



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

REBECA CERQUEIRA ANDRADE DE ALCÂNTARA

**AUSÊNCIAS E EMERGÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
EM SALVADOR-BA:
CONSIDERAÇÕES EM TORNO DO ENSINO DE GRAMÁTICA**

Salvador
2012

REBECA CERQUEIRA ANDRADE DE ALCÂNTARA

**AUSÊNCIAS E EMERGÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
EM SALVADOR-BA:
CONSIDERAÇÕES EM TORNO DO ENSINO DE GRAMÁTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Miguel Angel García Bordas.

Salvador
2012

SIBI/UFBA/ Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

Alcântara, Rebeca Cerqueira Andrade de.

Ausências e emergências na formação de professores da educação de jovens e adultos em Salvador-BA: considerações em torno do ensino de gramática / Rebeca Cerqueira Andrade de Alcântara. 2012.

159 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Miguel Angel Garcia Bordas.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2012.

1. Educação de adultos. 2. Gramática – Estudo e ensino. 3. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 4. Professores de educação de adultos - Formação. I. Garcia Bordas, Miguel Angel. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 374 – 22. ed.

REBECA CERQUEIRA ANDRADE DE ALCÂNTARA

**AUSÊNCIAS E EMERGÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
EM SALVADOR-BA:
CONSIDERAÇÕES EM TORNO DO ENSINO DE GRAMÁTICA**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação, pela Faculdade de Educação, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 09 de abril de 2012.

BANCA EXAMINADORA:

Miguel Angel García Bordas (Orientador)
Doutor em Filosofia pela Universidad Complutense de Madrid, UCM, Espanha.
Universidade Federal da Bahia – UFBA (Faculdade de Educação)

Viviane Ache Cancian
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará, UFC, Brasil.
Universidade de Santa Maria – UFSM (Centro de Educação)

Hilda Maria Ferreira de Carvalho Amitay
Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil.
Universidade Federal da Bahia – UFBA (Instituto de Letras)

Lícia Maria Freire Beltrão
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil.
Universidade Federal da Bahia – UFBA (Faculdade de Educação)

Sandra Maria Marinho Siqueira
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará, UFC, Brasil.
Universidade Federal da Bahia – UFBA (Faculdade de Educação)

Cleverson Suzart Silva (suplente)
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil.
Universidade Federal da Bahia – UFBA (Faculdade de Educação)

*À minha mãe,
Lúcia Maria Cerqueira de Andrade,
pelo seu amor incondicional.*

AGRADECIMENTOS

Na fase final, me vêm à memória tantas pessoas... Reporto-me ao dia da entrevista para a seleção de alunos do doutorado. Depois da rodada de perguntas, antes de sair, professora Dra. Iara Farias me diz que não gostou apenas de uma coisa: do meu cabelo! Fiquei assustada, afinal de contas não a conhecia, mas antes de perguntá-la qualquer coisa, ela me mostrou a cópia do curriculum lattes que entreguei para a seleção. Lá estava eu com meu cabelo hiperliso! Este foi um indício de que minha proposta inicial estava aprovada. E foi o que se deu! Dentre os dezessete candidatos, apenas quatro foram selecionados e meu nome estava lá!

Só que a professora Iara saiu do programa de pós-graduação e da FACED e retornou à sua terra natal: São Paulo. Mas recebi como presente a orientação do professor Dr. Miguel Bordas, que além de competente é uma pessoa excepcional! Muito obrigada, especial, ao professor Miguel, que não me deixou desistir, quando não tinha forças para continuar...

Às funcionárias, Kátia e Graça, sempre atenciosas e carinhosas comigo, muitíssimo obrigada! Kátia, em especial, que me ouviu em um dos momentos mais delicados, foi também muito delicada comigo!

Agradeço aos professoras(es) que participaram desta pesquisa e que tiveram a oportunidade de refletir junto comigo sobre muitos aspectos que aqui estão e que fazem parte da vida diária delas(es) nas escolas de educação de jovens e adultos.

Aos estudantes da EJA, muito obrigada!

Aos meus colegas de pós pelas experiências acadêmicas vivenciadas, pelas trocas de conhecimento, pelos momentos de reflexão que tivemos durante o curso, durante as tantas disciplinas.

Obrigada aos colegas Adelson Silva, do Espírito Santo, e Lucas Moreira, ex-colega da UNIJORGE, pelo abstract. Nessas horas sabemos que não estamos (tão) sós.

Obrigada à Lays Mello e a Cleber Tourinho, meus amigos da vida, pela leitura atenta de meu texto e pela revisão.

Aos professores da pós-graduação pelas incursões teóricas e pelos muitos debates suscitados.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa.

Aos leitores desta tese, agradeço-lhes e espero contribuir para ensejar o debate sobre o ensino de língua materna aliado à formação de professores, não somente os da EJA, mas todos aqueles que veem na educação um caminho para uma sociedade mais justa, mais humana e menos intolerante.

Enfim, até às pedras que passaram pelo meu caminho, na tentativa de que este trabalho não se concretizasse, muito obrigada! Com elas, estou construindo meu castelo!

ALCÂNTARA, Rebeca Cerqueira Andrade de. **Ausências e Emergências na Formação de Professores da Educação de Jovens e Adultos em Salvador-BA: considerações em torno do ensino de gramática.** 159 f. il. 2012. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

RESUMO

Esta tese baseia-se na discussão sobre o ensino da gramática nas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), em Salvador-BA, em busca de conhecer as ausências e elaborar um plano para potencializar as emergências neste setor da educação. De acordo com problemas atuais, quanto à adequação ou à inadequação de procedimentos pedagógicos nesta modalidade da educação, busca-se analisar o universo da EJA no que tange ao ensino da língua portuguesa, principalmente da gramática. Para isto, elaborou-se e aplicou-se um questionário com alguns professores, versando sobre o ensino de língua portuguesa em suas turmas, concomitante à análise de várias produções escritas de estudantes da EJA, o que tornou possível desenvolver uma triangulação de dados com vistas a conhecer como se dá o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa nesta modalidade. A importância do estudo se deve à sempre presente discussão sobre o que se deve ou não ser ensinado na escola em relação à gramática e os porquês de tais ensejos, como o ensino de uma norma padrão artificial, suscitando questões como a da possibilidade de a aprendizagem e/ou o domínio da norma culta levar os alunos a ascenderem socialmente, e isto em relação ao lado econômico, ou mesmo que os estudantes passariam a ser “alguma coisa”, como se no presente momento nada fossem. Essas crenças estão presentes e vivas no meio educacional da EJA, o que torna necessário um trabalho de tradução, evitando o desperdício de saberes e práticas em busca de se pensar em alternativas credíveis, emergenciais, latentes e subjacentes, revelando e denunciando o desperdício nesta relação. Para o alcance de resultados, utiliza-se a metodologia qualitativa do estudo etnográfico baseado na descrição densa, buscando-se fatos, indícios e pistas que levem a compreender as ausências e emergências no ensino da gramática em EJA. Conclui-se que as ausências em EJA surgem a partir da falta de diálogo entre teoria e prática no ensino de língua materna, já as emergências devem aparecer na atualização das concepções de ensino-aprendizagem na prática, pois o discurso dos docentes já incorporou as novas tendências sobre questões como língua, sujeito e aprendizagem, mas a prática ainda traz resquícios de teorias ultrapassadas.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Ensino de gramática. Ausências e Emergências no ensino-aprendizagem da EJA.

ALCÂNTARA, Rebeca Cerqueira Andrade de. **Ausências e Emergências na Formação de Professores da Educação de Jovens e Adultos em Salvador-BA: considerações em torno do ensino de gramática.** 159 f. il. 2012. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

ABSTRACT

This study is based on the discussion about the grammar teaching in the classes of Youngers and Adults Education (EJA), in Salvador-BA, seeking either to know the absences or to elaborate a plan of action to potentiate the emergency in this part of education. According with the current problems, in relation to adequacy or inadequacy of pedagogical procedures in this area of teaching, it seeks to analyze the EJA focused in the Portuguese language teaching, mostly the grammar. Therefore, it was created and done a questionnaire with some teachers about the teaching of Portuguese in their classes, concomitant to the analyze of several writing productions of students from EJA, which became possible to develop a triangulation of data with the goal of to know how it runs the teaching and the learning of Portuguese language in this level. The importance of study is due to the endless discussion about what it has to be taught or not about the grammar in school and whys of raising questions as to the possibility of learning and / or the field of cultural norms lead students to ascend socially – and this in relation to economic side -, or even though the students would turn to be as “someone”, like in the present moment nothing were. This beliefs are here and alive in the educational environment of EJA, which it becomes necessary a work of translation, avoiding the waste of knowledge and practice looking for real alternatives, emergency, latent and underlying, revealing and denouncing the waste in this relationship. To achieve results, it's used the qualitative methodology of ethnographic study based on thick description, searching for facts, evidence and clues that lead to understand the absences and emergencies in the teaching of grammar in adult education. It's concluded that the absences of EJA arise from the lack of dialogue between theory and practice in teaching the mother language, since the emergencies should appear in the update of the conceptions of teaching and learning in practice, because the discourse of teachers have already incorporated the new trends on issues such as language, subject and learning, but the practice still brings traces of outdated theories.

Keywords: Youngers and Adults Education. Teaching grammar. Absences and emergencies in teaching and learning of EJA.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Livro didático: polêmica sobre concordância nominal.....	14
Figura 2 – Livro didático: polêmica sobre concordância verbal.....	15
Figura 3 – Reconto I.....	89
Figura 4 – Reconto II.....	90
Figura 5 – Fatos marcantes.....	91
Figura 6 – Coelhozinho da Páscoa.....	93
Figura 7 – “Cai, cai balão”.....	94
Figura 8 – “Ciranda, cirandinha”.....	95
Figura 9 – Atividade de matemática.....	96
Figura 10 – Leitura e cópia.....	97
Figura 11 – Complete com as palavras.....	98
Figura 12 – Produção coletiva I.....	99
Figura 13 – Produção coletiva II.....	100
Figura 14 – Quarta literária.....	100
Figura 13 – Produção coletiva III.....	102
Figura 16 – Passe para o diminutivo.....	103
Figura 17 – Passe para o masculino.....	103
Figura 18 – Reconto I.....	107
Figura 19 – Coelhozinho da Páscoa.....	107
Figura 20 – “Cai, cai balão”.....	108
Figura 21 – “Ciranda, cirandinha”.....	108
Figura 22 – Atividade de matemática.....	109
Figura 23 – Leitura e cópia.....	109
Figura 24 – Complete com as palavras.....	110
Figura 25 – Produção coletiva I.....	110
Figura 26 – Produção coletiva II.....	111
Figura 27 – Produção coletiva III.....	112
Figura 28 – Passe para o diminutivo.....	112
Figura 29 – Passe para o masculino.....	113
Tabela 1: Relação entre Docentes e Experiência com EJA.....	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIE	Aparelho Ideológico de Estado
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica
COEJA	Coordenadoria Geral de Educação de Jovens e Adultos
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério de Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
Rede PP	Rede de Escolarização Primária Profissional
Rede SS	Rede de Escolarização Secundária Superior
SECULT	Secretaria de Educação, Cultura e Turismo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
O QUE DESEJAMOS	23
2 ESTADO DA ARTE	24
2.1 MODOS DE CONHECIMENTO PARA A CONSTRUÇÃO DE <i>MAPAS PARA A FESTA</i>	24
2.2 AUSÊNCIAS E EMERGÊNCIAS EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS...	30
DO QUE DISPOMOS	45
3 CONCEPÇÕES DE ENSINO, LINGUAGEM, SUJEITO E APRENDIZAGEM.....	46
3.1 CONCEPÇÕES DE ENSINO	46
3.2 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA.....	51
3.3 CONCEPÇÕES DE SUJEITO E APRENDIZAGEM.....	57
4 BASES LEGAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	62
4.1 FORMAÇÃO DOCENTE	62
4.2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS	64
COMO NOS ORGANIZAMOS	78
5 METODOLOGIA	79
5.1 TÉCNICAS DE PESQUISA	81
5.2 CAMPO EMPÍRICO	82
5.3 SUJEITOS DA PESQUISA.....	82
5.4 MÉTODO ADOTADO	83
O QUE ENCONTRAMOS	87
6 NOSSA PESQUISA	88
6.1 A ESCRITA DE ESTUDANTES DO SEJA I E II.....	88

6.2 O QUE DISSERAM NOSSAS PROFESSORAS DA EJA.....	105
O QUE PODEMOS FAZER.....	127
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS.....	137
APÊNDICES	144

1 INTRODUÇÃO

Mesmo diante de inúmeras pesquisas e debates em torno de uma educação de jovens e adultos que seja coerente com os sujeitos aprendentes que lá estão, jovens, adultos e idosos, que por motivos diversos retornam à escola, ainda temos muito que discutir sobre a teoria na prática e a prática na teoria.

Nesse sentido, decidimos trazer para o debate um ponto polêmico ainda hoje, que é a gramática na escola, principalmente em turmas de Educação de Jovens e Adultos (doravante, EJA). Afinal de contas, que gramática é essa ensinada em nossas escolas de EJA? Falamos em EJA, por ser o nosso *locus*, porém sabemos que esta pergunta ecoa também no ensino de turmas regulares, tanto do Ensino Fundamental (EF) quanto do Ensino Médio (EM).

Presenciamos, aqui no Brasil, uma discussão recente, em 2011, acerca do livro didático *Por uma vida melhor* (1997), da coleção *Viver, Aprender*, distribuída pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD do Ministério da Educação e Cultura, MEC) para escolas da EJA, de Heloísa Ramos (1997). A pauta das discussões seria o suposto ensino de variantes estigmatizadas socialmente, como a concordância nominal e verbal.

Antes de tecermos comentários, vejamos em que se basearam os críticos, a partir desta página do livro, na qual a autora apresenta uma discussão em torno da concordância nominal e sua variação:

Essa relação ocorre na norma culta. Muitas vezes, na norma popular, a concordância acontece de maneira diferente. Veja:

Os livro ilustrado mais interessante estão emprestado.

livro (masculino, singular) →

os (masculino, plural)
ilustrado (masculino, singular)
interessante (masculino, singular)
emprestado (masculino, singular)

Você acha que o autor dessa frase se refere a um livro ou a mais de um livro? Vejamos:

O fato de haver a palavra *os* (plural) indica que se trata de mais de um livro. Na variedade popular, basta que esse primeiro termo esteja no plural para indicar mais de um referente. Reescrevendo a frase no padrão da norma culta, teremos:

Os livros ilustrados mais interessantes estão emprestados.

Você pode estar se perguntando: “Mas eu posso falar ‘os livro?’”

Claro que pode. Mas fique atento porque, dependendo da situação, você corre o risco de ser vítima de **preconceito linguístico**. Muita gente diz o que se deve e o que não se deve falar e escrever, tomando as regras estabelecidas para a norma culta como padrão de correção de todas as formas linguísticas. O falante, portanto, tem de ser capaz de usar a variante adequada da língua para cada ocasião.

Figura 1 – Livro didático: polêmica sobre concordância nominal

Fonte: RAMOS, 1997, p.15.

É notória a preocupação em contrapor as duas variantes da língua, tanto a popular quanto a culta, em relação à concordância nominal. Inclusive há o cuidado em se destacar para os alunos que as duas formas são válidas, mas devem estar adequadas aos contextos de enunciação, a fim de não sofrerem preconceito linguístico, escrito em negrito pela autora do livro didático, enfatizando o termo!

Outro conteúdo do livro também alvo de críticas foi a concordância verbal que varia da mesma forma que a nominal no nosso português:

Existe outro tipo de concordância: a que envolve o verbo. Observe seu funcionamento:

Na norma culta, o verbo concorda, ao mesmo tempo, em número (singular/plural) e em pessoa (1.^a/2.^a/3.^a) com o ser envolvido na ação que ele indica.

O menino pegou o peixe.
menino → singular
pegou → singular

Os meninos pegaram o peixe.
meninos → plural
pegaram → plural

O menino pegou o peixe.
menino → 3.^a pessoa
pegou → 3.^a pessoa

Eu peguei o peixe.
eu → 1.^a pessoa
peguei → 1.^a pessoa

Na variedade popular, contudo, é comum a concordância funcionar de outra forma. Há ocorrências como:

Nós pega o peixe.

nós → 1.^a pessoa, plural

pega → 3.^a pessoa, singular

Os menino pega o peixe.

menino → 3.^a pessoa, ideia de plural (por causa do “os”)

pega → 3.^a pessoa, singular

Nos dois exemplos, apesar de o verbo estar no singular, quem ouve a frase sabe que há mais de uma pessoa envolvida na ação de pegar o peixe. Mais uma vez, é importante que o falante de português domine as duas variedades e escolha a que julgar adequada à sua situação de fala.

Observação: Quando se refere à concordância, a palavra *pessoa* não tem o sentido de ser humano. Nesse contexto, *pessoa* refere-se aos envolvidos no ato de fala, que não precisam ser indivíduos. Existe aquele que fala (1.^a pessoa), aquele com quem se fala (2.^a pessoa) e aquele de quem se fala (3.^a pessoa). Exemplos:

Não vi sua revista, mãe.

(1.^a pessoa: o filho; 2.^a pessoa: a mãe; 3.^a pessoa: a revista).

Mas eu a deixei aqui!

(1.^a pessoa: a mãe; 2.^a pessoa: o filho; 3.^a pessoa: a revista)

Figura 2 – Livro didático: polêmica sobre concordância verbal

Fonte: RAMOS, 1997, p.16.

Mais uma vez, Heloísa Ramos contrapõe as duas variedades da língua, a culta e a popular, descrevendo-as; fala sobre a adequação aos contextos de fala, sempre com o intuito de evitar o preconceito linguístico decorrente do uso de variantes desprestigiadas socialmente, que são aquelas que não seguem às normas cultas da língua.

Diversos linguistas se debruçaram no combate à crítica infundada, proveniente de jornalistas, do meio midiático, da sociedade, enfim, de que no livro estar-se-ia difundindo o ensino da norma popular em detrimento da culta, o que seria um desserviço educacional, porque ensinar a variedade linguística que o aluno possui, por ser sua língua materna, não faz sentido, ele já a domina. O que o aluno ainda não tem acesso é a norma culta e esta deve ser ensinada, sim, e o livro presta-se a isto.

No entanto, como vimos, não se trata disto, mas sim de uma questão mal-resolvida social e historicamente em torno não da variação linguística, mas dos sujeitos que falam variantes estigmatizadas socialmente. É um preconceito explícito, mas o que não se percebe é quem é o objeto de repulsa. Ao expor no livro a existência das possibilidades de usos da língua, o que a autora fez foi acender a chama do preconceito.

No século XX, houve um processo de escolarização em massa no Brasil. Com isto, as escolas receberam um grande contingente de estudantes provenientes das camadas sócio-econômico-culturais menos favorecidas, cujo dialeto expressa os usos de variantes estigmatizadas pela sociedade.

Com isto, foi necessário que o ensino levasse em conta que os estudantes que estavam chegando não possuíam uma norma culta. Portanto, houve a necessidade de se contrapor a variante popular, com a qual chegam os alunos da camada popular, com a norma culta desejada e usada por aqueles que detêm o poder sócio-político-econômico e cultural, informando aos estudantes em quais contextos, com quais interlocutores e em que situações comunicativas devem-se usar certas variantes, sem estigmatizar nem anular as variantes populares.

Sobre este debate, linguistas como Faraco (2011), Bagno (2011), Lucchesi (2011), Possenti (2011), Castilho (2011), dentre outros, Ramos (1997) manifesta seus pontos de vista, e aqui transcrevo partes de suas falas:

[...] é indispensável informar os alunos sobre o quadro da variação linguística existente no nosso país e, a partir da comparação das variedades, mostrar-lhes os pontos críticos que as diferenciam e chamar sua atenção para os efeitos corrosivos de algumas dessas diferenças. (FARACO, 2011, p. 2)

O discurso de Faraco mostra quão atual e coerente é a proposta do livro *Por uma vida melhor*. Acrescenta o autor que: “é preciso destacar a importância de conhecer essa realidade tanto para dominar as variedades cultas, quanto para participar da luta contra o preconceito linguístico”.

Lucchesi (2011, p. 48) envolveu-se com a discussão sobre o livro didático, e esclareceu sobre a variação linguística anunciada em uma atividade do livro,

dizendo o seguinte:

Informar ao aluno que a língua é plural e admite formas variantes de expressão, cada uma legítima em seu universo cultural específico, não é apenas a forma mais adequada de fazer com que o aluno conheça a realidade da sua língua, mas um preceito essencial de uma educação cidadã, fundada nos princípios democráticos, do reconhecimento da diferença como parte integrante do respeito à dignidade da pessoa humana.

Tocar em um assunto tão delicado quanto é a língua, instrumento poderoso de julgo social, torna-se essencial no contexto escolar, principalmente em turmas de jovens, adultos e idosos que em seu dia a dia já sofrem o preconceito de diversas formas, num jogo de violência simbólica que vai lhes tolhendo, calando e recalando cada vez mais. Se insistirmos em fazer de conta que “não existe isto na língua” e que há “certo/errado” estaremos disseminando mais preconceitos com o não reconhecimento de certas variantes linguísticas, além de mostrarmos aos nossos alunos o quanto ainda somos um povo subordinado que precisa do aval de alguém de cima até para falar, e determinar se o que é dito é certo ou errado!

Situações como esta indicam falta de diálogo entre uma boa divulgação dos resultados das pesquisas sobre a língua portuguesa no Brasil e os profissionais da área, os professores. Por que ainda persistem e insistem – mesmo diante de tantas pesquisas e livros da área que falam sobre variação e mudança linguística – questões e resistências para adequar o ensino às atuais descobertas linguísticas e de sujeito aprendente? Por que insistir em um ensino que desconsidera a realidade linguística tal qual ela nos mostra? Por que insistir em achar que o professor é o detentor do saber e que através dele e tão somente por ele se dá o sucesso e o fracasso na aprendizagem?

A proposta dos autores do livro didático está tentando romper com essas barreiras, mas a resistência é muito grande. É preciso mais esforços no sentido de levar ao conhecimento geral que a língua comporta inúmeras variedades, cada uma delas atendendo perfeitamente seus objetivos comunicativos. A escola não deve negar este (re)conhecimento da diversidade linguística aos seus alunos – “(re)conhecimento” com o prefixo entre parênteses pois são duas instâncias a serem analisadas, tanto reconhecer as variedades dos alunos e não estigmatizá-las, quanto contrapor as variantes disponíveis e em quais situações comunicativas cabe

o uso de uma e não de outra e o porquê.

A questão da correção gramatical é outro fator desencadeador de discriminação, a depender de sua abordagem:

Não é a correção de “assistir o espetáculo” por “assistir ao espetáculo” que vai fazer o aluno escrever melhor. Um ensino eficaz de língua materna incorpora a bagagem cultural do aluno, promovendo uma ampla prática de leitura e produção de textos nas mais variadas situações de comunicação, desenvolvendo também sua capacidade de reconhecer os diversos sentidos e valores ideológicos que a língua veicula em cada situação. (LUCCHESI, 2011, p. 53)

Todas essas discussões em torno do ensino da língua fizeram-me recordar de um episódio em que me envolvi em uma das aulas que observei em uma turma de EJA, no SEJA I. Em uma das aulas, a professora estava abordando o assunto “Corpo Humano”, conteúdo de um livro didático, no qual a atividade era escrever o nome das partes do corpo humano em letra bastão e em cursiva. Eis o que os alunos escreveram no quadro:

“BOCA – BRAÇO – PERNA – CABEÇA – PESCOSO – TÓRAX – PÉ – JOELHO – MÃO – RIM – PEITO”

Sem levar ao debate que houve uma confusão não sanada entre partes do corpo, órgãos e membros, o alvo de críticas da professora foi a palavra “PESCOSO”. Ao me questionar sobre o que eu achava sobre esta ocorrência e qual procedimento eu tomaria diante disso em sala de aula, comecei explicando que não me assusta que o aluno nesta fase, primeiro ciclo da EJA, varie quanto ao uso do grafema “s”, pois este se comporta arbitrariamente na língua portuguesa. Disse-lhe, ainda, que há coerência neste uso, porque o grafema “s” geralmente é usado para expressar o fonema /s/, demonstrando que este aluno já compreende algumas relações entre grafemas e fonemas, mesmo não dominando todas as ocorrências e ainda fazendo alternâncias.

Mal pude concluir minha fala e recebi uma série de queixas e lamentos. A começar pela pergunta que soou um tanto dúbia sobre de que forma cheguei ao doutorado... Inicialmente, não compreendi. Ela continuou dizendo que assistiu a uma palestra em que uma professora-pesquisadora (não citou seu nome) criticava a prática de muitos

professores que se fixam na escrita “correta” das palavras.

Segundo a docente da EJA, a pesquisadora só chegou a uma pós-graduação porque utilizou a norma culta e continua utilizando-a. Acredita também que o seu aluno, quando ela permite que ele escreva “pescoso”, “não vai ser nada na vida, não vai progredir”. Complementa seu discurso afirmando que há um fosso enorme entre escolas públicas e particulares, por isto “é preciso ensinar a norma padrão nas escolas públicas para que se promova uma ascensão social”.

Duas questões estão na pauta desta discussão: a primeira está na fala a qual informa que escrevendo fora da convenção, como no caso da palavra “pescoso”, seus alunos não serão “nada na vida”. Atribuir ao dialeto fracasso ou sucesso financeiro é uma inverdade. Temos exemplos atuais de que não é a língua quem vai garantir isto. Um exemplo disto são os próprios professores de língua portuguesa que, por mais que dominem e façam uso de variantes prestigiosas, não terão seus salários afetados por isto. E os jogadores de futebol que ganham milhões, sendo muitos deles provenientes de camadas populares, alvos de discriminação linguística, mas que nem por isto deixam de fazer sucesso e de ganhar (muito) bem?!

Além do mais, dizer que não serão “nada na vida”, que “não vão progredir” é estigmatizar e menosprezar toda uma construção de vida, toda uma trajetória particular que cada um carrega. Com isto, desmerecemos esses sujeitos como seres humanos com suas peculiaridades, suas crenças, seus valores, como se suas vidas fossem menos importantes por não terem adquirido, ainda, uma escolaridade bem como uma formatação “ideal” de língua...

Ainda sobre este ponto, merece destaque o resquício de que é o professor o dono do saber; é através dele que se dará o acesso ao saber, desconsiderando que o estudante tem uma história de vida, sabe e tenta adequar sua fala aos contextos em que é exposto, tanto o sabe que não se dirige da mesma forma para uma pessoa de proximidade afetiva em comparação com pessoas estranhas e em nível superior na hierarquia social ou profissional.

Temos consciência de que a língua é um forte instrumento de poder, mas delegar a

certos dialetos e suas variantes a função de promotores de ascensão social é desconsiderar a própria realidade!

A segunda questão está na comparação que a docente faz entre as escolas públicas e particulares quando se trata do ensino de língua portuguesa, enfatizando o que se precisa fazer para promover a tão sonhada ascensão social, como se a língua culta fosse uma varinha de condão, típica dos contos de fadas, em que basta ter acesso a ela para que seus desejos e sonhos sejam realizados.

O que mais me surpreende é que muitos professores que estão na EJA também ensinam em escolas particulares... Pior, muitos dizem que não dá para ensinar nas escolas públicas o mesmo que se ensina nas escolas particulares. Isto é reflexo de teorias do *déficit* cultural influenciando o processo de ensino-aprendizagem, que além de preconceituosas são reducionistas, por atribuírem ao sociocultural o fracasso escolar. Na verdade, o fracasso a que se referem é o não domínio da norma culta, o que não deixa “enxergar” todos os avanços gramaticais, textuais e pragmáticos que os alunos alcançam.

Quando levam atividades das escolas particulares, levam atividades infantis, totalmente inadequadas à educação com jovens, adultos e idosos... Fico pensando como se sente um idoso tendo que cantar a musiquinha “Cai, cai balão” para depois fazer uma atividade lacunada e com desenhos!

Teço essas críticas para que se mostrem as incoerências nas aulas de EJA, desde as escolhas entre as concepções de ensino, de língua, até como é visto o sujeito aprendente em EJA e como entendem o processo de aprendizagem. Nossa tese configura-se na conjugação entre as ausências e emergências em EJA, através da triangulação entre as práticas em turmas de EJA, o discurso dos professores e as diretrizes atuais para o ensino da gramática, ou seja, na análise linguística realizada na escola.

Porque queremos uma vida melhor, como o título do livro didático tão questionado, criticado e debatido, começaremos nossa incursão para a construção desta tese com a resenha do livro *Mapas para a festa*, de Otto Maduro (1994). Logo em

seguida, expomos as Ausências e Emergências, teoria desenvolvida por Boaventura de Souza Santos (2010) para uma proposta de repensarmos a Educação de Jovens e Adultos no que se refere ao ensino da gramática, na atividade de análise linguística.

Diante das preocupações com a formação de professores da EJA, quanto aos conhecimentos necessários para intervenções coerentes na análise linguística, realizada através dos textos dos estudantes e não de modelos pré-estabelecidos, propomos uma discussão a partir do discurso de algumas(uns) professoras(es) da Educação de Jovens e Adultos sobre como realizam a análise linguística.

Nossa escolha metodológica baseia-se na abordagem qualitativa através da descrição densa (GEERTZ, 2008), com método indiciário de Carlo Ginzburg (1989). Vamos, desta forma, buscar o conhecimento a partir dos elementos imponderáveis: os atos falhos, os ditos erros ortográficos, o discurso incompleto, enfim, dos dois objetos analisados, a escrita dos estudantes da EJA e o discurso dos professores sobre o ensino em EJA.

Por isto, nossa pesquisa tem **dois focos de análise**: o primeiro foco parte das produções escritas de estudantes dos Segmentos I e II da EJA; o segundo foco centra-se na análise e discussão do discurso das(os) professoras(es) do mesmo segmento sobre algumas perguntas em torno da análise linguística.

Ao selecionarmos as produções escritas dos estudantes, visamos observar se na prática atual ainda prevalecem práticas didáticas arcaicas e que não possibilitem uma aprendizagem significativa desses sujeitos.

Com o questionário, buscamos verificar se há no discurso desses profissionais resquícios de concepções tradicionalistas as quais concebem o ensino da língua padrão, artificial e que não corresponde a nenhuma norma atual e sim às normas prescritivas das gramáticas normativas e/ou de livros didáticos, assim como se o ensino ainda é voltado para o que o professor “transmite”, sem considerar que há um sujeito que reflete sobre o que está aprendendo. Além disso, temos o objetivo de constatar (ou não) se os professores – diante das atividades anexadas ao

questionário e produzidas em sala de aula pelos alunos da EJA, solicitadas por outros professores – concordam ou discordam das propostas e o que pensam e como agem em sala de aula diante de tais situações, conforme solicitadas nas cinco perguntas do questionário.

Desta forma, faremos um cruzamento entre as informações encontradas na análise dos textos dos sujeitos da EJA com as respostas dadas pelos 15 professores sobre o ensino de língua portuguesa nesta modalidade.

Defendemos a tese de que o ensino da gramática deve partir do texto dos alunos, das necessidades que eles têm sobre a língua e não de um ensino a partir de uma disciplina isolada, a chamada gramática, desvinculada da leitura e da produção de textos, os conteúdos principais do ensino de Língua Portuguesa como língua materna. Para além disso, a ênfase no ensino da leitura é *sine qua non* para um aprendizado eficiente da língua, pois para se adquirir e se apropriar das normas escritas é preciso leitura, estar em constante contato com o objeto escrito nos diversos suportes (jornal, medias, livro, etc) com seus inúmeros gêneros textuais.

Na EJA, expor os alunos a textos é imprescindível para que eles se apropriem das normas escritas e percebam as inúmeras formas de se expressar e como elas se dão na escrita, desde a escrita de um bilhete à escrita de um ofício ou de um cartaz para publicar no mural da escola. A partir de então, o ensino da gramática fará sentido, porque partirá do que o aluno já sabe para depois ir fazendo com que o aluno conheça e se aproprie das normas que ainda não conhece ou não domina. O trabalho do professor, nesta fase, torna-se imprescindível por possibilitar uma análise descritiva da língua, partindo das normas das variantes populares às normas das variantes cultas, no sentido de mostrá-los as possibilidades que nossa língua dispõe como formas de comunicação. E saber usá-las é permitir ao falante dizer o seu discurso.

O QUE DESEJAMOS

2 ESTADO DA ARTE

2.1 MODOS DE CONHECIMENTO PARA A CONSTRUÇÃO DE MAPAS PARA A FESTA

Otto Maduro (1994), em seu livro *Mapas para a festa*, nos convida a refletirmos sobre nossa constante busca pela festa que é a vida. Entretanto, o sofrimento e as crises pelas quais passamos acabam tornando cada vez mais difíceis os momentos de celebração. Mesmo assim, tornam-se ainda mais urgentes conhecermos nossa realidade e buscarmos compreender o que está acontecendo com o intuito de trazermos de volta a tranquilidade de podermos festejar a vida.

Há algumas formas de conhecermos nossa realidade, segundo Maduro (1994, p. 12-3), seja por curiosidade, porque algo nos assombra ou nos enche de maravilha, por isto mesmo desejamos saber os porquês e os como dessa realidade ser assim, há ocasiões em que são os sentimentos de amor, ternura ou simpatia por outras pessoas que nos motivam a tentar compreender essas outras pessoas ou realidades. Há também apenas o prazer que nos move, nos cativa e nos instiga em busca do conhecimento. O gosto por exercer nossa imaginação criadora ou o prazer pela disputa de jogos intelectuais com outras pessoas nos leva a inventar explicações interessantes da realidade, a conhecer de maneira diferente daquela a que estávamos acostumados. Desta forma,

[...] se a vida humana é – entre outras coisas – uma busca constante de motivos para a festa, e se os obstáculos dolorosos à vida estão entre os principais estímulos do esforço humano para pensar, conhecer, compreender e transformar a realidade circundante, então poderíamos imaginar o conhecimento humano como uma tentativa de elaborar/esboçar “mapas para a festa”, uma espécie de roteiros para tentar achar e abrir caminhos que nos levem de volta à vida feliz, a uma vida que mereça e facilite ser freqüentemente festejada com alegria, prazer e gosto. (MADURO, 1994, p. 13).

E complementa:

Mais ainda: até o ato de inventar, elaborar, comparar e corrigir mapas pode se tornar, em si mesmo, fonte de prazer e motivo de festa... embora, como

os caminhos reais de toda vida, este prazer esteja constantemente misturado, estimulado, dificultado e ameaçado por dificuldades, frustrações, estagnações, conflitos, desvios, limitações e retrocessos.

Desta forma, vamos ao debate sobre o que entendemos por conhecimento. De acordo com Maduro (1994, p. 19-20), há modos de conhecimento, certas regras e modelos de conhecer favorecidos através de financiamento, de publicidade, pelo reconhecimento oficial, pelo ensino acadêmico, dentre outros. E há maneiras mais tradicionais ou novas de conhecimento consideradas como não científicas, e, por isso, são ignoradas, ridicularizadas, reprimidas e até perseguidas. Desta forma, o grande problema para a geração de conhecimento passa a ser então a discriminação, os maus-tratos e até a eliminação de certas formas de conhecer e também das pessoas e comunidades que compartilham deste conhecimento...

O perigo de quem se sente o dono da verdade e que detém de poder militar para se impor é o de inferir medo, sofrimento e morte àqueles que não compartilham do mesmo modo de pensar e de ver a vida. Na nossa história, temos diversos casos assim: as inquisições (católica e protestante), o holocausto dos judeus sob o nazismo, o Gulag estalinista na antiga URSS e do macarthismo norte-americano. Por estas e outras razões, o conhecimento pode aumentar o sofrimento e a injustiça ao invés de dar motivos para a festa... (MADURO, 1994, p. 20).

Maduro (op. cit., p. 21), então, levanta algumas questões sobre os porquês de nossos descaminhos em busca do conhecimento que, ao invés de nos conduzirem à satisfação, à paz, à alegria, nos levam para outros rumos. Para responder a esta reflexão, parte, pois, para algumas convicções:

1. nosso modo de viver molda nossa maneira de ver a realidade, levando-nos a acreditar que as coisas “são, sem dúvidas, como as vemos” e que “outras maneiras de vê-las são, é claro, falsas”;
2. nossa maneira de perceber a realidade nos leva a ver e a executar certos comportamentos e atos como “normais” e, ao contrário, a rechaçar outros como “anormais”;

3. muitas vezes, não gostamos de criticar e modificar nossa maneira de captar a realidade assim como nosso comportamento diante da realidade, e essa resistência constitui um novo obstáculo para transformar a realidade que nos cerca;

4. se quisermos transformar nossa realidade, talvez fosse conveniente exercitarmos e desenvolvermos nossa capacidade de criticar e de modificar nossos modos de percebermos a realidade assim como nossa capacidade de escuta e aprendizagem diante de outras maneiras de ver e de viver.

Maduro (1994, p. 27) afirma que nossa experiência, seja ela individual ou coletiva, molda nosso modo de vermos a realidade, nossa ideia do que é ou não é conhecimento, do que é ou não é verdade, pois influi em que coisas e pessoas nós veremos como importantes, sérias, centrais, belas, boas, justas, normais, apropriadas ou o contrário. Por isto, nossa experiência tem decisivo impacto sobre nosso conhecimento da realidade. Desta forma, é preciso desenvolvermos e aprofundarmos as seguintes ideias propostas por Maduro (1994, p. 27):

1. tomar consciência da enorme influência que nossa experiência tem sobre nosso conhecimento da realidade;

2. apreciar e analisar a infinita riqueza e complexidade da experiência de qualquer pessoa ou grupo humano;

3. pensar criticamente sobre o impacto de nossa experiência em nosso conhecimento, sobretudo nos aspectos menos conscientes e menos agradáveis desse impacto;

4. despertar em nós uma visão mais pluralista, respeitosa, aberta, humilde e crítica daquilo que reconhecemos, valorizamos e apreciamos como conhecimento.

Maduro (1994) nos desperta para alguns tipos de experiência, dentre as quais extraímos um breve insumo a seguir.

A experiência do decisivo para a vida nos leva a crer que temos aprendido, tanto por

experiência pessoal como coletiva, que objetos, situações, comportamentos ou algumas pessoas podem servir-nos para conservar nossas vidas bem como há aquelas experiências que poderiam ameaçá-las. Nossa busca pelo vital faz parte daquilo que nos impele constantemente a procurarmos conhecer a realidade.

Diante da experiência das alegrias e dificuldades da vida, Maduro (1994, p. 30-1) propõe que todo conhecimento é um esforço de reconstrução e de ordenação da experiência, para nos orientar na procura da vida boa. O conhecimento, então, poderia ser compreendido como a elaboração de “mapas mentais” da realidade, mapas baseados na experiência passada (tanto pessoal como coletiva), para nos orientar no presente em direção à conquista futura da vida boa, nos dirigindo para o prazeroso e nos afastando do que é doloroso.

Sobre a experiência de afetuosa aceitação, Maduro (1994, p. 33-5) indica que a forma como definimos o que é central para nossas vidas, o que ameaça nossa sobrevivência e segurança, o que mais nos atrai e satisfaz é algo afetivamente condicionado, emocionalmente marcado, sofrendo a profunda influência das relações que estabelecemos com os outros seres humanos desde a nossa infância.

Essas aprendizagens sobre nossa visão da realidade vêm através de nossa experiência de afetuosa aprovação ou rejeição reprobatória de nossa conduta por parte das pessoas emocionalmente importantes para nós. Com essa experiência, vamos estar sempre em busca da aprovação dessas pessoas que consideramos importantes, pois sentimos prazer contando com sua aceitação/aprovação, e isto nos leva a reforçar certos hábitos e a abandonar ou esconder outros. O contrário também se dá quando nos sentimos rejeitados pelas pessoas que consideramos importantes, o que nos leva com frequência a modificarmos ou dissimularmos nossa maneira de pensar, de agir e de opinar.

Sem tomarmos consciência, herdamos e reproduzimos uma organização mental daquilo que para nós é importante, grave, urgente conhecer e daquilo que é, ao contrário, secundário, indiferente, irrelevante ou marginal para o conhecimento. Aprendemos também sobre o que é absurdo, anticientífico, utópico ou supersticioso.

A experiência das normas sociais nos leva aos costumes, ao que faz parte de nosso dia a dia, sem provocar rejeição coletiva, sendo, portanto, o que é favorecido ou admitido entre os membros da sociedade, chamado de normal. O contrário passa a ser tudo aquilo que é mal visto, por isto mesmo, é criticado, reprovado ou desestimulado pela maior parte dos membros. Desta forma, aquilo que provoca escândalo, perseguição, exclusão ou castigo transforma-se em anormal.

Da mesma forma que produzimos normas que conduzem para o bem-estar comum, também produzimos e perpetuamos normas injustas, a partir do momento em que,

[...] sem o saberem nem desejarem, quando os mais velhos aceitam ou ensinam certas normas, estão também contribuindo para que o injusto se torne normal. Por exemplo, quando se diz aos filhos que, se não estudarem, vão ficar sem emprego, tornarem-se mendigos e morrerem de fome, isso pode facilmente induzir nas crianças a ideia segundo a qual os pobres são pobres porque não quiseram estudar; que a pobreza é um problema de falhas individuais e que ninguém precisa se preocupar com a pobreza dos outros. (MADURO, 1994, p. 37-8).

Alguns programas de alfabetização de adultos, neste sentido, veicularam e inculcaram esta ideia, como, por exemplo, o programa Brasil Alfabetizado, promovido pelo Governo Federal, cujo slogan diz: “Pra aprender a ler, pra isso não tem hora, pode ser de dia, pode ser de noite, pode ser agora. Pode ser jovem, pode ser adulto ou aposentado. Pra aprender a ler só não pode ficar parado.”¹. Com isto, estamos inculcando que é responsabilidade do indivíduo estar ou não na condição de alfabetizado, posto que o governo está viabilizando a educação. O “ficar parado” induz ao entendimento de que é vontade pessoal ou mesmo preguiça daquele que é analfabeto.

Sem nos darmos conta, aceitamos, repercutimos e reproduzimos esse tipo de injustiça, pois quando aceitamos campanhas como esta e o conteúdo que elas veiculam, estamos concordando com a ideia de que o analfabetismo é provocado pelos próprios indivíduos que não querem ser inseridos culturalmente na sociedade grafocêntrica, ou seja, que não é nossa sociedade que exclui nos aspectos sócio, político, econômico e cultural estas pessoas! Propagamos, desta maneira, uma inversão de ideias, inclusive, fomentando a ideia de ascensão social promovida pela

¹ O vídeo pode ser acessado pelo link: http://www.youtube.com/watch?v=d_RUkWti1_E&feature=player_embedded.

educação, mito este discutido em algumas partes deste trabalho, como na nossa introdução já demos início a este problema na educação.

Outra forma de conhecimento que Maduro (1994, p. 39) apresenta vem da experiência do “sabido e conhecido” que ocorre quando procuramos compreender o novo, buscamos referência no já sabido, naquilo que nos é compreensível e, para conhecermos o novo, é uma tendência natural que o procedimento tomado seja a classificação do novo através das categorias já conhecidas, para ver como semelhante algo já sabido.

A experiência da certeza conduz os membros da sociedade à busca de se estar fazendo o certo ou o que deve ser feito, pois esta é uma sensação necessária, gratificante e prazerosa. Esta experiência colabora para o reconhecimento da realidade dentro do que é sabido e aceito. Por isto, vemos a realidade e conhecemo-la da forma que mais nos garanta preservar ou recuperar a segurança de estarmos no caminho certo. No entanto, é possível que nosso conhecimento da realidade pode ser mais um resultado de nossas certezas prévias e de nossa realidade interior de certeza, do que um produto de nossa cuidadosa atenção à própria realidade. (MADURO, 1994, p. 43).

Como afirma Maduro (1994, p. 44), “todo grupo ou indivíduo vivo tem uma certa experiência do poder de alcançar suas necessidades e interesses”. Por isto, inclui como uma forma de experiência a do poder, a qual marca nosso conhecimento da realidade com o intuito de contribuir para manter, consolidar e, se possível, aumentar o poder a fim de satisfazer nossos interesses. Nesse sentido:

Tendemos a reconhecer e salvaguardar como conhecimento só aqueles “mapas da realidade” que nos ajudarão a preservar o poder já conseguido, isto é, a resguardar aquilo que permite que possamos viver como vivemos, desfrutar da vida como o fazemos, ser acolhidos por aqueles que mais temos a peito, e nos convencer de que nossa vida tem sentido (MADURO, 1994, p. 45).

A experiência do poder nos garante moldar aquilo que imaginamos, ou aceitamos ou mesmo que tememos ou rejeitamos como possibilidade de conhecimento.

Maduro também informa sobre outro tipo de experiência: a da frustração, que pode

nos ajudar no sentido de ver como se comporta a realidade, diferente da forma como suponhamos ser, e torna-se um desafio e um risco para nosso conhecimento. Pode, desta forma, nos conduzir a um maior esforço para melhor compreender a realidade, o que pode provocar crises ou rupturas radicais de certas convicções.

Por fim, Maduro (1994, p. 51) apresenta a experiência da contradição e da incoerência do que conhecemos que pode nos ajudar a analisar, criticar, até mesmo transformar o impacto dos nossos conhecimentos sobre nossas vidas, para que não aceitemos sem refletirmos sobre aquilo que ouvimos ou vivenciamos, que pode nos transformar em vítimas ou marionetes de coisas que nunca quisemos analisar nem criticar. Exemplo disto são as prescrições médicas ou o que ouvimos de um padre ou pastor, como verdades absolutas, mas que apresentam, muitas vezes, incoerências ou contradições caso não analisemos com cautela.

Com todos esses tipos de experiências, nosso conhecimento de mundo e de nós mesmos vai sendo construído, pois

[...] as nossas experiências nos levam a ver a realidade de uma maneira diferente daqueles que viveram outras experiências. Essas experiências farão com que a comunicação seja não apenas possível, mas, muitas vezes, necessária. E do diálogo pode surgir, a seu tempo, o consenso ou inclusive algo mais difícil (porém mais necessário em nossos dias?): o respeito aberto a formas diferentes de pensar e viver junto com a humilde consciência das próprias limitações. (MADURO, 1994, p. 55)

Assim, portanto, buscamos construir nosso conhecimento através do que compreendemos a respeito da teoria na prática e da prática na teoria quando tratamos do ensino da gramática em EJA.

2.2 AUSÊNCIAS E EMERGÊNCIAS EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Para discutir as ausências e emergências na formação do professor da EJA, nos pautamos em Boaventura de Souza Santos (2010), que critica o modelo racionalista, chamado de razão indolente, propondo outro modelo, designado de **razão**

cosmopolita. Para isto, fundamenta-se em três procedimentos meta-sociológicos, a saber: a **sociologia das ausências**, a **sociologia das emergências** e o **trabalho de tradução**.

A razão cosmopolita de Santos (2010) tem uma trajetória inversa a da razão indolente, pois precisa expandir o presente e contrair o futuro para que seja possível criar o espaço-tempo necessário a fim de conhecer e valorizar a experiência social que está em curso no mundo atual. (SANTOS, 2010, p. 95).

Destarte, para expandir o presente, Santos (2010, p. 95) propõe uma sociologia das ausências e para contrair o futuro, uma sociologia das emergências. Para isto, será preciso um trabalho de tradução e não uma teoria geral para dar conta da imensa diversidade de experiências sociais. Isso porque um procedimento de tradução é capaz de possibilitar inteligibilidade mútua entre experiências possíveis e disponíveis, sem que, com isto, destrua sua identidade.

A **razão indolente**, a qual Santos (2010, p. 95-6) critica, dá-se de quatro formas diferentes, a saber: 1. **razão impotente**, aquela que não se exerce porque pensa que nada pode fazer contra uma necessidade concebida como exterior a ela; 2. **razão arrogante**, que não sente necessidade de exercer-se porque se imagina incondicionalmente livre e livre da necessidade de demonstrar sua liberdade; 3. **razão metonímica**, que se reivindica como a única forma de racionalidade e não se aplica para descobrir outros tipos de racionalidade e 4. **razão proléptica**, a qual não se aplica pensar o futuro porque julga que sabe tudo sobre ele e o concebe como uma superação linear, automática e infinita do presente. De acordo com Santos (2010, p. 97), a indolência da razão manifesta-se no modo como resiste à mudança das rotinas, e como transforma interesses hegemônicos em conhecimentos dados como verdadeiros. E, para que haja mudança, Santos defende que deva haver uma mudança na razão que preside os conhecimentos e sua estruturação, desafiando, desta forma, a razão indolente.

Para o debate, Santos (2010, p. 97) vai se debruçar para criticar duas formas de razão indolente: a **razão metonímica** e a **razão proléptica**.

A crítica à razão metonímica reside no fato desta razão ser obcecada pela ideia de totalidade sob a forma de ordem. A forma mais acabada de totalidade, nesta razão, se dá pela dicotomia, pois combina a simetria com a hierarquia. Desse modo, toda dicotomia pressupõe uma hierarquia, como em cultura científica/ cultura literária; civilizado/ primitivo; branco/ negro; Mundo Ocidental/ Mundo Oriental; homem/ mulher, e assim por diante.

Essa dicotomia gera duas consequências principais: a primeira consequência é que, como não há nada fora dessa totalidade que seja ou mereça ser inteligível, a razão metonímica afirma-se ser uma razão exaustiva, exclusiva e completa, mesmo sendo apenas **uma** das lógicas de racionalidade existentes no mundo e apenas dominante nos estratos da compreensão do mundo influenciados pela modernidade ocidental.

A segunda consequência está em que nenhuma das partes pode ser pensada fora da relação com a totalidade, ou seja, a mulher não é inteligível sem a relação com o homem, muito menos o conhecimento tradicional é inteligível sem a relação com o conhecimento científico, pois não é admissível, nesta lógica, que qualquer das partes tenha vida própria para além da relação dicotômica e também não pode ir além de ser parte e tornar-se, portanto, totalidade. Portanto, a compreensão de mundo, promovida pela razão metonímica, é parcial e seletiva, e a modernidade ocidental que tem o domínio desta razão tem sua compreensão limitada de mundo e, conseqüentemente, de si própria.

A crítica à razão metonímica é importante para que se possa recuperar a experiência desperdiçada daqueles que tiveram sua voz cerceada por este discurso.

Por isso, Santos (2010, p. 101) propõe uma ampliação do mundo através da ampliação e diversificação do presente. A criação de um novo espaço-tempo conduzirá para identificar e valorizar a riqueza inesgotável do mundo. Pensar os termos das dicotomias para além das articulações e relações hierárquicas que os unem é o primeiro passo para revelar outras relações alternativas ofuscadas pelas dicotomias hegemônicas. Isto implica pensar o escravo como se não houvesse senhor; a mulher como se não houvesse homem; o Oriente como se não houvesse Ocidente, dentre outras possibilidades dicotômicas sem o seu concorrente, para que

deste aprofundamento da compreensão dicotômica hierárquica possamos imaginar os dominados como seres livres da dominação, pensada através da sociologia das ausências.

A **sociologia das ausências**, destarte, é uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é ativamente produzido como não existente, como uma alternativa não credível ao que existe. O seu objeto empírico é considerado impossível perante as ciências sociais convencionais por ser a sua formulação uma ruptura. Então, o objetivo da sociologia das ausências é transformar objetos impossíveis em possíveis, e, com base neles, transformar as ausências em presenças. Busca-se saber o que há no Sul que escapa a dicotomia Norte/Sul e ver o que é subalterno sem a relação de subalternidade, etc. (SANTOS, 2010, p. 102).

Santos (2010, p. 102) distingue **cinco modos de produção da não-existência**:

1. **monocultura do saber e do rigor do saber** – considera a transformação da ciência moderna e da alta cultura em critérios únicos de verdade e de qualidade estética. Ou seja, por esta lógica, tudo o que o cânone não legitima ou reconhece é considerado inexistente; Exemplo disto é o que ocorre com o saber da cultura popular em relação a medicamentos à base de ervas e plantas que não foram estudados pela ciência tradicional, conhecimento este considerado inadequado e questionado quanto à sua eficácia.

2. **monocultura do tempo linear** – compreende que a história tem sentido e direção únicos e conhecidos, o que implica dizer que o tempo é linear e que, na frente do tempo, seguem países centrais do sistema mundial e, com eles, os conhecimentos, as instituições e as formas de sociabilidade que neles dominam. Produz a não existência, declarando atrasado tudo o que é assimétrico em relação ao que é declarado avançado no tempo. A divisão em ano escolar simboliza uma progressão linear, do simples ao complexo, com habilidades e competências a serem alcançadas ao final de cada etapa. Esta divisão desconsidera que o aluno está inserido em um mundo letrado, em que há uma mistura entre simples e complexo, a depender do contexto e das necessidades comunicativas estabelecidas.

Vóvio (2000) desenvolveu uma pesquisa com seis estudantes da EJA, dois no início da escolarização, na 1ª série, dois na 4ª e dois na 8ª. Constatou, a partir de análise de produções orais e escritas sobre a história de vida deles, que o fato de estar no último ano de escolarização não garante que o aluno adquirirá as competências e habilidades esperadas para o final do ensino fundamental, muito menos que os alunos das séries iniciais possuem um discurso oral e escrito menos complexos e/ou menos planejados do que os que estão na culminância do processo de escolarização.

As atividades exercidas e as demandas nos âmbitos profissionais exercem influência sobre a produção tanto oral quanto escrita dos sujeitos. Isto mostra que o ensino pode ser linear, porém a aprendizagem não se dá de forma linear, com o progredir dos anos escolares, ou seja, como se em um ano todos os nossos alunos se alfabetizassem por causa da programação letiva...

3. lógica da classificação social – produz a monocultura da naturalização das diferenças. Dentro desta lógica, a classificação racial e sexual são as manifestações mais salientes, pois a relação de dominação é a consequência e não a causa dessa hierarquia social e pode ser considerada como uma obrigação de quem é classificado como superior. A não existência é produzida sob a forma de inferioridade insuperável porque natural, ou seja, quem é inferior, porque insuperavelmente inferior, não pode ser uma alternativa credível a quem é superior.

4. lógica da escala dominante – a não existência é produzida sob a forma do particular e do local. As entidades ou realidades definidas como particulares ou locais estão aprisionadas em escalas que as incapacitam de serem alternativas credíveis ao que existe de modo universal e global.

5. lógica produtivista – monocultura dos critérios de produtividade capitalista. A não existência é produzida sobre a forma do improdutivo que, aplicada à natureza, é esterilidade e, aplicada ao trabalho, é preguiça ou desqualificação profissional.

As cinco formas sociais de produção da não existência, legitimadas pela razão metonímica, são o **ignorante**, o **residual**, o **inferior**, o **local** e o **improdutivo**. São

produções de inexistência porque as realidades que elas conformam estão apenas presentes como obstáculos em relação às realidades que contam como importantes. São, desta forma, consideradas partes desqualificadas de totalidades homogêneas que confirmam o que existe e tal como existe. E a produção social dessas ausências tem como resultado a subtração do mundo e a contração do presente, gerando o desperdício da experiência. (SANTOS, 2010, p. 104).

A sociologia das ausências parte de duas indagações, segundo Santos (2010, p. 105): quais razões para que uma concepção tão estranha e excludente de totalidade obtivesse tão grande primazia nos últimos duzentos anos? E quais os modos de confronto e superação dessa concepção de totalidade e da razão metonímica que a sustenta? Por ser transgressiva, a sociologia das ausências é uma alternativa epistemológica descredibilizada. Entretanto, pelo inconformismo com esse descrédito é que a sociologia das ausências não deve ficar ausente do debate.

Para que isto seja possível, Santos trabalha com a sociologia das ausências, operando com uma mudança de perspectiva: do tratamento com monoculturas procederá com a mudança para ecologias. A partir de então, identifica **cinco ecologias**: 1. **ecologia de saberes**; 2. **ecologia das temporalidades**; 3. **ecologia dos reconhecimentos**; 4. **ecologia das trans-escalas**; e 5. **ecologia das produtividades**.

A **ecologia dos saberes** é a lógica que critica a monocultura do saber e do rigor científico. A ideia central da sociologia das ausências, neste domínio, é que não há ignorância em geral muito menos saber em geral. Toda ignorância é ignorante de um certo saber e todo saber é a superação de uma ignorância particular. Em cada passo da ecologia dos saberes, torna-se imprescindível questionar se o que se quer aprender é válido ou se deverá ser esquecido ou desaprendido. A ecologia dos saberes, segundo Santos (2010, p. 106), parte do pressuposto de que todas as práticas relacionais entre os seres humanos e entre os seres humanos e a natureza implicam mais do que **uma** forma de saber e, portanto, de ignorância. O princípio da incompletude de todos os saberes é condição para a possibilidade de diálogo e debate epistemológico entre diferentes formas de conhecimento.

Santos (2010, p. 107) – refutando a ideia de relativismo por ser insustentável e impossível para qualquer relação entre conhecimento e sentido de transformação – afirma que, se tudo tem igual valor como conhecimento, todos os projetos de transformação social são igualmente válidos ou, da mesma forma, inválidos. Isso porque, com a ecologia de saberes, concebemos igualdade de oportunidades às diferentes formas de saber envolvidas em disputas epistemológicas. Com isto, visa à maximização dos seus respectivos contributos para a construção de uma sociedade mais justa e democrática e mais equilibrada em suas relações com a natureza.

A segunda lógica, que critica a monocultura do tempo linear, é a **ecologia das temporalidades**, na qual a ideia de que o tempo linear é **uma** dentre as muitas concepções do tempo e que, se formos tomar o mundo como unidade de análise, não é sequer a concepção mais praticada. (SANTOS, 2010, p. 108).

O domínio do tempo linear é o resultado da primazia da modernidade ocidental que o adotou como seu. Diferentes culturas criam diferentes comunidades temporais, sendo que algumas controlam o tempo, outras vivem no interior do tempo; algumas são monocrônicas, outras policrônicas; algumas se centram no tempo mínimo necessário para levar a cabo certas atividades, outras nas atividades necessárias para preencher o tempo; algumas culturas privilegiam o tempo-horário, outras, o tempo-acontecimento, com diferentes concepções de pontualidade; algumas culturas valorizam a continuidade, outras, a descontinuidade; para algumas culturas, o tempo é reversível, para outras, é irreversível; algumas se incluem numa progressão linear, enquanto outras, em não linear; dentre outras formas de se pensar o tempo. Desta forma, até a linguagem silenciosa das culturas é uma linguagem temporal. (SANTOS, 2010, p. 109). Portanto, as sociedades entendem o poder a partir das concepções de temporalidade que nelas circulam.

A sociologia das ausências, com a ecologia das temporalidades, parte da ideia de que as sociedades são constituídas por diferentes tempos e temporalidades e de que diferentes culturas possibilitam diferentes regras temporais. Santos (2010, p. 109) defende que devemos nos libertar das práticas sociais, do estatuto residual que lhes é atribuído pelo cânone temporal hegemônico, devolvendo-lhes sua temporalidade específica, e possibilitando, destarte, o seu desenvolvimento

autônomo. Pois, uma vez recuperadas a temporalidade, as práticas e sociabilidades de cada cultura, estas, por sua vez, tornar-se-ão inteligíveis e objetos credíveis de argumentação e de disputa política.

A terceira lógica de produção de ausências é a lógica da classificação social, refutada pela **ecologia dos reconhecimentos**. De acordo com esta lógica, a da classificação social, a desqualificação incide prioritariamente sobre os agentes e só derivadamente sobre a experiência social (práticas e saberes) de que eles são protagonistas.

A sociologia dos saberes confronta-se com a colonialidade do poder capitalista – que determina quem é igual e quem é diferente – procurando uma nova articulação entre o princípio da igualdade e o da diferença, abrindo espaço para a possibilidade de diferenças iguais, ou seja, uma ecologia de diferenças feita de reconhecimentos recíprocos. (SANTOS, 2010, p. 110). Desta forma, podem-se criar novas exigências de inteligibilidade recíproca.

Com a **ecologia das trans-escalas**, a quarta lógica, a qual critica o universalismo abstrato e a escala global, busca-se a recuperação simultânea de aspirações universais ocultas e de escalas locais/ globais, alternativas que não sejam resultado da globalização hegemônica.

A sociologia das ausências, com a ecologia das trans-escalas, opera demonstrando que mais do que convergir ou re-convergir, o mundo diverge ou re-diverge e, ao desvendar a existência de uma globalização alternativa, contra-hegemônica, a sociologia das ausências mostra que o novo universalismo é simultaneamente excessivo e fraudulento, emergindo duas formas de ausência, que são: 1. a existência de aspirações universais alternativas de justiça social, dignidade, respeito mútuo, solidariedade, comunidade, harmonia cósmica da natureza e sociedade, espiritualidade, dentre outros. 2. A outra ausência é tornada presença, quando se verifica que não há globalizações sem localização e, tal como há globalizações alternativas, há localizações alternativas.

A ecologia das trans-escalas opera no sentido de desglobalizar o local em relação à

globalização hegemônica por meio da identificação do que no local não é passível de redução ao efeito de impacto. Além disso, opera no sentido de explorar a possibilidade de re-globalização do local como forma de globalização contra-hegemônica, conseguida pela identificação de outras formações locais em que se detecte uma mesma aspiração a uma globalização oposicional e pela proposta de ligações credíveis entre elas. Assim, as formações locais desligam-se da série inerte de impactos globais religando-se como pontos de resistência e de geração de globalização alternativa, em um movimento inter-escalar. (SANTOS, 2010, p. 111).

Por fim, a **ecologia das produtividades**, que critica a lógica produtivista, consiste na recuperação e na valorização dos sistemas alternativos de produção, das organizações econômicas populares, das cooperativas operárias, das empresas autogeridas, da economia solidária, dentre outras, ocultadas ou descredibilizadas pela ortodoxia produtivista capitalista. Esta sociologia das ausências visa ampliar o espectro da realidade social a partir da experimentação e da reflexão sobre alternativas econômicas realistas para a construção de uma sociedade mais justa.

Para que a sociologia das ausências seja possível é preciso **imaginação sociológica**, sendo duas estabelecidas por Santos (2010, p. 115): **imaginação epistemológica** – que permita identificar os saberes, as perspectivas e as escalas de identificação – e **imaginação democrática** – que permita o reconhecimento de diferentes práticas e atores sociais. Com elas, teremos uma **dimensão desconstrutiva e reconstrutiva**, em que a desconstrução assume cinco formas que correspondem às cinco lógicas da razão metonímica, isto é, DESpensar, DESresidualizar, DESracializar, DESlocalizar e DESproduzir. Para a reconstrução, as cinco ecologias da sociologia das ausências propõem-se do tratamento.

Quanto à **crítica em relação à razão proléptica** – concebe o futuro a partir da monocultura do tempo linear (SANTOS, 2010, p. 115), e, ao mesmo tempo em que contraiu o presente, alargou enormemente o futuro. Como a história tem o sentido e a direção que lhe são conferidos pelo progresso e o progresso não tem limites, a razão proléptica tornou o futuro infinito. Se o futuro é infinitamente abundante e igual, projetado numa direção irreversível, tornando-se homogêneo e vazio, então, o futuro não precisa ser pensado. É por causa disto que há a crítica à razão indolente

da lógica proléptica, que tem por objetivo contrair o futuro, ou seja, torná-lo escasso, objeto de cuidado.

É preciso, pois, contrair o futuro no sentido de eliminar ou atenuar a discrepância entre a concepção do futuro da sociedade e a concepção do futuro dos indivíduos. Por conta do caráter limitado do futuro e do fato de ele depender da gestão e do cuidado dos indivíduos, tudo isto faz com que, ao invés de estar condenado a ser passado, ele se transforma em um fator de ampliação do presente, posto que é no presente que se cuida do futuro. Isto implica dizer que a contração do futuro contribui para a dilatação do presente. (SANTOS, 2010, p. 116).

A contração do futuro é obtida através da sociologia das emergências, que consiste em substituir o vazio do futuro, segundo o tempo linear, por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente por meio de atividades de cuidado. (SANTOS, 2010, p. 116).

A sociologia das emergências procede, pois, a uma ampliação simbólica dos saberes, das práticas e dos agentes, de modo a identificar neles as tendências de futuro (o Ainda-Não) sobre as quais é possível atuar para maximizar a probabilidade de esperança em relação à probabilidade da frustração. (SANTOS, 2010, p. 118).

Com a dilatação do presente e a contração do futuro, a sociologia das ausências e a sociologia das emergências contribuem no sentido de desacelerar o presente, dando-lhe conteúdo mais denso e substantivo do que o instante fugaz entre o passado e o futuro a que a razão proléptica condenou. As sociologias, das ausências e das emergências, propõem, desta forma, uma vigilância ética constante sobre o desenrolar das possibilidades, servida por emoções básicas, como o espanto negativo, que suscita a ansiedade, e o espanto positivo que alimenta a esperança. (SANTOS, 2010, p. 120).

Quanto mais ampla for a realidade credível, mais vasto é o campo dos sinais ou pistas credíveis e dos futuros possíveis e concretos, conseqüentemente, quanto maior for a multiplicidade e diversidade das experiências disponíveis e possíveis

(conhecimentos e agentes), maior será a expansão do presente e a contração do futuro. Na sociologia das ausências, essa multiplicação e diversificação ocorrem pela via da ecologia dos saberes, dos tempos, das diferenças, das escalas e das produções. Já na sociologia das emergências, a multiplicação e diversificação são reveladas através da ampliação simbólica das pistas ou sinais.

Há cinco campos sociais mais importantes em que se revelam a multiplicidade e diversidade de experiências (SANTOS, 2010, p. 122):

1. **experiências de conhecimentos** – são conflitos e diálogos possíveis entre diferentes formas de conhecimento. Ocorrem mais na biodiversidade, na justiça, na medicina, na agricultura e nos estudos de impacto ambiental e tecnológico;

2. **experiências de desenvolvimento, trabalho e produção** – diálogos e conflitos possíveis entre formas e modos de produção diferentes. Existem como disponíveis ou possíveis formas e modos de economia solidária, do desenvolvimento alternativo às alternativas ao desenvolvimento: formas de produção eco-feministas ou gandhianas (*swadesh*); organizações econômicas populares (cooperativas, mutualidades, empresas autogeridas, associações de micro-crédito); formas assentes de redistribuição social na cidadania e não na produtividade; experiências de comércio justo contrapostos ao comércio livre, dentre outros;

3. **experiências de reconhecimento** – diálogos e conflitos possíveis entre sistemas de classificação social. São experiências de natureza anticapitalista, tais como ecologia anticapitalista; interculturalidade progressista; constitucionalismo multicultural; discriminação positiva sob a forma de direitos coletivos e cidadania pós-colonial e cultural;

4. **experiências de democracia** – diálogos e conflitos possíveis entre o modelo hegemônico de democracia (democracia representativa liberal) e a democracia participativa. Exemplos são o orçamento participativo em vigor, sob diferentes formas e em muitas cidades brasileiras, latino-americanas e em várias cidades europeias;

5. experiências de comunicação e de informação – diálogos e conflitos suscitados pela revolução das tecnologias de comunicação e de informação, entre os fluxos globais de informação e os meios de comunicação social globais, de um lado, e de outro, as redes de comunicação independente transnacionais e os *media* independentes alternativos.

Partindo das sociologias da ausência e da emergência, indo em direção a um trabalho de tradução, do ponto de vista da lógica cosmopolita, Santos (2010, p. 123) propõe adotar outros sentidos gerais para a transformação social, como propor novas formas de pensar essas totalidades e esses sentidos e novos processos de realização das convergências éticas e políticas.

O trabalho de tradução permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis, que são reveladas através da sociologia das ausências e a sociologia das emergências. Isto incide, portanto, sobre os saberes e sobre as práticas e seus agentes.

A tradução entre saberes assume a forma de uma hermenêutica diatópica – consistindo em um trabalho de interpretação entre duas ou mais culturas com vistas a identificar preocupações isomórficas entre elas e as diferentes respostas que fornecem para elas (SANTOS, 2010, p. 124-5).

O segundo tipo de trabalho de tradução tem lugar entre práticas sociais e seus agentes – quando incide sobre as práticas, a tradução visa criar inteligibilidade recíproca entre formas de organização e entre objetivos de ação. A especificidade do trabalho de tradução entre práticas e seus agentes torna-se mais evidente nas situações em que os saberes que informam diferentes práticas são menos distintos do que as práticas em si mesmas (SANTOS, 2010, p. 126-7).

As condições e procedimentos para o trabalho de tradução envolvem trabalho intelectual e político, sendo, desta forma, transgressivo.

Algumas perguntas giram em torno do trabalho de tradução. A primeira delas é o que traduzir e seguem as questões *Entre quê traduzir? Quando traduzir? Quem*

traduzir? e *Como traduzir?*

Para entender esta pergunta, *O que traduzir?*, é preciso admitir que deve haver uma zona de contato, que são campos sociais em que mundos de vida normativos diferentes, práticas e conhecimentos se encontram, chocam-se e interagem.

Na modernidade ocidental, há duas zonas de contato que são a zona epistemológica (onde há o confronto entre a ciência moderna e os saberes tradicionais) e a zona colonial (onde se defrontam o colonizador e o colonizado). Nesta relação, as duas zonas caracterizam-se pela extrema disparidade entre suas realidades em contato e pela extremada desigualdade das relações de poder que há entre elas. O aprofundamento do trabalho de tradução permite trazer para a zona de contato os aspectos que cada saber ou prática consideram mais centrais e/ou relevantes para confronto multicultural.

Para a pergunta *Entre quem traduzir?*, encontramos para a seleção dos saberes e práticas em que se dá o trabalho de tradução a conjugação de sensações de experiências de carência, inconformismo e motivação para a superação, e a tradução surge como reação a uma zona de contato que pode ser colonial ou imperial.

Exemplo do trabalho de tradução em zonas de contato, o movimento operário confrontado com uma crise sem precedentes abriu-se a zonas de contato com outros movimentos sociais, cívicos, feministas, ecológicos e de imigrantes e desempregados. O trabalho de tradução se deu nesta zona de contato entre práticas, reivindicações e aspirações operárias e os objetivos de cidadania, de proteção ao meio ambiente e anti-discriminação contra mulheres, minorias étnicas ou imigrantes (SANTOS, 2010, p. 132).

Quando traduzir? Esta é uma pergunta que tem como resultado a conjugação de tempos, ritmos e oportunidades em busca do multiculturalismo entre as zonas de contato. Visa, portanto, contrapor a lógica da monocultura do tempo linear da sociologia das ausências a uma constelação pluralista de tempos e durações, convertendo em contemporaneidade a simultaneidade que a zona proporciona.

À pergunta *Quem traduzir?* os saberes e práticas, vai exigir um trabalho de tradução intelectual realizado entre os representantes dos grupos sociais envolvidos na zona de contato, que devem ser intelectuais cosmopolitas, sendo ativistas de bases ou mesmo dirigentes de movimentos sociais.

O trabalho de tradução é argumentativo, firme na emoção cosmopolita de partilhar o mundo com quem não partilha dos nossos saberes e práticas, por isto, a pergunta *Como traduzir?* nos leva a pensar sobre algumas dificuldades.

A primeira dificuldade baseia-se nas premissas da argumentação, porque toda argumentação está assentada em postulados, axiomas, regras, ideias que não são objeto de argumentação por serem consensuais.

A segunda dificuldade está na língua em que a argumentação será conduzida entre as culturas e saberes das zonas de contato, pois quando uma zona de contato cosmopolita é multicultural, uma das línguas é a do povo que dominou a zona de contato imperial ou colonial. O boicote pode se dar através do uso da língua do dominador, por ela mesma marcar a impronunciabilidade de algumas aspirações centrais dos saberes e das práticas oprimidos na zona colonial (SANTOS, 2010, p. 134).

Desta forma, as sociologias, das ausências e das emergências, unidas ao trabalho de tradução de saberes e culturas permitem o desenvolvimento de uma alternativa à razão indolente, na forma da razão cosmopolita, baseando-se na ideia de que para haver justiça social global é preciso que haja uma justiça cognitiva global.

Trata-se, pois, de um trabalho de tradução que visa à imaginação epistemológica e democrática com o objetivo de construção de novas e plurais concepções de emancipação social sobre as ruínas da emancipação social automática do projeto da modernidade.

Por tudo isto, é preciso criar constelações de saberes e práticas fortes o suficiente para o fornecimento de alternativas credíveis para a construção de um mundo

melhor, a partir da dilatação do presente e da contração do futuro proposta esta da razão cosmopolita, evitando o desperdício de experiências, revelando e denunciando a dimensão deste desperdício.

DO QUE DISPOMOS

3 CONCEPÇÕES DE ENSINO, LINGUAGEM, SUJEITO E APRENDIZAGEM

Quando sabemos em que concepção – de linguagem, de sujeito e de ensino – o professor se baseia, (mesmo que o professor as utilize inconscientemente) entendemos muitas das ações e dos resultados encontrados em sala de aula nas turmas de EJA.

É nesse sentido que estamos nos propondo neste trabalho: pensarmos o que está ausente e quais as emergências na EJA em relação ao ensino da língua portuguesa. Entender que o sujeito da EJA conhece a língua portuguesa, porque é usuário dela, com toda a complexidade que tem a língua, ele é capaz de fazer uma análise epilinguística (sem monitoração, inconscientemente) bem como metalinguística (refletida e consciente) (BARRERA, 2003, p. 88-89). Esse sujeito utiliza uma dentre as inúmeras normas em uso da língua portuguesa no Brasil.

A partir da relação sujeito-língua, possibilitada pelo entrelaçamento de muitas e complexas práticas de oralidade/letramento, é que a história da linguagem do sujeito vai se mostrando no processo de aquisição da língua escrita. É essa relação que o professor deve conhecer para saber como intervir de forma a favorecer para o avanço na aprendizagem.

Com isto, verificaremos de onde surgem as práticas e os discursos dos professores de EJA analisados neste trabalho em busca de refletirmos sobre o que se faz e o que se diz nesta modalidade da educação.

3.1 CONCEPÇÕES DE ENSINO

Saviani (1991) apresenta em sua obra *Escola e democracia* as teorias de educação em dois grupos: **teorias não-criticas**, que englobam a *pedagogia tradicional*, a

pedagogia nova e a *pedagogia tecnicista*; e as **teorias crítico-reprodutivistas**, correspondendo à *teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica*, à *teoria da escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado (AIE)* e à *teoria da escola dualista*.

Quanto às teorias não-críticas, encontram-se as teorias que entendem a educação como instrumento de equalização social, ou seja, de superação da marginalidade. Já as teorias crítico-reprodutivistas entendem a educação como instrumento de discriminação social, portanto um fator de marginalização. Ambos os grupos explicam a questão da marginalidade através da forma como entendem a relação entre educação e sociedade.

As teorias não-críticas, sob o ponto de vista pedagógico, possuem como ponto central, para a *pedagogia tradicional*, o aprender; para a *pedagogia nova*, aprender a aprender e para a *pedagogia tecnicista* o que importa é aprender a fazer. (SAVIANI, 1991, p. 15). Com isto, o papel do professor, do aluno e do objeto de ensino diferem em cada uma das teorias:

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; se na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva – na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. (SAVIANI, 1991, p. 14)

Vemos, desta forma, que cada período, em que há uma concepção de ensino adotada, o foco muda: na tradicional, o foco está no professor; na nova, no aluno e na tecnicista, está no objeto de conhecimento.

Na teoria crítico-reprodutivista, encontram-se as teorias que tratam da questão da marginalidade na educação. A *teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica* é baseada na obra de Bourdieu & Passeron (1975), *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Esta teoria trata da sociologia da educação como um fator social, explicitando as condições lógicas de possibilidade de toda e

qualquer educação, em qualquer sociedade e em qualquer época, segundo Saviani (1991, p. 19). Utiliza-se de axiomas que se desdobram dedutivamente dos princípios universais até os enunciados analíticos de suas consequências particulares. O axioma básico (proposição zero) enuncia a teoria geral da violência simbólica e se aplica ao sistema de ensino que, por sua vez, é definido como uma modalidade específica de violência simbólica (proposições de grau 4) através das proposições intermediárias que tratam, sucessivamente, da ação pedagógica (proposições de grau 1), da autoridade pedagógica (proposições de grau 2) e do trabalho pedagógico (proposições de grau 3) (SAVIANI, 1991, p. 19).

A violência simbólica a que se refere Saviani, baseado em Bourdieu & Passeron (1976), é a ação pedagógica institucionalizada, ou seja, o sistema escolar. Mostra, com isto, a ação pedagógica como uma imposição arbitrária da cultura, que também é arbitrária, dos grupos ou classes dominantes aos dominados, que se tornam os marginalizados social e culturalmente, por dois motivos: não possuem capital econômico nem capital cultural, força simbólica. A educação entraria como um elemento reforçador dessa violência e dessa marginalização.

A segunda teoria crítico-reprodutivista, a da escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado (AIE) analisa as forças produtivas e as relações de produção existentes. Saviani baseia-se em Althusser (1998) o qual distingue os Aparelhos Repressivos de Estado (Governo, Administração, Exército, Polícia, Tribunais, Prisões, etc.) e os Aparelhos Ideológicos de Estado (religioso, escolar, familiar, jurídico, político, sindical, da informação, cultural, etc.). O Aparelho Repressivo de Estado funciona massivamente pela violência e secundariamente pela ideologia. O inverso ocorre com os Aparelhos Ideológicos de Estado, os quais funcionam massivamente pela ideologia e secundariamente pela repressão (SAVIANI, 1991, p. 24).

O AIE escolar não se presta a ser instrumento de equalização social, pois se constitui como mecanismo construído pela burguesia para garantir e perpetuar seus interesses. A escola é o instrumento que melhor reproduz as relações de produção capitalista, porque toma a si todas as crianças de todas as classes sociais e dissemina seus saberes que expressam a ideologia dominante (SAVIANI, p. 24).

A terceira teoria crítico-reprodutivista é a da *escola dualista*, na qual Baudelot e Establet (1971) mostram, (apud SAVIANI, 1991, p. 27), que a escola é dividida em duas grandes redes que correspondem à divisão da sociedade capitalista, burguesa e proletária. Dissipam as ilusões de a escola ser unitária e unificadora com seis proposições, as quais transpomos, conforme extraídas de Saviani (1991):

1. Há a rede de escolarização secundária superior (rede SS) que atende aos interesses da burguesia;
2. Há a rede primária-profissional (rede PP)
3. Não há terceira rede;
4. As duas redes constituem o aparelho escolar capitalista que é um aparelho ideológico do Estado (AIE) capitalista;
5. Este AIE contribui para a reprodução das relações de produção capitalistas em proveito da classe dominante;
6. É a divisão da sociedade em classes antagonistas que explica a existência das duas redes.

Como a escola é um AIE cumpre duas funções: a de contribuir para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa. Primeiro, inculcando a ideologia burguesa, logo em seguida, o recalçamento, a sujeição e o disfarce da ideologia proletária (SAVIANI, 1991, p. 29).

Saviani finaliza sua exposição de teorias propondo uma teoria crítica da educação, na qual se retome com vigor a luta contra a seletividade, contra a discriminação e contra o rebaixamento do ensino das camadas populares. Desta forma:

Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes (SAVIANI, 1991, p. 34).

Como não poderíamos deixar de lado o debate sobre o ensino no decorrer dos tempos, articular estes conhecimentos com o ensino específico de língua requer uma postura política, de política linguística que nos mova no sentido de criar

condições didático-pedagógicas que propiciem aprendizagem eficiente e eficaz da língua portuguesa, tanto em sua modalidade falada quanto na escrita em seus graus diferenciados de oralidade e letramento, do menos monitorado ao mais monitorado, evidenciando que nossos alunos sejam competentes usuários nas mais diversas instâncias socioculturais.

Para tratarmos das concepções de língua e de ensino, Possenti (2006, p. 32-3) nos informa que:

No caso específico do ensino de português, nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e de ensino de língua na escola (o que já acontece em muitos lugares, embora às vezes haja palavras novas numa prática antiga).

O que se constata na práxis pedagógica é a busca de uma aprendizagem da norma prescritiva, a partir de modelos não usuais, tanto na linguagem escrita como nas inúmeras correções da oralidade que fazem os professores com a fala de seus alunos. Um exemplo disto é quando os professores corrigem seus alunos quando pedem para ir “no” banheiro e não, como defende a norma prescritiva, “ao” banheiro. A língua é ensinada segundo modelos que não são usuais em nenhuma norma culta, em situações de graus baixos de monitoração estilística, aquelas situações de fala informal, em contextos familiares e distensos.

Outra observação merece destaque:

Do ponto de vista da história das línguas e das gramáticas, sabe-se que são os gramáticos que consultam os escritores para ver que regras eles seguem, e não os escritores que consultam as gramáticas para ver que regras devem seguir. Não faz sentido ensinar nomenclaturas a quem não chegou a dominar habilidades de utilização corrente e não traumática da língua escrita. Isso não significa que a escola não refletirá sobre a língua, mesmo porque esta é uma das atividades usuais dos falantes e não há razão para reprimi-la. (POSSENTI, 2006, p. 38).

Devemos, pois, refletir sobre o interesse incessante que os professores têm por um ensino normativo-prescritivo encontrado em livros didáticos e gramáticas que ninguém, de fato, domina, além do mito de que sabendo utilizar a norma prescrita ocorrerá ascensão social. Este mito foi devidamente discutido por Bagno (1999) em *Preconceito Linguístico*, e nos mostra que se assim fosse, os professores de português, que são aqueles que conhecem as regras normativas (ou pelo menos, deveriam conhecê-las...) teriam uma vida financeira favorecida... O que se tem

percebido é um desconhecimento quanto à gramática descritiva da língua entre os professores, pois muitos estudos estão sendo feitos na busca por uma gramática que expresse como funcionam as normas cultas e populares.

O ensino de português na escola não deve ensinar a norma que o aluno já possui, mas levá-lo ao conhecimento, reflexão e uso da norma culta mais próxima de sua realidade regional para que ele possa usá-la como mais um instrumento de comunicação e não o único e válido! E é por esse caminho que buscamos fazer nossas reflexões e asserções.

3.2 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA

No que tange ao conhecimento sobre a linguagem, Geraldi (2006, p. 41) aponta três concepções:

- **linguagem como expressão do pensamento** – essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Segundo esta forma de pensamento, somos levados a crer que pessoas que não conseguem se expressar não pensam e corresponde à gramática tradicional.
- **linguagem como instrumento de comunicação** – essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, aparece nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora, em geral, seja abandonada nos exercícios gramaticais. Corresponde ao estruturalismo e ao transformacionalismo.
- **linguagem como forma de interação** – mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não

preexistiam à fala. Corresponde à linguística da enunciação.

Orlandi (1989) apresenta alguns autores influentes para a constituição das teorias linguísticas. Através do trabalho de Saussure, a Linguística ganha objeto específico, que é a língua, conceituando-a como um sistema de signos, cujas unidades organizam-se formando um todo. O signo é definido como sendo a associação entre significante (imagem acústica) e significado (conceito), unidos arbitrariamente, por convenção, posto que a língua é formada por unidades abstratas e convencionais. Entretanto, uma vez convencionalizado que o significante “cadeira” refira-se ao significado “cadeira”, objeto móvel usado para assentar, este significante começa a ter valor na língua, não podendo ser chamado de “mesa”, por exemplo. Através dessa relação de diferença que os signos constituem o sistema linguístico. Essa concepção deu início ao **estruturalismo**, corrente linguística que vê a língua como um sistema de estruturas gramaticais inter-relacionadas.

Outra forma de estruturalismo foi desenvolvida por Leonard Bloomfield, nos Estados Unidos, e ficou conhecida como **distribucionalismo**, na qual se propõe uma explicação comportamental (behaviorista) dos fatos linguísticos, fundada no esquema estímulo/resposta (ORLANDI, 1989, p. 32).

O distribucionalismo segmenta a frase, a fim de estabelecer suas unidades, utilizando como técnica de divisão o binarismo, em que o segmento maior é subdividido em partes menores. Exemplo é a sentença dividida entre sintagmas nominal e verbal até chegar às unidades mínimas indivisíveis, de forma algorítmica. O objetivo é formar classes através da comparação dos contextos de ocorrência, numa tentativa de mecanizar a descrição, segundo Orlandi (1989, p. 34).

O estruturalismo dominou a ciência linguística até a década de 1950, época em que Noam Chomsky (1975) elaborou a **teoria gerativa**, centrando o estudo da língua na sintaxe, constituindo-a como um nível autônomo e central para a explicação da linguagem. De acordo com esta concepção, a tarefa do linguista é descrever a realidade linguística a partir da competência e do desempenho do falante-ouvinte. Em relação à competência, trata-se do conhecimento que o falante-ouvinte possui

de sua língua, e o desempenho, o uso concreto, capacidade que todo falante ideal possui de sua língua de forma inata. Diante disso, Chomsky considera que os falantes têm internalizado um sistema de regras de uma comunidade linguística homogênea, que os torna aptos a produzirem um conjunto de frases infinito e o linguista vai explicitar essa gramática.

O problema desta teoria é que a gramática estudada não corresponde a nenhuma gramática e sim a um ideal de língua. Desconsidera, pois, o sujeito falante, as variações existentes em toda e qualquer língua em uso e, se se adota como concepção esta compreensão de gramática, o ensino vai voltar-se para o estudo de estruturas soltas, baseado em uma gramática idealizada e não real. Com isto, ocorre que

O professor que vê a língua segundo a concepção estruturalista pouco ajuda seus alunos na tarefa de desenvolver seus recursos linguísticos para interagir nas mais variadas situações sociocomunicativas. Ele apenas contribui para reforçar o mito de que há uma única forma correta do português, reproduzindo um preconceito linguístico que estigmatiza milhões de brasileiros. (OLIVEIRA, 2010, p. 34).

Ao dar prioridade ao ensino de regras gramaticais, de uma gramática que não corresponde a nenhuma das variedades linguísticas utilizadas, o professor de língua materna deixa de desenvolver em seus estudantes a criatividade e o saber linguístico. Não é por acaso que encontramos nos textos de muitos alunos – sejam eles da EJA ou mesmo das séries regulares – um apanhado de frases sem sentido, que não comunicam nada, apenas preenchem algumas linhas e a formatação mais frequente de certos gêneros discursivos e/ou usam jargões de professores, para cumprir atividades avaliativas, recebendo, no fim, uma nota por este texto-pretexo-sem texto!

Os estudos de William Labov (2008) trouxeram à tona a relação da linguística com fatores sociais, ou extralinguísticos, dando ênfase em apresentar as variações linguísticas que são o resultado das influências tanto da língua quanto do contexto sociocultural do falante. Forma-se, desta forma, a **teoria sociolinguística**.

Os estudos, a partir de então, visam descrever as variantes linguísticas e sua frequência de uso entre os falantes de determinadas comunidades. Sua importância

para o ensino aparece nas diretrizes curriculares nacionais quando trata da diversidade linguística no Brasil e da importância em reconhecê-la para que não se estigmatize a fala (nem a escrita!) dos alunos que usam variantes provenientes de normas populares. Em suma, dá indicações de como deve ser feito o trabalho com a análise linguística, com o fito de fazer o estudo descritivo das possibilidades de comunicação através do uso da norma adequada para cada situação comunicativa.

Castilho (2006) afirma que se devem distinguir, em consequência, alguns conceitos de norma a que perseguimos na sociedade: **norma objetiva**, **subjativa** e **prescritiva**. A norma objetiva, explícita ou padrão real é a linguagem efetivamente praticada pela classe social de prestígio, identificável com a chamada classe culta, escolarizada, e desempenhando na sociedade funções susceptíveis de difundir hábitos linguísticos. O dialeto social nada tem em si de “melhor” em relação aos outros dialetos, apenas prestígio determinado pela cultura. Norma subjativa, implícita ou padrão ideal é a atitude que o falante assume perante a norma objetiva. Norma prescritiva decorre da combinação da norma objetiva com a subjativa.

Merecem ser veiculados pela escola os usos linguísticos de uma classe prestigiosa, considerados mais adequados a cada situação, por identificarem-se com o ideal de perfeição linguística perseguido pelas comunidades. Desta forma, (i) a autoridade da norma prescritiva decorre das próprias regras sociais, e (ii) a norma prescritiva está sujeita ao fenômeno da variabilidade, havendo uma norma escrita e uma norma falada, uma norma tensa e uma norma distensa, e, no caso do Brasil, distintas normas regionais. (CASTILHO, 2006, p. 264-5).

No Brasil, de acordo com Castilho (2006), é mais adequado reconhecer que não há muita distância entre a fala culta e a fala não-escolarizada. Parece, então, ser de interesse discutir se vivemos uma situação de diglossia. Isto implica dizer que pessoas da mesma classe social selecionam diferentes claves linguísticas em função do momento particular que estão vivendo, segundo seus interlocutores. São claves que se constituem como diferenças fonológicas, gramaticais ou léxicas e distribuem-se complementarmente, isto é, quando se usa uma variedade linguística considerada mais alta, de prestígio, não se usa outra de variedade mais baixa, segundo o julgo valorativo social. É o que chamamos de variação diastrática.

As claves linguísticas se aproximam dos conceitos dos contínuos de oralidade e letramento e o de monitoração estilística de Bortoni-Ricardo (2004, p. 62-3) os quais representam, no caso do primeiro contínuo, os eventos de comunicação ora mediados pela língua escrita (eventos de letramento) ora eventos de oralidade, em que não há influência direta da língua escrita. O segundo contínuo refere-se ao grau de monitoração do interlocutor de acordo com a situação de comunicação, que pode ser mais monitorado ou menos monitorado em função do tópico discursivo, do ambiente e do próprio interlocutor.

Outros autores, como Koch (1998), Marcuschi (1997; 2001; 2002), Fávero et. al. (2000), dentre outros, também mostram o *continuum* tipológico que, de um lado, há formas menos monitoradas, tanto de gêneros da oralidade quanto da escrita, como uma conversa informal ou um bilhete para alguém próximo, e de outro lado, estão as formas mais monitoradas, como uma apresentação em uma conferência de especialistas de determinada área do saber ou a escrita de um relatório científico.

Além disso, não existe nenhum falante que use a variedade prescrita nas gramáticas; e a transformação da situação de diglossia para uma situação de língua padrão demoraria muito para ocorrer no Brasil, se se tentar seguir o modelo de que ele se serviu.

Caso admitíssemos que há uma língua padrão no Brasil, seria necessário dizer que há um policentrismo cultural (hipótese de Nelson Rossi), ou seja, cada região tem sua norma culta própria e teríamos que ter gramáticas prescritivas para cada realidade linguística do Português no Brasil. Estudos, como o NURC (Norma Urbana Culta) iniciados desde a década de 1970, têm nos ajudado a conhecer essa realidade das normas cultas no Brasil (CASTILHO, 2006, p. 265).

Se não mudarmos a concepção de língua como sendo correlata com a gramática prescritiva, continuaremos reproduzindo a não aprendizagem, pois esta gramática não reflete nenhuma norma linguística usual. Quando Possenti sinaliza para uma reflexão em torno de um discurso novo, mas com prática antiga está nos dizendo que muito embora a ciência da linguagem tenha avançado em seus estudos, vemos

que a prática ainda está no ensino da gramática normativa, dita contextualizada, por usar textos, mas ensinando (ou achando que alguém está aprendendo) com os fragmentos dos textos como pretexto para dar início a uma classificação tabelada de conceitos gramaticais e exemplos de como se deve usar a língua (mas que ninguém usa!).

Há, ainda, os estudos sob a perspectiva pragmática, os quais se incluem ao lado do estudo das relações entre signos (sintaxe) e das relações entre os signos e o mundo (semântica), o estudo das relações entre os signos e seus usuários. (ORLANDI, 1989, p. 55). Com isto, a teoria da enunciação, uma abordagem pragmática, coloca no centro da reflexão o sujeito da linguagem em sua relação com seu interlocutor. Desta forma, começa-se a dar vazão à subjetividade na linguagem, o que implica dizer que

O locutor, no exercício da fala, se apropria das formas de que a linguagem dispõe e às quais ele refere a sua pessoa, definindo-se a si mesmo (como eu) e a seu interlocutor (como tu). É nessa relação de interlocução que está o fundamento linguístico da subjetividade. (ORLANDI, 1989, p. 59)

Os estudos da teoria da enunciação nos ajudam a compreender que a abordagem da língua deve ser feita por meio da inserção no contexto social e no universo da tensão humana em que atua. (ORLANDI, 1989, p. 60).

A teoria da enunciação trouxe uma contribuição muito importante para o ensino de língua portuguesa, pois a partir dela, os professores veem em seus alunos sujeitos que pensam, possuem opinião, conhecimento de mundo, desejos e intenções ao se comunicar. Sendo assim, ao elaborar atividades de interpretação de textos, por exemplo, o professor deve levar seus alunos a refletirem sobre o tema proposto e não fazer perguntas do tipo “cópia-cola”, de fácil localização no texto, ou mesmo perguntas retóricas “sim/não” que não mostram o que pensa o aluno sobre o exposto nem leva à concordância/discordância, ou seja, o sujeito não se expressa. A seguir, elencamos algumas considerações a mais sobre o sujeito, conforme os autores e suas teorias subjacentes.

3.3 CONCEPÇÕES DE SUJEITO E APRENDIZAGEM

Começamos este capítulo com a reflexão de Almeida (2006, p. 15):

Vemos que conseguir falar, hoje, já é uma proeza fantástica para a multidão que não desfruta das riquezas econômicas (que ela mesma produz). Agora, as perguntas se seguem: esses sobreviventes conseguem mesmo falar? Não meramente grunhir uns sons para suprir necessidades básicas; falar mesmo, dizer o mundo, suas vidas, seus desejos; dizer coisas para transformar, dizer o seu sofrimento e suas causas, dizer o que fazer para mudar, lutar.

Este argumento de Almeida nos remete ao que Orlandi (1993, p. 80) afirma quando diz que o sujeito, através da linguagem, vai se colocar como autor, estabelecendo relação com sua exterioridade e com sua interioridade, construindo sua identidade e representando através da linguagem o seu papel enquanto dono de seu dizer na ordem social em que está inserido.

Com isto, a escola, ainda segundo Orlandi, deve propiciar a passagem do enunciador/autor de tal forma que o aprendiz possa experimentar práticas que façam com que ele tenha controle dos mecanismos com os quais está lidando quando escreve. Ou seja, o ensino de língua portuguesa deve dar oportunidades ao sujeito da EJA de ser autor de seu discurso e que saiba ir de um contínuo de oralidade menos monitorado a um discurso mais monitorado, mais letrado, no sentido de mais próximo de marcas linguísticas do estilo escrito valorado socialmente, em busca de uma norma culta.

A norma culta a que se fala é o conjunto de usos e atitudes da classe social de prestígio, a dominante economicamente falando, na qual se encontram as variedades linguísticas eleitas como de bom uso e que devem ser passadas pela escola. Isto sem que sua norma popular seja ignorada. Concordamos com a tese de Possenti (2008) de que se deve ensinar as gramáticas, da internalizada pelo aluno, à sua descrição em contraponto com a gramática normativa.

Não estamos falando de todo e qualquer sujeito de aprendizagem, mas sim de jovens, adultos e idosos que estão na condição de não crianças, de excluídos da

escola e são membros de determinados grupos culturais (OLIVEIRA, 1999). Portanto, o jovem da EJA

[...] não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursinhos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal. Não é também o adolescente no sentido naturalizado de pertinência a uma etapa bio-psicológica da vida. [...] ele é também um excluído da escola, porém geralmente incorporado aos cursos supletivos em fases mais adiantadas da escolaridade, com maiores chances, portanto, de concluir o ensino fundamental ou mesmo o ensino médio. (OLIVEIRA, 1999, p. 59-60).

Já o adulto da EJA,

[...] não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo. Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo. (OLIVEIRA, 1999, p. 59).

Oliveira (1999) apresenta três campos que contribuem para a definição do lugar social ao qual pertencem esses sujeitos: a condição de não crianças, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais.

A primeira condição, a de não crianças, refere-se à limitação teórica das abordagens psicológicas sobre o desenvolvimento psicológico do adulto. Por isto, Oliveira (1999, p. 61) arrola algumas características dos adultos que difere do desenvolvimento dos adolescentes e das crianças, pois

O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de modo diferente daquela da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas.

Em relação à aprendizagem do adulto, a autora informa que as peculiaridades da etapa de vida do adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades, se formos comparar com as da criança, e maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem.

Oliveira enfatiza e defende que o problema da educação de jovens e adultos remete, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural. Define, pois, três traços culturais relevantes para a compreensão da especificidade de aprendizagem dos jovens e adultos:

1. a condição de excluídos da escola regular. Esta situação contribui para delinear as formas de aprendizagem deste grupo e a adequação da escola para um grupo que não é o “alvo original” da instituição, pelos currículos, programas, métodos de ensino apropriados e pensados para adolescentes e crianças. Este é um fator que gera falta de sintonia e que pode desencadear um processo de fracasso escolar, observado nos altos índices de repetência e evasão;

2. a escola funciona com base em regras específicas e com uma linguagem particular que deve ser conhecida por aqueles que nela estão envolvidos, o que leva muitos alunos da EJA a se sentirem desconfortáveis nesta situação, acreditando, muitas vezes, que são incapazes de aprender ou mesmo que serão os únicos adultos a estarem em turmas destinadas a crianças;

3. a homogeneidade e heterogeneidade cultural, o confronto entre diferentes culturas e da relação entre diferenças culturais e diferenças nas capacidades e no desempenho intelectual dos sujeitos são o terceiro ponto que diferencia as características dos jovens e adultos como aprendizes das características de crianças. Para o debate sobre este ponto, Oliveira (1999, p. 62) aponta três linhas de pensamento sobre as possíveis relações entre cultura e produção de diferentes modos de funcionamento intelectual:

1. aquela que afirma a existência da diferença entre membros de diferentes grupos culturais, questionada quanto à sua validade por ser determinista, buscando traços do psiquismo com fatores culturais de forma estática.

2. aquela que busca negar a importância da diferença, o que acaba negando a relevância das diferenças para a compreensão do funcionamento psicológico, podendo conduzir a um relativismo radical e a uma postura espontaneísta, segundo Oliveira, e para a EJA, conceber esta abordagem

como válida, haverá pouco espaço para a intervenção educativa, pois o desenvolvimento psicológico e suas modalidades teriam que ser respeitados.

3. aquela que recupera a ideia da diferença em outro plano, associada à teoria histórico-cultural em psicologia e considerada mais fecunda para o trabalho na EJA, postula o psiquismo como construído ao longo de sua própria história, em uma complexa interação entre filogênese, sociogênese, ontogênese e microgênese. Sobre isto, Oliveira (1999, p. 64) diz que

Nascido com as características de sua espécie, cada indivíduo humano percorre o caminho da ontogênese informado e alimentado pelos artefatos concretos e simbólicos, pelas formas de significação, pelas visões de mundo fornecidas pelo grupo cultural em que se encontra.

Com isto, Oliveira (1999, p. 69) retoma os dados de uma pesquisa realizada por ela, em 1982, com sujeitos da EJA, em São Paulo, para observar as competências cognitivas exibidas em situações de vida cotidiana. A autora identificou diferentes níveis de competência entre os membros da comunidade: do nível básico de competência, condicionado pelas características do ambiente e disseminado entre os membros, no qual qualquer pessoa sabe como ir de casa para o trabalho, como preparar algum tipo de alimento ou como lidar com dinheiro. Outro nível de competência caracteriza alguns membros como mais capazes que outros em certas atividades, pois exercem funções importantes para a comunidade, por isso possuem algumas vantagens no decorrer de suas vidas por saberem lidar melhor com os recursos disponíveis no ambiente. Estes indivíduos possuem domínio do sistema burocrático, conhecem a cidade, tem capacidade de realizar boas trocas de produtos usados, etc. (OLIVEIRA, 1999, p. 68-9).

A autora detectou, entre os indivíduos desta comunidade em São Paulo, os denominados “focos de competência”, por serem aqueles com mais habilidades para a solução de problemas enfrentados pelos membros da comunidade em geral. No caso, foram três sujeitos, uma das professoras do curso de EJA e da educação infantil do centro comunitário; um homem do grupo de alunos da EJA, que liderava na maior parte as atividades desenvolvidas em sala, além de tocar violão, coordenar jogos de salão, ter escrito peças de teatro, compôs músicas e criou roteiros de shows para os alunos apresentarem; e outro rapaz considerado como personagem

central na comunidade, sabia dirigir, tinha carro próprio e trabalhava como motorista particular de um cantor popular, os moradores contavam com ele para qualquer necessidade de transporte, principalmente as emergenciais, e para obter vários tipos de informação e ajuda.

Através da identificação de focos de competência, Oliveira (1999, p. 70) nota que

A identificação de níveis de competência indica que não se pode postular que um grupo de adultos, por compartilharem condições de vida como morar em favelas e possuir baixa escolaridade, funcione psicologicamente de forma homogênea, oposta monoliticamente a uma outra modalidade de funcionamento cognitivo. No caso em questão, mostra-se evidente a grande heterogeneidade dentro do grupo, o que torna bem mais complexa a tarefa de compreender o papel da cultura na constituição do psiquismo.

Os dados de sua pesquisa também apontaram para o fenômeno da heterogeneidade intragrupo a partir da aplicação de testes de inteligência realizado entre os estudantes da EJA envolvidos na pesquisa. Esses testes revelaram que há atributos relevantes de cada indivíduo, que possuem diferenças individuais em habilidades relacionadas à história de passagem pela escola, ao desempenho na escola e ao trabalho desenvolvido por eles. Os indivíduos identificados como “focos de competência” e aqueles que mostraram “competências relevantes” tiveram escores mais elevados nos testes. Estes dados são compatíveis com as relações observadas entre escores nos testes de ocupação, salário e sucesso na escola.

Os estudos sobre os sujeitos da EJA, embora pertencentes a um grupo relativamente homogêneo intragrupo – no que diz respeito às condições de não crianças, de excluídos da escola e pertencentes às classes populares – e sua heterogeneidade intergrupos, levaram à discussão sobre o funcionamento psicológico da aprendizagem.

O espaço da EJA como local de confronto de culturas, assim como em qualquer situação de interação social, é um local de encontros, por isto, deve levar em conta essas especificidades dos sujeitos e de seus processos de aprendizagem.

4 BASES LEGAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Neste capítulo trouxemos as bases legais vigentes para a EJA no que tange à formação docente e às diretrizes curriculares que embasam esta modalidade de educação.

4.1 FORMAÇÃO DOCENTE

Para a EJA, é preciso ter corpo docente preparado para atender às peculiaridades e especificidades próprias da modalidade, pois, como sabemos, estamos diante de jovens e adultos cerceados no seu percurso educativo por motivos diversos. Os cerceamentos vão desde a privação dos estudos para trabalhar e ajudar à família a problemas de evasão por dificuldades de aprendizagem ou por problemas de toda ordem que levaram esses sujeitos a desistir ou abandonar os estudos na idade regular, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

A formação docente para o atendimento da EJA deve ser feita mediante licenciatura e posteriormente através de qualificações e pós-graduações *lato sensu* e *stricto sensu*, a fim de preparar o professor para a complexidade e especificidades desta modalidade de educação, com qualificação multidisciplinar e polivalente para uma relação de empatia e de diálogo com os estudantes. O que deve motivar este profissional não deve ser boa vontade ou idealização ou voluntariado, mas formação específica e continuada. (CNE/CEB 11/2000, p. 56).

Por isto, os profissionais que estão à frente do ensino da EJA devem desenvolver um trabalho que una a aprendizagem da lectoescrita por meio do letramento vinculada ao mundo do trabalho.

A meta no que diz respeito à formação docente para a EJA está no disposto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (doravante LDB), art. 22:

Art. 22º. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Veja também no art. 61 a respeito dos profissionais da educação:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

O professor da EJA deve preparar-se para a elaboração de material para a construção de projetos pedagógicos apropriados para o atendimento de jovens e adultos que levem em consideração as características desses sujeitos e suas expectativas em relação ao ensino-aprendizagem. Para isto, o art. 5º, § 2º da Resolução CNE/CEB 02/99 estabelece que:

Os conteúdos curriculares destinados à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental serão tratados em níveis de abrangência e complexidade necessários à (re)significação de conhecimentos e valores, nas situações em que são (des)construídos/(re)construídos por crianças, jovens e adultos.

De acordo com o Parecer CNE/CEB 11/2000 (p. 58),

[...] trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a permanência na escola via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante. Também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares.

As instituições que se ocupam da formação dos docentes para a EJA devem atender a este público levando em consideração a realidade da EJA, pois:

[...] alcançar estes jovens e adultos [estudantes da EJA] implica saber que muitos deles vivem em distantes rincões deste país, por vezes impossibilitados de ter o acesso apropriado a uma escola. Neste sentido, as funções básicas das instituições formadoras, em especial das universidades, deverão associar a pesquisa à docência de modo a trazer novos elementos e enriquecer os conhecimentos e o ato educativo. Uma metodologia que se baseie na e se exerça pela investigação só pode auxiliar na formação teórico-prática dos professores em vista de um ensino mais rico e empático (CNE/CEB 11/2000, p. 58).

Isto porque quanto mais o docente da EJA conhecer as pesquisas atuais sobre o

ensino-aprendizagem nesta modalidade da educação, desta forma, em sua práxis, terá mais possibilidade de enriquecer os componentes curriculares. Para que isto seja possível, as instituições formadoras desses docentes devem integrar-se no sentido de resgatar a dívida social e histórica que temos com a EJA, abrindo espaços formativos com o intuito também de recuperar experiências significativas, produzir material didático adequado para os sujeitos jovens, adultos e idosos, veicular programas de finalidade educativa, artística, cultural e de informação, em meios de comunicação, como programas de rádios e televisão, como contempla o art. 221 da Constituição Federal:

A produção e a programação das emissoras de rádio e televisão atenderão aos seguintes princípios:

- I- preferência a finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas;
- II- promoção da cultura nacional e regional e estímulo à produção independente que objetive sua divulgação;
- III- regionalização da produção cultural, artística e jornalística, conforme percentuais estabelecidos em lei;
- IV- respeito aos valores éticos e sociais da pessoa e da família.

Para a formação continuada dos profissionais da EJA, deve haver uma articulação entre os sistemas de ensino e as instituições formadoras, a promoção de especialização para esta modalidade da educação, implicando em novos planos de carreira e de remuneração do magistério, como rege o parecer CEB 03/97, art. 5º:

Os sistemas de ensino, no cumprimento do disposto nos artigos 67 e 87 da Lei 9.394/96, envidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior, em instituições credenciadas, bem como em programas de aperfeiçoamento em serviço.

Parágrafo único - A implementação dos programas de que trata o caput tomará em consideração:

- I - a prioridade em áreas curriculares carentes de professores;
- II - a situação funcional dos professores, de modo a priorizar os que terão mais tempo de exercício a ser cumprido no sistema;
- III - a utilização de metodologias diversificadas, incluindo as que empregam recursos da educação a distância.

4.2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

A heterogeneidade do público da EJA merece atenção, pois chegam adolescentes, jovens, adultos e idosos, com suas múltiplas experiências de trabalho, de vida e de situação social, ou seja, pessoas com suas práticas culturais e valores já

constituídos. Por isso, a flexibilidade curricular deve significar um momento de aproveitamento das experiências diversas que estes alunos trazem consigo, como, por exemplo, os modos pelos quais eles trabalham seus tempos e seu cotidiano.

Essa flexibilidade curricular deve atender a este público mediante módulos, combinações entre ensino presencial e não presencial e deve haver sintonia entre temas do cotidiano desses estudantes, com a finalidade de se tornarem elementos geradores de um currículo pertinente e eficaz (CNE/CEB 11/2000, p. 61). A LDB, no art. 26, nos informa que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Isto implica dizer que o trabalho pedagógico deve se basear no atendimento às necessidades comunicativas, partindo do local para posterior inserção do conhecimento mais geral.

Relacionar educação e trabalho é de fundamental importância para o aprendizado do estudante da EJA, seja pela necessidade de inserção no mercado profissional ou em busca de melhoria das condições de existência. Isso implica dizer que o tratamento dos conteúdos curriculares não pode deixar de contemplar o trabalho, a vivência e a expectativa de melhoria de vida.

Deve-se, pois, refletir sobre o processo de qualificação para o trabalho, para a educação escolar e para os diferentes componentes curriculares de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, no art. 1º, §2º: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.”

Quanto à idade desses sujeitos no Ensino Fundamental deve ser a partir de quinze anos e não menos que isto e, para o Ensino Médio, a partir de dezoito anos para aqueles que não tiveram acesso à escolarização na idade própria, tendo em vista o atendimento desse público de forma a garantir-lhes processos educativos, formativos e a qualificação para o mundo do trabalho, com avaliação no processo e integralização dos tempos de escolaridade.

O CNE/CEB 11/2007, no art. 4º, deixa clara a necessidade de utilização de um modelo pedagógico próprio e que esteja expresso na proposta pedagógica das unidades escolares, obedecendo “aos princípios, objetivos e às Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas para o Ensino Fundamental e Educação Profissional e nas Resoluções e Portarias próprias do Sistema Municipal de Ensino”. Esta observação torna-se pertinente a partir da constatação de que ainda há, no exercício docente em EJA, a prática de aproveitamento de atividades escolares do universo infantil, inadequadas, portanto, ao público de jovens e adultos.

A estrutura curricular da EJA está dividida em dois segmentos: Segmento I (doravante SEJA I) e Segmento II (doravante SEJA II), ambos com duração de dois anos divididos semestralmente, 1.600 horas de carga horária, exigindo-se frequência mínima de 75% do cômputo total, além de serem organizadas diferentemente para atender às especificidades de cada segmento.

A matriz curricular do SEJA I deve ter, por semestre, 400 (quatrocentas) horas letivas, no mínimo, de efetivo trabalho escolar, fora os exames de recuperação. Para o SEJA II, são necessários 100 dias letivos, fora os exames de recuperação, para a conclusão do Ensino Fundamental.

O SEJA I equivalente aos anos iniciais do Ensino Fundamental regular e organiza-se em Estágios I, II, III e IV. Os Estágios I e III têm progressão continuada respectivamente para Estágios II e IV. Nos Estágios II e IV, há avaliação no processo para os estágios seguintes, ou seja, podem reter o aluno que não alcançar o resultado esperado de aprendizagem para o estágio seguinte.

O SEJA II está organizado por área de conhecimento, a saber, áreas de conhecimento I, II e III. A área I dá-se em dois semestres, como a seguir:

- a) ÁREA I – A - Linguagens, seus Códigos e Expressões Culturais, compreendendo as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes, com avaliação no processo e sujeita a aprovação em todos os componentes curriculares para esta etapa;
- b) ÁREA – I – B - Linguagens, seus Códigos e Expressões Culturais, compreendendo as disciplinas de Língua Portuguesa, Educação Física e

Informática, com avaliação no processo e sujeita a aprovação em todos os componentes curriculares para esta etapa;

c) ÁREA - II - Ciências Humanas e Contemporaneidade, composta das disciplinas de História, Geografia e Economia Solidária, com avaliação no processo e sujeita a aprovação em todos os componentes curriculares para esta etapa;

d) ÁREA - III - Ciências Naturais, Matemática e suas Tecnologias, composta das disciplinas, Ciências Naturais e Biológicas e Matemática, com avaliação no processo e sujeita a aprovação em todos os componentes curriculares desta etapa. (SALVADOR, CNE/CEB 11/2007).

O Ministério da Educação (MEC) disponibiliza as propostas curriculares para o 1º e 2º Segmentos da EJA como subsídios, e não como guias herméticos, para a elaboração de projetos a serem desenvolvidos nesta modalidade de educação, enfatizando a necessidade de adaptação às necessidades de cada grupo de ensino e à sua realidade local.

A Proposta Curricular para o 1º Segmento considera as dimensões social, ética e política como relevantes para a reflexão pedagógica, destacando o valor do diálogo e da participação na prática educativa em EJA, ao conceber os sujeitos educandos como portadores de saber e não como sujeitos passivos no processo educativo. Por isto, ao formularem esta proposta, os autores levaram em conta a necessidade de reformulação de práticas pedagógicas atualizadas com as novas exigências culturais e novas contribuições das teorias educacionais.

Isto porque, historicamente², na EJA a seleção de material didático tem sido pautada em materiais usados na Educação Infantil, quando se trata de alfabetização, ou concepções pedagógicas do ensino regular. Por tudo isto, esta Proposta apresenta orientações para a alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos e seu conteúdo corresponde às séries iniciais do Ensino Fundamental I.

Para o 1º Segmento da EJA, espera-se que os educandos sejam capazes de:

² Mais precisamente com a Campanha de Adolescentes e Adultos (CEAA), em 1947, sob coordenação de Lourenço Filho, lançada pelo Governo Federal, que surgiu com o intuito de implementar classes de alfabetização em todos os estados brasileiros simultaneamente, utilizando como concepções pedagógicas de turmas do ensino regular e da educação infantil, descaracterizando e infantilizando a EJA.

- valorizar a língua como veículo de comunicação e expressão das pessoas e dos povos.
- Respeitar a variedade lingüística que caracteriza a comunidade dos falantes da Língua Portuguesa.
- expressar-se oralmente com eficácia em diferentes situações, interessando-se por ampliar seus recursos expressivos e enriquecer seu vocabulário.
- dominar o mecanismo e os recursos do sistema de representação escrita, compreendendo suas funções.
- Interessar-se pela leitura e escrita como fontes de informação, aprendizagem, lazer e arte.
- desenvolver estratégias de compreensão e fluência na leitura.
- Buscar e selecionar textos de acordo com suas necessidades e interesses.
- expressar-se por escrito com eficiência e de forma adequada a diferentes situações comunicativas, interessando-se pela correção ortográfica e gramatical.
- analisar características da Língua Portuguesa e marcas lingüísticas de diferentes textos, interessando-se por aprofundar seus conhecimentos sobre a língua. (SÃO PAULO/BRASÍLIA, 2001, p. 60-1).

Para o trabalho com Língua Portuguesa, a Proposta Curricular do 1º Segmento (SÃO PAULO/BRASÍLIA, 2001) apresenta os fundamentos e objetivos desta área de conhecimento, sendo a língua o principal instrumento para a comunicação e acesso às informações, aos saberes e à cultura da qual fazemos parte.

O primeiro bloco de conteúdo apresentado na Proposta refere-se ao desenvolvimento da linguagem oral, o qual propicie situações comunicativas que possibilitem aos educandos aprenderem a planejar e adequar o discurso às diferentes situações comunicativas, tanto as formais quanto as informais.

Logo em seguida, com relação à linguagem escrita, o documento enfatiza a necessidade de domínio interpretativo e dos recursos e mecanismos básicos da escrita, que são, nesta fase, o sistema alfabético, a ortografia e a pontuação. Além disso, dá-se ênfase à necessidade de o educando da EJA compreender as diferentes funções sociais e as diferentes características dos textos escritos a partir de suas funções.

Ou seja, é letrar alfabetizando e alfabetizar letrando (SOARES, 2004), com uso de textos que circulam em nossa sociedade, textos reais, para que, de fato, tenham sentido para o leitor, e que ele se aproprie das características e das funções sociais de cada gênero textual apresentado em sala de aula. Isto será possível através do

planejamento didático de situações comunicativas que tenha em seu bojo o desenvolvimento da linguagem oral, a partir de situações em que os educandos do 1º Segmento possam mostrar o que já conhecem sobre a escrita, aprender como funciona o sistema de escrita e como, quando e onde são usados os gêneros textuais na sociedade, para que consigam ler e escrever autonomamente seus textos e os textos que lhes chegarem às mãos.

Foram selecionados alguns conteúdos como tópicos de objetivos didáticos para a linguagem oral, tais como narração; descrição; récita e leitura em voz alta; instruções, perguntas e respostas; definição e exemplificação; e argumentação e debate. Logo em seguida, na proposta, apresentam-se instruções para a sequenciação do ensino desses conteúdos. Quanto ao ensino do sistema alfabético e da ortografia, são dadas instruções para que se realize o trabalho partindo do que o aluno ainda não domina, ou seja, das dificuldades é que se fará a intervenção.

Neste documento, identificou-se que as maiores dificuldades do aprendiz, nesta etapa de escolarização, estão na diferença entre língua oral e escrita, por isto acabam transpondo realizações fonéticas da fala para a escrita. Em relação à ortografia, deve-se compreender que é uma aprendizagem que vai além da alfabetização, e segue por toda a vida do indivíduo. Os autores deste documento enfatizam que

[...] é preciso desenvolver atitudes como o interesse pela leitura e pela correção da escrita, perseverança e paciência com o ritmo de realização das tarefas dos companheiros e com seu próprio processo de aprendizagem. O professor deverá propor atividades que favoreçam a troca de informações entre os colegas, em que o desafio seja a escrita significativa e a ampliação de conhecimentos e não a repetição mecânica de exercícios desvinculados do que o aluno já sabe. O domínio da leitura também será favorecido se os educandos tiverem acesso a textos interessantes, que desafiem sua curiosidade. (SÃO PAULO/BRASÍLIA, 2001, p. 69-70).

Os tópicos de conteúdo para o trabalho com o sistema alfabético e com a ortografia são: o alfabeto; letras, sílabas e palavras; segmentação das palavras; sentido e posicionamento da escrita na página; ortografia; e acentuação. São dadas indicações de como proceder na sequenciação destes conteúdos em sala de aula.

A leitura e a escrita de textos são os principais objetivos do ensino de Língua

Portuguesa, portanto é o bloco principal, sendo os demais subsidiários para este. Para que possamos formar leitores autônomos e produtores de textos que saibam se expressar e transmitir sua comunicação de forma eficiente é preciso propiciar um ambiente com possibilidades de conhecer e de apropriar-se dos produtos da comunicação escrita.

A articulação entre atividades de leitura e escrita e linguagem oral é uma boa estratégia considerada pelos autores do documento da Proposta Curricular do 1º Segmento, por tomar cada uma dessas modalidades (leitura, escrita e linguagem oral) como uma unidade de ensino.

É importante que o estudante da EJA tenha compreensão de que a produção escrita é um processo, cujas etapas compreendem o planejamento, a elaboração, a produção, a escrita, a correção, a reescrita (quantas vezes forem necessárias) até chegar ao produto final, que deve ser lido não apenas pelo professor, mas que possa ser lido por outras pessoas e que tenha função social no contexto em que está sendo enunciado.

A proposta para o 1º Segmento apresenta as tipologias textuais mais frequentes, tanto no contexto social quanto no escolar, para o trabalho em sala de aula: textos literários; textos jornalísticos; textos instrucionais; formulários e questionários; textos epistolares; textos publicitários, e textos de informação científica e histórica.

Os tópicos de conteúdo para leitura e escrita de textos elencados foram: listas; receitas e instruções; formulários e questionários; anúncios, folhetos e cartazes; versos, poemas e letras de música; bilhetes, cartas e ofícios; jornais; contos, crônicas, fábulas e anedotas; relatos, biografias e textos de informação histórica; e textos de informação científica. Logo em seguida, são dadas orientações para a sequenciação didática destes conteúdos.

Outro conteúdo importante para a aprendizagem no 1º Segmento é a pontuação, e uma forma eficiente apontada no documento é o trabalho didático realizado através da correção comentada dos textos produzidos pelos alunos. Pode-se também oferecer pequenos textos dos quais foram retirados os sinais de pontuação e pedir

que os alunos os pontuem; na leitura, chamar a atenção dos alunos para a presença e significados do travessão, das aspas, das reticências, dos parênteses, do parágrafo, etc. (SÃO PAULO/BRASÍLIA, 2001, p. 91).

O tópico de conteúdo para o ensino da pontuação, apresentado na Proposta Curricular do 1º Segmento, é a pontuação de **textos** e não o ensino de pontuação a partir de fragmentos de textos ou de textos artificiais elaborados com fins didáticos. É preciso considerar que o ensino de língua portuguesa deve se pautar na exposição de textos reais, que circulem socialmente e que tenham sentido para os estudantes.

O trabalho de análise linguística, nesta fase de alfabetização e pós-alfabetização, deve ser voltado para a aprendizagem de palavras e conceitos que sirvam para a descrição da linguagem, que são letra, palavra, sílaba, frase, o que está no singular ou no plural, quando usar maiúscula e quando usar minúscula, onde começa e onde termina uma palavra, dentre outros conceitos, até que se possa complexificar e sistematizar ainda mais seus conhecimentos sobre a língua e que os estudantes progridam autonomamente para o reconhecimento das classificações de construções sintáticas e morfológicas de uso da língua.

Os tópicos de conteúdos para a análise linguística são: campos semânticos e léxicos; flexão das palavras e concordância; substituição de palavras; e frase. No final, há indicações para a sequenciação didática em sala de aula.

Já a Proposta para o 2º Segmento da EJA (BRASÍLIA, 2002) tem por base a Resolução nº 1 de 2000 e o Parecer CNE/CEB nº 11 do mesmo ano. A proposta estabelece as Diretrizes Curriculares para a EJA e tem a finalidade de subsidiar o processo de reorientação curricular das secretarias estaduais e municipais de educação e as instituições que atendem a EJA no 2º Segmento. Esta proposta foi elaborada pela Coordenação Geral de Educação de Jovens e Adultos (COEJA), para atender à demanda de dirigentes e professores de diversas regiões do Brasil e está organizada em três volumes.

O volume 1 apresenta, em duas partes, os fundamentos comuns às diversas áreas

do saber para a reflexão curricular; o volume 2 compreende as áreas de conhecimento de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, História e Geografia; e o volume 3 apresenta as áreas de Matemática, Ciências Naturais, Arte e Educação Física.

O capítulo referente à Língua Portuguesa, no volume 2, aponta o desenvolvimento da linguagem como um instrumento imprescindível para o aumento da consciência do estar no mundo, ampliando a capacidade de participação social no exercício da cidadania. É através da linguagem que se formaliza todo conhecimento das diversas áreas.

Por isto, o estudo da linguagem verbal deve contemplar o âmbito da linguagem oral e escrita, com a ampliação da modalidade oral, a partir de processos de escuta e de produção de textos falados, bem como o desenvolvimento da modalidade escrita, que envolve o processo de leitura e produção de textos escritos. (BRASÍLIA, 2002, p. 11).

Para o trabalho didático, a proposta para o 2º Segmento da EJA contempla a linguagem oral, a linguagem escrita e a análise linguística como modalidades para o ensino da língua materna que devem ser trabalhados articuladamente.

No tópico da linguagem oral, o documento enfatiza a necessidade de se abordar a escuta e a produção de textos orais. A consciência de que há variação linguística e que esta é inerente a toda e qualquer língua é um fator preponderante para que não haja estigmatização de determinadas variantes linguísticas faladas pelos estudantes da EJA.

Deve-se, pois, estimular a fala desses sujeitos, já há muito cerceados em seu discurso, e estimular o debate e a interlocução, ouvir os pontos de vista, defender direitos e argumentar, independente das escolhas linguísticas que se faça, são ações que devem fazer parte das aulas. As aulas de língua portuguesa devem possibilitar a formação de sujeitos bidialetais de sua própria língua, que saibam em quais contextos e situações sociais devem usar determinadas variantes linguísticas, e que seu discurso seja suficientemente coerente e válido para os fins aos quais se

destina. De acordo com a proposta:

Não se trata de aprender a falar “certo”, como prescreve a gramática normativa, mas de aprender a falar em público, monitorar sua fala em função da reação da platéia, tomar nota de aspectos relevantes em uma exposição ou palestra para compreender o conteúdo tratado etc. (BRASÍLIA, 2002, p. 13).

A linguagem escrita, na proposta curricular, é indicada para ser trabalhada a partir da leitura e da produção de textos. Os textos – com seus múltiplos objetivos, experiências, propósitos e possibilidades, seja para entreter, informar, emocionar, enfim – podem ser utilizados em sala de aula não como pretexto para o trabalho com gramática ou com interpretações tendenciosas para os objetivos do planejamento didático.

O trabalho didático com os textos que circulam na sociedade e/ou na comunidade local em que a turma esteja inserida deve possibilitar o debate, a reflexão, ou mesmo a catarse daqueles que leem. Por isto que a escola, de acordo com a Proposta,

[...] é o lugar privilegiado onde o aluno exercita os modos de abordar os textos e aprende a dialogar com o que está escrito. Resulta daí a necessidade de trabalhar textos pertencentes a diferentes gêneros, explorando as possibilidades que todos eles deixam em aberto. Textos verbais (bilhetes, anúncios, convites, bulas, notícias, artigos científicos, verbetes, contos, crônicas, fábulas, novelas, romances etc.) e textos não-verbais (fotos, desenhos, sons, gestos etc.) aguardam os olhos atentos de um decifrador, sempre disposto a perceber possibilidades intrínsecas que fazem parte da trama, da tecedura, da forma como estão apresentados. (BRASÍLIA, 2002, p. 14-5).

A análise linguística aparece na proposta para o 2º Segmento como o momento de reflexão da linguagem, de debruçar-se sobre as características que cada gênero textual assume em seus diversos suportes para atingir sua função comunicativa nos contextos sociais em que se inserem. A análise linguística, portanto:

[...] implica muito mais do que o estudo da gramática, pois as reflexões produzidas pelos estudos gramaticais se detêm na frase, e não no texto. E a extensão de um texto pode variar muito, em função de suas características de gênero e do suporte em que esse texto circula – variando de uma ou poucas palavras de um cartaz publicitário, aos sucessivos capítulos de um romance. (BRASÍLIA, 2002, p. 17).

Fazer análise linguística, atualmente, é refletir sobre a linguagem no texto e não em fragmentos de textos ou frases. Analisar a língua em termos de fonemas, sílabas, palavras ou fragmentos de textos, de acordo com a proposta, só será pertinente se

esta análise for utilizada para aproximar o conteúdo veiculado à expressão linguística.

Uma orientação importante dada pela proposta refere-se à seleção dos tópicos de análise linguística que, para ser coerente, deve estar subordinada e atrelada ao sentido. Por isto, é preciso selecionar os gêneros que serão trabalhados para depois definir os tópicos de linguagem necessários para o enriquecimento da compreensão do texto. Os assuntos selecionados têm de estar inseridos em um contexto e não devem ser apresentados desconexos, soltos, em frases sem sentido, como “Vovô viu a uva” ou “Ivo viu vovô”.

É preciso que o estudo da língua esteja indissociavelmente vinculado às práticas de linguagem, ou seja, à escuta, à leitura e à produção textual. Além disso, deve refletir os constantes avanços dos estudos linguísticos e estar sujeita a um processo constante de revisão e crítica. (BRASÍLIA, 2002, p. 17). Em prosseguimento, a proposta informa que:

Vista na perspectiva de atividade de reflexão sobre a língua, a análise linguística ajuda a desenvolver habilidades intelectuais e a compreender aspectos do universo social. Na realidade, fala-se não uma, mas diversas variedades lingüísticas, que revelam aspectos regionais, sociais e individuais [sic], e que se multiplicam em diferentes registros em função da situação comunicativa. Cada registro é adequado a uma situação específica e em geral não pode ser substituído por outro sem provocar estranheza. Para cada situação de comunicação (conversa com os amigos, discurso de formatura, entrevistas), há uma série de possibilidades de uso desses registros.

Nesse sentido, há necessidade de uso de uma abordagem descritiva, na qual haja uma preocupação em mostrar as línguas como elas são usadas, fazendo a reflexão sobre as variantes e descrevendo-as nas suas diversas formas existentes nos grupos sociais.

O trabalho com análise linguística, quando feito desta forma, permite que o estudante da EJA reflita sobre os juízos de valor que estão por trás das escolhas linguísticas que fazemos e que nada tem de errado nas formas consideradas socialmente como erradas, pois são apenas uma dentre muitas formas de se expressar.

Isso nos remete à obra de Paulo Freire (1996), em *Pedagogia da Autonomia*, a qual nos conduz ao ensinar nossos educandos a refletirem sobre a realidade que os cercam, pois a língua é um instrumento de poder e de exclusão, assunto discutido no primeiro capítulo no tópico “Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a discriminação”. Se nossos estudantes não tiverem consciência de que não há nada de errado na sua fala, quando tiverem conhecimentos suficientes para saberem usar a língua adequadamente, em seus diversos contextos, como um sujeito bilíngue de sua própria língua, sem que para isto tenha que deixar de usar suas variantes populares, haverá uma mudança de postura e teremos sujeitos autônomos e donos de seu dizer.

O professor tem um papel muito importante neste processo de análise linguística, pois a língua ensinada na escola e a falada pelo estudante têm diferenças que geram dificuldades para o estudante da EJA detectar. Por isto,

Cabe ao professor explicitar as causas dessa dificuldade, administrando o choque entre as modalidades falada e escrita de modo favorável ao aluno, criando novos critérios de correção, valorizando e reconhecendo a identidade lingüística de cada um, discutindo a relação de poder que implica o uso da norma de prestígio, repudiando qualquer manifestação de preconceito lingüístico. O professor exerce um papel fundamental, porque precisa assumir a posição de mediador do confronto e, ao mesmo tempo, viabilizar a convivência com a escrita, que devido à sua fixidez é mais estável e suscetível de monitoração objetiva. (BRASÍLIA, 2002, p. 18).

Quanto aos objetivos do ensino de Língua Portuguesa no 2º Segmento da EJA estão:

- utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos, de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos e considerar as diferentes condições de produção do discurso;
- utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento. A partir disso, espera-se que o sujeito estudante da EJA saiba como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos, reconstruindo o modo pelo qual se organizam em

sistemas coerentes; seja capaz de operar sobre o conteúdo representacional dos textos, identificando aspectos relevantes, organizando notas, elaborando roteiros, resumos, índices, esquemas etc.; e aumente e aprofunde seus esquemas cognitivos pela ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas;

- analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos. Neste sentido, o estudante da EJA contrapõe sua interpretação da realidade a diferentes opiniões; infere as possíveis intenções do autor marcadas no texto; consegue identificar referências intertextuais presentes no texto; percebe os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/leitor; identifica e repensa juízos de valor, tanto sócio-ideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua; e consegue reafirmar sua identidade pessoal e social;
- conhecer e valorizar as diferentes variedades do português, procurando combater o preconceito lingüístico;
- reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades;
- usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica.

Todos estes objetivos estão de acordo com as teorias atuais da linguística, em que devemos contemplar o ensino da língua através de textos, sejam eles orais ou escritos. A partir do envolvimento dos alunos com textos, a análise linguística virá a partir do estudo das gramáticas: primeiro, a gramática internalizada do aluno, ou seja, o dialeto próprio do sujeito; logo em seguida, fazer uma análise da gramática descritiva, das variedades cultas mais próximas da realidade sociocultural da

comunidade; para depois contrapor com as gramáticas prescritivas sobre as variantes consideradas erradas, mas que são uma das possibilidades de usos da língua. Essa forma de estudar as gramáticas – dito desta forma no plural por serem três: a internalizada, a descritiva e a normativa – foi elaborada por Possenti (2008) em seu livro: *Por que (não) estudar gramática na escola?* com a qual concordamos.

Defendemos a tese de que é possível ensinar gramática em EJA desde que não se dê ênfase à gramática normativa nem às normas cultas, mas que o espaço da sala de aula nesta modalidade da educação seja para produzir textos orais e escritos, e que a preocupação com a norma venha em segundo plano, pois fazer com que o aluno da EJA se expresse já é um passo para a construção de sua autonomia. Em seguida, discutiremos e explanaremos melhor nossos pensamentos.

COMO NOS ORGANIZAMOS

5 METODOLOGIA

Optamos pelo uso da pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, seguindo a descrição densa, proposta por Geertz (2008). Para compor a descrição densa, Geertz conceitua cultura como sendo teias de significados tecidas pelo próprio homem (de acordo com a assertiva de Max Weber, o qual afirma que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo tece) à procura de significados para sua vida e suas relações, uma ciência interpretativa.

Cultura, destarte, é um fenômeno social dependente dos atores sociais envolvidos na trama tecida na teia social, cuja origem, transmissão e a própria manutenção dos códigos estão na dependência dos nativos.

Para embasar sua teoria, Geertz traz a discussão de Gilbert Ryle sobre descrição densa com o exemplo de três situações envolvendo o ato de piscar o olho direito: o primeiro sendo um piscar como tique nervoso, o segundo como uma piscadela e o terceiro como uma imitação de uma pessoa piscando. Esse exemplo mostra os efeitos culturais estabelecidos entre os participantes de cada evento envolvendo o piscar o olho direito, os quais para compreendermos o significado de cada um é preciso uma descrição densa, uma interpretação que chegue perto do real (para os participantes dos eventos) do significado: se se trata de um simples tique nervoso, se mesmo uma piscadela de paquera ou de aviso (sem o conhecimento de outros participantes) ou de concordância com o outro ou se se trata de uma pessoa ironizando outra pessoa, imitando-a no seu piscar de olho.

O objeto da etnografia, então, situa-se na descrição densa do que se está fazendo, neste caso do piscar do olho direito, saber dizer se é uma piscadela, um tique ou uma brincadeira de imitação e não apenas dizer que o sujeito contraiu a pálpebra direita rapidamente. Conforme Geertz (2008, p. 5), a descrição densa é

[...] uma hierarquia estratificada de estruturas significantes em termos das quais os tiques nervosos, as piscadelas, as falsas imitações, os ensaios das imitações são produzidos, percebidos e interpretados, e sem as quais eles de fato não existiriam (nem mesmo as formas zero de tiques nervosos as quais, como categoria cultural, são tanto não-piscadelas como as

piscadelas são não-tiques) não importa o que alguém fizesse ou não com sua própria pálpebra.

Outro exemplo do autor está num episódio no qual é descrita uma situação conflituosa envolvendo um judeu, um berbere e um francês mostrando três quadros de interpretação cultural desigual, importantes para entender o desenrolar das situações, nas quais uma descrição densa mostrou que essa situação de desentendimento sistemático reduziu uma forma tradicional (de pacto comercial) a uma farsa social, mostrando, inclusive que o fracasso dessa relação foi ocasionado por uma confusão de idiomas...

O papel principal de um trabalho etnográfico com descrição densa é saber diferenciar atos, identificar dinâmicas sociais e compreender seus significados dentro de determinados contextos, sem buscar generalizações, mas particularidades implicadas em certas situações. É a busca da expressão do que o ato simbólico tem a dizer sobre si mesmo através da descrição densa. Ainda assim, não seria uma interpretação tal qual a de um nativo ou dos envolvidos na situação, mas uma interpretação de uma interpretação ou de “segunda e terceira mão” (GEERTZ, 2008, p. 11).

Com isto, Geertz indica os caminhos que deve seguir um etnógrafo em busca da compreensão cultural envolvida em determinada situação, dos códigos estabelecidos entre os partícipes, não podendo limitar-se a uma observação seguida da descrição de fatos, o que seria uma descrição superficial. Para haver uma descrição densa, é preciso ir além da observação e da descrição, mas ir no sentido de interpretar e perceber o jogo produzido no momento da interlocução.

No entanto, mesmo traçando, descrevendo e interpretando os caminhos simbólicos dos atores sociais, não teremos em si a essência, pois de acordo com Geertz (2008, p. 20), ao afirmar que nunca chegou próximo do fundo de qualquer questão sobre a qual tenha escrito, pois

A análise cultural é intrinsecamente incompleta e, o que é pior, quanto mais profunda, menos completa. É uma ciência estranha, cujas afirmativas mais marcantes são as que têm a base mais trêmula, na qual chegar a qualquer lugar com um assunto enfocado é intensificar a suspeita, a sua própria e a dos outros, de que você não o está encarando de maneira correta. Mas

essa é que é a vida do etnógrafo, além de perseguir pessoas sutis com questões obtusas.

Portanto, nossa pesquisa visa fazer uma descrição densa de fatos ocorridos em sala de aula de turmas de EJA além de analisar o discurso de professores da EJA a partir de um questionário, como explicitado logo adiante. Concordamos com Geertz ao afirmar, em prosseguimento, que não há conclusões a serem apresentadas em um trabalho etnográfico; há apenas uma discussão a ser sustentada.

Para desenvolver uma descrição densa, utilizamos o método indiciário, de Ginzburg (1989) para analisar tanto as produções textuais dos sujeitos da EJA quanto para verificar no discurso dos professores que responderam ao questionário indícios de metodologias ultrapassadas ou outros indícios que indiquem um descaminho em direção a um ensino-aprendizagem significativo.

5.1 TÉCNICAS DE PESQUISA

As técnicas de pesquisa utilizadas são a aplicação de um questionário semi-estruturado com 15 professoras(es) da rede municipal de educação de Salvador-BA e análise linguística de algumas produções textuais realizadas em sala de aula por turmas do I e II Segmentos da EJA.

O questionário consta de exemplo de texto produzido por um estudante da EJA em que apresente uma ou mais de uma segmentação não convencional e algumas perguntas sobre os procedimentos que essas professoras tomam para fazer a análise linguística em sala de aula. Buscamos um pouco da história nesta modalidade da educação, além de sabermos como é o tratamento gramatical em sala de aula, como se realiza a análise linguística dos textos dos alunos e de que forma veem a aprendizagem de seus estudantes que tiveram sua educação escolar cerceada de empecilhos ou interrompida.

5.2 CAMPO EMPÍRICO

Foram dois campos empíricos para a realização desta pesquisa. O primeiro deles foram salas de aula dos I e II Segmentos da EJA. Acompanhei pelo período de dois ciclos³ uma turma da EJA em 2008, em uma escola da Prefeitura Municipal de Educação de Salvador, da Coordenadoria Regional (doravante CR) Orla. Em 2010, acompanhei outra turma da EJA da CR Centro. Concomitante à observação das aulas, fui coletando algumas atividades do caderno de alguns alunos, escolhidos aleatoriamente, dependendo apenas da autorização deles.

O segundo campo empírico foi durante um curso de especialização na Universidade Federal da Bahia, com 15 professores da Educação de Jovens e Adultos em formação, no ano de 2011. Neste espaço, solicitei aos professores que respondessem a um questionário com cinco perguntas sobre experiência em EJA, gramática e procedimentos tomados na análise linguística das produções escritas dos estudantes da EJA.

5.3 SUJEITOS DA PESQUISA

São dois os sujeitos dessa pesquisa: os estudantes da EJA do SEJA I e II e professores da rede. Dos estudantes coletamos algumas produções escritas, extraídas de aulas e do caderno deles. Nosso objetivo é analisar os textos e discutir sobre alguns fenômenos linguísticos. Dos professores, buscamos conhecer de que forma pensam e agem pedagogicamente quando o assunto é gramática e “erro” linguístico, apresentando algumas produções escritas de estudantes da EJA.

Desta forma, faremos um cruzamento entre as informações encontradas na análise dos textos dos sujeitos da EJA com as respostas dadas pelos 15 professores sobre

³ Ou seja, dois semestres letivos, a forma como são divididos os segmentos em EJA. O primeiro Segmento, correspondente ao 1º e 2º anos do EF I, é realizado em um semestre, e Segmento II, corresponde ao 3º e 4º anos do EF I, também se realiza em um semestre.

o ensino de língua portuguesa nesta modalidade.

5.4 MÉTODO ADOTADO

Utilizamos a descrição densa, proposta por Geertz (2008), para compreendermos os discursos produzidos pelas professoras selecionadas, e o método indiciário, de Carlo Ginzburg (1989), com a finalidade de analisar as ocorrências de segmentação não convencional, observar os detalhes discursivos, as pistas e indícios dialógicos que nos guiam em busca de uma compreensão de como é o tratamento linguístico em sala de aula, quando estamos diante de segmentações não convencionais.

O método indiciário é baseado em indícios, vestígios que são deixados como pistas no objeto analisado. Ginzburg (1989) relacionou, para a construção deste paradigma, três autores: **Morelli** (que tratou de observar os indícios nas pinturas, evidenciando as obras verdadeiras e falsas, a partir da análise dos pormenores e detalhes); **Conan Doyle**, autor do detetive Sherlock Holmes (personagem que desvendou mistérios de crimes partindo da observação dos vestígios deixados pelos criminosos) e **Freud** (com o estudo da psicanálise, mostrando o caráter individual e revelador que estão no inconsciente de cada indivíduo).

Morelli buscou identificar a verdadeira autoria dos quadros nos museus, pois, muitas vezes, eram encontradas obras sem assinatura ou mesmo repintadas ou em mal estado de conservação. Para distinguir o original das cópias era preciso observar os detalhes das obras e não os traços mais característicos dos autores, mais facilmente imitáveis, mas era preciso deter-se nos detalhes negligenciáveis e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia – como os lóbulos das orelhas e as formas dos dedos das mãos e dos pés – detalhes estes que mostravam a originalidade da obra perante as cópias, denunciadas nos pormenores que imprimiam o traço do copista. Para Morelli, “a personalidade deve ser procurada onde o esforço pessoal é menos intenso”. E a psicologia moderna adaptou essa premissa afirmando que “os nossos gestos inconscientes revelam o nosso caráter

mais do que qualquer atitude formal, cuidadosamente preparada por nós” (GINZBURG, 1989, p. 146). Morelli constata que os dados marginais eram reveladores, pois fugiam ao controle do artista, distendia-se para dar lugar a traços puramente individuais “que lhe escapam sem que ele se dê conta” (op. cit., 1989, p. 150). Faz alusão a uma atividade inconsciente que impressiona a identificação do núcleo íntimo da individualidade artística com os elementos subtraídos ao controle da consciência. Freud, ao ler os ensaios de Morelli, indica a proposta de um método todo interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre dados marginais, considerados reveladores.

Arthur Conan Doyle criou o detetive de crimes Sherlock Holmes que descobria a autoria dos crimes mediante os indícios imperceptíveis para a maioria das pessoas, como pegadas na lama, cinzas de cigarro, etc.

Nos três casos dessa analogia entre Morelli, Holmes e Freud, pistas infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível que são as pistas: no caso de Freud, os sintomas; Holmes, os indícios; e em Morelli, os signos pictóricos. Os três autores (Freud, Morelli e Conan Doyle) eram médicos, o que se entrevê o modelo da semiótica médica, disciplina que permite diagnosticar as doenças inacessíveis à observação direta na base de sintomas superficiais, irrelevantes aos olhos dos leigos. No final do século XX, começou a se afirmar, nas ciências humanas, um paradigma indiciário baseado na semiótica, porém suas raízes são ainda mais antigas.

O paradigma indiciário ou divinatório dirige-se às formas de saber para o passado, o presente e o futuro. Para o futuro, tinha-se a arte divinatória em seu sentido próprio; para o passado, o presente e o futuro, tinha-se a semiótica médica na sua dupla face, diagnóstica e prognóstica; para o passado, tinha-se a jurisprudência. Por trás desse paradigma entrevê-se o gesto talvez mais antigo da história intelectual do gênero humano: o do caçador agachado na lama, que escruta as pistas da presa.

Os hipocráticos afirmavam que apenas observando atentamente e registrando com extrema minúcia todos os sintomas é possível elaborar “histórias” precisas de cada doença, pois a doença em si é inatingível. E essa insistência na natureza indiciária

da medicina inspirava-se na contraposição entre a imediatez do conhecimento divino e a conjecturalidade do humano, de acordo com o médico pitagórico Alcmeon (GINZBURG, 1989, p. 155). Nessa negação da transparência da realidade, implícita legitimação encontrava um paradigma indiciário, operante em diferentes atividades do conhecimento.

Mancini (apud GINZBURG, idem, p. 161) cita Hipócrates afirmando que é possível remontar das “operações”, às “impressões” da alma, que, por sua vez, têm raízes nas “propriedades” dos corpos singulares. Essa suposição tinha por finalidade dar regra para reconhecer o intelecto e a inteligência dos outros a partir do modo de escrever e da escrita deste ou daquele homem. Como exemplo disso tem-se o médico bolonhês Camillo Baldi que observou em seu tratado os significados que na figura do caráter podem-se apreender. Mancini deteve-se à singularidade inimitável das escritas individuais, desinteressando-se pela reconstrução da personalidade dos escreventes, remontando-se do “caráter” escrito ao “caráter” psicológico. Para isto, elaborou um método que permitisse distinguir, entre os originais e os falsos, as obras dos mestres e as cópias ou trabalhos de escola.

Quanto mais uma sociedade é complexa tanto mais são necessários meios para possibilitar a identificação dos indivíduos, para o controle estatal. Ter apenas o nome do indivíduo não era suficiente para circunscrever sua identidade. No Egito greco-romano, quem se comprometia perante um notário a desposar uma mulher ou a cumprir uma transação comercial tinham, ao lado do nome, registrados dados físicos, acompanhados de indicações de cicatrizes, se houvessem, ou outros sinais que permitissem sua identificação particularizadamente. Além disso, havia a assinatura aposta ao pé da página nos contratos que apresentava muitas vantagens em relação à primeira opção de identificação: a inimitabilidade das escritas individuais dava certa segurança à sociedade civil no final do século XVIII. Só que as assinaturas também podiam ser falsificadas. Porém, apesar dessas falhas, por séculos, as sociedades europeias não sentiram a necessidade de métodos mais seguros e práticos de averiguação de identidade. No século XIX, foram propostos novos sistemas de identificação, uma exigência que surgia diante dos fatos contemporâneos de luta de classes.

Em 1888, Galton (apud GINZBURG, 1989, p. 174), em sua dissertação, propôs um método de identificação baseado nas impressões digitais. A análise das impressões digitais remonta o ano de 1823, com Purkyne, em sua dissertação, distinguindo e descrevendo nove tipos de fundamentos de linhas papilares constatando que não existem dois indivíduos com impressões digitais idênticas, sendo o indivíduo um “ente totalmente determinado” e que “possui uma singularidade verificável até nas suas características imperceptíveis, infinitesimais” (GINZBURG, 1989, p. 175). Purkyne deteve-se na observação das linhas impressas nas pontas dos dedos, local em que se encontra a senha oculta da individualidade. Esse método de distinguir os indivíduos pela impressão digital foi introduzido em vários países da Europa e também era usado na Ásia, sobretudo em Bengala, na China, em que havia nas cartas e nos documentos uma marca do dedo borrada de piche ou tinta.

O paradigma indiciário penetrou em diversos campos cognoscitivos, modelando as ciências humanas. Indícios mínimos eram assumidos como elementos reveladores de fenômenos gerais, o que mudou a visão de mundo, de escritor e de toda uma sociedade. O pensamento aforismático é revelador, e a literatura aforismática é uma tentativa de formular juízos sobre o homem e a sociedade a partir de sintomas, indícios.

Não se pode estabelecer um rigor metodológico para o paradigma indiciário, pois suas regras não se prestam a ser formalizadas nem ditas; deve-se buscar o conhecimento a partir dos elementos imponderáveis: o faro, o golpe de vista, a intuição (GINZBURG, op. cit., p. 179).

O QUE ENCONTRAMOS

6 NOSSA PESQUISA

Neste capítulo, organizamos nossa pesquisa em duas partes: a primeira parte refere-se à análise de algumas atividades do nosso banco de dados coletado durante os anos letivos de 2008 a 2010, de duas escolas municipais de Salvador-BA, uma escola da Coordenadoria Regional Orla e a outra do Centro. A segunda parte corresponde à análise do questionário com cinco perguntas sobre ensino de língua portuguesa, com exemplos de atividades do nosso banco de dados, em EJA.

6.1 A ESCRITA DE ESTUDANTES DO SEJA I E II

Selecionamos algumas produções, não buscando catalogar nem descrever os fatos de língua, sujeito e ensino a partir dessas ocorrências, antes é de nosso interesse apontar para alguns fatos que merecem destaque para o debate sobre o que se quer em EJA e o que se faz em termos de ensino de língua portuguesa.

Do primeiro ano de coleta, 2008, de uma escola municipal da CR-Orla, temos esta produção que trata da reescrita de uma fábula. Esta produção textual foi o resultado de uma atividade em sala de aula, na qual a professora leu a fábula *A Formiga e a Pomba* para seus alunos do SEJA I. O uso do gênero textual fábula é muito recorrente em atividades para a EJA, por serem histórias curtas, com linguagem acessível e geralmente suscitam uma moral para o fato contado.

2) REESCRITA DA FÁBULA: 10/06/2008
 A FORMIGA E A POMBA
 A FORMIGA ESTAVA BEBENDO ÁGUA NO RIO
 E CAIU NO RIO E A POMBA VIU E ADROU UMA
 FOLHA PARA A FORMIGA SUBI EM CIMA DELA
 A FORMIGA CHEGOU ATÉ O COMEÇO DO RIO
 FOI QUANDO A POMBA ESTAVA NA ÁRVORE
 E TINHA UM CAÇADOR QUE REPILO ATIRA
 NA POMBA QUANDO A FORMIGA VIU DEU
 UM BILÍSCÃO E TODOS ACABARAM BEM.

Figura 3 – Reconto I

Fonte: Banco de dados da autora, 2012.

Trata-se da história entre uma formiga e uma pomba em que ambas ajudam-se em duas situações de perigo iminente – a formiga passa pelo apuro de ser levada por uma correnteza e é salva pela pomba que lhe coloca em uma folha e a leva para a margem do rio; e a outra situação em que a pomba consegue se livrar de um caçador de pássaros por causa da ajuda da formiga que dá uma ferroada no caçador, fazendo com que ele apareça por entre a folhagem e chame a atenção da pomba para poder fugir. Desta história, depreende-se a moral que leva à conscientização de que precisamos uns dos outros e nenhum ato de bondade é em vão.

Logo em seguida à leitura da fábula, a professora solicitou de seus alunos que contassem por escrito essa mesma história, ou seja, fizessem um reconto, chamado de reescrita pela docente.

Observamos que este estudante, um homem, ao se deparar com a atividade de recontar a história, no que tange às normas da escrita, ainda tem dificuldades quanto à segmentação das palavras, mesmo assim, este fato não impossibilita nossa compreensão leitora; utiliza como recurso para a escrita de seu texto, letras maiúsculas, o que pode nos ajudar a compreender o porquê ainda faz segmentação

fora da convenção, numa tentativa de notar/perceber cada letra de cada palavra. Apesar disso, assina utilizando letra de imprensa (maiúscula na primeira letra de cada palavra e minúscula nas demais letras).

Em relação ao seu texto, nota-se que algumas partes da história ficaram diferentes do original, como o beliscão dado pela formiga que foi, no original lido pela docente, uma ferroada. Todavia, o beliscão não foi motivo para descaracterizar a história original; só mostra que ele utilizou-se de sua criatividade para concluir a história ao seu modo. Isto indica que este sujeito mostrou capacidade rumo à autoria de seu discurso (ORLANDI, 1993). Mesmo fazendo um reconto de uma história, ele fez as adequações necessárias, recriando um final baseado no que ouviu, não deixando de depreender o propósito da fábula: “todos acabaram bem”.

Vejamos outro reconto, desta vez, escrito por uma mulher:

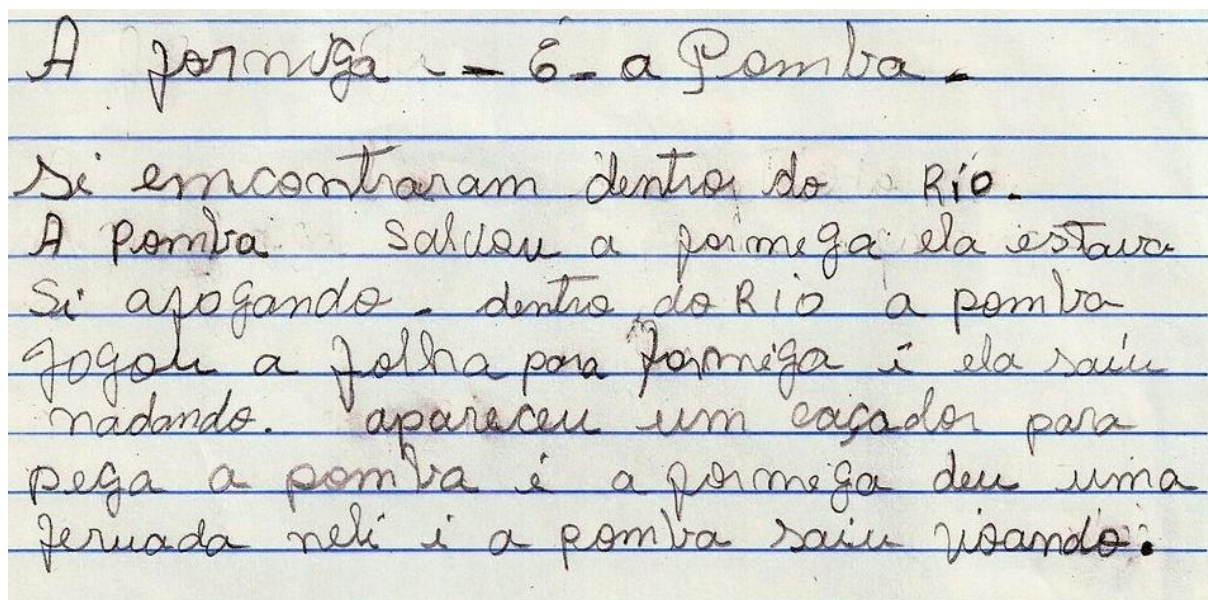


Figura 4 – Reconto II

Fonte: Elaborado pela autora, 2012.

Observamos que esta estudante dá conta de informar todos os acontecimentos mais importantes da história, mas não se preocupou com o desfecho que se espera quando se trata de uma fábula: trazer a moral da história ou dar um final. Para ela, a descrição dos fatos, por si só, expressa a narrativa e todo o enredo.

Essas duas produções de uma mesma atividade já indiciam que estudantes de EJA,

mesmo estando no primeiro segmento do SEJA I, podem, sim, escrever com autonomia e eleger o que deve ser mais importante na sua escrita. O interessante nesta turma é que notamos uma liberdade dada por esta docente a seus alunos de poderem se expressar livremente, sem modelos, sem pressionar para a correção metalinguística, no momento prévio à escrita, o que garantiu a expressividade discursiva desses sujeitos.

Nessa mesma turma, outro estudante escreveu sobre os fatos marcantes em sua vida:

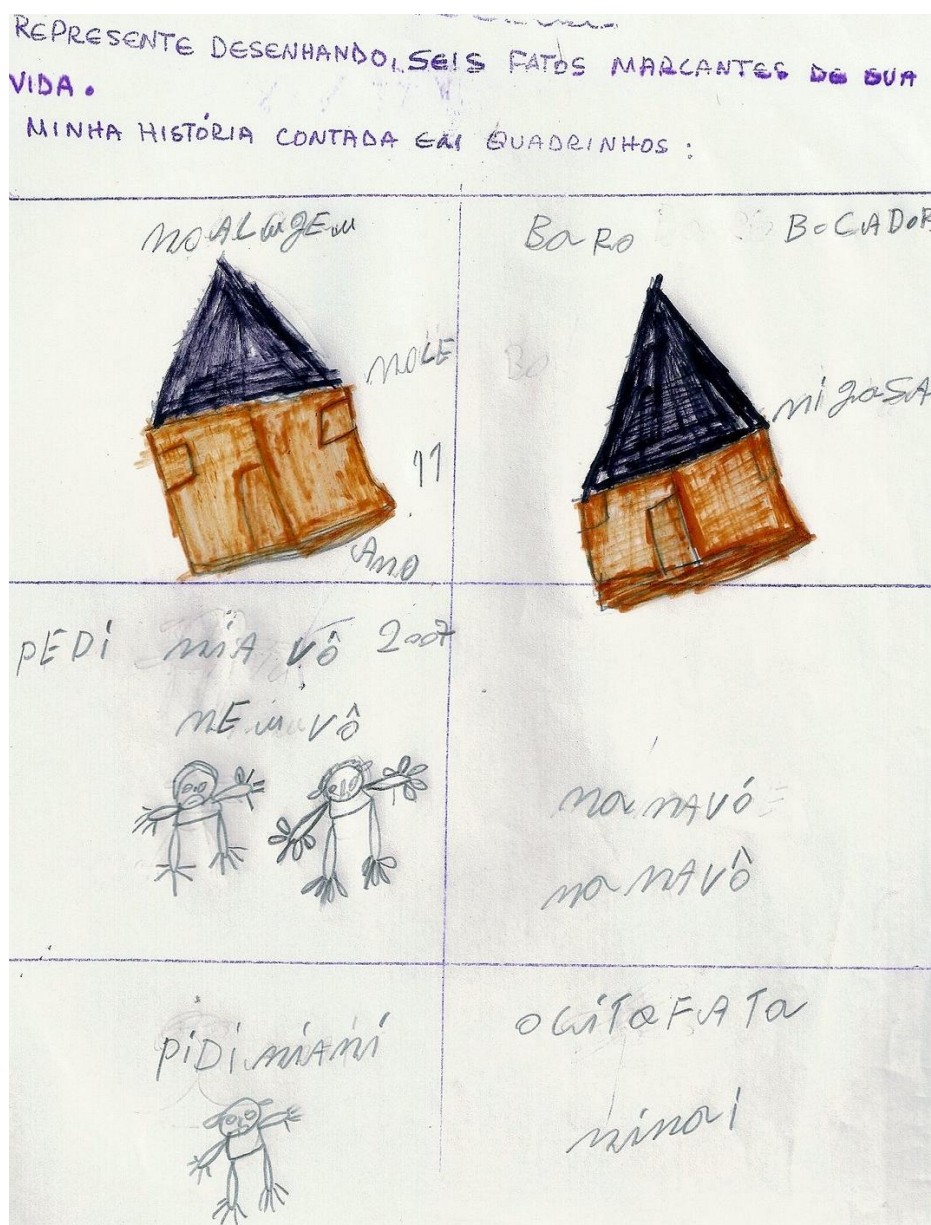


Figura 5 – Fatos marcantes
Fonte: Banco de dados da autora, 2012.

Notamos nesta produção que o estudante entendeu os propósitos da atividade, fazendo o desenho solicitado no enunciado, contando sua história em quadrinhos. Junto a cada desenho, incluiu algumas informações sobre os fatos de sua vida que lhe marcaram.

Esse texto estabelece uma coerência cronológica dos fatos nos momentos em que ocorreram, com começo, meio e fim. Para o que se espera de uma história contada em quadrinhos, atende ao formato do gênero, pois faz uso de frases simples e topicalizadas e é bem ilustrado, além de expressar os sentimentos do autor.

Observamos a partir deste texto que sua escrita não foi resultado de cópia, ou seja, expressa a autoria desse sujeito quanto ao seu discurso e reflete o constante desejo de todo escritor que é transmitir sua mensagem, ou seja, comunicar-se. As variações ortográficas indicam que este sujeito tem hipóteses quanto às possibilidades de escrita alfabética, devido já a sua constatação de que a língua escrita possui arbitrariedades entre grafemas e fonemas, a depender do contexto. (LEMLE, 2004 e FARACO, 2009). Tecemos algumas considerações quanto às variações na ortografia:

- alternância na segmentação entre as palavras “migasa” (“minha casa”), “mE u vÔ” (“meu avô”), “na mAvó” e “na mAvô” (“minha vó”), “miami” (“minha mãe”), “o citoF A Ta” (“eu sinto falta”) e “ninai” (“minha mãe”).
- troca de fonema surdo por sonoro, o grafema “c” pelo “g” expresso na escrita, o que não implica dizer que na fala haja essa troca – “migasa”.
- monotongação – “o” ao invés de “eu” para o pronome pessoal, expressando que em sua fala seja essa a variante linguística usada e não a padrão “eu”.
- uso de letra maiúscula no meio de palavras.
- ausência quanto ao reconhecimento do dígrafo “nh” e de grafemas indicativos de nasalização, como o “n” em “cito” (“sinto”).
- uso do “u” e do “i” em coda silábica, como reflexo da fala. “Alugeu” e “ninai” (“minha mãe”).

Essas ocorrências não impedem o leitor de compreender a história, nem mesmo as trocas ou ausência de algumas letras das palavras, como elencadas acima. Entretanto, o avanço para o reconhecimento das normas ortográficas depende de dois fatores: do aluno e das intervenções que o professor fizer. Do aluno, pois temos que considerar que ele é o autor de sua aprendizagem; sem o seu desejo não haverá intervenção que seja favorável. E depende do professor por ser o intermediador desse contato entre a língua escrita – objeto cultural e não inato como a fala, e que precisa ser ensinado – e o sujeito aprendente. O professor deve fazer com que seus alunos percebam onde está o erro, mas antes disso, solicitar uma revisão, que pode ser individual ou em pequenos grupos, momento em que o(s) próprio(s) aluno(s) vai(vão) notar onde seu texto está com problemas gramaticais e discursivos. Caso ainda fiquem alguns problemas, o professor vai intervir, apontando e esclarecendo os porquês dessa variação.

O próximo texto de uma aluna é uma atividade de completar palavras a partir de uma letra de música cantada para crianças no período da Páscoa, em 2010, na escola da CR-Centro. O nosso objetivo de trazer esta atividade foi o de refletir sobre o uso de estratégias pedagógicas infantis, como a música “Coelhinho da Páscoa” em EJA e o uso de texto como pretexto.

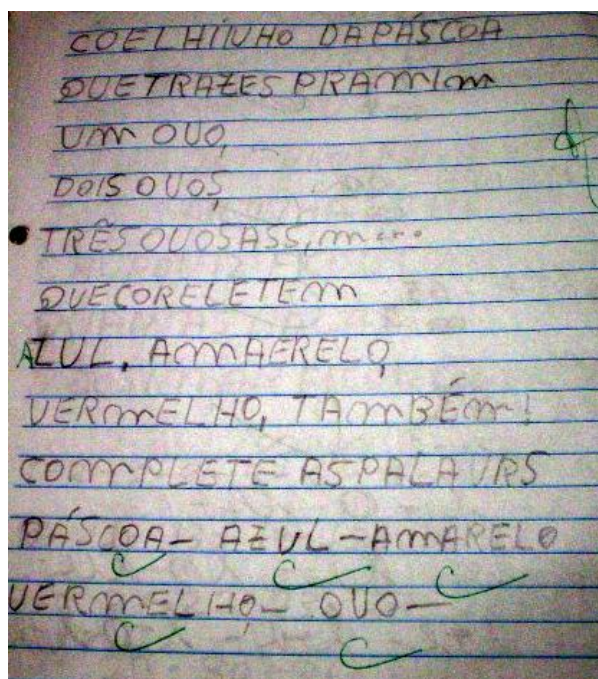


Figura 6 – Coelhinho da Páscoa
Fonte: Banco de dados da autora, 2012.

Trouxemos mais uma atividade em que se usam músicas do repertório infantil: “Cai cai balão”, neste caso, tem por finalidade copiar a letra da lousa, cantar e responder a um exercício de completar a letra com o nome de alguns desenhos representando o objeto. Não sei o que é mais inadequado: fazer com que alunos adultos cantem “cai, cai balão aqui na minha mão” ou trocar os desenhos pelos objetos...

Julgamos procedente trazê-la para o debate, mais uma vez, pela necessidade de um currículo para a EJA voltado ao atendimento deste público e não a transposição didático-pedagógica da Educação Infantil. O trabalho didático com a cantiga “Ciranda, cirandinha” é mais um exemplo de uso de atividades para crianças e merece uma reflexão sobre a finalidade em EJA desses recursos.

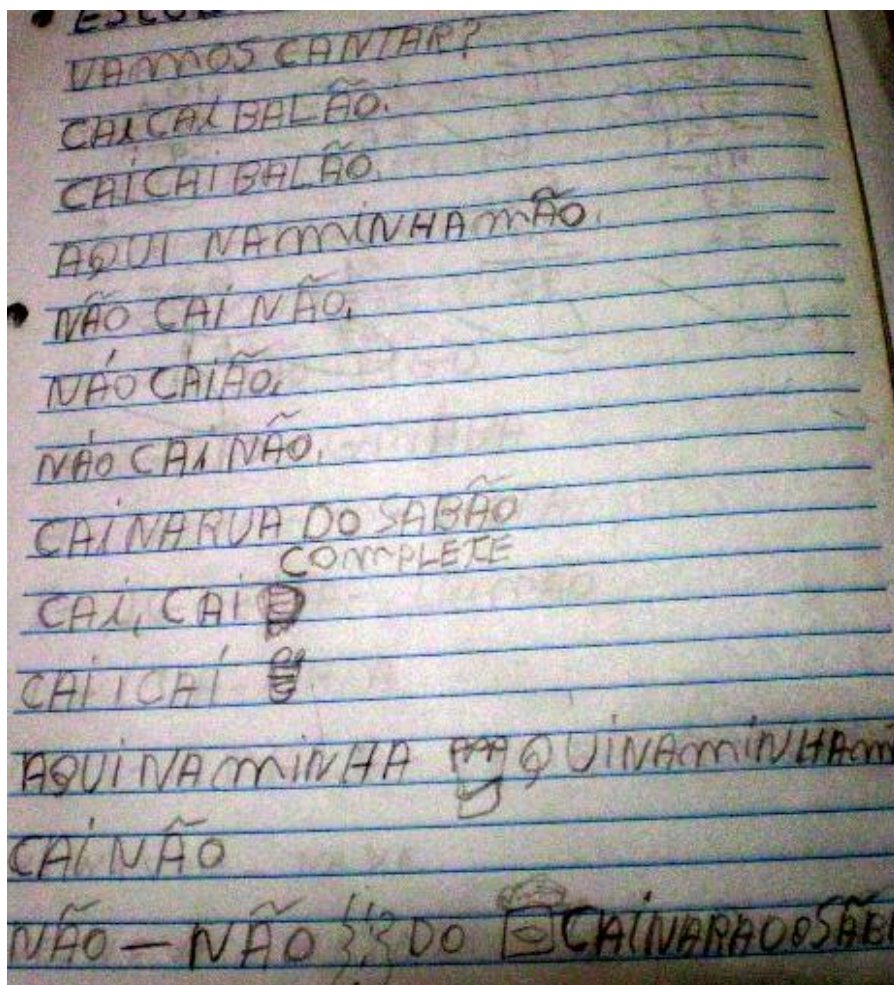


Figura 7 – “Cai, cai balão”

Fonte: Banco de dados da autora, 2012.

Para a Figura 8, “Ciranda, cirandinha”, seguem os mesmos comentários sobre a atividade da música “Cai cai balão”. Mais uma atividade imprópria para alunos

adultos, além de ser cópia...

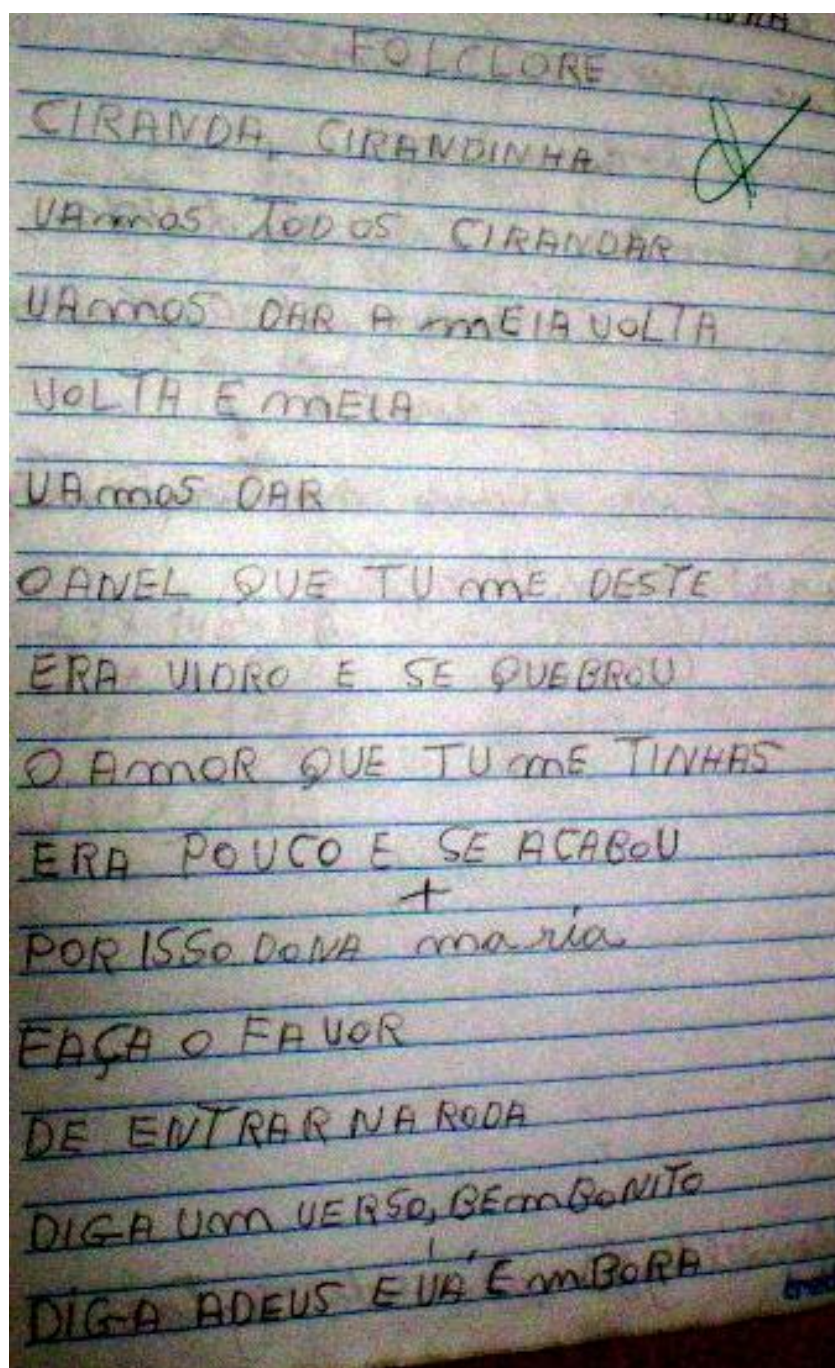


Figura 8 – “Ciranda, cirandinha”
 Fonte: Banco de dados da autora, 2012.

A produção textual seguinte é uma atividade de matemática, com situações práticas do dia a dia e uso do nome de alguns colegas da turma. Constatamos que, na conta feita pela aluna, o cálculo está correto, mas no quadrinho em que deveria estar a resposta do cálculo, não está correta, o que pode evidenciar que a estudante, em

sua vida prática, dá conta do atendimento de questões matemáticas, entretanto, quando lhe é imposto um modelo escolar para suas respostas, erra.

Veja-se o que diz Cagliari (2008, p. 25):

A maneira como se fala, como se deixa falar, sobretudo como se pergunta e como são aceitas as respostas muitas vezes é usada não para avaliar o desenvolvimento intelectual de um aluno, mas como um subterfúgio para lhe dizer que é burro, incapaz ou excelente. É uma forma de mostrar que o autor do livro, a professora, a escola possuem o saber, sem margens de dúvidas, bem como possuem o poder da autoridade disciplinar e moral a que o aluno deve se submeter.

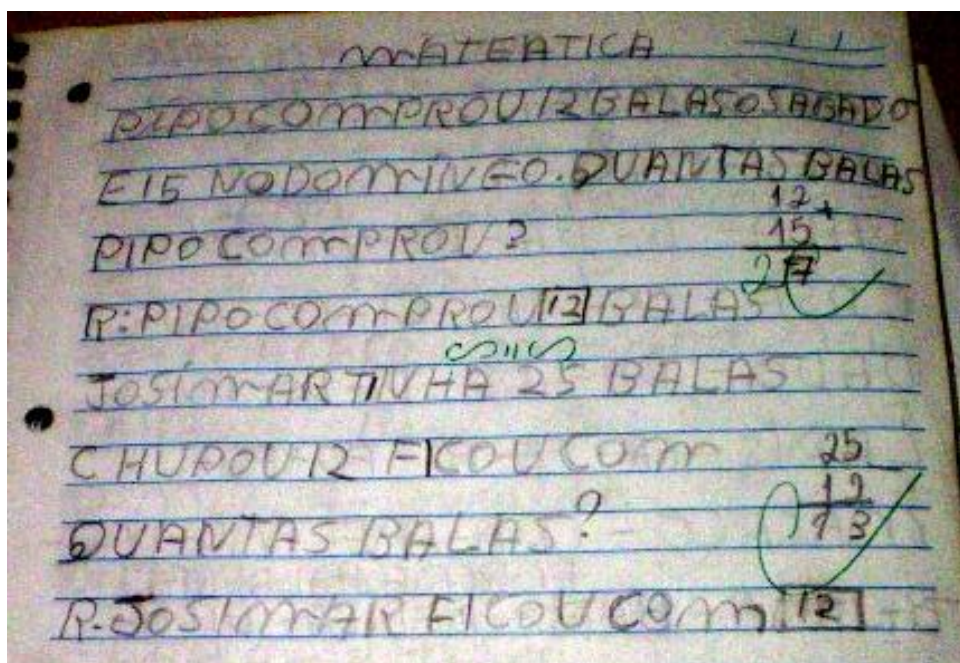


Figura 9 – Atividade de matemática
Fonte: Banco de dados da autora, 2012.

Nesta atividade da Figura 10, há uma cópia de texto reproduzido na lousa pela professora. Trata-se de frases com rima no final, parecendo versos. O objetivo era ler e copiar, possivelmente com o intuito de analisar rima para trabalhar com famílias silábicas. Incluímo-la para refletir sobre o uso de textos como pretexto para atividades dessa natureza e que não possuem função social alguma, pois só existem na escola.

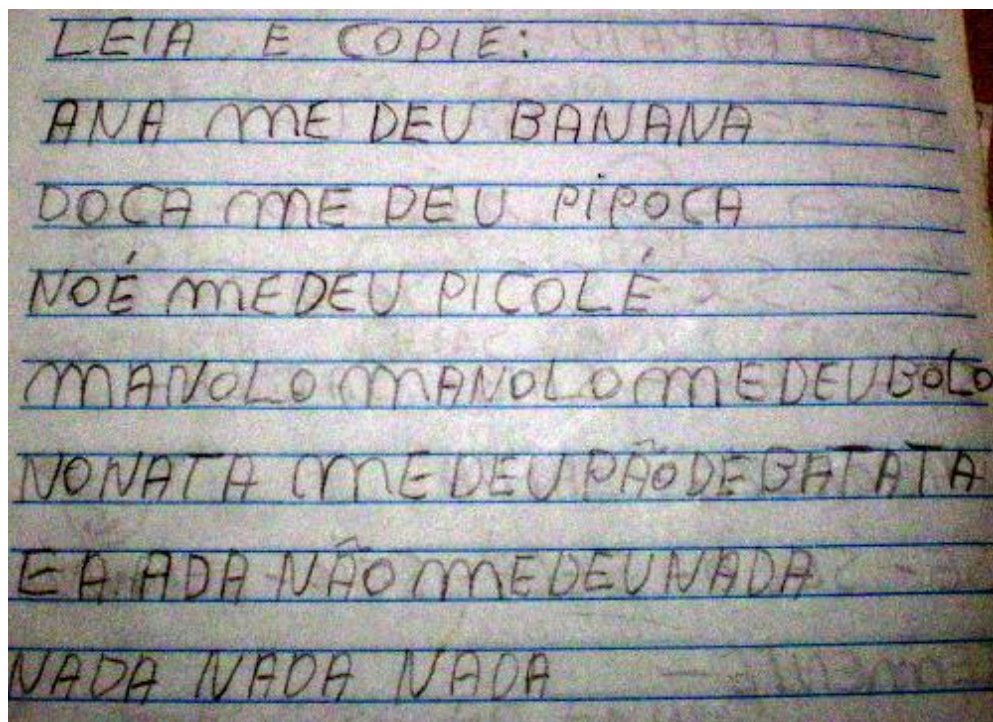


Figura 10 – Leitura e cópia
Fonte: Banco de dados da autora, 2012.

Verificamos que a aluna não faz nenhum tipo de erro gramatical, apenas não dá espaço entre algumas palavras. Isso significa que atividades de cópia não colaboram para a aprendizagem significativa, pois somente repetem o que está escrito sem reflexão, sem se pensar no que se escreve, tanto o é que esse texto não nos informa sobre nada, só faz rimas. A leitura neste contexto é algo mecânico, talvez até possamos supor que tenha sido feita frase por frase, primeiro a professora lendo e depois os alunos. O que se aprende com isto? O que se espera que o aluno depreenda desta atividade? “Não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas. [...] O domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas” (POSSENTI, 2006, p. 36).

A figura 11 é uma atividade de completar palavras de um quadro em algumas frases. Esta atividade fez-me lembrar de uma comparação que Cagliari (2008, p. 24) fez:

Se num teste para motorista de ônibus urbanos perguntassem aos candidatos se sabem distinguir uma rua de uma calçada, ou eles se sentiriam ofendidos ou achariam que era uma brincadeira. Se perguntassem se podem distinguir uma rua asfaltada de uma rua de terra, eles se sentiriam ou achariam o mesmo... Como é que se sente um falante nativo do português quando lhe perguntam qual é o feminino de pai, avô, menino...? Obviamente, como os candidatos a motoristas de ônibus descritos anteriormente. Como se sente um aluno quando lhe perguntam, na interpretação de um texto que contém a frase “João chutou a bola”,

“quem chutou a bola?” Sem dúvida alguma o aluno acha que ele ou a escola são malucos ou bobos!...

Ainda tem quem diga que os alunos, mesmo diante de perguntas óbvias erram, ao que Cagliari (2008, p. 26) explica:

[...] o jogo da escola consiste em descobrir o que deve ser respondido, a partir de uma pergunta que, não raramente, é endereçada a outra direção. Daí o aluno tem de aprender apesar da escola, e não de acordo com uma coerência no processo de ensino.

E continua...

[...] as dificuldades reais que a grande maioria dos alunos tem para resolver provas, vamos descobrir que o problema não está na falta de conhecimento do aluno, e sim no impasse linguístico criado pela formulação das questões que lhe são apresentadas. (CAGLIARI, 2008, p. 26)

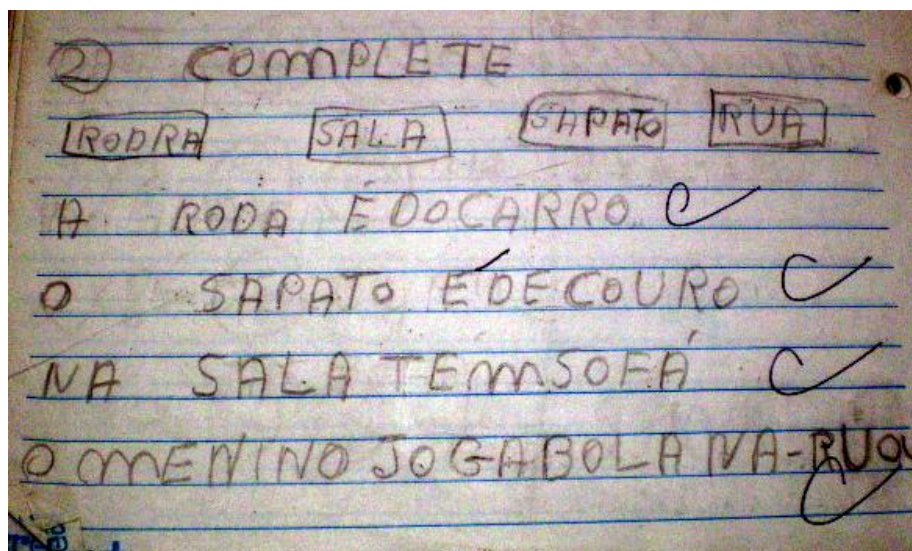


Figura 11 – Complete com as palavras
Fonte: Banco de dados da autora, 2012.

A Figura 12 foi fruto de uma produção oral coletiva para a construção de um texto sobre a festa de São João. Logo em seguida, a professora falou sobre “nomes próprios” e pediu que os alunos copiassem os nomes próprios encontrados no texto e dissessem alguns exemplos disso para ela copiar na lousa. A turma copiou o texto coletivo da lousa e os exemplos de nomes próprios. Trata-se de uma atividade de cópia.

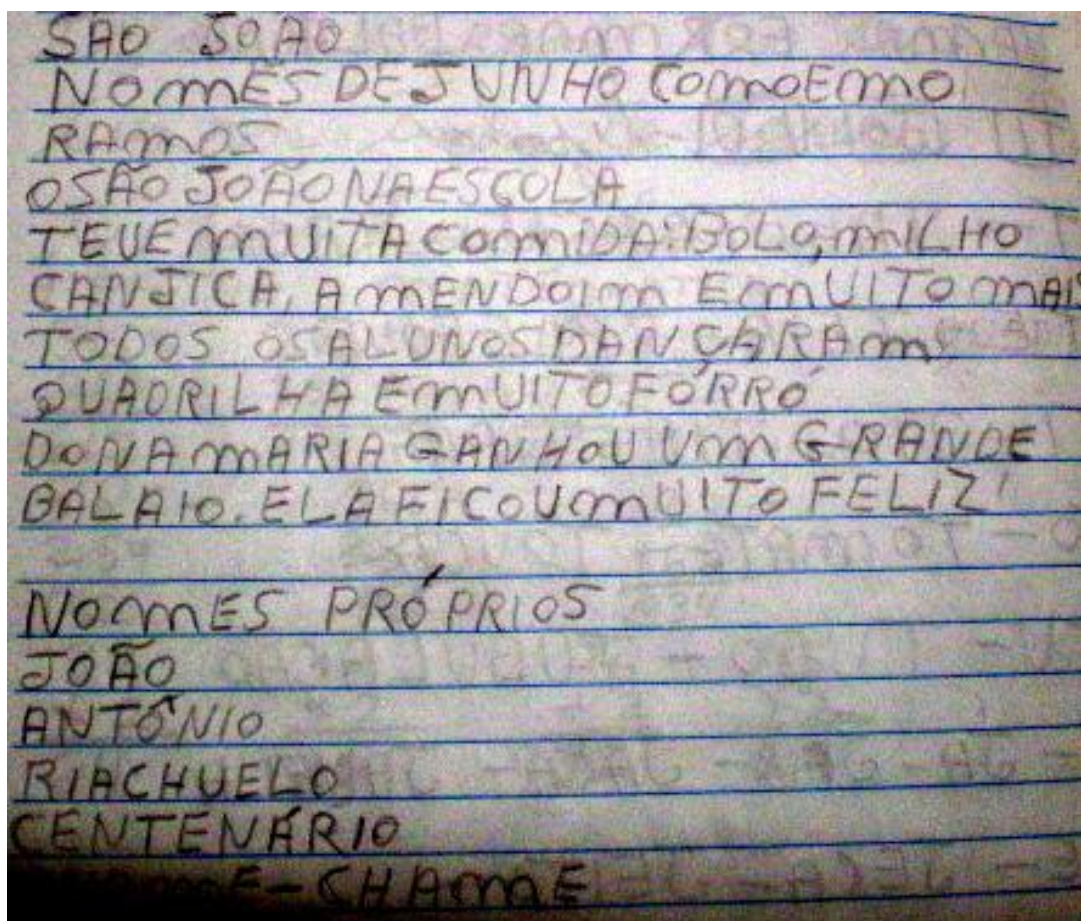


Figura 12 – Produção coletiva I
Fonte: Banco de dados da autora, 2012.

Trata-se de uma produção coletiva da oralidade transposta para a escrita pela professora e copiada da lousa pelos alunos. A cópia é sobre um projeto que aconteceu nesta escola, cujo objetivo era trocar de professores uma vez por semana, com atividades ditas literárias, assim denominando o dia em que se dava como sendo “quarta literária”. Como foi uma cópia não observamos marcas autorais nem reflexão sobre a língua muito menos marcas da norma popular do aluno. Sobre a reprodução de textos a partir de cópia, não favorecendo a expressão do sujeito que tem o que dizer sobre o que vivencia, independente de seu domínio quanto ao código linguístico alfabético,

Vemos que conseguir falar, hoje, já é uma proeza fantástica para a multidão que não desfruta das riquezas econômicas (que ela mesma produz). Agora, as perguntas se seguem: esses sobreviventes conseguem mesmo falar? Não meramente grunhir uns sons para suprir necessidades básicas; falar mesmo, dizer o mundo, suas vidas, seus desejos, prazeres; dizer coisas para transformar, dizer o seu sofrimento e suas causas, dizer o que fazer para mudar, lutar. (ALMEIDA, 2006, p. 15).

TEXTO COLETIVO. QUARTA LITERÁRIA,
 TODA QUARTA-FEIRA NA NOSSA ESCOLA,
 ACONTECE TROCA PROFESSORES
 PARA
 REALIZAR O PROJETO CHAMADO
 QUARTA LITERÁRIA
 NESTE DIA, O PROFESSOR RESPONSÁVEL
 CONTA
 HISTÓRIAS, PIADAS, CRÔNICAS,
 LENDAS, PUSE-JÁ, TEXTOS LEGAIS
 O PROFESSOR CRISTIANO FOI
 SHOW DE BOLHA, QUEMOS QUE ELE
 VOLTE SEMPRE.
 ESTAMOS ACABANDO O
 PROJETO MARAVILHOSO, AIS
 COM A TROCA DE PROFESSOR

Figura 13 – Produção coletiva II
 Fonte: Banco de dados da autora, 2012.

Sobre este mesmo projeto, outra aluna escreve o que achou (Figura 14)

toda quarta-feira
 Eu gostei porque a gente
diversificamos a coisa mas a coisa
 interessante gostei muito do
 professor. mas eu tinha um direitinho
 todo mês a do nosso

Figura 14 – Quarta literária
 Fonte: Banco de dados da autora, 2012.

Observamos, diferentemente do texto da figura 13 que há marcas de autoria quando a aluna relata seu desenvolvimento e sua observação quanto ao aprendizado de coisas interessantes para ela. As tentativas de escrever segundo as normas a levou a relações possíveis dentro da língua enquanto sistema arbitrário de relações que há entre grafemas e fonemas:

- troca do “qu” pelo “c” em “porque”;
- “troca do “g” pelo “j” em “jente”;
- Troca do “s” pelo “z” em “sidizivove” e em “coizia”.

Essas trocas só evidenciam o quanto ela já conhece da língua escrita, pois todas as realizações que fez são possíveis:

- o grafema “c” pode ter som de “k” como o grafema “qu”;
- o “g” e o “j” tem o mesmo som diante de “e” e de “i” e para saber qual dos dois deve-se usar, somente decorando!
- O grafema “s” pode ter som de “z”.

Se os estudantes hoje não “dominam” a norma idealizada e própria a segmentos da cultura dominante, sobretudo na comunicação escrita, dominam eles perfeitamente a norma do seu grupo social, desde que transmitam mensagens sobre temas ou assuntos que conhecem e pelos quais se interessam. (SILVA, 2004, p. 16-7)

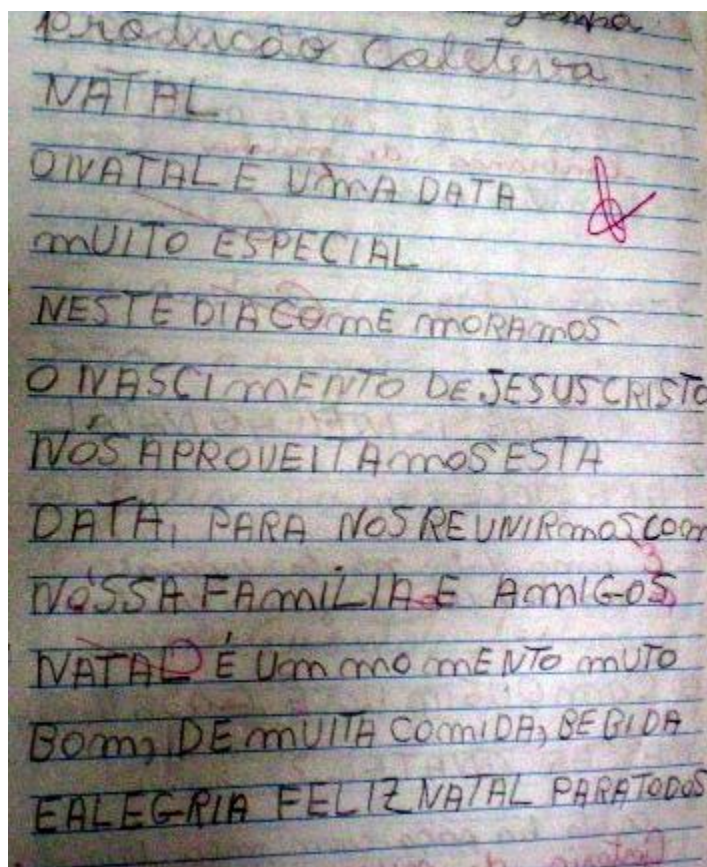


Figura 15 – Produção coletiva III
Fonte: Banco de dados da autora, 2012.

A figura 15 mostra o ideal de escrita que tanto os professores perseguem, mas que não retratam a norma popular daqueles que estão escrevendo. O uso do pronome “nós” e do “nos”, mais usuais o “a gente” e o “se” generalizador refletem esse desejo de moldar a escrita, sem atentar para formas mais eficazes e que façam sentido para esses falantes e usuários de normas populares. Com isto, não estamos negando o ensino de uma norma culta, mas de um português padrão idealizado e que em raras situações de monitoração estilística é que são usados.

Duas atividades de gramática se seguem, como a seguir, figuras 16 e 17, sendo uma para passar para o diminutivo e a outra para o masculino a partir de frases soltas.

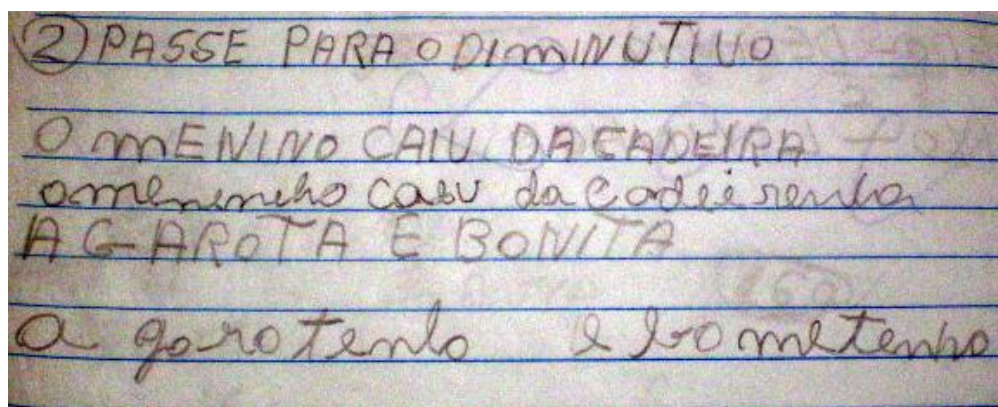


Figura 16 – Passe para o diminutivo
 Fonte: Banco de dados da autora, 2012.

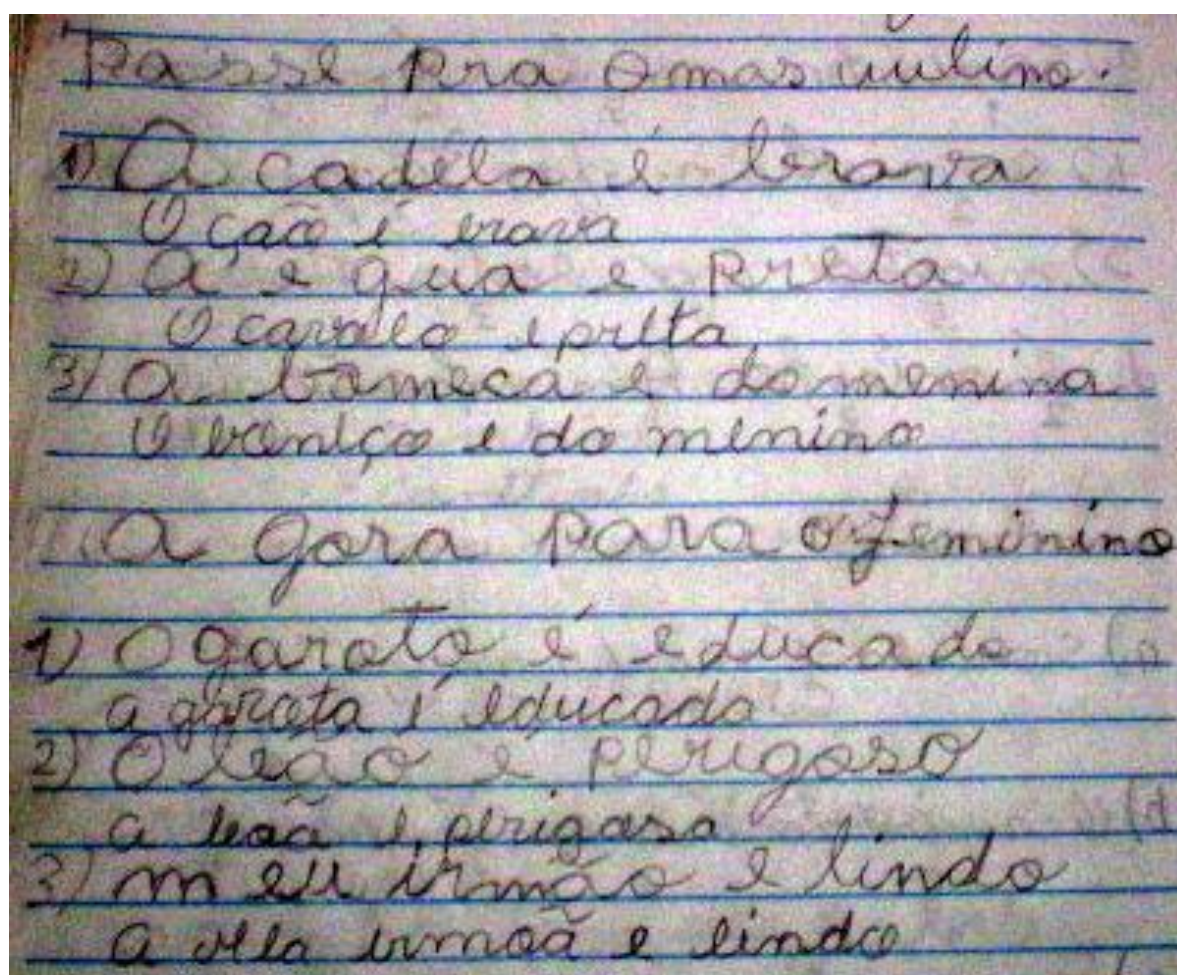


Figura 17 – Passe para o masculino
 Fonte: Banco de dados da autora, 2012.

Essas atividades servem para quê em sala de aula, já que os sujeitos da EJA são usuários da língua não como língua estrangeira, mas como língua materna, língua do bate-papo, da briga, dos relacionamentos?... Para quê saber o feminino de palavras usadas no dia a dia? E o diminutivo? Se nós dizemos sempre quando

queremos nos expressar carinhosamente com pessoas queridas, usando diminutivo “filhinha”, “benzinho”, “denguinho” e também para fazer ironia: “aquelazinha”, “fulaninha” por que elaborar atividades desse tipo?

Concordamos com Possenti quando diz: “Se [os alunos] erram em estruturas como “os livro(s)”, que isso seja trabalhado; mas se nunca dizem “vaca preto”, para que insistir em estudar o gênero de “vaca”?” (2006, p. 37). Para a mesma situação, Cagliari (2008, p. 25) declara que

O que se quer com o exercício, na verdade, não é que o aluno diga os pares *o pai- a mãe* etc. e use apropriadamente essas palavras, mas que demonstre que sabe fazer o jogo de perguntas e respostas, tão ao gosto da escola e indispensável, segundo alguns, ao processo de avaliação.

Perini (1997) aponta para os problemas que têm o ensino da gramática:

Eu diria que o ensino de gramática tem três defeitos, que o inutilizam enquanto disciplina: primeiro, seus objetivos estão mal colocados; segundo, a metodologia adotada é seriamente inadequada; e, terceiro, a própria matéria carece de organização lógica. (PERINI, 1997, p. 49)

Os objetivos da disciplina estão mal colocados, de acordo com Perini (p. 50), pois, para o autor: “se é preciso saber gramática para escrever bem, será de esperar que as pessoas que escrevem bem saibam gramática – ou, pelo menos, que as pessoas que sabem gramática escrevam bem”. Mas se assim fosse, estaremos prometendo algo que não poderemos dar aos nossos alunos, pois saber gramática não implica saber escrever bem, muito menos que há uma relação de causa e consequência entre escrever bem garantindo saber gramática.

Para aqueles que esperam que os indivíduos saiam da escola dominando um padrão lingüístico que eles chamam de “correto”, isto é, de acordo com uma norma lingüística idealizada, imposta e, em parte, configurada nos manuais tradicionais de ensino, o ensino do português está em crise, faliu, porque, a não ser alguns poucos – por já trazerem do berço na sua fala o essencial desse padrão – dos milhões de escolarizados que não sairão da escola, tal como hoje ela é, dominando esse padrão idealizado e considerado o “correto”. (SILVA, 2004, p. 73)

A metodologia é inadequada. [...] o que o professor está ensinando não bate com o que se observa na realidade. Se um aluno perguntar por que o professor está dizendo que a forma é quando eu vir, a resposta (se houver resposta) será que é assim que é o certo. Note-se: não se deu nenhum motivo racional, deu-se uma ordem: faça assim, senão vai ser pior para você. (PERINI, 1997, p. 51. Grifos do

autor).

A língua que se ensina na escola carece de organização lógica com o nome de “gramática”; não da gramática enquanto disciplina racional. (PERINI, 1997, p. 52). O objetivo do estudo da gramática na escola deve ser o de dizer o que a língua é e não como deveria ser, ensinar a gramática que se usa, que faça sentido, pois o ensino da língua que já conhecemos por sermos falantes

[...] se constitui em um processo de enriquecimento do potencial lingüístico do falante nativo, não se perdendo de vista a multiplicidade de comunidades de fala que compõe o universo de qualquer língua natural, multiplicidade que variará, a depender das características de cada uma, enquanto língua histórica, isto é, língua inserida tanto sincrônica quanto diacronicamente no contexto histórico em que se constitui e em que se constituiu. (SILVA, 2004, p. 27)

É preciso pensarmos numa pedagogia voltada para a pluralidade dialetal e para a pluralidade de normas a fim de darmos conta tanto dos aspectos de língua – que estão sendo discutidos no cenário atual com a descrição de fenômenos linguísticos que refletem as normas linguísticas em uso no Brasil – bem como não podemos desconsiderar que nossos alunos possuem uma norma própria, vernacular e que é com ela que eles se comunicam e se expressam. Devemos permitir o contato com uma norma culta, pois é dever da escola promover o ensino do português padrão ou o de criar condições para que ele seja aprendido. (POSSENTI, 2006, p. 33).

6.2 O QUE DISSERAM NOSSAS PROFESSORAS DA EJA

A escolha dos informantes desta pesquisa deu-se pelo acesso a algumas professoras e professores da EJA de um curso de Especialização *lato sensu*, voltado para o aperfeiçoamento dos docentes da rede municipal de Educação de Salvador- BA, oferecido na Universidade Federal da Bahia, sob coordenação da profa. Dra. Sandra Siqueira Marinho, em que ministrei a disciplina “Processos de Aquisição da Língua Escrita e formação de leitores da EJA”. Com a devida autorização das(os) informantes em formação, levando em consideração a ética, o respeito e o sigilo quanto às informações coletadas, elaboramos um questionário

com cinco perguntas, as quais transpomos abaixo:

1. Conte-nos um pouco a sua história com a EJA.
2. Como é realizado o trabalho com a gramática na Educação de Jovens e Adultos?
3. E a análise linguística dos textos dos alunos? Como é feita?
4. Tomando como exemplo alguns textos de estudantes da EJA nos Segmentos I e II, de que forma ocorreria a sua intervenção?
5. Observe que os textos selecionados apresentam segmentação não convencional de algumas palavras. Como você intervém nestes casos?

A pergunta 1 tem o objetivo estabelecer relações entre o profissional e a profissão de professor, de que forma esses profissionais foram conduzidos ao ensino de jovens e adultos, como e por quê. A pergunta 2 sobre o ensino de gramática nos interessa para identificarmos quais são as teorias e concepções linguísticas em que estão se baseando esses professores. A pergunta 3 também relaciona-se com a teoria em que este profissional se baseia, e nos ajuda a compreender como é o trabalho com a análise linguística. Já a pergunta 4 traz exemplos de produções de estudantes da EJA, tanto do 1º quanto do 2º Segmento, para serem analisados e sabermos como, de fato, é feito o trabalho de revisão.

As produções textuais que se seguem foram selecionadas aleatoriamente do banco de dados coletados entre 2008 e 2011, em duas escolas da Rede Municipal de Educação de Salvador – uma da Coordenadoria Regional da Orla (CR – Orla) e a outra do Centro (CR – Centro). São textos solicitados pelos professores regentes das turmas durante as aulas. Vejam-se:

2.) REESCRITA DA FÁBULA: 10/06/2008
 A FORMIGA E A POMBA
 A FORMIGA ESTAVA BEBENDO ÁGUA NO RIO
 E CAIU NO RIO E A POMBA VIU E ADROU UMA
 FOLHA PARA A FORMIGA SUBI EM CIMA DELA
 A FORMIGA CHEGOU ATÉ O COMEÇO DO RIO
 FOI QUANDO A POMBA ESTAVO NA ÁRVORE
 E TINHA UM CASADOR QUE REPIRO ATIRO
 NA POMBA QUANDO A FORMIGA VIU DEU
 UM BILISÇÃO E TODOS ACABARAM BEM.

Figura 18 – Reconto I

Fonte: Banco de dados da autora, 2012.

COELHINHO DA PÁSCOA
 QUE TRAZES PRAMIM
 UM OVO,
 DOIS OVO,
 • TRÊS OVO ASS, m...
 QUE CORELE TEM
 ALUL, AMARELO,
 VERMELHO, TAMBÉM!
 COMPLETE AS PALAVRAS
 PÁSCOA - AZUL - AMARELO
 VERMELHO - OVO -

Figura 19 – Coelhinho da Páscoa

Fonte: Banco de dados da autora, 2012.

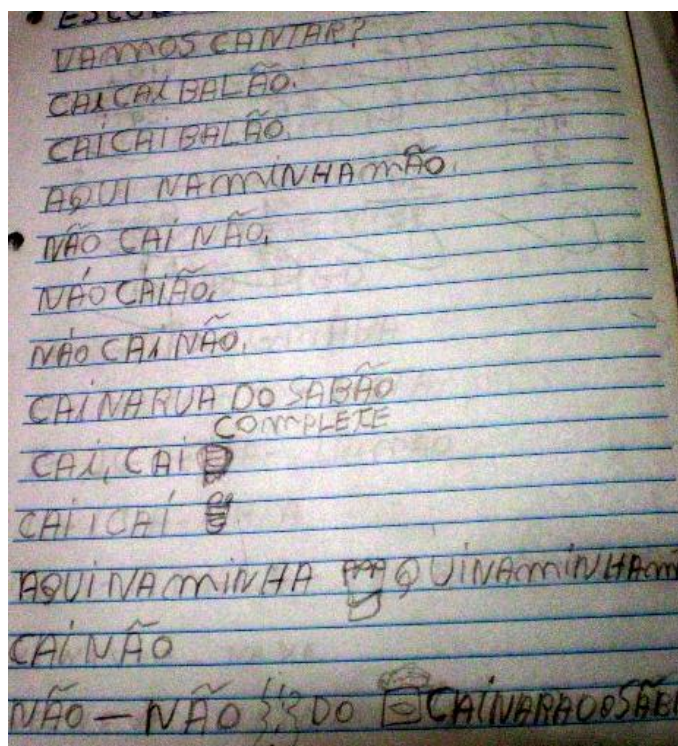


Figura 20 – “Cai, cai balão”

Fonte: Banco de dados da autora, 2012.

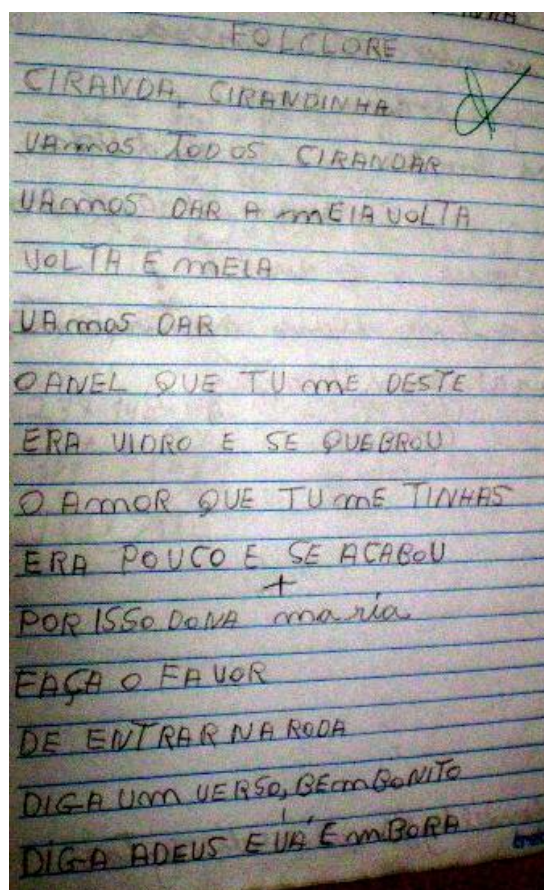


Figura 21 – “Ciranda, cirandinha”

Fonte: Banco de dados da autora, 2012.

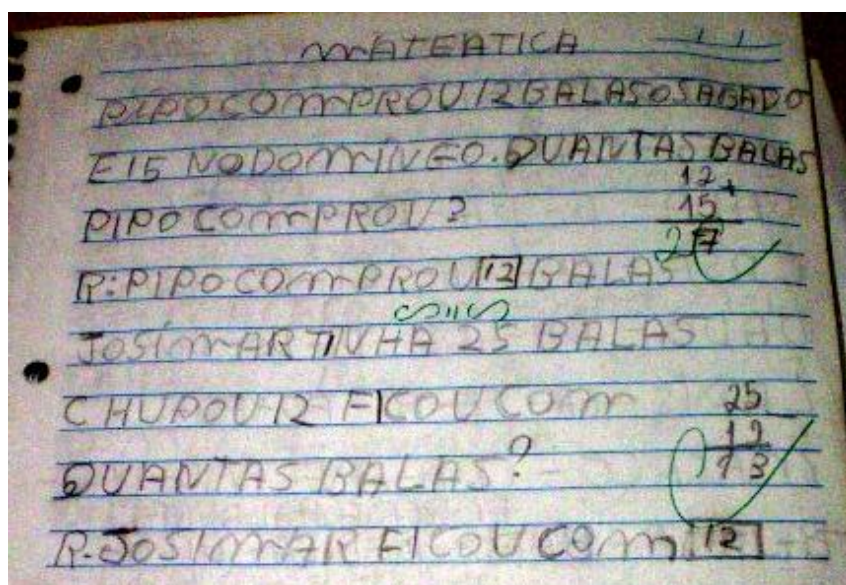


Figura 22 – Atividade de matemática
Fonte: Banco de dados da autora, 2012.

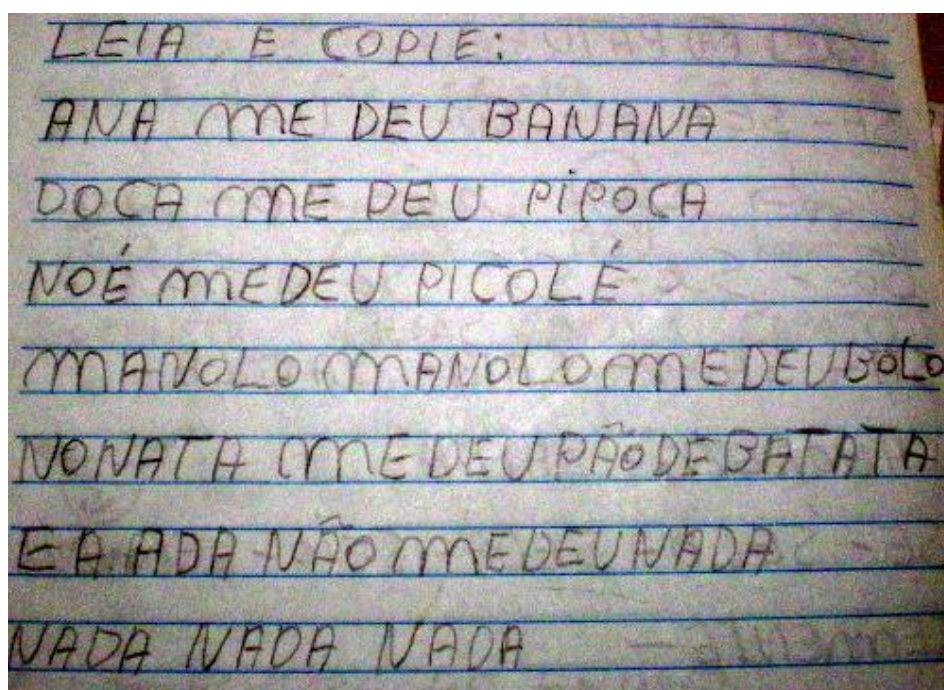


Figura 23 – Leitura e cópia
Fonte: Banco de dados da autora, 2012.

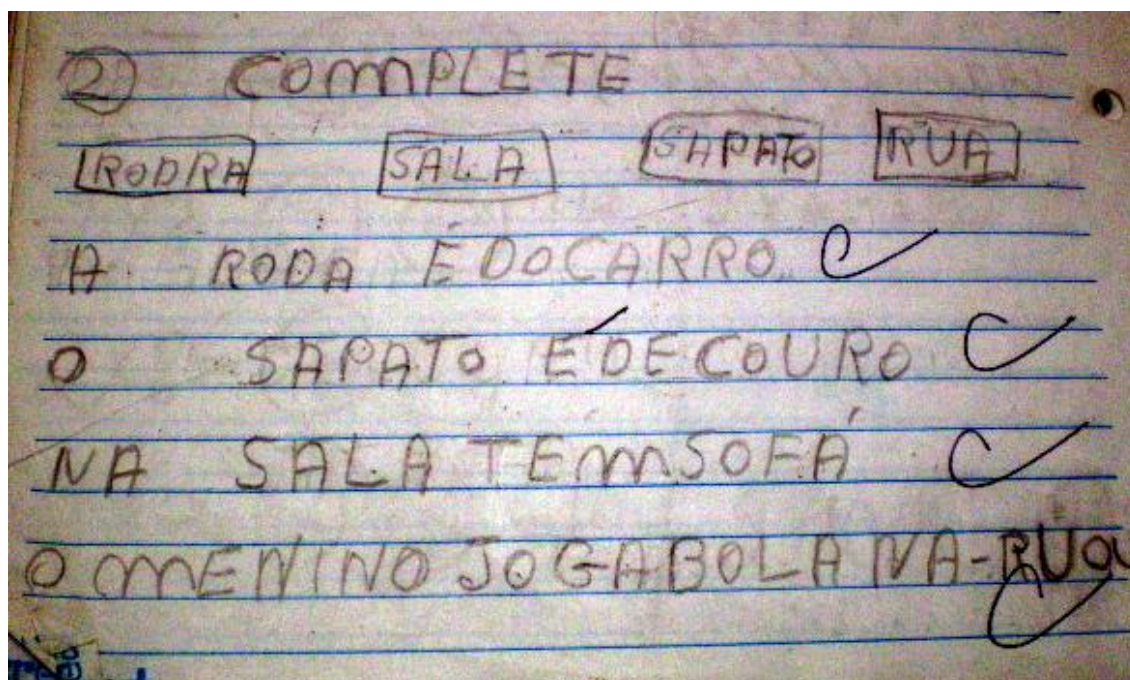


Figura 24 – Complete com as palavras
Fonte: Banco de dados da autora, 2012.

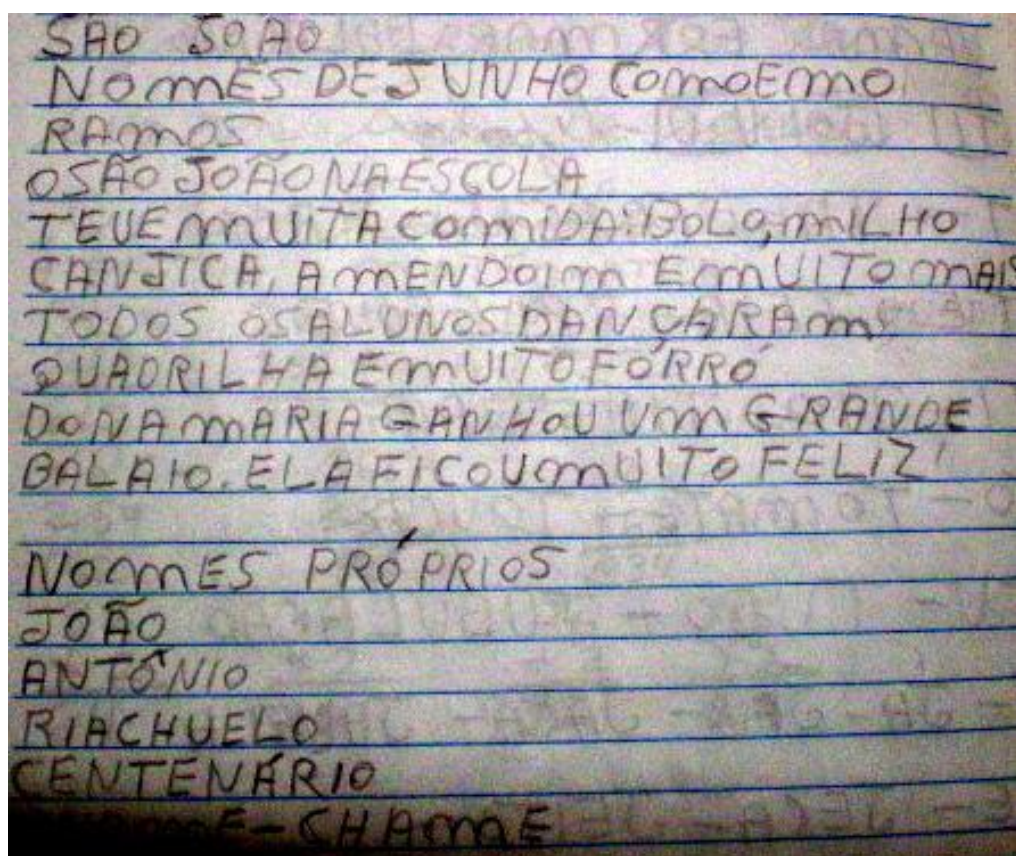


Figura 25 – Produção coletiva I
Fonte: Banco de dados da autora, 2012.

TEXTO COLETIVO: QUARTA LITERÁRIA,
 TODA QUARTA-FEIRA NA NOSSA ESCOLA,
 ACONTECE TROCA PROFESSORES
 PARA
 REALIZAR O PROJETO CHAMADO
 QUARTA
 LITERÁRIA
 NESTE DIA, O PROFESSOR RESPONSÁVEL
 CONTA
 HISTÓRIAS, PIADAS, CRÔNICAS,
 LENDAS, OU SEJA, TEXTOS LEGAIS
 O PROFESSOR CRISTIANO FOI
 SHOW DE BOLEIA, QUEREMOS QUE ELE
 VOLTE SEMPRE.
 ESTAMOS ACABANDO O
 PROJETO MARAVILHOSOS, AIS
 COM A TROCA DE PROFESSOR

Figura 26 – Produção coletiva II
Fonte: Banco de dados da autora, 2012.

Produção Coletiva
 NATAL
 O NATAL É UMA DATA
 MUITO ESPECIAL
 NESTE DIA COME MORAMOS
 O NASCIMENTO DE JESUS CRISTO
 VÓS APROVEITAMOS ESTA
 DATA, PARA NOS REUNIRMOS COM
 NOSSA FAMÍLIA E AMIGOS
 NATAL É UM MOMENTO MUITO
 BOM, DE MUITA COMIDA, BEBIDA
 E ALEGRIA FELIZ NATAL PARA TODOS

Figura 27 – Produção coletiva III
 Fonte: Banco de dados da autora, 2012.

② PASSE PARA O DIMINUTIVO
 O MENINO CAIU DA CADEIRA
 O MENINHO CAIU DA CADEIRINHA
 A GAROTA É BONITA
 A GAROTINHA É BONITINHA

Figura 28 – Passe para o diminutivo
 Fonte: Banco de dados da autora, 2012.

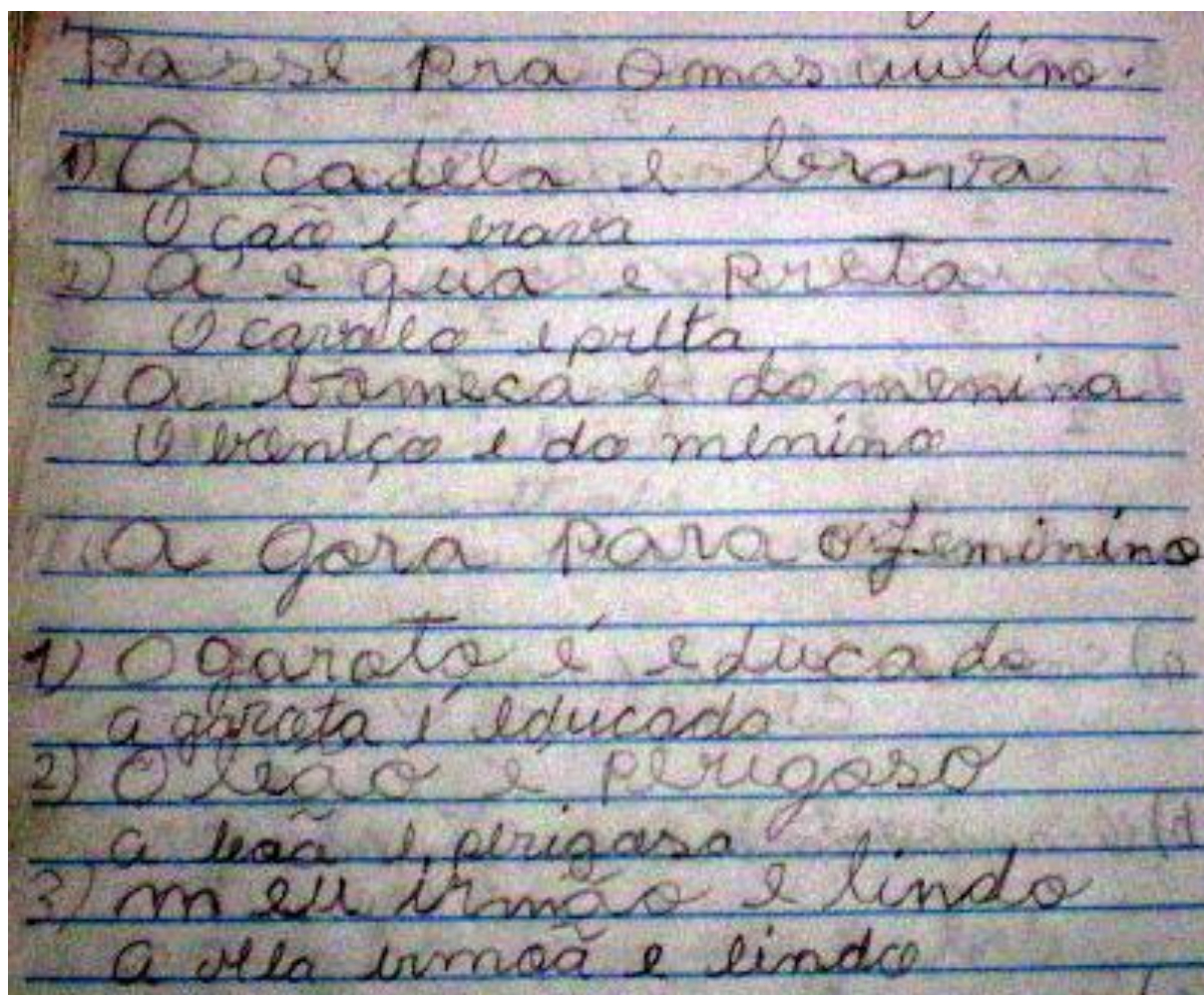


Figura 29 – Passe para o masculino
Fonte: Banco de dados da autora, 2012.

Foram 15 professores em formação selecionados, dentre os quais onze deles está há menos de 10 anos no exercício da docência em EJA e quatro, há mais de 15 anos. Veja-se o quadro abaixo com alguns dados sobre esses docentes:

Tabela 1: Relação entre Docentes e Experiência com EJA

DOCENTE	IDADE	EXPERIÊNCIA EM EJA
P1	31 anos	4 anos
P2	39 anos	7 anos
P3	39 anos	5 anos
P4	47 anos	22 anos
P5	30 anos	6 anos
P6	39 anos	9 anos
P7	40 anos	2 anos
P8	45 anos	20 anos
P9	65 anos	15 anos
P10	36 anos	2 anos
P11	31 anos	16 anos
P12	33 anos	6 anos
P13	42 anos	5 anos
P14	41 anos	8 anos
P15	44 anos	3 anos

Fonte: Elaborado pela autora, 2012.

Para preservar a identidade desses informantes, utilizamos uma codificação que consiste na informação do número da questão respondida, de 1 a 5, e do número correspondente ao professor, distribuídos de forma aleatória. Por exemplo, **R1P1**, significa que R1 refere-se à resposta da primeira questão do questionário e P1 corresponde ao(à) primeiro(a) professor(a) informante. Onde surgirem, nas respostas, informações quanto ao local de trabalho ou quaisquer outras informações que possam identificar o profissional, utilizaremos, como procedimento, a criação de siglas ou simplesmente a extração de partes do texto, explicando em notas de rodapé o porquê dessa extração, se for preciso.

Quanto à **primeira pergunta**, *Conte-nos um pouco a sua história com a EJA*, observamos que a maioria – exceto aquelas(es) que trabalham com EJA em Instituições filantrópicas – ensina nesta modalidade porque são concursados, seja pela rede municipal de educação ou pela estadual. Vejam-se os relatos abaixo em que algumas(uns) externaram serem docentes via concurso:

R1P1: Comecei a lecionar em EJA em 2007 como **professora da SECULT**.

R1P2: Minha história inicia no momento que **passo no concurso público** pois essa sempre foi minha vontade.

R1P3: [...] Depois passei a integrar o **quadro efetivo** da sala regular como professora titular, responsável por uma turma do 1º segmento. Sempre tive interesse em trabalhar com jovens e adultos, desejo externado na época da graduação e assim que **ingressei na rede municipal**.

R1P4: Comecei a minha carreira de professora na rede pública da cidade de Salvador, através de **Concurso público** realizado no ano de 1988. [...] Prestei **Concurso público** para a rede estadual de ensino, passei e em 1991, assumi turmas do Ensino Médio o e (sic) EJA.

R1P5: [...] hoje trabalho com alunos do SEJA I (Segmento de Educação de Jovens e Adultos) 1º segmento **na Rede Municipal de Salvador**.

A via de acesso a esta modalidade através de concurso público é um ganho, por seleccionar os profissionais com mais qualificação para o atendimento, pois é preciso agora ter nível superior para concorrer às vagas de docente. Subentende-se que se estes docentes possuem graduação, ao menos viram disciplinas voltadas para a EJA. Entretanto, sabemos que ser concursado (ou não) não garante qualidade no ensino, mas garante que na EJA, oferecida nas escolas municipais e estaduais, tenhamos profissionais com o mínimo de qualificação, que é a graduação em Pedagogia.

Outro aspecto detectado foi o interesse pela EJA na faculdade, como relatam:

R1P3: Sempre tive interesse em trabalhar com jovens e adultos, **desejo externado na época da graduação** e assim que ingressei na rede municipal.

R1P5: Me encontrei com a EJA no período em que **cursava a faculdade** de Pedagogia.

Isto mostra a importância de uma formação inicial que enseje o desejo pela EJA, que mostre como deve ser o ensino e como se dá o processo de aprendizagem dos estudantes, que não são crianças. Além disso, para os graduandos de Pedagogia, é importante ter uma disciplina na grade curricular de prática pedagógica em EJA.

Quanto à condição de não crianças, encontramos o perfil dos estudantes dito por alguns professores:

R1P7: Comecei atuar com os Sujeitos da EJA quando essa modalidade era voltada para um público específico de faixa etária acima de 20 anos. Atualmente os sujeitos da EJA são adolescentes e jovens e eu estou neste contexto.

R1P15: Os sujeitos estão com idade de 15 a 60 anos. São pessoas trabalhadoras, a maioria trabalha em casa de família, trabalho informal, pedreiro. Os alunos e alunas de vinte anos, são muito responsáveis com os

estudos, realizam todas as atividades propostas, a maior parte das atividades são realizadas em sala de aula, por causa da falta de tempo de alguns alunos em realizar as atividades.

Algumas experiências dos docentes em EJA em projetos do Município de Salvador, do Estado e de Organizações sem fins lucrativos (Ongs) também foram mencionadas:

R1P1: [...] Antes tive experiência com EJA como professora de alfabetizadores, ou seja, preparava professores leigos para se tornarem alfabetizadores.

R1P3: Inicialmente eu participei de um projeto da Rede Municipal de Ensino, o (PETI) Programa de Educação e Tecnologias Inteligentes [...]

R1P6: Tudo começou na pastoral da Criança onde atuava como agente.

R1P11: [...] como voluntária de um programa de alfabetização.

R1P4: Foi uma experiência marcante, principalmente porque nunca tinha trabalhado com o ensino noturno e me deparei com uma classe formada por jovens e adultos (15 a 60 anos de idade) que estampavam nos olhos o desejo de aprender a ler e escrever e quem saber (sic) sair da situação em que se encontravam.

Muitas(os) professoras(es) declararam a importância da EJA para suas próprias vidas seja por questões afetivas ou mesmo pelo desejo da ajuda mútua à superação de problemas, como os de saúde:

R1P10: Minha experiência com a EJA, (sic) salvou minha vida, pois quem ia trabalhar com esta modalidade era porque já estava sem muitos anos de serviço, cansada (“Queria algo mais leve”) ou por motivo de doença. **Eu estava recuperando-me de uma doença,** contudo os alunos não sabiam do meu problema. Vinham muitas vezes contar os seus problemas, desabafando **sem saberem que eu estava melhorando com a ajuda e o apoio deles.** Esses alunos se alfabetizaram, ficaram satisfeitos com a minha forma de trabalhar a partir da vivência deles. Até hoje, eles me ligam, mandam cartas. **O EJA marcou a minha vida!**

R1P2: Lembro-me no meu primeiro dia de trabalho a (sic) 7 anos atrás quando entrei na sala e me deparei com uma turma de senhores e senhoras em uma turma com 31 alunos **foi muita emoção.** Durante esse tempo muita coisa mudou **eu amadureci** e percebi que a educação de Jovens e adultos não é tão simples com (sic) eu imaginava que fosse.

R1P3: Gosto muito desta clientela por conta das histórias de vida, **das trocas** efetuadas e **pela afetividade** demonstrada.

R1P14: Porém na EJA foi o encontro comigo mesma. Pois **fiz parte deste mesmo contexto:** os excluídos pela sociedade, pelo sistema capitalista e o pior pelo vínculo familiar. Daí a relação intrínseca com o educando da EJA e na credibilidade de acreditar na educação como forma libertaria (sic) e de reazá emancipadora. **Tenho prazer em trabalhar com a EJA** por ter a possibilidade de trazer sonhos possíveis a seres desacreditados. Assim tem sido durante todos estes anos, uma **relação de amor, humanização e de encontro comigo e com o outro.**

R1P15: Enfim, **estou gostando muito de trabalhar com essa clientela**, pois tem a cada dia se desenvolvido de forma significativa em várias áreas do conhecimento e se desenvolvido também como pessoa.

A via afetiva mostrou-se preponderante para o exercício docente em EJA. Freire (1996, p. 90), no capítulo *Ensinar exige querer bem aos educandos*, diz:

É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje.

Portanto, não apenas o lado afetivo e emocional deve ser vivenciado em EJA, mas uma práxis que tenha como base a busca pelo conhecimento e pela autonomia do educando na relação entre professor-alunos.

A violência na comunidade foi outro fator mencionado, pois demonstra a dificuldade encontrada tanto pela escola quanto pelos alunos em estar neste ambiente durante o horário estipulado. Fatores externos condicionam a movimentação no bairro, impedindo, muitas vezes, o prosseguimento da rotina escolar diária: “Vale ressaltar que **violência** do bairro de P. sempre foi alta e isso muitas vezes impedia que tivêssemos (sic) uma frequência satisfatória, mas eles não desistiam”. (**R1P4**).

Há relatos quanto à dificuldade encontrada em trabalhar nesta modalidade depois de ter sido docente em rede particular e regular de ensino:

R1P8: Iniciei os trabalhos com EJA, na cidade de SF, nos anos 90. Quando iniciei os trabalhos com EJA, tive muitas dificuldades, pois **vinha de 4 anos de trabalho com ensino fundamental na rede particular de médio padrão [...] quando me deparei com a realidade de EJA, e nas minhas primeiras aulas eles vinham e diziam que parecia que eu falava outra língua**, tinha acabado de sair da Universidade e me deparava com a realidade onde eles diziam que eu não falava a mesma língua que eu [?]. Foi o primeiro confronto.

R1P9: [...] **o que me motivou foi ser oriunda de uma escola privada de grande porte** com muitos requisitos e ter a vontade de conhecer a realidade da escola pública e ajudar a esses sujeitos a superar algumas dificuldades trabalhando à noite numa comunidade tão carente, porém hoje me sinto realizada e acolhida pelo grupo e alunos onde trabalho, buscando sempre aprimorar a minha prática pedagógica com o objetivo de formar cidadãos críticos e conscientes já que vivemos numa sociedade tão injusta e desumana.

A língua falada pelo(a) docente, moldada para e pela escola foi fator que mostrou o

distanciamento entre eles, o que pode ter gerado dificuldades de aprendizagem pela via que deveria ser propiciadora desse encontro entre sujeito-objeto. Oliveira (1999, p. 61) nos chama à reflexão quando informa que

Currículos, programas, métodos de ensino foram originalmente concebidos para crianças e adolescentes que percorreriam o caminho da escolaridade de forma regular. Assim, a organização da escola como instituição supõe que o desconhecimento de determinados conteúdos esteja atrelado a uma determinada etapa de desenvolvimento (por exemplo, desconhecer a diferença entre aves e mamíferos e ter sete anos de idade seriam fatores correlacionados); supõe que certos hábitos, valores e práticas culturais não estejam ainda plenamente enraizados nos aprendizes; supõe que certos modos de transmissão de conhecimentos e habilidades seriam os mais apropriados; supõe que certos aspectos do jargão escolar seriam dominados pelos alunos em cada momento do percurso escolar.

O envolvimento e preparo de muitos docentes para o ensino regular, voltado para a educação de crianças ou de adolescentes, têm levado a esse estranhamento relatado pelo(a) docente.

Pela via da evangelização também pudemos notar, por meio deste docente, uma forma de alfabetização:

R1P11: Falar de minha história com a EJA implica indiscutivelmente falar de minha intinerância (sic) heurística e de vida. Sempre estive de algum modo em contato com a educação de jovens e adultos seja nos **encontros de evangelização**, seja como voluntária de um programa de alfabetização.

É comum encontrarmos em EJA muitos estudantes que vão à escola porque sentem vontade de aprender a ler e escrever, para ler com autonomia os textos da Bíblia ou outras leituras ligadas à religiosidade. Nesse sentido, percebemos que a via religiosa tem sido contribuído para a educação. O que não pode se dar em EJA, nem em nenhum espaço educativo, é o desrespeito à opção religiosa dos estudantes.

Diante de todas as informações dadas pelos docentes sobre suas histórias com a EJA, percebemos alguns aspectos relevantes para o debate político, pedagógico, social e cultural.

Com respeito à **segunda questão**: *Como é realizado o trabalho com a gramática na Educação de Jovens e Adultos?* alguns docentes realizam o trabalho gramatical através de temáticas:

R2P1: Através de textos que tratam de **temáticas** de interesse da turma, de forma lúdica e em doses homeopáticas.

R2P3: Geralmente eu parto da discussão de um determinado **tema**, buscando levantar os conhecimentos que os alunos possuem sobre o mesmo, partindo daí para a proposição de um texto a ser analisado com foco na temática e tudo que o texto pode nos oferecer a partir daí.

O termo *contextualização* surgiu em muitos discursos:

R2P2: Na minha sala de aula, eu procuro trabalhar a gramática **de forma contextualizada** através de **pequenos textos** que tenham referência com a leitura de mundo. A partir dos textos busco trabalhar a gramática na medida que percebo através das construções dos alunos suas deficiências e nas correções, o que percebo as necessidades que eles precisam, dessa forma busco desenvolver um trabalho para que eles possam avançar nas suas deficiências.

R2P7: Realizo um **trabalho contextualizado** com textos, com diferentes gêneros textuais.

R2P8: Nas séries iniciais o trabalho é **contextualizado**, principalmente porque é o processo de letramento, e apresentar a nomenclatura não é necessário para este momento inicial.

R2P13: **CONTEXTUALIZANDO COM A REALIDADE DO ALUNO, ATRAVÉS DE TEXTOS DO COTIDIANO JORNAIS, PROGRAMA DE TV E LIVRO DIDÁTICO.**

R2P14: Trabalho **de forma contextualizada**. Discutimos temáticas oralmente. Em seguida os alunos elaboram seus textos individualmente ou coletivamente e corrigimos a gramática no grupão através de intervenções dos próprios alunos. Também trabalho com seminários, cartazes, construídos por eles e apresentando temáticas.

O ensino da gramática ainda é feito a partir de nomenclaturas e a partir de um padrão que serve como modelo. Fala-se em contextualização por usarem textos, mas notamos como o texto serve apenas como pretexto para a atividade gramatical:

R2P8: Em momento posterior, ainda nas séries iniciais, a gramática é apresentada, com uma **nomenclatura simplificada**, apresentando os nomes, os determinantes, os modificadores, tudo é colocado no contexto e no percurso, sem precisar parar para falar especificamente da gramática. Já no segmento SEJA II, ou 6º ao 9º, a gramática já é tratada e apresentada com uma nomenclatura já da norma culta e o trabalho é feito na tentativa de um trabalho contextualizado.

R2P12: Nós exploramos as **formas gramaticais (nomenclaturas)** dentro de um **contexto**, utilizando os conhecimentos próprios dos mesmos e observando a função dos mesmos na música, jornal, revistas e em textos produzidos por eles.

O uso de textos, melhor, fala-se no uso de gêneros textuais, como pretexto para o ensino da gramática ainda é muito comum na EJA:

R2P4: Através **da leitura de texto**. Nestes momentos os elementos gramaticais são trabalhados em conceitos, utilização, importância. O (sic) educandos gostam de saber o porque (sic) do uso etc.

R2P5: **A partir de texto** é estudado o sentido e o que o texto traz (sic) de mensagem, após a interpretação e destacado o elemento gramatical que irá ser estudado.

R2P6: **A partir de texto** que analisam a realidade do aluno, onde são escolhidas palavras chaves para a análise gramatical.

R2P9: **Partindo de um texto** ou de uma situação vivenciada, um relato do aluno, podemos associar os aspectos gramaticais e nunca desvincular do contexto.

Houve docente que sinalizou sobre o uso de atividades diagnósticas para aferir os conhecimentos dos alunos:

R2P10: Faço um **teste de sondagem ou atividades diagnósticas** para analisar o nível de conhecimentos dos alunos. Em seguida listo as dificuldades gramaticais atreladas ao currículo e vou dando minhas aulas. Levo em consideração as suas necessidades, vivências e experiências.

A prática de sondagem é feita através de atividades pontuais, muitas delas com uso de listas, recontos, enfim, por meio de textos que não contribuem para fazer com que o aluno se desenvolva enquanto ser humano, não estimulam a reflexão, são apenas atividades escolares, feitas na e para a escola.

O letramento foi mencionado em uma das respostas, no sentido de trazer a gramática a partir das dificuldades na escrita:

R2P11: Por estar muito próxima da alfabetização de jovens e adultos numa perspectiva do **letramento**. Ainda não poderia falar da gramática neste contexto. O que procuramos é fazer um trabalho da discussão do sistema alfabético concomitante com os reais usos sociais da língua.

A gramática estudada através dos textos dos alunos e de outros textos lidos em sala também já é uma prática em EJA, como vemos no discurso deste docente: “Realizo as atividades de análise linguística, a partir das dificuldades mais pontuais observadas **nos textos produzidos pelos alunos e também em textos lidos e interpretados em sala de aula**”. (R2P15).

Sobre a **terceira questão**: *E a análise linguística dos textos dos alunos? Como é feita?* observamos que a análise linguística ocorre por meio da descrição da língua e da comparação entre as variedades popular, dos alunos, e culta, a da gramática.

Ainda há resquícios de correção dos textos dos alunos:

R3P1: Utilizo o código de **correção** onde eu coloco símbolos ao que é preciso o aluno refletir sobre o que escreveu e a norma.

R3P6: Através da **correção**, sinalizo os erros ortográficos. Em seguida, os alunos fazem a reescrita do texto seguindo as regras ortográficas de acordo com a minha intervenção.

R3P13: CORREÇÃO INDIVIDUAL E DISCUSSÃO COLETIVA, PONTUANDO SEMPRE A IMPORTÂNCIA DA CULTURA LOCAL.

R3P8: O trabalho é voltado para a busca da norma culta. Assim, são feitas **correções** e trabalhos diretos, no sentido de efetuar os desvios que os textos por eles produzidos, ora presente (sic).

A partir do texto produzido pelos alunos, muitas(os) professoras(es) afirmam desenvolver o trabalho de análise linguística:

R3P2: Sempre escolho **2 construções do (sic) alunos** que apresentam mais deficiências e a partir disso transcrevo para um papel onde junto com o grupo vou fazendo as inferências para que eles percebam aonde aparece os erros e vamos construir as novas possibilidades.

R3P7: Observando a **produção textual dos alunos** a (sic) mediação entre a escrita e reescrita.

R3P9: A partir da observação dos **textos desenvolvidos pelos alunos**, com intervenções partindo da necessidade de cada um deles.

R3P12: Respeito o sentido que o mesmo que (sic) expressar. Após palavras chaves que os alunos trazem para problematizar nas aulas.

R3P15: Trabalho a partir de **textos dos alunos** chamando atenção deles para questão do uso de conectivos, as palavras que qualificam, etc.

A análise linguística também é realizada através de outros textos, segundo informaram algumas(uns) professoras(es), porém como pretexto para o estudo de aspectos gramaticais:

R3P3: Estabelecer a relação do texto com aspectos do cotidiano. Realizo a leitura compartilhada do texto, levantamento das ideias que ele traz. **Destacar palavras, identificar autor, relacionar o título ao que ele aborda, qual a funcionalidade do texto.**

R3P5: A partir dos mesmo (sic) recursos textuais. Contextualizando com o texto, depois **retiraria do texto os fragmentos que deveriam ser analisados**, permitindo a identificação dos recursos linguísticos usados naquele fragmento.

R3P11: Busca-se (sic) **textos** que tenham sentido para os alunos; enfatizando a importância dos conhecimentos que os alunos já trazem; discutindo a relação entre **fala – escrita**; partindo da concepção de que o aluno é ser aprendiz.

Constatamos que há confusão entre o que se entende por contextualização e

análise linguística, quando o docente informa fazer uso de atividades contextualizadas, mas retirando delas fragmentos, ou seja, o texto é usado, muitas vezes, como pretexto para análise da língua.

Partir do que o aluno já sabe foi uma forma de fazer o trabalho de análise linguística: “Da mesma forma partindo sempre dos **conhecimentos prévios dos alunos** para iniciar o planejamento e intervir em suas dificuldades”. (R3P10).

Duas formas de trabalho com a gramática são expressas, ou individualmente ou coletivamente, para posterior intervenção docente:

R3P14: O **próprio aluno** trabalha na análise, analisamos juntos textos criados por eles. Enfatizamos adequações atentando entre suas variantes e a língua culta.

R3P4: É feita **coletivamente**. Toda a classe interage discutindo os aspectos abordados. Em determinados momentos, essa análise acontece de forma individualizada o que favorece um momento rico de aprendizagem.

Na **quarta questão**, *Tomando como exemplo alguns textos de estudantes da EJA nos Segmentos I e II, de que forma ocorreria a sua intervenção?*, constatamos alguns procedimentos parecidos, como o trabalho de intervenção individual, como disseram:

R4P3: Inicialmente eu **pediria ao aluno** que registrou a história em quadrinhos, que me dissesse o que ele escreveu em cada quadrinho. Após a colocação questionaria se a escrita feito (sic) por ele correspondia a tudo que ele relatou. Mostraria a escrita convencional das palavras para daí em diante trabalhar com ele na perspectiva de avanço da base alfabética.

R4P5: **Pediria que ele relesse** o que escreveu junto comigo e tentaria estimulá-lo a ver se nas palavra (sic) que ele escreveu estaria faltando algo. Caso ele não conseguisse identificar eu escreveria a palavra correta e pediria que ele comparasse as escritas para ver o que faltava.

R4P6: **Individualmente**, fazendo intervenção sobre o uso da língua formal e as práticas convencionais de escrita.

Outra prática seria partir da intervenção individual para o grupo:

R4P10: 1º **Chamaria o aluno**, colocaria as frases incorretas em destaque e iria corrigindo oralmente e por escrito e solicitaria para o mesmo reescrever as frases corretamente. 2º Poderia fazer a **intervenção coletivamente**, colocando o texto numa cartolina e iria corrigindo colocando ou grifando as palavras ou frases incorretas, fazendo as inferências ou questionamentos e depois reescreveria as frases, texto. Colocaria o texto exposto para os alunos reescreverem

R4P9: Pedir que os alunos **formem duplas** e leiam os textos trocados. Depois da abordagem que eles fizerem e das inferências (sic) dos textos dos colegas e com a mediação do professor corrigi-las e pedir que reescrevam o texto a partir das análises e das reflexões feitas pelo professor e alunos.

R4P13: Revisão da atividade de forma coletiva e estimular novos exercícios.

R4P15: A princípio eu levaria textos para trabalhar a estrutura textual com os alunos. Em outro momento **utilizaria um texto de um aluno para tentar organizar em grupo** aproveitando para chamar atenção da pontuação. Também há necessidade de observação da escrita de palavras no diminutivo entre outras dificuldades ortográficas, principalmente no 1º Segmento.

Solicitar a reescrita do texto apareceu como uma possibilidade de intervenção, como afirma o docente:

R4P4: A reescrita dos textos produzidos tem contribuído significativamente para que os “erros” sejam compreendidos e corrigidos.

R4P8: Penso que a **reescrita** do texto é uma das possibilidades. Antes da reescrita podemos fazer como leitura.

Mostrou-se bastante interessante que alguns docentes julgaram inadequadas algumas atividades, por isto não teceram nenhuma consideração quanto ao processo de intervenção:

R4P1: Nunca iria trabalhar com essa “Ciranda, cirandinha” com alunos jovens e adultos. A não ser que estivéssemos preparando algum evento para o público infantil. O segundo texto é mais adequado, pois está relacionado a história de vida dos sujeitos jovens, adultos e idosos.

R4P2: O texto cópia apresentado na atividade, eu não trabalho nessa perspectiva por conta disso não tenho como intervir.
O texto história cantada, nessa atividade percebo que esse aluno precisa de base alfabética e nesse trabalho que iria preparar minhas atividades para ser aplicada, através de listas de palavras, utilizando um campo semântico, leitura oral, construção de textos coletivos.

R4P3: Quanto ao texto do folclore, não sei dizer porque, não entendi o que deu início a produção do mesmo e qual a intenção da sua escrita.

R4P12: Achei a atividade descontextualizada e **não apropriada para a EJA.**

R4P14: 1º **Não trabalharia com cópia.** E sim através de um tema gerador que conduziria um debate e uma construção textual em seguida trabalharíamos a gramática dentro dessa correção textual. E a gramática deve ser trabalhada não através dos conceitos mais (sic) do uso real da língua.

A correção feita pelo professor ainda é um procedimento utilizado: “Através de textos que tem sentido e que faça (sic) **a intervenção como processo de correção**”. (R4P7). A correção também aparece, mas, segundo o docente, é realizada através

da prática da leitura, para que o aluno veja onde errou:

R4P8: Tenho o segmento EJA I e II, o **trabalho de práticas de leitura** são (sic) importantes e necessários, a leitura com exercício visual, no qual visualizar vai **produzir o armazenamento de informações**. As intervenções de forma direta é (sic) uma possibilidade, mas, pode causar problemas em certos grupos de idosos.

Fazer ainda mais atividades de produção escrita e oral foi uma forma de intervenção pedagógica, como sinalizou o docente: “Trazendo atividades que proporcionem (sic) aos alunos a refletirem sobre sua escrita, ampliando a modalidade oral e produzindo textos escritos”. (R4P11).

Como forma de intervenção, o(a) docente abaixo simulou uma possível atividade descontextualizada em cima da atividade que reconheceu como descontextualizada:

R4P12: Achei a atividade descontextualizada e não apropriada para a EJA. Poderia propor uma atividade em grupo, tentando articular com a vivência (sic) dos mesmos. Poderia explorar uma descrição das 4 frases, observando o dia-a-dia dos mesmos na comunidade.

A roda é do carro → Descrição da roda de ônibus
 O sapato é de couro → Descrição do sofá de sua sala
 Quem é o menino que joga bola na rua.
 Comentar e depois fazerem a escrita do que foi discutido.

Embora haja avanços em relação ao processo de intervenção pedagógica quanto a aspectos da língua escrita e do erro, vemos alguns retrocessos e incoerências, principalmente quando os docentes veem que não é mais apropriado ou que a atividade é descontextualizada e ainda propõe outra também descontextualizada.

Notamos que muitos não se deram conta de que algumas atividades não eram apropriadas e prosseguiram com exemplos de como procedem em sala de aula, ou seja, só visualizaram os erros e não a inadequação pedagógica.

Na última questão do nosso questionário, a **quinta questão**: *Observe que os textos selecionados apresentam segmentação não convencional de algumas palavras. Como você intervém nestes casos?* expusemos um problema muito comum para quem está no início da aprendizagem, que é estabelecer os limites entre as palavras, ou seja, onde começa e onde termina. Nosso interesse com esta questão é saber de que forma o professor vê este problema e como se dá o trabalho para o avanço nesta etapa da aprendizagem.

A primeira constatação foi o silêncio. Quatro professoras(es) não responderam a esta questão. Podemos levantar a hipótese de que, como este era o objeto de estudo anterior de nossas pesquisas, os professores sentiram-se apreensivos quanto ao que estariam respondendo. Outra hipótese é que não estavam seguros quanto ao que fazem em sala de aula ou mesmo nada fazem quanto a isto.

O aspecto da pronúncia foi mencionado como importante, vinculado, muitas vezes, através da leitura, para que o aluno perceba os limites entre as palavras:

R5P1: Utilização de **vários portadores de texto como rotina**, diariamente, para que **o indivíduo veja os modelos**, conheça as estruturas. Outra estratégia é a **reescrita** com intervenção de um colega mais experiente e ou do docente.

R5P4: O educando é desafiado a **pronunciar as palavras** (leitura) percebendo quantidade de letras/sílabas, entonação das mesmas. Produzir seu próprio texto.

R5P14: Trabalharia com **leitura interpretativa para que o aluno percebesse** (sic) a mudança a partir da pontuação e da estrutura. Faria leitura na lousa coletivamente fazendo intervenções.

R5P5: Pediria que ele lê-se (sic) o texto e fosse reescrevendo separando as palavras com a minha ajuda, orientando como um texto se organiza para ser melhor entendido.

R5P15: Como eu trabalho com o 2º segmento, não tenho esse tipo de problema, porém se eu tivesse **eu utilizaria bastante a leitura e escrita de textos coletivos**, principalmente usando o texto deles como exemplo do que pode fazer para melhorá-lo.

Houve casos em que o(a) docente não explica, só reconhece que se trata de uma etapa natural: “A segmentação das palavras é uma ocorrência natural do processo de alfabetização e letramento, sendo assim, a intervenção é **trabalhar a alfabetização de forma segura e consistente**.” (R5P8).

O(A) professor(a) propõe como intervenção sua própria reescrita ou mesmo uma reescrita coletiva:

R5P10: Colocaria o texto numa cartolina, iria lendo as frases ou textos com os alunos e de acordo com a respiração iria pintando os espaços ou de acordo com as mediações separando as palavras com traços. **Leria o texto novamente e o reescreveria com a segmentação convencional**.

R5P12: Utilizar fichas com as palavras para o mesmo organizar. Fazer a **reescrita** no coletivo.

Ainda aparece no discurso a palavra “tradicional” como forma eficaz de intervenção:

R5P13: De forma “tradicional”, ou seja, considerar como correta a posição do educando e apresentar a estrutura formal “gramatical” para o aluno superar e adquirir novas habilidades.

Em outros casos, os professores relataram que iam direto ao aluno para explicá-lo:

R5P5: Primeiro eu explicaria que para um texto ter uma leitura com maior compreensão **é necessário que cada palavra seja reportada uma da outra.**

R5P6: Através da linguagem verbal, a intervenção individualizada.

R5P7: Explica ao aluno, que as línguas tem (sic) suas representações no código linguístico.

Observamos alguns avanços e alguns retrocessos em relação ao ensino-aprendizagem na EJA, quanto ao ensino da língua portuguesa. Esses fatos nos levam à urgência de procedermos a um trabalho de tradução de experiências desperdiçadas de saberes e práticas, tanto provenientes da teoria quanto da prática na EJA, através da conjugação reflexão sobre as ausências e das emergências no ensino de gramática.

O QUE PODEMOS FAZER

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com nossos dados, pudemos recolher algumas pistas que nos ajudarão a refletir sobre a educação de jovens e adultos, principalmente no que se refere ao ensino de gramática. Falamos em pistas e não dados categóricos, pois a fala nos trai e a seleção de algumas produções escritas não garante que, no todo, ou no geral, sempre seja assim. Por isso que nossa tese vem no sentido de reflexão sobre caminhos e possíveis descaminhos que podem levar a retrocessos e não avanços na EJA.

Do nosso banco de dados, as produções escritas selecionadas possibilitaram percebermos alguns pontos importantes, tais como a autonomia encontrada desde os ciclos iniciais na escrita de alguns alunos da EJA. Os recontos apresentados nas figuras 3 e 4 mostraram que a expressividade discursiva ficou garantida a partir do momento em que os alunos tiveram autonomia em escrever da forma que lhes conviesse. Como não foi uma atividade de cópia, pudemos notar algumas variações na escrita, o que já mostra o avanço e o desejo dos alunos de escreverem na tentativa de se comunicarem e não simplesmente de preencher formas ou estruturas textuais prefixadas.

O uso de atividades infantis, como visto nas figuras 6, 7 e 8, ilustra práticas inadequadas para um público adulto. Além disso, foram atividades de cópia e com o intuito de responder a questões de completar frase ou mesmo escrever o nome dos desenhos copiados.

Observamos o trabalho da gramática sendo desenvolvido a partir de exemplos de famílias silábicas extraídas de rimas de um texto sem sentido, simulando uma poesia, na figura 10.

Seguiram-se algumas atividades de cópia ao que está no quadro, como nas figuras 12 e 13. Nestas produções, constatamos que há poucas ou quase nenhuma variação ortográfica, por serem reproduções do que está escrito por outrem. Já a

figura 14, em que a aluna conta sobre sua experiência com a troca de professores, nota-se o seu olhar sobre o assunto, o que ela pensa, o que gostou ou não deste momento. Desta forma, percebemos que todas as variações na sua escrita evidenciam um movimento no sentido de alcançar a escrita convencional. E é a partir de suas tentativas de acertar que o professor tem a oportunidade de saber onde intervir e elaborar estratégias de trabalhar com a gramática com sua turma.

Nas figuras 16 e 17 encontram-se atividades de mudança, a primeira para o diminutivo e a outra para o masculino. Discutimos que para sujeitos nativos de uma língua, até que ponto esse tipo de atividade é válido, pois qualquer usuário da língua portuguesa nativo sabe dizer que o diminutivo de menino é menininho ou que garota é garotinha e também sabe que o masculino de cadela é cachorro ou cão e de égua é cavalo.

Quanto às respostas do questionário, observamos inicialmente, na primeira questão, que nossos informantes são, em sua maioria, concursados, ou pela rede municipal de Salvador ou pela estadual da Bahia e possuem nível superior. Como nossa seleção partiu de professores em formação na Universidade Federal da Bahia, através de uma pós-graduação lato sensu, era de se esperar que todas(os) fossem formadas, mas isto não quer dizer que em EJA ainda não exerçam a docência pessoas sem nível superior ou mesmo com apenas o Ensino Fundamental como formação. Trouxemos esta discussão por percebermos a importância de termos em EJA profissionais preparados para o atendimento a esta modalidade da educação, a fim de que cada vez mais a EJA cumpra seus objetivos de formar sujeitos letrados.

O estímulo pela EJA vivenciado na graduação também foi um fator importante para as professoras terem seguido a docência nesta modalidade, pois o curso de Pedagogia, geralmente, dá mais ênfase ao ensino na Educação Infantil, demonstrado na grade curricular de muitas faculdades.

A via afetiva foi outro fator que levou muitas professoras a lecionar na EJA e a se dedicar a este público, como vimos nos relatos de R1P10, R1P2, R1P3, R1P14 e R1P15.

Considerar que fatores externos influenciam a EJA é algo de valia e que deve estar na agenda política para a educação, principalmente noturna. Houve relato de dificuldades encontradas em manter seus horários regulares em EJA devido a violência externa à escola, como disse R1P4.

Houve relatos de algumas(uns) professoras(res) sobre a dificuldade que tiveram quando ingressaram na EJA por terem lecionado anteriormente em escolas particulares na educação regular. A própria língua dessas professoras foi motivo de entrave inicial entre eles, professora-alunos. Com isto ratificamos a importância de formação para o atendimento e o conhecimento do público da EJA a fim de não descaracterizar os sujeitos aprendentes com atividades inadequadas que os afastem ainda mais da escola.

A segunda questão possibilitou-nos conhecer um pouco sobre o trabalho desenvolvido com a gramática. Com isto, observamos nos relatos a presença de trabalhos através de temáticas, como em R2P1 e R2P3; atividades contextualizadas, sejam elas partindo de pequenos textos ou mesmo com diferentes gêneros textuais ou então, contexto entendido no sentido de fazer parte do repertório de conhecimento de mundo dos alunos, como em R1P2, R2P7, R2P8, R2P12 e R2P14. Constatamos a presença de um ensino de gramática realizado por meio de nomenclaturas e de modelos idealizados, como dito em R2P8 e R2P12.

Notamos em algumas respostas sobre o ensino de gramática certa confusão entre uso de gêneros textuais, que seriam um caminho para possibilitar o letramento, vinculado a atividades de gramática, o que evidencia o uso de texto como pretexto. Vejam-se as respostas R2P4, R2P5, R2P6 e R2P9.

O uso de testes de sondagem ou atividades diagnósticas foi mencionado para responder à pergunta sobre o ensino de gramática, como em R2P10, apenas para que o professor possa intervir na correção de erros gramaticais dos alunos.

Ainda sobre a forma como se dá o ensino de gramática em EJA, encontramos a palavra letramento sendo citada em R2P11 para justificar que não fala em gramática na alfabetização de jovens e adultos e sim realiza um trabalho em torno do sistema

alfabético a partir de “reais usos sociais da língua”. A gramática feita a partir dos textos produzidos pelos alunos foi um ponto observado em R2P15 favorável aos estudos sobre o ensino de língua materna.

A terceira questão trata da análise linguística, ou seja, do tratamento pedagógico dado às variantes linguísticas usadas pelos alunos da EJA em contraste com os usos mais monitorados e ditos cultos socialmente. Algumas professoras relataram fazer correções, tanto individual como coletivamente, como nos exemplos de R3P1, R3P6, R3P13 e R3P8. Supomos que corrigir seja um procedimento que pode provocar no sujeito aprendente um sentimento de mutilação cultural, pois faz parte de sua identidade o uso de certas variantes linguísticas corrigidas na escola como erradas e que não são aceitas socialmente. Este momento é muito delicado, por tocar na identidade linguística do sujeito e deve ter um tratamento pedagógico cuidadoso para não dar a entender que a fala e a escrita, quando apresenta variantes estigmatizadas, é errada, ruim, ou mesmo fazer com que o aluno acredite que não sabe falar português, o que é uma inverdade.

Identificamos a informação do uso de textos para a realização do estudo da gramática como atividades de análise linguística, um equívoco conceitual verificado em R3P3, R3P5 e R3P11. Em contraponto, encontramos no discurso de algumas(uns) docentes a análise linguística realizada ou individualmente ou coletivamente, porém partindo do texto dos alunos, como mostram R3P4 e R3P14.

A quarta questão possibilitou-nos conhecer um pouco como se dá a intervenção do professor frente às produções textuais de seus alunos. Verificamos que algumas professoras sequer perceberam a inadequação das atividades serem infantis e deram suas sugestões, como em R4P5 e R4P6. Outras(os) docentes discordaram do uso de atividades infantis em EJA, mas ainda assim, baseadas(os) na escrita do aluno, teceram suas formas de intervenção, como em R4P1, R4P2 e R4P3, R4P12 e R4P14. Notamos um exemplo de intervenção que critica a descontextualização e propõe outra atividade descontextualizada, R4P12.

Quanto à quinta questão, em que apresentamos exemplos de textos de alunos com segmentação não convencional, para sabermos de que forma o professor intervém,

identificamos quatro respostas em branco, R5P2, R5P3, R5P9 e R5P11. Surgiram como possibilidades de intervenção a observação da pronúncia através da leitura (R5P1, R5P4, R5P5, R5P14 e R5P15); outros propõem que a reescrita, individual ou coletiva, pode ajudar o aluno a perceber os limites entre as palavras (R5P10 e R5P12). Ainda encontramos exemplos de intervenções chamadas de “tradicionais” pela(o) docente (R5P13), além de o professor recorrer ao aluno diretamente explicando-lhe sobre a forma convencional (R5P5 e R5P7).

É notório o desejo, mesmo que inconsciente, de muitas(os) professoras(es), principalmente da EJA, em promover através da educação uma mudança social. O problema é que ao invés de ajudar, retrocedemos em muitas questões, quando continuamos insistindo em usar concepções ultrapassadas, nos agarrando a elas como uma tábua de salvação.

Observamos no discurso de muitos docentes uma grande preocupação em ensinar a gramática normativa, ensinar regras ortográficas, pois, de acordo com muitos deles, seus alunos serão vítimas do sistema, que lhes cobrará uma escrita e uma fala “corretas”, e se não forem corrigidos podem chegar, inclusive, a perder oportunidades de emprego por causa disto. Exemplo disto está na conversa que tive com uma professora, durante a observação em 2010, explicitado na Introdução.

A preocupação em sala de aula ainda não é que os estudantes saibam utilizar os diversos gêneros textuais a favor da comunicação eficaz, pois o uso dos gêneros serve para trabalhar com a estrutura, com a forma. Constatamos isto a partir das queixas de alguns professores que se centram nos aspectos formais da língua, ou seja, se o aluno consegue distinguir os gêneros uns dos outros, se sabem fazer um modelo como proposta de atividade de culminância em projetos e se estão escrevendo ortograficamente, corrigindo e não revisando os textos escritos dos alunos. Confirmando o que dissemos, vemos esses fatos a partir das respostas dadas, como em R3P6 e R3P13.

Observamos, ainda, o uso de texto como pretexto para avaliar se o aluno consegue interpretar questões extraídas do texto e que não requerem esforço, pois são respostas do tipo “cópia-cola”, ainda é usado com uma roupagem nova: a inserção

do uso de diversos gêneros textuais. Vimos isto nas atividades ilustradas: Figura 6 – Coelhoinho da Páscoa e Figura 10 – Leitura e cópia.

Esse discurso – de que se devem usar gêneros textuais diversificados – foi mal interpretado, pois, de fato, muitos textos que circulam nas salas de aula de EJA ainda servem apenas para o trabalho com a gramática normativa, pois utilizam, ainda, algumas frases soltas para a análise linguística, como na Figura 11 – Complete com as palavras, na Figura 16 – Passe para o diminutivo e na Figura 17 – Passe para o masculino, como comentamos anteriormente. Além desses exemplos, nas respostas do questionário há indícios de um ensino de gramática nesses moldes normativistas, como em R2P8, R2P12, R4P4, R4P7 e R4P12.

Diante desses dados, constatamos que se continuarmos ensinando uma língua baseada numa norma de ontem, proveniente da gramática latina ou mesmo de um padrão de um ou dois séculos atrás, para pessoas de nossa atualidade, como poderemos esperar que amanhã essas pessoas utilizem a língua como instrumento de luta? Desta forma, em nada iremos contribuir para possibilitar o desenvolvimento da expressão e da comunicação para que sejam, efetivamente, alcançados.

As atividades descritas – com inúmeras cópias, exercícios lacunados, músicas infantis, leitura como pretexto para posterior cópia, atividades para completar com palavras de um quadro, dentre tantas outras que não levam à reflexão, notamos que não possibilitam a comunicação, não estimulam o raciocínio e não levam à criticidade, pois nada dizem e por isso mesmo não se tem o que questionar – nos ajudaram a perceber que é emergente pôr na pauta da EJA o trabalho didático com o mais poderoso instrumento de poder que é a língua e o que estamos fazendo para munir nossos estudantes desta modalidade para terem vez e voz. Exemplos são as Figura 6 – Coelhoinho da Páscoa, Figura 7 – “Cai, cai balão”, Figura 8 – “Ciranda, cirandinha”, Figura 12 – Produção coletiva I e a Figura 13 – Produção coletiva II.

A proposta por um ensino de língua através da descrição linguística de variantes em uso, contrapostas a variantes prescritas nas gramáticas é um caminho possível para a busca de uma reflexão sobre a língua que usamos e a língua idealizada pelas gramáticas. Um bom exemplo disto é o estudo dos pronomes pessoais, que estão

nas gramáticas normativas como “eu, tu, ele(a), nós, vós, eles(as)”. Contrastando com os usos atuais, temos “eu, tu (você), ele(a), nós (a gente), eles(as)”. Desta forma, poderemos suscitar o debate quanto aos usos linguísticos atuais e quanto à variação linguística.

Acrescentamos o “você” ao pronome “tu”, este último realizado em algumas regiões do Brasil e com variações na concordância verbal; o vós já está em desuso tanto na língua escrita quanto na falada no nosso país; e junto ao “nós”, temos comumente na fala o uso de “a gente” como sujeito, tanto concordando (variante de prestígio) quanto sem estabelecer a concordância verbal (variante estigmatizada).

A partir de fatos concretos de língua, poderemos fazer muitas discussões e levar nossos alunos a refletirem sobre os usos à disposição e quais os mais adequados para serem selecionados em situação de interlocução falada e/ou escrita.

Entretanto, é ainda mais importante não perder de vista que a escola, enquanto simulacro da realidade, deve proporcionar aos seus estudantes as habilidades de leitura e escrita de forma efetiva, sem preocupação com forma e sim com conteúdo. Fazer, desta forma, com que os alunos sintam prazer em ler diversos gêneros que estejam circulando na sociedade e que se posicionem quanto ao conteúdo lido, sendo críticos e não passivos diante do que vivenciam, contribui para a construção de uma sociedade mais justa e mais democrática.

Formar sujeitos bidialetais ou bimodais a partir do trabalho com as normas gramaticais em uso, da reflexão quanto às variantes linguísticas de prestígio junto às estigmatizadas, explorando as formas e os contextos em que aparecem, é o que devemos fazer em aulas de língua materna. E isso só será possível se estimularmos o ensino da língua materna por meio da escuta e da leitura de textos orais e escritos e da produção oral e escrita atrelado aos conhecimentos de fonética, fonologia, morfossintaxe, semântica, análise do discurso e pragmática das normas disponíveis.

Reconhecer que muitas vezes fazemos o caminho inverso ao da prática por um ensino-aprendizagem significativo, é um passo para uma mudança de postura ideológica, por isto mesmo de educação política.

Certamente também é um passo para a mudança de atitude perante a língua – esse instrumento poderosíssimo e que mostra o quanto amamos e o quanto podemos adiar nossas intenções amorosas frente ao outro – reconhecer que a língua varia e porque varia encontramos inúmeras variantes que nem sempre correspondem à fala culta.

Se a língua varia, também muda e se muda, precisamos junto com a língua mudar, porque somos sujeitos mutáveis em busca de uma vida melhor e mais coerente com nossos desejos, nossos planos para a construção de mapas para a festa que é a vida.

Podemos expandir o presente da EJA descontinuando:

- o ensino descontextualizado, com a máscara da contextualização;
- o ensino de gramática a partir de um modelo ideal que não é praticado em lugar algum;
- o uso de atividades infantis;
- o uso de texto como pretexto para o ensino da gramática;
- o uso de cópia como atividade;
- a crença da ascensão social através do uso de uma norma culta;
- a crença de que na EJA os alunos só serão alguma coisa se tiverem conhecimento da norma culta;
- a crença de que se deve ensinar uma gramática ideal, padrão, vista apenas em livros didáticos, ou gramáticas prescritivas e apenas nesses lugares.

Contrairemos o futuro da EJA a partir de algumas práticas simples:

- buscar conhecimentos sobre os estudos atuais tanto sobre ensino quanto sobre aprendizagem;
- buscar atualização através de cursos na área de educação;
- estar atento às pesquisas sempre correlacionando teoria e prática;
- observar na prática se a teoria se faz presente.

As ausências em EJA surgem a partir da falta de diálogo entre teoria e prática no ensino de língua materna. Já as emergências devem aparecer na atualização das concepções de ensino-aprendizagem na prática, pois o discurso dos docentes já incorporou as novas tendências sobre questões como língua, sujeito e aprendizagem, mas a prática ainda traz resquícios de teorias ultrapassadas.

Mostramos com as produções dos estudantes que atividades de cópia ou mesmo atividades infantis não favorecem a aprendizagem. Insistir nisto é continuar reproduzindo o fracasso de nunca chegar a formar leitores nem produtores de textos com autonomia. Vimos que a escrita dos estudantes da EJA possui gramática, tão complexa quanto a gramática das normas cultas. E não foi pela falta de concordância ou mesmo o erro na escrita de algumas palavras que impossibilitou a compreensão. Se dermos mais atenção ao próprio discurso do aluno e deixarmos em segundo plano a correção gramatical, teremos formado, sim, sujeitos autônomos, que têm o que falar, que sabem como e quando dizê-lo, fazendo valer sua voz.

Talvez esse apego ao antigo – no qual se baseiam e se prendem muitos professores a concepções de ensino, de língua, sujeito e de aprendizagem já vencidos – esteja no fato de ser a zona de conforto, o lugar em que o professor tinha o papel de protagonista da história. Quando passaram a ser coadjuvantes na relação ensino-aprendizagem, perderam-se. Para que possamos resgatar estes profissionais desse sentimento de super-heróis, precisamos sair da Terra do Nunca, pois a realidade comporta nuances que nem sempre são as ideais.

Insistimos que se proceda a um trabalho de tradução da realidade da EJA, em que se considere a conjugação dos saberes e práticas, a fim de expandir o presente, sem desperdício dessas experiências, e contrair o futuro ao revelar e denunciar a dimensão desse desperdício.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA (Org.). **Por uma vida melhor:** Intelectuais, pesquisadores educadores falam sobre o livro. São Paulo: Ação Educativa, 2011. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org/images/stories/pdfs/dossie%20-%20por%20uma%20vida%20melhor%20final_30_06_2011.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2011.

_____. **SECADI-MEC esclarece:** Confira a nota da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi-MEC). São Paulo: Ação Educativa; Global, 2011. Disponível em: <<http://www.viveraprender.org.br/2011/05/secad-mec-esclarece/>>. Acesso em: 29 jun. 2011.

ALMEIDA, Milton José de. Ensinar português? In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula.** 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. p.10-6.
ALTHUSSER, L. P. **Aparelhos Ideológicos de Estado.** 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

BAGNO, Marcos. Polêmica ou ignorância? **Carta Capital**, São Paulo, 17 maio 2011. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/politica/polemica-ou-ignorancia/>>. Acesso em: 23 jun. 2011.

BARRERA, Sylvia Domingos. Papel facilitador das habilidades metalingüísticas na aprendizagem da linguagem escrita. In: MALUF, Maria Regina (Org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita:** contribuições para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 65-90.

BAUDELOT, Christian; ESTABLET, Roger. **L'École capitaliste en France.** Paris: Librairie François Maspero, 1971.

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

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La Reproducción:** elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Ciudad del México: Editorial Siglo XXI, 1976.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB nº. 2, de 19 de abril de 1999.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0299.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2010.

_____. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB nº. 3, de 8 de outubro de 1997. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 13 out. 1997, Seção 1 - p. 22987. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2010.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 11. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2011.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002. v. 2. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/vol2_linguaportuguesa.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2010.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Lingüística**. São Paulo: Scipione, 2008.

_____. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998. (Coleção Pensamento e ação no magistério)

CALVET, Louis-Jean. **Sociolingüística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002.

CASTILHO, Ataliba de. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. Autor de nova gramática diz ser difícil brasileiro seguir regras da língua portuguesa. **Poder On line**, s.l., 22 maio 2011. Entrevista cedida ao Portal IG. Disponível em: <<http://colunistas.ig.com.br/poderonline/tag/ataliba-de-castilho/>>. Acesso em: 23 jun. 2011.

_____. O português do Brasil. In: ILARI, Rodolfo. **Lingüística Românica**. 3. ed. 6ª.

reimp. São Paulo: Ática, 2006. p. 237-69.

CATACH, Nina (Org.). **Para uma teoria da língua escrita**. São Paulo: Ática, 1996. (Coleção Múltiplas Escritas)

CHOMSKY, Noam. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Coimbra: Armênio Editor, 1975.

_____. **Linguagem e pensamento**. Rio de Janeiro: Vozes, 1971.

CLETO, Mirella. **Um livro didático de Português que ensina a falar errado... Que explicações vão dar sobre isso?**: A variação linguística e o ensino de Língua Portuguesa: nota dos autores da *Coleção Viver, Aprender*. São Paulo: Ação Educativa; Global, 2011. Disponível em: <<http://www.viveraprender.org.br/2011/05/um-livro-didatico-de-portugues-que-ensina-a-falar-errado-que-explicacoes-va-dar-sobre-isso/>>. Acesso em: 10 ago. 2010.

ECO, Humberto; SEBEEK, Thomas A. (Orgs.). **O signo de três**: Dupin, Holmes, Peirce. São Paulo: Perspectiva, 2008. (Série Estudos, 121)

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e alfabetização**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. Polêmica vazia. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 19 maio 2011. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/opinia0/conteudo.phtml?id=1127433>>. Acesso em: 29 jun. 2011.

FÁVERO, Leonor L. et. al. **Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino de língua materna. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 13ª. reimp. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____ (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 39-46.

GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: GINSZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e história. Tradução de Federico Carotti. 2. ed. 2. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita**: Uma perspectiva psicolinguística. 7. ed. São Paulo: Ática, 2004. (Série Fundamentos)

KOCH, Ingedore G. Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. Concepções de língua, sujeito, texto e sentido. In: _____. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.13-20.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Lingua[gem]; 26)

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 17-25.

LEMLE, Miriam. **Guia Teórico do Alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2004.

LUCCHESI, Dante. Preconceito linguístico ou ensino democrático e pluralista? In: AÇÃO EDUCATIVA (Org.). **Por uma vida melhor**: Intelectuais, pesquisadores educadores falam sobre o livro. São Paulo: Ação Educativa, 2011. p. 43-53. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/images/stories/pdfs/dossie%20-%20por%20uma%20vida%20melhor%20final_30_06_2011.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2011.

MADURO, Otto. **Mapas para a festa**: reflexões latino-americanas sobre a crise e o conhecimento. Trad. Efthraim F. Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

MARCUSCHI, Luís Antonio. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas-SP, n. 30, p. 39-79, 1997.

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

_____. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, Ângela; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro didático de português:** múltiplos olhares. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 21-34.

MOREIRA, Marco Antônio; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa:** a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 12, p. 59-73, set.-dez. 1999. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1999. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12_06_MARTA_KOHL_DE_OLIVEIRA.pdf>. Acesso em: 14 out. 2010.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **O que é linguística**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. (Série Primeiros Passos)

PERINI, Mário A. **Para uma nova gramática do português**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991. (Série Princípios)

_____. **Sofrendo a gramática:** ensaios sobre a linguagem. São Paulo: Ática, 1997.

PIRES, Célia Maria Carolino et al. Por uma proposta curricular para o 2º segmento na EJA. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO, 1, 2001, Brasília. Simpósio 20. **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação:** formação de professores. Vol. 1. Brasília: Secretaria de Educação Básica – SEB; Ministério da Educação, 2001. p. 299-305. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1e.pdf>>. Acesso em: 18 dez 2010.

POSSENTI, Sírio. Aceitam tudo. **Terra Magazine**, s.l., 19 maio 2011. Disponível em: <<http://terramagazine.terra.com.br/interna/0,,OI5137669-EI8425,00.html>>. Acesso em: 23 jun. 2011.

_____. Analisar e opinar. Sem ler. In: AÇÃO EDUCATIVA (Org.). **Por uma vida melhor:** Intelectuais, pesquisadores educadores falam sobre o livro. São Paulo: Ação Educativa, 2011. p. 14-15. Disponível em:

<http://www.acaoeducativa.org.br/images/stories/pdfs/dossie%20-%20por%20uma%20vida%20melhor%20final_30_06_2011.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2011.

_____. **Por que (não) ensinar gramática na escola?** 19. reimp. São Paulo: Mercado das Letras, 2008.

_____. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 22-38.

PRETI, Dino. **Estudos de língua oral e escrita**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
RAMOS, Heloísa Cerri. Escrever é diferente de falar. In: AGUIAR, Carolina Amaral et al. **Por uma vida melhor**. Educação de Jovens e Adultos. Segundo segmento do Ensino Fundamental. Multidisciplinar. São Paulo: Global, 1997. p. 11-27. (Coleção Viver, Aprender; 2)

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Coord.). **Educação para jovens e adultos**: ensino fundamental: proposta curricular – 1º segmento. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

SALVADOR (Município). **Resolução CME Nº. 011 /2007**. Dispõe sobre a implantação da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no Sistema Municipal de Ensino de Salvador e dá outras providências. Disponível em:
<<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-legislacao/EDUCACIONAL/LOCAL/resolucao%20011-2007.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 93-154. (Coleção para um novo senso comum; 4)

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1970.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **“O português são dois...”**: novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. **Contradições no ensino de português:** a língua que se fala X a língua que se ensina. São Paulo: Contexto; Salvador: Edufba, 1995. (Repensando a língua portuguesa)

_____. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2008.

_____. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, Porto Alegre, n. 29, fev. 2004. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/18892732/Artigo-Alfabetizacao-e-Letramento-Magda-Soares1>>. Acesso em: 18 dez. 2010.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Construções identitárias: ser leitor e alfabetizador de jovens e adultos. In: **Revista Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão-SC, v. 8, nº. 3, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0803/02.htm>>. Acesso em: 18 dez. 2010.

_____. Impactos da escolarização: pesquisa sobre a produção de textos em educação de jovens e adultos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., Caxambu-MG, 2000. **Trabalhos e Pôsteres**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1809t.PDF>>. Acesso em: 10 dez. 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE B – Respostas das(os) professoras(es)

Primeira Questão. Conte-nos um pouco a sua história com a EJA.

R1P1: Comecei a lecionar em EJA em 2007 como professora da SECULT. Antes tive experiência com EJA como professora de alfabetizadores ou seja, preparava professores leigos para se tornarem alfabetizadores.

R1P2: Minha história inicia no momento que passo no concurso público pois essa sempre foi minha vontade.

Sempre tive vontade de trabalhar com adultos e idosos e uma forma de conseguir realizar meu sonho seria através do concurso público.

Me dediquei bastante para primeiro passar e o segundo achar vaga para começar minha nova etapa de trabalho.

Lembro-me no meu primeiro dia de trabalho a (sic) 7 anos atrás quando entrei na sala e me deparei com uma turma de senhores e senhoras em uma turma com 31 alunos foi muita emoção. Durante esse tempo muita coisa mudou eu amadureci e percebi que a educação de Jovens e adultos não é tão simples com (sic) eu imaginava que fosse.

R1P3: Inicialmente eu participei de um projeto da Rede Municipal de Ensino, o (PETI) Programa de Educação e Tecnologias Inteligentes; em que paralelo ao professor da sala de aula na EJA trabalhava no laboratório de informática realizando atividades e trabalhos vinculados aos temas e conteúdos estudados.

Depois passei a integrar o quadro efetivo da sala regular como professora titular, responsável por uma turma do 1º segmento.

Sempre tive interesse em trabalhar com jovens e adultos, desejo externado na época da graduação e assim que ingressei na rede municipal. Gosto muito desta clientela por conta das histórias de vida, das trocas efetuadas e pela afetividade demonstrada.

R1P4: Comecei a minha carreira de professora na rede pública da cidade de Salvador, através de Concurso público realizado no ano de 1988. Assumi minha

primeira classe à noite na Escola Municipal de P., localizada no bairro de P. Na época era turma do PEB I. Foi uma experiência marcante, principalmente porque nunca tinha trabalhado com o ensino noturno e me deparei com uma classe formada por jovens e adultos (15 a 60 anos de idade) que estampavam nos olhos o desejo de aprender a ler e escrever e quem saber (sic) sair da situação em que se encontravam. Vale ressaltar que violência do bairro de P. sempre foi alta e isso muitas vezes impedia que tivéssemos (sic) uma frequência satisfatória, mas eles não desistiam. Desenvolvi minhas atividades nesta escola, sempre à noite até o ano de 1992 quando passei a atuar como coordenadora pedagógica do noturno na escola Municipal K, também P. Prestei Concurso público para a rede estadual de ensino, passei e em 1991, assumi turmas do Ensino Médio o e (sic) EJA. Atualmente, atuo na Coordenadoria Regional de Educação em SC, assessorando pedagógica e administrativamente 38 UE [Unidade Escolar] da rede municipal, sendo 16 que oferecem o ensino noturno.

R1P5: Me encontrei com a EJA no período em que cursava a faculdade de Pedagogia.

Estagiei com alunos da EJA do 1º segmento do ensino fundamental e hoje trabalho com alunos do SEJA I (Segmento de Educação de Jovens e Adultos) 1º segmento na Rede Municipal de Salvador.

R1P6: Tudo começou na pastoral da Criança onde atuava como agente. Durante essa prática percebi um grande índice de analfabetismo nas famílias, foi aí que meu primeiro contato com o grupo de jovens e adultos aconteceu. Alguns anos depois foi convidada para atuar no EJA [em uma instituição sem fins lucrativos].

R1P7: Comecei atuar com os Sujeitos da EJA quando essa modalidade era voltada para um público específico de faixa etária acima de 20 anos. Atualmente os sujeitos da EJA são adolescentes e jovens e eu estou neste contexto.

R1P8: Iniciei os trabalhos com EJA, na cidade de SF, nos anos 90. Quando iniciei os trabalhos com EJA, tive muitas dificuldades, pois vinha de 4 anos de trabalho com ensino fundamental na rede particular de médio padrão e quando me deparei com a realidade de EJA, e nas minhas primeiras aulas eles vinham e diziam que parecia

que eu falava outra língua, tinha acabado de sair da Universidade e me deparava com a realidade onde eles diziam que eu não falava a mesma língua que eu [?]. Foi o primeiro confronto. Hoje, trabalho com EJA na rede municipal de Salvador e trabalhei na rede Estadual por muitos anos, percebo que trabalhar na EJA é opção por Educação popular e não simplesmente receber o salário no final do mês.

R1P9: Como professora da EJA, sou atuante durante quinze anos e o que me motivou foi ser oriunda de uma escola privada de grande porte com muitos requisitos e ter a vontade de conhecer a realidade da escola pública e ajudar a esses sujeitos a superar algumas dificuldades trabalhando à noite numa comunidade tão carente, porém hoje me sinto realizada e acolhida pelo grupo e alunos onde trabalho, buscando sempre aprimorar a minha prática pedagógica com o objetivo de formar cidadãos críticos e conscientes já que vivemos numa sociedade tão injusta e desumana.

R1P10: Minha experiência com a EJA, salvou minha vida, pois quem ia trabalhar com esta modalidade era porque já estava sem muitos anos de serviço, cansada (“Querida algo mais leve”) ou por motivo de doença. Eu estava recuperando-me de uma doença, contudo os alunos não sabiam do meu problema. Vinham muitas vezes contar os seus problemas, desabafando sem saberem que eu estava melhorando com a ajuda e o apoio deles. Esses alunos se alfabetizaram, ficaram satisfeitos com a minha forma de trabalhar a partir da vivência deles. Até hoje, eles me ligam, mandam cartas. O EJA marcou a minha vida!

R1P11: Falar de minha história com a EJA implica indiscutivelmente falar de minha intinerância heurística e de vida. Sempre estive de algum modo em contato com a educação de jovens e adultos seja nos encontros de evangelização, seja como voluntária de um programa de alfabetização. Fui alfabetizadora durante um tempo, depois como coordenadora e hoje trabalho com formação de professores alfabetizadores e faço acompanhamento pedagógico a classes de alfabetização no interior do Estado.

R1P12: Iniciei na Educação de Jovens e Adultos na Prefeitura Municipal de Salvador, trabalhando como professora de Tecnologia. Depois de 2 anos de atuação

ingressei na Pedagogia Hospitalar, onde iniciei com as crianças depois construir (sic) um projeto para atender os pais e ou acompanhantes e por fim estender-se para os adultos enfermos, além de subsidiar funcionários da unidade. Atualmente, atuo como gestora do noturno atuando há 4 meses na elaboração e formação de professor da EJA.

R1P13: Iniciei com o laboratório de informática e logo após comecei a ensinar em turmas regulares, em uma escola municipal esta sendo muito gratificante, pois trabalhar com pessoas com muita experiência de vida propicia um rico trabalho em sala.

R1P14: tenho 20 anos na área educacional. Durante este processo lecionei em diversos segmentos: ed. Esp.; ed. Infantil. Porém na EJA foi o encontro comigo mesma. Pois fiz parte deste mesmo contexto: os excluídos pela sociedade, pelo sistema capitalista e o pior pelo vínculo familiar. Daí a relação intrínseca com o educando da EJA e na credibilidade de acreditar na educação como forma libertaria (sic) e de **reazá** emancipadora. Tenho prazer em trabalhar com a EJA por ter a possibilidade de trazer sonhos possíveis a seres desacreditados. Assim tem sido durante todos estes anos, uma relação de amor, humanização e de encontro comigo e com o outro.

R1P15: Trabalho com a modalidade EJA há três anos. Os sujeitos estão com idade de 15 a 60 anos. São pessoas trabalhadoras, a maioria trabalha em casa de família, trabalho informal, pedreiro. Os alunos e alunas de vinte anos, são muito responsáveis com os estudos, realizam todas as atividades propostas, a maior parte das atividades são realizadas em sala de aula, por causa da falta de tempo de alguns alunos em realizar as atividades. Enfim, estou gostando muito de trabalhar com essa clientela, pois tem a cada dia se desenvolvido de forma significativa em várias áreas do conhecimento e se desenvolvido também como pessoa.

Segunda questão: *Como é realizado o trabalho com a gramática na Educação de Jovens e Adultos?*

R2P1: Através de textos que tratam de temáticas de interesse da turma, de forma

lúdica e em doses homeopáticas.

R2P2: Na minha sala de aula, eu procuro trabalhar a gramática de forma contextualizada através de pequenos textos que tenham referência com a leitura de mundo. A partir dos textos busco trabalhar a gramática na medida que percebo através das construções dos alunos suas deficiências e nas correções, o que percebo as necessidades que eles precisam, dessa forma busco desenvolver um trabalho para que eles possam avançar nas suas deficiências.

R2P3: Geralmente eu parto da discussão de um determinado tema, buscando levantar os conhecimentos que os alunos possuem sobre o mesmo, partindo daí para a proposição de um texto a ser analisado com foco na temática e tudo que o texto pode nos oferecer a partir daí.

R2P4: Através da leitura de texto. Nestes momentos os elementos gramaticais são trabalhados em conceitos, utilização, importância. O (sic) educandos gostam de saber o porque (sic) do uso etc.

R2P5: A partir de texto é estudado o sentido e o que o texto trás (sic) de mensagem, após a interpretação e destacado o elemento gramatical que irá ser estudado.

R2P6: A partir de texto que analisam a realidade do aluno, onde são escolhidas palavras chaves para a análise gramatical.

R2P7: Realizo um trabalho contextualizado com textos, com diferentes gêneros textuais.

R2P8: Nas séries iniciais o trabalho é contextualizado, principalmente porque é o processo de letramento, e apresentar a nomenclatura não é necessário para este momento inicial. Em momento posterior, ainda nas séries iniciais, a gramática é apresentada, com uma nomenclatura simplificada, apresentando os nomes, os determinantes, os modificadores, tudo é colocado no contexto e no percurso, sem precisar parar para falar especificamente da gramática. Já no segmento SEJA II, ou 6º ao 9º, a gramática já é tratada e apresentada com uma nomenclatura já da norma

culta e o trabalho é feito na tentativa de um trabalho contextualizado.

R2P9: Partindo de um texto ou de uma situação vivenciada, um relato do aluno, podemos associar os aspectos gramaticais e nunca desvincular do contexto.

R2P10: Faço um teste de sondagem ou atividades diagnósticas para analisar o nível de conhecimentos dos alunos. Em seguida listo as dificuldades gramaticais atreladas ao currículo e vou dando minhas aulas. Levo em consideração as suas necessidades, vivências e experiências.

R2P11: Por estar muito próxima da alfabetização de jovens e adultos numa perspectiva do letramento. Ainda não poderia falar da gramática neste contexto. O que procuramos é fazer um trabalho da discussão do sistema alfabético concomitante com os reais usos sociais da língua.

R2P12: Nós exploramos as formas gramaticais (nomenclaturas) dentro de um contexto, utilizando os conhecimentos próprios dos mesmos e observando a função dos mesmos na música, jornal, revistas e em textos produzidos por eles.

R2P13: Contextualizando com a realidade do aluno, através de textos do cotidiano, jornais, programa de tv e livro didático.

R2P14: Trabalho de forma contextualizada. Discutimos temáticas oralmente. Em seguida os alunos elaboram seus textos individualmente ou coletivamente e corrigimos a gramática no grupão através de intervenções dos próprios alunos. Também trabalho com seminários, cartazes, construídos por eles e apresentando temáticas.

R2P15: Realizo as atividades de análise linguística, a partir das dificuldades mais pontuais observadas nos textos produzidos pelos alunos e também em textos lidos e interpretados em sala de aula.

Terceira questão: *E a análise linguística dos textos dos alunos? Como é feita?*

R3P1: Utilizo o código de correção onde eu coloco símbolos ao que é preciso o aluno refletir sobre o que escreveu e a norma.

R3P2: Sempre escolho 2 construções do (sic) alunos que apresentam mais deficiências e a partir disso transcrevo para um papel onde junto com o grupo vou fazendo as inferências para que eles percebam aonde aparece os erros e vamos construir as novas possibilidades.

R3P3: Estabelecer a relação do texto com aspectos do cotidiano. Realizo a leitura compartilhada do texto, levantamento das ideias que ele traz. Destacar palavras, identificar autor, relacionar o título ao que ele aborda, qual a funcionalidade do texto.

R3P4: É feita coletivamente. Toda a classe interage discutindo os aspectos abordados. Em determinados momentos, essa análise acontece de forma individualizada o que favorece um momento rico de aprendizagem.

R3P5: A partir dos mesmo (sic) recursos textuais. Contextualizando com o texto, depois retiraria do texto os fragmentos que deveriam ser analisados, permitindo a identificação dos recursos linguísticos usados naquele fragmento.

R3P6: Através da correção, sinalizo os erros ortográficos. Em seguida, os alunos fazem a reescrita do texto seguindo as regras ortográficas de acordo com a minha intervenção.

R3P7: Observando a produção textual dos alunos a (sic) mediação entre a escrita e reescrita.

R3P8: O trabalho é voltado para a busca da norma culta. Assim, são feitas correções e trabalhos diretos, no sentido de efetuar os desvios que os textos por eles produzidos, ora presente (sic).

R3P9: A partir da observação dos textos desenvolvidos pelos alunos, com intervenções partindo da necessidade de cada um deles.

R3P10: Da mesma forma partindo sempre dos conhecimentos prévios dos alunos para iniciar o planejamento e intervir em suas dificuldades.

R3P11: Busca-se (sic) textos que tenham sentido para os alunos; enfatizando a importância dos conhecimentos que os alunos já trazem; discutindo a relação entre fala – escrita; partindo da concepção de que o aluno é ser aprendiz.

R3P12: Respeito o sentido que o mesmo que (sic) expressar. Após palavras chaves que os alunos trazem para problematizar nas aulas.

R3P13: Correção individual e discussão coletiva, pontuando sempre a importância da cultura local.

R3P14: O próprio aluno trabalha na análise, analisamos juntos textos criados por eles. Enfatizamos adequações atentando entre suas variantes e a língua culta.

R3P15: Trabalho a partir de textos dos alunos chamando atenção deles para questão do uso de conectivos, as palavras que qualificam, etc.

Quarta questão: *Tomando como exemplo alguns textos de estudantes da EJA nos Segmentos I e II, em anexo, de que forma ocorreria a sua intervenção?*

R4P1: Nunca iria trabalhar com essa “Ciranda, cirandinha” com alunos jovens e adultos. A não ser que estivéssemos preparando algum evento para o público infantil. O segundo texto é mais adequado, pois está relacionado a história de vida dos sujeitos jovens, adultos e idosos.

R4P2: O texto cópia apresentado na atividade, eu não trabalho nessa perspectiva por conta disso tenho como intervir.

O texto história cantada, nessa atividade percebo que esse aluno precisa de base alfabética e nesse trabalho que iria preparar minhas atividades para ser aplicada, através de listas de palavras, utilizando um campo semântico, leitura oral, construção de textos coletivos.

R4P3: Inicialmente eu pediria ao aluno que registrou a história em quadrinhos, que me dissesse o que ele escreveu em cada quadrinho. Após a colocação questionaria se a escrita feita (sic) por ele correspondia a tudo que ele relatou. Mostraria a escrita convencional das palavras para daí em diante trabalhar com ele na perspectiva de avanço da base alfabética.

Quanto ao texto do folclore, não sei dizer porque, não entendi o que deu início a produção do mesmo e qual a intenção da sua escrita.

R4P4: A reescrita dos textos produzidos tem contribuído significativamente para que os “erros” sejam compreendidos e corrigidos.

R4P5: Pediria que ele relesse o que escreveu junto comigo e tentaria estimulá-lo a ver se nas palavra (sic) que ele escreveu estaria faltando algo.

Caso ele não conseguisse identificar eu escreveria a palavra correta e pediria que ele comparasse as escritas para ver o que faltava.

R4P6: Individualmente, fazendo intervenção sobre o uso da língua formal e as práticas convencionais de escrita.

R4P7: Através de textos que tem sentido e que faça (sic) a intervenção como processo de correção.

R4P8: Tenho o segmento EJA I e II, o trabalho de práticas de leitura são (sic) importantes e necessários, a leitura com exercício visual, no qual visualizar vai produzir o armazenamento de informações. As intervenções de forma direta é (sic) uma possibilidade, mas, pode causar problemas em certos grupos de idosos. Assim, efetuar as intervenções em momentos posteriores é melhor. Certo é, precisa-se intervir e de maneira certa. Penso que a reescrita do texto é uma das possibilidades. Antes da reescrita podemos fazer como leitura.

R4P9: Pedir que os alunos formem duplas e leiam os textos trocados. Depois da abordagem que eles fizerem e das inferências (sic) dos textos dos colegas e com a mediação do professor corrigi-las e pedir que reescrevam o texto a partir das análises e das reflexões feitas pelo professor e alunos.

R4P10: 1º Chamaria o aluno, colocaria as frases incorretas em destaque e iria corrigindo oralmente e por escrito e solicitaria para o mesmo reescrever as frases corretamente. 2º Poderia fazer a intervenção coletivamente, colocando o texto numa cartolina e iria corrigindo colocando ou grifando as palavras ou frases incorretas, fazendo as inferências ou questionamentos e depois reescreveria as frases, texto. Colocaria o texto exposto para os alunos reescreverem.

R4P11: Trazendo atividades que proporcionem (sic) aos alunos a refletirem sobre sua escrita, ampliando a modalidade oral e produzindo textos escritos.

R4P12: Achei a atividade descontextualizada e não apropriada para a EJA. Poderia propor uma atividade em grupo, tentando articular com a vivência (sic) dos mesmos. Poderia explorar uma descrição das 4 frases, observando o dia-a-dia dos mesmos na comunidade.

A roda é do carro → Descrição da roda de ônibus

O sapato é de couro → Descrição do sofá de sua sala

Quem é o menino que joga bola na rua.

Comentar e depois fazerem a escrita do que foi discutido.

R4P13: Revisão da atividade de forma coletiva e estimular novos exercícios.

R4P14: 1º Não trabalharia com cópia. E sim através de um tema gerador que conduziria um debate e uma construção textual em seguida trabalharíamos a gramática dentro dessa correção textual. E a gramática deve ser trabalhada não através dos conceitos mais (sic) do uso real da língua.

R4P15: A princípio eu levaria textos para trabalhar a estrutura textual com os alunos. Em outro momento utilizaria um texto de um aluno para tentar organizar em grupo aproveitando para chamar atenção da pontuação. Também há necessidade de observação da escrita de palavras no diminutivo entre outras dificuldades ortográficas, principalmente no 1º Segmento.

Quinta questão: *Observe que os textos selecionados apresentam segmentação não convencional de algumas palavras. Como você intervém nestes casos?*

R5P1: Utilização de vários portadores de texto como rotina, diariamente, para que o indivíduo veja os modelos, conheça as estruturas. Outra estratégia é a reescrita com intervenção de um colega mais experiente e ou do docente.

R5P2: Não respondeu.

R5P3: Não respondeu.

R5P4: Através do trabalho com leitura e reescrita de textos, pude observar melhora significativa da interpretação/compreensão dos fatos e escrita das palavras. O educando é desafiado a pronunciar as palavras (leitura) percebendo quantidade de letras/sílabas, entonação das mesmas. Produzir seu próprio texto.

R5P5: Primeiro eu explicaria que para um texto ter uma leitura com maior compreensão é necessário que cada palavra seja reportada uma da outra. Pediria que ele lê-se (sic) o texto e fosse reescrevendo separando as palavras com a minha ajuda, orientando como um texto se organiza para ser melhor entendido.

R5P6: Através da linguagem verbal, a intervenção individualizada.

R5P7: Explica ao aluno, que as línguas tem (sic) suas representações no código linguístico.

R5P8: A segmentação das palavras é uma ocorrência natural do processo de alfabetização e letramento, sendo assim, a intervenção é trabalhar a alfabetização de forma segura e consistente.

R5P9: Não respondeu.

R5P10: Colocaria o texto numa cartolina, iria lendo as frases ou textos com os

alunos e de acordo com a respiração iria pintando os espaços ou de acordo com as mediações separando as palavras com traços. Leria o texto novamente e o reescreveria com a segmentação convencional.

R5P11: Não respondeu.

R5P12: Utilizar fichas com as palavras para o mesmo organizar. Fazer a reescrita no coletivo.

R5P13: De forma “tradicional”, ou seja, considerar como correta a posição do educando e apresentar a estrutura formal “gramatical” para o aluno superar e adquirir novas habilidades.

R5P14: Trabalharia com leitura interpretativa para que o aluno perceba (sic) a mudança a partir da pontuação e da estrutura. Faria leitura na lousa coletivamente fazendo intervenções.

R5P15: Como eu trabalho com o 2º segmento, não tenho esse tipo de problema, porém se eu tivesse eu utilizaria bastante a leitura e escrita de textos coletivos, principalmente usando o texto deles como exemplo do que pode fazer para melhorá-lo.