinadas palavras durante todo o período escolar. Destacamos também a necessidade de formar esses professores para que saibam lidar com o desenvolvimento da linguagem escrita, fazendo as análises dos possíveis erros e decidindo, de forma consciente, a melhor forma de fazer as intervenções.

O reconhecimento de que as relações entre grafemas e fonemas são múltiplas e complexas, aliado ao exercício constante de práticas de letramento, com consultas a dicionários, enciclopédias, etc., poderão, do nosso ponto de vista, minimizar os erros na grafia das palavras. Torna-se necessário ressaltar que as dúvidas em relação à escrita são muito comuns, inclusive, entre os

---

<sup>26</sup> Consciência fonológica é a habilidade metalinguística de tomada de consciência das características formais da linguagem. Esta habilidade compreende dois níveis: 1. A consciência de que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas, ou seja, a frase pode ser segmentada em palavras; as palavras, em sílabas e as sílabas, em fonemas. 2. A consciência de que essas mesmas unidades repetem-se em diferentes palavras faladas. (Byrne e Fielding-Barnsley, *apud*, Nascimento, 2010).

sujeitos letrados. O diferencial desses sujeitos é a autonomia para fazer consultas e revisões em quaisquer produções escritas.

Em três das salas observadas, as professoras realizam atividades diárias de leitura. Estas se diferenciavam em termos do que se lia e como se encaminhava tal atividade. Na sala da professora D, por exemplo, em que estavam os alunos do segundo estágio, ela escrevia no caderno de cada um dos alunos uma palavra (no geral, com sílabas simples) e, ao final da aula, solicitavam aos alunos que lessem. Durante o período de observação, essa foi a principal atividade de leitura individual realizada pelos alunos nessa sala. Nas demais atividades, os textos apresentados em sala de aula eram lidos pela professora. Na sala da professora DS, ela solicitava aos alunos que trouxessem de casa qualquer texto que quisessem ler e, ao final da aula, realizavam a atividade de leitura os alunos que traziam esses textos. Nessa sala também, mesmo sendo o estágio 3, as leituras eram, em sua grande maioria, realizadas pela professora. Na sala da professora NA, ela também solicitava aos alunos que trouxessem de casa algum material para ler, mas eles assinavam um “livro de compromisso” cada vez que traziam algo e, além desses textos trazidos pelos alunos, a leitura dos textos em sala de aula era realizada pelos alunos (estágio 4).

A partir dessas três atividades de leitura que foram desenvolvidas durante as observações, queremos ressaltar, principalmente, o terceiro exemplo apresentado, em que há um destaque da leitura como um compromisso dos alunos com a escola, e aqueles que não se interessam em cumprir tal compromisso não realizam as atividades propostas de forma integral. Esse é um exemplo do quanto cabe ao professor desenvolver estratégias para que os alunos ampliem os momentos dedicados à leitura em sala de aula, mas é importante que, nessas atividades, seja ressaltada a relevância desse aprendizado para a vivência social.

Outra intervenção que apareceu, de forma significativa, em uma das salas de aula foi a leitura do aluno interrompida pelo professor, por conta do não-emprego da “pontuação”. Vejamos essa situação descrita no diário de campo

Sala da professora, S, (estágio 2) 03 de novembro de 2008, Período das 19h08min às 21h30min.

*A professora solicita a uma aluna que leia o texto “nosso país: como foi o seu início”. A aluna faz a leitura sem usar adequadamente as pausas correspondentes à pontuação. A professora pede para que ele preste atenção, lê dois períodos do texto e diz: “É assim que se lê”. A aluna continua a leitura, com constantes interrupções, por parte da professora que pergunta: “Onde tem ponto? Não tem ponto aí não? Esse ponto é seguimento ou final? A aluna responde: “É seguimento”. A professora concorda com a resposta e continua lendo juntamente com a aluna. Em determinado momento, a aluna pergunta: “Acabou, pró?” E a professora encaminha a leitura para outra aluna, e continua fazendo o mesmo tipo de intervenções. A professora pergunta depois se alguém quer continuar lendo. Ninguém se manifesta. Ela senta-se ao lado de um aluno e continua com a leitura.*

Obviamente, os alunos precisam aprender o que são os sinais de pontuação e o significado que possuem dentro de um texto. Questionamo-nos se várias intervenções enquanto o aluno lê o texto é o melhor momento de focar essas questões, visto que os alunos estão aprendendo a ler, e as constantes interrupções inibiram a continuidade da leitura. Lembramos de Cagliari (1997, p.152) quando nos diz que “... se a leitura é na sua essência uma atividade individual, a escola não pode torná-la um mero pretexto para avaliar outros elementos, como pronúncia rapidez, de decifração etc.”

Conforme ressaltamos os alunos, no geral, possuem uma linguagem diferente da utilizada pela escola. Vemos a realização de atividades de leitura como um momento de interação, em que o aluno pode se envolver e dialogar com a linguagem da escola. Sendo assim, o educador precisa selecionar textos que, de alguma forma, tenham algum tipo de sintonia com os alunos, e as atividades de leitura devem ser realizadas de uma forma reflexiva. Por exemplo, ao final da leitura, a professora poderia questionar o que o aluno compreendeu do texto e apontar as dificuldades de interpretação por conta de não se observarem devidamente os sinais de pontuação, ressaltando, assim, a importância de compreender os aspectos formais da linguagem na compreensão de um enunciado.

Ao enfocar a relevância de trabalhar com leitura em sala de aula ,Carvalho (2005) nos diz que:

...antes mesmo de ensinar a decodificar as letras e sons, é preciso mostrar aos alunos o que se ganha, o que se obtém com a leitura: mas isso só será possível por meio de atividades

que façam sentido, atividades de compreensão de leitura desde as etapas iniciais de alfabetização. ( p.11)

As atividades elaboradas e utilizadas em sala de aula devem ter os objetivos claros, e as atividades de leitura são de fundamental importância para o desenvolvimento social dos sujeitos, dada as suas múltiplas funcionalidades. Lemos para nos informar, para conhecer algo novo, lemos por fruição, enfim a leitura está inserida em vários momentos da nossa convivência social (GERALDI, 2006). Concordamos com Cagliari (1997) quando afirma que a leitura é a maior herança da escola para a vida das pessoas. Desse modo, a escola possui o papel fundamental de despertar no aluno o hábito cotidiano de leitura, focando os possíveis ganhos que esse aprendizado pode acarretar.

No próximo tópico, apresentaremos, algumas colocações das professoras sobre o ensino da norma padrão da língua portuguesa, como pensam e agem diante desse ensino. Essas considerações têm como referência os dados coletados durante a realização da pesquisa, principalmente nas entrevistas.

#### **4. 4 – Percepções sobre o ensino e a aprendizagem da norma padrão**

Este tópico foi dividido em duas partes: na primeira, fizemos uma breve análise de como, nas observações, as docentes apresentaram seus posicionamentos sobre o que é definido por Bagno (2004a) como a mitologia do preconceito linguístico<sup>27</sup>. Tais reflexões foram realizadas no intuito de refletir como esses discursos estão presentes nas escolas e continuam se perpetuando, apesar de todas as discussões em torno dessa temática. Na segunda parte, apresentaremos os posicionamentos, ressaltando como pensam e agem as professoras diante do processo de ensino e aprendizagem da norma padrão da língua portuguesa.

##### **4. 4. 1 – A presença da “mitologia do preconceito linguístico” em sala de aula**

---

<sup>27</sup> Bagno (2004a) chama de mitologia do preconceito linguístico algumas afirmações que fazem parte da imagem que o brasileiro tem de si mesmo e da língua falada no Brasil, e que exemplificam o preconceito linguístico.



Durante as observações das aulas pudemos perceber, pelo menos em dois momentos, o que Bagno (2004a) define como a mitologia do preconceito linguístico. Uma das professoras, ao procurar explicar a complexidade da escrita de uma palavra, ressalta que os alunos não precisam se preocupar com a dificuldade apresentada, pois o português é uma das línguas mais difíceis. Vejamos como isso aconteceu.

Sala da professora D, 28 de outubro de 2008, observação das 19h07min às 21h30min

*Nesta aula, os alunos estão escrevendo números por extenso e, neste momento, os alunos estão tentando escrever as palavras vinte e cinco. A professora pergunta: "Que letra usa para fazer o som (vin)?" Um aluno responde: /nê/ /vinti". A professora diz: "O som do E pode ser de I." E para escrever a palavra cinco diz: "O cinco é com C, algumas pessoas escreveram com S. Algumas palavras precisam ser escritas várias vezes, para saber como se escreve. Não se preocupem, porque o português é uma das línguas mais difíceis. Vocês precisam escrever para aprender".*

Essa colocação da professora, aliada as concepções teóricas apresentadas por Bagno (2004a), nos leva a refletir sobre o modo ocorre o processo de aprendizagem da língua portuguesa. O que é considerado difícil, pelo autor, é o ensino da ortografia, que ainda se respalda no uso de regras abstratas, que não fazem sentido para os usuários de uma língua viva.

Como o aprendizado do nosso principal instrumento de interação social pode ser difícil? A língua que falamos e dominamos é a portuguesa "brasileira". Como essa língua pode ser considerada uma das mais difíceis? Mais difíceis para quem? Os exercícios e as práticas constantes de leitura e de escrita ajudam muito no processo de aprendizado das estruturas formais da linguagem, mas é necessário pensar que aprender a nossa própria língua não pode se constituir como um exercício de maiores dificuldades. Utilizamos a nossa língua o tempo inteiro, e o aprendizado das estruturas formais, assim como de qualquer outra língua, é processual, pois se efetiva a partir das nossas demandas linguísticas cotidianas em que construímos hábitos de letramento.

O poeta mineiro, Carlos Drummond de Andrade no seu poema, aula de português, nos diz o seguinte:

A linguagem  
na ponta da língua,  
tão fácil de falar  
e de entender.

A linguagem  
na superfície estrelada de letras,  
sabe lá o que ela quer dizer?

Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,  
e vai desmatando  
o amazonas de minha ignorância.  
Figuras de gramática, esquipáticas,  
atropelam-me, aturdem-me, sequestram-me.

Já esqueci a língua em que comia,  
em que pedia para ir lá fora,  
em que levava e dava pontapé,  
a língua, breve língua entrecortada  
do namoro com a prima.

O português são dois. O outro, mistério.

O poeta nos fala que o português são dois: Em um, ele fala, se expressa, interage com as pessoas e, no outro, apresentando pelo professor Carlos Góis, não faz muito sentido para o poeta, sendo considerado mistério. Ao refletir sobre o poema de Drummond, percebemos como o que comumente é chamado de ensino da língua, na realidade, se refere ao ensino de regras ortográficas que não dizem coisas significativas para os usuários da língua em situações cotidianas.

Como educadores, não podemos pensar num ensino da língua abstrato, distante, difícil, e sim pensar nesse aprendizado como outra forma de representar as coisas que dizemos, que expressamos e, dentro do nosso contexto, a língua portuguesa deveria ser a mais fácil de ser aprendida, pois é ela quem está conosco em todos os momentos. Ferreiro (1995, p.103) nos diz que “A língua escrita é muito mais que um conjunto de formas gráficas. É um modo de a língua existir, é um objeto social, é parte de nosso patrimônio cultural”. Mesmo que as relações entre letras e sons sejam complexas, a existência de dúvidas sobre a grafia de determinadas palavras é comum, e esse aprendizado ocorre de forma processual, inclusive entre os sujeitos letrados. Reconhecer que a nossa língua faz parte do nosso cotidiano e que, em certa medida, já a conhecemos, pode acarretar em uma menor resistência

ao aprendizado das convenções sociais que são necessárias para que haja a compreensão dos nossos enunciados.

No segundo caso, que ainda se refere à mitologia do preconceito linguístico, acontece o seguinte:

Sala da professora S (estágio 2), dia 05 de novembro de 2008, período das 19h30min às 21h30min.

*Nesta aula, a professora está corrigindo uma atividade que trata dos adjetivos pátrios. A atividade proposta diz o seguinte: Complete com palavras que designem seu local de nascimento. Quem nasce no Brasil? Brasileiro. Quem nasce no Japão? Japonês, Quem nasce na Bahia? Baiano. Neste momento, a professora faz uma pausa e diz: “Tem muito sotaque feio por aí, quando vai para o interior... Tem a questão do tu”. Nesse momento, ela me pergunta: “Qual o lugar que se usa o tu certinho?” Eu respondo: “Não sei”. Ela diz: “É porque lá é mais próximo do português de Portugal, não é o sul não? (...)”. E continua com a atividade: “Quem nasce em Portugal? Português. E tece o seguinte comentário. “Esse fala bonito! Esse eu acho lindo!”.*

Percebamos como o preconceito linguístico está presente nos mais diversos discursos e como as pessoas não se percebem preconceituosas por acharem tal sotaque feio ou incorreto. A formação linguística do professor da EJA se faz necessária, pois grande parte dos alunos é oriunda do interior do Estado da Bahia e, além de apresentarem características linguísticas do seu local de origem, ainda não sabem se expressar dentro da norma padrão. Ao ouvir um discurso como esse que foi apresentado, os alunos podem se sentir inferiorizados por suas formas de se expressar e podem não querer se posicionar em sala de aula, no momento em que for necessário, visto que a “língua bonita” nunca vai ser alcançada, pois não faz parte do seu contexto. Desse modo, o professor deve se posicionar como conhecedor dessa diversidade linguística e não perpetuar preconceitos que existem quando os sujeitos se expressam. Precisamos acreditar também na formação linguística dos nossos alunos da EJA. Eles não estão em sala de aula apenas para aprender a escrever o nome. Eles devem ter acesso ao ensino da norma padrão e compreender as implicações políticas desse aprendizado.

No próximo tópico, serão apresentadas algumas considerações das docentes pesquisadas sobre o ensino da norma padrão, as estratégias utilizadas para que a escola possa ser vista, pelos discentes, como um ambiente de aprendizado. Apresentaremos também algumas reflexões sobre a

importância do conhecimento, por parte dos docentes, das relações que os alunos possuem com sua própria linguagem e com a linguagem da escola.

#### 4.4.2 – As percepções...

Queremos, neste momento, apresentar algumas colocações das professoras pesquisadas sobre as temáticas abordadas nesta pesquisa. Quisemos trazer as possíveis respostas para os questionamentos apresentados ao longo do trabalho, pautadas nas observações e, principalmente, nas entrevistas em que elas se posicionaram emitindo opiniões sobre o trato das questões apresentadas. A entrevista coletiva foi realizada no dia 05 de dezembro de 2008, e a individual no dia 11 de dezembro de 2008. Na entrevista coletiva, estava presente, além das professoras, a coordenadora pedagógica da escola.

Em relação à necessidade de se ensinar a norma padrão, as professoras se posicionaram da seguinte maneira:

*Tem que apresentar a norma padrão, não tem jeito. Esse contato tem que ter. Porque eles sabem que vai precisar, em alguns momentos, estar usando e tem que saber em que momentos tem que usar realmente. Ele sabe, por exemplo, que se for falar com o presidente vai ser diferente, lógico [...] De qualquer forma, tem que apresentar a eles a língua padrão, não tem como fugir não. É nossa obrigação mesmo apresentar.*

(Professora S)

*...mas aí a gente entra numa outra questão: a linguagem coloquial, que é aquela que ele tem lá no meio dele e a linguagem formal, e o [...] contexto de escola, aonde a escola quer chegar. Promover o processo de aprendizagem ele vai ter que trabalhar, vai ter que aprender essa questão formal, porque no ambiente de trabalho ele vai ter que trabalhar de uma forma formal, ele vai ter que lidar com uma forma diferente. Então existem essas questões mesmo, quando você está em sua casa você fala de uma forma informal, coloquial, quando você está em seu ambiente de trabalho, em uma rua, em uma festa, você tem outro tipo de postura. A nossa postura aqui na escola é uma [e fora] é outra, você relaxa. Então, é isso que talvez eles sentem dificuldade, que eles veem para a escola, [...] têm dificuldade de se adaptar a uma nova linguagem, mas que, a meu ver, a escola não deve abrir mão não. Afinal de contas, se a escola é um ambiente de aprendizagem continuada, que não se aprende só na escola, mas também [nela]. Aí entra a questão metodológica do professor, de que forma vai transpor isso não é?*

Pelos depoimentos supracitados, percebemos que as professoras percebem a necessidade de se ensinar a norma padrão e sabem que existem lugares em que as pessoas não se preocupam com a forma de se expressar. Entretanto, existem outros em que o uso de uma linguagem mais formal será demandado, ressaltando que a escola não deve abrir mão de possibilitar aos alunos esse aprendizado. Sobre essa questão, Bagno (2003) faz a seguinte ressalva, destacando o papel da escola:

Uma das tarefas do ensino de língua na escola seria, então, discutir os valores sociais atribuídos a cada variante linguística, enfatizando a carga de discriminação que pesa sobre determinados usos da língua, de modo a conscientizar o aluno de que a produção linguística, oral ou escrita, estará sempre sujeita a uma avaliação social, positiva ou negativa. É mais do que justo que o professor explique, com base em teorias linguísticas consistentes, a origem e funcionamento das variantes linguísticas estigmatizadas, que mostre as regras gramaticais que governam cada uma delas. (p.150)

Com base na afirmação de Bagno, podemos inferir que, em sua função no ensino da língua, a escola deve apresentar aos alunos o “peso” social que cada variante possui, destacando a importância de se aprender a norma padrão, pois estamos sempre sujeitos à avaliação, e a forma de se expressar diz quem é o sujeito, sendo determinante, por exemplo, no momento de uma entrevista de emprego. A professora M, que é a coordenadora pedagógica da escola, percebe que esse processo não é simples. Reconhece a escola como um espaço de aprendizagem, em que o ensino da norma padrão não deve ser dispensando, independentemente do espaço social de que o aluno provém. Pontua a questão metodológica do professor, pois a forma como ele vai mediar esse processo será fundamental para o desenvolvimento desse aprendizado.

Percebemos que a escola possui uma tarefa complexa, ao ter de tratar essas questões linguísticas. Ao mesmo tempo em que ela deve se apresentar como um espaço de ensino e aprendizagem de coisas novas, ela deve lidar com o respeito aos conhecimentos prévios dos educandos. Nessa perspectiva, trouxemos algumas respostas das professoras, ao se referirem ao modo como

---

<sup>28</sup> No dia de realização da entrevista coletiva a coordenadora pedagógica da escola estava presente e emitiu sua opinião sobre as questões abordadas.

a escola deve ensinar a norma padrão e, ao mesmo tempo, respeitar as variantes trazidas pelos alunos. Obtivemos as seguintes respostas:

*...porque quando você tem um vínculo com essa pessoa, ela vai ter confiança em você, então ela vai saber que toda interferência que você fizer não é uma interferência negativa, mas que é uma interferência necessária e que ele é capaz de estar fazendo isso. Eu acho que quando você cria vínculo você consegue fazer essa transição mais tranquila.*

(professora AP)

...a gente tem assim esse cuidado de estar questionando como pode ser melhor, escreva do jeito que você acha, vá tentando...

(professora AP)

É uma coisa que eu sempre falo a eles, para que a gente possa falar certo, a gente também tem que tentar ler. Então, se a gente lê, a gente vai melhorar essa questão da fala, do próprio vocabulário e digo assim: não se preocupem porque a língua portuguesa é uma das línguas mais difíceis. Existem muitas variáveis dentro da língua portuguesa. Então eu digo a eles assim, sempre ler, prioridade trabalhar justamente essa questão da fala, do vocabulário deles para que eles entendam de repente o vocabulário que eu, como professora, tento passar para ele, é tentar ler. Até procuro incentivar, procuro colocar as palavras que eu percebo que eles estão errando, que eles falam errado, eu procuro sempre trabalhar com essas palavras e botar para que eles leiam, para que de fato eles comecem a perceber, entendeu, e tentem mudar porque pelo que eu... Se não tiver muito cuidado na hora de fazer uma interferência dessas, vai acabar acontecendo o que aconteceu com a aluna que eu citei, com o fato que aconteceu. Então eu não quero criar nenhuma situação que seja constrangedora para ele, porque, no momento em que eu for fazer qualquer correção, qualquer interferência junto ao grupo, ele vai estar se fechado cada vez mais, ele vai... Em vez de eu estar melhorando a autoestima dele, eu vou estar agravando isso aí...

(Professora D)

É interessante observar que as professoras criam as suas estratégias para que o aprendizado ocorra da melhor forma possível. A professora AP ressalta o desenvolvimento de um vínculo de confiança como fator fundamental para que o educando perceba que a intenção do professor é de que o aluno aprenda. A professora D apresenta a leitura como essencial para o aprendizado da variante culta. Diz que é necessário muito cuidado no momento de fazer uma intervenção, visto que os alunos precisam estar abertos para

aprender novos conhecimentos. Nesse contexto, o intuito do professor é também cuidar da autoestima desses alunos. Eles sofrem uma série de preconceitos, e a escola precisa atentar para que o aprendizado não seja constrangedor, mas que seja, dentro de uma perspectiva freiriana, libertador.

A professora D ainda usa a expressão “os alunos falam errado”, ressaltando que busca trabalhar com as palavras que os alunos erram. É perceptível que as formas de se expressar dos educandos possuem particularidades, mas, dentro do seu contexto, há uma lógica na construção dos enunciados, motivo pelo qual Bagno (2003) não os denomina como “erro de português”, visto que, para ser erro, deveria ser algo individual e não coletivo.

Em uma comunidade na qual todos falam *muié* (mulher), *mió* (melhor), essas construções são aprendidas em um meio social e apresentam toda uma lógica de sentido para os sujeitos que usam tais expressões (BAGNO, 2003). Desse modo, podemos inferir que os alunos não falam errado, e sim que possuem uma variante popular que, como vimos, difere da variante culta. ABUD (1987) nos diz que não escrevemos como falamos, mesmo quando falamos em situações formais, e não falamos como escrevemos, mesmo quando escrevemos em contextos informais. Portanto, é importante ressaltar que fala e escrita possuem características distintas, e a função social da escola passa por ensinar aos alunos a norma padrão, sem deixar de focar a existência de variantes linguísticas que são socialmente estigmatizadas. Na escola, as formas de se expressar do aluno não podem, do nosso ponto de vista, ser tratadas como erros, pois o espaço escolar é um ambiente de aprendizado, e os discentes estão nesse espaço para aprender. Torna-se necessário ressaltar que a linguagem escrita possui convenções que precisam ser ensinadas, pois, conforme vimos, na escrita há um padrão.

Partindo dessas reflexões, achamos pertinente também trazer um depoimento que nos faz refletir sobre a relação que o educando possui com a linguagem. Vejamos:

... aconteceu determinado fato que teve uma aluna que se chateou pelo fato do professor ter dito assim...(ela sabe ler, mas ela tem esse bloqueio). Aí, a professora: Você sabe, você lê, tente, Se você ler, você vai conseguir. Ela se chateou, porque achou que o professor estava sendo assim... Ele estava

incentivando ela, e ela encarou como se o professor não estivesse querendo ensinar e o que o professor não queria era dar a resposta pronta. Queria que ela tentasse resolver a questão, então ela se sentiu... E não veio mais para a escola. Então assim, a fala, naquele momento, a intenção do professor foi um incentivo, foi tentar incentivar ela para que ela buscasse, pelo menos buscasse resolver como outras pessoas do grupo estavam tentando, e ela interpretou isso de uma outra maneira. Então, a fala do professor às vezes, a maneira de se colocar, realmente pode ser interpretada da maneira que foi. Então, pode ser tanto um incentivo quanto pode ser um desestímulo, pode provocar uma evasão como, no caso dessa situação, entendeu? Então, assim, a gente, como professor, a gente não vê assim tanto no Fundamental quanto no Médio a gente é a referência...

(professora D)

Do nosso ponto de vista, o professor fez uma intervenção coerente. Entretanto, talvez, por não atentar para o modo como a aluna lidava com esse tipo de intervenção, fez com que a aluna saísse da escola. Esse depoimento serve também para perceber como a dinâmica de sala de aula é complexa. Não há um trabalho pronto, acabado. Devemos estar preparados para o novo, o não previsto. Desse modo, torna-se ainda mais importante conhecer a realidade linguística desses alunos e, principalmente, saber qual a relação deles com a linguagem da escola, do professor.

Além de lidar com as precárias condições de trabalho, com todos os problemas que atingem as salas de aula, o professor ainda lida com a subjetividade humana, que é complexa, pois nem sempre as intervenções consideradas coerentes vão surtir o efeito esperado.

Obviamente, apenas por um depoimento, não podemos afirmar que a aluna abandonou a escola apenas por conta dessa intervenção. De qualquer modo, queremos ressaltar a importância de conhecer a relação que o aluno possui com a linguagem, para saber que intervenções possivelmente serão compreendidas e aceitas pelos discentes. Durante (1998) faz uma interessante observação sobre a intervenção docente. Nas palavras da autora:

Considerar a diversidade implica em realizar intervenções pedagógicas diferenciadas. As situações de aprendizagem, objetivos e conteúdos são os mesmos para o grupo de educandos, o que se diferencia é a intervenção do educador, considerando as características individuais para que todos os educandos cheguem ao objetivo proposto. (1998, pg.76).



A função docente também passa pelo conhecimento das particularidades que se apresentam em sala de aula, considerando-se que, no trabalho com as mesmas temáticas, os discentes são singulares, podem aprender de uma forma diferenciada e, para isso, nas intervenções, o educador precisa atentar para a forma como essa intervenção será realizada para que o aprendizado ocorra.

No próximo tópico, traremos algumas considerações gerais sobre a realização da pesquisa. São aspectos que não estavam pontuados entre os objetivos, mas que consideramos relevantes para clarificar as questões apresentadas ao longo do trabalho.

#### **4. 5 – Outras considerações sobre o trabalho de campo**

Embora estivéssemos na escola com o objetivo de observar o ensino da língua portuguesa e o uso das variantes linguísticas em sala de aula, há questões que estão presentes no cotidiano escolar, fazem parte do seu currículo oculto e não puderam deixar de ser observadas. Durante a entrevista realizada no dia 05/12/2008, por exemplo, quisemos saber a concepção dessas professoras sobre escola, aprendizagem e fatores considerados determinantes para a permanência ou não do aluno da EJA na escola.

Em termos gerais, a partir das falas das professoras, podemos dizer que elas concebem a escola como um espaço de trocas de conhecimento, socialização, “É de troca de conhecimento, mas de socialização dessas pessoas, de troca de experiências...” (Professora AP)

Uma das professoras ressalta bastante a questão do respeito entre os alunos e entre os próprios professores, destacando o docente como exemplo que deve nortear essas ações. A professora N, diz o seguinte: “Eu acho, eu penso assim, quando você quer alguma coisa eu acho que primeiro você tem que dar o exemplo. Eu questiono isso muito na minha sala com os meus alunos”.

No que se refere à aprendizagem, as professoras ressaltaram que o aluno aprendeu quando sabe ler, escrever e compreender. Vejamos o que nos diz, por exemplo, a professora S: “Então tem que ler, escrever e compreender

também, se não compreender não adianta”. A professora N diz o seguinte: “Eu não posso admitir que um aluno chegue a um quarto ano primário e não sabe escrever nem o nome dele” e ressalta que, em alguns casos, os alunos não se empenham para que o aprendizado ocorra.

Vemos, a partir desses comentários, que o docente tem uma função de mediador do processo de ensino e aprendizagem e, principalmente, por lidar com adultos (em alguns momentos, alunos mais velhos que os docentes), a troca de conhecimentos é constante.

É interessante observar também a importância do empenho individual dos discentes para que o aprendizado ocorra. Percebemos, portanto, que a dinâmica de sala de aula é complexa e, dentro da estrutura de escola que temos, existem vários fatores que contribuem para que o aprendizado não se efetive de modo profícuo. Entretanto, os docentes apresentam concepções claras de escola e de aprendizado, o que, do nosso ponto de vista, é relevante para que ocorram intervenções pertinentes nas práticas educativas.

Sendo assim, não podemos nos esquecer da problemática que, em geral, atinge a maioria dos alunos da EJA e que, efetivamente, prejudica o aprendizado. Segundo as professoras entrevistadas, a maioria desses alunos trabalha o dia inteiro em atividades nas quais são explorados e, muitas vezes, não são respeitados no ambiente em que trabalham. Sobre essa questão, quisemos destacar o que é dito pela professora AP, na entrevista coletiva:

*A maioria deles trabalha o dia todo [em regime quase] escravizado, então eles vêm cansados para sair um pouco daquele ambiente e [ficar aqui onde são tratados como sujeitos].*

Essa declaração da professora AP nos fez refletir ainda mais sobre as possíveis motivações que levam os educandos adultos a retornarem ao espaço escolar. Eles sofrem uma série de preconceitos nos ambientes que precisam frequentar, como o de trabalho, e retornam à escola por ser ela um espaço em que são considerados sujeitos, e são também a razão de aquela escola funcionar no turno noturno. Desse modo, percebemos o quanto esse retorno ao ambiente escolar precisa ser valorizado, e as professoras precisam ter consciência de seus posicionamentos, construindo uma relação que permita confiança para que esse retorno ao ambiente escolar seja proveitoso.

Nessa perspectiva, pretendemos fomentar a discussão do espaço escolar como, na medida do possível, desprovido de preconceitos sociais. Sabemos que temos preconceitos e que, em determinados momentos, isso pode transparecer. Mas, como educadores, o nosso papel em sala de aula é buscar mediar possíveis conflitos e não perpetuar preconceitos que possam existir com nossos alunos. A escola pode receber diversos tipos de aluno, e devemos nos posicionar em prol do bem coletivo. No que se refere ao preconceito linguístico, o papel do docente torna-se ainda mais delicado, pois, ele tem de apresentar ao aluno a linguagem formal e não tratar com preconceito a linguagem que ele apresenta. Precisa atentar para que esse novo aprendizado não gere discriminação da linguagem usada em seu ambiente social, e sim propiciar-lhe um conhecimento que possibilitará uma atuação social mais autônoma. Portanto, estaremos, no ensino na língua, focando a importância desse aprendizado para que os alunos não se sintam discriminados no espaço escolar, percebendo-o como inclusivo.

Entretanto, os alunos dessa modalidade de ensino apresentam algumas dificuldades no aprendizado, de modo que as professoras questionam entre si possíveis maneiras de intervir nessa realidade, pois essa é uma das causas da evasão na EJA: o pouco avanço no aprendizado. Sobre essa questão, a professora AP nos apresenta uma interessante consideração:

*Eu acredito que o adulto ele tem uma coisa muito específica sim [...]. Há uma fase, e o correto, não sei bem se seria o correto, passou, o período de ele aprender, o período de aprendizagem passou, e a gente sabe que até para língua estrangeira tem, tem que tá em processo de conceito... Até de vida assim, e quando isso passa, é muito mais difícil dessa aprendizagem ocorrer. Precisa de um tempo maior [dedicação maior]. E assim como a gente tem milhões de crianças com dificuldades de aprendizagem, síndromes, queixas mil que vão para psicólogos, para psicopedagogo, para terapeuta... Eles não tiveram isso, então tudo isso também se petrificou, ficou lá... Então, a gente está lá com adultos para aprendizagem [...] feito crianças, e alguns precisam de apoio, que esse apoio se foi.*

Ao apresentar este depoimento da professora AP, queremos destacar como o docente da EJA, ao assumir uma classe, está tomando para si uma responsabilidade política de uma dívida social para com esses discentes. A nossa concepção de educar passa pelo discurso de Freire (1996), em que o autor aponta várias responsabilidades inerentes ao ato de educar, dentre as

quais queremos destacar a reflexão sobre a frase: ensinar exige a convicção de que a mudança é possível. Freire destaca que o mundo não é, o mundo está sendo, ou seja, ele se constrói e se reconstrói a partir de nossos questionamentos e de nossas ações. O autor ainda nos diz o seguinte:

Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência. O conhecimento sobre os terremotos desenvolveu toda uma engenharia que nos ajuda a sobreviver a eles. Não podemos eliminá-los, mas podemos diminuir os danos que nos causam. Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. (1996, p.46)

Desse modo, reconhecemos a problemática que atinge as classes de EJA, mas queremos ressaltar a relevância de, como educadores, acreditar nas mudanças e atuar, em nossas salas de aula, de modo que a passagem do discente pela escola seja significativa. Nossa responsabilidade para com os alunos é contribuir para reconstruir a sua trajetória escolar da forma mais proveitosa possível. Diante disso, queremos destacar que a EJA apresenta uma série de especificidades, mas podemos, como docentes, ter perspectivas positivas, visto que estamos aprendendo o tempo inteiro. Por necessidade ou simplesmente por vontade, aprendemos sim. Portanto, não devemos perpetuar determinados discursos sobre o aprendizado dos discentes, pois, apesar das dificuldades enfrentadas, temos muito exemplos de alunos de EJA bem sucedidos, o que também pode acontecer no nosso contexto de atuação. Para isso, precisamos acreditar no efetivo aprendizado dos nossos alunos.

Na escola pesquisada, observamos, por parte dos docentes, uma postura de indignação ante os problemas existentes. As professoras se preocupam muito com o aspecto pedagógico e se entristecem por não conseguirem realizar um trabalho com a qualidade que desejariam. Como vimos, a resolução dos problemas estruturais apresentados extrapolam o âmbito da sala de aula, da escola, e atingem todo o sistema de educação. Desse modo, essas reflexões devem estar presentes no cotidiano de todos que se propõem a fazer a Educação de Jovens e Adultos.

Para contornar tudo isso, poderíamos ter um efetivo investimento na Educação de Jovens e Adultos, extrapolando os programas de alfabetização, e possibilitando a esses discentes condições de estudar toda a Educação Básica. A formação docente específica para a EJA também se faz necessária para que esse profissional tenha o respaldo teórico e a compreensão de que, mesmo num ritmo diferente do das crianças, os adultos aprendem. A EJA deve ser compreendida como uma modalidade de ensino que difere do Ensino Fundamental, e não ser compreendida apenas como medida paliativa, mas como modalidade de ensino que requer políticas públicas eficazes que invistam nas necessidades específicas do público que necessita da EJA.

Para encerrar nossas reflexões em torno da atuação docente, traremos uma colocação de ABUD (1987), que nos diz o seguinte:

...ressaltamos que cada professora tem seu estilo pessoal de trabalho [...]. O que faz delas bons profissionais é a capacidade de respeito pelo alfabetizando no trabalho realizado junto ao mesmo, evidenciando a coerência entre o pensamento e a ação, o conhecimento sobre o seu material de trabalho e sobre os passos que o aprendiz da língua escrita terá de percorrer, de acordo com o seu nível de aprendizagem, ou seja, o seu tempo próprio e necessário para aprender. (p.72).

Desse modo, queremos destacar a atuação de todas as professoras pesquisadas, pois, dentro do contexto em que estão inseridas, fazem a sua parte no processo de alfabetização de educandos adultos em nosso país. Ressaltamos que as questões apresentadas ao longo do trabalho têm o intuito principal de propiciar reflexões sobre as questões linguísticas que se inserem nas salas de aula, as quais, muitas vezes, não são discutidas e interferem diretamente no processo de aprendizado.

No próximo tópico, que será o capítulo final deste trabalho, apresentaremos algumas considerações sobre a realização desta pesquisa no processo de formação da pesquisadora.

## 5. CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRABALHO REALIZADO

Conforme vimos, as questões que se referem à linguagem estão presentes em todos os momentos das nossas vivências individuais e coletivas. Falamos, escutamos, compreendemos, questionamos, interagimos, enfim nos expressamos da maneira como sabemos para poder conviver nos ambientes sociais dos quais fazemos parte.

Neste trabalho, quisemos abordar e discutir como as questões da linguagem são tratadas no ambiente escolar. Fizemos a pesquisa de campo no intuito principal de observar como, na prática docente, os professores lidam com as questões linguísticas em sala de aula e como acontece o ensino e a aprendizagem da norma padrão da língua portuguesa em uma escola pública da rede municipal de Salvador. O exercício de pesquisa sobre essa temática nos possibilitou um olhar mais atento para a formação do professor que alfabetiza e como esse processo de ensino e aprendizagem é tratado nas classes de EJA. Sabemos que esses discentes possuem uma ampla trajetória de vida e, geralmente, são vítimas de várias situações de preconceitos, dentre os quais o linguístico.

A percepção teórica de que a formação linguística do professor pode modificar a forma de os alunos lidarem com as suas próprias expressões parte do exercício de estudos sobre teorias linguísticas vinculadas a um exercício de prática em classes de alfabetização de adultos. A partir dessas experiências, pudemos constatar que o conhecimento, por parte do docente, de algumas teorias linguísticas pode auxiliar a sua prática e possibilitar uma melhoria no processo de alfabetização dos alunos. Ao compreender, por exemplo, que as relações entre letras e sons são complexas ele pode propor atividades que ressaltem essa questão sem uma cobrança de aprendizado imediata, visto que os conhecimentos sobre a grafia das palavras da língua portuguesa acontecem ao longo da vida.

Desse modo, buscamos esclarecer os objetivos da pesquisa, a partir dos relatos das observações em salas de aula e das entrevistas que foram realizadas. As possíveis respostas foram extraídas desses instrumentos para

coleta de dados. Acreditamos que, mais do que qualquer outro envolvido no processo de escolarização, os professores são os sujeitos mais indicados para responder sobre o seu próprio trabalho.

Obviamente, os problemas estruturais de formação, de condições de trabalho, etc. estão presentes em todos os momentos da nossa pesquisa, não nos esquecendo, obviamente, do contexto macro de todo o sistema de educação. Entretanto, ao analisar as particularidades das docentes pesquisadas, pudemos obter algumas respostas que nos ajudaram a compreender um pouco mais como determinadas temáticas são tratadas, enfatizando os contextos macro e micro que as cercam. As professoras criam estratégias próprias para que as atividades possam ser desenvolvidas em sala de aula da maneira que consideram pertinentes.

A falta de estruturação da EJA, aliada a um cotidiano de trabalho que não permite reflexões aprofundadas em torno de diretrizes e parâmetros curriculares, minimizam, do nosso ponto de vista, objetivos amplos para a formação do sujeito da EJA, sem uma análise aprofundada das implicações futuras desse aprendizado, como, por exemplo, a possibilidade de continuação de estudos, etc. Em apenas uma das salas de aula, pudemos perceber a docente enfocando, para os alunos, a relevância das temáticas abordadas para que eles pudessem dar continuidade aos estudos. Inclusive, tal professora pesquisou possíveis escolas em que esses discentes poderiam se matricular ao completar o ciclo do Ensino Fundamental.

Não queremos, com este trabalho, apontar culpados (até porque o nosso tempo de observação foi curto), ou propor soluções inviáveis para a problemática que atinge a EJA. Nosso intuito é trazer essas reflexões para o debate com docentes e pesquisadores. A não-continuidade dos estudos, ou a evasão dos alunos da EJA, apresenta várias causas vinculadas a problemas estruturais que atingem a toda comunidade escolar (falta de material didático, falta de merenda, etc.) e até a problemas individuais (mudança de endereço, de trabalho, cansaço, etc).

Como sabemos, em nosso país, os problemas que atingem a educação extrapolam o âmbito do ambiente escolar. As questões – vinculadas a diversos espaços sociais, como o desemprego, violência, etc. – adentram no ambiente

escolar, afetando a realização do trabalho docente, que se envolve diretamente com elas. Infelizmente, a resolução dessas questões está fora do alcance e da competência da comunidade escolar. Neste trabalho, quisemos lançar o olhar em direção a questões pedagógicas que podem ser objeto de reflexão, e, na medida do possível, podem ser modificadas pelos profissionais que atuam na educação.

Nossa vontade é de fomentar a discussão sobre a EJA, para que a passagem desses alunos pela escola seja significativa e viabilize uma vivência social mais autônoma. Queremos destacar a necessidade de políticas públicas que deem subsídios aos docentes e à escola como um todo. Desse modo, pode-se desenvolver um trabalho de qualidade para essa modalidade de ensino, com uma estruturação curricular adequada, uma formação docente específica para a EJA, a disponibilidade de material didático, etc. Para que a escola não seja apenas um local de “refúgio” para esses discentes, mas que possa ser um lugar que possa melhorar a sua vivência social.

Diante da atual estrutura de ensino, questionamos como a escola pode fazer parte da vida desses discentes de forma efetiva e de que modo, a linguagem da escola pode ser também a linguagem do aluno. Assim, num exercício mútuo de interatividade, os alunos poderiam participar de forma mais ativa na sociedade letrada. Partindo de uma perspectiva idealista, podemos pensar num currículo contextualizado, com atividades desenvolvidas pelas docentes, de modo a atender às demandas cotidianas de leitura e de escrita desses alunos. E que cada intervenção docente sobre a forma como o aluno se expressa possa ser mediada, mostrando-se a linguagem formal e apresentando situações reais de ganho com esse novo aprendizado.

Durante as observações de aula, essas questões nos levaram a refletir sobre a função social da escola. Por diversas vezes, surgiram dúvidas, por parte dos alunos, na compreensão do enunciado de algumas questões propostas, sem que houvesse uma resposta que as sanasse. Essas questões passam pelo cotidiano das classes de EJA e, pelo menos, durante as observações em quatro das salas, essa linguagem da escola não foi efetivamente compreendida. A professora apresenta o enunciado das questões e alguns alunos não compreendem e questionam; a professora explica o



enunciado da questão, mas, quando a atividade se repete, os alunos fazem o mesmo questionamento (o exemplo mais comum, observado durante as aulas, foi a dúvida sobre o significado de termos, como “adição” e “subtração”, só compreendidos quando substituídos por “de menos” ou “de mais”).

Sentimos também um distanciamento dos conteúdos escolares da vida daqueles discentes. Alguns conteúdos apresentados, principalmente relacionados a história, não eram compreendidos, e os alunos não faziam as relações históricas propostas pela professora. É por isso que ressaltamos a importância de se repensar o currículo da Educação de Jovens e Adultos, tornando-o mais contextualizado, pois, no contexto escolar, os objetivos de aprendizagem desses discentes são, sobretudo, de ordem prática: eles querem aprender a escrever o nome, ver a marca e o preço dos produtos no supermercado, etc. Então, cada conteúdo pensado, cada atividade realizada em sala de aula deve ter como foco principal associar as temáticas abordadas às necessidades reais dos indivíduos. A experiência de Paulo Freire nos mostrou como esse tipo de educação pode ser proveitoso. Então, de modo crítico e autônomo, devemos pensar em um currículo para EJA contextualizado e o profissional docente como o principal responsável pelo desenvolvimento das propostas de atividades em sala de aula.

Diante de tudo isso, tornam-se necessários investimentos sérios em formação docente, para que o professor também se torne autônomo no exercício de seleção de metodologias e de decidir de que modo cada conteúdo proposto no currículo será apresentado em sala de aula. Infelizmente, muitos dos professores que participam ou participaram de cursos de formação (inicial ou continuada) relatam que tais cursos não têm absolutamente nada a ver com o contexto escolar em que se inserem. Isso faz com que repensemos a formação de professores, para que ela seja mais um elemento promotor de práticas reflexivas, inclusive ampliando o próprio conceito de formação. A partir do momento que o docente faz pesquisas sobre determinadas temáticas que serão abordadas em sala, procura novos materiais didáticos e interage com professores mais experientes, ele está ampliando suas possibilidades de atuação e se formando como docente pesquisador. Para que ele possa fazer isso, precisa de um tempo garantido em sua carga horária de trabalho.

Parece-nos que essas questões devem fazer parte do debate com os docentes para que compreendam as expressões linguísticas dos alunos e saibam que aspectos devem ser focados no desenvolvimento da leitura e da escrita.

De um modo geral, a realização deste trabalho nos possibilitou ampliar nossos interesses e questionamentos em torno das questões que perpassam o cotidiano da Educação de Jovens e Adultos. Os professores pesquisados nos apresentaram questões sobre as quais jamais havíamos pensando ou refletido antes, ao tratar dessa temática. Pensar que alguns alunos vão à escola para ter a possibilidade de sair do cotidiano de trabalho, e perceber que algumas intervenções dos docentes (outrora consideradas coerentes pela pesquisadora), podem gerar o abandono da escola nos leva a refletir que temos ainda muito caminho a percorrer no desenvolvimento de pesquisas sobre a EJA. Percebemos também que há necessidade do diálogo constante com os sujeitos que estão diretamente envolvidos com a educação e contribuindo para diminuir os índices alarmantes de analfabetismo em nosso país.

Em princípio, pensamos que a realização da pesquisa poderia trazer algumas indicações de soluções para os problemas presentes em classes de EJA. Entretanto, percebemos que este trabalho nos propiciou algumas reflexões novas e a revisão de alguns posicionamentos existentes, o que nos leva a concluir que é necessário mais tempo de estudo. Desse modo, o que foi pesquisado até o momento configura-se como um primeiro passo para a realização de outros trabalhos.

Ressaltamos a importância de poder dialogar também com os discentes, gestores e órgãos centrais da educação no intuito de ampliar nossa compreensão sobre a Educação de Jovens e Adultos. Queremos destacar que o primeiro passo foi dado, mas, assim como enfocamos a necessidade de formação docente, como pesquisadora estamos apenas começando a trilhar o nosso caminho que demanda ainda muito estudo e dedicação. Esperamos que tal caminhada seja longa, agradável e profícua. Queremos apresentar, diante das múltiplas possibilidades de se encerrar um trabalho desse teor, o trecho de um poema de Carlos Drummond de Andrade:

*Mas se desejarmos fortemente o melhor e,  
principalmente, lutarmos pelo melhor...  
O melhor vai se instalar em nossa vida.*

Desse modo, queremos destacar a importância de fazer o melhor em nossos espaços de atuação social, pois, apesar de toda a problemática que abordamos neste trabalho, ainda acreditamos em mudanças individuais e coletivas que acarretarão melhorias no desenvolvimento de nossos trabalhos, pois, conforme ressalta o poema, se lutarmos pelo melhor, o melhor vai se instalar em nossa vida. E o melhor para nós, educadores, se configura como uma estrutura educacional de qualidade para os que estão envolvidos, direta ou indiretamente, com a educação.

## REFERÊNCIAS

ABUD, Maria José M. **O ensino da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização**. São Paulo: EPU, 1987.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Recomeçar**. Disponível em: [http://www.pensador.info/autor/Carlos Drummond de Andrade/](http://www.pensador.info/autor/Carlos_Drummond_de_Andrade/), acessado em 31/01/2010, às 12:51

\_\_\_\_\_. **Aula de português**. Disponível em: <http://www.memoriaviva.com.br/drummond/poema053.htm>, acessado em 17/01/2010, às 23:26.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escola**. Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo**: de Piaget a Emília Ferreiro. 7. ed São Paulo: Editora Ática, 2004.

BAGNO, M. **A norma oculta**: língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola Editorial, 2003

\_\_\_\_\_. **Preconceito linguístico**. O que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2004a.

\_\_\_\_\_. Língua, história e sociedade. Breve retrospecto da norma-padrão brasileira. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2004b. p. 179-199.

BAKHTIN, Mikhail. **“Problemas da poética de Dostoiévski”**, Editora Forense Universitária, 2ª edição, São Paulo, 1997.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3ª edição. Lisboa: Edições 70, 2004.

BENVENISTE, E. Natureza do signo linguístico. In: **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas: Pontes, 1991.

BORTONI-RICARDO. Stella Maris. Um modelo para a análise sociolinguística do português do Brasil. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2004a. p. 333-350.

\_\_\_\_\_. Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula.- São Paulo: Parábola Editorial, 2004b. [Linguagem;4}

BOURDIEU. Pierre. **A economia das trocas lingüísticas**. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo, 1996. (clássicos;4)

BRANDÃO, Antônio Jackson de Souza. Sistema e norma (Eugênio Cosèrieu). Disponível em: [http://www.jackbran.pro.br/linguistica/norma\\_coseriu.htm](http://www.jackbran.pro.br/linguistica/norma_coseriu.htm), acessado em 21/01/2010.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística**. Editora Scipione. São Paulo, 1997.

CALKINS. Lucy. **A arte de ensinar a escrever**. Trad. Daise Batista. Porto Alegre: ArteMed Editora, 2002.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas**. Estratégias para entrar e sair da modernidade; tradução Heloísa Pessa Cintrão, Ana Regina Lessa. 3ª ed. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo, 2000. (Ensaio Latino-americanos, 1)

CARNEIRO, R. MACHADO, L. (et.al). **A construção do projeto político-pedagógico da escola**. Módulo 3 do curso de formação de gestores de Unidades Escolares. ISP/UFBA, 2008.

CARVALHO, **Marlene**. **Guia prático do alfabetizador** 5. ed. .rev. e am, 2 reimpressão. São Paulo: Editora Ática, 2005. (Série Princípios).

COLELLO, S. M. G. **Alfabetização e letramento: repensando o ensino da língua escrita**. Disponível em <http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm> Acesso em 31/07/2006.

ENTRE OS MUROS DA ESCOLA. Direção: Laurent Cantet. Produzido por: *Produção*: Caroline Benjo, Carole Scotta, Barbara Letellier e Simon Arnal. *Fotografia*: Pierre Milon, Catherine Pujol e Georgi Lazarevski *Figurino*: Marie Le Garrec. Edição: Robin Campillo e Stéphanie Léger. *Distribuição*: Sony Pictures Classics / Imovision. França, 2007. Tempo de Duração: 128 min.

DARTIGUES, André. **O que é a fenomenologia?** 2ª ed. Rio de Janeiro. Eldorado, 1973.

DURANTE, Marta. **Alfabetização de Adultos:** leitura e produção de textos. Porto Alegre. Artes Médicas, 1998.

FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma.** São Paulo: Loyola, 2004.p. 37-61.

FARIAS, Iara Rosa. **As imagens enquanto práticas discursivas: Elementos para reflexão.** Trabalho apresentado no II Seminário Internacional: As Redes de Conhecimento e a Tecnologia, 24 a 27 de junho de 2003. Publicação em CD-Rom, cadernos de resumo e programação do evento sob o ISBN 85-86392-08-1.

\_\_\_\_\_ et.al. Reflexões sobre a inclusão linguística no contexto escolar. In: **Educação Inclusiva, deficiência e contexto social:** questões contemporâneas . Salvador. EDUFBA, 2009.

FERREIRA, Patrícia Vasconcellos Pires, BARROS, Priscila. **Análise de Conteúdo: a proposta de Laurence Bardin.** Disponível em: <http://www.caleidoscopio.psc.br/ideias/bardin.html>, acessado em 31/10/2009, às 21:30.

FERREIRO, Emilia. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mario Corso. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1979

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **A Internacionalização da Avaliação do Aprendizado na Educação Básica.** Disponível em: [revistaescola.abril.com.br/img/planejamento/emilia\\_ferreiro\\_portugues.doc](http://revistaescola.abril.com.br/img/planejamento/emilia_ferreiro_portugues.doc), acessado em 21/01/2010, às 11:20.

FOCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. Edições Loyola. São Paulo, 2008

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 34. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **Refletindo sobre o ato de aprender.** Disponível em: [www.prosaber.org.br/artigos.htm](http://www.prosaber.org.br/artigos.htm), acessado em 20/12/2009, às 13h12min.

GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos correntes e tendências. In: \_\_\_\_\_ROMÃO(orgs). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula.** 4 ed. São Paulo: Ática, 2006

GÓES, M. C. R. **A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural:** uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. Cadernos CEDES - Antropologia e Educação Interfaces do Ensino e da Pesquisa, Campinas-CEDES, v. 50, p. 9-25, 2000.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HAUGEN, E. Dialeto, língua, nação. In: Bagno, M. (org.). **Norma lingüística.** São Paulo: Edições Loyola, 2001, pp. 97-114.

HJELMSLEV, L. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem.** São Paulo: Perspectiva, 1975.

KLEIMAN, A.B., SIGNORINI, I. [ et al.] **O ensino e a formação do professor:** alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina et al. **Leitura em crise na escola:** as alternativas do professor. 3.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

LEMLE, Mirian. **Guia teórico do alfabetizador.** 16 ed. rev. e atual. São Paulo: Editora Ática, 2004. (Série Princípios ).

LUCCHESI, Dante. Norma lingüística e realidade social. In: BAGNO, Marcos (org.). **Lingüística da norma.** São Paulo: Loyola, 2004. p. 63-92.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual**. Produto 7, relatório analítico final, São Paulo, maio de 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13917%3Apesquisa-diversidade-na-escola&catid=194%3Asecad-educacao-continuada&Itemid=871](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13917%3Apesquisa-diversidade-na-escola&catid=194%3Asecad-educacao-continuada&Itemid=871), acessado em 21/10/2009, às 15 horas.

MOREIRA, Antônio Flávio B. SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: Uma Introdução. In: \_\_\_\_\_ (orgs.). **Currículo, Sociedade e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1999.

NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro. **Consciência fonológica**. Disponível em: <http://www.fonoesaude.org/consfonologica.htm>, acessado em 18/01/2010, às 16h07min.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Manual de semântica**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

OLSON, David R. TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita e oralidade**. Tradução de Valter Lellis Siqueira. São Paulo, SP. Ática, 1995.

PRETI, Dino. **Sociolinguística**: os níveis da fala. Um estudo sociolinguístico do diálogo na literatura brasileira. 9ª edição. 1ª reimpressão. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

SAUSSURE, F. Natureza do signo lingüístico. In: **Curso de Lingüística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1972.

SIGNORINI, Inês. O contexto sociocultural e econômico: As margens da sociedade letrada. In: \_\_\_\_\_ et al. **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.



SILVA, Denise Elena Garcia da. **A expansão romana: aspectos histórico-geográficos e socio-culturais**. Disponível em:

[http://vsites.unb.br/il/liv/prof/denize\\_web/documentos/filologia\\_tema6.htm](http://vsites.unb.br/il/liv/prof/denize_web/documentos/filologia_tema6.htm), acessado em 15/12/2009, às 15h45min.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **A leitura no contexto escola**. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_05\\_p063-070\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_05_p063-070_c.pdf), acessado em 28/11/2007.

SILVA, Fábio Paulo da. **As colônias do além mar**. Disponível em: [www.webartigos.com/articles/.../pagina1.html](http://www.webartigos.com/articles/.../pagina1.html), acessado em 02/01/2010, às 12:50.

SILVA, Patrícia Rosa da. FONTES, Bruno Pinheiro. A crise de leitura e implicações para educação online. In: **Reflexões sobre educação online**. Salvador: ISP/PRADEM/UFBA, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 17ª edição. 11ª impressão. São Paulo, SP: Ática, 2005.

\_\_\_\_\_. (2000) **Entrevista**: Letrar é mais que alfabetizar. Disponível em <http://intervox.nce.ufrj.br/~edpaes/magda.htm> (acesso em 15/07/2009)

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002.(Coleção questões da Nossa época).

\_\_\_\_\_. **Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada**. São Paulo, Cortez. 2006

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

## APÊNDICE

## **Apêndice A**

### **Roteiro de entrevista para os professores da EJA**

- 1- Qual a concepção de escola?
- 2- Qual a concepção de aprendizagem? Quando, para você, um aluno aprende?
- 3- Por que será que alguns alunos não aprendem?
- 4- Quais fatores vocês consideram determinante para a permanência dos alunos na EJA?
- 5- Que fatores contribuem ou podem contribuir para o desestímulo e até a evasão desses alunos da EJA?
- 6- Como a fala de um aluno ou do próprio professor pode interferir no processo de aprendizagem?
- 7- Sabemos que os alunos, principalmente da EJA, normalmente possui uma forma de se expressar diferente da que é cobrada na escola. Qual é do ponto de vista de vocês, a melhor forma de se trabalhar essa transição entre a forma de falar do aluno e a forma que se fala na escola/que o professor fala/pela escola e pela sociedade em geral?