

PRÁTICAS DOCENTES EM CLASSES DE EJA: UM OLHAR SOBRE AS VARIANTES LINGUÍSTICAS

Erica Bastos da Silva
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRBA)
ericabastos@ufrb.edu

Miguel Angel Garcia Bordas
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
magborbas@gmail.com

Resumo

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa realizada com professores da EJA na rede municipal da cidade de Salvador. O estudo buscou analisar como os professores dessa modalidade de ensino lidam com as variantes linguísticas em sala de aula e como acontece o processo de ensino e aprendizagem das convenções da língua portuguesa. Para isso foram analisadas observações em sala de aula e as interferências feitas pelas docentes no decorrer das atividades. Pautada em autores da linguística e sociolinguística como Bagno (2004), Bortoni Ricardo (2004), Cagliari (1997) pôde-se perceber o quanto é necessário o estudo sobre as interações em sala de aula e como é necessária a compreensão da linguagem do discente para possibilitar um aprendizado efetivo na Educação de jovens, adultos e idosos. Espera-se que este estudo possa contribuir para uma melhor compreensão do tema abordado.

Palavras-chave: Variantes linguísticas, prática docente, ensino e aprendizagem.

TEACHING PRACTICES IN YOUNGSTERS AND ADULTS EDUCATION: A LOOK UPON THE LINGUISTIC VARIATIONS

Erica Bastos da Silva
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRBA)
ericabastos@ufrb.edu

Miguel Angel Garcia Bordas
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
magborbas@gmail.com

Abstract

This paper presents the results of a research done with teachers from the Youngsters and Adults Education Program in the school network of Salvador. This research aimed to analyze how teachers of such teaching type deal with linguistic variations in a classroom, and how the process of teaching and learning of the Portuguese language conventions occurs. Thereunto we analyzed class observations and interferences performed by the teachers during the activities. Based on linguistics and sociolinguistics scholars such as Bagno (2004), Bortoni Ricardo (2004), and Cagliari (1997), we found the need to study the class interactions and the comprehension of the students' language in order to enable an effective learning in the education of youngsters, adults and elderly. This research is expected to contribute towards a better comprehension of the theme approached herein.

Keywords: Linguistic variations, teaching practice, teaching and learning.

Introdução

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

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

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

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

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

trabalho com esse preconceito não é tão fácil e rápido como a divulgação dessas questões.

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

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

Nessa perspectiva buscamos analisar as práticas de algumas docentes no intuito de perceber como agem com as questões linguísticas em seu contexto de atuação. O trabalho empírico foi realizado em uma escola pública da rede municipal de Salvador e contou com a participação de cinco professoras do primeiro ciclo do ensino fundamental. Para este **Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste (XXI EPENN)** apresentaremos uma síntese dos resultados dessa pesquisa que foi desenvolvida durante o mestrado e reflexões desenvolvidas que resultaram no projeto de doutorado que está sendo desenvolvido na UFBA, desde o ano de 2012.

A princípio, traremos algumas reflexões sobre a metodologia para o desenvolvimento da pesquisa. Em seguida apresentaremos as análises das observações em sala de aula, destacando a relevância de estudos dessa natureza para compreensão do trabalho docente. Por fim, faremos uma breve análise sobre a realização do trabalho e das inquietações que resultaram na continuidade da pesquisa.

Primeiras considerações metodológicas

Para a realização deste trabalho, optamos por fazer uma pesquisa de cunho etnográfico em uma escola da rede Municipal de Salvador. Atuamos nessa escola como estagiária no ano de 2006 e observamos algumas práticas que nos instigaram para o desenvolvimento deste estudo. O trabalho de campo teve como procedimentos para coleta de dados a observação de aula e entrevistas semiestruturadas. Nos limites deste artigo, apresentaremos as considerações coletadas a partir das observações em sala de aula, por ser o espaço em que as práticas se concretizam.

O trabalho de campo ocorreu no ano de 2008 e teve uma duração de 3 meses. Foram realizadas 5 observações de aula em cada uma das cinco docentes. Todas as docentes envolvidas participantes viram os resultados da pesquisa e autorizaram a sua publicação. Preservamos o nome das docentes e o nome da escola em que a pesquisa se realizou.

Para fazer a análise dos dados coletados, utilizamos a análise do conteúdo, pautada em Bardin (2004). Desse modo, as análises são apresentadas a partir das categorias que foram definidas tendo como principal referência os objetivos propostos na pesquisa.

O contexto da escola, as vivências com professores, alunos e equipe gestora potencializaram aprendizados, que extrapolaram as questões da pesquisa e contribuíram para nossa formação geral como educadora.

No próximo tópico veremos os principais desafios que se apresentaram nas salas de aula, durante as observações, no que se refere processo de ensino e aprendizagem da norma padrão.

Principais desafios apresentados no trabalho com a norma padrão

Em nossas observações, constatamos que, dentre os desafios apontados pelas professoras e observados pela pesquisadora, o que mais se destacou foi o fato de os alunos, em muitos momentos, não

compreenderem a linguagem utilizada pela escola. Vejamos esta situação descrita no diário de campo.

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

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

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

Da perspectiva de uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos alunos, podemos dizer que, diante da realização de uma regra não-

padrão pelo aluno, a estratégia da professora deve incluir dois componentes: a identificação da diferença e a conscientização da diferença. (2004, p.42)

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

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

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

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

considerarem estranhos a eles. Vejamos essa situação registrada no caderno de campo.

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

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

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

Silva (2007) nos diz que:

Convém lembrar ainda que os próprios alunos, a partir de suas experiências e de suas leituras, também produzem textos e podem, por

sua própria iniciativa e autonomia, detectar outros materiais relacionados ao tema sob estudo. Temos, pois, de aproveitar essas produções, fazendo-as circular dinamicamente no grupo e, dessa forma, enriquecer o programa de leitura. (p.65)

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

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

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

Desse modo, os desafios que se apresentaram nessas observações, no que se refere ao trabalho com a língua padrão, estão relacionados, principalmente, à dificuldade de interação entre a linguagem do aluno e a linguagem da escola. Torna-se necessário, portanto, o diálogo entre docentes e discentes, para que esses últimos se reconheçam como pertencentes ao espaço escolar, inclusive linguisticamente, e que possam ampliar os conhecimentos a partir dos aprendizados que serão desenvolvidos nesse ambiente. O profissional de educação precisa refletir sobre essas questões para repensar as suas práticas e, no exercício da pesquisa, buscar estratégias para que os alunos possam, efetivamente, aprender. Destacamos também a importância da reestruturação curricular na EJA, para que essa modalidade de ensino tenha uma estrutura mais adequada, assumindo uma identidade

própria que se diferencia no Ensino Fundamental. Ressaltamos também a relevância de os professores terem disponibilidade de material didático, para que o tempo pedagógico possa ser aproveitado de uma maneira mais produtiva.

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

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

Estratégias didáticas utilizadas no trato das questões referentes à linguagem

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

alguns acontecimentos registrados no diário de campo, como essas atividades aconteciam.

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

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

Esse exemplo se destaca pela proposta de uma canção infantil para se alfabetizar os educandos adultos. Embora tenhamos o discurso constante de trabalharmos conteúdos contextualizados e condizentes com a idade do educando, percebemos ainda uma fragilidade na formação docente em que aborda ainda um texto infantil para alfabetizar alunos adultos. Dessa forma, essa discussão metodológica na EJA ainda é pertinente.

No que se refere à linguagem, nessa etapa do ensino, o trabalho com as sílabas simples é constante, e as sílabas complexas, aos poucos, são inseridas. Na situação apresentada, a professora buscou utilizar recursos da consciência fonológica⁶ para dizer que o FA é diferente do

⁶ Consciência fonológica é a habilidade metalinguística de tomada de consciência das características formais da linguagem. Esta habilidade compreende dois níveis: 1. A

FRA, o que, nesse caso, é perceptível. Entretanto, nem sempre o suporte fônico poderá sanar as dúvidas dos alunos. As relações entre som e letra não são simples. Observamos, no decorrer da pesquisa e, mais especificamente, na situação apresentada, que apareceram dúvidas, por parte dos alunos, sobre a grafia de palavras em que o suporte do fônico não atendia à especificidade da relação. Nesses casos, as professoras diziam qual era a grafia correta da palavra e recomendavam a leitura como o principal mecanismo para se escrever melhor.

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

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

consciência de que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas, ou seja, a frase pode ser segmentada em palavras; as palavras, em sílabas e as sílabas, em fonemas. 2. A consciência de que essas mesmas unidades repetem-se em diferentes palavras faladas. (Byrne e Fielding-Barnsley, *apud*, Nascimento, 2010).

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

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

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

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

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

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

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

devidamente os sinais de pontuação, ressaltando, assim, a importância de compreender os aspectos formais da linguagem na compreensão de um enunciado.

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

...antes mesmo de ensinar a decodificar as letras e sons, é preciso mostrar aos alunos o que se ganha, o que se obtém com a leitura: mas isso só será possível por meio de atividades que façam sentido, atividades de compreensão de leitura desde as etapas iniciais de alfabetização. (p.11)

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

No próximo tópico faremos uma breve análise de como, nas observações, as docentes apresentaram seus posicionamentos sobre o que é definido por Bagno (2004) como a mitologia do preconceito linguístico⁷. Tais reflexões foram realizadas no intuito de refletir como esses discursos estão presentes nas escolas e continuam se perpetuando, apesar de todas as discussões em torno dessa temática.

A presença da “mitologia do preconceito linguístico” em sala de aula

⁷ Bagno (2004) chama de mitologia do preconceito linguístico algumas afirmações que fazem parte da imagem que o brasileiro tem de si mesmo e da língua falada no Brasil, e que exemplificam o preconceito linguístico.

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

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

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

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

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

de qualquer outra língua, é processual, pois se efetiva a partir das nossas demandas linguísticas cotidianas em que construímos hábitos de letramento.

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

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

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

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

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

O português são dois. O outro, mistério.

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

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

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

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

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

Percebamos como o preconceito linguístico está presente nos mais diversos discursos e como as pessoas não se percebem preconceituosas por acharem tal sotaque feio ou incorreto. A formação

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

No próximo tópico, traremos algumas considerações gerais sobre a realização do trabalho e as inquietações que resultaram numa pesquisa de doutorado que está em andamento.

Considerações Finais

Neste trabalho, quisemos abordar e discutir como as questões das variantes linguísticas linguagem são tratadas nas classes de EJA e refletir sobre o papel docente no processo de ensino aprendizagem da norma padrão da língua portuguesa em uma escola pública da rede municipal de Salvador. O exercício de pesquisa sobre essa temática nos possibilitou um olhar mais atento para a formação do professor que alfabetiza e como esse processo de ensino e aprendizagem é tratado nas classes de EJA. Sabemos que esses discentes possuem uma ampla trajetória de vida e, geralmente, são vítimas de várias situações de preconceitos, dentre os quais, o linguístico.

A percepção teórica de que a formação linguística do professor pode modificar a forma de os alunos lidarem com as suas próprias expressões parte do exercício de estudos sobre teorias linguísticas

vinculadas a um exercício de prática em classes de alfabetização de adultos. A partir dessas experiências, pode constatar que o conhecimento, por parte do docente, de algumas teorias linguísticas pode auxiliar a sua prática e possibilitar uma melhoria no processo de alfabetização dos alunos.

A escola deve estar aberta para lidar com essas questões, pois, para o público da EJA, ela pode ser a principal via de acesso para que os educandos possam lidar com os setores mais formais e burocráticos da sociedade. Temos a responsabilidade de possibilitar aos discentes um exercício maior da cidadania. Os professores devem se atentar também para que não sejam reprodutores de preconceitos e que possam apresentar, da forma menos conflituosa possível, o padrão linguístico da língua portuguesa. De um modo geral, a realização deste trabalho possibilitou ampliar meus interesses e questionamentos em torno das questões que perpassam o cotidiano da Educação de Jovens e Adultos. Percebemos a necessidade de pesquisas sobre a interação entre docentes e discentes em sala de aula e reflexões sobre o papel da escola no ensino das questões linguísticas para os educandos da EJA. A princípio, pensamos que a realização da pesquisa poderia trazer algumas indicações de soluções para os problemas presentes em classes de EJA. Entretanto, percebemos que este trabalho nos propiciou algumas reflexões novas e a revisão de alguns posicionamentos existentes, o que nos leva a concluir que é necessário mais tempo de estudo, mais pesquisas e investimentos sobre este tema. Desse modo, o que foi pesquisado até o momento configura-se como um primeiro passo para a realização de outros trabalhos. Esperamos que esse estudo no doutorado se configure como uma trajetória longa, agradável e profícua.

REFERÊNCIAS

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

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

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. O que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2004

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

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula**.- São Paulo: Parábola Editorial, 2004. [Linguagem;4]

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

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

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

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

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

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

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

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **A leitura no contexto escola.**
Disponível em:
http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_05_p063-070_c.pdf,
acessado em 28/11/2007.

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