



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE**

ÉLIDA PACHECO MARTINS

**ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS (EJAI) E PRECONCEITO
LINGUÍSTICO**

Brasília - DF

2019

ÉLIDA PACHECO MARTINS

ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS (EJAI) E PRECONCEITO
LINGUÍSTICO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Comissão Examinadora da Faculdade de Educação
da Universidade de Brasília (UnB) como requisito
parcial para obtenção do título de Licenciada em
Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Paula Gomes de Oliveira.

Brasília

2019

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

MEL42a MARTINS, Élide Pacheco
Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) e
preconceito linguístico / Élide Pacheco MARTINS; orientador
Paula Gomes de OLIVEIRA. -- Brasília, 2019.
61 p.

Monografia (Graduação - Pedagogia) -- Universidade de
Brasília, 2019.

1. EJAI. 2. Preconceito Linguístico. 3. Variações
Linguísticas. 4. Educação. 5. Alfabetização. I. OLIVEIRA,
Paula Gomes de, orient. II. Título.

ÉLIDA PACHECO MARTINS

ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS (EJAI) E PRECONCEITO LINGUÍSTICO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Defendido e aprovado em 10 de dezembro de 2019.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Paula Gomes de Oliveira (orientadora)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Prof. Dr. Hélio José Santos Maia (examinador)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Prof. MSc. José Ivaldo Araújo de Lucena (examinador)
Universidade Católica de Brasília

Prof. Dr. Rodrigo Matos de Souza (examinador suplente)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

*Dedico este trabalho aos meus pais,
que sempre sonharam e buscaram me proporcionar
o melhor para que eu chegasse até aqui.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao nosso Pai Celeste, que nos criou e deu a vida, que me conhece mais do que eu mesma e guiou cada passo meu ao longo da vida e principalmente dessa jornada acadêmica, que me fortaleceu durante minhas aflições, enviou-me anjos terrenos para me protegerem e cuidarem, preencheu-me com Seu amor, paz, alegria e ensinou-me que nada é impossível para Ele.

Agradeço também ao meu irmão mais velho, Parley, que, além de me ensinar que não devo me contentar com o medíocre, foi um dos meus provedores enquanto morávamos juntos e minha saúde não me permitia trabalhar.

À minha mãe e meu irmão mais novo, que quando longe, tinham tempo para me ouvir, dar conselhos e fazer rir, e quando perto, tomaram mais responsabilidades para que eu pudesse me dedicar aos estudos sem que precisasse me preocupar com outros afazeres, bem como a busca incessante pela minha tranquilização e preservação da minha saúde física e mental.

Ao meu pai e minha 'mãedrastra', pois ela é digna desse título, meus provedores principais nessa jornada, que não deixaram faltar nada, tanto em provisões quanto em afeto, demonstrando uma preocupação e cuidados fora do comum, estando presentes em todos os momentos.

Às minhas primas, amigos e tios, em especial Eliene, Paulo, Maria da Glória e Letícia que nunca hesitaram em me ajudar qualquer que fosse minha necessidade, estavam sempre de prontidão, não importando a hora ou ocasião, e preocupados com minha saúde física.

Ao meu líder eclesiástico, Daniel Loureiro, que percebeu quando eu não estava dando conta de mim mesma e ajudou a manter meu bem-estar psicológico, acompanhando com atenção e preocupação meu progresso.

Às minhas queridas amigas que conheci na graduação, Gabriella e Helen, que se tornaram minhas irmãs, acompanhando de perto todas as minhas alegrias e

tristezas, compartilhando conselhos, risadas e me ajudando mais do que eu poderia descrever. E, ao querido João Felipe, também companheiro de graduação, que me ajudou em momentos que eu não sabia mais a quem poderia recorrer.

Às minhas maravilhosas amigas Alynne, Rebeca, Maryana, Jaqueline e Raquel, que ouviram minhas angústias e medos e os transformaram em risos, me proporcionando momentos inesquecíveis de diversão.

Aos mais novos membros da minha família, particularmente Maria Inez e Paulo Vitor, que encheram ainda mais minha vida de alegria, diversão e amor, que buscaram me acalmar diante do estresse advindo da concretização desse trabalho, além da ajuda com a tradução e correção.

Aos professores e professoras maravilhosos que conheci ao longo da minha vida e me inspiraram a continuar com o sonho de ser Pedagoga, principalmente, aos da academia, que não só acompanham mas também fizeram parte da minha transformação pessoal de forma a me tornar uma pessoa e pedagoga melhor e mostraram-me que por mais árduo que seja, as alegrias de ensinar superam as dificuldades. Não me atrevo a nomear por temor de esquecer algum.

E, claro, à minha orientadora, Paula Gomes, que, mesmo sem me conhecer, aceitou de bom grado o desafio de orientar-me e o fez com maestria, demonstrando muito carinho e paciência, de forma que toda vez que saía de sua sala após uma reunião não me sentia sobrecarregada e sim incentivada e cheia de ânimo.

Com certeza não estaria aqui sem a ajuda de nenhum deles e por isso, sou eternamente grata. A todos esses anjos sem asas que Deus colocou em minha vida, por me doarem seu tempo e amor, que é o bem mais precioso que uma pessoa pode oferecer: muito obrigada. Sou uma pessoa melhor por ter vocês em minha vida.

“Buscai diligentemente e ensinai-vos uns aos outros palavras de sabedoria; sim, nos melhores livros buscai palavras de sabedoria; procurai conhecimento, sim, pelo estudo e também pela fé.”

Doutrina e Convênios 109: 7

RESUMO

O presente trabalho tem como tema o choque entre a norma-padrão e as variações linguísticas na alfabetização de jovens, adultos e idosos e sua relação com o preconceito linguístico. Teve como objetivo identificar as estratégias utilizadas pelo professor em sala de aula para mediação dos conflitos entre a norma-padrão e a variação linguística sem perpetuar o preconceito linguístico. Tendo como fundamento teórico estudos sobre a alfabetização na EJA e o preconceito linguístico de teóricos como Freire (1990), Bagno (1999; 2003; 2007), Reis (2011), entre outros. A metodologia utilizada para realização dessa pesquisa foi um estudo de caso de cunho etnográfico, que teve como procedimentos a observação participante de aulas e entrevistas com professores e alunos. O resultado mostra que as variações linguísticas são vistas pelas professoras como o motivo da dificuldade no aprendizado da norma-padrão, assim, utilizam formas diferentes de estratégias, porém, sem o estabelecimento de preconceitos linguísticos. Foi concluído que o preconceito linguístico não é presente nas aulas da EJA e as estratégias didático-pedagógicas variam de acordo com o professor, entretanto, são determinadas pelas relações estabelecidas em sala de aula e sua visão do processo ensino/aprendizagem do aluno.

Palavras-chave: EJA. Preconceito Linguístico. Variações Linguísticas. Educação. Alfabetização.

ABSTRACT

This paper themes the clash between the standard language and linguistic variations in the literacy process of young people, adults and the elderly and its relation with linguistic prejudice. It aimed to identify strategies used by classroom teachers to mediate conflicts between the standard language and linguistic variation without perpetuating linguistic prejudice. It has as theoretical basis studies on literacy in Youth, Adult and Senior Education and the linguistic prejudice of theorists such as Freire (1990), Bagno (1999; 2003; 2007), Reis (2011), among others. The methodology used to carry out this research was a case study of ethnographic nature, whose procedures consisted of a participant observation of classes and interviews with teachers and students. The result shows that linguistic variations are seen by teachers as one reason for difficulty in learning the standard language, thus, they use different forms of strategies, but without the establishment of linguistic prejudice. It was concluded that language prejudice is not present in classes for Youth, Adult and Senior Education and that didactic-pedagogical strategies vary according to the teacher. However, these strategies are determined by the relationships established in the classroom and the teacher's view of the student teaching/learning process.

Keywords: Youth, Adult and Senior Education. Linguistic Prejudice. Linguistic Variations. Education. Literacy.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
DF	Distrito Federal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJAI	Educação de Jovens, Adultos e Idosos
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
JK	Juscelino Kubitschek
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PAS	Programa de Avaliação Seriada

SUMÁRIO

1	MEMORIAL EDUCATIVO: O COMEÇO	12
1.1	A leitura.....	13
1.2	A escrita.....	14
1.3	A leitura e a escrita na minha formação como pessoa	16
1.4	Leitura e escrita e a EJAI	17
2	INTRODUÇÃO	19
3	PRECONCEITO LINGUÍSTICO: O QUE É?	22
3.1	A língua escrita e a língua falada	24
3.2	A origem do preconceito linguístico.....	27
4	A EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS	31
4.1	O preconceito social na educação de jovens, adultos e idosos.....	34
4.2	Além do ‘aprender a ler e escrever’: o método Paulo Freire.....	38
4.3	Estratégias didático-pedagógicas para a EJAI	41
5	METODOLOGIA	44
6	DISCUSSÃO	46
6.1	ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS UTILIZADAS PELOS PROFESSORES	46
6.1.1	O uso do celular na EJAI	46
6.2	AS RELAÇÕES ALUNO-ALUNO, PROFESSOR-ALUNO E ALUNO-PROFESSOR	48
6.2.1	A importância da relação aluno-aluno nas atitudes pessoais e interpessoais dos mesmos	48
6.2.2	A importância da relação professor-aluno nas atitudes pessoais e interpessoais dos alunos	50
6.2.3	A importância da relação aluno-professor nas atitudes pessoais e interpessoais do professor.....	51
6.3	PRECONCEITO LINGUÍSTICO E SOCIAL NAS AULAS	52
6.3.1	Norma-padrão e variações linguísticas.....	52
6.3.2	O preconceito social na EJAI.....	54
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
8	PERSPECTIVA PARA O FUTURO	58
	REFERÊNCIAS	59

1 MEMORIAL EDUCATIVO: O COMEÇO

“Não te deixes destruir...ajuntando novas pedras, construindo novos poemas.

Recria tua vida. Sempre, sempre”.

Cora Coralina

Minha família era composta por 5 pessoas: meu pai, Paulo; minha mãe, Gláucia; meu irmão mais velho, Parley; eu; e meu irmão mais novo, Sam. Depois de um tempo meu pai saiu, mas essa é outra história.

Da minha família, minha mãe gostava de escrever, mas só ¹ escrevia diários de quando éramos bebês e crianças. Não lembro dela lendo muito. Quase não via meu pai em casa porque trabalhava o dia todo, então, presumia que ele não lia nem escrevia nada. Meu irmão mais velho sempre foi o mais inteligente de todos nós. Sempre gostou e se interessou pela leitura e escrita. Ele era admirado por todos os parentes. Meu irmão mais novo foi o que mais teve dificuldade com a leitura e escrita, ele levou um tempo acima do considerado normal pela nossa sociedade para aprender a ler e escrever e teve muita dificuldade, hoje, não exercita muito essas habilidades porque sempre ouvia dos outros que era preguiçoso. Essa palavra tem o poder de ferir e até matar qualquer escritor e/ou leitor em potencial.

Quando criança eu não tinha muito contato com o mundo da leitura e escrita fora da escola. Em casa, não tinha livros infantis, na casa de colegas e parentes também não tinha acesso a livros infantis, porém, isso não me preocupava porque minha maior necessidade era brincar. Eu brincava muito na rua com os colegas e meus irmãos. Acreditava que ler livros e escrever eram coisas que se faziam na escola.

Não lembro exatamente de como aprendi a ler e nem escrever, esse é um processo que minha mente esconde bem fundo e nenhum esforço atual me ajudou a lembrar. Porém, lembro das experiências geradas a partir desse processo. Portanto, minhas escavações² e descobertas começam com experiências de leitura e escrita que tive na escola.

¹ Digo só, referindo-me a porque ela não escreveu nada além desses diários, mas, percebo que arranjar tempo para escrever o diário de cada um dos três filhos por anos, tendo que ser dona de casa, mãe de três filhos pequenos e ainda trabalhar fora, não é pouco, não é só.

² Quando falo escavação, estou me apropriando de um termo usado de forma analógica para me referir ao ato de relembrar e ressignificar nossas memórias relacionadas à escrita e leitura.

1.1 A LEITURA

“É preciso exigir de cada um o que cada um pode dar”.

Antoine De Saint-Exupéry

A leitura não era parte da minha vida ativamente antes dos 13 anos de idade. Não me refiro à leitura de placas, outdoors, embalagem de comidas...nada disso. Me refiro à leitura de livros, poemas, textinhos, crônicas etc.

Na terceira série, aos 9 anos de idade, a professora pedia para que nós lêssemos alguns textinhos encontrados no livro didático em voz alta, na frente da turma, para treinar nossa dicção. Eu adorava. Não era a melhor leitora da vida, mas lia bem. Treinava bastante para chegar na frente da turma e ler bem. Não tinha medo não. Fazia isso feliz da vida até a quinta série, onde mudei de escola e tudo parecia diferente, passei a odiar ficar na frente da turma. Todos pareciam mais velhos que eu, mais inteligentes, então, ficava quieta e calada.

No intervalo, ia à biblioteca. Ficava lá, procurando algo para ler. Porém, o verdadeiro motivo por trás de ficar na biblioteca no intervalo, era meu irmão mais velho. A partir da quinta série, estudei nas mesmas escolas que ele e, ele, por ser um pouco mais inteligente que a média, sempre era destaque em tudo! Foi aí que começaram as comparações. Todo mundo que o conhecia me perguntava: “Você é igual seu irmão?”, “Você também lê como seu irmão?”. Ah, que coisa! Comecei a tentar ser como meu irmão, então, fui para a biblioteca.

Primeiro, peguei um livro com letras grandes, mas que não tinha muitas imagens. Adorei o livro. Certo, agora, era hora de ir para um maiorzinho, encontrei o Pollyanna. Ah, que descoberta! Que achado! Esse livro mudou minha vida. De repente, descobri o motivo pelo qual meu irmão gostava tanto de ler. Descobri o mundo da leitura.

Porém, não foi nessa época que a leitura se tornou uma parte ativa da minha vida. Depois desse livro, procurei outros, mas sem muito sucesso. Li outros, mas nenhum me fez sentir o que sentia quando lia Pollyanna. Enquanto isso, certa vez li um poema no jornal da escola, era sobre uma menina que tinha perdido a mãe. Aquele poema me impactou profundamente, gerou em mim um sentimento diferente, não

consegui identificá-lo, mas, recortei, guardei e prossegui no caminho de continuar procurando meu livro “ideal” sem dar muita importância a esse novo gênero.

A vida foi seguindo e nada de eu encontrar outra inspiração literária. Até que, na sétima série, aos 13 anos de idade, descobri que existia, na biblioteca da escola, a continuação do livro Pollyanna, o Pollyanna Moça. Ah! Que dia feliz. Li, maravilhada e feliz da vida.

Na mesma época, Crepúsculo virou febre entre os adolescentes. Meu irmão mais velho comprou o livro e me pediu para lê-lo pois iria gostar. Li e, na época, me apaixonei. Eu só falava de Crepúsculo. Todo mundo que me conhecia, só assistiu ao filme porque eu não parava de falar do livro. Ajudei muito na publicidade do livro. Infelizmente não me rendeu nada em termos financeiros (risos). Mas, o que interessa é que eu não podia ler e ficar sem falar nada porque quando você lê algo que ama, você quer compartilhar, então, foi o que fiz.

Depois disso, a leitura se tornou parte ativa na minha vida. Eu li muitos³ outros livros e artigos, tanto literários, quanto eclesiásticos.

1.2 A ESCRITA

*“Sua arte não é
a quantidade de pessoas que gostam do seu trabalho
sua arte é
o que o seu coração acha do seu trabalho”.*
Rupi Kaur

Minha primeira lembrança cronológica a respeito da escrita foi na primeira ou segunda série, quando, ainda lenta para escrever, tive que copiar do quadro um texto. Sempre perdia o intervalo por não conseguir terminar a tempo. Em um dia específico, consegui! Fiquei superfeliz. Fui mostrar para a professora e ela viu que eu tinha pulado uma parte do texto, acredito que ela pensou que tinha sido de propósito para ir ao intervalo, o que não era verdade, mas, ela não tinha como saber. Tive que ficar na sala recopiando todo texto. Fiz chorando.

Essa foi a experiência mais trágica relacionada à escrita que ficou marcada em mim. Escrever devagar, mesmo sendo comum nos anos iniciais, foi algo que ficou

³ Muitos é um termo relativo. Em comparação ao meu irmão mais velho, li poucos, em comparação ao meu irmão mais novo, li muitos. Mas, sem comparações, nem com irmãos, nem com mais ninguém. Aqui, devido ao meu histórico, contato e interesse com os livros, muitos são mais de um conjunto de série.

gravado em mim por muito tempo. Muitos anos depois, aprendi com Antoine De Saint-Exupéry que “é preciso exigir de cada um, o que cada um pode dar”.

Depois disso, minha vida como escritora não foi muito longe. Escrever sempre foi muito difícil. Nunca gostava do que fazia, por isso, na quarta série, quando minhas colegas escreviam recadinhos carinhosos umas para as outras, eu ficava admirada por elas conseguirem fazer tal coisa. Comecei a fazê-lo também, mas nunca foi algo que eu me orgulhava ou achava bom.

Na adolescência, comecei a escrever diário. Já tinha tentado antes, mas nunca consegui. Mas, na adolescência foi diferente. Percebi que conseguiria fazer se tivesse um propósito, assim, comecei. No começo, era mais uma descrição da minha rotina e quase nada sobre meus sentimentos. Isso foi mudando com o tempo, de acordo com minhas experiências.

Na escola, fazer redação ou produção de texto era uma tortura! Sempre odiei minha escrita, sabia que não sabia escrever, e nenhum professor parecia saber me ajudar. Assim, nunca pratiquei. Não por falta de desejo, porque eu sempre sonhei em escrever bem⁴ e bonito⁵, mas, sem nenhum estímulo, não o fazia.

Lembro que na sétima série, na aula de produção de texto, a professora levava jornais para a sala e nos pedia para escolher uma notícia do jornal que mais nos chamasse a atenção para escrever sobre ela. Não lembro do formato dos textos e nem dos critérios exigidos por ela, mas, lembro de duas ocasiões diferentes em que escrevi por prazer nessa disciplina. Uma delas foi sobre uma notícia que falava de tornados e outra foi sobre o fechamento do teatro de Sobradinho, a cidade que morei quando era criança. A professora relutou em deixar-me escrever sobre os dois temas (encontrados no jornal), mas, no fim, cedeu e deixou. Meu argumento foi que eu não iria escrever nada que não fosse aquilo porque mais nada naquele jornal me interessava. Não lembro o que escrevi e nem se gostei, mas sei que foi bem marcante.

Como escritor ou escritora, é importante que você tenha uma motivação. Algo que te inspire para que você possa escrever com prazer, de maneira fluida e sem estresse.

⁴ Eu acreditava que escrever bem era escrever um texto que todos que o lessem iriam gostar.

⁵ Escrever bonito era o que eu ouvia, em todos os lugares, sobre um texto escrito de acordo com as normas gramaticais da Língua Portuguesa.

No primeiro ano do ensino médio, experimentei essa forma de escrita quando tive que redigir a redação do Programa de Avaliação Seriada (PAS)⁶, que tinha como tema, o mar. Apesar de ter sido uma obrigação escrever sobre isso, foi a primeira vez que escrevi algo que eu amei. Fiquei impressionada com minha própria capacidade de escrever de forma “bonita”⁷. Gostei tanto que reescrevi e pedi para minha professora de português corrigir os erros.

Depois disso, minha autoestima em relação à escrita melhorou de forma significativa, porém, foi apenas no terceiro ano do ensino médio que, nas aulas de produção de texto, passei a escrever mais e gostar do que escrevia.

1.3 A LEITURA E A ESCRITA NA MINHA FORMAÇÃO COMO PESSOA

*“É bem mais difícil julgar a si mesmo
que julgar os outros”.*
Antoine De Saint-Exupéry

Sempre soube da existência da relação entre a leitura e a escrita, parece que é um daqueles conhecimentos que você já nasce sabendo, que está incrustado na gente, mas nunca realmente parei para analisar essa relação na minha vida e como isso me afetou.

Ao fazê-lo, descobri que no ensino médio (quando comecei a ler mais) todos os textos que produzia na escola eram afetados diretamente pelo livro que eu estava lendo no momento. Meu diário, ao longo dos anos e das leituras, foi mudando drasticamente, de forma bem visível, a partir dos livros que eu lia. Até meu vocabulário mudou. Enriqueceu. Melhorou.

Descobri que passei a gostar das minhas produções textuais por causa dessa melhora de qualidade ocasionada pelas leituras que eu fazia. Tornei-me mais crítica, mais conhecedora de mim mesma, dos meus gostos, dos meus interesses.

Foi lendo “A Menina que Roubava Livros” que me descobri amante do gênero drama. Percebi que o gênero romance, para a leitura, foi o gosto de uma fase passageira. Mas foi lendo um livro de poesias que me percebi amante de poesias e me descobri uma poetisa. Me descobri amante de poesia muitos anos depois de ter

⁶ Antigamente usada como forma de avaliação do Distrito Federal para o ingresso na universidade pública.

⁷ “Bonita” aqui tem outro significado. Nesse caso, na época, achei minha escrita bonita porque era mais poética, mas só fui fazer essa relação muitos anos depois.

lido duas poesias particularmente marcantes. E que, apesar de gostar mais de drama do que de romance, minhas poesias são mais românticas que dramáticas. Então, tenho um pouco de tudo em mim.

Foi escrevendo textos em uma disciplina no terceiro ano do ensino médio que percebi minha capacidade de escrever como os escritores dos livros que eu amava e admirava. E foi na faculdade, sim, na faculdade, que descobri que eu posso ser escritora, poetisa, leitora...o que eu quiser, se eu quiser.

1.4 LEITURA E ESCRITA E A EJA

*“E, correndo Filipe, ouviu que lia o profeta Isaías, e disse: Entendes tu o que lês?
E ele disse: Como poderei entender, se alguém não me ensinar?”
Atos 8:31-31*

Na faculdade, meu processo de autodescobrimento continuou acontecendo e não se limitou a descobertas pessoais, se expandiu para o outro. Essa expansão foi possibilitada pela ressignificação das experiências pessoais e do exercício da empatia, que, ao perceber minha transformação através da leitura e da escrita, resultou na busca pela compreensão de como a leitura e a escrita podem, também, ser um instrumento de transformação dos alunos da educação de jovens, adultos e idosos.

Essa busca que menciono foi fruto de uma semente plantada em 2015, em duas disciplinas que cursei naquele ano: Alfabetização de Jovens e Adultos e, Processos de Alfabetização.

Foi na disciplina sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) que descobri meu amor por essa modalidade de ensino, pois, até então, no curso, só tinha aprendido sobre as crianças. A EJA me proporcionou um novo olhar, mais amplo, mais empático, mais amável. O professor, Renato Hilário, que tive a honra de conhecer nessa disciplina (a última ministrada por ele antes de aposentar-se), nos mostrou, pelo seu exemplo, a importância da partilha e do amor, tanto na posição de aluno quanto de professor.

Em uma aula específica e particularmente memorável de Processos de Alfabetização, a professora comentou sobre o preconceito linguístico e suas várias formas. Até então, nunca tinha ouvido falar nessa forma de preconceito, o que me admirou e preocupou muito em vista ao grande sofrimento que ele traz para as

pessoas, pois, além de já ser/continuar sendo vítima de tal preconceito, também já o reproduzi, o que me causou muito espanto após perceber que ele é gerado e reproduzido a partir de um mito: o mito de “falar certo”.

Porém, mesmo com tamanha admiração e indignação causada por essa descoberta, só fui ponderar com maior profundidade sobre o assunto quatro anos depois, quando fui levada a pensar sobre temas que mais me inquietaram durante a graduação. Lembrei dessa aula e meu sentimento de inquietação e problematização me impulsionaram a pesquisar mais sobre o tema.

E foi nesse momento que a relação entre os temas tratados nessas duas disciplinas começou a fazer sentido para mim. Na época, na correria do semestre, não percebia como estavam relacionadas, mas, quando pude ponderar sobre minha graduação e comecei a pesquisar sobre o preconceito linguístico a relação com a EJA pareceu-me inegável.

Dessa forma, percebi que toda minha trajetória na graduação faria muito mais sentido para mim se eu a encerrasse discorrendo sobre a modalidade de ensino menos lembrada pelos professores, porém, mais apaixonante: a educação de jovens e adultos.

2 INTRODUÇÃO

De acordo com Cavalcante (2006), nos últimos trinta anos, investigações científicas relacionadas à diversidade linguística da Língua Portuguesa no Brasil vêm tomando mais espaço na comunidade científica. Esses estudos foram importantes para a implementação, nos currículos escolares, do estudo da variação linguística existente no Brasil.

O referido avanço foi de grande significado para o reconhecimento de diversas formas dialetais e o combate ao preconceito linguístico atrelado a elas. Porém, reproduções desse preconceito ainda são recorrentes na nossa sociedade, “somos, desde muito cedo, levados a acreditar que nossa fala é feia, desagradável, errada. E o dizer “errado” nos coloca, sempre, na posição de humilhados, desprestigiados, desadequados para o nosso meio” (PESSOA, 2008, p. 3).

Infelizmente, essas manifestações preconceituosas ocorrem tanto fora quanto dentro do ambiente escolar, especialmente nas salas de alfabetização. A alfabetização é um processo coletivo e individual ao mesmo tempo. Coletivo por ser, na sociedade atual que estamos inseridos, um direito garantido a todos seres humanos e individual porque consiste em um processo interno de compreensão da estrutura linguística do grupo social que está inserido, compreensão essa que ocorre em cada indivíduo em um ritmo diferente. Sendo assim, quando uma pessoa é submetida ao processo de alfabetização ela precisa desenvolver um meio de conciliar as regras da norma-padrão da língua com as diversas variações existentes na fala, como bem colocado por Kleiman (2012, p. 29) quando diz que

esquecemos que quem já fala uma variante de prestígio tem uma vantagem enorme: esse falante não será acometido de frustrações e inseguranças na hora de falar e, ainda, quando tiver que aprender a escrever a língua, terá que preocupar-se mais com a lógica do sistema da escrita e com suas idiosincrasias ortográficas, e não, também, com a aprendizagem de novas regras e novo léxico.

Assim, quando nos referimos à alfabetização na modalidade da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, a tensão existente entre as variações linguísticas e a norma-padrão é uma questão de grande complexidade pois traz consigo essa série de inseguranças que estão internalizadas no aluno.

Além disso, outras discriminações já vivenciadas por ele no decurso de sua vida, tanto explícita quanto implicitamente, podem vir a ser um fator de dificuldade que

influencia negativamente seu processo de alfabetização na língua materna, com a possibilidade de desencadear uma reação automática de proteção pessoal, semelhante a um mecanismo de defesa aprendido pelo indivíduo ao longo dos anos a partir das circunstâncias de sua vida, tais como a evasão escolar, seu silenciamento e repreensão. Pessoa (2008, p. 5) exemplifica e esclarece esse ponto:

Os usuários de formas linguísticas desprestigiadas, por se sentirem inferiores, chegam mesmo a concordar com a desqualificação da própria fala e reconhecem a superioridade de quem os discrimina. O caso do personagem Fabiano de *Vidas Secas*, esta grande obra de Graciliano Ramos, é exemplar. É mudo no trato social, incapaz de se exprimir. Reduzido ao silêncio por não ter a habilidade de enfrentar o seu interlocutor. Mas pensava e pensava muito. E admirava o Seu Tomás da bolandeira, rico por possuir uma cama e por ser capaz de falar tão bem.

Assim, a forma com que o professor(a) faz a mediação da norma-padrão com as variações linguísticas da língua é de grande relevância para o processo de ensino/aprendizagem dos alunos, e uma oportunidade de romper a perpetuação do preconceito linguístico instaurado em nossa sociedade.

Acreditamos que essa pesquisa é de grande valia ao professor, à sociedade e ao aluno. Ao professor é de grande utilidade para conhecer mais o universo, perfil e contexto de seu aluno.

Também para a autoavaliação de suas práticas pedagógicas no que diz respeito à busca de estratégias de mediação e combate à perpetuação de tais preconceitos quando seus alunos apresentarem dificuldades decorrentes do conflito existente entre a escrita e a oralidade da língua materna de forma a potencializar seus processos de ensino/aprendizagem.

Quanto à sociedade, o tema se faz de grande valor ao mostrar que a perpetuação de preconceitos linguísticos, gerados em um período histórico específico da nossa sociedade, é uma situação que deve ser tratada com seriedade, pois pode gerar barreiras de aprendizagem e desenvolvimento. E, quanto ao aluno, o ajuda a perceber sua real capacidade de domínio e enfrentamento de conflitos durante o processo de ensino/aprendizagem da língua materna.

Desse modo, a proposta a ser desenvolvida aqui tem como objetivo geral identificar as estratégias utilizadas pelo professor em sala de aula para mediação dos conflitos entre a norma-padrão e a variação linguística da Língua Portuguesa durante

as aulas de alfabetização na modalidade Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) sem perpetuar o preconceito linguístico. Tendo como objetivos específicos: observar as aulas de alfabetização da modalidade EJAI e as relações professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno; identificar situações de preconceito linguístico ocorridas no cotidiano da sala de aula vivenciado pelos jovens, adultos e idosos; e, identificar como os jovens, adultos e idosos reagem ao preconceito linguístico investido contra eles em situações cotidianas na sala de aula.

3 PRECONCEITO LINGUÍSTICO: O QUE É?

Atualmente, vemos a crescente luta contra diversas formas de preconceitos que foram perpetuados em nossa sociedade ao longo dos séculos. Entretanto, essa luta parece não perceber a existência de um preconceito muito comum e “tão naturalizado na nossa sociedade que o brasileiro que o pratica sequer percebe que o está praticando” (KLEIMAN, 2012, p. 27), assim, perpetuando-se cada vez mais em grupos de todas as camadas sociais: o preconceito linguístico.

O preconceito linguístico, basicamente, é a crença da existência de erros na língua portuguesa falada. Segundo Bagno (1999), essa ideia promove a concepção de que o português falado no Brasil possui uma unidade, aquela ensinada nas escolas e encontrada nas gramáticas e dicionários, e, conseqüentemente, tudo o que foge desse padrão unitário é considerado “errado”, “feio” e “grosseiro”. Com essa concepção distorcida sobre a língua falada, é comum vermos

[...] esse preconceito ser alimentado diariamente em programas de televisão e de rádio, em colunas de jornal e revista, em livros e manuais que pretendem ensinar o que é ‘certo’ e o que é ‘errado’, sem falar, é claro, nos instrumentos tradicionais de ensino da língua: a gramática normativa e os livros didáticos (BAGNO, 1999, p. 13).

Por essa crença estar tão presente em nosso cotidiano, ela não é vista como um preconceito. Bagno (1999) nos explica que, a princípio, um dos fatores que causam esse fenômeno é nossa definição de “erro”. Temos uma ideia deturpada sobre o que é um “erro de português” e quem o comete. Geralmente, associamos o “erro de português” a um desvio na norma ortográfica oficial. Por exemplo:

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 muita 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” (BAGNO, 1999, p. 123, grifo do autor).

Assim, esses “erros” perdem o fundamento quando percebemos que a mensagem passada foi compreendida plenamente, mesmo existindo um pequeno desvio na regra ortográfica oficial.

Associado a essa concepção, encontramos outro obstáculo para a melhor percepção da existência do preconceito linguístico, a ideia do mito de que o “brasileiro não sabe falar português” (BAGNO, 1999, p. 20). Sugerir que pessoas nativas do Brasil, que têm como sua língua materna o português, cometam “erros de português” é completamente equivocado.

Todo falante nativo de uma língua é um falante plenamente competente dessa língua, capaz de discernir intuitivamente a *gramaticalidade* ou *agramaticalidade* de um enunciado, isto é, se um enunciado obedece ou não às regras de funcionamento da língua. Ninguém comete erros ao falar sua própria língua materna, assim como ninguém comete erros ao andar ou ao respirar. Só se erra naquilo que é aprendido, naquilo que constitui um saber secundário, obtido por meio de treinamento, prática e motorização: erra-se ao tocar piano, erra-se ao dar um comando ao computador, erra-se ao falar/escrever uma língua estrangeira. A língua *materna* não é um saber desse tipo: ela é *adquirida* pela criança desde o útero, é absorvida junto com o leite *materno*. Por isso, qualquer criança, entre os 3 e 4 anos de idade (senão menos) já domina plenamente a gramática de sua língua (BAGNO, 1999, p. 124, grifo do autor).

Dessa forma, vemos que o aprendizado da língua materna independe do contato com essa língua em sua forma escrita. As crianças aprendem a falar antes de aprender a escrever porque o aprendizado da língua materna se dá a partir de um processo de imersão, ou seja, em um ambiente que utiliza uma forma de comunicação específica e onde a pessoa é inserida desde bebê.

Nesse sentido, se um recém-nascido é inserido em um ambiente em que a fala não é uma forma de comunicação utilizada, não a desenvolverá como sua língua materna, mesmo que tenha contato com sua forma escrita desde criança, pois os sons precedem as letras. Sendo assim, o mesmo se dá de forma contrária,

basta citar os bilhões de pessoas que nascem, crescem, vivem e morrem sem jamais aprender a ler e a escrever! E, no entanto, ninguém pode negar que são falantes perfeitamente competentes de suas línguas maternas (BAGNO, 1999, p. 56).

Assim, vemos que apenas a pessoa que não tem o português como língua materna pode cometer erros agramaticais ao falá-lo.

Além disso, é possível perceber um outro fator determinante no processo de percepção do preconceito linguístico, a norma ortográfica oficial. Parece contraditório pensar que a norma contribui para a invisibilidade do preconceito linguístico já que

nos apoiamos nela para determinar o que é “certo” e o que é “errado”, porém, o problema está exatamente nisso.

Em nossa compreensão limitada sobre a norma ortográfica oficial, acreditamos que ela nos ajuda a saber como falar a língua e não percebemos todos os trâmites que estão por trás dela. Dessa forma, percebe-se que

o preconceito linguístico está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre *língua* e *gramática normativa*. Nossa tarefa mais urgente é de desfazer essa confusão. Uma receita de bolo não é um bolo, o molde de um vestido não é o vestido, um mapa-múndi não é o mundo... Também a gramática não é a língua (BAGNO, 1999, p. 9, grifo do autor).

Sendo assim, vamos analisar com um pouco mais de profundidade essa relação entre a língua escrita e a falada de modo que essa confusão seja desfeita.

3.1 A LÍNGUA ESCRITA E A LÍNGUA FALADA

O cabo de guerra existente entre a língua escrita, ou seja, a norma ortográfica padrão, e a língua falada, ou seja, a língua, é derivado da ideia de que a norma instrui o uso da língua. Porém, analisemos alguns detalhes importantes relacionados à norma e que fazem muita diferença quando o assunto é preconceito linguístico.

O primeiro ponto, ainda superficial, mas, que se liga aos outros, é um fato conhecido, porém, se não analisado com atenção, não é levado em consideração: a norma ortográfica padrão sofre mudanças de tempos em tempos. Por exemplo:

No início do século XX o "certo" era escrever: EM NICTHEROY ELLE POUDE ESTUDAR SCIENCIAS NATURAES, CHIMICA E PHYSICA. Se hoje o "certo" é escrever: EM NITEROI ELE PÔDE ESTUDAR CIÊNCIAS NATURAIS, QUÍMICA E FÍSICA, isso não altera a sintaxe nem a semântica do enunciado: o que mudou foi só a ortografia (BAGNO, 1999, p. 123).

A princípio, pode não parecer que isso faça alguma diferença, já que a frase é a mesma e o sentido também. Porém, é aí que se encontra o paradoxo. Se partimos da ideia de que a norma instrui o uso da língua, justificando assim, a existência de “erros de português”, por qual motivo essa norma, antes considerada oficial e padrão, mudou suas regras de ortografia?

Aqui, podemos alegar que os tempos mudaram, as pessoas mudaram, tudo se modernizou etc. Porém, todos esses argumentos apenas convergem para um único e pouco aceito fato: a norma não determina a forma de usar a língua e sim, a língua indica as regras da norma. Bagno explica o ocorrido:

O que aconteceu ao longo do tempo, foi uma inversão da realidade histórica. As gramáticas foram escritas precisamente para descrever e fixar como "regras" e padrões as manifestações linguísticas usadas espontaneamente pelos escritores considerados dignos de admiração, modelos a ser imitados. Ou seja, a *gramática normativa* em *decorrência da língua*, é subordinada a ela, dependente dela. Como a gramática, porém, passou a ser um *instrumento de poder e de controle*, surgiu essa concepção de que os falantes e escritores da língua é que precisam da gramática, como se ela fosse uma espécie de fonte mística invisível da qual emana a língua "bonita", "correta" e "pura". A língua passou a ser subordinada e dependente da gramática. O que não está na gramática normativa "não é português" (BAGNO, 1999, p. 64, grifo do autor).

Dessa forma, a partir desse fenômeno, a gramática passou a ser supervalorizada, desprezando manifestações linguísticas espontâneas e tentando inculcar, quase que à força, a norma padrão como a única manifestação linguística legítima (BAGNO, 1999).

Para desconstruir essa visão, é necessário distinguir a língua da norma-padrão. Primeiro, é indispensável compreender que a língua só existe em virtude dos seres humanos que a falam, sendo assim, é uma construção social e como tal, é ressignificada a cada instante.

[...] enquanto houver gente falando uma língua, essa língua vai sofrer variação e, conseqüentemente, vai sofrer mudança. É verdade que os avós e netos conseguem se entender mutuamente. Mas os netos percebem que seus avós usam palavras engraçadas que ninguém da sua idade usa, pronunciam as palavras de maneira diferente, usam construções sintáticas que não parecem muito habituais para a geração mais jovem. Os avós, por seu lado, acham que os netos falam tudo errado, que não dão importância à língua, acham que os jovens têm vocabulário muito pobre, que só querem usar gírias etc. etc. Essas atitudes são muito comuns em todas as sociedades, em todas as línguas, em todas as épocas. [...] É que nós costumamos a aceitar que as línguas mudam, junto com tudo mais que existe na sociedade. [...] Algumas pessoas reagem tão negativamente à mudança linguística que [...] chegam a associar esse fenômeno (natural e inevitável) com algum tipo de decadência moral da sociedade (BAGNO, 2003, p. 118-120).

A noção que temos da nossa própria língua é tão restrita que relutamos em aceitar uma mudança que acontece a cada instante e que, inclusive, somos ativos em sua transformação. Isso por nos apegarmos a uma ideia simplista e abstrata de que uma norma, que não consegue representar a realidade da língua falada, nem mesmo consegue traduzi-la de forma plena ou mesmo eficaz, com todas as entonações existentes na língua, pode determinar seu uso. O que exemplifica o fato trazido por Bagno (1999) de que um grito de socorro é mais eficaz do que ele em sua forma escrita.

Desse modo, a gramática é uma pequena parcela da enormidade que é a língua. Em nenhum lugar do mundo a escrita representa completa e perfeitamente a fala. Por estar em constante transformação, não é possível que ela seja representada a partir de uma forma imutável. Isso não quer dizer que a gramática é desnecessária e deve ser ignorada, entretanto, não podemos pensar que ela é a representação de uma “língua pura” e “perfeita”.

É necessária uma ortografia única para toda língua, para que todos possam ler e compreender o que está escrito, mas é preciso lembrar que ela funciona como a partitura de uma música: cada instrumentista vai interpretá-la de um modo todo seu, particular! (BAGNO, 1999, p. 53).

Sendo assim, entramos em um outro ponto muito importante relacionado à norma padrão que Bagno (1999) classifica como outro mito: não é possível falar como se escreve. Sabendo que a ortografia é derivada da fala e que ela não consegue representá-la devidamente, por consequência, não existe uma forma “certa” de falar o que foi escrito.

Não é a gramática normativa que vai “garantir” a existência de um padrão linguístico uniforme. Esse padrão linguístico (que pode chegar a certo grau de uniformidade, mas nunca será totalmente uniforme, pois é usado por seres humanos que nunca hão de ser criaturas física, psicológica e socialmente idênticas) como já dissemos, existe na sociedade, independentemente de haver ou não livros que os descrevam (BAGNO, 1999, p. 66).

Portanto, como um produto de uma construção humana a partir de sua interação social (fato observado no processo evolutivo da humanidade) e esses seres humanos, sendo individualmente distintos, a língua também se torna diversa e varia em grande, média e pequena escala, ou seja, só porque a língua é portuguesa, não

quer dizer que ela é igual nos países, nem nos estados, nem nas cidades, nem nos grupos que a falam. Mesmo que exista um padrão que as assemelhe.

3.2 A ORIGEM DO PRECONCEITO LINGUÍSTICO

A princípio, parece que o preconceito linguístico se resume apenas à tensão existente entre variações linguísticas e a norma-padrão, porém, ao analisarmos de forma um pouco mais atenciosa, veremos que não é tão simples assim. Começemos a analisá-lo a partir do processo de colonização do Brasil.

Pereira e Kusano (2013) mostram que, durante a colonização, o Brasil sofreu uma variada miscigenação étnica (indígena, africana, asiática e europeia), o que estabeleceu uma inegável diversidade sociocultural, e, conseqüentemente, a língua também foi alvo dessa diversidade, como falado anteriormente. Entretanto,

Um fato marcante da nossa história colonial, no campo da política linguística, foi a decisão do primeiro-ministro português Marquês de Pombal, em 1757, de proibir o ensino de qualquer outra língua em território brasileiro que não fosse a língua portuguesa. Embora não se aprenda isso na escola [...], durante a maior parte do período colonial no Brasil a língua portuguesa foi de uso minoritário [...]. O português só se tornou a língua majoritária do nosso povo depois de um longo processo de repressão sistemática, incluindo o extermínio físico de falantes de outras línguas (BAGNO, 2003, p. 77-78).

Dessa forma, essa unidade linguística foi tão incutida ao longo da nossa história, desconsiderando todas as variações resultadas de múltiplos processos histórico-sociais (BAGNO, 1999), que se tornou comum no nosso cotidiano não as aceitar. Porém, o fato de o português ter sido estabelecido como a língua oficial e materna falada no Brasil, não eliminou sua possibilidade de variação, assim, apresenta um elevado grau de diversidade e variedade.

Afinal, se formos acreditar no mito da língua única, existem milhões de pessoas neste país que não têm acesso à essa língua, que é a norma literária, culta, empregada pelos escritores e jornalistas, pelas instituições oficiais, pelos órgãos de poder – são os *sem-língua*. É claro que eles também falam português, uma variedade de português não-padrão, com sua gramática particular, que no entanto não é reconhecida como válida, que é desprestigiada, ridicularizada, alvo de chacota e de escárnio por parte dos falantes do português-padrão ou mesmo daqueles que, não falando português-padrão, o tomam como referência ideal – por isso podemos chamá-los de *sem-língua* (BAGNO, 1999, p. 16).

Podemos verificar a veracidade dessa afirmação ao refletir sobre esses dois exemplos de situações muito recorrentes em nossa sociedade:

Se dizer que *Cráudia, praça, pranta* é considerado “errado”, e, por outro lado, dizer *frouxo, escravo, branco, praga* é considerado “certo”, isso se deve, simplesmente a uma questão que não é de linguística, mas *social e política* – as pessoas que dizem *Cráudia, praça, pranta* pertencem a uma classe social desprestigiada, marginalizada, que não tem acesso à educação formal e aos bens culturais da elite, e por isso a língua que elas falam sofre o mesmo preconceito que pesa sobre elas mesmas, ou seja, sua língua é considerada “feia”, “pobre”, “carente”, quando na verdade é apenas diferente da língua ensinada na escola (BAGNO, 1999, p. 42, grifo do autor).

Por outro lado, um grande fazendeiro que tenha apenas alguns poucos anos de estudo primário, mas que seja dono de milhares de cabeças de gado, de indústrias agrícolas e detentor de grande influência política em sua região vai poder falar à vontade sua língua de “caipira”, com todas as formas sintáticas consideradas “erradas” pela gramática tradicional, porque ninguém vai se atrever a corrigir seu modo de falar (BAGNO, 1999, p. 69-70).

O que vemos aqui são duas situações opostas, mas que se complementam por serem inegáveis casos de ordem puramente econômica, política e social. Pois,

[...] do ponto de vista exclusivamente *linguístico*, o fenômeno que existe no português não-padrão é o mesmo que aconteceu na história do português padrão, e tem até um nome técnico: *rotacionismo*. [...] Assim, o problema não está *naquilo* que se fala, mas em *quem* fala o *quê* (BAGNO, 1999, p. 42, grifo do autor).

Anteriormente, percebemos que nosso conhecimento acerca da norma-padrão é limitado e resolvemos algumas questões mais superficiais sobre ela. Agora, nossa análise nos leva um pouco mais a fundo. Observando esses casos, nos deparamos com o cerne do preconceito linguístico: o preconceito social. Assim sendo, é fundamental conhecer e distinguir os fenômenos linguísticos que o permeia. Bagno (2003; 2007) os classifica como: norma-padrão; variantes prestigiadas; e, variantes estigmatizadas.

A norma-padrão, como o próprio título já diz, se refere a uma norma (ou lei) que estabelece um padrão (modelo) ideal para o uso da língua. Esse fenômeno é construído a partir de critérios associados a determinado período histórico, classe social e lugar, e está intimamente ligada à escola (BAGNO, 2003).

As variantes prestigiadas, mais conhecidas como “norma-culta”, são um conjunto de variações linguísticas usadas por falantes urbanos com alta escolarização e renda econômica, que, inclusive aparecem usos não pressupostos na norma-padrão, mas são considerados prestigiados. Essas variações não têm nenhuma relação com qualidades inerentes e suposta beleza intrínseca a essas formas de falar a língua, e sim, com uma construção ideológica de razão histórica, política, econômica e social que atribuíram a si mesmas esse prestígio (BAGNO, 2003). Assim,

Quando determinados usos não-normativos passam a ser usados pelos falantes urbanos escolarizados, eles deixam de ser percebidos como “erros” e se incorporam às variedades de prestígio. Daí a idéia de que “existem erros mais errados que outros”, porque os usos não normativos das camadas desprestigiadas da população são sempre considerados como “erros” a serem evitados (BAGNO, 2007, p. 117).

As variantes estigmatizadas, são as variedades linguísticas que caracterizam os grupos sociais desprestigiados do Brasil, que são histórica e socialmente classificados como “populares”, “subalternos,” “errados”, “corrompidos”, “oprimidos”, “feios”, entre outros (BAGNO, 2003, p. 67).

Dessa forma, as variantes prestigiadas parecem se aproximar mais da norma-padrão por elas estarem relacionadas a um grau de escolaridade (que é onde a norma-padrão mais se propaga) o que não acontece com os grupos falantes das variantes estigmatizadas, por não terem acesso à educação mais formal. Porém, por mais próximo que possa parecer, as variantes prestigiadas não reproduzem a norma-padrão de forma plena.

Ainda assim, a norma-padrão exerce uma influência tão forte sobre o imaginário dos brasileiros que não é de se estranhar que o preconceito linguístico seja recorrente tanto em grupos, quanto individualmente.

Os preconceitos, como bem sabemos, impregnam-se de tal maneira na mentalidade das pessoas que as atitudes preconceituosas se tornam parte integrante do nosso próprio modo de ser e de estar no mundo. É necessário que um trabalho lento, contínuo e profundo de conscientização para que se comece a desmascarar os mecanismos perversos que compõem a mitologia do preconceito. E o tipo mais trágico de preconceito não é aquele que é exercido por uma pessoa em relação a outra, mas o preconceito que uma pessoa exerce contra si mesma (BAGNO, 1999, p. 75-76).

Esse fato fica mais perceptível quando ouvimos mitos como “não sei português” ou “português é muito difícil” (BAGNO, 1999, p. 35), reproduzindo uma imagem negativa da língua e de si mesmo, como se a pessoa nunca tivesse tido nenhum contato com essa língua antes, o que se torna um paradoxo, pois, como já vimos, “todo falante nativo da língua *sabe* essa língua. Saber, no sentido científico do verbo *saber*, significa conhecer intuitivamente e empregar com naturalidade as regras básicas de funcionamento dela” (BAGNO, 1999, p. 35, grifo do autor).

Sendo assim, todos os casos de preconceito linguístico são derivados de um preconceito social, entretanto, por ser pouco conhecido, é raramente discutido e problematizado, é perpetuado cada vez mais nos grupos e instituições sociais, não sendo alvo das lutas contra formas de preconceitos. Portanto, percebemos que

as relações entre língua e sociedade são muito mais complexas do que a maioria das pessoas pensa e que é extremamente redutor (além de injusto e inútil) tentar compreendê-las usando como critérios únicos os rótulos tradicionais de “certo” e “errado” ou os conceitos pouco consistentes de “culto” e “popular” (BAGNO, 2003, p. 70).

Esse conhecimento é essencial para a discussão do próximo capítulo.

4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

No capítulo anterior, esclarecemos o que é o preconceito linguístico e chegamos em sua fonte: o preconceito social. Neste capítulo, falaremos como o preconceito linguístico e social se relacionam com a educação de jovens, adultos e idosos. Mas, para fazê-lo, precisamos, primeiramente, lembrar o contexto histórico-social que envolve essa modalidade de ensino no Brasil. Para isso, usaremos a sequência histórica apresentada no documento governamental oficial: “Orientações Curriculares para a educação de jovens, adultos e idosos (EJAI)” de 2018.

Apesar de ter adquirido uma discussão mais significativa nas últimas décadas, a preocupação com a alfabetização de adultos iniciou-se no final do século XIX com a abolição da escravatura e a adesão ao sistema capitalista, que requeria mão de obra minimamente qualificada, porém, depois da constatação de que mais da metade da população brasileira era analfabeta, surgiram diversos movimentos nacionais em combate ao analfabetismo.

Entretanto, apenas em 1934, com o Plano Nacional de Educação previsto na Constituição Federal da época, é reconhecida a necessidade de uma educação para jovens e adultos de acordo com suas especificidades, passando a ser considerada uma modalidade de ensino, o Ensino Supletivo. Com isso, na década de 1940, foram iniciados Congressos e Seminários relacionados ao tema, além de diversas campanhas de alfabetização de jovens e adultos advindos de parcerias entre Estado e sociedade civil, entre elas, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), implantada para estar em sintonia com as discussões sobre a educação de adultos que ocorriam internacionalmente.

Na década de 1950, a educação de adultos passa a ser reconhecida com mais propriedade a partir das contribuições teórico-metodológicas de Paulo Freire, que defende uma alfabetização crítica que relaciona a visão de mundo dos educandos com a palavra escrita. Assim, foi criada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo que teve 5 anos de duração. No início da década de 1960, depois de serem elaborados vários movimentos educacionais e ser desenvolvido um Plano Nacional de Alfabetização baseados nas teorias de Paulo Freire, acontece o golpe militar de 1964.

Com isso, todo o sistema educacional sofre uma reorganização, anulando todos os movimentos, inclusive o Plano Nacional de Alfabetização, já criados, para

implementar um sistema de educação tecnicista, destinado a “aumentar a produtividade do trabalhador para apoiar o crescimento econômico do país” (SEMED, 2018, p. 89). Em 1968, o governo militar estabelece o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que

se norteia, exclusivamente, na preocupação de ensinar a ler e a escrever, sem conexão com uma formação do homem. [...] caracteriza-se, ainda, por um modelo centralizador, contrapondo-se à perspectiva que predomina até o início da década de 1960: a visão de que o analfabetismo é efeito de uma situação de pobreza, gerada por uma estrutura social não igualitária e que, por isso, a educação e a alfabetização devem partir de um exame crítico da realidade dos educandos (SEMED, 2018, p. 89).

Mesmo em meio à ditadura militar, em 1971, a educação de adultos foi, pela primeira vez na história do país, amparada por lei, a Lei nº 5.692/71, que estabelece as diretrizes do ensino regular e algumas especificidades do ensino supletivo, mas, ainda com base tecnicista.

Com o final do regime militar, na década de 1980, o sistema educacional voltado para a educação de jovens e adultos foi sendo reestabelecido aos poucos. Em 1985, o Mobral é substituído pelo programa ‘Educação para Todos: Caminho da Educação’, da Fundação Educar, que

apoia técnica e financeiramente as iniciativas de educação básica de jovens e adultos dos estados ou municípios ou organizações civis, orientadas pela visão de que a função da educação para as camadas populares é transmitir o saber sistematizado. A proposta educativa é organizada em módulos e os conteúdos curriculares correspondem, por exemplo, ao mínimo domínio da leitura com compreensão, escrita clara e correta, domínio de conteúdos de matemática, ciências naturais e estudos sociais (SEMED, 2018, p. 89).

Em 1988, a Constituição Federal estabelece que todos os que não tiveram acesso à educação na idade própria, têm o direito à educação, assim como ao ensino regular noturno adequado às condições dos educandos (Art. 208, incisos I; VI). Desta forma, os estados e municípios ficam responsáveis por institucionalizar a educação de jovens e adultos como um direito desses educandos.

Na década de 1990, a Fundação Educar é extinta e a responsabilidade total pela educação de jovens e adultos passa a ser dos estados e municípios, porém, financeiramente, eles têm dificuldade em garanti-la. Com a Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), sua responsabilização pela oferta da educação básica para jovens e adultos aumenta.

Concomitantemente, o então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) destinado ao investimento público no ensino fundamental. Entretanto, a EJA não pode ser contemplada com o investimento financeiro do Fundo, o que desestimula a ampliação da oferta dessa modalidade de ensino pelos estados e municípios.

No governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a EJA começa a ter maior amparo legal e um modelo pedagógico específico voltado para suprir as necessidades específicas da modalidade.

Em 2007, o Fundef foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (Fundeb). Essa mudança incluiu todos os níveis e modalidades de ensino da Educação Básica na contemplação dos investimentos do Fundo.

Por volta de 2016, foi acrescentado 'idosos' à nomenclatura referente à Educação de Jovens e Adultos, por ser reconhecida a presença dos idosos nessa modalidade de ensino. Assim, passa a ser denominada como Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI).

Vemos assim, que todo contexto histórico-social que envolve o processo de estabelecimento da EJAI, mesmo sendo alvo de consideráveis discussões políticas, sociais e metodológicas, é permeado por um preconceito social ora velado, ora explícito, que abarca um grupo de pessoas desfavorecidas econômica, política, educacional e socialmente e que dependem, majoritariamente, de um sistema criado, desenvolvido e financiado pelo outro grupo de pessoas que detêm o poder resultante do acesso a uma educação formal.

Entretanto, mesmo com os trâmites sociais que perpassam a educação de jovens, adultos e idosos, a alfabetização desse grupo de pessoas é a conquista de uma luta, pois, concordamos com Freire e Macedo (1990) quando disseram que

qualquer povo que pode, corajosamente, romper os grilhões do colonialismo, pode também, ler a palavra com muita facilidade, desde que a palavra lhe pertença. [...] na luta pela libertação, esses povos estavam envolvidos num verdadeiro processo de "alfabetização", pelo qual aprenderam a ler sua história, a qual, durante sua luta pela libertação, também escreveram. Esse é um modo fundamental de

escrever a história, sem escrever palavras. É chocante que, muito embora tenham sido bem-sucedidos no aspecto mais difícil da “alfabetização”, “ler e escrever” o próprio mundo, foram menosprezados nesse aspecto muito mais fácil, que implica ler e escrever a palavra (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 37).

Desse modo, percebemos que apesar do processo de aprendizagem da leitura e escrita da palavra ter uma relação natural e interna com a compreensão de mundo, sem saber ler e escrever a palavra, os jovens, adultos e idosos que não tiveram a oportunidade de serem alfabetizados em sua infância, são alvos de uma série de preconceitos por seu conhecimento de mundo, apenas, não ser suficiente para a sociedade.

4.1 O PRECONCEITO SOCIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

Ao analisar o processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos da EJA relacionando-os à sua história de vida, a presença do preconceito linguístico e, conseqüentemente, social fica evidente, como veremos agora, ao recordarmos o trabalho de Reis (2011), que apresenta o relato de alguns moradores da cidade Paranoá-DF, na época da construção de Brasília. Nesses relatos, vemos que o processo de alfabetização dos moradores jovens, adultos e idosos da cidade ocorreu em meio e por razão das suas lutas pelo seu estabelecimento definitivo e legal no local. Durante essas lutas, é possível observar alguns conflitos sociais entre as camadas populares e os representantes do governo.

Dessa forma, retomo alguns trechos de uma dessas histórias para apontar como o preconceito linguístico e social estão presentes no processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos e, como, naturalmente, se apropriaram do método de alfabetização pensado por Paulo Freire. Reis (2011) apresenta essas histórias a partir de características que considera essenciais à constituição do ser humano: amor, poder e saber.

Ao analisar-interpretar-compreender as falas/narrativas, estou a garimpar a existência de um movimento prático de constituição do ser humano, como sujeito de amor: que aprende a acolher, ser acolhido; poder: aprender o exercício de decidir com e no interesse individual/coletivo; e, saber: produzir conhecimento transformando a si mesmo e sendo transformado pelo outro, com as relações sociais em que está inserido. [...] A análise das narrativas elucida indícios da ocorrência histórica de um movimento prático desinibidor, disparador

do exercício de um atuar-sentir-falar-pensar dos sujeitos, de uma consciência da possibilidade de exercício do poder no conjunto das relações sociais, de construção e transformação da própria práxis alfabetizadora/educativa, na qual a questão central é superação de uma situação-problema-desafio (REIS, 2011, p. 9).

O relato que trago aqui é o de Maria de Lourdes Pereira dos Santos, que, ainda muito jovem, foi instigada a agir ao perceber que a realidade em que vivia era diferente daquela esperada, criando, assim, um grupo de jovens, o Grupo Pró-Moradia, com o objetivo de resolver os problemas de sua comunidade. E, ao irem à rua a fim de conhecerem melhor as pessoas da comunidade, se chocaram ainda mais com a realidade vivida pelos moradores. Ela relembra: “ao tomar consciência da situação vivida pela comunidade a gente disse: “Olha! Não dá para continuar do jeito que está. Vamos ter que fazer alguma coisa”.” ([Maria de Lourdes] REIS, 2011, p. 18).

Posteriormente, ao ver que suas lutas não eram reconhecidas pelas autoridades responsáveis, a partir do Grupo, entraram para gestão da Associação dos Moradores, levando-os a, conseqüentemente, serem pioneiros no estabelecimento de turmas de alfabetização de jovens, adultos e idosos no Paranoá.

Aqui, observamos que esse grupo adquire a consciência de que eles precisavam ser sujeitos ativos em sua comunidade para poderem transformá-la. Intrínseco a essa mudança de consciência, está a comunicação com outros sujeitos, pois o pensar para transformação se dá na relação e interação com o outro. O que vai de encontro ao posicionamento de Reis (2011, p. 122) quando diz:

Quando hipotetizo a possibilidade da constituição de um sujeito Amoroso (de Sentimento), Político (de Poder), Epistemológico (de Saber), falo de um sujeito que se constitui, é constituído e constitui nas/pelas/as relações sociais, com seu caráter macro ou micro.

Assim, a partir dessa nova consciência, iniciaram a busca por seus direitos. Essa busca levou-os a perceber que seu ativismo de nada valia para os órgãos governamentais sem aquilo que os distanciava de seu poder: saber ler e escrever a palavra. Reis (2011, p. 25) relata com mais propriedade: “e, nessa caminhada de luta, sofrimento, alegria, aparece uma outra luta, entre várias: a alfabetização de jovens e adultos”.

Portanto, vemos que ao reforçar que “a conscientização não para o nível da pura percepção subjetiva, mas através da ação prepara os homens pela luta contra os obstáculos que impedem a sua humanização” (FREIRE, 1978, p. 112 *apud*

OLIVEIRA, 2012, p. 514), ou seja, “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 32). Paulo Freire traduz, em palavras, exatamente essa descoberta feita por esses moradores do Paranoá, na prática.

Continuando a análise do relato de Maria de Lourdes, após o início da luta pela alfabetização, aumentaram a pressão que faziam no governo, conquistando, assim, a implantação de algumas turmas de alfabetização de adultos a partir do Mobral. Apesar de não ter estrutura, alguns moradores conseguiram aprender a escrever o próprio nome, o que foi suficiente para a fomentar neles a sede pelo conhecimento.

Porém, poucos meses depois, o Mobral foi extinto em nível nacional. Os moradores continuaram a pressionar o governo para estabelecer turmas de alfabetização de jovens e adultos, entretanto, caso o fizesse, teriam, conseqüentemente, que regularizar a situação dos moradores, portanto, o governo continuou ignorando-os. Maria de Lourdes narra uma ocasião em que estavam em reunião:

Quando participávamos de reuniões, os técnicos do governo nos perguntavam: “*Vocês moram mesmo no Paranoá?*” *Porque nós tínhamos uma argumentação forte, discutida e preparada* antes das reuniões. Levávamos documentos, cartas e moradores juntos (REIS, 2011, p. 28, grifo nosso).

Aqui, vemos a clara manifestação de um preconceito linguístico e social. Linguístico por se tratar de uma pergunta referente à forma de se expressar e posicionar, e, social por se referir, diretamente, ao local de moradia dessas pessoas associando-o à ideia preconceituosa (como vimos no capítulo anterior) de que pessoas moradoras de locais excluídos pela sociedade não possuem o conhecimento necessário para lutar por seus direitos por não dominarem a norma-padrão ortográfica. Assim, percebemos a aplicação real da afirmação de Reis (2011, p. 71-72):

É a possível constituição de um ser de poder, porque se descobre com o poder de falar, dizer, expressar-se. [...] Mas, o poder e saber não são suficientes. Há necessidade de aprender a escolher e ser acolhido, condição ontológica à constituição do sujeito de poder-saber. Sobretudo, se considerarmos que o alfabetizando é um excluído dos bens da economia, política, do saber, do sentir e do afeto. Ser acolhido, ser ouvido, ser escutado. A escuta como princípio básico de uma democracia participativa.

Diante disso, os moradores não esperaram por uma resolução governamental e buscaram uma forma de obterem sua alfabetização. Eles tinham a plena consciência da importância da relação entre alfabetização e suas lutas sociais. Assim, ao procurar uma parceria com a escola pública (com ajuda de parceiros, principalmente, de uma professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília), sabiam o que buscavam em sua alfabetização:

Ao discutir e observar com e na escola pública como se fazia a alfabetização institucional, a gente percebe que precisava não só de ensinar a ler e escrever. Mas necessitávamos também de discutir com a comunidade escolar. A gente imaginava assim: ensinar ler e escrever, mas também discutir. Continuar sendo espaço de discussão e de encaminhamento dos problemas da comunidade, coisa que não acontecia no âmbito da alfabetização institucional [ler e escrever discutindo e encaminhando a solução dos problemas da comunidade]. [...] a gente tinha acordado antes que alfabetizar era para ensinar a ler e escrever, mas que também era para discutir os problemas ([LOURDES] REIS, 2011, p. 31-32).

Assim, percebemos que esses moradores sabiam que a alfabetização, sem a problematização das necessidades da comunidade, não servia para muita coisa. A importância da alfabetização estava em utilizar as palavras para transformar sua realidade.

Concomitantemente a essa luta, estavam na luta pela regularização do Paranoá. Assim, em meio a uma discussão crucial, vemos a seguinte manifestação:

É o momento que passamos a contar com outros departamentos da Universidade de Brasília. Veio o pessoal da arquitetura, que fez o projeto de fixação para o Paranoá, mostrando que era viável, inclusive utilizando os mesmos espaços em que estávamos. Veio o pessoal da engenharia, da arquitetura, e da geologia [...] fizeram escavações e mostraram tecnicamente que o governo podia colocar água, esgoto, se assim o quisesse. Essas argumentações que tínhamos, fundados no pessoal da UnB, aumentavam a chateação do governo. *Diziam: "Onde esse povo..., esses 'Joões-ninguém', arranjam esses argumentos para discutir conosco?"* (REIS, 2011, p. 40, grifo nosso).

Mais uma vez, vemos o incômodo do grupo de pessoas pertencentes à classe social prestigiada (por terem tido acesso à alta escolarização e possuir alta renda econômica) gerado pela argumentação, fala e discussão do grupo de pessoas das camadas sociais populares, ou desprestigiadas, (por não terem tido acesso à escolarização básica e possuir uma baixa renda econômica) ao fazerem uso do

instrumento que lhes deu o poder para agir: a palavra. Ou seja, o uso da palavra com objetivo de alcançar seus direitos.

Reis (2011, p. 120, 122-123) constatou a relação entre conhecimento e poder e, relata:

saber e poder se implicam mutuamente: não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder. [...] Os embates de classes, marca das relações sociais, são também embates políticos, confrontos de poder, que perpassam/trespagam o cotidiano micro/macro do sujeito ou dos sujeitos. As relações sociais são também relações de poder.

Assim, observamos que as relações de poder estão diretamente associadas às relações sociais, que, por sua vez, estão relacionados ao conhecimento gerado pela leitura de mundo que dá sentido à leitura da palavra. Compreendendo isso, Paulo Freire apresenta uma forma, na época, revolucionária de alfabetização dos jovens, adultos e idosos, virando referência teórica mundial.

4.2 ALÉM DO 'APRENDER A LER E ESCREVER': O MÉTODO PAULO FREIRE

O ponto de partida para compreendermos melhor todas as discussões que envolvem a educação de jovens, adultos e idosos ao longo dos anos é observarmos o conceito de alfabetização presente em nossa sociedade desde seu estabelecimento. Macedo (1990) explica:

a ideia de que alfabetização é questão de aprender a língua padrão ainda permeia a enorme maioria dos programas de alfabetização e manifesta sua lógica na ênfase que, novamente, se dá à leitura técnica de suas habilidades para a escrita. [...] a alfabetização não pode ser encarada simplesmente como o desenvolvimento de habilidades que vise à aquisição da língua padrão dominante. Esse modo de ver sustenta uma ideia de ideologia que, sistematicamente, antes rejeita do que torna significativas as experiências culturais dos grupos linguísticos subalternos, que são, de modo geral, o objeto de suas políticas (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 90).

Vemos que o conceito de alfabetização sofreu essa redução por estar vinculado ao poder gerado pelo conhecimento formal detido pelas camadas sociais privilegiadas velando, assim, o preconceito social existente em nossa sociedade. Tendo consciência disso, Paulo Freire desenvolveu métodos com base teórica sobre o tema

para expandir a ideia de alfabetização. Assim, ele apresenta o princípio de sua teoria, explicando que “a alfabetização e a educação, de modo geral, são expressões culturais. Não se pode desenvolver um trabalho de alfabetização fora do mundo da cultura, porque a educação é, por si mesma, uma dimensão da cultura” (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 33).

Dessa forma, Giroux (1990) sinaliza a importância da relação existente entre cultura e educação para o processo de alfabetização e aponta sua abordagem em sala de aula ao esclarecer:

o que está em jogo aqui é a noção de alfabetização que estabelece relações de poder e de conhecimento não apenas a *o que* os professores ensinam, mas também aos significados produtivos que os alunos, com todas as suas diferenças culturais e sociais, trazem para as salas de aula como parte da produção de conhecimento e da construção de identidades pessoais e sociais (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 17, grifo do autor).

Desse modo, é possível perceber a necessidade da troca dos conhecimentos que coexistem na sala de aula (o que o professor ensina e o que os alunos sabem) a partir da construção conjunta de significados. É pertinente reparar que ao se referir à “construção de identidades pessoais e sociais”, Freire e Macedo (1990) procuram chamar nossa atenção para o fato de a alfabetização estar relacionada à leitura de mundo, ou seja, compreender que vivermos em uma sociedade que possui relações complexas afeta diretamente nossa forma de ser e estar no mundo.

Dessa forma, Freire e Macedo (1990, p. 31) dizem que “ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são procedidos do aprender como “escrever” o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo”. Assim, apontam que ler o mundo é inerente ao ser humano e esclarecem como:

Durante muito tempo, esses seres, que estavam se fazendo, “escreveram” o mundo mais do que falaram o mundo. Tocavam diretamente o mundo e agiam sobre ele, antes de falarem a seu respeito. Algum tempo mais tarde, no entanto, esses seres começaram a falar a respeito do mundo transformando-se. E começaram a falar a respeito dessa transformação. Depois de outro longo período de tempo, esses seres começaram a registrar graficamente a fala a respeito da transformação. A leitura de mundo precede mesmo a leitura da palavra. Os alfabetizandos precisam compreender o mundo, o que implica falar a respeito do mundo. O

exercício da oralidade é fundamental na prática da alfabetização (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 32).

Desta maneira, é necessário que os alunos tenham a oportunidade de expressarem suas opiniões sem receio de repreensão, de conversarem sobre o mundo, de falarem com propriedade sobre sua própria história, de problematizarem as circunstâncias que os levaram até onde estão e de assumirem uma postura ativa socialmente, pois,

ser capaz de nomear a própria experiência é parte do que significa “ler” o mundo e começar a compreender a natureza política dos limites bem como das possibilidades que caracterizam a sociedade mais ampla. [...] A alfabetização [...] é parte do processo pelo qual alguém se torna autocrítico a respeito da natureza historicamente construída de sua própria experiência. Ser capaz de nomear a própria experiência é parte do que significa “ler” o mundo e começar a compreender a natureza política dos limites *bem como* das possibilidades que caracterizam a sociedade mais ampla (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 6, 7, 8, grifo do autor).

Diante disso, vemos que a alfabetização pensada por Freire possui uma relação intrínseca com a busca pelo desenvolvimento do empoderamento e emancipação individual do aluno, associando a leitura da palavra com a leitura de mundo para que os alunos possam dar significado às suas experiências de vida, tornando-se sujeitos ativos e críticos política e educacionalmente.

Nessa lógica diferente de alfabetização, alfabetizando são chamados a falar, a se expressar, rompendo o silenciamento que trazem consigo. Falam e discutem sobre os problemas que vivem e enfrentam no cotidiano [...]. Falam. Conversam consigo mesmo e entre eles. Compartilham ações, experiências, ideias, alegrias, derrotas, vitórias, contam histórias. Mobilizam-se e organizam-se na superação de situações existenciais. Esse falar leva ao domínio da fala, da oralidade, à descoberta do poder falar e que esse poder significa ter poder. Poder de expor-se, confrontar-se e confrontar, transformar e ser transformado. Influenciar e ser influenciado. Tomar decisões e exercer decisões. De silenciado e em silenciamento, ele pode desenvolver um seu processo de dessilenciamento. Dessilenciamento em que a verbalização e os gestos que o acompanham indicam uma ruptura de um antes silêncio opressor (REIS, 2011, p. 71).

Como bem colocado por Reis (2011), a ideia desenvolvida por Paulo Freire de uma alfabetização libertária e emancipadora, que faz com que os alunos aprendam a ler e escrever a palavra através de um processo mais lógico e gradual, de forma que

eles associem a palavra escrita com seu cotidiano, tornando-os capazes de romper as consequências da opressão da qual foram sujeitos ao longo das suas histórias.

4.3 ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PARA A EJAI

Com base em tudo o que foi discutido até aqui a respeito da educação de jovens, adultos e idosos, a questão que se estabelece é: como o professor pode utilizar essa consciência histórico-social de forma a aperfeiçoar suas estratégias didático pedagógicas? Procurando respondê-la, apresentaremos algumas estratégias e cuidados que o professor deve ter em sala.

Quando analisamos a sala de aula dessa modalidade de ensino, devemos considerar, no mínimo, duas perspectivas e expectativas distintas relacionadas ao processo de alfabetização: a do aluno e a do professor. O aluno chega na sala de aula em busca do aprendizado da escrita e leitura da palavra e traz consigo uma história pessoal que carrega uma série de lutas e conhecimentos práticos sobre o mundo adquiridos em sua realidade social, mas que não são reconhecidos pelo sistema formal. Por outro lado, o professor chega com o encargo de ensinar a leitura e escrita da língua e os cálculos numéricos para um grupo de educandos de faixa etária variada, geralmente, com linguagens, realidades e percepções do mundo diferentes da sua própria.

Assim, com essas duas perspectivas e expectativas coexistindo em um mesmo ambiente, a sala de aula, que deve ser um local agradável e propício para a troca e construção de novos conhecimentos de modo que todos se sintam confortáveis para expressarem-se sem pressão, potencializando seu processo de alfabetização, pode, facilmente, se tornar um lugar de tensão e que gera mais conflitos.

Dessa forma, para que o professor consiga conciliar essa dualidade, deve buscar, primeiramente, conhecer seus alunos, como relatam Freire e Macedo (1990):

o ponto de partida desse processo de conhecer educadores e educandos concentra-se nas expectativas e nos obstáculos com que defrontam os educandos no processo de aprendizagem, e não nas expectativas e no conhecimento do educador. [...] Os educadores se esquecem, por vezes, de reconhecer que ninguém passa de um lado da rua para o outro sem atravessá-la! Ninguém atinge o outro lado partindo desse mesmo lado. Não se pode chegar de *lá* partindo de *lá*, mas de *cá*. O nível atual de meu conhecimento é o outro lado para meus alunos. Tenho de começar pelo lado oposto, o de meus alunos. Meu conhecimento é uma realidade minha, não deles. Então, tenho de

começar a partir da realidade deles para trazê-los para dentro de minha realidade (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 127).

A importância que se dá em conhecer os alunos é a de perceber que os discentes da EJAI, apesar de possuírem histórias diferentes entre si, compartilham pontos comuns da mesma, tais como: o preconceito social, linguístico e sua exclusão do mundo dos alfabetos. Sendo assim, possuem dificuldade para manifestar-se em sala de aula por serem, na vida, sempre reprimidos, fazendo com que, naturalmente, assumam uma posição passiva relacionada à sua aprendizagem na sala de aula. Porém, o professor deve buscar ativar suas vozes para que percebam a necessidade de sua participação ativa em seu próprio processo de ensino-aprendizagem, como expõe Macedo (1990):

Os educadores devem desenvolver estruturas pedagógicas radicais que propiciem aos alunos a oportunidade de utilizar sua própria realidade como base para a alfabetização. Isso inclui, evidentemente, a língua que trazem consigo para a sala de aula. Agir de outra maneira será como negar aos alunos os direitos que estão no cerne da noção de uma alfabetização emancipadora. [...] a língua dos alunos é o único meio pelo qual podem desenvolver sua própria voz, pré-requisito para o desenvolvimento de um sentimento positivo do próprio valor. [...] [ela] jamais deve ser sacrificada (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 99-100).

Diante disso, é crucial que os professores evitem, mesmo que de forma não intencional, silenciar seus alunos. Para os alunos, a perpetuação de falas linguisticamente preconceituosas é um gatilho para seu silenciamento. Pereira e Kusano (2013) revelam que os docentes tendem a relacionar problemas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos à diversidade existente na sala de aula, principalmente linguística, o que, conseqüentemente, afeta seu modo de dar aula, muitas vezes evitando até abordar temas como a variação linguística.

Em vista disso, Freire e Macedo (1990) defendem que os professores precisam assumir o senso comum trazido pelos educandos para poderem, em conjunto, superá-los e ajudá-los a darem sentido à sua experiência no mundo, tornando-se sujeitos críticos e fazendo com que seu processo de alfabetização seja mais significativo. E, reforçam:

Os educadores não terão êxito atuando sozinhos; têm de trabalhar em colaboração a fim de serem bem-sucedidos na integração dos elementos culturais produzidos pelos alunos subalternos em seu processo educativo. [...] Precisam utilizar o universo cultural de seus

alunos como ponto de partida, fazendo com que eles sejam capazes de reconhecer-se como possuidores de uma identidade cultural específica e importante. A utilização bem-sucedida do universo cultural dos alunos exige respeito e legitimação do discurso deles, ou seja, de seus próprios códigos linguísticos, que são diferentes, mas nunca inferiores. Os educadores devem também respeitar e compreender os sonhos e expectativas dos alunos (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 75).

Dessa forma, ao buscar respeitar a diversidade cultural e linguística presentes na sala de aula e utilizá-las para o benefício dos alunos, potencializando seu processo de alfabetização, o professor evita exercer uma postura autoritária e ditadora e faz com que os alunos, conseqüentemente, assumam uma posição crítica em relação ao mundo e se apropriem dos códigos linguísticos que propiciam sua inserção no mundo dos alfabetizados e vençam o sofrimento, conforme descrito por Reis (2011, p. 70), “sofrimento de estar excluído do mundo dos que sabem ler, escrever e calcular”, que levam consigo ao longo da vida.

5 METODOLOGIA

O presente trabalho consiste em um estudo de caso de cunho etnográfico, caracterizando-se como uma pesquisa qualitativa. André (2008, p. 48-49) esclarece a abordagem etnográfica do estudo de caso:

No estudo de caso etnográfico [...] o que se pretende é apresentar, com base nos dados obtidos e no posicionamento do pesquisador, uma das possíveis versões do caso, deixando-se aberta a possibilidade para outras leituras/versões acaso existentes. Não se parte do pressuposto de que a reconstrução do real feita pelo pesquisador seja a única ou a correta; aceita-se que os leitores possam desenvolver as suas representações do real e que essas possam ser tão significativas quanto a do pesquisador.

Dessa forma, a metodologia usada para a esta pesquisa foi a observação participante, o diário de bordo e uma entrevista semiestruturada com professores e alunos.

De acordo com André (2008, p. 24), “a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”. Assim, por se tratar de uma pesquisa em que poderia haver uma relação de troca entre pesquisador e pesquisados, a observação participante foi estabelecida como procedimento essencial dessa pesquisa.

Optamos pelo uso do diário de bordo por ser um instrumento para auxílio da memória, pois detalhes importantes da observação podem ser esquecidos caso não registrados, e para ajudar na construção da reflexão sobre o contexto escolar que envolve a educação de jovens, adultos e idosos e sua relação com sua vida externa à escola.

Por fim, a entrevista semiestruturada, que “têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados” (ANDRÉ, 2008, p. 24), foi um dos métodos escolhidos para que pudéssemos perceber a visão que os professores têm sobre o ensino da norma-padrão e as variações linguísticas na sala de aula. Também fizemos a entrevista com os próprios alunos para perceber o olhar deles em relação ao seu próprio processo de alfabetização e o impacto gerado em sua vida após a inicialização desse processo.

Assim, para a realização da pesquisa escolhemos uma escola de ensino público que oferta o ensino na modalidade EJAI, localizada no Riacho Fundo I – DF, uma cidade de classe média baixa.

A escola selecionada oferta a EJAI – 1º e 2º segmentos e o Ensino Médio Regular Noturno em uma estrutura de grande porte. Possui uma média de 25 alunos matriculados por turma no primeiro segmento da EJAI, de 35 matriculados por turma no segundo segmento da EJAI e, 40 alunos matriculados por turma no ensino médio regular noturno.

No primeiro segmento da EJAI, a organização dos conteúdos é separada por docente, tendo um professor para o ensino de matemática e um para o ensino de português. Ainda assim, as professoras que ministram as aulas de português e matemática assumem apenas duas turmas do primeiro segmento, desta forma, as turmas observadas têm professoras diferentes.

As observações foram realizadas em um período de cinco dias por 1h30min em cada sala, mais um dia de observação da aula inteira em cada uma das duas turmas, A e B, que são da 2ª e 3ª etapas do primeiro segmento da EJAI, respectivamente. As entrevistas foram realizadas na própria escola e em dias diferentes das observações, com 6 alunos da Turma A, 7 alunos da Turma B, uma professora da Turma A, Amora, e as duas professoras da Turma B, Margarida e Diana.

Para salvaguardar a identidade e integridade dos alunos e professores, os nomes aqui mencionados são fictícios.

6 DISCUSSÃO

Neste capítulo serão apresentados e analisados os resultados obtidos através das observações e entrevistas realizadas com os alunos e professores da EJAI em uma escola pública do DF.

6.1 ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS UTILIZADAS PELOS PROFESSORES

Durante as observações nas duas turmas, foi percebido que ao prepararem suas aulas, as professoras buscavam levar em consideração algumas características de seus alunos, tais como: nível cansaço que eles chegam na escola e a dificuldade de estudarem em casa por falta de tempo, assim, buscavam, na medida do possível, explicar o conteúdo de forma mais eficaz.

Margarida, ao perceber que a sequência alfabética era algo difícil para os alunos, começou a pensar em algumas relações com a realidade deles e começou a fazer associações, por exemplo: para saberem que o K vem depois do J, os relacionou com o Presidente Juscelino Kubistcheck: ... H I J K L M... ou, com a Ponte JK. Augusto, um dos alunos, corroborou com esse método ao relatar: “é, é difícil professora [pesquisadora], temos que associar à alguma coisa que conhecemos”.

Na entrevista, ao serem perguntadas se conheciam a realidade de seus alunos todas responderam que sim e, ao perguntar se esse conhecimento influencia sua forma de ensino, Amora relatou que ajuda na preparação de material didático adequado para os alunos pois há uma falta de material adequado para essa modalidade de ensino.

Assim, nota-se que as professoras estão em consonância com os teóricos relacionados ao ensino na EJAI, utilizando do conhecimento prático que os alunos possuem para o desenvolvimento de estratégias de ensino que sejam eficazes.

6.1.1 *O uso do celular na EJAI*

Um fato perceptível e intrigante nas observações foi o uso que os alunos fazem do celular. Era comum ver os alunos com um celular moderno e utilizando-o de modo muito natural, inclusive enviando e recebendo mensagens nas redes sociais.

Porém, mesmo vendo e sabendo que os alunos se beneficiam muito do celular, que é um objeto de uso quase essencial na contemporaneidade, não foi observado as

professoras utilizando desse conhecimento para fazer nenhuma relação com a leitura e escrita, nem por meio de conteúdo, nem por comentário. O que poderia ser uma forma de estratégia eficaz para ajudá-los em suas dificuldades na leitura e escrita.

Em uma ocasião, a professora Alexia trabalhou uma música na Turma A e seu celular inesperadamente deu erro, assim, um dos alunos pegou o dele, conectou o celular ao *bluetooth* da caixinha de som, entrou no *Youtube* e colocou a música, sem nenhuma dificuldade. Nenhum comentário da professora foi feito a respeito.

Dessa forma, foi perguntado aos alunos se eles têm dificuldade em utilizar o celular, a maioria disse que não e, alguns relataram que fazem o uso por comando de voz ou pelas sugestões do corretor automático. Entretanto, todos concordaram que digitar é diferente de escrever, mas, não sabiam explicar o motivo da diferença.

Certo dia, na Turma B, presenciei duas alunas comparecendo à escola para trancar oficialmente suas matrículas. As outras alunas da sala, visivelmente muito amigas das duas, pediram-nas que não fizessem isso, que estavam com saudade e que não deveriam desistir. Assim, a seguinte conversa aconteceu:

A gente tranca, ceis passa de ano e a gente alcança vocês lá ano que vem (Mel).

Eu não quero passar de ano não, não aprendi nada. Fiquei um tempão naquelas salas [séries anteriores] e não aprendi nada (Maria).

Alice, que declarou não ter aprendido nada, usa o celular com muita frequência e, inclusive foi uma das pessoas que relatou que digitar é diferente de escrever. Dessa forma, percebe-se que a aluna não faz relação com seu aprendizado da língua escrita na escola com seu uso diário da mesma em situações não relacionadas à escola.

Esse fato lembrou-me o que Paulo Freire falava sobre a leitura da palavra estar relacionada com a leitura de mundo, pois é mais fácil fazer com que os alunos compreendam a dinâmica do código da língua escrita quando ele é relacionado à sua vida diária.

Na entrevista com as professoras, nenhuma menção ao uso do celular por parte dos alunos e nem como estratégias didático-pedagógicas a não ser um breve comentário feito por Margarida ao falar que busca relacionar alguns conteúdos do livro didático com a realidade atual e citou o exemplo do bilhete, que faz relação com a forma atual de bilhete, que é uma mensagem virtual por uma rede social. Porém, não foi observado nenhum comentário por parte da professora a partir de situações diárias.

6.2 AS RELAÇÕES ALUNO-ALUNO, PROFESSOR-ALUNO E ALUNO-PROFESSOR

Foi notado que as relações são muito associadas umas com as outras e podem determinar a forma com que os professores e alunos agem entre si e sua própria forma de portar-se. Sendo assim, serão apresentadas como essas relações podem estar associadas ao comportamento dos mesmos e sua influência no ambiente da sala de aula.

6.2.1 *A importância da relação aluno-aluno nas atitudes pessoais e interpessoais dos mesmos*

Um fator completamente diferente entre as Turmas A e B é a relação aluno-aluno. Na Turma A, os alunos se relacionam muito bem uns com os outros, um ajuda o outro com dúvidas em quaisquer questões sem fazer brincadeiras constrangedoras ou usar palavras rudes. Também é interessante ressaltar o fato de os alunos terem uma idade aproximada, o que possivelmente é um dos fatores que influenciam essa relação.

Como o ocorrido em uma das aulas de português. Para a atividade, a professora escreveu no quadro 25 palavras relacionadas ao conteúdo estudado ao longo do semestre e, ao lado de cada palavra colocou um bombom. Cada aluno teria que ir ao quadro, separar a palavra em sílabas e circular a família trabalhada. Fazendo isso, ganhava o bombom referente àquela palavra.

Todos participaram de livre e espontânea vontade, porém, em seu próprio tempo. Uma das alunas, Alice, pediu para ser a primeira por já ter identificado uma palavra, assim, ela realizou a atividade e ficou muito feliz por ter conseguido. Os outros alunos foram ganhando coragem e indo aos poucos. Ao perceber que ninguém se manifestou por um breve tempo, Alice se dirigiu à professora e disse: “posso ir de novo? Quero fazer”. Ela respondeu que sim e Alice falou “temos que enfrentar nossos medos, né?!”.

Após repetir a atividade, Alice foi até a pesquisadora e ofereceu o bombom que ganhou. Ao dizer a pesquisadora que não precisava, Alice falou: “pode pegar, eu ganho outro”. Assim, o bombom foi aceito e agradecido, e Alice voltou para seu lugar feliz e satisfeita com sua conquista pessoal. Com isso, os alunos se animaram e foram mais de uma vez ao quadro, visivelmente se divertindo no processo.

Já na Turma B, os alunos não se dão tão bem uns com os outros, a começar pela grande diferença de faixa etária, indo de 15 aos 60 anos de idade. Além disso, ainda existe o conflito de personalidades. Assim, os alunos raramente pedem ajuda para seus colegas e não se atrevem a manifestar muitas dúvidas aos professores.

Essa atitude prejudica a dinâmica da sala de aula pois se os alunos não se sentem confortáveis em manifestar dúvidas e não tiverem uma relação de confiança com o professor, eles ficam acuados e se silenciam.

Um caso visível foi o acontecido em uma aula de português. Jonas riu de algo que Maria respondeu errado na sala de aula pouco antes do intervalo. Durante o intervalo inteiro Maria ficou chorando e a professora buscando consolá-la. Maria explicou que já não está bem no geral e acontecer isso na escola, que é um local em que deveria ficar melhor, só piora sua situação.

Depois de conversar com a professora, Augusto foi tentar confortá-la também e incentivá-la, dizendo para não se importar com que Jonas diz pois “ele não sabe nada”.

Quando o intervalo acabou, a professora pediu que os alunos escrevessem algumas palavras no quadro, ela ditava e eles escreviam. A professora perguntou quem gostaria de ser o primeiro e ninguém se manifestou, assim, foi perguntando para cada um.

Lucas foi o primeiro a ir. Ao chegar no quadro, Jonas começou a rir, foi quando Augusto o repreendeu falando para parar com isso que já tinha causado problema com essa atitude e, também por ser errado rir das pessoas. Jonas segurou o riso.

Quando a professora chamou Mário para ir ao quadro ele resistiu um pouco dizendo que não conseguia. A professora o incentivou e ele resolveu ir. Antes de iniciar a escrever, avisou: “não é pra rir, viu?!”. Augusto o tranquilizou falando que ninguém estava rindo e podia escrever. Ele o fez e conseguiu.

A professora ditou uma palavra para cada aluno presente, exceto para Maria, pois ela não quis participar da aula.

Nas entrevistas com os alunos, quando perguntado o que mais gostam na escola, poucos citaram os colegas, entretanto, os que mencionaram relataram não ter problemas com os colegas por se aconselharem e divertirem com eles, sendo assim um dos fatores que motiva sua ida à escola.

As professoras mencionaram que quando os alunos não têm intrigas entre si é muito mais fácil dar aula.

Com isso, vemos que quando a relação entre os alunos é positiva, a aula fica mais fluida e o ambiente propício ao aprendizado pois um aluno motiva o outro a prosseguir até conseguirem alcançar seus objetivos e a tensão ocasionada pelo receio de errar não existe.

6.2.2 A importância da relação professor-aluno nas atitudes pessoais e interpessoais dos alunos

A forma com que o professor se porta diante de seus alunos influencia muito a forma com que os alunos agem. Como o observado na Turma A, quando Luana, uma aluna nova, chegou na sala de aula.

Chegou e sentou-se no fundo da sala, sozinha. A professora, Amora, já a conhecia de outros semestres, então, buscou incluí-la o máximo na aula para que se sentisse bem, apresentou-a alegremente aos alunos, incentivou sua participação nas atividades, pediu para que se sentasse ao lado de alguém que tinha livro para acompanhar a atividade e conversou sobre a vida dela para além da escola. Desse modo, os alunos foram bastante receptivos também, cumprimentando-a animadamente e conversando junto.

Apesar de muito tímida, respondia de forma positiva ao estímulo da professora, principalmente quando começavam a conversar sobre algo não relacionado ao conteúdo escolar.

No outro dia, na aula da professora Alexia, que não a conhecia, sentou-se só novamente e a professora, que não a conhecia a fez bem-vinda da forma usual, apresentou-se e conversou um pouco para saber um pouco da sua vivência escolar. Os alunos a cumprimentaram de longe. E, durante toda a aula, Luana não interagiu com a turma, nem com a professora e os alunos também não interagiram com ela.

Outro caso de confiança também foi percebido nessa mesma turma. Alice chegou na sala falando para a professora Amora que tinha algo muito bom para compartilhar com ela, sua mais nova conquista: passou na prova teórica do Detran (parte do processo para conseguir sua Carteira Nacional de Habilitação).

Mostrou o resultado da sua prova para a professora, que recebeu a notícia com muita alegria, parabenizando-a e usando-a como um exemplo de motivação e conquista para os demais alunos: “Viu, gente? Tem que ler, pode ser qualquer coisa, tem que treinar. Vocês são capazes!”. Os outros alunos também se alegraram com a notícia, utilizando expressões como: “olha!” “oh!” e palmas também.

Essas ocasiões foram destacadas por estarem associadas ao nível de intimidade e confiança que o aluno tem no professor de forma que se sente confortável o bastante para expressar suas dificuldades e/ou alegrias.

Entretanto, essa relação de confiança entre alunos e professores não é estabelecida de repente, é construída aos poucos. Como certo dia, em que a professora Alexia, da Turma A, substituiu a professora Margarida, da Turma B.

Os alunos ficaram muito tímidos, pois não a conheciam. Falaram e participaram pouco da aula. Augusto, que geralmente conversa muito e é muito participativo falou apenas o essencial durante a aula e apenas por ter percebido que os outros também não estavam participando. Ao final da aula, ele expressou: “as professoras são diferentes, mas são todas boas, cada uma ensina de um jeito”.

Na entrevista, quando perguntado aos alunos o que eles mais gostam na escola, todos mencionaram os professores e justificaram sua resposta ao narrar o quanto os professores são importantes para eles por os motivarem e ajudarem a continuar a estudar.

As professoras declararam procurar incentivá-los ao máximo para que se sintam capazes de vencer suas dificuldades. Amora relacionou a relação professor-aluno com a evasão escolar, disse que o professor deve cativar o aluno para que ele não evada, tratando o aluno com respeito e igualdade, sem querer ser superior a ele.

Desta maneira, é perceptível como a relação professor-aluno é muito importante para o estabelecimento de um vínculo com o aluno e o desenvolvimento da confiança que impacta sua forma de agir.

6.2.3 A importância da relação aluno-professor nas atitudes pessoais e interpessoais do professor

Foi observado que a forma com que o professor age também está relacionado com a forma com que os alunos se portam perante o professor, como um caso percebido na Turma A.

A aluna Natália tem uma grande dificuldade em ler e escrever, porém, senta-se longe da professora e não manifesta suas dúvidas e poucas vezes o faz quando diretamente perguntada. Entretanto, a professora, Alexia, apresentou o conteúdo para a turma toda e os exercícios que fariam, após, chegou perto da aluna e diz que preparou outra atividade para ela, que a ajudaria mais, assim, após sua explicação para a turma e saneamento de dúvidas, sentou-se ao lado de Natália e apresentou

um jogo de palavras. Na saída, Natália manifestou a gratidão à professora pela nova forma de apresentar o conteúdo. Infelizmente, Alexia não pode conceder a entrevista.

Entretanto, Amora relatou um caso semelhante corrido em sua turma alguns anos atrás:

Tive um aluno que ficou um ano comigo. No primeiro semestre, ele sentava no fundo da sala e a pessoa que sentava ao lado dele atrapalhava muito seu aprendizado, então, pedi para que ele sentasse em frente à minha mesa, conversei com ele que se ele não prestasse atenção, se não fizesse isso seria muito prejudicado, porém, só o fez no final do semestre. Depois ele veio me falar que se arrependeu de não ter seguido meu conselho antes porque ele teria aprendido mais e passado. No semestre seguinte, sentou-se em frente à minha mesa o semestre todo e passou. Inclusive, esse aluno que estou te falando, quando ele era da primeira, quando eu passava (ele que me falou depois), não gostava de mim, falou que eu passava acreditando que eu estava me achando. Tanto que quando ele foi pra minha sala, sentou no fundo. Aí, devagar viu que não era como ele pensava e hoje você vê como é.

Desse modo, percebe-se que abordagem utilizada pelo professor depende da receptividade apresentada pelo aluno diante da aproximação do professor.

6.3 PRECONCEITO LINGUÍSTICO E SOCIAL NAS AULAS

Foi observada a utilização frequente de variações linguísticas, entretanto, não foi identificada nenhuma manifestação de preconceito linguístico nas classes, nem por parte dos alunos uns para com os outros e nem dos professores com os alunos. Nas entrevistas, as professoras também relataram não observar expressões de preconceito linguístico.

6.3.1 Norma-padrão e variações linguísticas

Durante as observações realizadas nas salas de aula, foram identificadas várias manifestações de variações linguísticas. Além de alguns regionalismos, os alunos utilizam muitas expressões como “nois”, “fizemo”, “pro cês”, “zureia”, “bizóia” e “bizoizou”.

Diante disso, foi observado que as professoras, com exceção de Amora, utilizam uma linguagem mais formal na sala de aula, até mesmo quando conversam com os alunos descontraidamente e procuram mostrar a norma-padrão de uma forma mais velada, reutilizando as palavras usadas pelo aluno seguindo a norma-padrão.

Amora lida com as variações linguísticas de uma forma um pouco diferente. Durante o ensino da disciplina, busca pronunciar as palavras de acordo com a norma-padrão da língua escrita, porém, quando está conversando descontraidamente com os alunos se apropria das variações linguísticas também e os alunos demonstram gostar dessa abordagem pois utilizam as variações rindo, em tom de brincadeira e com mais frequência.

Para compreender melhor a postura das professoras diante das variações linguísticas, na entrevista, foi perguntado se elas percebem alguma dificuldade por parte dos alunos no ensino da norma-padrão, se elas acreditam que as variações linguísticas atrapalham o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e, como elas reagem diante do encontro entre variações linguísticas e a norma-padrão.

As professoras relataram que os alunos têm sim uma grande dificuldade com a norma-padrão, porém, apenas Diana e Margarida relacionaram essa dificuldade diretamente às variações linguísticas, alegando que os alunos querem escrever como falam, mas sua linguagem destoa muito da norma-padrão. Amora diz que as variações linguísticas apresentadas pelos alunos não os atrapalham de forma nenhuma no processo de ensino-aprendizagem da norma-padrão.

Com essa visão, Amora disse que sua estratégia diante da dificuldade dos alunos com a norma-padrão é aproximá-los o máximo da norma de maneira indireta, buscando equilibrar o uso da norma com as variações para que eles não se sintam rebaixados. Diana relatou que suas estratégias diante do encontro entre norma e variações depende do tipo de variação que é apresentada, por exemplo: se for regionalismo, busca usar expressões correspondentes às que falamos aqui no DF, de forma velada; caso seja uma linguagem “coloquial”, busca sinônimos para aquelas palavras, mostrando, indiretamente, que não existe somente aquela palavra para ser utilizada em determinada expressão.

Margarida descreveu sua estratégia em casos que vê algum aluno se referindo a falar errado (o que deixou claro na entrevista ser algo raro):

Eu digo pra eles assim: “Olha, é o seguinte, alguns gramaticistas dizem que não há erro de fala, que o erro é de escrita porque uma vez que haja comunicação, a mensagem foi recebida, não tá errada. Se você falou: ah! Eu quero cinco ‘pão’ e a pessoa que está te atendendo na padaria ele entendeu, ok. Para alguns gramaticistas. Mas eu digo para vocês que nós estamos aprendendo a linguagem padrão, então se vocês sabem que tenho que chegar na padaria e dizer assim: eu quero cinco pães. Por que não? [...] ‘Ai, hoje nois foi’. Não, hoje nós

vamos. A gente vem para a escola para aprender e, entre outras coisas, para se empoderar". É isso que eu digo pra eles. Pra não dizer: "não, não é assim que fala não ... não é desse jeito não". Eu não falo isso, eu não posso dizer isso.

Desta forma, vê-se que apesar de todas as professoras lidarem com o encontro entre norma-padrão e variações linguísticas no dia a dia de forma indireta, a justificativa para tal postura diverge de uma da outra.

Margarida demonstra ter o conhecimento teórico acerca do assunto, o que induz sua forma de agir na sala de aula, inclusive, apresentando aos alunos, além da sua posição pessoal, a posição dos teóricos. Porém, ainda assim, relaciona a dificuldade dos alunos na escrita da língua unicamente à fala.

E o motivo pelo qual Amora faz uso dessas variações nas conversas informais e se preocupa em não as utilizar durante o ensino da língua é explicado pelo fato dela não associar a dificuldade dos alunos diretamente com as variações linguísticas.

Quando perguntado aos alunos sua maior dificuldade no processo de alfabetização, a resposta predominante foi realizar contas. Entretanto, quando falam sobre a leitura e escrita a maioria concorda que escrever é mais difícil que ler e, quando perguntado o motivo que acham isso, relataram que: em suas produções, "engolem" as letras; têm vergonha da sua letra; e que copiar é fácil mas escrever sem ver é difícil.

6.3.2 O preconceito social na EJAI

Entretanto, como já foi visto, o preconceito linguístico é apenas um ramo do preconceito social, e foram identificadas algumas situações de preconceito social. Entre elas, a mais evidente foi na Turma B.

Certo dia, estava em uma conversa descontraída com a professora na qual ela me contava sobre sua filha, e, ao ouvir o nome do atual e do ex-namorado da menina, Augusto, um dos alunos, começou a comentar sobre o assunto fazendo uma relação entre o nome dos namorados e a situação financeira deles, dizendo que o nome do ex-namorado já parecia "de pobre", "de peão", ao passo que o atual tinha um nome melhor, mais bonito, que soava mais elegante, um "nome de ator" e ela fez muito bem em ter terminado com o outro.

Durante a entrevista com Augusto, ele relatou que já se isolou muito porque teve uma infância sofrida, em um lugar perigoso e não podia confiar nas pessoas,

inclusive por já ter sido enganado por pessoas que ele acreditava que fossem de confiança, assim, falou que está melhorando essa questão depois que começou a estudar e ter mais conhecimento, porém, não se relaciona com pessoas que percebe serem “sem” futuro.

Na entrevista com os outros alunos, ao ser perguntado o que mais mudou na vida deles após voltar a estudar, quase todos relataram o fato de sentirem-se mais confiantes em si mesmo e aptos a conversar com as pessoas e serem compreendidos. Um dos alunos declarou:

Estou me sentindo um brasileiro, um ser humano. Quando você não sabe ler, se sente lá embaixo. Quando comecei a aprender estou me sentindo com o alto astral mais em cima (Marcelo).

Outra aluna relatou:

Coisas que eu não sabia que tinha direito hoje eu sei que tenho direito, eu, antes, as pessoas falavam comigo eu abaixava a cabeça, agora, eu olho olho no olho, de igual para igual. Eu to me sentindo, assim, uma pessoa maravilhosa, eu to com 40 anos, to me sentindo com 25 [...] a qualidade de vida na minha casa, com meus filho, tudo melhorou. [...] a gente pode discutir sobre os mesmo assunto [...] nós falamos do mesmo assim. Quando a gente ta assistindo jornal, eu sei comentar com ela a respeito, do mesmo jeito, de igual pra igual, tem um debate em casa. [...] Antes eu me sentia como que não tinha utilidade, aí eles tavam conversando e aí eu não me enturmava, agora já me enturmo. Quando eu não sei uma coisa ela me explica [...] minha vida melhorou muito. Eu to mais alegre. [...] Antes eu não gostava de política, agora eu falo de política aí eu procura saber, antes eu não sabia nem por que eu votava. Esse ano eu votei consciente, sabendo por quê. Melhorou bastante. Minha vida melhorou cem por cento (Jane).

Dessa forma, percebe-se que apesar de não serem manifestados preconceitos linguísticos, o preconceito social ainda é muito presente na vida dos alunos da EJA pois é um preconceito vivido por eles por muitos anos, por terem sido socialmente privados de direitos e a alfabetização é o caminho para vencerem esse sofrimento e exclusão tanto da sociedade como um todo, como visto no relato de Marcelo, quanto a exclusão social vivida dentro da própria casa, como relatado por Jane.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo proporcionou um conhecimento mínimo sobre a EJAI, tanto em relação à dinâmica da modalidade, quanto da realidade na sala de aula, dos professores e dos alunos.

Diante do apresentado nas discussões, foi constatado que os conflitos entre a norma-padrão e as variações linguísticas durante o processo de alfabetização na EJAI existem, porém, não são determinantes para ocasionarem situações de preconceito linguístico, situações essas que não foram identificados no presente estudo, nem pelas professoras nem pelos alunos, dessa forma, não foi visto como os jovens, adultos e idosos reagem a elas. Esse dado é importante pois significa que os professores têm uma preocupação em relação aos conflitos existentes entre a norma-padrão e a Língua.

Também foi identificado que cada aluno tem um objetivo pessoal que o impulsionou a voltar a estudar, entretanto, as relações estabelecidas em sala de aula intervêm diretamente em sua motivação para alcançar esse objetivo, além de ter um grande peso no estabelecimento da dinâmica da sala de aula.

A relação aluno-aluno tem a capacidade de determinar o desenvolvimento da aula e uma parte considerável de seu ensino-aprendizagem. A relação aluno-professor influencia a forma com que o aluno se porta em sala de aula, e essa forma de agir impacta seu processo de ensino-aprendizagem.

A relação professor-aluno implica diretamente e de forma essencial na motivação, confiança pessoal, no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, além de sua prática pedagógica. Também influencia, de forma indireta, no modo com que os alunos se relacionam entre si.

Além disso, foi verificado que o preconceito social também interfere nas relações estabelecidas em sala de aula, pois os alunos, que são vítimas desse preconceito na sua vida inteira, moldam sua forma de agir e relacionar-se a partir das suas experiências de vida

Constou-se também que os alunos não relacionam sua dificuldade no aprendizado da língua-padrão com as variações linguísticas, como o fazem as professoras. Portanto, vemos que o modo com que as professoras percebem o processo de ensino-aprendizagem dos alunos influencia diretamente sua forma de tratar o encontro entre variações linguísticas e norma-padrão em sala de aula.

Dessa forma, concluiu-se que as estratégias didático-pedagógicas utilizadas pelos professores para a mediação de conflitos entre o ensino da norma-padrão e as variações linguísticas são determinadas com base em alguns fatores, tais como: o conhecimento da realidade dos alunos, tanto do perfil geral dos alunos da EJAI, quanto individual; da sua percepção dos motivos que permeiam a dificuldade de aprendizado da norma-padrão dos alunos; de sua percepção quanto aos acontecimentos diários que proporcionam os momentos interdisciplinares entre o conteúdo e a vida pessoal e profissional dos alunos; e das relações estabelecidas em sala de aula.

8 PERSPECTIVA PARA O FUTURO

Ao concluir essa etapa da minha vida, em que muito aprendi sobre a pedagogia e suas diversas áreas de atuação, meu objetivo primeiro é entrar na Secretaria de Educação do DF como professora de modo a completar a realização do meu sonho de criança, combinando a teoria com a prática e buscando ser uma professora pesquisadora, de forma a não deixar de aperfeiçoar minha prática.

Diante da pouca visibilidade que a EJAI tem ao longo do curso de graduação e da riqueza de possibilidades em pesquisas a serem ali desenvolvidas e exploradas a fim de buscar o avanço e valorização dessa modalidade de ensino, além de ser um campo apaixonante, é possível que eu venha a desenvolver algum estudo com foco na EJAI.

Enquanto isso, iniciarei minha busca pela fluência em Libras, na língua inglesa e na língua italiana, a fim de expandir meus horizontes e buscar novas possibilidades de progresso profissional e pessoal.

REFERÊNCIAS

- A BÍBLIA Sagrada. Tradução de João Ferreira Almeida. São Paulo: Sociedade Bíblica Trinitariana do Brasil, 1995.
- ANDRE, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 15. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008. (Série Prática Pedagógica).
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- BAGNO, Marcos. **A norma oculta**: língua & poder na sociedade brasileira. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007. (Coleção Educação Linguística; 1).
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 nov. 2019.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 nov. 2019.
- CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva. Procedimentos Metodológicos para Abordar Questões de Variação Linguística em uma Turma da Educação de Jovens e Adultos. *In*: CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. (org.). **Educação e Linguagem**: saberes, discursos e práticas. Maceió-AL: Editora da Universidade Federal de Alagoas, 2006, p. 47-70. Tema: Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT18-2511--Int.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2019.
- CORALINA, Cora. **Vintém de cobre**: meias confissões de Aninha. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 1983.
- DOCTRINA e convênios: de a Igreja de Jesus Cristos dos Santos dos Últimos Dias. **Seção 109**. Intellectual Reserve, Inc. 2015.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- GIROUX, Henry. Alfabetização e a pedagogia do *empowerment* político. *In*: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. p. 1-28.

KAUR, Rupi. **Outros jeitos de usar a boca**. Tradução de Ana Guadalupe. São Paulo: Planeta, 2017.

KLEIMAN, Ângela B. EJA e o ensino da língua materna: relevância dos projetos de letramento. **EJA em debate**, v. 1, n. 1, p. 23, 2012. Disponível em: http://incubadora.periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/322#.XKv3_5hKiUk. Acesso em: 8 abr. 2019.

MACEDO, Donaldo. Alfabetização e pedagogia crítica. *In*: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. p. 89-107.

PEREIRA, Vinícius Carvalho; KUSANO, Vanessa Hiroko. Visões sobre diversidade linguística na sala de PROEJA: um estudo de caso. **Interdisciplinar – Revista de Estudos em Língua e Literatura**, Sergipe, Ano 8, v. 19, n. 1, p. 185-196, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/1803>. Acesso em: 5 abr. 2019.

PESSOA, Maria do Socorro. Sociolinguística Aplicada ao Ensino Aprendizagem de Língua Portuguesa. *In*: SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA, 1., 2008, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: FFLCH, 2008. Disponível em: <http://simelp.fflch.usp.br/sites/simelp.fflch.usp.br/files/inline-files/S1501.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2019.

OLIVEIRA, Edna Castro de. Alfabetização como ato de conhecimento em Freire: escrita e leitura de mundo. **Linhas Críticas**: revista semanal da faculdade de educação, Universidade de Brasília, v. 18, n. 37, p. 505-527, set./dez. 2012.

REIS, Renato Hilário dos. **A constituição do ser humano**: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Políticas Públicas de Educação).

SAINT-EXEUPÉRY, Antonie de. **O Pequeno Príncipe**. Tradução de Ivone C. Benedetti. Porto Alegre, RS: L&MP, 2017.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMED. **Orientações curriculares para a educação de jovens, adultos e idosos (EJA)**. Maceió: Editora Viva, 2018.