

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

TATIANA VIEIRA SANT'ANA DE SOUSA

**O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: PERSPECTIVAS E AÇÕES DESENVOLVIDAS NO
COTIDIANO ESCOLAR**

Rio de Janeiro
2007

TATIANA VIEIRA SANT'ANA DE SOUSA

**O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: PERSPECTIVAS E AÇÕES DESENVOLVIDAS NO
COTIDIANO ESCOLAR**

Monografia apresentada à
Universidade Federal do Estado
do Rio de Janeiro como
requisito para a obtenção de
grau de Licenciatura Plena em
Pedagogia.

Orientadora:
Prof^ª. Dr^ª. Lígia Martha C.C. Coelho

Rio de Janeiro
2007

TATIANA VIEIRA SANT'ANA DE SOUSA

**O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: PERSPECTIVAS E AÇÕES DESENVOLVIDAS NO
COTIDIANO ESCOLAR**

Monografia apresentada à
Universidade Federal do Estado
do Rio de Janeiro como
requisito para obtenção do grau
de Licenciatura Plena em
Pedagogia.

Aprovada em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Lígia Martha C.C. Coelho
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof^ª. Dr^ª. Ângela Maria Souza Martins
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof^ª. Dr^ª. Janaína Menezes
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

A Deus Pai, minha fortaleza.

Aos meus queridos pais e irmão, Antonio, Regina e Marco Antonio , e para o meu esposo, Diego pela compreensão e carinho.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro por contemplar um espaço de excelência em Ensino Superior destinado à construção do conhecimento compartilhada na relação professor-aluno.

À minha Orientadora, Prof^a. Dr^a. Lígia Martha C. C. Coelho pelas grandes contribuições e ensinamentos.

Às Professoras Ângela Maria, Cláudia e Maria Helena pela “leveza” e alegria dispensadas ao ensino docente.

Aos funcionários da Área Administrativa e Prestadores de Serviço (Manutenção, Seguranças e Auxiliares de Limpeza) por ajudarem a manter nossa Universidade organizada, tranqüila e agradável.

Aos eternos amigos Livia e Daniel, pelos (muitos) momentos divertidos e angustiantes. Estes em especial, caracterizados pelo compromisso e amor assumidos em nome de uma Educação com qualidade e criticidade.

A todos os educandos, em especial, aos pertencentes ao Segmento de Educação de Jovens e Adultos, pela determinação no aprendizado e na esperança expressa pelo retorno aos estudos, sendo capazes de demonstrar que o tempo não foi perdido, mas apenas colocado em segundo plano devido às escolhas da vida.

“A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém.”

Paulo Freire

RESUMO

Este estudo tem como principal objetivo demonstrar que o ensino da língua materna no Segmento de Educação de Jovens e Adultos pode se revelar, nas entrelinhas, um fator excludente, se não for repensada a prática e a postura assumidas pelo educador no cotidiano escolar. Por ser passível a valorações que extrapolam a sua verdadeira essência, regras determinadas pela gramática da norma culta voltam-se à limitação do aprendizado e à criação de estigmas. Questões complexas como a oralidade, a escrita e os “erros” são atrelados à expressão deficiente comum à camada socialmente desfavorecida. Por serem em sua maioria pertencentes a tal camada, os educandos deste segmento de educação estão destinados ao ensino tradicional. A língua por sua naturalidade e dinamismo requer do educador uma didática que respeite e reconheça como primordial esta variedade, como base inicial aos conteúdos previstos pela linearidade gramatical. Para tanto, a anulação do conhecimento intuitivo e significativo da língua trazido por estes educandos, torna-se contraditório e inviável à necessária reflexão diária realizada sobre o ensino da língua.

Palavras-chave: Ensino de língua. Variedade. Poder. Cidadania. Educação de Jovens e Adultos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
I ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: LIMITES E POSSIBILIDADES	13
II QUATRO CENÁRIOS, ALGUMAS PRÁTICAS E CONCEPÇÕES DE ENSINO DE LÍNGUA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	24
III CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS.....	43

INTRODUÇÃO

O trabalho monográfico que ora apresento pretende discutir criticamente a prática docente desenvolvida no contexto da Educação de Jovens e Adultos tendo como objeto de investigação o ensino de língua materna. A escolha pela temática deu-se pelo interesse em atuar neste segmento de educação, entendido pela riqueza de conhecimentos, em especial de língua, comumente desprezados pela presença de um educador despreparado para lidar com a variedade lingüística de seus protagonistas. Portanto, creio entender neste, uma oportunidade de aprofundar e buscar referências teóricas para que o meu posicionamento profissional não se torne contraditório na prática.

Logo no primeiro período do Curso de Pedagogia, através da leitura de obras do grande educador e teórico brasileiro Paulo Freire, somos "iniciados" por um caminho que vê necessariamente a prática docente fundamentada na responsabilidade social e política. Por meio da disciplina *Pesquisa e Prática Pedagógica I*, ministrada pela Professora Lígia, confrontamos sua teoria com a prática, procurando relacionar a postura adotada pelos educadores às três vertentes – política, pedagógica e epistemológica – possíveis de serem assumidas no cotidiano escolar frente aos seus reais “problemas” no ensino.

Os resultados obtidos com as observações pretendidas por esta disciplina poderiam até ser considerados desanimadores, mas, como tais, me estimularam ainda mais a refletir sobre o posicionamento a ser tomado e vivenciado por uma prática docente livre de qualquer tipo de neutralidade e negação aos saberes bem peculiares, portanto significativos ao processo de ensino-aprendizagem.

Um pouco mais à frente, com a disciplina *Língua Portuguesa - Conteúdo e Forma*, também ministrada pela Professora Lígia, passamos a nos aventurar por uma proposta que priorizava a língua materna e seu ensino voltados a uma concepção mais crítica, e, por conseguinte, a presença de um educador capaz de aliar seus conteúdos disciplinares à realidade do educando. Foi nesse momento, escolhendo como fonte de minhas observações o Segmento de Educação de Jovens e Adultos que me vi retomando antigos questionamentos, aqueles voltados às vertentes inerentes à prática educacional, e desta vez atrelados às relações existentes no ensino da Língua Portuguesa: *Língua e Poder*, *Língua e Cultura*, *Língua Cidadania*.

Assim, tendo como premissa um estudo mais profundo e sistematizado, percebemos que o contexto educacional já vem, há um bom tempo sinalizando para o ensino de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos como um importante instrumento de perpetuação de preconceitos e de limitação do aprendizado, atendendo de forma inconsciente ou até mesmo consciente, aos interesses das classes mais favorecidas. Existe, portanto, uma prática destinada a idealizar certas características, hábitos e costumes como sendo estes representações legítimas e naturais a todos os indivíduos.

Em contrapartida, quando repensamos a prática, voltando nossas reflexões para o desenvolvimento de uma concepção crítica, compreendida pela *Educação Emancipadora*, contemplamos o ensino de língua num processo de troca discursiva somado a história de vida e de identificação social dos educandos. Nesse sentido, este ensino na Educação de Jovens e Adultos, pode estar para *além* da gramática normativa, representado pela possibilidade de ruptura de ideologias, já que se torna um instrumento de poder na busca por direitos, um produto de valorização cultural e de reconhecimento das variedades lingüísticas.

Sabemos que, de um modo geral, a concepção crítica não é uma prática primordial no ensino de língua materna, talvez porque o educador tenha medo de ousar, de desequilibrar e até mesmo ser o responsável pela transgressão da concepção tradicional. No que tange à Educação de Jovens e Adultos, este profissional por vezes, apenas o reduz à junção de letras, às frases fragmentadas e às correções gramaticais consonantes aos preceitos das classes mais favorecidas, portanto, a formação necessária à mão-de-obra subordinada a esta minoria.

É a partir da satisfação de tais classes, num sistema previamente estruturado, que a língua materna encontra, no seu dia-a-dia, uma prática descompromissada com a qualidade de ensino, já que situa distante de sua profunda relação com os aspectos políticos, culturais e sociais construídos, mantidos ou modificados ao longo da história de nossa sociedade.

Tal problemática me impõe o compromisso que devo possuir perante os futuros educandos sob minha responsabilidade, direcionando este a um trabalho educativo crítico de ensino de língua que os acolhe e defende suas múltiplas identidades sociais e culturais. Nesse sentido, surgiram as primeiras **questões**: Sobre quais fundamentos pode se constituir uma prática docente compromissada com a qualidade de ensino, também em Língua Portuguesa? Quais as relações que a Língua Portuguesa possui com o poder, a sociedade e a cultura? A partir dessas relações, qual posicionamento deve ser tomado pelo professor, no ensino de Língua Portuguesa?

Essas questões se abriram para os seguintes **objetivos**: Apresentar fundamentos que constituem uma prática docente compromissada com a qualidade no ensino, especificamente, de Língua Portuguesa; discutir as relações que a Língua Portuguesa vai assumindo, ao longo de nosso contexto social; apresentar práticas docentes de Língua portuguesa, na Educação de Jovens e Adultos, buscando desnaturalizar tais relações.

Diante dos questionamentos e objetivos aqui levantados, este trabalho faz-se relevante por externar o necessário respeito ao conhecimento intuitivo da língua destes educandos, valorizando-o e reconhecendo nesta uma garantia à integridade física.

As metas aqui apresentadas possuem, como ponto de partida, a fundamentação teórica aplicada, de forma consciente, ao cotidiano como campo de indagações, na busca ou ruptura de novos ou velhos questionamentos, ou seja, procura dar vida à teoria que a todo momento se constrói e se reconstrói, num movimento incessante de negação aos percursos já programados pelas instâncias que vigoram em nossa realidade educacional. No momento em que nos "permitirmos" vivenciar tal realidade, deixamos de naturalizar a práxis como um processo linear/contínuo, tão defendido pela ciência que vê, em si mesma, a legitimidade dos fatos, livre de qualquer contestação.

Nesse viés metodológico, procuramos trabalhar com a pesquisa bibliográfica, no sentido de aprofundar as discussões em torno do ensino da Língua portuguesa na Educação de Jovens e Adultos, bem como, efetuar uma análise crítica da postura docente vivenciada no cotidiano da sala de aula na busca, como explicita Paulo Freire, por uma certa coerência entre a teoria e a prática.

Diante do exposto, buscando compreender o pensamento de teóricos como Marcos Bagno e Sírio Possenti, e articulando-os à pesquisa com o cotidiano, procuro, neste trabalho, por meio da observação de uma turma da Primeira Série do Ensino Fundamental do Segmento de Educação de Jovens e Adultos pertencente ao Sistema Público de Ensino, registrar em diário de campo as ocorrências durante o período em que lá estive voltadas ao entendimento de *como* e o *que é* ensinado sobre a língua e a amplitude que o assunto nos propõe quanto às formas de aprendizado.

Assim, o capítulo I – *Ensino de língua materna e Educação de Jovens e Adultos: Limites e possibilidades* – propõe o conhecimento e um debate sobre uma série de afirmações proferidas sobre a língua articuladas à Educação de Jovens e Adultos, investigando as

implicações socioculturais geradas pelo ensino tradicional, bem como, dispor alternativas que redefinam esta concepção primária.

No capítulo II – Quatro cenários, algumas práticas e concepções de ensino de língua na Educação de Jovens e Adultos – são apresentados “quatro cenários” que procuram exemplificar práticas tradicionais de ensino de língua tomando o cotidiano como cultivo do conhecimento e fonte de importantes conscientizações.

*Práticas
do cotidiano*

I ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: LIMITES E POSSIBILIDADES

O ato de ensinar a língua materna só pode ser verdadeiramente compreendido quando desnaturalizamos questões que permeiam suas entrelinhas e que, ao não serem percebidas, não provocam outros tipos de desafios que não sejam os de reduzi-lo a regras fundamentadas na imposição de uma escrita e leitura tidas como padrão.

Ao entrelaçarmos esta temática – o ensino de língua materna - à Educação de Jovens e Adultos estaremos, então, envolvidos numa discussão complexa, por ser este segmento um cenário representativo de nossa grande maioria social que, por circunstâncias diversas, não tiveram acesso à escolarização em seus moldes tradicionais no período tido como ideal, mas que, nem por isso a escola da vida os deixou se constituírem seres compreendidos entre os seus e outros grupos sociais.

Estes indivíduos, já estigmatizados negativamente nas instâncias social, política e econômica pelas classes entendidas como superiores a toda e qualquer outra forma de constituição de agrupamento social, se vêem envolvidos em mais um tentativa de demonstração de poder destacada pela idéia de banir de nossa sociedade uma língua que caracteriza e demonstra a existência de outra classe não somente pela inferioridade de suas instâncias, mas também, por se utilizar em seu contexto de uma língua destacada pela variedade lingüística desprovida do rigor culto tão disseminado pela ideologia dominante.

Quando passamos a entender a língua como uma questão que se faz viva entre humanos, constatamos que seu ensino, de forma tradicional, não passa de uma manobra política de introdução de valores distorcidos e voltados ao domínio das classes menos favorecidas socialmente. Acreditamos então que, trabalhando de forma crítica estaremos enfim, nos libertando de idéias que distorcem o verdadeiro propósito de uma manobra tão naturalizada pelo senso comum.

A própria essência da palavra *poder*, analisada segundo seu campo teórico, a ciência ou filosofia política, destaca a capacidade de domínio inato, exercido sobre um determinado individuo ou classe que, através das relações econômicas, políticas e ideológicas

se faz superior, num processo que diferencia a relação social entre os homens, naqueles que dominam (exercem o poder) e os que subordinam-se a estes.

A língua, por sua vez, segundo o Dicionário Aurélio (p. 293, 1985) apresenta dentro de diferentes campos de análise os seguintes significados: conjunto das palavras e das expressões utilizadas por um povo, nação; conjunto organizado dos fatos lingüísticos que se impõem a um grupo de indivíduos e que se torna possível o exercício entre eles, a linguagem.

Assim, se num campo a língua é caracterizadora de um grupo e no outro, uma forma de organizar e de estabelecer contato entre seus membros, através da imposição de uma linguagem comum a todos, percebemos que, em nosso cotidiano escolar, se faz fortemente presente este último significado atribuído à língua, caracterizado por uma gramática que estabelece um conjunto de regras a serem seguidas com fins de materializar a funcionalidade das classes socialmente favorecidas.

Na Educação de Jovens e Adultos, essa relação da língua como poder pode ser percebida quando o ensino baseado na gramática impõe aos seus educandos o lado sócio-político da ideologia dominante, que ao ser desvinculada do processo sócio-histórico, descarta a fala destes. Segundo Ferdinand de Saussure (1974), a linguagem verbalizada seria uma “tentativa” de demonstração das interações sociais em que se inserem os indivíduos. Por isso, ao representarem um grupo tido como inferior, são prontamente apagadas por aqueles que possuem o domínio sobre estes.

É preciso destacar, ainda que, o próprio domínio da língua concebe a relação de poder implícito, caracterizado pela capacidade de convencimento e persuasão através da influência exercida sobre outro, que por não dispor do domínio do discurso padrão, não é capaz de contestar o que é imposto pela ideologia dominante, apenas a aceita como verdade absoluta.

Em práticas específicas em sala de aula, o professor, valendo-se muitas vezes do “domínio da língua”, assume em seu cotidiano uma visão social de mundo ideológica, na qual se reforça cada vez mais um ensino que não prioriza a possibilidade de transformação. Este, como seguidor de uma tendência educacional técnico-instrumental, qualifica o ensino da língua materna como mera transmissão de conhecimentos, atenta apenas a forma como os seus educandos se expressam.

O contexto educacional brasileiro vem, ao longo da história, sinalizado para a presença forte dessa tendência educacional, destacando-se, no seu geral, como representativa de mais um preconceito implícito, que por assim ser, não é combatido e nem provocador de uma discussão ampla entre os profissionais da educação. Este preconceito é tão antigo, que por não ter sido enfrentado vem, atualmente, ampliando a aplicação de uma língua minimizada à problemática do *certo ou errado*.

Este preconceito é reconhecido e denominado, por Marcos Bagno (2007), como um **preconceito lingüístico**, marcado pela presença forte das relações políticas, econômicas e sociais destacadas, principalmente, pela utilização distorcida e manipuladora da gramática, tomando esta como um conjunto de normas a serem seguidas por quem, erroneamente, queira se tornar falante de uma norma culta. Trata-se de uma idéia autoritária e repressiva de uma ideologia que a qualquer custo se faz legítima em seus propósitos.

Daí a importância de desfazermos tal confusão, por ser tratar de uma questão que envolve uma variabilidade e diversidade lingüísticas tão comuns em nossa sociedade e bem exemplificadas por Marcos Bagno (2007): “Uma receita de bolo não é um bolo, o molde de um vestido não é um vestido, um mapa-múndi não é o mundo... Também a gramática não é a língua.” (p.9)

Assim, torna-se confuso e contraditório ensinar a língua distante de fatores como a diferença de idade, de localização geográfica, de situação sócio-econômica, reduzida a uma unidade lingüística e a uma série de entendimentos destinados a uma conceituação negativa da língua materna. Com isso, quando pensamos em Educação de Jovens e Adultos, como um campo repleto de tais fatores, torna-se impossível uma prática voltada apenas a tirar uma variedade lingüística tida como não padrão quando colocada sob o julgamento da gramática normativa.

Esta gramática normativa compõe a base do ensino de língua voltada a homogeneizar e desqualificar a variedade lingüística não padrão, entendida como a linguagem efetuada entre nossa maioria social injustiçada, padronizando-a aos moldes da variedade padrão e de sua linguagem tida como culta. Como muitos pertencentes a essa maioria não terão ou terão, muito tardiamente, acesso ao sistema tradicional de escolarização, num segmento próprio caracterizado pela Educação de Jovens e Adultos, busca-se assim, unificar a língua materna num referencial ideal e compactado de que todas as outras variedades lingüísticas são inferiores.

O não acesso ou acesso tardio à educação deve ser entendido como uma dicotomia entre o ensino da língua viva e a gramática normativa. Ao não ter acesso aos moldes tradicionais de ensino, caracterizado pela escola, seus indivíduos recorrem a uma gramática bem peculiar, constituída no cotidiano por recursos lingüísticos plenamente entendidos no contexto social em que se encontram inseridos. Por sua vez, ao ter acesso tardiamente à educação, estes indivíduos estarão predestinados à imposição de uma gramática que os anula como seres culturais possuidores de uma língua que denuncia a realidade social a que estão condenados a viver.

Apagando-se então essa língua, como denunciadora de uma classe socialmente desfavorecida, permite-se também, que outros problemas sociais ligados à sua existência sejam encobertos, como é o próprio fato da falta de oportunidade de acesso ao sistema escolar, inviabilizando-se, portanto a possibilidade de implementação de uma política pública de combate a toda forma de exclusão social. A política sempre deve por sua natureza elitista ser questionada a partir de contradições, sempre destacadas por leis que não passam da ordem escrita, e que, quando colocadas em prática não atendem às essenciais necessidades de nossa grande maioria social, ou ainda, se fazem como uma tentativa de calar àqueles que pretendam polemizar ou provocar desordem.

Nossa própria política educacional, como poderemos perceber adiante num dos trechos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, evidencia no papel a existência da variedade lingüística como algo possível no cotidiano escolar, mas que na prática esta estará voltada ao ensino de uma gramática normativa como única forma de aprendizagem de uma língua tida como padrão e necessária na anulação de tais variedades.

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em "Língua Portuguesa" está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades.
(PCNs, publicados pelo Ministério da Educação e do Desporto, 1998, Língua Portuguesa, p. 29, Ensino Médio)

Fica assim evidente o reconhecimento das variedades em nossa língua, mas ao mesmo tempo, quando adentramos o universo escolar, percebemos que o ensino da Língua Portuguesa está pautado na gramática normativa, ou, se melhor analisada, numa gramática da Língua Portuguesa de Portugal.

Isto significa que ainda hoje, ao utilizarmos uma gramática que possui regras oriundas da língua de Portugal, estamos perpetuando nossa dependência política e econômica do período colonial, como também nossa inferioridade cultural. Regras que aplicadas no cotidiano denotam que quem as utiliza se faz integrante do grupo culto. Talvez por isso seja tão comum escutarmos que somente o cidadão português é capaz de falar corretamente a Língua Portuguesa, ou ainda, a preferência por outras línguas.

Existe como define Marcos Bagno (2007, p. 23), um português que é falado no Brasil, e um português falado em Portugal, com explícitas diferenças normativas, mas que atendem plenamente quem as utiliza. O erro está em pensarmos que nossa grande maioria social, por não se utilizar das normas lingüísticas presentes na gramática, não sabe ou tem dificuldade de fixar regras, estas sem qualquer valor significativo, porém, reprodutoras de um sentimento eternizado pela dependência entre classes, que se encontra nos extremos: “dominantes” e “dominados”.

Tais discursos quando proferidos refletem a falta de conhecimento ou reconhecimento de que toda nação está naturalmente destinada a herdar uma identidade cultural que a diferencia em relação a outras nações. Esta identidade entendida como um patrimônio histórico, político e social une e afirma a existência de indivíduos com traços comuns, tendo como elemento fundamental de sua constituição a língua, que por sua vez, pode variar, dentro da sua própria nação (como é o caso do nosso Brasil), na formação dos grupos sociais, destacados pelas múltiplas etnias, regionalidades e classes econômicas. Essa diversidade põe à prova como a língua é um instrumento criativo e espontâneo pelas possibilidades lingüísticas existentes numa nação onde todos os pertencentes ao seu coletivo, por serem constituídos por uma identidade cultural, se fazem igualmente cidadãos.

Estes, quando entendidos como sujeitos do processo histórico de construção de uma nação, são dotados de ativa participação no exercício de direitos e deveres, tendo na sua própria língua uma fonte de expressão e comunicação, tanto entre seus grupos, quanto em outros, componentes de uma mesma nação. Daí a necessidade de uma prática, na Educação de Jovens e Adultos que se baseie no ensino de língua materna como elemento de construção dessa cidadania, muitas vezes negada ou perdida, por uma sociedade que em seu cotidiano preza pela atribuição de valores qualitativos condicionando nossa maioria social, às questões de superioridade ou inferioridade, e que estendidas ao ensino de língua, tem-se não só uma escola, mas um professor que se utilizando de um julgamento social e econômico, submete

estes educandos à ausência da conscientização de que sua língua pertence a uma das variedades possíveis de nosso patrimônio cultural.

Nessa dinâmica, a língua pode ter assim, sua função de identificação cultural, e conseqüentemente, a assunção da cidadania, distorcidas por uma discriminação que se faz tanto internamente, caracterizada pela presença das variedades lingüísticas padrão ou não padrão, quanto externamente, ao perder cada vez mais espaço, num processo de aculturação, para outras línguas que invadem nosso vocabulário, bem como, nosso cotidiano social com seus estrangeirismos.

Ao aproximar a falta de domínio da gramática normativa às classes sociais “esquecidas” pelo poder público, recorreremos à tática de assemelhar a deficiência de instrução ao desconhecimento da norma padrão. Diante disso, a Educação de Jovens e Adultos, por ser composta em sua maioria pela classe de “dominados”, tem de forma bem natural o ensino de língua que os anula nas instâncias sociais e culturais, ao recorrer a uma gramática que se fecha à variedade lingüística não padrão. Criam-se estigmas, estereótipos, para uma classe que, sendo carente de recursos, terá de automaticamente possuir uma *língua falada carente*.

É bem verdade que, ao admitirmos que o ensino da norma padrão sugere a desvalorização de tais instâncias, estaremos ao mesmo tempo, recorrendo a um maquinismo político e cultural que considera a sua imposição às pessoas das classes menos favorecidas uma espécie de invasão e injustiça cultural e social. Desse modo, retira-se destas a oportunidade de aprendizado de outras formas de leitura e escrita, propagando assim, a idéia que a língua não pode atender ideologias diferentes.

Ainda sobre a dificuldade de aprendizado da norma padrão, tem-se admitido, de forma distorcida, que cada falante só aprende uma língua, por isso, a limitação cognitiva das classes menos favorecidas à norma padrão, a qual em seu cotidiano social não se faz presente por existir naturalmente artificios lingüísticos que satisfazem a língua falada entre seus membros.

Tendenciosamente, a língua escrita também é combatida, por ser a materialização da *fala carente*, recorrendo-se à gramática normativa como fonte conservadora da norma literária, por natureza uma característica peculiar aos indivíduos pertencentes à classe socialmente favorecida. Ao transportar esta para o ensino de língua materna, mais uma vez, o preconceito cultural e social se faz atuante através da regulamentação ortográfica, por deixar

de analisar que a fala se faz antes da escrita, e sobretudo, um importante elemento representativo das variedades da língua.

Há uma inversão, tanto na ordem natural de expressão da língua – a falada, quanto na aplicação da gramática normativa, já que historicamente esta surge subordinada às manifestações lingüísticas de renomados escritores, com fins de descrevê-las. A norma culta imposta por esta gramática não possui fundamentos teóricos que a identifiquem como tal, para na verdade se tornar um objeto de dependência. Marcos Bagno (2007, p. 65) nos diz que: “(...) A tarefa da gramática seria, isso sim, definir, identificar e localizar os falantes cultos, coletar a língua usada por eles e descrever essa língua de forma clara, objetiva com critérios metodológicos coerentes.”

Concebido dessa maneira, o ensino de língua aos educandos pertencentes à Educação de Jovens e Adultos torna-se um componente social de reconhecimento e identificação de uma gramática que se volta aos seus falantes e suas variedades. Bem ao contrário do olhar de reprovação da gramática normativa, que procura destacá-los como usuários desqualificados de uma língua baseada em regras sem explicações metodológicas. Marcos Bagno (2007) vê, na base dessa problemática, razões históricas e sociais, nas quais muitos de nossa sociedade, ao serem desmotivados por uma gramática tradicional que procura corrigi-los a todo momento, deixam de desenvolver importantes habilidades lingüísticas:

Esse ensino tradicional, como eu já disse, em vez de incentivar o uso das habilidades lingüísticas do indivíduo, deixando-o expressar-se livremente para somente depois corrigir sua fala ou sua escrita, age exatamente ao contrário: interrompe o fluxo natural da expressão e da comunicação com atitude corretiva (e muitas vezes punitiva), cuja conseqüência inevitável é a criação de um sentimento de incapacidade, de incompetência. (p.107,108)

Recorrendo a uma profunda reflexão, chegaremos à conclusão que a gramática normativa traduz o processo de aprendizagem de língua a um treinamento exaustivo, fundado nas repetições, negando assim, a utilização de estratégias específicas. Aplicada à Educação de Jovens e Adultos, percebemos esta gramática voltada para a correção dos “erros”, que num estudo aprofundado suscitam desvios que seguem estratégias lógicas de construção de uma variedade da língua não padrão, mas tão complexa quanto a padrão.

As correções de “erros”, segundo Marcos Bagno (2007), procuram responder às expectativas políticas e culturais de uma variedade lingüística, pautada numa ortografia oficializada que contempla a sua escrita um modelo a ser imposto: “A ortografia oficial é

fruto de um gesto político, é determinada por decreto, é resultado de negociações e pressões de toda ordem (geopolíticas, econômicas, ideológicas)” (p.123)

Desse modo, a nossa ortografia oficial vai variando ao longo do contexto histórico de acordo com os interesses das classes socialmente favorecidas que, por entenderem a sua escrita uma tradição cultural, voltam-se a sua aplicação a todas as outras variedades lingüísticas, portanto, uma regra a ser seguida pelos indivíduos que pretendam se fazer entendidos nas mais variadas relações sociais.

Nessa perspectiva, os educandos pertencentes à Educação de Jovens e Adultos, por não possuírem uma escrita validada pela tradição cultural, estão atrelados no ensino de língua a uma prática que deixa de compreender os supostos “erros” cometidos, por uma tentativa de expressar a fala correspondente a sua realidade social. Trata-se dessa forma, de uma prática que tem o ensino de língua um saber adquirido, secundário e voltado ao atendimento da ortografia vigente.

Esta prática tradicional de ensino de língua entende ainda que seu trabalho possa estar baseado somente na estruturação das palavras, sendo seu vasto vocabulário rico em regionalismos, dialetos, importantes representantes da nossa cultura, exercitados numa dada ordem de conteúdos gramaticais. Não há a utilização de **práticas significativas** que estimulem e aumentem a capacidade comunicativa entre seus educandos, tornando-os capazes de internalizar novos recursos expressivos da língua, logo, novas formas de compreender o mundo.

Em relação à complexidade da língua, existem estudos científicos e uma vasta bibliografia que comprovam que esta é uma característica comum a todas as línguas e suas variedades. Como descreve Sírio Possenti (2006):

(...) mas hoje há um argumento forte contra eles: O conhecimento científico. Da mesma maneira, hoje sabemos que todas as línguas são estruturas de igual complexidade. Isto significa que não há línguas simples e línguas complexas, primitivas e desenvolvidas. O que há são línguas diferentes. (p. 26)

Em se tratando das diferenças entre as línguas, podemos compreendê-las somente em relação à variação dos recursos gramaticais que se dispõem e não pelo grau de complexidade, sendo possíveis tanto na variedade não padrão quanto na padrão, sendo exemplificada pela linguagem coloquial. Os falantes ao expressarem esta diferença, recorrem a critérios que procuram dinamizar e objetivar a língua e sua construção.

Esta linguagem coloquial já é entre muitos professores que adotam um ensino de língua mais crítico, uma forma de linguagem que possui gramaticalidade e aceitabilidade, bem ao contrário, como sinaliza Marcos Bagno (2007), dos gramáticos, que por estarem muito ligados a concepções que idealizam a norma culta tendem a exterminar qualquer critério ou recurso lingüístico que seja contrário a ela:

Essa mesma idealização da norma culta como padrão lingüístico 100% “puro” – como uma pedra preciosa sem nenhuma jaça, como uma pepita de ouro livre de toda ganga – se verifica, por exemplo, num texto publicado por Pasquale Cipro Neto em sua página na revista Cult (nº. 11, junho de 1998, p.44). Para ele, os usos não-normativos de onde constituem uma “praga.” (p. 110)

Sabemos, que o domínio da língua tida como padrão pode se tornar realmente um diferencial numa sociedade elitista. Este, porém, não entendido como uma garantia aos pertencentes às classes menos favorecidas de acesso aos patamares mais elevados de nossa sociedade, mas à idéia subentendida de quem fala ou não corretamente a língua. Assim, mesmo que estas classes venham a dominar a forma padrão da língua estarão, ainda, envolvidos em características que os condenam à inferioridade social e cultural.

Como forma de contraposição à tradicionalidade e aos limites aqui discutidos no ensino de língua em Educação de Jovens e Adultos, um conjunto de ações didáticas podem ser adotadas pelo educador consciente de que, assim como a língua, a tarefa educacional é marcada pela especificidade humana, portanto, torna-se indispensável a esta a assimilação de um processo de ensino-aprendizagem no qual os educandos deste segmento vão se transformando em sujeitos da construção e da re-construção dos saberes ensinados

Estas ações didáticas são entendidas como um compromisso assumido pelo educador que percebe em seus educandos a base para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de reconhecimento e valorização da realidade social, aproveitando-a em seu cotidiano escolar. Cabe ao educador disponibilizar “ferramentas” que os ajudem a desconstruir e desnaturalizar discursos e conteúdos gramaticais representativos da variedade culta.

Ao recorrer a estas ações, o educador fundamenta sua prática na concepção de **Educação Emancipadora** na qual, segundo Paulo Freire (1996, p.14), uma série de preceitos pedagógico-político-filosóficos serão não apenas seguidos, mas utilizados concretamente no contexto da sala de aula. Dessa forma ao serem aplicadas na Educação de Jovens e Adultos

visam o ensino de língua que tem nas vivências de seus educandos o conceito chave para uma prática significativa.

Esta concepção de educação percebe o ensino de língua numa relação dialógica, no qual a troca discursiva se dá a todo momento nas interações e sobre as quais o conhecimento e as aquisições, em nosso caso lingüísticas, vão se construindo no processo e não apenas como um produto. Trata-se de uma perspectiva **Sociointeracionista** que privilegia a atividade discursiva e o texto, como elementos dotados de sentidos e significados, substitutos assim, das palavras e frases fragmentadas comuns aos exercícios voltados ao aprendizado da língua.

Bem ao contrário da visão social de mundo ideológica, esta perspectiva é destacada pela visão social utópica que prevê a transformação, a busca do novo ou de alternativas que construam outros sentidos para o ensino da língua materna.

O ensino de língua, na forma como ora apresentamos, baseia-se em uma corrente consciente de que, a língua materna e seu uso efetivo, implicitamente, apresentam-se atrelados a questões políticas e sociais. Para tanto, prevê como base teórica a existência de fato da democratização do conhecimento e da sociedade, através da reformulação das teorias já vigentes sobre a língua e suas possíveis variedades. Nesse sentido, segundo Marcos Bagno(2007) a língua passa a ser destacada por ser um fator social, de derrubada de certos conceitos que minimizam seu entendimento apenas ligados a fatores ideológicos, amplamente utilizados ao longo de nossa história:

Existe um mito ingênuo de que a linguagem humana tem a finalidade de “comunicar, de transmitir idéias – mito que as modernas correntes da lingüística vem tratando de demolir, provando que a linguagem é muitas vezes um poderoso instrumento de manipulação do outro, de controle, de intimidação, de opressão, de emudecimento.(p. 133)

Em relação aos supostos “erros” gramaticais cometidos, é preciso analisar que tais educandos encontram-se inseridos num contexto que procura rotular a língua para além da correção gramatical, destacada assim, pela situação sócio-cultural. “Erros”, assim denominados numa concepção tradicional, muitas vezes de ordem sintática, na modalidade verbal ou escrita, sinalizam para a intencionalidade de deixar o discurso mais claro, ou ainda, por se destacar como uma tentativa de atendimento às novas necessidades de expressão, portanto, uma ampliação da língua a partir de regras entendidas, não apenas à luz da

gramática, mas intuitivas e caracterizadoras de uma variedade lingüística que vai se constituindo em seu uso e nas interlocuções cotidianas.

Ao olhar da **Lingüística**, ciência autônoma voltada a investigação da língua e seus possíveis fenômenos, têm-se os acertos ou “erros” no uso da língua uma problemática que envolve questões de adequação ou inadequação a uma determinada situação onde as trocas discursivas se fazem presentes, tanto na oralidade quanto na escrita. Assim, para essa concepção crítica o que ocorre, são os chamados desvios da língua, que em nenhum momento afetam o entendimento do discurso.

Os “erros” nesta concepção crítica são determinados por fatos bem difíceis e absurdos de ocorrerem em nossa língua, como por exemplo, a troca na ordem dos elementos essenciais de uma frase (sujeito, verbo, complementos), sendo assim, tratados como uma questão de agramaticalidade entendida como a violação de regras do sistema lingüístico.

Ao aprofundarmos um pouco mais nosso estudo sobre os desvios da língua, e destacando a necessidade de uma abordagem cuidadosa, segundo Lingüistas, estes estão relacionados principalmente aos erros ortográficos, à tradição do uso legitimado pela freqüência em nossa sociedade, à hipercorreção. Estes desvios da língua podem ainda, quando analisados sob a perspectiva de graduá-los, serem relacionados às questões de formalidade e informalidade. Assim, a fala, por se realizar na maioria das vezes em momentos de descontração, ganha ares de informalidade, e muito criticada pela explanação do discurso avesso à delimitação da gramática, e a escrita que ao contrário, requer certa formalidade, por ser compreendida pela utilização da norma culta. É claro que, se na prática voltada ao ensino de língua em Educação de Jovens e Adultos, tomamos estas como fundamentais no exercício docente, reduzimos as chances de um aprendizado da língua que de fato consiga extrair do seu cotidiano significados contidos nas trocas discursivas, bem como, nos textos que estes possam produzir.

Como se percebe, a possibilidade de efetuação do ensino crítico de língua em Educação de Jovens e Adultos, não dispensa valores monetários ou melhoria na estruturação física, mas apenas um educador com bom senso e coragem para subverter o tradicionalismo acomodado

II QUATRO CENÁRIOS, ALGUMAS PRÁTICAS E CONCEPÇÕES DE ENSINO DE LÍNGUA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Na busca por uma compreensão mais ampla e crítica sobre a prática cotidiana voltada ao ensino de língua materna na Educação de Jovens e Adultos, procurei articular os estudos teóricos, acerca da problematização à observação diária, em quatro importantes “cenários”, abrangendo uma carga horária de 40 h. da prática efetuada numa turma deste segmento, correspondida pela Primeira Série do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Niterói. Tendo como embasamento teórico o pensamento de Marcos Bagno (2007), o qual percebe a língua um forte aliado à existência do preconceito que ultrapassa os muros da escola, entendido como um **preconceito lingüístico**, bem como, o pensamento de Sírio Possenti (2006) que ao refletir sobre os princípios pertinentes ao ensino da língua propõe uma série de propostas e o necessário reconhecimento de que este reflete a visão que o educador tem e os “resultados” que espera de seus educandos.

Conjuntamente a estes teóricos, as reflexões procuram se aproximar dos fundamentos trazidos por Paulo Freire (1996), quando este nos afirma ser comum ao educador crítico a presença da pesquisa no cotidiano escolar como ato de releitura constante sobre a sua prática:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino (...)Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (p. 32)

Designada pela titulação de Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho, esta escola está localizada nas proximidades do Centro de Niterói, sendo destacada pelo atendimento aos educandos pertencentes às comunidades socialmente desfavorecidas dispostas ao seu entorno. Esta turma era composta por 16 educandos, com idades que variavam dos 15, 23 anos, àqueles que possuíam 45,60 anos.

Nos dias em que ali estive além da realização das observações, procurei conversar de forma informal com alguns educandos e educadores. Alguns destes últimos abordaram uma interessante questão política, quando há pouco tempo atrás, a escola durante a troca de governo, tinha passado por várias reformas nos banheiros, na cantina e na quadra esportiva, representando dessa forma, uma preocupação com a estrutura física da escola. Em

contrapartida, não houve, uma preocupação com a melhoria qualitativa do ensino caracterizado pela introdução de novas metodologias, bem como, de programas voltados ao aperfeiçoamento e capacitação de seu corpo docente.

Ao voltar à análise do ensino de língua materna registrada em meu diário de campo, pude verificar que a prática como um todo, não estava em nenhum momento preocupada em desenvolver em seus educandos uma reflexão crítica, mas apenas, idealizar uma variedade lingüística tida como padrão que por atender às satisfações das classes socialmente favorecidas, disponibilizam estes como indivíduos aptos ao mercado de trabalho.

Esse ensinar da língua materna era algo ainda muito limitado, caracterizado pela prática educacional pautada na concepção tradicional. Sendo assim, procurei destacar neste trabalho quatro cenários vivenciados no período em que estive observando a turma e compartilhar um pouco de minhas angústias/receios nos quais os educandos pertencentes à Educação de Jovens e Adultos estão predestinados a presenciar.

Primeiro cenário

A professora, em um dos momentos de sua aula, sugeriu à turma um exercício de elaboração de frases, a partir de um conjunto de palavras dispostas por ela na lousa: greve, drogaria, livro, preta. Passado algum tempo, ela perguntou quem gostaria de ler em voz alta a sua frase. Nesse momento, um dos educandos levantou o braço e logo a declarou: “-A preta é bonita.” Ao terminar, a professora indagou, corrigindo-o: - “Você quis dizer uma negra, não é?” E ele lhe respondeu: “- Não! Tô falando uma mulher bonita!” A professora começou a rir, juntamente com os outros, que começaram a dar exemplos: “- Aquela preta da 3ª Série é um filé”. A professora, por sua vez, perguntou: “-Filé?” E os educandos: “-Filé, de mulher bonita, de gatinha...”. E assim, retomando seu ideal de composição de frases, deu prosseguimento à aula, com a leitura das frases de mais alguns educandos.

Ao iniciarmos a análise deste primeiro “recorte” sobre a prática voltada ao ensino de língua em Educação de Jovens e Adultos percebemos que, tradicionalmente, o processo de ensino-aprendizagem dá grande importância aos exercícios pautados em palavras e frases fragmentadas. Deste modo, por não estarem inseridas num contexto, palavras como *preta*, utilizada pelo educando, podem adquirir múltiplos significados, dentre os quais, o sentido de substantivo designador de uma mulher, comumente utilizado em seu contexto social.

A professora, por sua vez, ao corrigi-lo, baseia-se na concepção de que uma palavra, segundo a variedade padrão e suas normas gramaticais, apenas poderia ser utilizada como adjetivo, tendo dessa forma, aos olhos de nossa sociedade, um certo tom de discriminação racial. Ao tentar adequá-la a tal sociedade, a professora descarta a palavra *preta*, substituindo-a por *negra*, sendo esta manipulação pedagógica uma questão que procura descartar as construções significativas sobre a língua. De acordo com Sírio Possenti (2006):

Se nossas perguntas são sempre sobre o que é certo ou errado, e se nossas respostas a essas perguntas são sempre e apenas baseadas em dicionários e gramáticas, isso pode revelar uma concepção problemática do que seja realmente uma língua, tal como ela existe no mundo real, isto é, na sociedade complexa em que é falada. (p.23)

Dessa forma, a professora deixa de contemplar a complexidade da língua, ao pautar-se numa prática incapaz de perceber a riqueza de recursos utilizados por uma variedade lingüística entendida por nossa sociedade como não padrão. Sem tomar o seu cotidiano como um fator de reflexão, apenas sorri enquanto os outros educandos tratam de aumentar ainda mais o repertório lingüístico, ao utilizarem a palavra *filé* designando um adjetivo, também comumente utilizado em seu contexto social.

Em relação à oralidade exercida em nossa sociedade por essa variedade não padrão, Sírio Possenti (2006) destaca que:

(...) se abrissemos os ouvidos, se encarássemos os fatos, eles nos mostrariam uma coisa óbvia: que todos os que falam sabem falar. Pode ser que falem de formas um pouco peculiares, que certas características do seu modo de falar nos pareçam desagradáveis ou engraçadas. Mas isso não impede que seja verdade que sabem falar. (p. 29)

Ao agir, ainda, com ares de indiferença à outra frase: “*Aquela preta da 3ª série é um filé*”, a professora em questão procura julgar o grupo social e sua variedade lingüística a partir da sua fala, portanto, a partir da variedade padrão, considerando-se todas as outras formas de oralidade diferentes desse contexto como um defeito ou mero “erro”.

Ainda segundo Sírio Possenti (2006), tanto a escola quanto o educador têm no erro critérios que extrapolam a questão da língua, compreendidos somente pelos fatores sociais atribuídos a esta. Trata-se, portanto, da adoção de um modelo de comportamento lingüístico que prevê uma padronização da oralidade, já que esta é denunciadora da existência de outros grupos sociais.

A oralidade destes educandos, nessa perspectiva de seguimento de um modelo lingüístico, é tida pela professora como algo desqualificado, apesar de pertencer a uma variedade ocorrida numa mesma língua materna. Acredita-se nesta prática tradicional que, se seus educandos são pertencentes à classe menos favorecida, a sua fala conseqüentemente será a expressividade de uma variedade lingüística a ser desprestigiada, assim como os conhecimentos detidos por estes no uso efetivo da língua.

A escrita, ao dar contornos à fala do educando, reforça a impossibilidade de estabelecimento de uma unidade lingüística, uma vez que externa visões, concepções de mundo intrinsecamente ligadas às questões sociais e econômicas deste. Assim, o educando, ao escrever em seu caderno “*A preta é bonita*” demarca a sua representatividade num grupo social presente naquela comunidade escolar, caracterizado como uma variedade não padrão e

que, segundo Marcos Bagno (2007), constantemente sofre com preconceitos, estereótipos praticados por uma minoria pertencente à variedade culta:

Afinal, se formos acreditar no mito da língua única, existem milhões de pessoas neste país que não têm acesso a essa língua, que é a norma literária, culta, empregada pelos escritores e jornalistas, pelas instituições oficiais, pelos órgãos do poder – são os sem língua. (p. 16)

A turma, como um todo representativa desta variedade não padrão da língua, se utiliza nas frases construídas de uma gramática específica destacada pela sua funcionalidade e lógica próprias, que, por divergirem dos parâmetros da gramática normativa adotada pela escola, são ocultadas pela professora que entende ser esse um local de transferência de saberes programáticos, como também, de aceitação ao elitismo autoritário praticado pelos membros pertencentes à variedade padrão.

A professora, ao substituir a palavra *preta* por *negra* se reporta a uma atitude insignificante aos olhos daqueles educandos, mas que se, profundamente refletida, pode marcá-los negativamente ao se destacar por uma prática que negligencia o caráter social e as diferenças no grau de formalidade apresentadas. Nega-se o respeito à identidade cultural dos alunos das classes populares, quando suas falas e escritas não são criticamente repensadas e acolhidas no ensino de língua.

Ao não repensar a sua prática, esta professora passa a entender o ensino de língua como uma tarefa árdua, repleta de obstáculos a serem vencidos por acreditar ser a variedade não padrão uma dificuldade ao aprendizado pretendido pela variedade padrão. A rejeição à frase construída pelo educando demonstra o quanto essa professora se fecha ao movimento dinâmico e natural previsto pela língua. Sendo assim, ao não dialogar com seus educandos, prevê o ensino onde estes não são sujeitos participativos do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Paulo Freire (1996), este diálogo é imprescindível ao educador que, agindo com bom senso e humildade, entende no ensino de língua um fator gerador de discriminação, ao não articular os saberes advindos da experiência social aos pretendidos pelos saberes curriculares:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (p.33)

A falta de diálogo impossibilita explicitar quais os princípios teóricos adotados pela professora na substituição da palavra preta, como também, a não abertura para uma discussão mais ampla sobre o significado da palavra *filé* para aqueles educandos. Ao afastar-se da postura ética tão necessária ao ensino de língua, esta professora se destaca por ser um reprodutor da ideologia dominante, uma vez que, ao não tornar tais ocorrências uma fonte de interpretação e superação do saber, pauta a sua prática desapegada à construção e reconstrução do conhecimento e, por conseguinte, afastada da busca pelo esclarecimento da variedade lingüística a que pertencem os educandos sob sua responsabilidade.

Se esta professora privilegiasse um ensino de língua pautado na concepção crítica, teria a oralidade e principalmente a escrita, oportunidades para tornar o educando um autor de textos, entendidos como uma forma criativa e ampliada da sua variedade lingüística. Se ao invés de palavras “soltas” tivesse priorizado um trabalho de desenvolvimento de sentidos, sua prática estaria voltada à assunção que a língua possui características internas, portanto, de aceitação da variedade não padrão como base inicial do processo de ensino-aprendizagem que, em sua continuidade, levaria o educando ao “domínio” da norma culta pretendida pela variedade padrão.

Segundo cenário

Enquanto os educandos efetuavam a cópia de uma série de exercícios disponibilizados pela professora na lousa, o silêncio é quebrado por um educando, com a seguinte fala: “ – E, professora, esse cabra só quer saber de dormir!” (um colega ao seu lado, que estava de cabeça baixa). A professora começou a rir e a imitá-lo: “- Levante a cabeça, cabra. (carregando bem no sotaque nordestino). A turma toda começou a brincar com ele. O educando, ao perceber que estava sendo imitado, perguntou a ela: “- A Senhora gostaria de ter nascido na Bahia (seu estado de origem), não é? Tá me imitando!” A professora riu mais uma vez, desconversou e continuou a escrever na lousa.

Neste segundo “recorte” nos apresenta um educando que tem na sua oralidade a expressão de que a língua jamais possa ser concebida como algo uniforme ou homogêneo ao ser reveladora de recursos gramaticais valiosos com plena comunicação e relação entre o grupo social, como também cultural, a que pertence. Este então, além de se destacar pela variedade não padrão da língua através da sua ocupação na escala social, é ainda, diferenciado por ser a representação do vasto patrimônio cultural de nossa nação.

Ao se utilizar do recurso “*cabra*”, o educando em questão indica que a sua língua, que é a mesma em todo o nosso território, é um reflexo de fatores externos compreendido pelo âmbito geográfico. Sua variedade lingüística fornece elementos claros que o situam como um cidadão oriundo da região nordestina, portanto, sinaliza para a existência de particularidades gramaticais evidenciadoras de sua identidade cultural.

A identidade cultural nesse sentido, caracterizada pelo vocabulário próprio “*cabra*”, como também pelo sotaque, expressam uma singularidade lingüística que o faz “diferente” quando confrontada com a de outro Estado. Esta singularidade, entendida num sentido amplo e dinâmico, torna o regionalismo um elemento significativo na construção e no uso efetivo da língua. Assim, ao mesmo tempo em que o educando se insere num grupo unido por traços comuns, destacado pela identidade cultural nordestina, define sua linguagem concebendo as raízes históricas e as contribuições à construção de nossa sociedade.

Quando entendida essa “contribuição regional”, a língua e sua diversidade passam a ter elementos tanto da oralidade quanto da escrita, como bens necessários de preservação e valorização constituídos pelo patrimônio cultural rico em expressões, termos e palavras utilizados pelos sujeitos que a consolidam. Estes são destacados por Marcos Bagno (2007) como indivíduos utilitários de uma língua materna como um verdadeiro “*balaio de gatos*” quando em seus contextos denotam uma gramaticalidade específica, mas funcional. Dessa forma, o recurso “*cabra*”, mesmo que soe como uma construção “diferente” pode ser compreendida pela menção que faz a um indivíduo qualquer, em particular neste recorte, ao educando que estava com a cabeça baixa.

A variedade tida como não padrão deste educando apresenta a língua em sua subjetividade, principalmente quando voltamos nossa análise à especificidade humana contida na sonoridade espontânea, criativa e resultante de um processo histórico e político vivenciado pela sua origem nordestina. Ao ampliarmos essa análise, perceberemos que a região Sudeste, como “segunda casa”, é também representativa de uma sonoridade bastante específica e que estas diferentes sonoridades, por sua vez, se misturam e se completam no cotidiano.

Este movimento de união e complementação faz com que a língua atenda às necessidades dos cidadãos que a empregam, e que no momento em que não a satisfizerem mais, serão transformadas na busca pela adequação. Neste recorte, o educando demonstra que, para ele, essa transformação não foi necessária, mas que ao contrário, na visão da professora seja passível de uma apropriação satírica de seu discurso e gerador de uma situação constrangedora, levando-o a perguntar “*se ela gostaria de ter nascido na Bahia (seu estado de origem)*”.

Ao levantar essa questão, o educando impregna seu discurso com um certo sentimento vivenciado por ele e ocultado na apropriação da professora “*Levante a cabeça, cabra*” ligado à minimização e à desvalorização social e cultural destinada ao seu grupo, segundo os critérios da variedade padrão e sua gramática. Tratam-se de critérios que procuram reduzir e negar um dialeto popular em sua dinâmica lingüística na tentativa de estereotipar o educando tendo uma professora que prioriza o ensino de língua desligado ao reconhecimento do alto grau de diversidade e variabilidade lingüística possíveis no contexto escolar. Esta, sem planejar sua ação pedagógica impossibilita ao educando perceber que implicitamente em sua construção lingüística está à contemplação da identidade cultural e que

a partir dela, questões como o preconceito e exclusão político, econômico, social e cultural poderão ser combatidos quando pautada como forte instrumento de construção da cidadania.

A professora em questão, segundo Paulo Freire (1996) caracteriza-se por ser uma extensão aos preceitos da variedade padrão ao responsabilizar nas entrelinhas o educando pela sua desvantagem no sistema capitalista. Por conseguinte, ao não propor uma discussão crítica sobre o ensino de língua, desrespeita o educando, empurrando-o a uma unidade lingüística que desestimula o aprendizado frente à chacota e ridicularização a que é exposto:

Pessoas assim fazem parte das legiões de ofendidos que não percebem a razão de ser de sua dor na perversidade do sistema social, econômico, político em que vivem, mas na sua incompetência . Enquanto sentirem assim, pensarem assim, e agirem assim, reforçam o poder do sistema. Se tornam coniventes da ordem desumanizante.(p. 93)

Ao desrespeitar a variedade lingüística do educando, esta professora encerra sua prática na ausência da ética. Nesse sentido, por desconhecer as dimensões do ensino de língua torna-se inseguro e incapaz de despertar, no educando em questão, como também nos os outros que ali se encontravam a conscientização de serem indivíduos autônomos e que no seu conjunto, exercem uma cidadania participativa.

Esta cidadania participativa, numa perspectiva mais crítica de ensino de língua, poderia ser colocada em debate, tendo como ponto de partida a fala inicial do educando “*E, professora, esse cabra só quer saber de dormir!*”, podendo ser, de acordo com Paulo Freire (2001, p. 92) uma prerrogativa relacionada à Educação Emancipadora: “Uma das tarefas fundamentais do educador progressista é, sensível à leitura e à releitura do grupo, provocá-lo bem como estimular a generalização da nova forma de compreensão do contexto.”

Nesta educação, a fala do educando poderia levantar para a turma questões ligadas a noção de que a nossa sociedade brasileira é rica sociolinguisticamente e cada um ali presente possuía um papel social, bem como, a existência da pluralidade cultural. O preconceito lingüístico caracterizado pela fala da professora seria derrubado, dando abertura à prática que não diferencia seus educandos.

Terceiro cenário

A professora distribuiu, para cada um da turma, a cópia de um pequeno texto que parecia ter sido feito por ela própria, e que contava a história de uma menina chamada Célia, procurando destacar suas características pessoais e ações. Num primeiro momento, pediu que eles copiassem o texto em seus cadernos. Num segundo momento, escreveu na lousa as questões que eles deveriam responder, tais como: Quem é Célia? O que Célia fez?

O terceiro “recorte” analisado apresenta a utilização do texto estritamente ligado à reprodução e à resposta de questões que não exigem dos educandos qualquer tipo de reflexão crítica no processo de ensino-aprendizagem da língua. Quando assim utilizado, o texto torna-se um pretexto para uma prática regida pela inexistência da rigorosidade metódica tão defendida por Paulo Freire (1996):

(...). E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. (p. 29)

Nesta prática tradicionalista, a professora em questão prende-se à noção de que se os educandos copiam o texto, automaticamente estarão fixando a escrita das palavras resumida à decodificação de símbolos gráficos, e, por conseguinte, a leitura destas reforçada pelas respostas a serem dadas às questões “*Quem é Célia? O que Célia fez?*” como forma de atendimento ao ensino do verbo, compreendido por ser mais um dos conteúdos previstos pela linearidade gramatical.

Tem-se então como meta desta linearidade o domínio da variedade padrão pautada no entendimento minimalista de que estes educandos, por pertencerem a classe menos favorecida possuem um certo déficit na oralidade e na escrita, portanto, há a necessidade de substituí-las por denunciarem uma variedade lingüística inferior. Esta inferioridade estendida às questões políticas, econômicas, sociais e culturais ao se articular à prática descomprometida com o ensino de língua entende seus educandos como indivíduos neutros na sociedade e que, por assim serem determinados, devam ser doutrinados pelos recursos e

metodologias utilizados na transferência dos conhecimentos idealizados pelas classes mais favorecidas.

O texto ao ser um dos representativos de tal idealização passa a ser compreendido apenas pela proposta mecânica e cansativa a que estes educandos estarão sujeitos a passar, e que ao contrário dos pressupostos pretendidos pela variedade padrão, poderá ser uma problemática quanto à substituição tanto da oralidade e escrita destes. Isto porque, ao não entendê-lo como um recurso de/no uso efetivo da língua, o ensino desta será incapaz de despertar, como também, incentivar o hábito pela leitura e escrita.

O que há de fato, quando a professora recorre ao texto como um recurso de reprodução é a restrição quanto à capacidade de desenvolvimento ampliado do ato de escrever, como forma de trabalhar o sentido que as palavras possuem dentro do seu contexto, assim como, quanto a sua leitura ao unificar/padronizar os sentidos imediatos que estas podem conter.

Segundo Sírio Possenti (2006) essa restrição no ato de ensinar a língua deve ser revista pelo educador por se tratar de um fator determinante quanto à concepção adotada em seu cotidiano:

“(...). Por exemplo, se ele dá aos alunos exercícios repetitivos (longas cópias, exercícios estruturais, preenchimento de espaços vazios etc.), é porque está seguindo (saiba ou não – daí a importância de ter idéias claras!) uma concepção de aquisição de conhecimento segundo a qual não há diferenças significativas entre os homens e os animais em nenhum domínio de aprendizagem ou de comportamento. (p. 24)

Assim, ao assumir uma posição ideológica contrária a de seus educandos, esta professora tem o ensino de língua distorcido, ao colocar os saberes pretendidos no texto pela variedade padrão como uma única verdade a ser seguida. Como instrumento dessa verdade, a gramática ao embasar o ensino do verbo é no texto compreendido pela professora como busca pelas respostas às questões, sendo que estas, já se encontravam prontas no mesmo, não exigindo um aprendizado dinâmico da língua, mas apenas uma preocupação quanto à escrita posteriormente apresentada.

Busca-se com a escrita efetuada pelos educandos uma tarefa tradicional de correção quanto aos possíveis “erros” ortográficos cometidos. A professora nesse sentido, pauta-se erroneamente no ensino de língua que desqualifica a produção escrita do educando como uma tentativa realizada por este sobre a sua fala, portanto, segundo Marcos Bagno

(2007) uma problemática que evidencia este como representante de uma variedade não padrão:

Em relação à língua escrita, seria pedagogicamente proveitoso substituir a noção de erro pela tentativa de acerto. Afinal a língua escrita é uma tentativa de analisar a língua falada, e essa análise será feita, pelo usuário da escrita no momento de grafar a sua mensagem, de acordo com o seu perfil sociolingüístico. (p. 126)

Ao voltarmos a utilização do texto para uma perspectiva crítica de ensino de língua, este poderia estar ligado ao hábito da escrita criativa, entendida pela intertextualidade trabalhada, por exemplo, através da sua reescrita, abrangendo-se assim, a concepção de mundo dos educandos, bem como pela proposição de outros gêneros discursivos como as narrativas, quadrinhos, versos, músicas, literaturas de cordel ou até mesmo, pela compreensão de imagens - textos não verbais como fotos, pinturas. Isto significa torná-lo mais prazeroso aos olhos dos educandos, ao possibilitar a estes a percepção de que podem ser escritores de sua própria história, dando um novo sentido a esta, ou seja, ao se “descobrirem” escritores aprofundam a leitura das entrelinhas deste texto – a chamada estrutura latente.

Nesta prática crítica, o educador age em conformidade com a ética exigida pelo compromisso profissional perante os educandos sob sua responsabilidade ao perceber nestes o pleno desenvolvimento do ensino de língua ligado à curiosidade constante, e por conseguinte, não impondo limites ao aprendizado mais crítico.

Quarto cenário

Após conversar com um educando sobre a sua vida, trabalho, resolvi tomar a iniciativa de pedir para dar uma olhada em seu caderno e fui surpreendida por um olhar de desconfiança e até mesmo de reprovação, ao meio de uma série de tentativas de explicações: “- O meu caderno tá uma bagunça!”; “- Português eu não sou muito boa não, mas matemática eu gosto mais, eu faço conta até de cabeça... mas português é muito difícil, me embola muito a cabeça!”; “- Tem muita coisa errada, você não vai mostrar pra ninguém não, né?”

A sua fala ia sendo anotada em meu diário de campo ao mesmo tempo em que ia mostrando que não era bem assim, com a idade que tinha (57 anos) e depois de vir de um trabalho cansativo (trabalhava como faxineira em casa de família) estudar, apesar de todas as dificuldades...

Comecei a folhear o seu caderno, enquanto conversava comigo, ela ia anotando num outro os exercícios de matemática passados pela professora na lousa. Foi então que numa das folhas estava escrito ditado de frases, sendo as seguintes: Meu brinco tem pedra preciosa; O bolo é de creme e chocolate, A broa ficou crocante; A velha faz crochê.

Estas frases apresentavam-se riscadas com caneta vermelha como forma de correção aos “erros” cometidos pelo educando, juntamente com um recadinho da professora de “Mais atenção!”, sendo escritas da seguinte maneira: Meu brinco tem pedra presioza; O bolo é di cremi e chocolate; A broua ficou crocante, A velhia fais croxe.

Este último “recorte” demonstra que a professora entende a correção dos “erros” ortográficos como fator primordial no efetivo aprendizado da variedade padrão, constituída pela gramática normativa. Ao supervalorizar a língua escrita pauta-se automaticamente no desprezo à língua falada pelo educando, uma vez que esta sugere as variações e o dinamismo em contraposição àquela que por ser uma hipótese significativa, sob a forma de representação gráfica, limita o processo de ensino-aprendizagem a exercícios cadenciados como o ditado.

O professor, nesse sentido, tem o ato da língua escrita de seus educandos algo desligado a história de vida de muitos destes, principalmente por ser a língua falada um elemento de manifestação espontânea e natural de uma variedade não padrão, plenamente compreendida por todos os indivíduos que a compõem. Por esta razão, a língua falada pode

ser entendida como um instrumento básico de sobrevivência entre indivíduos que mesmo sem terem acesso ou tardio à gramática são falantes perfeitos, porém pouco habituados à escrita baseada em regras tidas como corretas pela língua literária.

O educando ao escrever *presioza*, *croxe* e *fais* tem como referência a analogia entre som e letra. Este ao ser analisado por uma teoria reduzida da língua, e se comparada aos que já dominam a variedade padrão, tem segundo Marcos Bagno (2007) na sua escrita o julgamento de um velho **preconceito grafocêntrico** (p. 61) facilmente encontrado no ensino tradicional que, ao restringir estas construções às questões de erros ou acertos, deixam de reconhecer a existência de uma variedade específica e caracterizada por ser pertencente à classe menos favorecida socialmente.

Os supostos “erros” cometidos nestas três palavras vão de encontro aos preceitos estabelecidos por uma lei gramatical que cientificamente não consegue explicar quais os parâmetros utilizados nestes, já que, em nenhum momento a escrita deixa de ser entendida, mas apenas reduzida freqüentemente à regulamentação ortográfica. Assim, o professor ao não distinguir a fonética, como um fenômeno da língua oral, da ortografia como um fenômeno da língua escrita, necessariamente atribui ao ensino desta um fator de discriminação social e restrição do domínio do seu saber a uma minoria elitista. Isto ocorre porque a escrita foi e continua sendo considerada uma contribuição de grupos com poder político, econômico e social ao desenvolvimento científico, tecnológico e psicossocial de civilizações “atrasadas”, portanto, uma forma de padronização que desconsidera as combinações complexas existentes nas junções das letras e os sons utilizadas por estas.

Assim, a língua escrita está carregada de valores ligados à aceitação ou adequação em relação ao conjunto gráfico de palavras criado e difundido por uma variedade padrão que, ao determinar como fundamental a correção ortográfica, estende esta à desqualificação do usuário que o transgrediu. Esta extensão da gramática culta às capacidades dos indivíduos pertencentes à variedade não padrão é exemplificada pela analogia feita por Marcos Bagno (2007) entre uma placa e os produtos vendidos no estabelecimento:

Escrever, digamos loginha de artesanato, onde a lei obriga a escrever lojinha de artesanato em nada vai prejudicar a intenção do autor da placa: informar que ali se vende objetos de artesanato. Neste caso, nem mesmo a realização fonética da placa “certa” e da placa “errada” vai apresentar diferença. O fato também de haver “erro” na placa não significa de forma nenhuma que os objetos ali vendidos sejam de qualidade inferior, “errados” ou “feios” (p. 119)

Em relação às palavras *di*, *cremi*, *broua* e *velhia*, o educando articula a língua falada à construção gráfica destas. A professora ao efetuar a correção descarta uma análise feita pelo educando que procura relacionar a fala à escrita no sentido mais informal e cotidiano de sua utilização. Ao contrário, se fosse explicado ao educando o motivo de tais correções, seria capaz de sinalizar que a fala deste poderia ser daquela forma, mas por ser a escrita uma aproximação da ortografia unificada e vigente na gramática, estas deveriam atender a um certo grau de formalidade.

A professora em questão se tivesse analisado que o educando estava em pleno processo de desenvolvimento e apreensão de uma nova e específica, assim como a sua, variedade da língua, teria entendido os “erros” apenas como desvios importantes utilizados por ele na tentativa de acertar, sendo esta uma construção lógica que determina a necessidade de uma análise mais profunda baseada em critérios que selecionem, expliquem e contem suas ocorrências desligada da noção comumente adotada no cotidiano escolar.

Estes critérios quando adotados são capazes de alertar ao professor que a procura incessante por “erros”, intitulada por Marcos Bagno (2007) *de paranóia ortográfica*, é algo capaz de limitar o ensino de língua, bem como, articular num mesmo saber questões de ortografia e domínio da mesma. Desta forma, os exercícios propostos, como é o caso do ditado, somente servem para marcar os educandos com o preconceito social e de incompetência quanto ao aprendizado da variedade padrão. Este por sua vez, como sinal de resistência tenderá a se achar fraco, desmotivado, adotando como enunciado desta, frases presentes neste “recorte”: “- *Português eu não sou muito boa não (...), (...) mas português é muito difícil, me embola muito a cabeça!*”; “- *Tem muita coisa errada, você não vai mostrar pra ninguém não, né?*”.

Estes enunciados nos remetem à reflexão efetuada por Sírio Possenti (2006): “Não se deve confundir capacidade ou dificuldade de aprender uma língua com a de aprender a escrever segundo determinado sistema de escrita...” (p.27)

Assim, estes somados à escrita da professora como ato de repreensão “*Mais atenção!*”, tornam os exercícios um recurso esporádico que ao representarem uma avaliação objetiva, de nada contribuem para a assimilação da escrita estabelecida pela norma gramatical, apenas, mais um instrumento que reafirma e reproduz o poder em todas as instâncias das classes socialmente favorecidas.

Bem ao contrário desta concepção tradicionalista, o ensino de língua concebido de forma crítica teria nos “erros” uma espécie de reavaliação sobre esta noção folclórica, convertendo-os em desvios da ortografia oficial que contribuirão para a conscientização dos educandos de que a língua escrita jamais deve ser entendida pela ignorância destes. Primeiramente deve-se entender o porquê para depois voltar-se aos detalhes de como está sendo expressa a escrita dos educandos.

Como estímulo a este aprendizado, a professora poderia colocá-los em contato com a escrita de textos que ao incentivarem esta, proporcionam o desenvolvimento de idéias mais coerentes e originais, para que assim, os desvios encontrados ao seu longo fossem descritos, pesquisados e apresentados para toda a turma através de um debate que declarasse concretamente quais as regras utilizadas na construção gráfica das palavras.

III CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de língua materna em Educação de Jovens e Adultos requer de seu educador uma prática que vá para além da transmissão de conteúdos disponibilizados por uma grade curricular, na qual estes se encontram organizados numa dada ordem, comumente caracterizados pela linearidade, e sobre os quais, a gramática é erroneamente tida como o único e essencial recurso pedagógico para o desenvolvimento pleno do processo de ensino e aprendizagem de uma variedade lingüística compreendida como superior a todas as outras formas possíveis de manifestação da oralidade ou da escrita em nossa sociedade.

Esta gramática, facilmente encontrada no mercado literário/cultural, é representativa de um produto a ser ferozmente consumido pelos indivíduos que pretendam falar e escrever corretamente a sua língua. A partir da produção em série, destacada apenas pela diferenciação da capa, ilustrações e linguagem, numa tentativa de deixá-la mais atraente aos olhos de quem irá consumi-la. Seus principais autores procuram descrevê-la como um instrumento primordial ao aprendizado da norma culta utilizada por uma parte de nossa sociedade, que por sua superioridade em diversas instâncias, são compreendidas como a variedade padrão da língua a ser amplamente divulgada e padronizada a todos os indivíduos de nossa sociedade.

O educador, dessa forma, ao utilizá-la no cotidiano escolar, acomoda sua prática a um esquema mecânico e exaustivo na memorização de regras pré-estabelecidas no uso da língua, reproduzindo-as aos seus educandos que, sem tomarem consciência da amplitude que o seu ensino reserva, passam a aceitá-las e, num movimento de adequação à variedade padrão, procuram assimilá-las o mais rapidamente, para que assim, se vejam livres do sentimento de incompetência e menosprezo lingüístico relacionado a uma variedade que por ser diferente, deva ser entendida como não padrão, e conseqüentemente, a ser desvalorizada.

Trata-se de uma prática na qual os educandos estão envolvidos por um educador que adota como concepção de ensino de língua a tradicionalidade, bem como, o alto grau de intelecto atribuído ao domínio da gramática. Em suas entrelinhas, esta concepção apresenta o ensino de língua como um elemento difusor de valores e crenças aceitos por uma classe socialmente favorecida, que detentora da superioridade nas instâncias política, econômica,

social e cultural devam ser impostos a todas as outras classes socialmente desfavorecidas, como forma de demonstração e validação de seu poder.

Nesse sentido, a complexidade cultural e a realidade social dos educandos pertencentes ao segmento de Educação de Jovens e Adultos são anuladas com o intuito de atender à ideologia de uma classe pautada numa norma culta sem qualquer rigor teórico - científico que a fundamente como uma variedade lingüística superior, mas apenas como uma garantia de sua funcionalidade e subordinação dos grupos sociais externos ao seu âmbito.

A problemática do ensino de língua entendida como uma discussão mais ampla e complexa concebe em seus pressupostos a relação que esta possui com as questões relacionadas ao poder, à cidadania e à cultura, sendo de extrema importância que os educadores estejam aptos a reconhecer que de fato existe uma crise e que, como profissionais da educação, a necessidade de combatê-la, mesmo que esta esteja em seu cotidiano permeado por uma série de entraves destinados a dificultar e ameaçar uma tentativa de mudança na concepção do ensino mais crítico da língua.

Alguns estudiosos já vêm buscando tal mudança através da divulgação de suas teorias e pressupostos em diversas Conferências, debates, em produções de textos científicos, etc., como é o caso dos Lingüistas, proporcionando aos educadores uma prática que assuma principalmente o caráter de responsabilidade sobre os seus educandos. Estes, apesar de pertencerem em sua grande maioria à classe desfavorecida socialmente, numa prática mais crítica de ensino, devem ter a sua variedade lingüística como princípio do aprendizado, sendo a variedade padrão mais uma possibilidade de expressão da oralidade e da escrita em nossa sociedade, ou seja, há uma prática que os reconhece como sujeitos valorizados em busca da ampliação do aprendizado que já possuem sobre a sua língua.

Desta forma, o educador deve priorizar por uma docência sempre em formação permanente e que seja capaz em seu cotidiano de desnaturalizar, como a proposta realizada neste trabalho de análise à quatro importantes “cenários”, o ensino da norma culta como um objeto de ensino-aprendizagem a ser fielmente utilizado, já que, os educandos pertencentes à Educação de Jovens e Adultos, muitas vezes caracterizados pela dificuldade e pela preguiça no aprendizado da variedade padrão da língua, encontram-se destinados a uma prática reprodutora de regras prontas e mal explicadas pautadas em antigos argumentos que procuram menosprezar o saber lingüístico individual inerente a estes.

Em contrapartida, o educador ao adotar uma concepção mais crítica passa a visualizar que muitas dificuldades apresentadas por estes educandos podem estar ligadas ao modo como a língua materna e os conteúdos atribuídos a ela são ensinados. Assim, torna-se essencial uma prática que seja produtora do seu próprio conhecimento, quando em conjunto com os educandos através da pesquisa realizada de forma integral, busca novos métodos de ensino de língua que a torne mais atraente e inteligente.

Esta pesquisa, ao mesmo tempo em que contribui para a reflexão da prática cotidiana, faz retomar velhas opiniões formadas e bastantes presentes em relação aos educandos da Educação de Jovens e Adultos que ao estarem destinados a prática de ensino da língua que os minimiza a estereótipos e que aceita a atribuição de dogmas em relação ao seu próprio objeto. Neste processo, por exemplo, questões como o “erro”, são reavaliadas, ganhando um novo sentido ligado à idéia de desvio da ortografia oficial, mas que em nenhum momento afeta o seu entendimento.

Ao tomar essa noção reflexiva sobre a prática, acionamos nosso senso crítico e passamos a ver a gramática como um dos recursos possíveis para o ensino de língua, sendo assim, de forma bem distante ao sentido no qual muitos educadores estão acostumados a concebê-la, a sua utilização não é indispensável. Isto ocorre, quando ao invés de repetir os seus conteúdos, o educador passa a efetuar a separação do que seja o seu estudo do domínio ativo da língua, ou seja, ao propor um novo olhar sobre o ensino da língua, a gramática torna-se possível de ser utilizada e trabalhada na valorização da variedade lingüística comum aos educandos pertencentes ao segmento de Educação de Jovens e Adultos.

Estes educandos ao trazerem para o contexto escolar uma variedade lingüística entendida como não padrão e caracterizada principalmente pelas diferenças de idade, região e status econômico, devem ser acolhidos pelo educador que pretenda desenvolver o ensino de língua materna como representativos das múltiplas identidades culturais pertinentes à nossa sociedade. É preciso, portanto, sabermos o que estamos ensinando aos nossos educandos e a relação que esta disciplina escolar tem quanto aos objetivos que podem ser alcançados por estes, uma vez que todos, sem qualquer tipo de preconceito, são usuários competentes da língua materna.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico – o que é e como se faz*. 48 ed. São Paulo, Edições Loyola, 2007.
- CAPELLO, Cláudia; FRANÇA, Maristela Botelho. *Língua Portuguesa na educação 2 (Módulos I e II)*. 2 ed. Rio de Janeiro, Fundação CECIERJ, 2003.
- COSTA, Marisa Vorraber; VEIGA NETO, Alfredo *et al.* (coord.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. CORAZZA, Sandra Mara. *Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1996. p. 105_131.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Minidicionário Aurélio*. Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 1977.
- _____. *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. In *Uma agenda para jovens pesquisadores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 143_159.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 18 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- PAIS, José Machado. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. In *Nas rotas do cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 25 _ 34.
- _____. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. In *O sociólogo “ouriço e os saberes “não alinhados”*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 35 _ 50.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. 16 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. In *O fracasso da/na escola*. São Paulo: Ática, 2000. p. 08 _ 17.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
Centro de Ciências Humanas e Sociais- CCH
Escola de Educação – EE
Departamento de Didática - DID

MONOGRAFIA II

ALUNO(A): Tatiana Vieira Sant'Ana de Sousa (20032351079)

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO: O ensino da língua materna em educação de jovens e adultos: perspectivas e ações desenvolvidas no cotidiano escolar

ORIENTADOR(A): Profa Dra. Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

PRIMEIRO AVALIADOR

Professor convidado: ANGELA MARIA SOUZA MARTINS

Nota: 10,0 (dez)

Considerações:

De monografia de Tatiana está muito bem redigida e fundamentada. Além disso, apresenta reflexões consistentes sobre o ensino da língua portuguesa para o segmento de Educação de Jovens e Adultos, mostrando a importância da variedade linguística, e, seja, devemos sempre considerar as diferenças de região, status econômico e idade. Sendo assim, com isso a nota 10,0 (dez) está

DATA: 7/12/2007

Assinatura: Angela Maria Souza Martins

SEGUNDO AVALIADOR

Professor orientador: Lígia Martha Coelho

Nota: 8,5/10,0

Considerações:

O estudo tem objeto específico e problema pertinente à área da educação, privilegiando as discussões em torno do trabalho com língua materna em turmas de EJA.

A aluna tem uma escrita autoral, e apresenta um bom trabalho crítico, entendendo teoria e prática. No entanto, houve algumas falhas de formatação, bem como na introdução, que não foi concluída. É preciso zelar!

Data: 06/12/2007

Assinatura: L. Coelho

TERCEIRO AVALIADOR

Professor de Monografia II: Janaina S.S. Menezes

Nota: 10,0

Considerações:

O trabalho contém os principais elementos de uma monografia.

Data: 12.12.07

Assinatura: Janaina S.

RESULTADO FINAL			
Avaliador 1	Avaliador 2	Avaliador 3	Média final
10,0	10,0	10,0	10,0