

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

SANDRA HELENA SALGUEIRO BOTELHO

**A VARIEDADE PADRÃO E A ORALIDADE NA EJA:
uma abordagem sociolinguística e discursiva**

MANAUS – AM

2014

SANDRA HELENA SALGUEIRO BOTELHO

**A VARIEDADE PADRÃO E A ORALIDADE NA EJA: uma
abordagem sociolinguística e discursiva**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Estudos da Linguagem.

Orientação: Professora Dra. Maria Sandra Campos

**MANAUS
2014**

Ficha Catalográfica
(Catalogação realizada pela Biblioteca Central da UFAM)

Botelho, Sandra Helena Salgueiro

B748v A variedade padrão e a oralidade na EJA: uma abordagem sociolinguística e discursiva /Sandra Helena Salgueiro Botelho. – Manaus, 2014.

168f. il. color.

Dissertação (mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Maria Sandra Campos

1.Língua portuguesa 2. Educação de adultos 3. Linguística I. Campos, Maria Sandra (Orient.) II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

CDU 2007 81:374/.73(043.3)

SANDRA HELENA SALGUEIRO BOTELHO

**A VARIEDADE PADRÃO E A ORALIDADE NA EJA: uma abordagem
sociolinguística e discursiva**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Estudos da Linguagem.

Data da defesa: _____ de _____ de _____.

Resultado: _____.

BANCA EXAMINADORA

Maria Sandra Campos Prof.^a Dr^a _____
Universidade Federal do Amazonas/ICHL.

Maria das Graças Sá P. Pinheiro Prof.^a Dr^a _____
Universidade Federal do Amazonas/FACED.

Stella Maris Bortoni-Ricardo Prof.^a Dr^a _____
Universidade Federal de Brasília.

DEDICO ESSE TRABALHO AOS ALUNOS DA EJA

AGRADECIMENTOS

A Deus que enviou nosso Senhor e Salvador Jesus Cristo - o Verbo, a Palavra - que habitou entre nós e nos deixou seu Espírito Santo até sua volta. Deus pessoal, exemplo de interação.

Aos meus pais que me ensinaram a valorizar o ensino.

Ao meu marido, companheiro na jornada da vida que sempre me apoiou profissionalmente, chegando a me ajudar a fazer algumas transcrições e formatação.

Aos meus filhos que me animaram no árduo processo de construção da pesquisa.

Aos amigos e parentes que demonstraram simpatia com oração e torcida pela conclusão desse trabalho.

À minha orientadora que me acolheu com paciência, carinho e muitos, muitos conselhos.

Aos meus professores por me reiniciarem no envolvente mundo das letras.

Aos meus colegas por compartilharem as angústias e as felizes descobertas nessa caminhada.

À coordenação do mestrado de Letras, juntamente com seu *staff*, pelo atendimento sempre atencioso.

À Universidade Federal do Amazonas por me acolher e me permitir subir mais um degrau.

À CAPES pela bolsa de estudos concedida, um respaldo bem oportuno.

À direção e à coordenação da escola estadual que me recebeu prontamente.

À professora de Língua Portuguesa da EJA, importante colaboradora da pesquisa científica.

Aos alunos da EJA que aceitaram partilhar comigo seus anseios e motivos na busca de uma vida melhor.

“Não há saber mais ou saber menos:
há saberes diferentes.”

(Paulo Freire)

RESUMO

O ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras é regido por documentos oficiais cuja orientação resume princípios sociolinguísticos que preconizam o trabalho com a língua em uso e suas variações. O ensino da variedade padrão da língua muitas vezes conflita com a variedade popular trazida de casa pelos falantes das classes menos favorecidas. Este fato é agravado quando o aluno pertence à Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois estes já possuem autonomia e oralidade formada. Nossa pesquisa investiga se os alunos da EJA são desafiados a trabalhar a fala estilisticamente e adequá-la a situações específicas de uso e qual o grau de conscientização e valoração que esses alunos dão ao aprendizado da oralidade monitorada na escola. De maneira mais específica, é importante saber qual monitoramento é mais difícil para eles, se o da oralidade ou o do letramento. De acordo com os pressupostos da Sociolinguística Educacional, é papel da escola ensinar os estilos monitorados da língua através da interação verbal em sala de aula, observando os *continua* de urbanização, de oralidade-letramento e de monitoração estilística (BORTONI-RICARDO, 2009). Portanto, o melhor lugar para investigar essa questão era numa escola com professor, alunos e coordenação pedagógica envolvidos. A metodologia usada nessa pesquisa foi de cunho qualitativo com descrição e levantamento quantitativo do perfil sociolinguístico de informantes do segundo segmento da EJA, do 6º ao 9º ano. Partindo da caracterização dos sujeitos da EJA e do objeto de estudo, a variedade padrão associada à oralidade monitorada, os instrumentos de pesquisa utilizados foram a pesquisa bibliográfica, questionários, entrevistas gravadas e documentos oficiais seguidos de análise interpretativa e discursiva dos mesmos. Os resultados levaram a constatações tais como: 1) os alunos são expostos predominantemente a atividades de letramento com orientação normativa e prescritivista, nas quais a oralidade não é monitorada; 2) os alunos anseiam por expressarem-se melhor, mas não gostam de atividades orais; 3) a fala e a escrita monitoradas receberam avaliações equiparadas em grau de dificuldade. Concluímos que já circulam no meio escolar investigado alguns princípios da Sociolinguística Educacional, entretanto ainda existem algumas necessidades: aumento da conscientização dos alunos sobre a diversidade linguística, maior formação sociolinguística especializada para os docentes e desenvolvimento de um currículo bidialetal com material didático adequado.

Palavras-chave: Variedade Padrão. Oralidade. Língua Portuguesa. Sociolinguística Educacional. Educação de Jovens e Adultos (EJA).

ABSTRACT

The Portuguese language teaching in Brazilian schools is governed by official documents whose guidance reviews sociolinguistic principles, which recommend working with language in use and its variations. The teaching of the standard variety of the language often conflicts with the popular variety brought from home by the speakers of the lower classes. This fact is enhanced when the student belongs to Youth and Adult Education (EJA), as they already have autonomy and formed oral fluency. Our research investigates if the EJA students are challenged to work their speech stylistically and to adapt it to specific situations and what degree of awareness and evaluation these students give to the learning of monitored oral fluency at school. More specifically, it is important to know which kind of monitoring is more difficult for them, if the oral or the written one. According to the assumptions of Educational Sociolinguistics the role of the school is to teach the monitored styles of the language through verbal interaction in the classroom, noting the urbanization, the oral-literacy and stylistics monitoring *continua* (BORTONI-RICARDO, 2009). Therefore, the best place to investigate this question was at a school with teacher, students and pedagogical coordination involved. The methodology used in this research was qualitative oriented with quantitative description and survey of the sociolinguistic profile of informers of the second segment of EJA, 6th to 9th grade. Starting from the characterization of the subjects of EJA and the object of study, the standard variety linked to monitored oral fluency, the research instruments used were the bibliographical research, questionnaires, taped interviews and official documents followed by interpretative and discursive analysis. The results led to observations such as: 1) students are exposed predominantly to literacy activities with normative and prescriptive guidance, in which the oral fluency is not monitored; 2) students wish to express themselves better, but they do not like oral activities; 3) monitored speech and writing received similar ratings in degree of difficulty. We concluded that some principles of Educational Sociolinguistics already exist in the investigated school, however there are still some needs: improvement of students' awareness of linguistic diversity, further specialized training for the teachers and the development of a bidialectal curriculum with adequate didactics material.

Key-words: Standard Variety. Oral Fluency. Portuguese Language. Educational Sociolinguistics. Youth and Adult Education (EJA).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Sugestão para Registro de Trabalhos com Gêneros Textuais	36
FIGURA 2 – Linha do contínuo de oralidade-letramento	52
FIGURA 3 – Diagrama da Organização Curricular em EJA	70
QUADRO 1 – Resumo do perfil sociolinguístico dos alunos pesquisados	74
QUADRO 2 – Resumo do perfil sociolinguístico dos alunos pesquisados	75
QUADRO 3 – Resumo do perfil sociolinguístico dos alunos pesquisados	76
QUADRO 4 – Entrevista com a professora de LP da EJA	79
QUADRO 5 – Entrevista com a professora de LP da EJA	81
QUADRO 6 – Entrevista com a professora de LP da EJA	83
QUADRO 7 – Entrevista com a coordenadora pedagógica da EJA	84
QUADRO 8 – Entrevista com a coordenadora pedagógica da EJA	85
QUADRO 9 – Entrevista com os alunos da EJA	87
QUADRO 10 – Entrevista com os alunos da EJA	88
QUADRO 11 – Entrevista com os alunos da EJA	90
QUADRO 12 – Entrevista com os alunos da EJA	92
QUADRO 13 – Entrevista com os alunos da EJA	98
QUADRO 14 – Entrevista com os alunos da EJA	99

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Resumo do perfil sociolinguístico dos alunos pesquisados	74
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEJA	Coordenação Geral de Educação de Jovens e Adultos
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DID	Diálogo entre Informante e Documentador
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
FAMAC	Projeto de Variação Urbana Oral Culta. Fala Manauara Culta
FAPEAM	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INPA	Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
NURC	Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta no Brasil
OCDE	Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico
ONGs	Organizações Não Governamentais
PB	Português Brasileiro
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
SEF	Secretaria de Ensino Fundamental
SESI	Serviço Social da Indústria
SUDAM	Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEA Universidade Estadual do Amazonas
UFAM Universidade Federal do Amazonas
UnB Universidade de Brasília
UNESCO United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization /
 Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

CONVENÇÕES USADAS NA TRANSCRIÇÃO GRAFEMÁTICA DO *CORPUS*

Símbolos	Especificações
L (1, 2, 3...)	Locutor (alunos colaboradores codificados por número)
D	Documentador (pesquisadora)
P	Professor
C	Coordenadora
...	Qualquer pausa
(hipótese)	Hipótese do que se ouviu
()	Incompreensão de palavras ou segmentos
((ruído))	Comentários do transcritor
/	Truncamento, interrupção discursiva (Ex.: a meni/ a menina vai fazer...)
: ou :: (se for muito longo)	Alongamento de vogal e consoante
?	Interrogação
Maiúsculas	Entonação enfática (Ex.: ela quer UMA solução, não ...)
Aspas “ ”	Discurso direto
[]	Superposição de vozes
=	Continuação de fala após superposição de voz

Fonte: Normas de transcrição baseadas no Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta no Brasil (Projeto NURC) que descreve os padrões reais de uso na comunicação oral adotados pelo estrato social constituído de falantes com escolaridade de nível superior. Site: <http://www.lettras.ufrj.br/nurc-rj>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	21
1.1 O OBJETO E OS SUJEITOS DE ESTUDO	21
1.2 O CONTEXTO	23
1.2.1 A EJA em Manaus	24
1.2.2 Política nacional de educação para a EJA	26
1.2.3 PCNs, DCNs e proposta curricular para a EJA	29
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	37
2.1 TERMINOLOGIAS E CONCEPÇÕES ADOTADAS	40
2.2 ORIGENS DA VARIEDADE PADRÃO	43
2.3 IMPLICAÇÕES SOCIAIS DA VARIEDADE PADRÃO	46
2.3.1 Fala e escrita	49
2.4 AVANÇOS SOCIOLINGUÍSTICOS NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA	50
2.4.1 A educação bidialetal e suas nuances	54
2.4.2 A educação bidialetal na EJA	56
2.5 A ABORDAGEM DISCURSIVA	60
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	63
3.1 INSTRUMENTOS E COLETA DE DADOS	65
4 RESULTADOS E ANÁLISE	69

4.1 PLANO DO CURSO DE LÍNGUA PORTUGUESA DA ESCOLA CENÁRIO DA PESQUISA	69
4.2 QUESTIONÁRIO SOCIOLINGUÍSTICO: PROFESSORA E COORDENADORA	72
4.3 QUESTIONÁRIO SOCIOLINGUÍSTICO: ALUNOS	73
4.3.1 Análise	76
4.4 ENTREVISTAS	78
4.4.1 Entrevista com a professora	79
4.4.2 Entrevista com a coordenadora pedagógica	84
4.4.3 Entrevista com os alunos	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICE A – Questionário Sociolinguístico: Alunos	113
APÊNDICE B – Roteiro para Entrevista: Alunos	115
APÊNDICE C – Questionário/roteiro para Entrevista: Professora e Coordenadora	116
APÊNDICE D – Transcrições Grafemáticas das Entrevistas: Professora e Coordenadora	118
APÊNDICE E – Transcrições Grafemáticas das Entrevistas: Alunos	124
ANEXO A – Termo de Anuência da Escola Pesquisada	158
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Professora e Coordenadora	159
ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Alunos	160
ANEXO D – Plano do Curso de Língua Portuguesa da Escola Pesquisada	161
ANEXO E – DCNs para a EJA	165

INTRODUÇÃO

Minha formação e atividade profissional sempre foram voltadas para o ensino de língua inglesa em curso particular e, por alguns anos, em escola particular no Ensino Médio (EM). No entanto, o ato de educar era uma constante desde a infância quando colocava as irmãs menores, as bonecas e até os bichos de pelúcia como alunos na escolinha imaginária na garagem de casa. Não importa o que fosse ser ensinado, tudo era feito com muita seriedade, respeito e dedicação – ingredientes fundamentais para qualquer evento educativo. Trazer a Língua Portuguesa para este trabalho não reflete necessariamente uma guinada, mas traçar uma vertente originária da mesma fonte: a língua(gem).

Esse estudo traz um tema que veio de forma espontânea e gerou inquietação. Quando aluna especial do mestrado em Letras da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), na disciplina de Teorias Linguísticas no primeiro semestre de 2011, questionei o fato de grande parte das pessoas do meio urbano ainda não dominarem o formalismo da língua apesar de toda a exposição à língua culta que elas supostamente teriam. Professor e colegas, então, me mostraram áreas de pesquisa sobre língua falada e escrita e ainda tive que lidar com a necessidade de formação e o próprio preconceito linguístico.

Além da inquietação original, dois outros fatores estimularam o processo da investigação ora apresentada, sendo uma de ordem profissional e outra de ordem pessoal. Primeiramente, ao proceder às pesquisas bibliográficas e posterior leitura, deparei-me com o depoimento de vários linguistas sobre a distância (histórica) mantida em relação ao estudo da oralidade. Expressões como ‘você estará mexendo num vespeiro’ foram ouvidas informalmente da boca de colegas, o que gerava um senso de desafio. A segunda motivação foi o fato de estar lidando com sujeitos de pesquisa com os quais tenho certa identificação. Grande parte deles pertence a uma faixa etária ‘tardia’ para os moldes escolares vigentes, característica que também pode ser atribuída à realidade da autora dessa dissertação.

Passei, então, a considerar o campo vasto e ainda pouco explorado tanto da oralidade quanto do ponto de vista do falante sobre esse assunto, na área da Linguística, e decidi pesquisar a percepção desse falante quanto ao uso da variedade padrão do Português Brasileiro (PB), ensinada na escola. Ao pensar qual segmento da sociedade poderia ilustrar melhor a imbricação da fala com a questão da variedade padrão, concluí que o falante jovem ou adulto com autonomia e oralidade formada seriam os melhores colaboradores. Esses colaboradores encontram-se na modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos, doravante EJA. Quando se trata de um adulto que, portanto, já domina o idioma mais falado em solo brasileiro

- o português - surgem vários estudos sociolinguísticos envolvendo a questão da variedade da língua e sua relação social. O meu intuito é aumentar a lista de trabalhos ao abordar a questão sob o ponto de vista dos discentes de um segmento minoritário como o da EJA.

Ao falarmos de língua materna na EJA, devemos vinculá-la à questão socioeconômica, pois vivemos numa sociedade dividida em classes, onde a menos favorecida almeja igualdade de condições na aquisição de bens simbólicos, dos quais a linguagem é o principal (SOARES, 2002). Partindo da proposta de Soares, que diz ser necessário que a escola apresente “as razões para levar o aluno a aprender um dialeto que não é o do seu grupo social e propor-lhe um bidialetalismo não para sua adaptação, mas para a transformação de suas condições de marginalidade” (2002, p. 78), é que chegamos à hipótese de nossa pesquisa. A hipótese de pesquisa questiona se, e o quanto, o aluno em processo de escolarização da EJA percebe e avalia essa necessidade de transformação, isto é, de acrescentar à variedade popular da língua que ele traz de casa a variedade ensinada na escola. Cremos que na maioria das vezes o aluno da EJA não é desafiado ou não se desafia na apropriação da oralidade padronizada pela classe que goza de maior prestígio social e, por essa razão, não a alcança em sua plenitude, o que pode limitar seu acesso a certas funções sociais.

Manaus se apresenta em franco desenvolvimento econômico e populacional, o que implica em mais oferta de empregos no mercado de trabalho e mais pessoas buscando os bancos escolares a fim de obter um ferramental adequado à sua ascensão profissional e/ou inclusão social. Isto se traduz numa busca por uma melhor escolarização, o que se dá por meio do uso da linguagem independentemente do conteúdo viabilizado por ela, seja o ensino da Língua Portuguesa (doravante LP), da Matemática, da Geografia, etc.. Os alunos da EJA representam essa rede de pessoas que por causa da mobilidade socioeconômica necessitam se municiar para competirem melhor no mercado de trabalho.

Entretanto, no que tange ao ensino do PB, Bagno (2009) esclarece e adverte que é um mito pensar que “O domínio da norma-padrão é um instrumento de ascensão social” (p. 89), pois associar exclusivamente a ascensão social ao conhecimento prático da LP constitui-se numa atitude ingênua e num reforço ao preconceito linguístico. Se assim fosse, os professores de LP estariam entre os mais ricos e famosos, como diz esse autor. Outro fator é que há pessoas letradas sem inteligência emocional, que não param em empregos ou não se sustentam sozinhas e há analfabetos produtores de riqueza e geradores de emprego. Bortoni-Ricardo (2011) acrescenta que

os modelos analíticos da antropologia social, que foram desenvolvidos para a análise de comunidades rurais e urbanas, bem como para a explicação do processo de transição de uma forma de cultura para outra, podem trazer uma grande contribuição para a compreensão do complexo problema de aquisição da língua de prestígio (p. 89).

Esse tipo de pesquisa torna-se útil para a reestruturação da política do ensino do PB. O ensino da língua materna é constitucionalmente obrigatório em nosso país, sendo este um dos motivos porque a estudamos de maneira formal. A principal razão de um jovem continuar na escola ou um adulto querer voltar a estudar, no entanto, não é dominar esta ou aquela disciplina escolar em particular, mas sim a mobilidade social. Assim voltamos ao mito, pois, independentemente do quanto aquele cidadão avançou em seus estudos, o que aparece em primeiro lugar como elemento avalizador ou denunciador de seus objetivos, profissionais ou sociais é sua oralidade ou, mais vulgarmente falando, ‘quando ele abre a boca’ e se sente ou é estigmatizado. Não se pode negar tal ideologia quanto à língua falada e não se pode negar que essa questão precisa de um tratamento adequado, observado na antropologia social e desenvolvido pela Sociolinguística.

Pierre Bourdieu (2008), em seu livro *Economia das Trocas Linguísticas*, deixa bem claro esta troca de ‘mercadorias’, quais sejam, um discurso adequado em troca de aceitação social, quando diz que:

A ciência de um discurso em sua forma atual só pode existir na medida em que seja não apenas gramaticalmente correta mas sobretudo socialmente aceitável, quer dizer, ouvida, acreditada e, por conseguinte, eficiente num determinado estado das relações de produção e de circulação. (p. 64).

Ao buscar conhecer as impressões do falante em contato com a norma padrão da língua e o contexto em que isto se dá, poderemos também contribuir para a sensibilização do professor quanto ao potencial de seus alunos, para a adequação de material didático e para o desempenho dos próprios alunos em seu processo de escolarização e busca de inclusão social. Ao priorizar um estudo como esse, corroboramos a opinião de Bortoni-Ricardo (2011) que alerta ser “necessário proceder ao levantamento dos traços estigmatizados dos dialetos das classes menos favorecidas” (p. 37, 38). Ela continua sua justificativa acenando para o lado prático da questão ao dizer que “Isso permitirá aos educadores promover um diagnóstico das possíveis interferências dialetais, bem como elaborar métodos e material didático que atendam ao problema de diglossia que se instalou nas escolas.” (Idem).

O jovem e o adulto da EJA trazem para a escola toda uma bagagem de conhecimento e uso da língua materna. Conhecer seu grau de percepção e de possível estigmatização quanto

aos padrões linguísticos torna-se então fundamental para a reflexão sobre o tema em questão. Partindo dessa premissa, descreveremos a atitude do falante da EJA manauara em alguns aspectos, tais como: se ele valoriza a própria fala; até que ponto ele tenta conformar sua fala a uma de prestígio; como se manifesta o julgamento do outro quanto ao seu modo de falar (CALVET, 2011), e que concepções eles demonstram ter quanto ao aprendizado e uso da variedade padrão. Segundo Mollica (2009),

O viés de pesquisas em atitudes e crenças linguísticas, ao oferecer subsídios importantes para a melhor compreensão dos mecanismos de avaliação positiva ou negativa da língua, pode revelar indiretamente pistas acerca de domínios cognitivos de referência, na medida em que sejam ativados esquemas prototípicos nos quais significados pré-concebidos acham-se fixados étnico, cultural e antropológicamente. (p. 9).

Pesquisas dessa natureza, que trazem um olhar sobre o que pensam os falantes de um determinado grupo social, podem também colaborar para os estudos em Linguística Aplicada que venham fornecer subsídios para o ensino da língua materna em sala de aula. Rajagopalan (2012), ao discutir o situacionismo e a performatividade da linguística moderna, afirma que:

There is an urgent need, I think, to *humanize* a good part of linguistics, to make it socially meaningful and relevant. And one important first step in embarking on such an agenda is to recognize that all our thinking is invariably situated. We are, after all, all human, too human. There is indeed nothing wrong with that nor anything to be ashamed about. Or, even if there is, there is nothing we can do about that – all we can do is just grin and bear it! (p. 98).¹

A pesquisa científica deve levar em conta seu papel social prático, principalmente quando se trabalha na área da sociolinguística. Ademais, o ensino de língua estrangeira nos permitiu um legado de teorias e práticas testadas, reprovadas ou aprovadas, ao longo das últimas décadas, servindo de parâmetro para os estudos sobre a oralidade em língua materna.

Em resumo, os objetivos desse trabalho podem ser traduzidos na forma das seguintes perguntas, partindo do geral para o mais específico:

- a) Qual o grau de consciência e valoração que os alunos da EJA apresentam em relação à monitoração estilística de sua oralidade associada à variedade padrão?
- b) Qual o discurso prevalente entre os protagonistas da EJA (professor, coordenação e alunos)?

¹ “Há uma necessidade urgente, eu penso, de *humanizar* uma boa parte da linguística, para torná-la socialmente significativa e relevante. E um primeiro passo importante em cumprir tal agenda é reconhecer que todos os nossos pensamentos estão invariavelmente situados. Nós somos, afinal de contas, todos humanos, muito humanos. De fato, não há nada de errado com isso nem do que se envergonhar a respeito. Ou, mesmo se houver, não há nada que possamos fazer a respeito – tudo o que podemos fazer é somente aguentar firme!” [Tradução nossa]

- c) Dentro do contínuo de oralidade-letramento, o que tem sido mais privilegiado na EJA?
- d) Dentro do contínuo de monitoração estilística, o que é considerado mais desafiador para o aluno desenvolver: a oralidade ou a escrita?
- e) O que os alunos aspiram com a vida escolar? O que os move?
- f) Quais as atividades que mais lhes interessam nas aulas de Língua Portuguesa?
- g) Estes alunos sofrem alguma forma de preconceito linguístico, dentro ou fora da escola, quanto a sua oralidade?
- h) Qual tem sido o papel da escola, do professor e da coordenação pedagógica quanto ao ensino da variedade padrão na EJA e sua relação com a competência comunicativa do alunado?

A fim de viabilizar nossa investigação e posterior análise, nos valeremos dos pressupostos teóricos da Sociolinguística, mais especificamente da Sociolinguística Educacional que propõe uma teoria de aprendizagem baseada na interação verbal em sala de aula, aliada aos pressupostos da Teoria Discursiva que trata sobre as relações que a linguagem mantém com a ideologia. A abordagem sociolinguística relaciona-se a fatores que envolvem a variedade linguística (padrão, culta e popular) e as variáveis extralinguísticas, tais como escolaridade, nível social e idade dos colaboradores numa perspectiva quantitativa. A Sociolinguística Educacional trará uma vertente mais interpretativista ao introduzir elementos socioculturais e sua relação com as ações praticadas em prol do sucesso escolar. Contaremos com o respaldo teórico-científico da bibliografia de linguistas, educadores e outros relacionados ao tópico dessa pesquisa, bem como permitiremos interfaces com áreas, tais como a Antropologia, a Etnografia, a Sociologia e a Educação.

Para esse tipo de investigação, a metodologia mais apropriada é a pesquisa qualitativa com cunho etnográfico uma vez que se faz necessário levantar traços específicos da comunidade da EJA, bem como descrever e interpretar as crenças e atitudes da mesma. Para tanto, faremos uso de questionários e entrevistas, com pequena observação participante, além da análise de documentos específicos da modalidade e anotações no diário de campo. Vejamos, então, o mapa do percurso que tomaremos nessa dissertação.

Após essa breve introdução, o primeiro capítulo abordará a descrição de nosso objeto e sujeitos de estudo, bem como o contexto onde eles se encaixam. Situaremos a EJA, palco de nosso trabalho, em sua concepção histórico-filosófica, sua política, suas diretrizes e proposta curricular, e como elas se coadunam aos parâmetros estabelecidos pelas instituições governamentais competentes quanto à forma e execução.

O segundo capítulo tratará da fundamentação teórica. Abordaremos a questão da variabilidade linguística como ‘reflexo de fatores socioecológicos sobre a língua’ e as implicações relacionadas à apropriação de uma monitoração estilística da mesma. A partir dos

pressupostos sociolinguísticos e da concepção de linguistas e de profissionais da área de LP, enfocaremos o ensino e aprendizagem formal da língua e a gramaticalidade presente na Escola.

No capítulo três, explicitaremos a metodologia e os instrumentos utilizados na coleta de dados. Detalharemos como se deu o processo de indução analítica que nos ajudou a estabelecer o elo entre nossas perguntas de pesquisa e os dados coletados e mostraremos o percurso percorrido até antes da análise propriamente dita.

No último capítulo, elencaremos as descobertas feitas, analisando-as interpretativamente. Contemplaremos a descrição e a análise do ponto de vista dos alunos e dos envolvidos no produto final da EJA, o professor e a coordenação pedagógica. Elencaremos, ainda, as representações valorativas e ideológicas sobre a variedade padrão detectadas em seus discursos na perspectiva das questões socioculturais, da relação dos envolvidos com a escola, a escolarização e a sociedade. Faremos uma breve reflexão sobre o papel da escola, do professor e da coordenação pedagógica diante do ensino da língua padrão.

Nas considerações finais, resumiremos nossos achados e colocaremos as possíveis perspectivas extraídas a partir de todo o estudo. O pesquisador também é considerado um colaborador e seu ponto de vista deve ser retratado mais especificamente nessa parte do trabalho.

Ao final, de posse de todos os dados complementares e interpretativos, almejamos com este trabalho ter detectado a concepção e percepção que os falantes da EJA possuem no tocante à (aprendizagem da) variedade padrão da LP, principalmente no âmbito da oralidade, e a relação com o contexto pesquisado. Esperamos que esse estudo possa dar uma comprovação empírica a um tema nacional e pertinente que é o desenvolvimento e aprimoramento do cidadão jovem e adulto, via escolarização, onde a LP é veículo e expressão, principalmente em sua modalidade oral.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1.1 O OBJETO E OS SUJEITOS DE ESTUDO

Ao investigar as concepções que os falantes da EJA têm sobre a língua ensinada na escola torna-se necessário conceituarmos a problemática dessa questão. Usaremos mais uma vez o olhar crítico e social lançado por Bourdieu (2008) sobre a dinâmica envolvida na língua de um país ou comunidade oficial e seus habitantes para sustentar nossa argumentação. Ele diz que:

A língua oficial está enredada com o Estado, tanto em sua gênese como em seus usos sociais. É no processo de constituição do Estado que se criam as condições da constituição de um mercado lingüístico unificado e dominado pela língua oficial: obrigatória em ocasiões e espaços oficiais (escolas, entidades públicas, instituições políticas etc.), esta língua de Estado torna-se a norma teórica pela qual todas as práticas lingüísticas são objetivamente medidas. Ninguém pode ignorar a lei lingüística que dispõe de seu corpo de juristas (os gramáticos) e de seus agentes de imposição e de controle (os professores), investidos do poder de submeter *universalmente* ao exame e à sanção jurídica do título escolar o desempenho lingüístico dos sujeitos falantes. (p. 32).

No caso do Brasil, e conseqüentemente de Manaus, a Língua Portuguesa é a língua oficial ensinada na escola de EJA, constituindo-se como língua dominante, produto de dominação política e condição de integração a uma comunidade linguística. Em regiões de fronteira ou de imigração em massa, onde convivem diferentes línguas, fica bem nítida essa preocupação com a questão linguística.

No entanto, ainda que não haja diferenças étnicas ou de língua oficial no meio pesquisado, existe o entendimento de uma variedade padrão do PB distinguindo-se da variedade popular. A norma-padrão ou língua-padrão do PB é aquela consagrada, no nível ideológico e técnico (BAGNO, 2010), para uso em situações formais ou ligadas a instituições oficiais, onde a escola é sua principal reprodutora e visa atender a demanda social e do trabalho. Segundo Bourdieu (2008), há uma dialética entre a unificação do mercado escolar (e linguístico) e o de trabalho, onde a escola fornece o diploma em prol do desenvolvimento e aperfeiçoamento do trabalho e do trabalhador.

Dessa forma, o cidadão jovem ou adulto que estuda o PB na escola estaria sendo levado a desenvolver uma produção linguística digna de compreensão e de aceitação por parte de seus interlocutores. Isso inclui não apenas o uso gramatical adequado, mas também o uso do léxico, ter coesão e estilo apropriado, enfim ter “a competência necessária para falar a língua legítima que, por depender do patrimônio social, retraduz distinções sociais na lógica propriamente simbólica dos desvios diferenciais ou, numa palavra, da distinção.” (BOURDIEU, 2008, p. 42).

Dentro dessa lógica, a condição socioeconômica do estudante da EJA estaria diretamente relacionada à sua competência linguística, e dentro de uma ideia de mercado linguístico, este capital seguiria “produzindo um lucro de distinção por ocasião de cada troca social.” (Idem). E é sob essa ótica que vamos analisar as concepções do falante jovem e adulto da EJA, quanto à relação de sua exposição a um acervo linguístico maior e com mais recursos estilísticos e retóricos, supostamente apreendidos na escola, e o que isso representa em termos atitudinais, sociais e interacionais.

Algo a se observar nessa ‘troca linguística’, no entanto, é como esses conteúdos estão sendo recebidos nas aulas de LP. Numa linha análoga à de Bourdieu, Paulo Freire (1987), em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, nos adverte para o fato de que a educação pode ser ‘bancária’, isto é, “Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem.” (p. 33). O educando, que é considerado como alguém que não tem nada a contribuir, só a receber, acaba não tendo a oportunidade de testar seu conhecimento linguístico na prática. Sabemos que só haverá troca na vida cotidiana se o aluno apropriar-se significativamente do conteúdo recebido de forma a ‘negociá-lo’ com desenvoltura.

Diante dessa realidade, nos chamou atenção o fato de que o falante que almeja alcançar o falar ‘correto’ quase nunca é ouvido, ou melhor, quase nunca *fala* sobre esse assunto. Nós ouvimos nossos pesquisados com o intuito de enriquecer nossos trabalhos e recheá-los de exemplos que possam sustentar pressupostos e teorias. Nesse estudo, porém, além de embasarem nossas investigações, os colaboradores poderão expressar o modo como eles veem a linguagem e a si mesmos enquanto aprendizes. O que esses estudantes adultos aspiram? O que os move na vida (escolar)? Tais indagações nos motivaram a dar voz a alguns desses indivíduos jovens e adultos a fim de que possamos ter uma amostra de seus julgamentos a respeito da variedade padrão da língua ensinada na escola e o que isso representa para eles mesmos. Concordamos com o pensamento do etnógrafo e antropólogo Bronislaw Malinowski ao falar do objetivo principal de suas investigações nos anos 30. No livro *Desvendando Máscaras Sociais*, ele nos diz que:

Estudar as instituições, costumes e códigos, ou estudar o comportamento e a mentalidade sem o desejo pessoal de sentir pelo que vivem esses indivíduos, de compreender a natureza de sua felicidade – é, a meu ver, perder a maior recompensa que podemos esperar alcançar do estudo do homem. (MALINOWSKI, s.d., p. 61).

O enfoque se dará no jovem e no adulto alfabetizado e que continua sua escolarização, que já domina o português. Esse grupo possui características próprias que não incluem apenas

o fato significativo de se falar a mesma língua ou usar as mesmas normas de variação linguística (LABOV, 2011). Este grupo também pode ser caracterizado por fatores extralinguísticos e se constituir uma comunidade de fala. Após considerar a definição de comunidade de fala segundo teóricos como Hymes, Gumperz e o próprio Labov, dentre outros, Muriel Saville-Troike (1989), no livro *The Ethnography of Communication*, resume numa palavra que uma comunidade de fala deve ser analisada pelo critério do *compartilhamento*, que vai além do linguístico e passa pelo de conhecimento, posses ou comportamento. Na etnografia da comunicação, para se estudar um grupo de forma mais eficiente, o pesquisador

should begin with an extra-linguistically defined social entity, and investigate its communicative repertoire in terms of socially defined community: the nature and distribution of linguistic resources, how they are organized and structured, how they relate to the social organization, how they function as a patterned and integrated component of the community as a whole.² (SAVILLE-TROIKE, 1989, p. 17).

Com esse veio etnográfico, observamos que os participantes da EJA além de serem participantes de uma mesma modalidade linguística, também são membros de um determinado segmento social e cultural comum, inseridos numa comunidade maior que é a sociedade urbana local que, por sua vez, está ligada ao restante do país. De acordo com Bortoni-Ricardo (2011) nossos colaboradores estão dentro do paradigma do estudo de redes, isto é, aquele que estuda um grupo de pessoas como o da EJA dentro da sociedade dominante e “as características dos vínculos existentes nas suas relações umas com as outras, como um meio de explicar seu comportamento” (p. 84).

A EJA constitui um grupo de pessoas, cujo domínio social é restrito ou circula entre a família, o trabalho e a escola preponderantemente. Lazer e amigos se somam a este círculo onde os papéis sociais se compatibilizam com a linguagem usada nas interações. De forma mais abrangente, veremos o ‘funcionamento’ da EJA em âmbito histórico e nacional como sendo um ‘componente padronizado e estruturado da comunidade como um todo’.

1.2 O CONTEXTO

De acordo com os critérios etnográficos, precisamos descrever a anatomia da cultura investigada e como seus membros se organizam dentro dela. O micro contexto dessa pesquisa está centrado nos participantes do segundo segmento, correspondente ao período que vai do 6º

² Deve começar com uma entidade social definida extra-linguisticamente, e investigar seu repertório comunicativo em termos da comunidade definida socialmente: a natureza e distribuição dos recursos linguísticos, como eles são organizados e estruturados, como eles se relacionam com a organização social, como eles funcionam sendo um componente padronizado e estruturado da comunidade como um todo. [Tradução nossa].

ao 9º ano do Ensino Fundamental (EF), com séries iniciais e finalistas na modalidade de ensino da EJA, no modo presencial, mais especificamente numa escola cujo sistema de ensino pertence à rede pública estadual do Amazonas, na zona leste da cidade de Manaus. O contexto macro constitui a modalidade de EJA, com suas políticas, leis e filosofias próprias. A partir desse recorte contextual faremos um breve perfil histórico e cronológico com enfoque concentrado no que ocorre a partir dos anos 90, período do surgimento da EJA como modalidade de ensino. Destacaremos, do mesmo modo, o que preconizam os documentos legais que regem essa recente modalidade no panorama da educação básica brasileira e, em especial, o que concerne ao ensino da Língua Portuguesa.

1.2.1 A EJA em Manaus

Como nossa pesquisa se dá em solo manauara, nada mais justo do que situar nosso leitor nesse universo. A cidade de Manaus, localizada à margem direita do Rio Negro, tem na origem de seu nome uma das tribos indígenas mais resistentes à colonização portuguesa. No entanto, ao longo dos séculos, essa capital, como qualquer outra, foi se rendendo ao enlevo da globalização. Algumas das características da cidade que mais podem ter ligação com o tema deste trabalho são: a existência de um Polo Industrial forte com um total de 112.542 de mão-de-obra ocupada em 2013 (fora a terceirizada ou temporária) ³ em setores como químico, editorial e gráfico, naval, relojoeiro etc. e estimulado pela legislação da Zona Franca de Manaus⁴; a Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), o Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA) e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), a Universidade Estadual do Amazonas (UEA), entre outras instituições que divulgam a região e promovem desenvolvimento regional e fomento à educação.

A posição geopolítica de Manaus como cidade base para apoio aos seus 62 municípios, em especial os que fazem fronteira com outros países da América do Sul, atraem olhares e investimentos de toda ordem. Esses são alguns dos fatores que contribuem enormemente para o crescimento econômico e populacional da cidade e também geram oportunidades de emprego,

³ Estatística obtida no site da Superintendência da Zona Franca de Manaus. Disponível em <suframa.gov.br>.

⁴ Zona Franca de Manaus: DECRETO-LEI Nº 288, DE 28 DE FEVEREIRO DE 1967. Art. 1º A Zona Franca de Manaus é uma área de livre comércio de importação e exportação e de incentivos fiscais especiais, estabelecida com a finalidade de criar no interior da Amazônia um centro industrial, comercial e agropecuário dotado de condições econômicas que permitam seu desenvolvimento, em face dos fatores locais e da grande distância, a que se encontram, os centros consumidores de seus produtos. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0288.htm> Acesso em 05/10/13.

acesso aos bens culturais, participação ‘glocal’ (global e local ao mesmo tempo), gerando estímulo à escolarização na fase adulta. Sem mencionar os eventos sazonais de âmbito nacional e internacional que ocorrem frequentemente nessa região amazônica.

Atualmente, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, Manaus possui uma população de 1.802.014 de habitantes, sendo 99,5% da população essencialmente urbana. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)⁵ em Manaus em 2013 recebeu a média de 0,737, considerado alto. Este índice, cuja graduação vai de 0 a 1, leva em conta longevidade, renda e educação e, que no caso de Manaus, obtiveram a seguinte pontuação percentual de 0,826; 0,738 e 0,658 respectivamente, obtendo a educação a menor delas. Apesar do cenário econômico descrito acima, a cidade apresenta uma realidade educacional ainda precária. O mesmo censo de 2010 nos informa que 997.638 são pessoas de 10 anos ou mais de idade que não frequentam a escola e que 605.576 são pessoas de 10 anos ou mais de idade, sem instrução e fundamental incompleto e um total de 24.898 pessoas que frequentam a EJA, no ciclo equivalente ao EF, cenário de nosso trabalho. A EJA em Manaus convive com dois sistemas de ensino distintos na rede pública: o estadual e o municipal, cada qual com sua própria organização. Como já mencionado, nossos sujeitos de pesquisa estão inseridos no sistema estadual de ensino no modo presencial.

O contingente de jovens e adultos em fase de escolarização vinculados a escolas públicas representa quase 1,5% da população manauara. Fato que, por si só, já justificaria uma pesquisa como esta. Devemos considerar, ainda, que a população da EJA vai influenciar ou influencia na educação das futuras gerações de cidadãos brasileiros. O jovem e o adulto de hoje contribuem com as decisões e caminhos que nosso país tomará, com sua trajetória educacional e econômica, dependendo do apoio e participação de quem já viveu o suficiente para influenciar e alterar positivamente as estatísticas socioeducacionais brasileiras. Desde o período inaugurado por Paulo Freire ficou evidente que a problemática da escolarização do adulto é mais um efeito de políticas públicas descontínuas e de pouco investimento na educação do que a causa de um país pobre em desenvolvimento educacional. A esse respeito, a Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico - OCDE, órgão vinculado ao programa de estatísticas educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, na seção Indicadores Educacionais em Foco⁶, atesta que:

⁵ Fonte: G1 Brasil. Disponível em < <http://g1.globo.com/brasil/idhm-2013/platb/>> Acesso em 29/01/2014.

⁶ Disponível em <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/estatisticas_educacionais/indicadores_educacionais_foco/indicadores_educacionais_foco_n_10.pdf> Acesso em 26/10/2013.

Os países tendem a investir pouco em educação se a alocação orçamentária for feita sem levar em conta a magnitude e a diversidade dos benefícios que a educação pode trazer para a sociedade. Além disso, as políticas educacionais podem fazer parte das políticas sociais destinadas à saúde, à coesão social e ao combate à violência. É necessário levar em conta as abordagens educacionais na superação dos desafios sociais, ao se avaliar a relação custo-benefício dessas políticas. (p. 4, jan. 2013).

Estar na escola, adquirir conhecimento e meios comunicativos eficazes através e com a língua(gem) pode ser o marco diferencial entre ter inserção social, qualidade de vida, longevidade e um mundo mais pacífico onde as ideias têm espaço para circular e causar transformação para uma vida melhor. No entanto, seja em Manaus, seja no interior de qualquer lugar do Brasil, os alunos da EJA possuem características comuns que lhes habilitam a estar nessa modalidade de ensino. Faz-se necessário, então, conhecer a política da EJA, seus parâmetros e diretrizes.

1.2.2 Política nacional de educação para a EJA

A EJA não é um movimento popular de educação para adultos. Sendo assim, ela se insere numa política nacional de educação que, como tal, se dá por leis, planos, ações e medidas que analisaremos ao longo dessa seção.

A educação para jovens e adultos nem sempre teve a atenção e diversidade de oferta que encontramos nos dias atuais. Houve época em que não havia movimento algum em direção ao público adulto analfabeto ou não escolarizado. O panorama histórico do que hoje chamamos EJA tem sua origem mais remota no que conhecemos como Educação de Adultos, Educação Popular, Educação Não Formal e Educação Comunitária. Gadotti (2003) explica a diferença entre esses termos que estão ligados a diferentes concepções em diferentes países ou gestões. Educação de Adultos é o termo mais usado por organismos internacionais, tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), para se referir a uma área mais especializada da educação e pelos norte-americanos ao referirem-se à educação não formal local. Os mesmos norte-americanos usam o termo Educação Não Formal para referirem-se à educação de adultos em países (antigamente) chamados de terceiro mundo, e geralmente vinculada a projetos de educação comunitária. Já na América Latina, a Educação Não Formal está ligada a organizações não governamentais (ONGs), partidos políticos, igrejas, etc. e a Educação de Adultos está ligada ao governo (em cursos oferecidos no SESI, SENAI, por exemplo). Ainda segundo Gadotti (2003), “A **educação popular**, como uma concepção geral da educação, via de regra, se opõe à educação de adultos impulsionada pela educação

estatal e tem ocupado espaços que a educação de adultos oficial não levou muito a sério.” (p. 30). Os princípios epistemológicos da educação popular, também no Brasil, buscam unir setores populares e prática social.

Assim, a educação que envolve os adultos pode ser instituída por políticas nacionais, de governo ou pode ser desenvolvida através de movimentos populares. Como a natureza de nosso trabalho tem enfoque mais no sociolinguístico do que nos meandros político-educacionais, não abordaremos as questões históricas que envolvem os movimentos em prol da Educação de Adultos. Nosso foco contextual se concentrará na política nacional de Educação de Jovens e Adultos, a modalidade de ensino EJA, criada oficialmente em 1996.

Com a Constituição Federal de 1988 estabeleceu-se um respaldo mais oficial para o que até então era realizado na direção daquele que estava fora da idade própria para o estudo regular. Houve ampliação do direito à Educação Básica para os jovens e adultos e a criação do Plano Decenal de Educação para Todos. Um reflexo, ainda que pontual, desse novo olhar, foi o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos – MOVA em São Paulo, idealizado e implantado por Paulo Freire, tornando-se uma influência para todo o país e se constituindo num modelo de política pública.

E foi, então, nos anos 90 que começou a se delinear o que hoje conhecemos como EJA. Iniciativas internacionais, através de debates promovidos pela UNESCO, que apesar de não instituir leis, deram um grande impulso para o delineamento de políticas governamentais em prol da EJA em todo o mundo, incluindo o Brasil. Em 1996, houve a sanção da lei 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) ou simplesmente LDB, tornando a EJA uma modalidade da Educação Básica com especificidade própria (cf. Art. 37, seção V) e reiterando o que foi conquistado na Constituição Federal de 1988: escolarização como direito do cidadão e um dever do Estado.

Di Pierro (2005), porém, julga as novas ações em direção aos adultos e jovens como que ainda impregnadas pelo ‘paradigma compensatório’ da antiga lei de 1971 sem se preocupar com o que a nova denominação da modalidade sugeria - a Educação em seu amplo sentido. Dentro do mesmo viés crítico, Haddad (2011) acrescenta que a LDB, juntamente com a Emenda Constitucional nº 14/96 – criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), sem recursos financeiros para a EJA, constituem “os dois instrumentos legais mais importantes que revelam esta limitação” (p. 8) e constata que “A LDB de 1996 não dedicou um artigo sequer ao problema do analfabetismo, que atinge até hoje milhões de jovens e adultos no Brasil” (p. 9).

Em 1998, elaborou-se o Plano Nacional de Educação (PNE), tendo sido aprovado pelo Congresso na forma de Lei nº 10.172/2001, onde a EJA recebeu a denominação de ‘modalidade de ensino’ com diretrizes, objetivos e metas próprios. Por esta razão, a EJA é considerada uma modalidade de ensino recente. O primeiro plano continha metas para o período de 2001-2010 e o segundo, em vigência, para o período de 2011-2020. A respeito desses dois documentos, Di Pierro (2010) traz uma visão crítica do primeiro e constata que ainda há inúmeros desafios a serem suplantados, tais como: a visão simplista que leva a associar EJA apenas à alfabetização, o incremento na formação de professores e a ampliação de financiamentos em prol dessa modalidade.

Mesmo com as diretrizes da LDB/96 havia uma demanda por revisão dos currículos que orientavam a educação nacional. Dessa forma, em 1998, ano marcante para a educação brasileira e em especial para a EJA, o Ministério da Educação desenvolveu, com a participação de expoentes educadores brasileiros, o que se chamou Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a fim de apoiar a elaboração de projetos pedagógicos, planejamentos de aulas, seleção de material didático e práticas afins nos diversos sistemas educacionais da nação.

O primeiro documento redigido com o intuito de esclarecer a oferta e a organização da modalidade de ensino da EJA foi o Parecer 11/2000. Segundo o Vocabulário Jurídico, um parecer é a “manifestação ou a declaração de uma opinião, ou modo de pensar, acerca de um fato ou negócio” e se “conclui por uma solução, que deve, a seu pensamento, ser aplicada ao caso em espécie” (DE PLÁCIDO E SILVA, p. 1120), constituindo, portanto, uma opinião técnica sobre o funcionamento da EJA. Ele foi produzido a partir de várias audiências públicas com a comunidade educacional brasileira, além de teleconferências promovidas pela Universidade de Brasília (UnB) e o Serviço Social da Indústria (SESI), com o apoio da UNESCO. Contou ainda com cartas e ofícios de interessados e de fóruns compromissados com a EJA.

Ao visar atualizações na LDB/96, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), ainda em 1998, deliberou sobre um conjunto de medidas versando sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Ensino Fundamental e Médio. Estas medidas se estenderam para a EJA, com suas finalidades e especificidades, e estão contidas no Parecer mencionado acima. As DCNs para a EJA foram homologadas na Resolução CNE/CEB nº 1/2000 (Anexo E). Segundo o Vocabulário Jurídico, “As Resoluções entendem-se sempre *atos de autoridade*. E, em regra, dizem respeito a questões de ordem administrativa ou regulamentar” (PLÁCIDO E SILVA, p. 1367), tendo esta também a função de ratificar o

que havia sido deliberado no âmbito do Parecer. Devido à especificidade de suas orientações no que dizem respeito ao teor dessa pesquisa, trataremos das DCNs para EJA e dos PCNs de Língua Portuguesa na seção 1.2.3 a seguir.

Segundo o Art. 21 da LDB, temos dois níveis de educação nacional: a Básica e a Superior. A Educação Básica se divide em três etapas: a Educação Infantil, a Educação Fundamental e o Ensino Médio. A EJA é equivalente ou correspondente às séries iniciais ou finais do EF e do EM, constituindo-se numa “modalidade da educação básica, nas suas etapas fundamental e média” (p. 26), de acordo com o Parecer CNE/CEB 11/2000.

O contexto onde se dá nossa pesquisa está inserido no que estabelece a nova redação exposta na Emenda 59 e na Lei 12.796/2013⁷ no inciso IV, que altera o Art. 4 da LDB de 96, garantindo “acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria” e, no inciso VII, “aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”. A idade permitida para abarcar os ingressos em EJA é de 15 anos completos para o ciclo referente ao EF e de 18 anos completos para o ciclo equivalente ao EM. Com a emenda 59/2009 houve um avanço em relação ao direito público subjetivo à Educação. Por outro lado, houve um retrocesso, pois a obrigatoriedade da educação básica até os 17 anos (mesmo na EJA), suprime sutilmente a conquista de um dever do estado para com os adultos.

A EJA compreende a base nacional comum do currículo, mas possui “componentes curriculares conseqüentes ao modelo pedagógico próprio da educação de jovens e adultos”, segundo o Art. 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para EJA. Em termos de oferta, a EJA se divide em cursos e exames de EJA. Quanto à caracterização de seus cursos, a EJA pode ser presencial, semipresencial e, a partir de 2010 (Resolução nº 03/10), o sistema poderá aderir à educação à distância.

Portanto, temos que a EJA se situa de forma específica, com perfil próprio dentro da organização do sistema de ensino brasileiro, e abriga pessoas socioeconomicamente desfavorecidas, numa faixa etária tardia, que encontram na escolarização um meio de mobilidade e inclusão social.

1.2.3 PCNs, DCNs e proposta curricular para a EJA

⁷ A Lei 12.796/2013 altera e complementa a LDB, Lei 9394/96, incorporando a ela nova redação. Passaram-se mais de 15 anos para que a LDB fosse alterada trabalhando o que também havia sido instituído na Emenda Constitucional no. 59 de 2009 e em outras leis complementares.

Os PCNs surgiram com o intuito de traçar, como designado na sigla, parâmetros que servissem de referência na confecção de projetos pedagógicos em busca de uma melhoria na qualidade de ensino brasileira, promover a formação e contribuir para o exercício da cidadania. Toda a questão curricular da EJA sobre a disciplina de Língua Portuguesa passa pelos PCNs e DCNs que regem a educação básica nacional. O referencial curricular nacional, exposto no módulo Introdução aos PCNs do terceiro e quarto ciclos ou da 5ª à 8ª série (antiga terminologia) do EF, traz princípios e metas para o projeto educativo que vai do âmbito documental nas diversas esferas educacionais ao âmbito da sala de aula, permitindo flexibilidade e autonomia da parte do professor em respeito às diferenças sociais, culturais e regionais do alunado. No caso do módulo dos PCNs específico para Língua Portuguesa, sua confecção se deu com a colaboração de “um conjunto de teses que passam a ser incorporadas e admitidas, pelo menos em teoria, por instâncias públicas oficiais” (BRASIL, 1998, p. 18). Podemos entender que essas ‘teses’ são provenientes de estudos (sócio)linguísticos reconhecidos cientificamente, fato confirmado pela extensa lista de referências bibliográficas nos PCNs de Língua Portuguesa e na Proposta Curricular para EJA e na redação dos mesmos ao se referir à ‘língua em uso’.

Nesse documento, chamou-nos à atenção a lista de críticas feitas ao ensino tradicional da língua materna, as quais levaram à síntese de ideias e reflexão pedagógica exposta ali. As críticas, em resumo, denunciam o ensino com “atitude ‘corretiva’ e preconceituosa em relação às formas não canônicas de expressão linguística” (BRASIL, idem), além da ênfase nos textos escritos como pretexto para a valorização normativa da língua. As pesquisas mais recentes na área da linguagem, em geral, e do Ministério da Educação (MEC)⁸ sobre a EJA, em particular, ainda apontam essa mesma tendência normativa e corretiva combatida nos PCNs. Resta-nos a pergunta: Por que, após mais de uma década, ainda não se estabeleceu de forma prática o que preconizam estes parâmetros curriculares para o ensino da língua? Nós mesmos ousamos antecipar uma resposta acalentadora, mas nem tanto esclarecedora. Quando se trata de educação, uma década é o tempo mínimo necessário para surtir algum efeito positivo como consequência de medidas tão inovadoras. Apesar de tudo, cremos já ter avançado um pouco com a elaboração de material didático apropriada e a produção textual de profissionais engajados, alguns deles referenciados neste trabalho.

De acordo com a Resolução 1/2000, a especificidade da EJA exige que se adaptem os componentes curriculares do EF e do EM ao seu projeto pedagógico. Uma vez que estamos

⁸< http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf > Sobre os indicadores da prática pedagógica em Língua Portuguesa (página 68).

tratando do ponto de vista de alunos da EJA sobre a variedade padrão do PB ensinada na escola e a implicação linguística e social da apropriação desse conhecimento, vamos primeiramente centrar os PCNs e a proposta curricular para a EJA e mais adiante, no capítulo 4, avaliar a proposta curricular de Língua Portuguesa da série cursada pelos nossos colaboradores.

De forma geral, os PCNs trazem que o ensino da Língua Portuguesa é obrigatório e deve dar condições ao aluno de “ampliar o domínio da língua e da linguagem” a fim de exercer sua cidadania. Deve aprender a “ler e escrever”, “expressar-se apropriadamente em situações de interação oral diferentes” das suas e “refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua.” Deve ainda, considerar o texto (oral ou escrito) como “unidade básica de trabalho”, levando em conta os diferentes gêneros e despertando consciência crítica com vistas à autonomia do sujeito para que este tenha “participação social responsável”. (BRASIL, 1998, p. 59). A EJA precisava atender às recomendações vigentes em conformação com esta visão. Foi nesse ambiente que surgiu o outro documento que marca a legislação da EJA, a Proposta Curricular para a EJA lançada em 2002 pela Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) do MEC, que descreveremos mais adiante.

Voltemos, por questões cronológicas, ao Parecer. O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 tem como assunto estabelecer os princípios, os objetivos e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Ele é considerado um marco importante na legislação da EJA devido a três fatores principais: 1) ele é a base (obrigatória) para o funcionamento de instituições próprias que fornecem certificação; 2) orienta cursos livres dentro da Educação Popular, da Educação Não Formal e da Educação Comunitária, em ONGs e igrejas, por exemplo; 3) contempla várias questões sobre a EJA, tais como: aspectos histórico-legais e sociais, os cursos à distância, iniciativas públicas e privadas, formação docente e indicadores estatísticos, dentre outros. A lei procura garantir para este segmento o direito de cidadania e de inclusão social. Queremos destacar o aspecto filosófico que este documento traz sobre as funções da EJA: a função reparadora, a função equalizadora e a função qualificadora.

A função reparadora vem atender aqueles jovens que não estão mais dentro da idade de obrigatoriedade escolar prevista em lei⁹ e aqueles adultos, idosos inclusive, que não puderam frequentar os bancos escolares na idade apropriada, pois estavam, por exemplo, trabalhando para ajudar suas famílias ou foram privados de escolas em suas regiões natais longínquas. A reparação do quadro sócio educacional de excluídos do EF e do EM reside, deste modo, na EJA

⁹ Lei n. 8.069/90 Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), art. 2º e a LDB, §§1º e 2º do art. 87.

que busca fornecer uma ‘escola de qualidade’. A dívida social que a União tem com os indivíduos analfabetos ou iletrados¹⁰ encontra na EJA a porta de entrada para a acessibilidade dos cidadãos aos bens sociais da leitura e da escrita, em consonância com o que preconizam os PCNs, uma vez que ambas representam “um meio e instrumento de poder” (p. 7) e são direito de todo cidadão brasileiro. O Parecer acrescenta que a oportunidade dada aos jovens e adultos da EJA “necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio” (p. 9) que atenda às demandas dessa faixa etária.

No entanto, a heterogeneidade do grupo composto por indivíduos bem jovens com adultos quase idosos em um ambiente onde o ensino deveria ser mais personalizado torna-se um fator limitador para a eficácia educacional da EJA. Romão e Gadotti (2007) chamam atenção para o fato de que o Brasil é “um dos únicos países do mundo, ou talvez o único, a chamar a Educação de Adultos como ‘Educação de Jovens e Adultos’” (p. 12), e questionam o fato de jovens estarem ocupando um espaço que deveria ser exclusivo de adultos, pois “lugar de jovem é na escola regular”. Di Pierro *et al.* (2001), chamam essa realidade de “juvenilização da clientela” (p. 7), pois ela complicaria a construção de uma identidade pedagógica desse tipo de ensino. Não trataremos das possíveis implicações desta questão no âmbito sociolinguístico educacional por não ser ela o enfoque de nosso trabalho.

Já a função equalizadora vem atender a demanda de estratos sociais marginalizados com origem na sociohistória brasileira. O parecer destaca que, afora as mulheres que viveram na tradição machista e patriarcal, “No Brasil, esta realidade resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros” (BRASIL, Parecer nº 11/2000, p. 6). Atualmente, igualar todos os jovens e adultos, homens e mulheres dentro do domínio dos bens simbólicos de cidadania é tarefa do Estado e se torna essencial para o crescimento bem sucedido da nação e cumprimento dos PCNs quanto ao desenvolvimento da cidadania. As Diretrizes curriculares da EJA, de acordo com este Parecer, determinam dentre outras coisas, que se observem as condições de funcionamento dessa modalidade, tais como o horário noturno, a heterogeneidade dos alunos e dar ao mundo do trabalho um destaque especial aliado à busca da melhoria de vida e inserção profissional. Para tanto, a flexibilidade curricular é recomendada e deve ser expressa no projeto pedagógico elaborado pela escola envolvida a fim de atender essas especificidades.

¹⁰ O conceito de analfabeto/iletrado está bem explicado no Parecer CNE/CEB 11/2000, na pág. 6 em citações de Magda Soares (1998) e Leda Tfouni.

Ao universalizar o ensino, promove-se a expansão do pensamento crítico e dos conhecimentos científicos, o que constitui a terceira função da EJA, a qualificadora e permanente. Seu sentido vai além de preparar o jovem ou reinserir o adulto no mercado de trabalho de forma técnica. O foco principal é na qualificação do homem como sujeito de sua própria história, um ser pensante e livre que carece de desenvolver todo o seu potencial, dentro e fora da escola. Ainda que o próprio aluno da EJA busque em primeiro lugar inclusão social e/ou uma melhoria em sua qualificação profissional, eles acabam recebendo a oportunidade de se tornarem mais conscientes de suas potencialidades, direitos e deveres. Tornam-se, então, qualificados ou capacitados para decidirem sobre um novo trabalho ou viver novas experiências socioculturais. Nesse quesito, Arroyo (2003) reitera que “A educação não é uma precondição da democracia e da participação, mas é parte, fruto e expressão do processo de sua constituição.” (p. 79). O desenvolvimento da autonomia para participação social responsável é uma busca dentro da EJA, em observância aos PCNs.

Numa sequência cronológica, o outro documento que se destaca em relação à EJA é a Resolução CNE/CEB nº1/2000 que veio instituir as DCNs elencadas no Parecer mencionado anteriormente. Esta Resolução aborda questões pedagógico-operacionais obrigatórias da modalidade de ensino EJA. A questão curricular é o mote central desse documento, remetendo-nos às DCNs para o EF e o EM. As DCNs foram transpostas e resignificadas didática e metodologicamente para atender a especificidade da EJA em questões tais como a faixa etária, o trabalho, o horário noturno, a carga horária, a formação do professor e o projeto pedagógico da escola e, como já dito, estão contidas no Parecer nº 11/2000 sob o título “As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos” (p. 60).

Ressaltamos dentre as diretrizes aquelas que apontam para a busca da equidade dos indivíduos na formação de direitos; para o respeito à diferença com ênfase na alteridade própria, no mérito e no desenvolvimento de conhecimento; e para a busca da proporcionalidade ao adequar espaço e tempo às práticas pedagógicas dentro da EJA. A instituição deve ter programa e componente curricular próprio, de acordo com as propostas pedagógicas apresentadas ao poder público. Destaca-se ainda, a recomendação sobre a formação inicial e continuada de professores que promovam ambiente adequado ao ensino, solucionem problemas e relacionem a teoria com a prática.

Por último, temos a Proposta Curricular para EJA (2002). Essa foi elaborada pela Coordenação Geral de Educação de Jovens e Adultos (COEJA), com a participação de professores dessa modalidade, de forma a atender o recomendado no Parecer e na Resolução

descritas acima e subsidiar o processo de reorientação curricular nas secretarias estaduais e municipais de educação, bem como nas instituições e escolas que atendem a EJA. Ela está dividida em diferentes materiais para o primeiro e para o segundo segmento da EJA. O material para o segundo segmento (6º ao 9º ano) está organizado em três volumes, um introdutório e os outros dois específicos das diversas disciplinas. O Volume Um (introdutório) trata de fundamentos comuns às diversas áreas e, quando necessário, aludiremos a ele. Por hora, vamos nos ater ao Volume Dois onde se encontra a proposta curricular de LP.

A Proposta Curricular para EJA traz fundamentos e subsídio de reorientação curricular (baseada nos PCNs) com sugestões que consideram a especificidade da EJA na construção do Projeto Educativo da Escola. Assim como nos PCNs e nas DCNs para EJA, a proposta curricular deste segmento recomenda uma abordagem filosófica e comportamental a ser desenvolvida ou resgatada no aluno, e são chamadas de ‘valores e atitudes’ subjacentes às práticas de linguagem. A valorização das diferentes opiniões e o estímulo do interesse e autonomia para ler textos estão entre os procedimentos listados e visam aumentar a autoestima, motivar e estimular o aluno a completar sua escolarização eficazmente.

Assim como na redação dos PCNs, aqui a Língua Portuguesa é considerada fundamental para realizar os objetivos específicos para a população da EJA, reforçando o desenvolvimento educacional do aluno para o exercício da cidadania. Esse documento menciona ainda a questão do aluno já saber (conhecer) a língua, a questão da variação linguística, da não-estigmatização do aluno pelo seu modo de falar, a questão de dar ao aluno o domínio da modalidade oral mais formal a fim de que ele possa acompanhar palestras e outros gêneros que não o da linguagem cotidiana que ele domina, dentre outros. Este documento esclarece que

Não se trata de aprender a ‘falar certo’, como prescreve a gramática normativa, mas de aprender a falar em público, monitorar sua fala em função da reação da platéia, tomar nota de aspectos relevantes em uma exposição ou palestra para compreender o conteúdo tratado etc. (BRASIL, 2002, v. 2, p. 13).

A oralidade deve ser desenvolvida a partir de atividades de escuta e produção de textos falados. Quanto à modalidade escrita, a Proposta Curricular de LP para EJA reforça o desenvolvimento da leitura e de gêneros textuais, bem como a produção de textos que devem ser contextualizados e permitir, entre outras coisas, a reflexão sobre a própria língua. Atrela a oralidade e a escrita a uma ‘análise linguística’, isto é, verificar as características dos textos (oral e escrito) em função do gênero e de sua relação com as práticas sociais em torno da linguagem.

Apresenta também os objetivos e conteúdo do ensino de LP, além de sugestões didáticas práticas e sempre contextualizadas por um tema transversal (o trabalho, por exemplo) onde a parte ‘gramatical’ entrará de acordo com a proposta pedagógica da escola e dos documentos oficiais. Os conteúdos de LP são tratados como conceituais e procedimentais, isto é, devem estar inseridos em um contexto temático e oportuno para serem aplicados. Por exemplo, ao tratar de um texto oral (letra da música João e Maria) pode-se ensinar o uso dos pronomes, flexão verbal, bem como linguagem coloquial *versus* linguagem formal. A orientação didática vem em forma mais prática na Proposta Curricular para EJA ao trazer exemplos de planos de aula com diferentes enfoques (escuta, leitura, produção oral e textual em equilíbrio). O quadro que exemplifica essas orientações (Figura 1) atende a perguntas sobre como explorar os gêneros do oral e como ajudar o aluno a falar em público. Enfim, promover no aluno a ‘intimidade com a palavra’ é a tônica desse documento.

Pudemos confirmar a intertextualidade entre todos esses documentos (PCNs, Parecer e DCNs, Proposta Curricular) que adotam uma postura mais linguística em substituição à postura normativizadora do ensino tradicional. Destacamos, porém a abordagem da Proposta Curricular para EJA como sendo um documento que esmiúça e orienta a prática pedagógica baseada em fundamentos linguísticos, sem ater-se ao objetivo de formação para o trabalho, mas sim, para práticas sociais diversas; insiste também no fato de que o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos não deve ser restrito ao ensino apenas da Língua Portuguesa – outro diferencial. A esse respeito, Votre *apud* Mollica e Braga (2003), observa:

Há consenso em que o professor de língua materna é o profissional da linguagem encarregado de prescrever e controlar o domínio da norma, nas atividades de produção de texto e retextualização. Já a definição do papel dos professores das demais disciplinas em face do domínio da forma prestigiada está longe de consenso. (p. 52).

Esses documentos servirão de embasamento para a análise do *corpus* desse trabalho.

Figura 1 – Sugestão para Registro de Trabalhos com Gêneros Textuais

Seleção e organização do trabalho nos gêneros oral e escrito									
Linguagem oral				Linguagem escrita					
Instrucional				Instrucional					
	Escuta		Produção			Leitura		Produção	
	A	B	A	B		A	B	A	B
Instruções					Bulas				
Recados					Enunciado de questões				
Solicitações					Formulários				
					Instruções de uso				
					Receitas				
De interação pessoal				Correspondência					
Conversas formais					Bilhetes				
Conversas espontâneas					Cartas comerciais				
Conversas telefônicas					Cartas pessoais				
					Circulares				
					E-mails				
					Ofícios				
					Requerimentos				
De imprensa				De imprensa					
	Escuta		Produção			Leitura		Produção	
	A	B	A	B		A	B	A	B
Comentários de assuntos gerais					Artigos				
Debate de rádio ou tevê ou presencial					Cartas de leitores				
Comentários de rádio e tevê					Charges				
Depoimentos de rádio ou tevê, gravados ou presenciais					Crônicas				
Entrevistas de rádio ou tevê, gravadas ou presenciais					Editoriais				
Notícias de rádio ou tevê					Entrevistas				
Reportagens de rádio ou tevê					Notícias				
					Reportagens				
					Resenhas				
					Tíras				
Publicitário				Publicitário					
	Escuta		Produção			Leitura		Produção	
	A	B	A	B		A	B	A	B
Jingles					Anúncios				
Pregões					Folhetos de rua				
Propagandas de rádio ou tevê					Propagandas				
					Slogans				
De divulgação científica				De divulgação científica					
	Escuta		Produção			Leitura		Produção	
	A	B	A	B		A	B	A	B
Aulas					Artigos científicos				
Debates					Autobiografias				
Exposições					Biografias				
Palestras					Didáticos				
Seminários					Documentos oficiais				
					Hipertextos				
					Relatórios técnicos				

A: Turmas iniciais; B: Turmas em continuidade

Fonte: Proposta Curricular para EJA (2002, v. 2, p. 35-37).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Sociolinguística, termo surgido nos anos 60 nos Estados Unidos da América, é uma subárea da Linguística que investiga a língua(gem) e sua relação com a sociedade e a cultura onde seus falantes estão inseridos e cujo objeto de estudo principal é a língua falada em condições reais de uso. Aqui no Brasil, Mattos e Silva (2004b) nos informa que a sociolinguística foi implementada com maior vigor a partir dos anos 70. Nessa época, o termo Português Brasileiro foi oficialmente adotado pelos linguistas em substituição ao termo lusitanizante Língua Portuguesa, e instituiu-se a obrigatoriedade da disciplina de Linguística na academia com conseqüente proliferação de pesquisas na área.

Por se tratar de uma abordagem que envolve o social, existe uma grande variedade de assuntos sob esse mesmo rótulo que devemos explicitar e delimitar (CAMACHO, 2006) para fins teóricos neste trabalho. Ainda que o termo sociolinguística possa parecer redundante, já que não existe linguagem sem sociedade (LABOV, 2011), esta área da linguística concentrou seu objeto nos resultados das diversas interações que envolvem a linguagem. Para fins de análise e fundamentação teórica, vamos nos valer de alguns princípios epistemológicos de cada uma delas. Devido a essa multiplicidade de correntes, ao longo do trabalho optaremos por designá-la apenas de Sociolinguística por ser um termo genérico que se refere às várias abordagens usadas aqui.

A Sociolinguística nasceu a partir do estudo das línguas em contato e suas manifestações como o bilinguismo, o crioulo e mais a diglossia, em países da Europa, Ásia, África e América, ligada à Sociologia da Linguagem. Esta se constitui de “um estudo da sociedade com foco nas relações que seus membros mantêm entre si por meio da linguagem.” (BAGNO, 2012, p. 63) e enfoca o uso da língua como instrumento de controle e dominação social. Alguns de seus pressupostos já foram contemplados em Pierre Bourdieu (2008), ao descrevermos a relação de nossos colaboradores com a sociedade e o ensino da variedade padrão na EJA. A Sociologia da Linguagem busca conhecer as conseqüências dessa relação entre a sociedade e sua língua, e como uma molda a outra, gerando variação, identidade e conseqüente hierarquização social.

Desenvolveu-se também uma corrente chamada Sociolinguística Interacional, abrangendo a Etnografia da Comunicação e a Etnografia da Fala, que descrevem e analisam “as regras que dirigem o modo como cada participante sustenta a interação verbal em curso” (CAMACHO, 2006, p. 50), levando em conta o interlocutor, o assunto da conversa, o estilo empregado, etc. Faremos uso parcial dessa abordagem como metodologia dessa pesquisa.

O outro ramo é o da Sociolinguística Variacionista inaugurada pelo americano William Labov, que “se dedica primordialmente ao conhecimento da língua, à descrição da língua, recorrendo a fatores sociais somente na medida em que eles auxiliam esta descrição.” (BAGNO, 2012, p. 62). Essa vertente aborda as variações linguísticas, quando duas formas diferentes permitem dizer a mesma coisa (CALVET, 2009), e sua relação com aspectos socioculturais. Uma vez que a sociedade se apresenta subdividida em regiões, classes, questões de gênero, idade, escolarização e condições socioeconômicas, dentre outros fatores, gerando assim diversidade linguística, tornava-se oportuno estudar as diferentes produções, relações e implicações advindas da articulação entre linguagem e contexto social. Seus pressupostos, ainda que um tanto estruturalista em suas bases, fornecerão subsídios para a descrição das causas que nos levam a situar nosso colaborador dentro de uma determinada categoria de produção linguística.

Segundo a Sociolinguística Variacionista, os fatores que podem influenciar nos fenômenos de variação foram classificados como variáveis internas, linguísticas ou dependentes e variáveis externas, extralinguísticas ou independentes. Assim, temos como fator linguístico o estudo das variáveis linguísticas de origem fonética, morfológica, lexical, semântica, discursiva e sintática, dentro de um parâmetro geográfico. Alguns exemplos de variantes são: (boca)/b[u]ca¹¹, chibata/coisa muito boa¹², tu/você). Os fatores extralinguísticos podem ser de ordem social tais como escolarização, sexo, origem geográfica, etc., e de ordem estilística, tais como atenção, formalidade, contexto e interlocutor, que contêm nuances mais sutis para se delimitar. A imbricação desses fatores foi categorizada em (1) variação diatópica ou regional, (2) variação diastrática ou social e (3) variação estilística ou de registro, respectivamente, nas quais as variáveis se cruzam e geram a divisão entre o dialeto culto e o popular (PRETI, 2003). A variação linguística está presente em todos os grupos e comunidades dentro de relações sociais instituídas e dão origem a estudos como este que investigam a atitude que os falantes adotam diante da língua em termos de modo de falar e em termos de regras que ditam a maneira ‘certa’ de falar.

Com uma proposta inovadora e combativa dos hábitos nocivos que privilegiam um ensino normativo da língua materna surge a Sociolinguística Educacional inaugurada por Bortoni-Ricardo (2009, 2011), definida como uma sociolinguística aplicada à educação. Após beber em fontes como as descritas anteriormente e da Linguística Aplicada, a autora adota

¹¹ Fenômeno demonstrado na Tese de Doutorado de Maria Sandra Campos. (Vide referências)

¹² Fonte: FREIRE S. (2011, p. 49).

aquelas que concebem a visão bakhtiniana de estudar a língua, onde a interação verbal se liga às suas condições de produção (contexto), e vai variar de acordo com os envolvidos no evento comunicacional. No contexto linguístico, a diversidade percebida no modo diatópico e diastrático na fala, dentro de uma variedade padrão, culta ou popular permeada pelo registro linguístico e formalidade/informalidade relacionada ao aspecto social, ganha uma nova abordagem em Bortoni-Ricardo (2009), sob a qual analisaremos nossos colaboradores. A autora ressalta também o papel da Etnografia em sala de aula, que ao deslocar o foco das características sociodemográficas ou socioculturais do aluno e enfatizar o processo interacional entre professor/aluno(s) e aluno(s)/aluno(s), contribui para se estabelecer novos rumos educacionais.

Independentemente do ramo da Sociolinguística adotado e apesar do caráter complexo que o estudo da variação linguística apresenta, uma coisa deve ficar clara: para a Sociolinguística não existe um falar superior ou melhor do que o outro seja dentro da variação regional ou social e nem existe um falante mais inteligente do que o outro por usar este ou aquele jeito de falar. O que existe é a necessidade de adequação da produção linguística ao contexto onde ela se dá, respeitando-se um padrão cultural, social e linguístico. Vale ressaltar o que Mollica (2007) diz sobre o trabalho do linguista em relação ao que estamos tratando aqui:

Algumas confusões podem ser geradas normalmente a partir daí. Ao relativizar o enfoque quanto ao uso da língua, o lingüista não está absolutamente advogando o caos, o “vale-tudo”. Introduce-se o respeito e a aceitação a qualquer manifestação de língua, desde que compreendida como própria a usos diversos, que invocam dialetos e/ou estilos lingüísticos diferentes, igualmente possíveis e previsíveis aos falantes de uma língua. (p. 44).

Vários autores brasileiros têm se manifestado a respeito da padronização da língua dos quais citaremos alguns. Antes, devemos lembrar que nossa perspectiva sobre esse assunto está diretamente relacionada aos estudantes maiores, não crianças, pertencentes a uma classe menos favorecida socialmente e que, corroborando com Possenti (2010), “só têm a ganhar com o domínio de outra forma de falar e de escrever”. (p. 18). Isto porque na prática, não há um número expressivo de adultos socialmente favorecidos sem escolarização e nem crianças socialmente favorecidas sem alta exposição à variedade linguística mais padronizada. E seria improducente ‘ensinar o que já se sabe’.

Alkmim (2006) alude ao fato de que “Na realidade objetiva da vida social, há sempre uma ordenação valorativa das variedades linguísticas em uso, que reflete a hierarquia dos grupos sociais.” (p. 39). Segundo Mollica (2003), “A tradição dialetológica discretizou consideravelmente os padrões sociolingüísticos, distinguindo de forma rígida variedades como

‘padrão culto’, ‘padrão popular’ e ‘falar regional’.” (p. 12) e reitera que a sociolinguística está interessada justamente nas variações e alternâncias de uso da língua, sua mutabilidade ou estabilidade e seu efeito positivo ou negativo. Preti (2003) subordina o estudo da variedade linguística ao campo diatópico abrangendo o diastrático, e afirma que teríamos “uma linguagem culta ou padrão e uma linguagem popular ou subpadrão” por conta das variações (p. 30). De acordo com Bortoni-Ricardo (2011), “A língua padrão no Brasil, desde o tempo da colônia, sempre esteve associada às classes de prestígio. [...]” e que “Na extremidade oposta, estarão as variedades usadas nas comunidades mais isoladas geográfica e socialmente, pelos falantes iletrados.” (p. 137).

No entanto, uma observação se faz necessária. Mattos e Silva (2004b), ao se referir ao fato de que as normas de prestígio se sobrepõem às normas de grupos sociais limitados, conclui que “A par dessas normas lingüísticas que chamarei de ‘naturais’, embora sociais, acrescenta-se a norma culturalmente imposta, que se pretende homogênea, espécie de freio à naturalidade dos usos lingüísticos”. (p. 72), que seria algo abstrato, normativo, pertencente à gramática escrita e inspirada na literatura, uma parte do objeto de estudo desse trabalho.

A respeito da distinção entre esses dois tipos de ‘normas’, Bagno (2010) esclarece que os sociolinguistas concordam em identificar três elementos na relação língua/sociedade no Brasil, são elas: “a ‘norma culta’ dos prescritivistas, ligada à tradição gramatical normativa, [...] a ‘norma culta’ dos pesquisadores, a língua empregada no seu dia a dia pelos falantes [...] e a ‘norma popular’, expressão usada tanto pelos tradicionalistas quanto pelos pesquisadores” (p. 63, 64) e mais relacionada à região rural ou à periferia das grandes cidades. Esse mesmo autor prefere adotar a nomenclatura ‘norma-padrão’ seguida de ‘variedades prestigiadas’ e ‘variedades estigmatizadas’ (p. 68), em equivalência aos três elementos elencados por ele nesse mesmo parágrafo.

Como se vê, há certa profusão de termos sociolinguísticos em referência às variedades faladas do PB, em especial a mais prestigiada, (padrão culto, norma culta, língua padrão, normas de prestígio, linguagem culta...) sem contar com o termo correspondente usado na classificação laboviana como o de língua *standard*. Por esta razão, explicitaremos nossa abordagem terminológica a seguir.

2.1 TERMINOLOGIAS E CONCEPÇÕES ADOTADAS

Usaremos neste trabalho o termo Variedade Padrão em referência à língua normativizada descrita nos compêndios gramaticais. Para se referir à variedade do dia a dia,

falada pelas classes mais privilegiadas, vamos usar o termo Variedade Culta em oposição à Variedade Popular dos grupos estigmatizados, quando assim for necessário.

A Variedade Culta, segundo Preti (2003), possui maior prestígio e é usada em situações de maior formalidade, em funções como aula universitária, sermões, discursos políticos, programas culturais de TV ou rádio, entrevistas e comunicações científicas. Ela corresponde ao uso real que se faz do conhecimento técnico da língua. A Variedade Popular, de menor prestígio, é empregada nas situações coloquiais e tipifica o uso de uma linguagem de menor formalidade e com funções sociais específicas, tais como conversa entre amigos, irradiação de esportes, programas de auditório, anedotas, etc. Atualmente, no entanto, o que se nota nos estudos mais recentes é a tendência à equiparação das variedades culta e popular em certos eventos, embora ambas continuem bem distantes da variedade padrão.

Um exemplo regional para a equiparação das variedades culta e popular pode ser constatado no Projeto de Variação Urbana Oral Culta, ou Fala Manauara Culta - FAMAC¹³. O principal pré-requisito para participar desse projeto é ter curso superior completo e ser nascido e residente na cidade de Manaus. Ao analisar os dados do Banco Digital¹⁴ do FAMAC, destacamos a conclusão daquela pesquisa: “Para espanto de muitos, as análises mostram que as variedades cultas não só não se distinguem muito entre si como também não se distanciam muito das variedades chamadas populares” (CALLOU, DUARTE, 2011 *apud* MARTINS, 2011).

Devemos nos atentar para o fato de que o termo ‘variedade’ está associado tanto ao “sistema de expressão linguística que pode ser identificado pelo cruzamento de variáveis linguísticas [...] e sociais [...]” (CALVET, 2009, p. 171) quanto a um tipo específico de dialeto social (ainda que simbólico ou abstrato, nesse caso), sendo esta última associação a que nos referimos aqui. Já o adjetivo ‘padrão’ refere-se ao antigo termo ‘culto’, adotado por gramáticos que usam os exemplos de escritores consagrados do passado. Sobre esse assunto, Bagno (2010) assim nos esclarece: “Todos esses autores, portanto, ao definir assim a *língua culta*, ou *forma culta*, ou *norma culta*, ocupam o lugar que lhes cabe numa longuíssima fila de estudiosos da língua que, há quase 2500 anos, associam *língua culta* com *escrita literária*.” (p. 45-46), e a tratam como algo superior. Esse tipo de abordagem foi reforçado com a prática filológica e histórico-comparativa do século XIX que tratava as línguas como algo acabado, patente em definições do tipo ‘língua-morta’.

¹³ Projeto organizado pelo setor de Letras da Universidade do Estado do Amazonas - UEA, na Escola Normal Superior, sob a coordenação da Profa. Dra. Silvana Andrade Martins.

¹⁴ Site: Disponível em < <http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/site/gelic/public/martins2011.pdf>> Acesso em 10/12

Alkmim (2006) se baseia no linguista americano Fishman (1970), para definir a variedade padrão de uma comunidade afirmando que “a definição de uma variedade padrão representa o ideal da homogeneidade em meio à realidade concreta da variação linguística – algo que, por estar acima do corpo social, representa o conjunto de suas diversidades e contradições.” (p. 40), e reitera que a padronização vai variar de época para época, de acordo com o léxico e as construções gramaticais vigentes.

Portanto, variedade padrão é o termo que se refere ao português culto e padronizado pelos gramáticos e baseado no estilo de escritores consagrados, com função formal e de um prestígio que reflete sua origem dominante. Seria uma língua abstrata, idealizada e inatingível, pois ninguém ‘fala como um livro’, mas que povoa o imaginário dos falantes e se torna objeto de desejo daqueles que almejam aceitação e/ou mobilidade social. A variedade padrão está associada aos livros de gramática, conseqüentemente, à escola e à concepção de língua adotada.

Travaglia (2002) menciona as três concepções básicas de linguagem: 1) a que “vê a linguagem como expressão do pensamento”; 2) a que “vê a linguagem como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação”; e 3) a que “vê a linguagem como forma ou processo de interação” (p. 21-23). A primeira delas atrela a enunciação a regras que devem ser seguidas individualmente pelo falante cujo texto oral ou escrito não depende de onde, como, quando e para quem se fala. A segunda concepção tem a língua como “código virtual isolado de sua utilização – na fala (cf. Saussure) ou no desempenho (cf. Chomsky).” (Idem), sendo usada para transmitir informações. Ambas as concepções de língua não consideram o interlocutor e estão ligadas à gramática normativa ou tradicional. A concepção de língua que adotamos nesse trabalho seria a terceira, qual seja que a “linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação em um contexto sócio-histórico e ideológico.” (Idem, p. 23).

Em contraste com essa concepção, como já dito, temos a abordagem gramatical da língua. Para efeito de curiosidade, vamos ver o que significa a palavra ‘gramática’, uma vez que usamos repetidamente esse termo. A palavra gramática vem do grego *grammatiké (techné)* que se referia originalmente à arte ou ofício e nos legou termos como ‘técnico (a)’ e ‘tecnologia’, segundo Ferreira (1986, p. 862). Portanto, gramática seria tudo o que se referisse ao trabalho específico e cuidadoso empreendido a respeito de algo. Segundo Trask (2011), gramática se define como “As regras para construir palavras e sentenças numa língua particular, ou o ramo da linguística que estuda esse tema.” (p. 126). Parece-nos que ao longo dos séculos

houve um processo de metonímia, substituição de uma palavra por outra devido à relação próxima entre seus sentidos, fazendo da palavra gramática um sinônimo de tratado ou descrição de uma língua. Isto reflete a atenção que a língua(gem) tem atraído mundialmente.

Sabemos que a variedade padrão pode estar relacionada a contexto, isto é, ao jargão utilizado no meio jurídico, científico, acadêmico etc., mas de acordo com Bortoni-Ricardo (2011), no Brasil ela é associada a grupos sociais prestigiados. Para confirmarmos a questão brasileira sobre a vinculação da variedade padrão à classe social, torna-se oportuno verificarmos a origem, o desenvolvimento e mudanças do PB e de sua gramática.

2.2 ORIGENS DA VARIEDADE PADRÃO

O PB, como uma língua ocidental, permite que nos reportemos aos tempos de Sócrates (469-399 a.C.) e Platão (c. 429-347 a.C.) em busca de suas origens. Os filósofos gregos foram os primeiros a pensar a linguagem como ferramenta para entender a realidade (WEEDWOOD, 2010) ao questionar se a linguagem era um instrumento de comunicação ou um meio de construir o pensamento. Desde então, verificamos a oscilação entre norma e filosofia da linguagem como abordagens, revelando o questionamento dicotômico sobre a linguagem iniciado pelos gregos.

Estes chegaram a delimitar nove partes do discurso (nome, apelativo, pronome, predicado, artigo, conjunção, advérbio, preposição, particípio) categorizadas pelas suas funções e não pela forma, pois a característica da sintaxe grega estava na ênfase dada ao significado nos enunciados. Por conta deste fator, uma frase era ‘autossustentada’, pois o que ela queria dizer estava significado dentro de um contexto semântico ampliado na função comunicativa.

Após as conquistas territoriais de Roma, as ideias e produções escritas gregas no âmbito da linguagem foram ficando cada vez mais esquecidas até o século XV, com exceção deste legado grego que atravessou o tempo e o espaço: os conceitos de filosofia da linguagem representados na gramática de Dionísio de Trácio (séc. II A.C.).

Segundo Weedwood (2010), “os romanos atribuíam aos gregos a introdução da gramática na cultura latina”. (p. 36), pois houve a necessidade de se importar as ‘normas’ gramaticais gregas e adaptá-las ao sistema romano cuja ênfase estava na forma. Neste cenário, o ensino do Latim se destinava às classes dominantes e buscava formar oradores através do estudo da gramática. Entretanto, o conceito grego de autossustentação da frase foi mal interpretado pelos romanos e deu origem ao que até hoje é ensinado pelas vias da gramática tradicional. Exatamente como na adaptação feita pelos romanos, as gramáticas costumam

“tratar a frase como independente do texto em que ela aparece e como objeto suficiente para o conhecimento das relações sintáticas.” (Idem, p. 35), levando os estudantes a se concentrarem na memorização de nomenclaturas sem significado em si mesmas, muitas vezes.

Esse ‘jeito’ de compilar, descrever e comparar a gramática latina é percebido nas gramáticas de um passado recente, como afirmado no prefácio da Nova Gramática do Português Brasileiro:

[...] no passado, a maioria dos autores que escreveram gramáticas ‘do português’ o fizeram de modo a ressaltar os aspectos que as variedades europeia e sul-americana do português têm em comum; o caso extremo é o da gramática de Celso Cunha e de Luís-Felipe Lindley Cintra, cujos exemplos foram procurados de modo a provar que o português europeu e o português sul-americano ilustram exatamente os mesmos fatos gramaticais. (ILARI *apud* CASTILHO, 2010, p. 26).

Com o passar dos séculos, os estudos da gramática foram se desenvolvendo lenta e naturalmente através do ensino do Latim, língua de comunicação religiosa, na Idade Média. Nessa época houve o surgimento de gramáticas escolares com abordagens variadas, tais como listagens de vocabulários, estudos literários e de cunho religioso. A fase seguinte é caracterizada pelas gramáticas vernaculares (sobre a língua materna) surgidas entre os anos 1400 a 1600, período da colonização do Brasil. Abriremos um parêntese na História para realçar este retorno à proclamação da norma. Rosália Dutra (2004), em referência à gramática normativa no mundo ocidental, afirma que:

A gramática como a conhecemos hoje, isto é, um livro contendo regras de como falar e escrever corretamente a língua materna, teve origem na Espanha de Isabela de Castela em 1492 (Illich 1980). O autor dessa gramática, ou seja, o primeiro gramático, chamava-se Elio Antonio de Nebrija. (p. 15,16).

Nebrija propôs à rainha uma conquista ‘por meio das letras’, a fim de unificar a Península Ibérica, começando pela criação de uma língua padronizada, também chamada de *língua-padrão*: o castelhano. Esse fato se coadunava com o advento da imprensa de Gutemberg que permitiu a impressão em larga escala de livros escritos na língua oficial da rainha que, por sua vez, era inspirada no latim utilizado na Itália. As produções fora dessa esfera eram consideradas “expressões de corruptela do falar real, linguagem chula, de baixo calão, em suma, expressão de ignorância da língua-pátria. *Língua escrita, língua-padrão e língua-pátria* passaram a ser, então, expressões sinônimas.” (Idem, p. 17). Assim, a gramática ocidental criada nos moldes greco-latinos foi concebida como instrumento de controle político do povo e unificação da nação, sendo portadora do caráter de pureza e de regulamentação da língua. A

produção de gramáticas vernaculares nos moldes clássicos, seja para o estrangeiro, seja para “demonstrar a ‘regularidade’ inerente da língua examinada” (WEEDWOOD, 2010, p. 72), era encontrada por toda a Europa ao fim do período medieval.

No caso do Brasil-Colônia, ‘vendeu-se’ o idioma português europeu ao então dominado país. Sobre esse período da história e suas implicações Gnerre (2012) acrescenta que:

No contexto da corrida para as conquistas coloniais e da concorrência entre Espanha e Portugal é facilmente explicável o fato de que começasse a ser elaborada para a língua portuguesa uma construção ideológica para elevá-la e para ordená-la nos moldes gramaticais. Fernão de Oliveira, na introdução da sua gramática de 1536, mencionava a expansão da língua portuguesa entre os povos das terras descobertas e conquistadas. Foi João de Barros, porém que realmente considerou o papel da língua portuguesa na expansão colonial. (p. 13, 14).

Dessa forma, temos que “A língua dos gramáticos é um produto elaborado que tem a função de ser uma norma imposta sobre a diversidade.” (Idem, p. 15), e na qual se estabelece a superioridade de uma variedade linguística sobre as outras. Esse fato se repetiu mais tarde na história brasileira quando o Marquês de Pombal, em 1757, instituiu que só se usasse a Língua Portuguesa em solo brasileiro pondo fim ao trabalho dos Jesuítas, pois estes estimulavam a diversidade linguística usando a língua Geral de base Tupi e Tupinambá na catequização dos indígenas. A política pombalina estimulou o ensino do português em regime formal que, no entanto, só atingia as classes mais privilegiadas (fato evidenciado nas origens da EJA e em regiões remotas ou ainda hoje quando se fala em Ensino Superior). Mattos e Silva (2004a) acrescenta que o “português culto só começará a definir-se da segunda metade do século XVIII para cá, uma vez que essa variante culta passa necessariamente por questões relativas à escolarização, ao uso escrito e sua normatização.” (p. 71), fazendo da escola, até os nossos dias, o veículo de difusão da variedade padrão.

Voltando à história da Linguística, foi no início do séc. XX que a Linguística se tornou ciência pelos postulados de Ferdinand de Saussure (1916), que constituiu como objeto de estudo uma ‘língua abstrata’ (porém visível pela escrita), em oposição à fala, inaugurando o Estruturalismo. Esse período se caracterizou por reforçar as ideias positivistas de uma língua(gem) passível de ser tratada independentemente de seus falantes. Esse modo de conceber a linguagem perpetuou a abordagem normativa da mesma, produziu compêndios e gramáticas que confirmaram e geraram mitos elencados por Bagno (2009) tais como: “O português do Brasil apresenta uma unidade surpreendente”; “Brasileiro não sabe português/Só em Portugal se fala bem português”; “Português é muito difícil”, dentre outros, além do mito da já citada relação da norma-padrão com a ascensão social.

Atualmente, a Linguística atravessa um retorno aos aspectos filosóficos da linguagem, onde a Sociolinguística encontra guarida e amplia os conceitos relacionados aos aspectos socioculturais e, mais recentemente, aos aspectos sociais e cognitivistas. Entretanto, a antiga forma de conceber a língua traz diversas consequências para a sociedade e, em especial, para a sala de aula, como explicitadas adiante.

2.3 IMPLICAÇÕES SOCIAIS DA VARIEDADE PADRÃO

A variedade padrão e seu ensino formal trazem uma série de consequências para o dia a dia dos brasileiros que buscam escolarizar-se. Partiremos do fato de que a existência e manutenção do uso das gramáticas tradicionais no ensino formal do PB é o que sustenta a veiculação da variedade padrão aliado à concepção abstrata que reduz língua à norma e norma à gramática (BAGNO, 2009). Desta feita, vamos considerar o que a apreensão desse bem simbólico pode acarretar no caráter social da linguagem.

A primeira implicação fica por conta da ideologia de língua como dominação. Há palavras conhecidas como ‘progresso’ ou ‘democracia’, segundo Gnerre (2012), que trazem conteúdos muito além do conhecido pelas classes menos favorecidas. Isto leva à veiculação de informações quase que codificadas pela mídia (oral ou impressa) que atendem apenas um segmento da sociedade. Ele explica que:

Na variedade padrão, então, são introduzidos conteúdos ideológicos, relativamente simples de manipular, já que as formas às quais estão associados ficam imobilizados favorecendo, assim, quase que uma comunicação entre grupos de iniciados que sabem qual é o referente conceitual de determinadas palavras, e assegurando que as grandes massas, apesar de familiarizadas com as formas das palavras, fique na realidade, privadas do conteúdo associado. (p. 20).

Outro fator é a ideia de que a língua padronizada tem um valor que se estende ao seu falante e que passa por questões comportamentais que geram o preconceito linguístico e a estigmatização. Estes se tornarão mais frequentes e presentes se forem reforçados, ainda que de maneira disfarçada na prática pedagógica, e dependerão da atitude que o falante tiver diante de sua própria fala e da dos outros, gerando jargões como “Ele fala caipira”, “Ele fala igual a um caboclo”, “Fulano fala tudo errado”, “Ela fala bonito”, “Quero aprender a falar certo” etc. Avaliações como essas trazem implicitamente fatores econômicos, políticos, ideológicos e diatópicos em sua essência, onde os lugares mais ricos gozam de maior prestígio, trazendo maior senso de valor a tudo e a todos que lhe dizem respeito. Aquele que não pertence a essa

categoria acaba desenvolvendo um senso de inferioridade, o que afeta sua identidade linguística.

Na mesma linha de raciocínio, quem goza de maior prestígio social, econômico e intelectual acaba sendo referência, pois estes deteriam o domínio do padrão da língua. Essa atitude demonstra preconceito social com estigmatização, e não apenas preconceito linguístico, só que de forma velada. Isso se confirma em Gnerre (2012) quando ele afirma que: “A única brecha deixada aberta para a discriminação é aquela que se baseia nos critérios da linguagem e da educação.” (p. 25). A variedade linguística dentro de um conjunto de normas é um fato com o qual a escola deve lidar a contento.

O preconceito linguístico torna evidente outra implicação que é a questão do ‘erro’. Há o julgamento de valor do falar do outro, de uma classe social menos favorecida e até mesmo entre os da mesma classe social. ‘Erro’ tem a ver com regras ditadas pela característica prescritivista da concepção de língua adotada nas gramáticas tradicionais. Com essa perspectiva do que ‘pode’ ou ‘não pode’ se usar na língua é que surge a tarja de ‘erro’. No entanto, na perspectiva da gramática descritiva, tudo deve ser considerado como língua e deve ser tratado em termos de regularidade/variação ou diferenças, constituindo ‘erro’ o que não estiver dentro desse escopo. Surge daí a análise e diagnose de erros no ensino da língua materna, descrita em Bortoni-Ricardo (2011), que se baseia em descrições sociolinguísticas das variedades da língua. O trabalho pedagógico, no qual o professor tem papel fundamental de intervenção, consiste em observar traços nas produções linguísticas dos alunos a fim de tornar possível a elaboração de material didático e posterior descrição sociolinguística, fechando um ciclo adequado de tratamento do ‘erro’.

Do conceito de ‘erro’ advém a hipercorreção que demonstra insegurança linguística. A palavra *privilégio* sendo pronunciada *previlégio* em busca de adequação a um status social é um exemplo de hipercorreção que caracteriza uma espécie de censura prévia num esforço de assimilar a língua “legítima” (SOARES, 2002). Na outra mão, temos a hipocorreção praticada por aqueles que têm prestígio e posição social quando se permitem usar a língua ‘não legítima’ a fim de se aproximar do falante não escolarizado, por exemplo. Dessa forma, continuam deixando claro para seu interlocutor que dominam a norma e que, por isso, há uma distância entre eles.

Outra implicação é achar que tudo o que foge à norma ou à variedade padrão deve ser taxado de ‘corrupção’ ou ‘decadência’ ou ‘ruína’ da língua e até da sociedade (BAGNO, 2010). A língua é dinâmica e possui forças que buscam unidade ou provocam mudanças. As forças

centrípetas convergem usos, como é o caso da escola, dos dicionários e das gramáticas, cerceando sua evolução. As forças centrífugas, potencializadas por adventos como as migrações, a urbanização, a *internet*, a literatura, a TV, as telenovelas e a imprensa, impelem à variedade, um modo de dizer algo em detrimento de outro, como é o caso da palavra *alpendre*, raramente usada nos nossos dias, e como é o caso do neologismo *deletar* derivado do inglês *delete*. Esses exemplos devem ser vistos como naturais, pois quem ainda usa *Vossa Mercê* ou *vossemecê* ou *vosmecê*, na variedade popular, ao invés de *você*?

Em penúltimo lugar, temos a diglossia. Esse termo foi cunhado por Ferguson em 1959. Ele é definido como

uma situação linguística relativamente estável, na qual, além das formas dialetais de uma língua (que podem incluir um padrão ou padrões regionais), existe uma variedade superposta muito divergente, altamente codificada (quase sempre gramaticalmente mais complexa), veiculando um conjunto de literatura escrita vasta e respeitada (...), que é estudada sobretudo na educação formal, mas não é utilizada na conversação comum em nenhuma parte da comunidade. (FERGUSON *apud* CALVET, 2009, p. 60).

Detectamos certa diglossia nas escolas brasileiras por conta da diferença linguística entre a variedade padrão do português ensinado na escola, a variedade popular trazida pelos alunos à sala de aula e a variedade culta usada por professores. Esse fato se agrava quando se trata de falantes da zona rural ou ribeirinha e os de condição socioeconômica menos favorecida nas regiões urbanas e que não convivem com o uso mais padronizado da língua, caso dos nossos pesquisados. O que é ensinado reflete uma língua tão artificial quanto distante para eles, além de se desconsiderar e, muitas vezes, desrespeitar a diversidade linguística característica do indivíduo.

O encontro truncado desses diferentes níveis de fala foi muito bem ilustrado no texto de Carmo Bernardes usado por Bortoni-Ricardo (2009) no relato infantil de suas memórias, como nesta pequena porção: “Com os meus, em casa, conversava por trinta, tinha ladineza e entendimento. Na rua e na escola – nada; era completamente afrásico.” (p. 13). Essa realidade também pode ser sentida nas escolas espalhadas pelo nosso país, sendo no caso da EJA agravada pela diferença etária e o uso de gírias e neologismos, característica dessa modalidade cada vez mais juvenilizada. Para contornar essas implicações, a Sociolinguística Educacional oferece a opção do Currículo Bidialetal que abordaremos mais adiante.

Por último, o que se nota, ainda hoje, é a ênfase dada no ensino da variedade padrão na modalidade escrita mais monitorada sem levar em consideração as variantes linguísticas trazidas pelos alunos, principalmente os jovens e adultos que possuem uma oralidade mais

fossilizada. O Brasil se caracteriza pela cultura de valorização da tradição escrita em detrimento da tradição oral. O analfabetismo, ainda que reconheçamos seu poder limitador na vida de um indivíduo, era tratado como uma chaga que ‘contaminava’ o próprio falante. E aí reside um problema. Promover a cultura letrada tornou-se mais importante do que promover ou educar o indivíduo. Os estudos sociolinguísticos vêm ao encontro do anseio ditado pelos paradigmas educacionais, devidamente representados em Paulo Freire (1987), que nos lembra de considerar o conhecimento prévio (cultura oral essencialmente) que o estudante adulto traz.

Não se pode negar, entretanto, que cada vez mais a escrita tem permeado a sociedade através de seu uso em redes sociais e em aplicativos de conversas em telefones de última geração aos quais as camadas menos favorecidas da sociedade já têm acesso. Tal conjuntura pode estimular o letramento¹⁵, o que seria um fator positivo, mas ao mesmo tempo trazer a reprodução da fala na escrita e provocar ainda mais o uso da gramática pela gramática em sala de aula. Nesse contexto pedagógico é que se trava o embate entre fala e escrita mediado ou regido pela variedade padrão na esfera do ensino do PB nas escolas. Vamos nos deter um pouco mais nessa implicação por ser ela conceito chave para o nosso trabalho.

2.3.1 Fala e escrita

Luft (2000) nos adverte que “a Linguística nada tem contra a escrita”, mas que “talvez seja bom a ciência da linguagem nos lembrar que não haveria língua escrita se primeiro não houvesse a língua falada.” (p. 64). Dutra (2004), da mesma forma, nos adverte que o normativismo não se baseia na oralidade e sim no registro escrito, mas que toda variação e mudança linguística se manifesta ou tem origem no falar cotidiano. Hoje, existem novas correntes teóricas que levam em consideração esse paradoxo.

Por um bom tempo a fala foi considerada em oposição à escrita, como vimos na história e linguisticamente ao explicitar como as teorias linguísticas evitavam abordar o ‘caos’ da variação e os estudos de língua falada. O tratamento dicotômico entre língua falada e língua escrita, no entanto, ficou no passado (pelo menos na teoria) e os achados científicos contrários a essa dicotomia foram apropriadamente reunidos por Marcuschi (2010). Ele ressalta que as semelhanças entre fala e escrita são maiores tanto linguística quanto sociocomunicativamente e que semelhanças e diferenças não são estanques nem polarizadas. Afirma, ainda, que tanto a fala como a escrita são normatizadas e expressas cada uma em sua forma peculiar de

¹⁵ Letramento é definido como “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” (KLEIMAN, 1995:19 *apud* MOLLICA, 2007:15)

manifestação e de ideologia. O que importa em ambas as modalidades é a intenção comunicativa nas práticas sociais de oralidade e de letramento e como se pode chegar a um discurso (oral ou escrito) adequado tanto à situação como em conteúdo.

Assim, Marcuschi (2010) resume a questão: “Justamente pelo fato de fala e escrita não se recobrirem podemos relacioná-las, compará-las, mas não em termos de superioridade ou inferioridade. Fala e escrita são diferentes, mas as diferenças não são polares e sim graduais e contínuas.” (p. 46). Por ‘gradual’ entende-se que há elementos na fala de uma pessoa que se assemelha a elementos de um texto escrito (dentro da variedade padrão e/ou culta) e por ‘descontínua’ quando o texto falado apresenta um contraste muito grande em caso de transformação para um texto escrito.

Koch (2010), numa perspectiva interacional, aponta que a linguagem falada e a linguagem escrita concentram suas diferenças no âmbito da organização textual-interativa. Ela divide assim suas características, onde a fala é: não-planejada, fragmentária, incompleta, pouco elaborada, com predominância de frases curtas, simples ou coordenadas, pouco uso de passivas, etc. Já a escrita é: planejada, não-fragmentária, completa, elaborada, com predominância de frases complexas, com subordinação abundante, emprego frequente de passivas, etc. (p. 77). No entanto, essas diferenças não são estanques, pois há linguagem escrita que apresenta características muito próximas da fala e vice-versa. Os polos opostos desse contínuo seriam a escrita formal e a fala informal.

Um redimensionamento dessa ideia não dicotômica entre fala e escrita pode ser visto no contínuo de oralidade-letramento, dentro dos pressupostos teóricos da Sociolinguística Educacional, que descreveremos a seguir.

2.4 AVANÇOS SOCIOLINGÜÍSTICOS NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Há mais de 20 anos, vários teóricos vinculados à Sociolinguística buscam fazer dos resultados acumulados pelas pesquisas científicas empreendidas em nosso país algo prático e que possa ser levado para a sala de aula. Ressaltaremos aqui a Sociolinguística Educacional, da qual retiraremos alguns princípios epistemológicos para fins desta pesquisa. Exemplificaremos outras vertentes tais como a Sociolinguística Aplicada trabalhada por Mollica (2003, 2006, 2007, 2009) e o bidialetalismo iniciado em Soares (2002). Essas abordagens consideram a questão da interação e trazem em sua episteme a concepção de língua como processo ou forma de interação comunicativa, que adotamos nesse trabalho (cf. 2.1).

A Sociolinguística Educacional abarca seis princípios básicos e procedimentais, são eles: 1) A escola deve influenciar a aquisição e o uso de estilos formais e monitorados da língua; 2) As regras variáveis da língua que não sofrem avaliação negativa não merecem ênfase de correção; 3) A variação linguística atrelada à avaliação social não deve ser fonte de discriminação e deve ser tratada adequadamente pela escola, por professores qualificados; 4) Os estilos monitorados da língua são reservados para eventos que envolvem letramento e/ou situações formais sem o rótulo de “português ruim X português culto”; 5) Devem-se observar os padrões de emprego da variação e os significados (o valor dado ao dialeto vernáculo ou ao estilo monitorado) que essa variação tem na interação para o professor e para os alunos; 6) Professor e alunos devem ter consciência crítica quanto à variação e à desigualdade social refletida por ela. (BORTONI-RICARDO, 2011, p. 130-133).

Para efeito de modelo e metodologia de análise, a autora não mais delimita o contorno geográfico estanque de produções fonético-fonológicas, morfológicas ou sintáticas associado aos aspectos sociais em termos de cruzamento de variáveis. A linguista considera que sempre haverá variação de linguagem nos domínios sociais, pois a cultura e as regras sociais dos falantes aliadas aos papéis bem definidos dos indivíduos dentro da interação social vão influenciar na escolha da linguagem a ser adotada. Segundo Bortoni-Ricardo (2011), “o ponto de partida da Sociolinguística Educacional não é a descrição da variação *per se*, mas sim a análise minuciosa do processo interacional, na qual se avalia o significado que a variação assume.” (p. 132). Dentro desta perspectiva, a autora propõe que nossa diversidade linguística seja classificada em três contínuos: o contínuo de urbanização, o contínuo de oralidade-letramento e o contínuo de monitoração estilística.

O contínuo de urbanização, representado numa linha horizontal, onde na extremidade esquerda estariam as variedades rurais isoladas com cultura de oralidade e na extremidade oposta as variedades urbanas padronizadas e de cultura letrada, situa o falante por sua região de nascimento e sua participação social. Dentro desse contínuo temos diferenças de ordem gradual, onde há elementos na fala de pessoas da região urbana que também são usados pelos falantes da zona rural, por exemplo; e descontínua, onde há traços no falar da pessoa do interior que diferem muito dos daqueles que vivem na região urbana. Segundo Bortoni-Ricardo (2011), quanto maior for essa descontinuidade, maior será a estratificação e o preconceito em relação a esses falares. Por essa razão, no meio desse contínuo teríamos o que Bortoni-Ricardo (2009) chamou de área ‘rurbana’ em alusão aos falantes que preservam muito de seu repertório linguístico original em convivência com a influência do falar urbano.

Ao substituir o termo ‘fala’, relacionado a algo psico-físico-fisiológico, por ‘oralidade’, Bortoni-Ricardo o amplia, pois o relaciona a atividades de escrita que ela denomina de ‘letramento’. No contínuo de oralidade-letramento, a autora, ainda numa perspectiva teórico-prática, nos convida a traçar uma linha imaginária onde na ponta esquerda estão representados os eventos de oralidade e na extremidade oposta os eventos de letramento (Figura 2), que são os mediados pela escrita. Nesse contínuo, sem fronteiras demarcadas, haverá prevalência e alternância de ambas as modalidades da língua ao longo de uma interação.

Figura 2 – Linha do contínuo de oralidade-letramento.



Fonte: BORTONI-RICARDO (2009, p. 62).

Um exemplo do extremo da oralidade está numa conversa de bar, mas se ali mesmo alguém comentar a matéria de capa de um jornal, já há letramento envolvido. Dessa forma, em sala de aula em certos momentos teremos o uso da linguagem oral, mais ou menos monitorada, intercalado com eventos de escrita. Segundo Bortoni-Ricardo (2009), as pesquisas empreendidas observando a interação professor-alunos demonstram que quando há atividades de fala mediadas com a escrita (leituras, ditados...), chamadas de letramento, há mais monitoração na fala do professor. Esse fator é considerado positivo, pois reflete a naturalidade e a variação linguística comuns nas interações cotidianas, e constitui um exemplo de ensino bidialetal proposto pela Sociolinguística Educacional.

A alternância de estilo na oralidade do professor em sala de aula nos leva ao terceiro contínuo onde ocorre a prática de auto monitoramento do registro linguístico adotado de acordo com a situação interativa em questão. Este é o chamado contínuo de monitoração estilística que vai de eventos espontâneos, como brincadeiras e conversas com amigos, a eventos planejados que exigem mais atenção, como numa palestra, por exemplo.

Ainda a esse respeito, Mollica (2007) comenta que:

Num modelo em que se projetam três *continua*, apreende-se de forma mais precisa a complexa situação sociolinguística do PB, pois incorporam-se questões como a escolha do estilo que se impõe ao falante para acomodar-se ao seu interlocutor, o apoio contextual na produção dos enunciados, o grau de complexidade cognitiva exigida no tema em tela e a familiaridade do falante com a tarefa comunicativa realizada. (p. 32).

Os três aspectos citados acima estão resumidos no que Bortoni-Ricardo (2011) menciona como “estresse ou pressão comunicativa” sobre a produção linguística de um falante, e foi definido por ela como “competência comunicativa” no seguinte contexto:

Do ponto de vista da sociolinguística educacional, para operar de uma maneira aceitável, um membro de uma comunidade de fala tem de aprender o que dizer e como dizê-lo apropriadamente, a qualquer interlocutor e em quaisquer circunstâncias. Essa capacidade pessoal, que inclui tanto o conhecimento tácito de um código comum, como a habilidade de usá-lo, foi denominada competência comunicativa por Hymes (1972a). (2011, p. 62).

Em se tratando do aluno dentro da comunidade de fala da EJA, temos que a descrição e a implicação de cada pressão comunicativa (isto é, o contexto situacional, a complexidade cognitiva e a familiaridade com rotinas linguísticas) requer um tratamento específico. O modelo para análise sociolinguística do PB preconizado por Bortoni-Ricardo (2009, 2011) fornece diretrizes de como avaliar a produção oral dos alunos da EJA, permitindo que eles sejam capazes de apresentar uma alternância de estilos ainda em sala de aula.

A aplicação desse modelo busca minimizar a discrepância e a diglossia advinda do contraste entre a língua ensinada na escola, a língua usada pelo professor e a língua que o aluno da EJA, por exemplo, traz para a sala de aula. As características encontradas nesse tipo de interação, onde há contato de dialetos sociais distintos, podem ser bem contornadas pelos currículos bidialetais que buscam facilitar a transição entre a oralidade e o letramento dos alunos de acordo com a variedade padrão. O modelo educacional bidialetal é baseado em experiências de currículos bilíngues onde a Linguística Aplicada muito tem contribuído com teorias como a de Krashen¹⁶, dentre tantos outros, e estratégias da teoria sociocultural como o *scaffolding*¹⁷. Nessa perspectiva educacional estão teóricos como Vygotsky (2002) e Bakhtin (2006) entre aqueles que inspiraram estudos sobre a importância da interação social na aquisição (inconsciente) / aprendizagem (consciente) de uma segunda língua. Vamos nos deter um pouco mais no modelo bidialetal proposto pela Sociolinguística Educacional.

¹⁶ Stephen Krashen é um linguista norteamericano renomado por seus estudos sobre os princípios e prática na aquisição de uma segunda língua. Ele aponta semelhanças entre a ordem natural de aquisição entre a primeira e uma segunda língua, onde adultos e crianças seguem um mesmo padrão. Entretanto, os adultos, por serem desenvolvidos cognitivamente, podem tanto adquirir quanto aprender uma segunda língua. Estabeleceu hipóteses como a do Modelo do Monitor, do *Input* e do Filtro Afetivo. (RICHARD-AMATO, 1996).

¹⁷ Significa *andaimagem*, metáfora desenvolvida por teóricos neo-Vygotskyanos que representa o processo de aprendizado de uma segunda língua pelo indivíduo maduro. O aprendizado ocorre via diálogo entre essa pessoa e outra mais experiente naquele assunto, seja o professor ou outro aluno, com passos preparatórios para ajudar na resolução de problemas. (MITCHELL & MYLES, 2004).

2.4.1 A educação bidialetal e suas nuances

Partindo do princípio de que a educação não pode se desvincular do que ocorre na sociedade, sua economia e política, suas relações e interações, enfim, sua cultura, a Sociologia forneceu diretrizes teóricas e analíticas que permitiram ver na língua(gem) um bem simbólico e um instrumento de poder determinantes (BOURDIEU, 2008). A partir dessa concepção, as teorias que buscavam auxiliar no ensino da língua materna foram confrontadas por conta da contradição e discriminação que apresentavam.

A primeira delas é a da deficiência cultural e linguística que atribui à falta de insumo vocabular e discursivo dentro da família das classes menos favorecidas economicamente uma inferioridade em sua produção linguística. Nesse caso, o problema seria do aluno e a escola deveria compensar essa deficiência ‘substituindo’ o dialeto popular do aluno pelo da variedade padrão. A escola seria ‘redentora’.

Outra teoria, a das diferenças linguísticas, aceita que as línguas faladas pelo mundo são apenas diferentes entre si e servem culturalmente a seus propósitos. No entanto, quando se trata de diferenças (variedades) entre o mesmo grupo, teríamos menos aceitação pela classe dominante escolarizada, e ao dialeto popular deveria ser ‘acrescentado’ o da variedade padrão, através do bidialetalismo funcional. Nesse outro caso, a escola deveria tentar manter “o equilíbrio do sistema social, retificando desvios – como o uso de um dialeto não-padrão em situações em que o dialeto-padrão deve ser usado.” (SOARES, 2002, p. 50). Tal postura procura levar os alunos menos favorecidos economicamente a se ‘adaptarem’ às regras da sociedade estratificada, reforçando, ainda que indiretamente, a estigmatização linguística. A escola teria um caráter ‘impotente’ diante da questão.

Temos ainda a teoria do capital linguístico economicamente rentável (BOURDIEU, 2008). Segundo essa teoria, importa mais quem fala, de onde fala e como fala do que o conteúdo, pois têm mais ‘voz’ os favorecidos política e economicamente. Quando se trata de crianças de famílias favorecidas economicamente e que trazem de casa a prática adquirida da variedade padrão e culta da língua, a elas (às crianças) a escola deve apenas o conhecimento ‘consciente’ dessa prática adequando ou somando as regras da língua padrão. Não é isso o que acontece com as crianças, jovens e adultos das classes menos favorecidas. A estes cabe apenas o ‘reconhecimento’ dessa língua padronizada, e não a habilidade de executá-la, mantendo a distância “entre a linguagem das camadas populares e o capital linguístico social e escolarmente *rentável*.” (SOARES, 2002, p. 63), caracterizando e mantendo uma ‘opressão’, onde a escola continuaria ‘impotente’. Essa abordagem de ensinar ‘a respeito’ da língua padronizada e não o

uso efetivo da mesma nos remete ao ensino de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras onde se aprende ‘sobre’ a língua inglesa e/ou espanhola, mas não a falar em inglês ou espanhol, por exemplo.

Com isso, voltamos ao bidialetalismo proposto em Soares (2002), agora com o codinome de ‘transformador’ e reforçado em Bortoni-Ricardo (2011) como solução para esse impasse. A escola não é nem redentora, nem impotente, mas é vista como agente progressista e que possibilita às camadas populares o acesso aos bens simbólicos, como a linguagem, por ser através dela que todos os outros bens podem ser repassados. Para a Sociolinguística Educacional, “a influência da escola na língua não deve ser procurada no dialeto vernáculo dos falantes, mas sim em seus estilos formais, monitorados.” (BORTONI-RICARDO, 2011, p. 182), convidando-nos a refletir “se as escolas contribuem para que os alunos adquiram os estilos formais da língua.” (Idem). Sabemos que a baixa exposição ao dialeto culto fora da sala de aula contribui para a não consolidação dessa oralidade que observa a variedade padrão. Portanto, os alunos das classes sociais menos favorecidas carecem de mais exposição a ambientes onde a língua padrão circula, ainda que estes sejam simulados em sala de aula inicialmente.

Dessa forma iniciam-se os trabalhos voltados para um currículo bidialetal no ensino da LP baseados nos princípios elencados na seção anterior. No entanto, o princípio que ressalta a consciência crítica que alunos e professores devem ter quanto às variedades linguísticas e suas implicações só poderá ser devidamente contemplado em sala de aula se houver treinamento adequado dos professores. Bortoni-Ricardo (2009 e 2011) fornece proposta e modelo de curso para treinamento de professores de LP. Para a Sociolinguística Educacional, o professor deve possuir uma pedagogia culturalmente sensível, isto é, que “está atenta às diferenças entre a cultura dos alunos e a da escola e alerta para encontrar formas efetivas de conscientizar os educandos sobre essas diferenças.” (BORTONI-RICARDO, 2011, p. 192), sabendo como, quando e se deve corrigir certos ‘erros’ cometidos pelos alunos, por exemplo. A esse respeito, vale a pena citar o pensamento de Bakhtin (2006):

O critério de correção só se aplica à enunciação em situações anormais ou particulares (por exemplo, no estudo de uma língua estrangeira). Em condições normais, o critério de correção linguística cede lugar ao critério puramente ideológico: importa-nos menos a correção da enunciação do que seu valor de verdade ou de mentira, seu caráter poético ou vulgar, etc. (p. 96-97).

Se considerarmos a língua da escola como ‘estrangeira’ para o aluno da EJA, podemos aplicar o princípio da correção, mas sem abrir mão do critério ideológico de correção. Ao proceder com a devida cautela na preservação da diversidade linguística e imprimir um senso

crítico nas atividades que envolvem a oralidade, o professor proporciona emancipação e autonomia aos seus alunos. Esses terão a oportunidade de usar de fato e de forma consciente mais uma variedade linguística se assim o desejarem ou necessitarem.

Dentro do critério linguístico, o professor deve saber não apenas **identificar**, mas também **conscientizar** o aluno da diferença quando estes realizam uma regra não padrão da língua. Deve também **respeitar** as características culturais, psicológicas e cognitivas do aluno evitando conflitos. Deve, ainda, **promover interação** harmoniosa onde a alternância entre o dialeto padrão e o dialeto popular flui em prol da assimilação produtiva de novas práticas sociais, de novos modos de falar e escrever sobre os diversos assuntos que cercam o aluno da EJA. Outro fator importantíssimo com relação ao professor é que ele deve **ter boa expectativa** quanto ao potencial linguístico-acadêmico de seu aluno, ao esperar que este alcance o mesmo nível de sua proficiência linguística e até o ultrapasse em alguns casos. Esse tipo de pedagogia é o que Freire (1987) chama de Educação Libertadora e problematizadora onde professor e alunos são considerados parceiros num processo dialético de comunicação com significado que promove aprendizado. “Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa.” (FREIRE P., 1987, p. 39).

Bortoni-Ricardo (2011) elenca três estratégias que podem tornar possível uma pedagogia como a descrita acima e “identificadas na pesquisa de Oliveira” realizada numa escola de Goiás em 1995, que são: conceder ao aluno maior poder oral onde o professor privilegiaria um aumento no tempo de fala dos alunos em detrimento da sua em sala de aula; o professor deve fornecer modelos da variedade padrão nas correções; e promover os processos de ajuda (*scaffolding*) entre ele e os alunos e entre aluno(s)/aluno(s). Além dessas, o uso de estratégias intuitivas e improvisadas de acordo com a oportunidade também contribuem para estabelecer o ensino de estilos monitorados característico da educação bidialetal.

2.4.2 A educação bidialetal na EJA

Aliando a questão do contato de diferentes dialetos sociais e a interação em sala de aula com o fato de que os jovens e adultos trazem características de aprendizado muito distintas das de uma criança, surgiram alguns estudos que contemplaram essas diferenças. Os três principais fatores que distinguem o aprendizado dos adultos do das crianças são: a maturidade cognitiva, a consciência metalinguística (falar sobre a língua) e o conhecimento de mundo. (LIGHTBOWN & SPADA, 2003, p. 32, 33)

Mollica & Leal (2012) realizaram pesquisas com alunos com quatro anos completos de estudos, portanto não mais considerados analfabetos funcionais segundo o estabelecido pela UNESCO (DI PIERRO, 2003, p. 9). Como resultado de suas pesquisas sobre letramento em EJA, Mollica & Leal (2012) concluíram que “o letramento escolar não prevalece sobre o social: a experiência de mundo parece ser mais importante na vida das pessoas [...]” (p. 30) e que “os anos de vida pesam mais que o letramento escolar” (p. 32) devido à maturidade e ao esforço do adulto em transitar socialmente e à baixa qualidade das escolas nos anos recentes. O adulto em processo de escolarização que vai ao supermercado, por exemplo, faria uso mais de seu conhecimento de mundo do que do ensinamento linguístico e matemático dado na escola.

Noutro estudo sobre a mudança dos falantes na direção do uso de variantes de prestígio após promoção social, dentro de um espaço de 20 anos, Mollica (2007) afirma que não foram encontradas mudanças significativas em geral no repertório linguístico deles. No nosso ponto de vista, esses resultados podem ser explicados porque o conteúdo programático não está levando em consideração a vivência cultural prévia do aluno em seu aprendizado da variedade padrão em sala de aula. Deve-se sempre partir do que o aluno maduro traz consigo, e trabalhar de forma a atender os interesses dele. Contribuir com a vontade do pintor, da babá, do pedreiro em saber se expressar, seja ao passar um orçamento (oral ou escrito), seja ao interpretar uma receita etc.

Aludindo ao currículo bidialetal e ao que preconizou Freire (1987), devemos fazer uma diagnose da variação linguística dos alunos e dos conteúdos culturais que eles trazem a fim de preparar o conteúdo programático das aulas. O aluno de EJA que vai ao supermercado, por exemplo, deve ser capaz de identificar e reproduzir tudo o que é ensinado em sala de aula. Deve, com desenvoltura, ser capaz de argumentar sobre algum problema com o gerente, questionar um troco errado ou facilitar um troco para o caixa, usando linguagem apropriada e conhecimentos matemáticos já explorados de forma monitorada na escola. Chegando mesmo a redigir um documento onde ele oferece seu trabalho ou que oficialize uma reclamação ou um elogio ao estabelecimento comercial, por exemplo, caracterizando o letramento.

Outra forma de fazer com que a oralidade monitorada e o letramento sejam eficazes na vida do jovem ou adulto é criar novas experiências de vida para eles, uma vez que estas ‘falam mais alto’ para eles. Devem-se oportunizar diálogos reais entre estes alunos e pessoas que dominem o dialeto culto da língua, com visitas a museus, a exposições de arte, ao teatro, e com palestras de assuntos diversos que atendam inclusive ao homem da zona rural ou ribeirinha. Dessa forma, obtém-se um ensino significativo e que atende às necessidades desses alunos,

tornando-os mais ‘competentes’ e letrados, não necessariamente para mudar radicalmente de vida, mas para melhorar a que se tem.

Bortoni-Ricardo (2011) resume o modo como essas habilidades podem ser desenvolvidas quando diz que “Na familiarização do aluno com os estilos monitorados e na sua aquisição dos recursos comunicativos que lhe vão permitir usar esses estilos, é preciso conciliar o ensino incidental, implícito e o ensino explícito, focalizado.” (p. 206). Combinar estratégias onde o aluno vai adquirir a língua padronizada de forma espontânea, sem perceber, ou onde ele vai aprender de forma consciente, com noção de ‘regras’ a serem seguidas. Mesmo o aluno da zona rural ou ribeirinha poderá fazer uso desse novo modelo de linguagem, pois terá adquirido a habilidade de selecionar textos, detectar e categorizar informações quando, por exemplo, tiver que escolher entre um adubo químico e um orgânico. Sua capacidade de entendimento de termos mais padronizados nas embalagens, de consciência crítica sobre o meio ambiente e sobre a auto sustentabilidade terão sido desenvolvidos de modo inter e multidisciplinar onde a linguagem é a grande mediadora e veiculadora de ideias e de ideologias.

O quadro descrito acima atenderia o que está preconizado na Proposta Curricular da EJA quando descreve como objetivo do ensino de LP esperar

que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de aprendizagem dos conteúdos escolares e, principalmente, suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania” (BRASIL, 2002, v. 2, p. 18).

Há exemplos práticos desse tipo de abordagem que contempla a oralidade e o discurso dos alunos. Alvarenga (2011) explica sobre seu estudo: “Mantivemos a orientação teórico-epistemológica de que o ensino da língua, em sua forma escrita, não pode ser dissociado de sua forma enunciativa na comunicação verbal viva.” (p. 177). Ao associar os enunciados orais e escritos dos alunos pesquisados, numa perspectiva freiriana e bakhtiniana, a autora quis promover sentido ao ensino da língua materna.

O que queremos ressaltar é que considerar e trabalhar a oralidade do aluno de EJA é ponto de partida. Retomá-la, como numa espiral onde o letramento se faz presente, produzirá uma oralidade cada vez mais consistente. Seria como reproduzir o que acontece naturalmente com as crianças que adquirem sua primeira língua ou com adultos que somente por conviver com pessoas de outra nacionalidade passam a falar aquele novo idioma. Assim, o diálogo torna-se importante e necessário para se preparar aulas que tenham a ver com a realidade do aluno

adulto e ensinar a partir dela (FREIRE P., 1987), o que implica em conteúdo e forma. Alvarenga (2011) diz que:

Quando nós professores de jovens e adultos, realizamos o trabalho de ensino da língua materna, quando alfabetizamos, não podemos desconsiderar que os enunciados dos jovens e adultos constituem gêneros discursivos que transitam entre o primário (a linguagem do cotidiano) e o secundário (linguagem complexa) e que se hibridizam em uma comunidade dialógica na qual o ensinar e o aprender não mantêm rígida relação assimétrica. (p. 182).

Reforçando essa questão, Gnerre (2012) nos convida a repensar o mundo grafocêntrico em que vivemos e considerar a riqueza da oralidade. Ao dar o devido “espaço à criatividade da oralidade receberemos resultados na criatividade escrita” gerando indivíduos que saibam expressar seus próprios pensamentos. Luft (2000), já havia expressado o mesmo raciocínio quando afirmou:

Penso que a escola devia cuidar primariamente da fala dos alunos, único meio de comunicação que a maioria deles terá pela vida toda. Uma adequada terapia da fala (e do pensamento nela expresso), quem sabe, encaminharia uma natural terapia da escrita. (p. 64).

Saber a língua, na perspectiva chomskyana da gramática internalizada, o aluno da EJA já sabe. O que ele precisa é justamente o que tanto os documentos oficiais quanto a Sociolinguística Educacional e Aplicada preconizam, isto é, o desenvolvimento ‘monitorado’ da oralidade onde sua experiência de vida e conhecimento de mundo sejam contemplados, em prol de um letramento escolar e social eficazes. Como monitoramento, Mollica (2006 e 2007) sugere algumas atividades, tais como o destravamento silábico e a metalinguagem alternativa no trabalho com a morfossintaxe a fim “de promover a apropriação de estruturas standard.” (2006, p. 68). A mesma autora lista (e também apresenta exercícios diversos) alguns fenômenos fonológicos e morfossintáticos que “merecem metodologia pedagógica voltada tanto para a fala quanto para a escrita” (2007, p. 49). Novamente o professor surge como peça fundamental no processo transformador de capacitação dos alunos de EJA para o desempenho de práticas sociais efetivas e aprendidas na escola.

Sabemos que teoria e prática devem andar juntas e que por vezes elas se alternam em anteceder uma à outra, e por isso mesmo a tarefa dos currículos bidialetais não é fácil. Muito esforço tem sido empreendido nesse processo dinâmico do ensino da língua padrão em busca da quebra de paradigmas educacionais estritamente positivistas. Ao recorrer aos pressupostos das DCNs e da Proposta Curricular para a EJA, bem como ao valer-se de literatura especializada

o professor deve ser pesquisador e confrontar a teoria com a realidade de sua clientela. A ocupação da Sociolinguística Educacional tem sido direcionar os protagonistas do ambiente escolar (da EJA) a levar suas orientações à prática, porém a uma prática social que também conscientiza sobre a ideologia dominante.

2.5 A ABORDAGEM DISCURSIVA

Da oralidade, chegamos ao discurso. Até aqui, expusemos toda a questão implícita no tratamento dado à variedade padrão em sala de aula. No entanto, a Sociolinguística não dá conta de questões como as ideias e ideologias que estão implícitas no discurso do estudante jovem ou adulto, pertencente a uma classe social menos favorecida e vítima de um sistema de ensino que, na maioria das vezes, trabalha apenas a superfície do texto. Os aportes teóricos de outras áreas, como a Filosofia da Linguagem e da Teoria Discursiva se fazem valer para esse fim.

Corroborando com esse fato, temos em Bagno (2012) uma breve crítica aos limites de atuação da Sociolinguística Variacionista, apesar de reconhecer a importância da validade de seus dados para uma análise mais completa. Segundo ele, falta em seus pressupostos o apoio de uma teoria social consistente, o uso do social é apenas como pretexto para fazer linguística e ela ainda traz o caráter platônico da dualidade ao dividir os fatores em linguísticos (internos) e extralinguísticos (externos). Temos que concordar com o autor em questão, pois, a nosso ver, o variacionismo contribui para a contextualização, categorização e quantificação dos dados para análise, porém limita-se a descrever as variações e algumas causas das mesmas. Parece-nos que Labov, repetindo o modo estruturalista de estudar a linguagem, acaba por dar ênfase ao que o falante produz na língua em detrimento do que a língua produz nos falantes.

A Sociolinguística Educacional vai ao encontro da discursividade quando, ao estudar o padrão das ações e o desempenho dos alunos no que diz respeito ao uso da variedade padrão, interessa-se pela “maneira como se valem dos processos variacionais da língua, o **valor** que conferem aos recursos que implementam a formalidade e aos outros recursos associados à solidariedade bem como a forma como os utilizam em seu repertório.” (BORTONI-RICARDO, 2011, p. 202, grifo nosso).

Uma abordagem discursiva dada à análise do *corpus*, vai nos permitir ir além da questão social dos falares ou da instrumentação de poder que a língua pode revelar. No entanto, não temos espaço suficiente nesse trabalho para proceder a uma análise aprofundada do discurso dos pesquisados. Por essa razão, nossa abordagem visa simplesmente apontar as relações que a linguagem mantém com a ideologia na fala dos entrevistados. A tônica discursiva de nosso

trabalho, baseada em Fiorin (2004), tem a intenção, segundo ele mesmo, de “verificar qual é o lugar das determinações ideológicas neste complexo fenômeno que é a linguagem, analisar como a linguagem veicula a ideologia, mostrar o que é ideologizado na linguagem” (p. 7).

E o que seria ideologia? Chauí (1981) nos alerta

que a ideologia não é sinônimo de subjetividade oposta à objetividade, que não é pré-conceito nem pré-noção, mas que é um “fato” social justamente porque é *produzida* pelas relações sociais, possui razões muito determinadas para surgir e se conservar, não sendo um amontoado de idéias falsas que prejudicam a ciência, mas uma certa maneira da produção das idéias pela sociedade, ou melhor, por formas históricas determinadas das relações sociais. (p. 31).

Ideologia é, portanto, o conjunto de ideias e de representações usadas para explicar ou justificar a ordem social, o modo de vida e as relações que os homens mantêm uns com os outros. Conhecer as ideias que estão no discurso dos protagonistas da EJA se torna importante porque, como diz Fiorin (2004), “todo conhecimento está comprometido com os interesses sociais” e que a ideologia constitui-se como uma forma de ver o mundo, “o ponto de vista de uma classe social a respeito da realidade, a maneira como uma classe ordena, justifica e explica a ordem social.” (p. 29). Ao falar de oralidade e ideologia na EJA, surge outra distinção.

É necessário distinguir ‘discurso’ de ‘fala’ (oralidade). Fala é a exteriorização do discurso, é individual; o discurso são as combinações de frases usadas pelos falantes na expressão de seus pensamentos, com o propósito de agir sobre o mundo (FIORIN, 2004) e é onde detectamos a ideologia. A forma de pensar e de se comunicar, enfim, de interagir no mundo que nos cerca está manifestada na linguagem e são determinadas pelas coerções sociais. Nosso objetivo é verificar o que está manifesto na linguagem de nossos colaboradores e que vinculação dela há nas coerções sociais da EJA. Para tanto, tomaremos o percurso da identificação e distinção entre figuras e temas encontrados nas respostas dadas durante a entrevista individual realizada sobre o ensino da LP na escola. Segundo Fiorin (2004), “Figura é o elemento semântico que remete a um elemento do mundo natural: casa, mesa, mulher, rosa etc.” (p. 24), constituindo termos concretos. Já “Tema é o elemento semântico que designa um elemento não-presente no mundo natural, mas que exerce o papel de categoria ordenadora dos fatos observáveis.” (p. 24). São temas, por exemplo, termos abstratos como amizade, discriminação, honestidade etc.

Para distinguir o discurso que o falante está produzindo será preciso verificar a predominância de figuras ou de temas usados por ele. Quando o texto produzido por ele for mais temático, a ideologia aparecerá mais claramente. Se nosso colaborador emitir opiniões,

tais como a família ser muito importante ou a família ser sua direção ou sua salvação, podemos depreender que a ideia dominante dessa formação social (a família) é a da família como ‘algo certo e seguro’. A ideologia por trás da resposta aparente reside no tema ‘família como base’. Nos textos figurativos, vamos ter que analisar a relação tema-figura que apareceria em enunciados como ‘a família é a minha casa ou meu refúgio’, ‘a família é o meu porto seguro’ etc., que nos levaria ao mesmo tema, ‘família como base’, mas por um percurso diferente.

Bakhtin (2006) foi o precursor da concepção que relaciona linguagem, discurso e ideologia. Em oposição ao pensamento Saussureano de língua como algo abstrato, normativo e imutável, Bakhtin (2006) afirma que língua é algo dinâmico e do uso do falante. Para ele, a “significação normativa da forma linguística” é mais percebida na escrita e advém de “uma orientação particular e específica”, como a possivelmente encontrada na orientação da EJA, conforme intentamos demonstrar. A interação verbal é a realidade da língua, pois quando a usamos temos elementos como o locutor e o receptor. Ao interagirmos ele nos adverte que:

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (p. 96, grifo do autor).

Daí a importância de verificarmos a concepção de língua que está sendo veiculada na EJA e, ao mesmo tempo, analisarmos como essa concepção tem se manifestado no discurso de nossos colaboradores.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nossa pesquisa foi realizada numa escola pública estadual, autorizada e reconhecida pelo poder público a oferecer o modo presencial, que requer dos alunos frequência mínima obrigatória, avaliação no processo, cumprimento de horários e que sejam agrupados em classes. A escolha dessa instituição foi intencional por ser este o modelo que mais oportuniza a transmissão direta dos conceitos metalinguísticos investigados. A referida escola está inserida no meio urbano e obedece ao que preconiza a política nacional para essa modalidade de EJA (cf. 1.2.3). Procedemos ao contato com a gestora da escola que nos autorizou a iniciar a pesquisa (Anexo A).

A primeira impressão que tivemos da escola foi muito boa, onde notamos o cuidado com as instalações, a organização, o atendimento na secretaria e, o mais importante, a harmonia entre professores, alunos, colaboradores e direção. Foi-nos sugerido que trabalhássemos com a turma do segundo segmento (sexto ao nono ano) uma vez que já haviam caminhado um pouco mais em sua escolarização e estavam aptos dentro das competências exigidas pela disciplina de LP, que era nosso alvo. A coordenação pedagógica, então, nos levou à professora de LP do segundo segmento a qual hesitou em me aceitar inicialmente. Entretanto, após clarificação quanto ao teor exato da pesquisa e que esta não seria realizada dentro de sua sala de aula, foi uma das mais importantes colaboradoras. Nosso acesso aos alunos foi todo mediado por ela, que também nos apresentou sem ‘disfarces’ (o disfarce é recomendado pelos princípios etnográficos) quanto ao papel de pesquisadora de uma universidade federal. Parece-nos que a escola costuma receber estagiários e pesquisadores com frequência e os alunos já estariam familiarizados com observadores a sua volta.

Os alunos selecionados para esta amostragem frequentavam, na época da pesquisa, o segundo segmento da EJA nas séries iniciais do sexto ao nono ano, com duração de dois anos, cujas disciplinas são dadas em módulos anuais, que não se repetem. Nossa coleta de dados ocorreu durante o período em que era ministrado o módulo de LP, cuja duração é de 10 meses, aproximadamente. De acordo com as estatísticas da própria escola, durante nossa coleta de dados, havia 267 alunos matriculados no curso de EJA do 6º ao 9º ano, distribuídos em quatro turmas, sendo duas turmas iniciais e duas turmas finais.

Após contato com a direção da escola onde se daria a pesquisa, iniciamos ali algumas visitas preliminares à coleta de dados. O primeiro passo foi o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos envolvidos na pesquisa (Anexos B e C), após explicação oral e posterior leitura do mesmo em sala de aula. A partir daí, iniciou-se a coleta

de dados em si, com o anonimato dos colaboradores garantido através de codificação, onde L significa Locutor Colaborador e um (1) refere-se ao primeiro colaborador, por exemplo.

Há que se considerar o fato do pesquisador ser estranho ou não ao segmento investigado e o que isso implica em termos de filtro cultural, relacionamento e acesso à comunidade de fala em questão. Em nosso caso, apesar de não sermos docentes ou ex-alunos da EJA, conhecemos o funcionamento da mesma. Uma das vantagens de se estudar uma cultura familiar a nós é que, segundo Saville-Troike (1989), o etnógrafo é capaz de usar a si mesmo como fonte de informação e interpretação, além de resolver parte dos questionamentos levantados pela metodologia de orientação quantitativa quanto à validade e confiabilidade do estudo.

Como o objetivo principal desta pesquisa é conhecer a concepção e percepção de alguns alunos de EJA quanto à apropriação da variedade padrão e sua relação com a oralidade ensinada na escola, os princípios etnográficos foram usados para nortear a metodologia aplicada. Ainda que a etnografia recomende também a *observação* (participante ou não) como técnica de coleta de dados, preferimos a relativa objetividade do questionário e das entrevistas estruturadas a fim de minimizar a subjetividade típica da metodologia com orientação qualitativa. Dentro de um contexto natural, nossa observação em sala de aula se limitou a duas vezes iniciais onde aguardei ser apresentada aos colaboradores e a uma participação ao final da pesquisa ministrando uma aula de leitura instrumental para cada turma. Quando não estávamos coletando dados, aguardávamos junto com outros docentes na sala dos professores na hora do intervalo. Naquele espaço conversávamos e o clima era bem amistoso.

Os dados numéricos foram advindos do questionário aplicado a cada aluno. A análise sociolinguística (educacional) e discursiva contemplou também as observações e as entrevistas transcritas. Utilizamos ainda um diário de campo onde anotávamos todas as visitas e observações feitas a respeito da comunidade da EJA, da escola cenário da pesquisa e de fora dela e das reuniões informais de orientação. Contamos também com os documentos oficiais que regem a EJA, citados no capítulo 1 desse trabalho, e o Plano de Curso de LP da escola cenário da pesquisa (Anexo D). Por estas razões, trata-se de um estudo descritivo realizado através de uma micro etnografia onde vamos documentar, com base num trabalho de campo monitorado, a opinião dos sujeitos envolvidos e desta forma preencher uma lacuna naquilo que se sabe sobre a EJA.

Esta pesquisa contou com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) sob CAAE nº 18555413.9.0000.5020.

3.1 INSTRUMENTOS E COLETA DE DADOS

Seguindo os pressupostos da Sociolinguística Quantitativa no tocante a fatores inerentes ao colaborador e a fim de obter seu perfil sociolinguístico, foi necessário fazer um levantamento estatístico de algumas variáveis extralinguísticas, tais como: gênero, origem, condições socioeconômicas, profissão e preferências didáticas dos colaboradores, através do preenchimento por escrito de um questionário sociolinguístico. Nossas células de pesquisados não eram homogêneas e não houve cruzamento de variáveis, muito comum na tabulação da metodologia quantitativa. A tabulação de fatores externos ajudaram a situar nossos colaboradores nos eixos diatópico (geográfico) e diastrático (sociocultural), gerando padrões que condicionam as características da EJA e respondem a algumas perguntas da pesquisa.

A categorização feita pela Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2011) serviu de base para situarmos os alunos da EJA e suas concepções linguísticas enquanto membros de uma comunidade específica inseridos num contexto/classe social caracterizado (a) por não dominar a variedade padrão do PB. Para efeito de análise, as variáveis internas, isto é, se o entrevistado fala [‘vãmu] ou [‘vãmus], por exemplo, não foram tratadas de forma sistemática mensurável. O que importou aqui não foi a produção linguística em si mesma, e sim a influência das variáveis extralinguísticas que o levaram a estar inseridos onde estavam e a valoração dada pelos alunos às variedades linguísticas e suas implicações sociais e ideológicas. Com relação à composição e coleta do *corpus*, usamos também algumas concepções teórico-metodológicas das outras correntes da sociolinguística citadas na seção 2.

Uma vez que tínhamos os meandros da cultura da EJA descritos publicamente em documentos oficiais e bibliográficos, partimos diretamente para o contato com nossos colaboradores do EF. O primeiro passo foi submeter nosso questionário à apreciação da orientadora do mestrado e posteriormente à professora da classe onde ele seria aplicado. Esta professora ministrava duas turmas do mesmo segmento, o que nos forneceria um número maior de investigados e, conseqüentemente um número maior de dados que validassem melhor nossas descobertas. Assim, ficaram determinadas as noites de terça-feira para a frequência à escola por ser este o dia da semana que possuía maior *quórum* nas aulas de português. Desde nosso primeiro contato, a coleta de dados teve duração de sete meses.

Os questionários foram fornecidos pela pesquisadora que os levou impressos. Durante as entrevistas individuais foi usada uma câmera digital Sony *cyber shot* modelo DSC- F828 com boa qualidade de som e imagem. Após cada entrevista, os dados eram imediatamente transferidos para o computador, onde foram armazenados para futura transcrição e posterior

análise. As transcrições grafemáticas, de toda a amostra (Apêndice D e E) obedeceram às normas do Projeto NURC¹⁸, no modelo DID – Diálogos entre Informante e o Documentador.

Iniciamos a aplicação do questionário em sala de aula com os presentes naquele dia. Aos faltosos foram dadas mais duas oportunidades e os questionários foram aplicados na biblioteca da escola, lugar cedido pela coordenação pedagógica também para as posteriores entrevistas. Esse instrumento continha questões abertas em sua maioria (Apêndice A). Obtivemos a adesão de todos os alunos, perfazendo um total de 56 questionários respondidos, inicialmente. Procedemos, então, a uma tabulação preliminar destes dados, os quais foram publicados num artigo de 2013¹⁹ e que, mais tarde, veio a se revelar como reforço para a confiabilidade da amostra.

Após a conclusão das 55 entrevistas subsequentes (houve evasão de um aluno ao longo da coleta), evidenciamos que haveria um número muito alto de investigados para efeito de análise das entrevistas. Procedemos, então, a uma seleção aleatória dos questionários e chegamos a um total de 25 deles por julgarmos esse número suficiente para o que nos dispusemos a investigar. O dado interessante que comprovamos foi que tanto os 56 questionários preliminares quanto os 25 selecionados posteriormente nos davam índices percentuais de respostas muito semelhantes. Essa última amostra contém um total de 25 questionários com questões fechadas e abertas e 25 entrevistas individuais com duração total de 2 horas e 48 minutos e duração média de 7 minutos cada, realizadas com 25 colaboradores.

A ordem da coleta do *corpus* iniciada com o questionário aplicado em grupo para os alunos foi proposital, pois duas respostas seriam confrontadas nas entrevistas individuais: uma sobre a intenção com os estudos na EJA e a outra sobre o que mais se gostava de aprender nas aulas de português. O questionário serviu também, além de definir o perfil sociolinguístico dos investigados, como uma forma prévia de conhecê-los melhor, de confrontar suas respostas com a da futura entrevista e preparar-nos para a realização da mesma.

No geral, as perguntas da entrevista (Apêndice B) eram abertas e procuravam obedecer a uma ordem lógica de assuntos pertinentes, mas que era invertida caso o curso da conversa antecipasse alguma outra questão. Uma vez que todos os alunos das duas turmas concordaram

¹⁸ O Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta no Brasil (Projeto NURC) teve início em 1969 e vem se desenvolvendo em cinco cidades brasileiras — Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre. Objetiva descrever os padrões reais de uso na comunicação oral adotados pelo estrato social constituído de falantes com escolaridade de nível superior. Site: <http://www.letas.ufrj.br/nurc-rj/>

¹⁹ Artigo: *As aspirações do aluno da EJA no aprendizado da variedade padrão do português*. Revista Decifrar – GEPELIP – Anais de eventos. I Seminário de Metodologia da Pesquisa em Linguagem e Literatura. Disponível em: < http://revistagepelip.files.wordpress.com/2013/10/anais-do-i-seminario__de-metodologia-da-pesquisa-em-linguagem-e-literatura-1.pdf > Acesso em 02/11/13.

em participar das entrevistas, a seleção automática inicialmente contemplou tanto os colaboradores confiáveis quanto os menos solícitos. Durante a entrevista, alguns cuidados tiveram que ser tomados, tais como: informar o teor da entrevista previamente a fim de que o entrevistado se sentisse mais à vontade; pedir que se projetasse melhor a voz para facilitar a transcrição; adequar ou parafrasear a pergunta em caso de não entendimento por parte do entrevistado; encerrar ou abreviar a entrevista quando se percebia um colaborador reticente ou muito desconfortável, e, esclarecer alguma resposta muito vaga ou obscura.

Ao final de todo o processo de coleta com os alunos, também foram aplicados questionários e realizadas entrevistas com a professora de LP e a coordenadora pedagógica quanto a questões semelhantes sobre a EJA e o ensino da LP na prática da vivência de cada uma (Apêndice C). As entrevistas com esses investigados tiveram duração média de 20 min cada uma e possuem transcrição grafemática (Apêndice D). Após essa etapa, nós solicitamos uma cópia do Plano de Curso de LP da escola, pois esse documento serviria de base para a análise das respostas empreendidas pelos alunos, o que nos foi prontamente concedido.

Ainda no contato com os colaboradores, foram observadas algumas recomendações de teóricos como Labov (2011) que orienta o pesquisador a contornar o *paradoxo do observador* suplementando as entrevistas formais com outros dados, o que foi feito com o uso do questionário. Outra recomendação é que durante a entrevista possamos desviar a atenção do entrevistado para permitir que o “vernáculo emerja” (p. 244). Nosso objetivo não era investigar o uso de um determinado estilo, pronúncia ou sintaxe na linguagem falada daquela comunidade. Entretanto, obter opiniões sinceras envolveu criar empatia fazendo perguntas de ordem pessoal sobre a EJA antes de entrar no objeto de nossa investigação, o ensino da língua materna.

Saville-Troike (1989) alerta para o fato de que a presença de um pesquisador não pertencente ao seio da comunidade investigada seja inibidora para a produção linguística esperada; por exemplo, um pesquisador negro numa comunidade de brancos. No caso deste estudo, uma pesquisadora de uma universidade e de outro estado brasileiro numa escola de EJA de periferia da região Norte. O que se notou foi o auto monitoramento da fala e um pouco de nervosismo por parte de alguns colaboradores até mais ou menos o meio da entrevista, o que é natural devido ao aspecto de evidência dado ao aluno. No entanto, com o aval da professora da classe, todos os envolvidos demonstraram respeito ao trabalho, certa disposição em poder falar, em ter uma ‘voz’.

A postura colaborativa dos investigados nos leva ao papel do pesquisador dentro dos estudos sociolinguísticos que, segundo Deborah Cameron *apud* Bortoni-Ricardo (2011, p. 122),

reflete três níveis na relação com seus entrevistados: o da ética, o da advocacia e o da capacitação. Nesse trabalho, contemplamos os dois primeiros: o princípio da ética, pois preservamos a privacidade e o respeito aos colaboradores; o da advocacia, pois, de certa forma, também trabalhamos a favor deles ao representá-los divulgando suas aspirações e queixas. Esse segundo constituindo-se, inclusive, de um retorno imediato que o pesquisador poderia dar à comunidade investigada: o de poder dizer, o de ter ‘voz’.

O princípio da capacitação não era nosso foco, portanto, os aspectos colaborativos e interacionais entre o grupo pesquisado e o pesquisador se limitaram ao questionário, às entrevistas e aos poucos episódios de observação em ambiente natural. Quanto aos riscos que envolvem um estudo etnográfico e qualitativo como este, podemos ter o de ser ultrarrelativista e de apoiar-nos num igualitarismo sentimental (BORTONI-RICARDO, 2011). A fim de contornar tais riscos, buscamos traçar um perfil abrangente e claro de nosso objeto de estudo, sem partidarismos.

4 RESULTADOS E ANÁLISE

Começaremos a apresentação dos resultados de cada *corpus* coletado numa ordem tal que uma informação, um dado possa subsidiar outro que virá a seguir. Na sequência de cada resultado virá a análise com discussão interpretativa e embasada teoricamente. Iniciaremos por uma avaliação documental que servirá de base para sustentar os achados no questionário e na entrevista com os alunos, nesta ordem.

4.1 PLANO DO CURSO DE LÍNGUA PORTUGUESA DA ESCOLA CENÁRIO DA PESQUISA

O primeiro *corpus* a ser apresentado e analisado será o plano do curso de LP do Segundo Segmento da EJA da escola onde se deu nossa investigação (Anexo D). Esse plano se refere à proposta curricular de todas as secretarias de educação, constituindo-se de um modelo para todas as escolas. De acordo com o que preconizam os documentos oficiais (Art. 12 LDB/96) e relativos ao funcionamento da EJA, toda escola deve ter sua própria proposta curricular, a fim de que as práticas pedagógicas personalizadas para os alunos dessa modalidade e em cada região, “valorizem suas experiências e seus conhecimentos prévios e considerem o vínculo entre educação, trabalho e práticas sociais e culturais” (BRASIL, 2002, v. 1, p. 80).

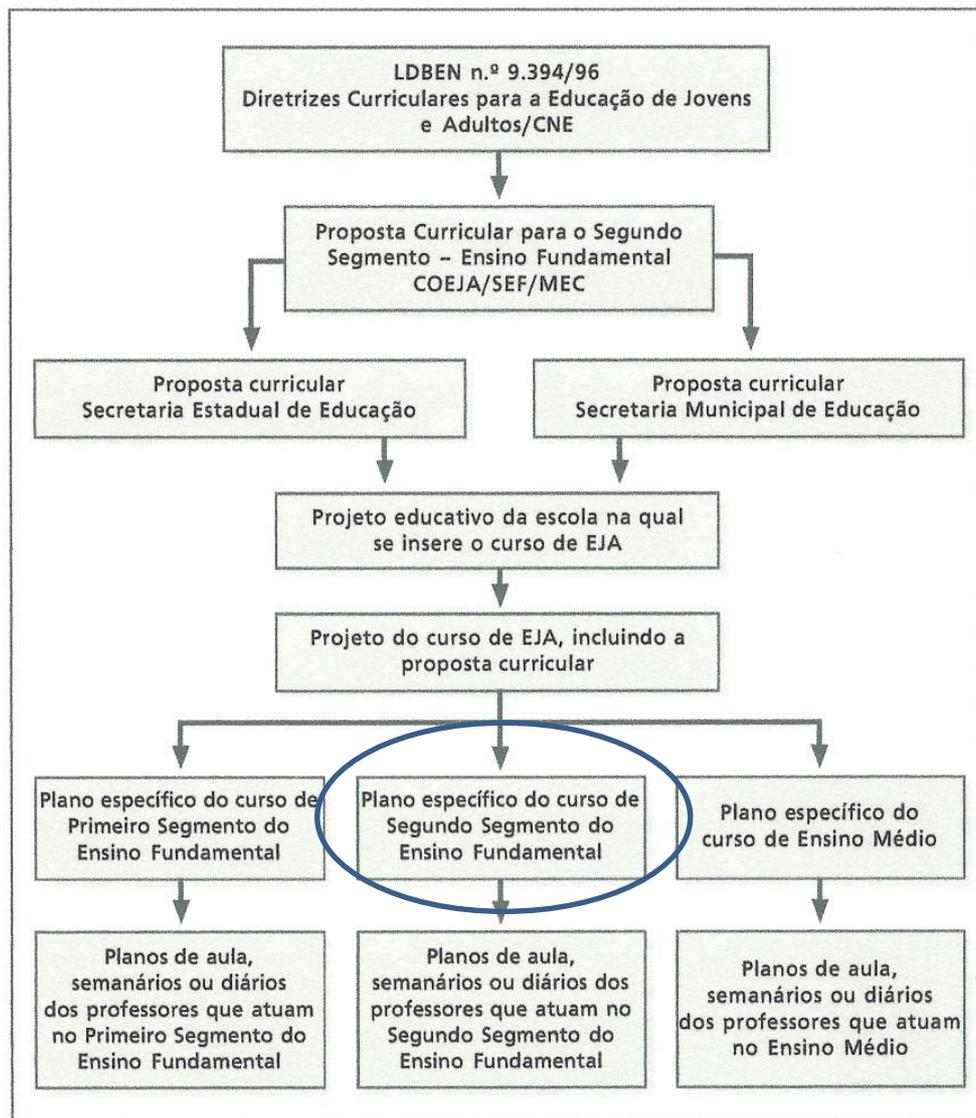
O documento em questão é o equivalente ao que está referido no diagrama no centro da penúltima linha, destacado por um círculo (Figura 3). Ele é o último referencial para o plano de aula do professor e, conseqüentemente, para a prática do que já foi estipulado no projeto educativo da escola, que por sua vez, está baseado nas propostas curriculares da respectiva secretaria de educação, que também segue o preconizado nos documentos referenciados no topo do diagrama e devidamente descritos no capítulo 1.

Antes de analisarmos o Plano Específico do Curso propriamente dito, cabe destacarmos o seguinte comentário sobre a LP na EJA encontrado na Proposta Curricular (ver hierarquia na Figura 3) para o segundo segmento da EJA, segundo COEJA / SEF / MEC em âmbito nacional:

O estudo da linguagem verbal traz em sua trama tanto a ampliação da modalidade oral, por meio de processos de escuta e de produção de textos falados, como o desenvolvimento da modalidade escrita, que envolve o processo de leitura e produção de textos escritos. Além dessa dimensão, mais voltada para as práticas sociais do uso da linguagem, envolve, também, a **reflexão** acerca de seu funcionamento, isto é dos recursos estilísticos que mobiliza e dos efeitos de sentido que produz. (BRASIL, 2002, v. 2, p. 11).

Como podemos notar, as palavras em **negrito** nos remetem à abordagem sociolinguística e discursiva que o estudo da linguagem oral deve contemplar e constituem um dos objetivos do ensino de LP.

Figura 3 – Diagrama da Organização Curricular em EJA.



Fonte: Proposta Curricular do Segundo Segmento da EJA (2002, v. 1, p. 79).

Agora, vamos voltar nosso olhar para o Plano do Curso Específico para a disciplina de LP (Anexo D) da escola cenário da nossa pesquisa à luz da Proposta Curricular. O Plano do Curso da escola em questão está dividido em dois tópicos: Objetivos Didáticos e Conteúdo Programático. Observamos que o primeiro objetivo listado refere-se à oralidade e está explicitado como segue:

Utilizar a linguagem oral de forma clara, ordenada de acordo com as regras lingüísticas e gramaticais, bem como a interpretação da mensagem ouvida do ponto de vista do conteúdo, contexto e intencionalidade do emissor, nas diferentes situações do cotidiano, valorizando a diversidade cultural manifestada nos vários modos de fala; (2º Segmento (6º ao 9º), Língua Portuguesa, s/d, p. 98).

Os demais objetivos referem-se à leitura, produção de textos, aplicação de conhecimentos fonológicos, reconhecimento semântico, uso adequado da morfologia e emprego lógico da sintaxe. Como podemos observar, a ênfase dada à linguagem oral contempla a busca pela competência comunicativa (BORTONI-RICARDO, 2011), onde se espera que o aluno não apenas reconheça o que é dito, mas que tenha a habilidade de dizê-lo de acordo com o contexto ou situação interacional.

Entretanto, na relação dos Conteúdos Programáticos do plano do curso não consta referência alguma à produção oral. De forma sistemática, nos dez módulos onde os conteúdos estão listados, repetem-se os seguintes tópicos em negrito: Estudo do texto (leitura e interpretação), Produção de texto, Fonologia, Semântica, Morfologia e Sintaxe. Apesar de haver um objetivo claro para o desenvolvimento da linguagem oral, este parece estar restrito aos momentos de leitura e interpretação de textos variados. Não fica claro nos conteúdos programáticos que há produção oral monitorada e destacada como o explicitado no documento hierarquicamente definido como Proposta Curricular para EJA. A ênfase maior parece recair na recepção e produção escrita da variedade padrão em detrimento da oral.

Um fator positivo observado, no entanto, é o tratamento dado à diversidade lingüística em conformidade com o preconizado nos PCNs, DCNs e Proposta Curricular para EJA. O conteúdo programático que envolve Semântica, no módulo IV deste documento, contempla “A língua e suas modalidades – padrão, regional, popular e culta.”, bem como a diversidade de gêneros textuais. A única ressalva, que o documento deixa transparecer, é o tratamento dado aos gêneros textuais que se restringem apenas à sua versão escrita, cabendo aos alunos reconhecê-los e produzi-los nessa esfera. No entanto, de acordo com as respostas da professora pesquisada para o questionário sociolingüístico (cf. 4.2), há o uso de aparelhos de áudio (TV, DVD... com filmes e músicas), o que pressupõe uma recepção de ‘escuta’ e possível exposição a gêneros textuais diversos. O que parece faltar é a **produção** sistemática através de exposições oralizadas, onde a fala é planejada, a partir de exemplos dados via aparelhos de áudio, associando-a a um texto escrito, como o preconizado na Proposta Curricular. Dessa forma, atender-se-ia aos objetivos curriculares de levar o aluno a saber **escutar, falar, ler e escrever**.

4.2 QUESTIONÁRIO SOCIOLINGUÍSTICO: PROFESSORA E COORDENADORA

Esses questionários visaram obter dados que descrevessem o perfil e a situação de cada uma das protagonistas da EJA frente à tarefa de ensinar a LP ou coordenar o processo pedagógico. Na época em que fizemos a pesquisa, a professora das turmas pesquisadas estava há seis anos na cidade de Manaus, oriunda do interior do Pará. Conforme o exigido no Art. 62 da LDB e ratificado na Lei 12.796/2013, ela possui graduação superior e é formada em Letras – LP. Ela lecionava na EJA também há seis anos, sendo esse seu único emprego. Ela obteve um treinamento específico, ao qual ela denominou ‘formação’, para trabalhar com essa modalidade, como recomendado nas DCNs. Segundo a professora, havia reuniões pedagógicas quando “geralmente, uma vez ao ano, os professores se reúnem para formular uma estratégia de ensino.” Com relação aos recursos pedagógicos adotados, ela afirmou que “sempre uso o DVD, micro system, livro didático, Datashow, televisão, filmes, músicas.”

A coordenadora morava na cidade há 50 anos, sendo oriunda do interior do Amazonas. Como exigido pelas DCNs para EJA, ela era formada em Pedagogia e trabalhava há 10 anos com a EJA, sendo esse seu único emprego. Sobre o treinamento específico para se trabalhar com EJA, ela afirmou que o primeiro havia sido há uns oito anos, mas que “sempre no início do ano acontece uma reunião para informar sobre como trabalhar com esses alunos.” Ela coordenava treze professores, todos com graduação em nível superior, e afirmou que as reuniões pedagógicas aconteciam “nem sempre” e que “quando acontece, para verificar sobre a ausência de alunos com relação às disciplinas que está acontecendo naquele momento.” A escola não faz parte de algum projeto patrocinado por alguma instituição, mas, uma vez por ano, realiza uma gincana em parceria com outras escolas da rede estadual.

Parece-nos que a atuação da coordenação se limita a dar atendimento personalizado aos professores e alunos, de modo isolado. Entretanto, ela não atua na promoção de formação continuada do professor de forma independente da Secretaria de Educação com vistas a desenvolver princípios educacionais e sociolinguísticos que pudessem discutir as dificuldades específicas e promover transformação.

Devemos lembrar que o Parecer 11/2000, ratificado pela Lei 12.796/2013 em referência ao Art. 62 da LDB, determina que o apoio a docentes que queiram desenvolver ações de formação continuada deve ser dado pelos Estados e Municípios, cabendo a eles a ação direta de atuação nessa área. Em conversa informal com alguns professores da escola pesquisada, detectamos que há reuniões com esse propósito, mas que essas contribuem muito pouco para

promover melhorias na didática em sala de aula, corroborando o comentário de Di Pierro (2010), sobre ser a formação dos docentes um dos desafios do decênio atual.

4.3 QUESTIONÁRIO SOCIOLINGUÍSTICO: ALUNOS

Nossos colaboradores foram avaliados em duas categorias básicas: dados pessoais e questões específicas de cunho metalinguístico, isto é, opiniões e preferências sobre o ensino da LP (Apêndice A). Veremos primeiro as respostas dadas às questões fechadas de ambas as categorias. As respostas às questões abertas sobre os assuntos específicos serão descritas na sequência. Na tabela 1, no entanto, não estará ilustrado o estado civil dos pesquisados, onde esses acessam a internet e quantos falam língua estrangeira. Observamos que os índices percentuais obtidos sobre as respostas dadas a essa investigação corroboram os resultados obtidos em 2002 num levantamento bem maior de âmbito nacional. Os dados estatísticos sobre a EJA no Brasil foram reunidos pela COEJA e divulgados na redação da Proposta Curricular para EJA (Brasil, 2002, v. 1, p. 21 a 37).

Em nossa pesquisa, detectamos que, dentre os 25 pesquisados via questionário para perfil sociolinguístico, 12 (48%) são homens e 13 (52%) são mulheres. A faixa etária ficou distribuída em dois blocos: 11 pessoas (44%) de 15 a 25 anos (como jovens) e 14 pessoas (56%) de 26 a 51 anos (idade máxima encontrada entre os adultos). Com relação ao estado civil, 1 é separado, 5 são casados e 19 são solteiros. O quesito ‘origem’ revela que 15 pessoas (60%) nasceram em Manaus, e dentre os outros, que estão em sua maioria há mais de 15 anos na cidade, 6 vieram do interior do estado (24%) e 4 de outros estados da federação (16%). Profissionalmente, a maioria está distribuída dentro do setor terciário de bens e serviços com 7 diversos (28%), 5 domésticas/babás (20%), 5 serventes/pedreiros (20%), 5 estudantes (20%), 1 dona de casa (4%), e 2 não informaram (0,8%). Quanto a possuir uma casa própria, 14 responderam afirmativamente (56%) contra 11 (44%). 16 deles (68%) afirmaram possuir acesso à internet a partir de casa ou do celular e 4 pessoas a acessam no trabalho ou numa *lan house* (16%). Nenhum deles fala uma língua estrangeira.

Na categoria de questões específicas sobre a LP e a EJA temos apenas duas questões fechadas, a 16 e a 19. Com relação à pergunta de número 16 (Como você classifica o ensino de Língua Portuguesa na EJA?), 9 alunos consideram o ensino excelente (E-36%), 8 o classificam como muito bom (MB-32%), 5 como bom (B-20%) e 3 como razoável (R-12%). A última questão fechada, de número 19 (Como você avalia seu grau de satisfação quanto ao curso da

EJA?), mostrou que 14 dos nossos colaboradores estão muito satisfeitos (MS-56%), 5 estão satisfeitos (S-20%), 4 estão razoavelmente satisfeitos (RS-16%) e 2 não sabem dizer (NS-8%).

Tabela 1 – Resumo do perfil sociolinguístico dos alunos pesquisados.

GÊNERO		FAIXA ETÁRIA		ORIGEM		PROFISSÃO			
H	M	15-25	26-51	Manaus	Interior e outros	Setor terciário	Estudantes	Dona de casa	Não informou
12	13	11	14	11	14	17	5	1	2
48%	52%	44%	56%	60%	40%	68%	20%	4%	8%

CASA PRÓPRIA		ACESSO À INTERNETE		ENSINO DE LP				GRAU DE SATISFAÇÃO COM A EJA			
Sim	Não	Sim	Não	E	MB	B	R	MS	S	RS	NS
14	11	20	5	9	8	5	3	14	5	4	2
56%	44%	80%	20%	36%	32%	20%	12%	56%	20%	16%	8%

TOTAL: 25 PESQUISADOS – 100%

Fonte: Autoria própria.

Os resultados a seguir abordam duas questões semiabertas, pois havia opções múltiplas a se escolher, são elas a questão 12 e a questão 17. Por não conterem resultados estatísticos exatos e se referirem ao número de votos dados aos objetos avaliados, elas foram colocadas no quadro 1, abaixo, sem referência à porcentagem de alunos. Na resposta à pergunta de número 12 (Qual a finalidade da escolarização pela EJA?), constatamos dois fatores preponderantes. 10 dos pesquisados querem melhorar na profissão, 10 querem obter mais conhecimento, 3 almejam ambas as coisas e 2 não informaram. A pergunta de número 17 (O que você mais gosta no ensino das aulas de Língua Portuguesa?) trouxe respostas múltiplas que se sobrepõem. Temos 10 votos para leitura e interpretação de textos, 7 para a preferência de ler livros, 7 para a preferência por atividades de escrita, o que inclui 6 para redação, 3 para o trabalho com o dicionário, 2 para ditado e 6 para gramática. Apenas 4 afirmaram gostar mais de **atividades orais (falar)** em sala de aula.

Quadro 1 – Resumo do perfil sociolinguístico dos alunos pesquisados.

FINALIDADE COM A EJA			O QUE GOSTA MAIS NAS AULAS DE LP			
Melhorar na profissão	Ter mais conhecimento	Não Informaram	Escrita (redação/dicionário/ditado)	Leitura (textos/livros)	Gramática	Fala
13	13	2	18	17	6	4

Fonte: Autoria Própria.

As duas próximas questões são abertas e estão na mesma linha de raciocínio (Quadro 2, abaixo). Na questão 14 (Qual a sua matéria preferida?) **Língua Portuguesa** aparece em primeiro lugar com 8 votos, seguida de Matemática com 7 preferências, História com 5, Ciências com 2 votos e Geografia empata com Inglês obtendo 1 voto cada (4%). Na mesma linha de pensamento a pergunta 15 (Qual matéria você menos gosta? Por quê?), revelou ser Matemática a menos querida com 13 votos (52%). Esta recebeu repetidas avaliações tais como: “tenho um pouco de dificuldade com números”, “não sei matemática”, “não sou muito bom”, “não gosto muito de cálculo” e outras como “é muito puxada”, “é difícil a divisão” e “há muito cálculo e mexe com o psicológico das pessoas”. Em seguida veio **Língua Portuguesa** com 6 votos (24%) e opiniões como ser “difícil ler e escrever corretamente, “ser muito complicado” e “não achar muito legal”. História, tida como “muito difícil” aparece com 2 votos (8%), Ciências e Geografia com apenas 1 voto (4%), tendo como justificativa algo que “não corresponde no meu futuro”. Dois alunos não informaram.

QUADRO 2 – Resumo do perfil sociolinguístico dos alunos pesquisados.

MATÉRIA PREFERIDA						MATÉRIA QUE MENOS GOSTA				
Língua Portuguesa	Mat	Hist	Ciências	Geo	Ing	Mat	Língua Portuguesa	Hist	Ciências	Geo
8	7	5	2	1	1	13	6	2	1	1

Fonte: Autoria Própria.

Veremos o resultado para a primeira e a última questão aberta (Quadro 3). A questão de número 13 é a primeira aberta (Qual matéria você crê que vai lhe ajudar mais no seu objetivo? Por quê?) e complementa a questão de número 12 sobre a finalidade que o aluno tinha ao cursar a EJA. Com sobreposição de respostas, **Língua Portuguesa**, chamada Português por alguns, aparece como principal na opinião de 14 deles, pois, segundo os pesquisados, ela pode ajudar “a me expressar melhor”, “a escrever e ler melhor” também, além de “ajudar em muitas coisas” como entrevistas, testes, provas e conhecimento em geral, pois “tudo é ligado” a ela. Em seguida, vem Matemática com 6 votos e justificativas como ser ela importante e também estar

ligada a todas as outras coisas como “fazer contas”; uma pessoa disse querer “fazer faculdade de engenharia”. Quanto à História, com 4 votos, a justificativa foi por se aprender mais e por gostar, além de uma pessoa dizer querer “ser advogado”. Para Ciências, que empata com os que julgam “todas as matérias” importantes, houve 3 votos. Há aquele que tem o sonho de “ser biólogo” e outro de “fazer enfermagem” e uma que disse que todas as matérias vão ajudar “para ser alguém”. Uma pessoa crê que o Inglês seria a matéria para “facilitar mais o *avansamento* de um bom emprego”.

A última questão aberta é uma das mais importantes para a pesquisa, pois lida diretamente com a aspiração dos alunos de EJA. A pergunta 18 (O que você mais **deseja aprender** com as aulas de **Língua Portuguesa**?) traz como desejo principal aprender “a falar corretamente”, expressa com essas próprias palavras além de outras expressões como: “saber ter um diálogo com as pessoas”, “aprender a falar bem (o português)”, “aprender a falar com as pessoas”, “aprender a me expressar melhor”, “aprender a me comunicar com as pessoas” tec. totalizando **12** referências diretas ao trato da **oralidade**. Em segundo lugar, com 5 referências vem o desejo de aprender “a escrever corretamente”, “a fazer uma boa escrita”. O desejo de “ler corretamente” e aprender a “interpretar texto” divide intenção com o de “aprender a usar as palavras corretamente” e a “conhecer mais palavras”, juntamente com o desejo de aprender gramática. Desta forma, leitura, vocabulário e gramática aparecem com 4 referências cada.

Quadro 3 – Resumo do perfil sociolinguístico dos alunos pesquisados.

MATÉRIA QUE VAI MAIS AJUDAR EM SEU OBJETIVO						O QUE MAIS DESEJA APRENDER NAS AULAS DE LP				
LP	Mat.	Hist.	Ciências	Ing.	Todas	Oralidade	Escrita	Leitura	Vocab.	Gram.
14	6	4	3	1	1	12	5	4	4	4

Fonte: Autoria Própria.

4.3.1 Análise

Como visto nos resultados (Tabela 1), houve um equilíbrio na variável gênero, o que demonstra que o direito à educação para todos os cidadãos está sendo atendido. O público feminino parece ter recuperado seu acesso à escolarização, antes bloqueado pela cultura colonialista machista, e revela as mesmas aspirações que o público masculino, atendendo à função equalizadora da EJA. Outro fator externo à língua, a faixa etária, também revelou certo equilíbrio entre os pesquisados, e confirma o mencionado sobre o processo de juvenilização da EJA (DI PIERRO *et al*, 2001). A origem, bem como as profissões dos colaboradores que os situa como de maioria urbana, confirmam os dados estatísticos contextuais da cidade de Manaus que a definem como essencialmente urbana (IBGE, 2010). Ademais, o questionário

sociolinguístico revelou equilíbrio socioeconômico entre os pesquisados, pois apesar de pouco mais da metade possuir casa própria, uma grande parte possui acesso à internet, sendo a maioria a partir de casa ou do celular. Este fator demonstra o acesso fácil ao conhecimento e à pesquisa, bem como o fato de não ser mais a escola a principal fonte de informação do aluno da EJA nas regiões urbanas. A escola para os alunos da EJA torna-se muito mais um espaço social e um meio organizador de conhecimento, que se dá processualmente, do que a única fonte do saber.

Quanto à finalidade com os estudos na EJA, o empate entre melhorar na profissão e adquirir mais conhecimento corrobora a ideia de qualificação do sujeito como pessoa e não apenas para o mercado de trabalho, vindo ao encontro do que preconizam os documentos oficiais que regem a EJA. Em sua maioria, os alunos pesquisados aprovam o ensino de LP que recebem. Em nossas observações no contexto pesquisado, notamos que os alunos têm um excelente relacionamento com a professora de LP, demonstrando respeito e admiração pelo seu trabalho e conhecimento, o que diminui o filtro afetivo²⁰ durante as aulas. A entrevista confirmará esse resultado, mas ainda assim ele suscita duas hipóteses: os alunos consideram o ensino de LP muito bom porque ele tem atendido às suas necessidades ou os alunos só conhecem esse tipo de ensino e, portanto, é o melhor que eles têm. Vamos averiguar. O alto grau de satisfação do aluno da EJA quanto a essa modalidade educacional reflete também sua apreciação pelo seu atendimento e pelo acesso ao saber. A escola é o lugar de sua ocupação voluntária, onde ele não é mais dirigido pela obrigatoriedade da escolarização nacional, onde ele pode se tornar sujeito de sua própria aprendizagem. (Tabela 1 e Quadro 1).

As disciplinas LP e Matemática dividem preferências, mas a segunda supera em termos de dificuldades para o aluno, o que revela que ainda há muito que se avançar no sentido de encurtar as distâncias na EJA (MOLLICA & LEAL, 2012). O fato da LP ter mais aceitação entre os alunos demonstra que há espaço para a aplicação dos conceitos sociolinguísticos descritos nesse trabalho (Quadro 2).

Nossos colaboradores deram um panorama geral daquilo que gostam mais de fazer em sala de aula. A pergunta feita aludiu ao que acontece de fato na sala de aula, portanto, não veremos preferências sobre o que não acontece ali. As atividades de escrita receberam o maior número de votos e quando associadas à gramática tornaram-se a campeã absoluta. Podemos explicar esse resultado por alguns fatores já expressos na análise do Plano de Curso (cf. 4.1) e

²⁰ Ou *Affective Filter*. Uma das hipóteses do Modelo do Monitor de Krashen onde o ‘filtro’ controla a quantidade de insumo e de aproveitamento dele; e é ‘afetivo’ porque os fatores que determinam sua força têm a ver com o estado de motivação, autoconfiança ou ansiedade do aluno. Alunos motivados têm filtros menores e apreendem mais. (RICHARD-AMATO, 1996, p. 404). [Tradução nossa]

outros que também serão confirmados na entrevista, tais como: 1) o aluno tem consciência de sua defasagem escrita em relação à variedade padrão da Língua e busca superá-la; 2) há uma forte ênfase na abordagem escrita em sala de aula, o que a torna mais fácil de ser lembrada; 3) as atividades escritas são em sua maioria de produção controlada ou monitorada pelo próprio aluno, sem necessidade de improviso, facilidade de consulta e rara exposição, o que acarreta baixa pressão comunicativa (KOCH, 2010; BORTONI, 2011). O fato das atividades que envolvem leitura ficarem em segundo lugar pode residir no duplo benefício que a leitura traz para o aluno. Normalmente ela se constitui numa atividade de recepção, onde há pouca exposição do indivíduo, trazendo-lhe conforto. Ao mesmo tempo, a leitura contribui para novos aprendizados (ideias, vocabulário, cultura, interpretação escrita) e se constitui num desafio transcultural (BORTONI, 2011), preenchendo a busca por novos conhecimentos. No entanto, as atividades orais aparecem em último lugar no gosto dos alunos (Quadro 1).

Esse resultado fica mais discrepante quando comparado com o da questão que investiga o que os alunos mais desejam aprender nas aulas de LP (Quadro 3), pois detectou-se que a maioria quer desenvolver sua oralidade monitorada estilisticamente. Atribuímos esses resultados ao fato de que a fala, mesmo planejada, se caracteriza por alta exposição do falante, necessidade de improviso, alta pressão comunicativa, pois há que se levar em conta o conteúdo do que está sendo dito, o contexto, o interlocutor, a situação interacional, enfim (BORTONI, 2011). Entre o querer ‘falar melhor’ e o gostar de atividades onde a oralidade é enfatizada há um grande intervalo. Podemos perceber que o aluno da EJA, apesar de valorizar e querer conformar sua fala à variedade culta, não tem vontade ou não tem ideia de como pode se submeter a uma monitoração estilística de sua oralidade. E é nessa dialética que reside o grande desafio da EJA quanto à prática pedagógica: estimular a oralidade com monitoração estilística, conformada à variedade mais prestigiada da LP, acompanhada de atividades de letramento (BORTONI-RICARDO, 2009 e 2011).

Sendo assim, o perfil sociolinguístico desses alunos reflete um grupo de jovens e adultos que, em sua maioria, compartilham os mesmos anseios e dificuldades: recuperar o tempo perdido com qualidade através de práticas pedagógicas que promovam autoconfiança e um agir mais completo no mundo que os cerca.

4.4 ENTREVISTAS

Nosso último *corpus* consiste de um conjunto de entrevistas realizadas entre a pesquisadora e cada aluno, entre a pesquisadora e a professora da classe e entre a pesquisadora

e a coordenadora pedagógica. O teor principal das entrevistas girou em torno de questões metalinguísticas e didáticas que serão analisadas com base em fundamentos teóricos e documentais descritos até aqui e outros que possam respaldar nossa interpretação. Procederemos a um levantamento de assuntos que possam ser agrupados em categorias a serem subdivididas em unidades de análise e, assim, facilitar a compreensão das descrições e das descobertas e constatações. Dessa forma, apesar de um roteiro de entrevista possuir 18 perguntas, por exemplo, poderemos obter um número bem menor de categorias de assuntos como resultados a serem analisados. Apresentaremos um quadro que resume os resultados e, na sequência, os comentários com a análise.

4.4.1 Entrevista com a professora

A entrevista com a professora abordou basicamente três pontos principais: as características da turma e da disciplina LP (Quadro 4), a didática da professora (Quadro 5) e sua autoanálise como professora de LP da EJA (Quadro 6).

Quadro 4 – Entrevista com a professora de LP da EJA.

CATEGORIA	UNIDADES DE ANÁLISE
<p style="text-align: center;">CARACTERÍSTICAS DA DISCIPLINA DE LP E DA TURMA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Duração do curso • Seleção do conteúdo programático • Dificuldades dos alunos

Fonte: Autoria própria.

Como preconizado pelas DCNs para EJA, a professora confirmou que a duração (10 meses) numa etapa única e a seleção do conteúdo programático para o currículo de LP foram observadas pela escola. Segundo nossa colaboradora, como há “muita coisa pra se aprender [...] tem que selecionar assim o que dá tempo também... [...] aquele que é mais acessível que eles precisam saber mesmo” e cita como exemplo a ortografia, as classes gramaticais e as tipologias textuais. Esses três conteúdos dizem respeito essencialmente à escrita e reforçam nossa hipótese de que o letramento é trabalhado em detrimento da monitoração estilística da oralidade.

Quanto à caracterização dos alunos que chegavam a suas turmas do segundo segmento, a professora deixou transparecer um discurso cujo tema gira em torno das dificuldades que eles apresentam:

*normalmente eles chegam... a maioria... não é... chega com muita... muita **deficiência** na ortografia na leitura né ainda muito devagar... muita/muitas **dúvidas** ainda que... de alfabetização mesmo né... da base que eles têm... a maioria tem **grandes problemas**... outros porque **deixaram de estudar muito tempo**... isso também complica né... eles já **esqueceram muita coisa**... como se estivessem **reaprendendo**... eh... outros... tem a **falta** dele por causa de trabalho também né... **não têm tempo** de... procurar em casa e... pesquisar fazer leituras... eles **não têm essa dedicação** também né por falta de tempo... a maioria é/é dono de família... são poucos que são jovens mesmo. (PROFESSORA, Apêndice D, p. 118).*

Como dito na teoria discursiva de Fiorin (2004), esse trecho da fala da professora é bem temático, pois contém elementos abstratos tais como os realçados em negrito. Vale destacar a palavra ‘deficiência’ usada por ela, que alude a uma teoria de mesmo nome (SOARES, 2002), e revela a ideologia de que os alunos são social e culturalmente privados ou carentes e, por isso, a escola é uma compensação que impõe a linguagem e a cultura da classe dominante. Outro fator que advém de teorias como essa é que os alunos acabam obtendo uma baixa expectativa em relação ao que podem produzir. Isto fica claro nesse trecho da fala da professora ao constatar que teve surpresa “positiva: que eu achei né que teria muita dificuldade com a pessoa... e no final não né... me surpreendi...”.

Ao analisarmos esse discurso, temos que por trás da surpresa do professor há a carga ideológica que atribui aos alunos da EJA uma avaliação social e de pré-conceitos. Dettoni *apud* Bortoni (2011) afirma que “Professores que nutrem expectativas altas em relação aos seus alunos provenientes da classe trabalhadora tendem a desenvolver estratégias de ratificação desses alunos.” (p. 132). No caso exemplificado, a surpresa daria lugar ao contentamento pelo bom rendimento dos alunos. Talvez essa postura, ainda tão comum nas escolas, explique porque os alunos com mais dificuldades na escrita, por exemplo, recusem-se a participar de aulas de reforço oferecidas pela coordenação pedagógica e reproduzidas assim pela professora: “outros... não procuraram evoluir não sei se por vergonha de... ‘ah eu vou ter que sair agora pra estudar...’ isso poderia:... não aproveitaram a oportunidade... então os que quiseram realmente né... melhoraram bastante na escrita”. A autoestima dos alunos também passa pela boa expectativa do professor e da coordenação e pelo tratamento adequado da diversidade linguística.

Na segunda categoria, analisaremos os procedimentos didáticos que envolvem o ensino da LP na prática da professora.

Quadro 5 – Entrevista com a professora de LP da EJA.

CATEGORIA	UNIDADES DE ANÁLISE
DIDÁTICA DA PROFESSORA DA EJA	<ul style="list-style-type: none"> • Material e Métodos • Oralidade • Leitura • Letramento • Desempenho dos alunos

Fonte: Autoria própria.

A professora prepara suas aulas em casa, compra CDs e faz uso da internet para pesquisas. Quanto ao material didático utilizado, a professora afirmou ter usado mais o livro didático do ano anterior, pois o daquele ano “não tem muita coisa porque ele é multidisciplinar” e acrescentou que, “o que nós precisamos realmente ter de conhecimento tá no livro antigo... aí eu recorro ao livro antigo... eles não têm né... fica difícil por isso... e aí eles têm que... fazer... eles vão na lousa copiar.”. Essa é uma questão que se soma à exiguidade do tempo de aula e ao desperdício com livros consumíveis e de pouco conteúdo. O outro recurso usado pela professora são filmes, tais como Prova de Fogo e A Megera Domada, para sensibilização (soletração, uso do dicionário) e para interpretação de temas e textos correlatos, seguido de perguntas orais e/ou escritas.

Ao trabalhar as diversas habilidades com os alunos, a professora disse que os alunos “gostam mais da oralidade”, pois “a escrita é problemática”, revelando dificuldades na ortografia, e em expressar o pensamento por escrito. Sua opinião divergiu da dos alunos que disseram gostar mais das atividades de letramento do que das que envolvem a fala, apesar de terem como prioridade o alcance de um ‘falar melhor’. A leitura é estimulada pedindo que os alunos leiam em voz alta, constituindo-se num evento de letramento mais do que de oralidade. A professora afirmou trabalhar a oralidade dos alunos da seguinte forma:

*Com os **exercícios**... né... eles **respondendo** os exercícios... as **perguntas**... eh é bem difícil pra eles colocarem na escrita... mas eles sabem muito né... na hora de responder oralmente... aí a tentativa é fazer eles **passarem pra parte escrita** o que eles sabem expressar na oral né... e corrigimos aí depois eu peço pra eles refazerem né o **exercício**... assim que funciona... (PROFESSORA, Apêndice D, p. 118).*

E, quando perguntada sobre as melhorias que ela observava na oralidade de seus alunos ao final do ano ela respondeu, definindo o funcionamento de uma atividade oral:

*eu acho que eles ganharam mais confiança na hora de falar... porque... como é que funciona a oralidade... na verdade não é só uma pessoa que... que **responde**... a outra **complementa** né... depois nós vamos chegando ao resultado final... **pega** um pouco de um pra eles **perceberem** né que/que sempre lá ele vai ter um pouco de tá certo... depois é só **unir** com os outros colegas que também né tem algo certo e aí nós tiramos um resultado... então eles se sentem mais confiáveis porque... nunca está errado... alguma coisa a gente aproveita né do que eles fazem... então por se sentirem con... eh/confiantes eles:: eles falam realmente. (PROFESSORA, Apêndice D, p. 118).*

O fato de os alunos ganharem mais confiança no falar é realmente positivo e cremos que há um incremento em suas habilidades orais com os procedimentos elencados. Entretanto, o que percebemos no percurso figurativo dos verbos e substantivos utilizados (em negrito) é que o monitoramento estilístico da oralidade dos alunos restringe-se a momentos de perguntas e respostas com mediação do professor. Nesse modelo interacional, os eventos descritos acima estariam mais no polo do letramento do que no polo da oralidade, pois houve mediação com a língua escrita todo o tempo. (BORTONI-RICARDO, 2009). Esse fato também confirma nosso achado no tocante ao conteúdo programático não prever atividades com ênfase na oralidade monitorada (cf 4.1).

A pergunta seguinte foi mais direta, pois diz respeito ao teor desse trabalho:

*D: e você consegue ver como eles adquirem a variedade padrão do Português?
P: pra... me/na... eles gostam muito de brincar e na brincadeira né... eles vão percebendo qual é a diferença ah... alguns “olha é assim... tu tá falando assim... mas pode ser assim também”... eles mesmos brincando entre si... eles conseguem fazer isso... perceber a diferença né... que há diferença... e alguns gostam de aprender as coisas que pra eles são novidade... “mas isso existe?” “pode ser falado... pode ser dito dessa maneira?” sempre assim brincando... eles vão aprendendo... (PROFEFSSORA. Apêndice D, p. 118)*

Nesse evento interacional, observamos a aprendizagem incidental, onde não há a intenção de aprender, permeada com a aprendizagem explícita mediada pelo professor (BORTONI-RICARDO, 2011). A diversidade linguística parece ser tratada pela professora de acordo com os pressupostos sociolinguísticos e os preconizados nos documentos oficiais explicitados nessa pesquisa, demonstrando haver um campo fértil para a adoção de um currículo bidialetal. A última categoria a analisarmos é como a professora avalia seu próprio trabalho.

Quadro 6 – Entrevista com a professora de LP da EJA.

CATEGORIA	UNIDADES DE ANÁLISE
AUTOANÁLISE DA PROFESSORA DA EJA	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfação • Mudanças • Dificuldades • Saldo Positivo

Fonte: Autoria própria.

Ao ser perguntada se estava satisfeita com o próprio desempenho como professora, ela respondeu: “o... o grande pro... na verdade SATISFEITA eu não posso dizer porque... muitos... também não tentam se ajudar, aí fica difícil pra nós ajudarmos, né?” atribuindo à postura desinteressada de alguns alunos o seu descontentamento. Na sequência, quando foi perguntado o que ela mudaria em sua postura pra ficar mais satisfeita, ela respondeu: “talvez começando pelo livro didático eu mudaria né... se eu pudesse se eu tivesse esse/esse poder... o livro didático me ajudaria muito se ele fosse livro bom né... seria um apoio muito/muito valioso...”. Novamente reside fora de si mesma a solução para alguns problemas da modalidade onde se encontram seus alunos. Sobre essas mudanças que ela gostaria de ver implementadas, percebemos que a professora adota algumas condutas importantes e necessárias quando disse:

Na verdade todos os anos eu mudo alguma coisa... vai depender do/da SALA também né... De acordo com a sala as coisas vão... vão tomando um outro rumo... vai mudando o planejamento... vai vendo o que seria melhor né... tem sala que funciona melhor o filme... outros que já gostam muito de escrever já acham que filme ficaria um pouco... (PROFESSORA. Apêndice D, p. 118).

Depois dessa reflexão, a professora concluiu que suas escolhas didáticas, muitas vezes, são cerceadas, pois o planejamento que ela tem que seguir, o que inclui um livro com textos que não têm a ver com a idade dos alunos, vem de forma imposta pela instância superior fora da prática escolar, cabendo aos professores seguir um caminho já traçado. Outra grande dificuldade na EJA, apontada por ela, diz respeito à falta de assiduidade dos alunos que é muito prejudicial “porque se eles faltam hoje amanhã eles não sabem... ligar uma/um assunto ao outro... é a continuidade... perderam o início aí eles ficam todos perdidos.”. Em contrapartida, os saldos positivos ficam por conta da presença até o final do curso daqueles que persistem.

Realmente, a realidade da EJA traz desafios que requerem atenção e preparo por parte dos envolvidos nesse trabalho. Percebemos que o discurso prevalente da professora coloca o foco nos problemas externos e nas dificuldades dos alunos. Bortoni-Ricardo (2011) traz um enfoque mais alentador, porém não menos elaborado quando diz:

[...] a principal contribuição que a etnografia de sala de aula presta à educação, como bem observou Mehan (1992), consiste em deslocar o foco da atenção: antes concentrada nas características sociodemográficas e socioculturais dos alunos, passa a incidir sobre o processo interacional e as relações interpessoais no interior das escolas, que geram tanto êxito quanto fracasso. (p. 207).

Tirar o foco da problemática social da EJA e concentrar no que é possível e passível de se fazer na interação em sala de aula é parte da proposta da Sociolinguística Educacional.

4.4.2 Entrevista com a coordenadora pedagógica

A coordenadora da escola pesquisada traz uma vantagem sobre si, pois antes de passar para essa função ela era professora do primeiro segmento da EJA e, por isso, ministrava todas as disciplinas. Seu ponto de vista demonstrou conhecimento de causa e sensibilidade aos colegas professores. Nossa entrevista com ela pode ser resumida em duas categorias básicas: a caracterização do segundo segmento da EJA e a avaliação que ela fez do ensino de LP.

Quadro 7 – Entrevista com a coordenadora pedagógica da EJA.

CATEGORIA	UNIDADES DE ANÁLISE
CARACTERIZAÇÃO DO SEGUNDO SEGMENTO DA EJA	<ul style="list-style-type: none"> • Perfil dos alunos • Especificidades • Recursos Pedagógicos

Fonte: Autoria própria.

A coordenadora reiterou o que já foi descrito anteriormente, na contextualização, nos documentos oficiais e nas respostas ao questionário, ao descrever o perfil genérico dessas turmas como sendo composto de alunos de quinze a sessenta anos, com profissões diversas como pedreiros, domésticas, serviços gerais, industriários e moto taxistas, além de alguns autônomos. As aulas do segundo segmento são dadas em dois anos ou duas etapas, sendo a primeira etapa para LP, Geografia, Arte e História e a segunda etapa para Matemática, Ciências, Inglês e Ensino Religioso.

Quanto ao único recurso pedagógico mencionado por ela, o livro didático, queremos ressaltar sua opinião sobre o modelo multidisciplinar do livro adotado e sua repercussão para o ensino de LP. Ela comentou em tom de lamento: “eu acredito que no individual acho que seria bem melhor... porque ele já vem um livro totalmente reduzido... e uma linguagem assim pra eles né que estão iniciando... eu/eu acredito assim que o individual seria o melhor pra eles.”. Sua opinião corrobora a da professora que entrevistamos (cf. 4.4.1). Sabemos que a EJA está

inserida no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), pois o MEC, em parceria com estados e municípios, “tem editado, coeditado e distribuído livros pedagógicos e didáticos apropriados para essa modalidade, direcionados aos alunos e aos professores, inclusive sob a forma de propostas curriculares”. (BRASIL, Parecer 11/2000, p. 52). A escolha do livro didático de LP, portanto, escapa à atuação do projeto pedagógico da escola.

Quadro 8 – Entrevista com a coordenadora pedagógica da EJA.

CATEGORIA	UNIDADES DE ANÁLISE
AVALIAÇÃO DO ENSINO DE LP	<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdo Programático • Problema recorrente

Fonte: Autoria própria.

Nessa outra categoria, a coordenadora considerou o conteúdo programático que contempla o ensino da língua padrão, com dez unidades para esse segmento, ‘difícil’ pelo fator tempo. Ela afirmou que faria diferente para privilegiar um ensino de língua mais adequado: “faria... por exemplo... eh principalmente matemática e português né... serem em dois anos ficaria permanecer... sempre elas...” porque “são todos os conteúdos de todas as séries em um ano... [eu acho assim pouco né... o tempo pra eles”. Sua preocupação esbarrou no professor: “que nem todas as vezes o professor chega a concluir tudo né... e será se ele observou né o () todo?”.

O problema pedagógico que se repete concernente ao ensino de LP que leva um aluno à sala da coordenação, segundo ela, é a dificuldade na leitura. Ela explicou que esse é um desafio “porque se ele não ler... ele não interpreta né e vice versa... ele não escreve...”. Para solucionar a questão, houve a tentativa frustrada com a oferta de aulas de reforço, descrito assim pela coordenadora:

*esse ano... eu até ainda tentei né ver alguns alunos pra fazer esse trabalho com eles... porque ano passado eu até ainda fiz... mas eh... aí você tem que ter um jeito de como conversar com **esses alunos**... é porque nem todos aceitam receber **ajuda**... é porque você não pode chegar e dizer assim olha “tu vens pra cá” né “porque tu não tá conseguindo... lá com a sua turma... então você vai ficar um tempo aqui e depois você retorna”... ano passado eu tentei fazer esse trabalho... no ano retrasado também... mas aí complicou a situação aí eu digo vamos parar... mas eu vejo assim precisa... ser feito esse trabalho... (COORDENADORA. Apêndice D, p. 121)*

Salta aos nossos olhos o discurso prevalente nas falas da professora e da coordenadora de

EJA que reflete a ideologia reprodutora da desigualdade social e a hegemonia da escola como redentora. Ambas deixaram transparecer um misto de pena e de condescendência, nas palavras usadas para se referirem a “esses alunos” com os quais lidam na EJA. Por essa razão, incluímos aqui a reprodução da fala da professora quanto ao que significa ser professora de EJA:

*P: tem que ser muito **compreensiva**... porque todo dia é uma história é uma situação né... eh... são acontecimento na família deles... tem que **compreender MUITO**... ter muita **paciência** com eles porque alguns têm que entender realmente porque alguns trazem o trabalho com três meses depois e aí se você não **aceitar** ele vai perder aquela... **oportunidade** de né adquirir me/média... aí tem que aceitar... até porque fizeram né... alguns esquecem outros perdem... mas acho que muita **compreensão**... muita:....*

D: tolerância?

*P: muita **tolerância**... é essa a palavra com eles... tem que ser um pouco de tudo... psicóloga, professora, educadora... alguns pa... **MÉDICA** que às vezes alguns passam mal aí tem que correr tem que levar... ao médico lá fora... acontece de tudo no EJA... então tem que ter muita... tentar ser simpática o tempo todo também porque alguns já querem... já são adultos né... não tem mais aquela **paciência** também... tem que ter muita **compreensão**... também... (PROFESSORA, Apêndice D, p. 117)*

Ao focalizar as dificuldades linguísticas de seus alunos e as suas limitações dentro de uma tradição escrita, estranha a muitos deles, a escola se esquece de valorizar a diversidade linguística encontrada na oralidade do aluno e o trata como um ‘depósito’ apenas (FREIRE P., 1987). Gnerre (2012) complementa que “[...] o discurso em favor da igualdade pode vir a ser tão colonialista quanto o discurso em favor da diferença, quando falta uma análise crítica do valor e da profundidade da diversidade.” (p. 107). É se contrapondo a esse tipo de realidade que a Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2011) propõe o currículo bidialetal, onde o enfoque é na produção durante as interações em sala de aula dentro de contínuos e não em instâncias isoladas.

4.4.3 Entrevista com os alunos

Nosso derradeiro instrumento do *corpus* dessa pesquisa consiste em entrevistas com 25 alunos do segundo segmento da EJA (Apêndice E). Como já especificado anteriormente, nossa análise se baseará na descrição das opiniões e concepções dos entrevistados a respeito do ensino de LP e sua correlação com a oralidade e com a variedade padrão. À luz da teoria discursiva em Fiorin (2004) e dos teóricos da Sociolinguística e, em especial, da Sociolinguística Educacional, vamos analisar interpretativamente os elementos categóricos encontrados e subdivididos em tópicos menores. As citações dos colaboradores foram extraídas das gravações

transcritas, onde ‘D’ se refere a documentador (a pesquisadora) e ‘L’ a locutor (o aluno colaborador da EJA).

As primeiras quatro perguntas foram consideradas apenas de aquecimento, para situar o entrevistado e minimizar a tensão que tal interação pode causar. A partir daí, passamos para as perguntas que diziam respeito às questões didáticas, metalinguísticas e de ordem mais pessoal. Estas últimas, como disse o antropólogo Malinowski (s.d), nos traz o retrato dos anseios da comunidade da EJA. A esse respeito, vale ressaltar que encontramos os mesmos resultados do questionário, sobre querer melhorar na profissão e/ou adquirir mais conhecimento. No entanto, o que torna a confirmação desses resultados mais significativa é o fato de encontrarmos temas e figuras (FIORIN, 2004) carregados de emoção, como o demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 9 – Entrevista com os alunos da EJA.

CATEGORIA	UNIDADES DE ANÁLISE
<p>PELO QUE VIVEM OS ALUNOS DA EJA NO CONTEXTO ESCOLAR</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Que os familiares tenham orgulho dele (a). • Terminar os estudos. • Sonho de fazer faculdade. • Ir até o fim. • Ir em frente • Ir longe. • Recuperar o que se deixou para trás. • Não desistir. • Mudar de profissão. • Conseguir um emprego. • Ajudar a família. • Ter uma vida melhor. • Ter um futuro. • Mudar de vida. • Vencer na vida. • Ser alguém na vida. • Crescer na vida. • Realizar sonhos. • Aprender a escrever. • Aprender a falar melhor com as pessoas. • Conseguir falar tudo “certo”. • Saber se expressar melhor. • Falar com o público da Palavra de Deus.

Fonte: Autoria própria.

A segunda categorização ficou definida como Razão das Preferências. As preferências ou gostos estão elencados na seção de resultados do questionário, no Quadro 1.

Quadro 10 – Entrevista com os alunos da EJA.

CATEGORIA	UNIDADES DE ANÁLISE
<p style="text-align: center;">RAZÃO DAS PREFERÊNCIAS NAS AULAS DE LP</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita/Letramento: orienta a fala; é mais fácil; orienta a ortografia, permite a cópia; orienta a redação de textos, ordena as ideias e a criatividade; é mais monitorável; permite a expressão das ideias. • Leitura: traz conhecimento e informação; demonstra domínio de um código; ensina a comunicar-se; melhora a escrita; dá prazer (emoção, passatempo); desenvolve a linguagem; permite interação com o texto. • Gramática: orienta o uso das palavras; relaciona-se a tudo na língua. • Fala/Oralidade: ajuda a expressar-se melhor.

Fonte: Autoria própria.

Nas preferências dos alunos da EJA, as atividades que envolvem letramento parecem ter um propósito mais definido para eles, como os resumidos nas palavras da pesquisadora no quadro 9 e exemplificados abaixo:

L7: é porque geralmente eu sei ler... mas na hora de escrever eu... eu perco as letras... eu ponho as letras no lugar errado aí eu... sempre tou procurando pra tentar localizar... sempre que eu vejo um nome diferente eu tento achar aquela palavra... ah quando eu vou escrever isso essa letra entra aqui tal tal...

D: aí o dicionário te ajuda... né...

L7: isso...

L9: porque... assim eu/eu acho que é mais legal né a professora escrevendo e a gente escreve no caderno:: assim... eu acho interessante/acho interessante...

L10: redação acho que é... é fundamental né fa/prá qualquer... coisa assim redação e... ler muito pra... pra aprender né até... se comunicar mesmo com as pessoas... né...

L11: eh... eu gosto de fazer redação... é porque... eu sinto que eu vou precisar de... nos meus estudos pra/prá/ pra frente assim né... porque vão pedir muito assim na questão de emprego pra gente fazer redação essas coisas... eu adoro fazer redação...

L13: gosto muito de ler porque eu quero aprender principalmente... quan/quando eu não sabia bem dizer eu misturava a/a letra maiúscula e minúscula... eu assinava tudo assim o meu/meu nome como escrevia né... e agora não... agora eu já sei/já sei decifrar o que é maiúscula o que é minúscula e separar né... é só isso que... o mais que eu tou aprendendo mais é isso...

L22: [é leitura... é... porque eu gosto de leitura e fazer texto eu... eu gosto... quando eu tou em casa eu fico lendo... fico lendo jornal... fico:: todo tempo lendo lá em casa...

L24: porque ao ler o livro a gente lê e sabe o que tá explicando aquele livro né... aquelas letra tá::... falando o que tá dizendo e a gente sabe né... mas se a gente não ler a gente não sabe... então por isso que eu gosto de ler mais... e... negócio de escrever eu tenho dificuldade... né...

Em L24 podemos perceber claramente a distinção que promove mais conforto ao aluno quando ele descreveu seu gosto por uma atividade mais introspectiva e de recepção, a leitura, do que uma de produção, o ato de escrever. As justificativas das preferências dadas pelos alunos da EJA apontaram as razões porque a oralidade apareceu em último lugar, pois de certa forma, parece que não se atribui os mesmos propósitos à oralidade, além de aprender a ‘expressar-se melhor’. Com exceção de alguns elementos específicos como a ortografia e o planejamento, tudo o que foi justificado como interesse pelas atividades de letramento poderia ser aplicado ao trabalho com a oralidade, isto é, ela pode orientar as ideias e os textos a serem escritos, desenvolver a linguagem, dentre outras. Como a oralidade é algo que já se traz de casa, parece não haver muita razão para monitorá-la e ‘escrever’ parece fazer mais sentido pra eles:

L3: é porque a gente na/na linguagem a gente fala qualquer coisa... mas na escrita a gente não... já a gente já sabe como que se escreve/como se fala...

D: uhn... uhn... você consegue vigiar melhor né... eh... CONTROLAR::

L3: é... a escrita a gente/eu aprendo falar e aprendo escrever né que escrev/falar a gente a gente fala...

L23: porque tem muitas coisas que a gente não sabe falar diREIto... não sabe ESCREVER direito... então assim eh:: acho... que eu deveria... me expressar mais... escrever...

Assim, constatamos que há uma forte ênfase na abordagem escrita em sala de aula. O caráter de visibilidade que o trabalho com a escrita traz em todos os sentidos, concreto e prático, também contribui para o sentimento de gratidão expresso nas palavras do colaborador abaixo. Além de confirmar a fala da professora (cf. 4.4.1), ainda demonstra a ação do filtro afetivo em contribuir para a vida acadêmica do aluno:

*L20: porque::... porque eu acho bonito... entendeu... atividade escrita de tá lá... e do jeito que a professora ensina... é muito::... é muito bom né... eu gosto de ver o jeito que ela ensina a gente ela tem uma **paciência**... porque tem professores que não têm **paciência** com a gente e ela não... ela... ela mostra pra gente essa::... dá essa **força** pra gente né... tem gente que pensa em desistir... eu já pensei em desistir assim quando eu vim a primeira vez... quando eu entrei no EJA a minha primeira vez eu pensei em desistir né... mas depois não... digo “não... eu vou continuar...”*

Nossa próxima categoria diz respeito às crenças dos alunos sobre o certo e o errado no

uso oral da LP. Intencionalmente, usamos as expressões ‘falar certo’ e ‘falar errado’ ao pedir a definição do que seria uma ou outra coisa. Sabemos que esse tipo de mito permeia o inconsciente coletivo da sociedade brasileira (BAGNO, 2009) e seria de fácil entendimento.

Quadro 11 – Entrevista com os alunos da EJA.

CATEGORIA	UNIDADES DE ANÁLISE
CRENÇAS SOBRE A ORALIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • Falar ‘errado’: não ler bem; trocar ou tirar as letras; ler pouco; não conseguir expressar-se e dialogar com as pessoas; falar fora da gramática; falar o que eu não entendo; não pronunciar o nome de alguém corretamente; não ter conhecimento. • Falar ‘certo’: ser a pessoa certa; ter referência na escrita; usar a gramática; conseguir expressar-se e dialogar com as pessoas; falar bonito; falar dentro da regra; falar como no dicionário; ser educado; ter conhecimento; ter boa dicção. • Falar diferente: não existe certo ou errado; tem a ver com diferenças de sotaque e palavras (léxico).

Fonte: Autoria própria

Alguns colaboradores tiveram dificuldades em responder o que era ‘falar errado’ e, quando isso acontecia, perguntávamos o que seria ‘falar certo’, então. Mesmo assim, a dificuldade permanecia. Os outros responderam de acordo com suas crenças e nos forneceram um conjunto de princípios sociolinguísticos e outros equivocados para essa área. Por exemplo, sabemos que nos pressupostos da Sociolinguística, não há falares certos ou errados, apenas diferentes ou mais característicos de um ou de outro polo do contínuo. Essa visão foi percebida em apenas dois dos entrevistados:

L2: olha... falar errado::... olha acho que pra mim falar errado é... é no caso se... se a pessoa não tem um/um... no caso num lê di/bem... eh... falar errado é trocar as letra... né... isso pra mim é falar errado... porque a gente pensa assim... “ah um ah cada um tem um...” eu quero dizer assim uma maneira de falar né... um sotaque:: num lugar fala uma/as palavra diferente... um objeto chama pelo nome... noutra lugar já é outro:: então... isso pra mim não é falar errado... falar errado é trocar/tirar as letra... né... tem pessoas que /que troca as letra tal... então esquece a letra...

L6: é porque... antes eu me referia a que as pessoas falavam errado e hoje em dia eu aprendi que não tem um modo CERTO de se falar... tem várias pessoas que falam de um jeito e outras de outro... então não tem um jeito errado de falar... só tem um jeito diferente... de se referir ao/às coisas...

L2 e L6 revelaram ter adquirido apenas parcialmente os princípios sociolinguísticos na escola, pois L2 também abordou a crença de que ‘falar certo’ está relacionado à escrita ou à gramática. Esse modo de tratar a oralidade, e que está tematizado nas figuras (negrito) usadas pelos alunos, pode levá-los a se sentirem eternamente devedores de um falar que não lhes é acessível, nem mesmo na escola (SOARES, 2002), e que revela a ideologia implantada no percurso histórico da nação brasileira de que língua (e sua oralidade) é algo imutável, normativo e prescritivo, como exemplificado abaixo:

D: então o que é falar ‘certo’?

*L4: você aprender né... e::... falar sua **gramática** exatamente certa:: acho que é isso... ((riso)) não sei...*

*L7: acho que falar ‘errado’ é... falar fora da **gramática**... né... uma palavra se escreve com a **letra** () e tal o cabra já mete outra no meio ali então já... pergunta diferente...*

D: uhn... uhn... e o que é falar ‘certo’?

*L7: ((riso)) acho que dentro da **regra** né... correto ali dentro...*

*L13: acho que errado para mim é assim como... a professora diz né que é uma palavra faltando **letra** né... às vezes você esquece de um **acento** também né... pra mim acho que... isso aí é uma palavra errada não é o certo...*

D: o que seria falar ‘certo’?

*L13: o certo é como você falar né... e ter a palavra tudo completa... uma **escritura** certa né... você/você fala como diz a pessoa tudo no **pingo da letra** né e aí é o certo pra mim não é não tirar nem faltar nenhuma **letra** () o **acento** né...*

*L15: fala/falar certo... eu acho assim que falar corretamente é você ter um termo de se expressar diferente, é saber **conjuguar verbo**, na/na/na hora certa... tá entendendo? verbos e/e/e... como é que é a palavra que eu quero falar...eh::... deu um branco agora...*

*L25: falar certo é::... é::... é ju/a **gramática**... estudar as palavras certas... porque têm muitas palavras que... o pessoal... eh... fala a metade delas... que não/não dá pra entender...*

Como o demonstrado abaixo em L8 e L9, a distância entre os alunos e uma produção oral planejada e estilisticamente monitorada será patente se a variedade padrão for o referencial:

*L8: é como a professora falou né... eh... se a pessoa pergunta se... a pessoa fez aquilo aí ela vai dizer “eu fiz” né... e não é né... é “**fi-lo**” né...*

*L9: o que seria falar ‘certo’ pra mim? é por exemplo... a pessoa... eh... ler... que nem um dicionário... num dicionário tem a explicação né... tem a pergunta a gente vai atrás daquela pergunta e a gente fala né **através do dicionário** que a gente fala corretamente.*

Os alunos carecem de um modelo de língua mais aceito socialmente em certos eventos e mais próximo da variedade culta descrita nos estudos de língua falada (CASTILHO, 2010; BAGNO, 2012). No entanto, cabe ressaltar que há um movimento na direção de sensibilizar os alunos às diferenças entre fala e escrita, como vemos abaixo:

L3: [...] que nem a professora de português falou que várias palavras não/não tão certa a gente fala uma coisa... mas não/não tem a mesma/não... na escrita não é a mesma coisa... do que a gente tá falando...

Nossa próxima categoria diz respeito ao que os alunos consideram mais desafiador para eles: o aprender a falar mais ‘corretamente’ ou a escrever mais corretamente.

Quadro 12 – Entrevista com os alunos da EJA.

CATEGORIA	UNIDADES DE ANÁLISE
O MAIOR DESAFIO	<p><u>Empate entre</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Oralidade: língua falada difere da escrita; necessidade de ajuste à situação comunicacional; falta prática; falta domínio vocabular. • Letramento: ortografia, acentuação, adequar regras fonológicas à escrita; dominar duas escritas: a das mensagens de texto de computador e a da escola. <p><u>Razões da dificuldade em expressar-se oralmente:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pouco conhecimento; uso errado das palavras (pronúncia e semântica); nervosismo; falta de intimidade com o interlocutor; temperamento; aprendizado tardio; falta rapidez interpretativa para ler e explicar o texto em seguida; medo de ser julgado linguisticamente; vergonha do público; medo de errar.

Fonte: Autoria própria.

Tanto a oralidade quanto a escrita obtiveram avaliação de dificuldade para os alunos. Doze alunos reputaram a fala monitorada como algo mais difícil para eles de alcançar, e doze disseram ser a escrita monitorada algo mais desafiador. Um aluno disse serem os dois. Esse resultado nos remeteu ao aspecto não dicotômico entre fala e escrita, pois ambas possuem cada qual sua própria normatização e as semelhanças entre elas são maiores do que as diferenças (MARCUSCHI, 2010), realidade refletida no grau de avaliação dos pesquisados.

No caso da dificuldade quanto a conquistar um falar mais monitorado, o que pudemos depreender do discurso dos colaboradores foi que a dificuldade reside no fato de que a fala necessita de constante ajuste ao evento comunicacional, o que envolve o contexto, conhecer

rotinas linguísticas e a complexidade cognitiva, como expresso em Bortoni-Ricardo (2011).

Vejamos alguns exemplos:

L5: porque... acho que falar assim com... tipo com umas pessoas que a gente não conhece... acho que é bem mais difícil do que falar com quem a gente conhece né... porque a gente fala outras PALAVRAS... e... com outras não... com as outras pessoas que a gente não conhece... a gente tem que falar melhor assim... se expressar melhor...

L12: às vezes sim... não é toda vez.. às vezes eu... eu sinto de/dificuldade pra falar... eu vou pegar um texto né... e vou falar pra um/prá um pessoal que estão aí que são os alunos né... vou falar pros alunos aqui e eu começo ler e falar... quer dizer... a... explicar... eu/eu calado lendo eu leio mais rápido e eu entendo mais rápido sem () sem tá falando com ninguém lá... só eu e o livro aqui ... a escrita que tem aqui né... aí é rapidinho pra mim entender... agora falar pra explicar eu me enrolo um pouco mas... eu consigo explicar...

L19: acho que assim na minha opinião é... falar corretamente... escrever assim a gente estudando a gente lendo... assim textos jornais a gente... v/vendo assim a gente vai sabendo como é que se/como é que é... agora falando não:: acho que é uma coisa mais difícil que você tem que tá o tempo todo () expressar principalmente quando você chega assim num lugar social né... você vai numa entrevista de emprego... sei lá... você vai assim no meio de pessoas de outro nível social que você tem que ter uma.... né...

L22: falar mais direito né... tem que aprender mais né... porque ap/a gente escrevendo a gente vai:: escreve direitinho né... mas pra gente... falar assim uma entrevista a pessoa tem que saber bem né...

Além do ajuste comunicacional, L19 e L22 deixaram claro que adquirir uma escrita padronizada depende mais de esforço auto didático, ao passo que uma oralidade monitorada estilisticamente precisa de apoio interacional e planejamento. Nossos colaboradores também demonstraram ter consciência dos outros obstáculos que os impedem de desenvolver sua oralidade para se ajustarem às necessidades de suas práticas sociais, tais como: um modelo de língua falada mais apropriado, mais domínio de vocabulário contextualizado e mais prática que os ferramente para isso, como descrito abaixo:

L4: acho que mais difícil aí aprender é falar:: escre/escrever você lê livro você escreve... mas a falar a gramátic/gramática certa acho que é muito mais difícil porque o português de hoje não é/não é que nem aquele português do passado... que ele... tem que falar exatamente certo:: hoje não... hoje tem várias gírias e::... é isso...

L8: porque a pessoa não... ela não bota em prática, né... ela já tá acostumada com aquela::... ((ruído)) com aquela língua ali né... não bota em prática... ((ruído)) o que é pra se... falar né... [porque...]

L9: porque... pra mim é mais difícil por causa que eu já sou acostumada a falar de uma/de uma certa maneira né... e fica meio difícil a falar correto...

L11: porque... às veze/existe muitas palavra complicada que a gente tem que aprender né:: aí eu acho que é de falar... na minha opinião...

Novamente os colaboradores aludiram à dificuldade com o processo de aquisição/aprendizagem da língua padronizada, da variedade culta em sua manifestação oral, considerada mais prestigiada. L8 e L9 apontaram para o fato de não terem exposição suficiente ao modelo mais padronizado da língua que os levassem a acrescentá-lo em seu repertório linguístico. L8 chegou mesmo a referir-se a “aquela língua ali” como não sendo a da escola, revelando diglossia (SOARES, 2002; CALVET, 2009; BORTONI-RICARDO, 2009). Reconhece-se que a escrita monitorada pode ser desenvolvida fora da escola e que oportunizar momentos de exposição e de modelagem de um falar mais prestigiado também é tarefa da escola (BORTONI-RICARDO, 2011). O tratamento do ‘erro’ do aluno deve contemplar a identificação e conscientização do mesmo com critérios bem cuidados (BORTONI-RICARDO, 2009). Pode-se pensar que seria artificial e constrangedor para o aluno ser corrigido ou monitorado criteriosamente e de forma sistemática em sua produção oral. Entretanto, esse é o papel do professor e, como pudemos constatar, houve quem quisesse um monitoramento, mesmo que informalmente:

L12: [...] mas eh... f/me corrigia assim porque eu falei eh... uma... palavra errada né... mas eu não achei... eu/eu achei bom porque... a gente tem que... as outras pessoas tem que... eh... mostrar o... o nosso defeito né e falar porque é onde nós vamos corrigir né... nós temos que corrigir o que tá errado... pra não errar de novo...

L22: que é um pouco () assim... de falar assim... às vezes eu falo errado... aí ve/ eu acho bom quando a pessoa vem e fala que eu tou falando errado... aí já me ensina aí eu já vou... sabendo o que é pra mim falar... porque:: todo mundo fala errado né... mas raramente...

L24: em casa mesmo assim... tem colega que diz “mana não é assim... essa palavra é assim”... aí eu não fico:: coisa com ela... eu digo “obrigado” né... porque ela tá me endireitando a palavra... porque às vezes eu não tou só eu com ela... né... aí eu::... como eu tou agora falando com a senhora né... aí eu não sei se eu tou falando certo ((risos)) ou tou falando errado com a senhora né... aí... por isso que a::... as pessoa também endireitam a gente falar... né...

Ainda com relação à expressão verbal, a maioria admitiu ter dificuldades em se expressar ou falar ‘corretamente’ e justificou-se de várias formas. Vamos destacar aqui as que julgamos mais relevantes:

*L5: porque eu **não consigo me expressar** com as pessoas que eu não conheço:: aí eu fico mais nervosa...*

*L6: eu tenho que **tomar muito cuidado** no meu modo de falar... não usar palavras i/erradas num/em momentos ‘importunos’... então eu tenho que tá sempre **atento** de/do **QUE** eu vou falar pra não utilizar gírias, nada... que muitas vezes a gente... numa gíria que a gente vai falar num/na frente duma pessoa que trabalha nos Recursos Humanos a gente é cortado de uma seleção pra trabalho...*

*L13: isso... principalmente no... ah... onde tem pessoa que tem **mais o saber** de que eu né e eu não saber me expressar com a pessoa falar né aquela palavra... corretamente pra eles né... como eles/eles podem falar pra mim eu... depois eles ficarem **caçoando** de mim porque eu errei a palavra...*

*L17: hoje/hoje eu creio que... eu me expesso melhor né... eu já tenho mais... eu **presto atenção** no que eu vou falar... a quem tá no meu redor né... as pessoa aonde eu tou... principalmente na minha casa né... eu tenho que passar pros meus filho assim o conhecimento que eu tou adquirindo né... poxa meu pai... na/nas nossas palavra a gente diz tudo às vez né... às vez não isso é certo... às vez da **maneira da gente falar** de chegar em casa e dizer certa **brutalidade** às vez assim numa palavra assim **vulgar** né... fica muito feio na/na/na presença assim dos filho ou de uma visita ou dum vizinho né... que tem mais conhecimento que nós...*

*L19: muitas das vezes sim... muitas vezes assim porque também eu tenho vergonha de me expressar assim em **público** principalmente... mas quanto assim eu tento praticar né... nem sempre sai **perfeito** mas tento... ((risos))*

A ideologia prevalente nesse discurso é a de que a pessoa vale o que vale sua produção linguística em relação à de indivíduos mais favorecidos economicamente e, como integrante da EJA, essa pessoa sente que precisa aumentar seu capital linguístico (SOARES, 2002; BOURDIEU, 2008). No contexto linguístico, mais uma vez o ajuste ao evento comunicacional aparece como obstáculo ou como desafio ao uso adequado da fala monitorada estilisticamente. O medo de errar, a vergonha que uma chacota pode trazer e a falta de traquejo ao comentar um texto lido são sentimentos e limitações que inibem ou impedem o aluno da classe menos favorecida de adquirir autoconfiança, aumentar sua autoestima e desenvoltura interacional. Ao mesmo tempo, esses entraves servem de estímulo para se praticar a fala planejada em sala de aula, pois o contínuo de oralidade-letramento é uma via de mão dupla onde uma prática potencializa a outra. L17 revelou preocupação com o critério ideológico do que ele enuncia, numa visão bakhtiniana, quando se referiu ao modo como ele fala ou ao que está implícito ali.

Ainda no mesmo raciocínio, o letramento propicia a interação necessária para que a oralidade emerja, pois o insumo de conteúdo filosófico, cultural e de toda ordem contido na interação desse contínuo produz e direciona a expressão verbal. Bakhtin (2006) alerta para o fato de que “o centro organizador e formador [da expressão] não se situa no interior, mas no exterior. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação.” (p. 114). Sendo assim, torna-se necessário estimular a oralidade para que o aluno organize melhor suas ideias. A fala de L15 nos confirma essa dualidade:

*L15: [...] assim... quando você está escrevendo... você acha que está escrevendo para você né... mas não é né... a gente está escrevendo pra outras pessoas... então às vezes a gente erra aí... mas se **você aprendeu... escreveu...** eu acho que **você vai saber falar**:: é porque você... eu acho que **você escreve aquilo que você fala né...***

Por outro lado, os que demonstram maior dificuldade em adquirir a escrita padronizada, atribuem não só às regras ortográficas e de acentuação o desafio nessa área. As regras fonológicas e morfossintáticas da língua, onde os fonemas não correspondem à ortografia padrão, constituem outro desafio expresso nos traços graduais e descontínuos que eles produzem ou citam como exemplo:

*L2: não, porque assim eh... o português né... ele:: muitas palavras assim a gente **esquece as letras** tal... a gente não decora tudo onde leva os **acentos** que leva “n” que leva... eh... “b” mudo essas coisas:: então... isso pra mim... é... com o tempo a gente vai né... não assim que eu escreva tão errado assim não... eu digo que isso pra mim eu tou me desenvolvendo bem quando eu estou estudando eu tou procurando melhorar mas... pra muitas pessoas né... é muito difícil ainda ... né...*

*L3: porque tem **vária/várias palavra** e a gente só... às vezes só bota... algumas que a gente sabe o que é e outras que às vezes falta né... que a gente não sabe muito bem escrever e falta... eu sou uma que quando eu escrevo ou **falta uma letra** ou já tem mais de uma letra:: ((riso)) eu sou assim... ((riso)) que eu d/ tem algumas palavras que a gente não sabe bem escrever...*

*L6: a escrever é muito mais difícil do que a falar... porque... falar **a gente fala de um jeito e na hora de escrever a gente escreve de outro modo...** então fica muito mais difícil:: tem muitas palavras como “tchau” que eu ((risos)) escrevia de um jeito e quando eu fui aprender que “tchau” era escrito com... de outro jeito então... é de falar é muito fácil... agora de escrever... é mais difícil.*

*L14- é o escrever eu acho que... tem uns que fala... eh... escreve o que fala né... mas é... eu acho que escrever é mais difícil... porque tem todo aquele... aquela **regra** de português né... porque **é diferente do que você fala** né... você tá falando pra uma pessoa você... fala o que vem... você vai escrever... aí já é mais difícil... porque existem aquelas regras de português né... então eu acho que o fal.. o escrever certo é mais difícil...*

*L18: porque quando... a gente tá escreve uma coisa quando a gente vai escrever uma palavra a gente **não sabe que se é com uma letra porque saiu o som com outra**... é isso que me dá mais dúvida...*

*L20: às vezes de escrever... que... às vezes a **gente fala a palavra certa a gente vai escrever... escreve errado**... acontece sempre isso comigo entendeu... acontece...*

*L24: é:: eu ler/eu escrever por acaso a senhora manda dizer assim “faz uma carta pra mim” eu não sei o que que eu vou escrever... sabia? aí isso aí que tá:: na minha... coisa que eu não sei né... agora eu sei **mais ler de que eu saber** escrever... qualquer coisa eu não sei escrever as palavras né... eu escrevo assim... **eu não sei se é com ‘s’... se é com ‘f’... se é com ‘r’... se é com ‘m’**... aí essas coisa que eu tenho dificuldade... sabe...*

As dificuldades na escrita citadas acima são, em sua maioria, de produção controlada ou monitorada pelo próprio aluno, sem necessidade de improviso, facilidade de consulta e rara exposição, o que acarreta baixa pressão comunicativa (KOCH, 2010; BORTONI, 2011). Tais dificuldades, segundo esses alunos, repousam mais no fato de que há várias regras a serem seguidas e isso aumenta seu desafio, donde concluímos que o aluno tem consciência de sua defasagem escrita em relação à variedade padrão da Língua e busca superá-la. Em contrapartida, esses alunos acomodam-se à competência linguística que possuem e o incremento no repertório linguístico através da oralidade monitorada não parece ser algo que os incomode a ser adquirido ou que seja mais importante do que suas dificuldades, às vezes até de ordem mecânica, como visto em L13:

L13: porque... até agora eu escrevo mas a minha letra não é ainda como eu quero ainda tá muito/tá muito difícil acho que pra mim eu posso até alcançar mas ainda não/não vai mudar muita coisa não... e falar não... a gente falar a gente já... a gente fala né agora saber escrever é que é o::...

Um fator interessante de dificuldade, que aponta para os estudos de língua escrita na era computacional em que vivemos, surgiu na fala de L16 quando o assunto era preconceito linguístico, nesse caso relacionado à atividade de letramento:

L16: isso... eh... corrigi já me corrigiram sim... aqueles meninos de bagunça né... meus colegas “aí ah tu falou errado e num sei o quê...” e aí eles começam a rir e num sei o quê... “vai aprender mais o português...” eles falam isso... às vezes eu acho que é por essa tecnologia que tá muito avançada né... aí hoje em dia é o computador confundir a gente... a gente tem que escrever tudo... tudo errado... a maioria das palavras que a gente escreve no computador é errado né... aí eu acho que é isso que atrapalha a gente... mexe com o nosso psicológico... mexe muito...

A outra categoria de análise, que mencionamos acima, diz respeito ao preconceito linguístico em relação à oralidade dos alunos. Foi perguntado se eles sentiam alguma forma de discriminação pelo modo de falar deles e a resposta foi bem equilibrada entre o sim e o não. As formas mais apontadas foram com relação ao sotaque, uso de gírias ou simplesmente falar ‘errado’.

Quadro 13 – Entrevista com os alunos da EJA.

CATEGORIA	UNIDADES DE ANÁLISE
<p style="text-align: center;">PRECONCEITO LINGUÍSTICO NA ORALIDADE (correção direta; riso; brincadeiras) (em casa, na escola, no trabalho)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pronúncia • Léxico • Disfunção na fala • Sotaque

Fonte: Autoria própria.

As maiores intervenções ficaram por conta de brincadeiras em sala de aula ou episódios domésticos em prol de corrigir alguma diferença de pronúncia ou palavra mal colocada. Não houve nenhum relato de segregação, agressividade ou algo semelhante por conta da oralidade do outro. No entanto, vale destacar aquele preconceito que chamamos de ‘ao contrário’, quando a pessoa sofre algum julgamento por usar a forma mais prestigiada da língua. Vejamos:

L6: é porque meus colegas a maioria fala muito mais em gírias, né... então às vezes eu aprendo uma palavra nova eu vou querer utilizar com... ali conversando no coisa eu levo a palavra eles... eles... acham es/estranho né o jeito de/de eu tá falando:: pra eles é diferente...

L8: [...] eu usei o certo... é tipo o nome de uma... é o nome assim dum/de uma coisa que tava certo que eles falaram que tava errado né... pra mim:: aí começaram a bagunçar comigo tudo... mas eu relevei né... ((riso))

L17: [...] hoje eu já tenho mais eh capacidade eu tenho mais conhecimento... então eu já corrijo as pessoas né... às vez a minha esposa mesmo meus filho às vez falam uma coisa eu digo olha vocês não podem falar assim... eu vou lá pra cima né/eu vou subir pra cima... isso tá errado... se você vai subir você vai pra cima... porque nossa casa é dois piso... então eu vou subir pra cima... né... então sempre eu corrijo assim essas partes da () eu acho a minha () principalmente a minha esposa ela num acha “ah só porque agora tu tá estudando tu acha que é melhor do que eu né...” isso... “não é isso... é porque eu tou adquirindo meu conhecimento eu tou tentando passar pra ti né... pra não chegar por aí e passar por certas situações como eu passava né...” às vez eu não tinha noção do que eu tava falando mas... a pessoa que tava do meu lado me julgava diferente né... sem educação...

Esses três episódios demonstraram o impacto que uma oralidade mais monitorada pode ter dentro do domínio social dos indivíduos da EJA. Eles revelaram que, ainda que não se esteja enfatizando o recomendado sobre a prática monitorada da oralidade dos alunos, a exposição a atividades de letramento dentro do contexto acadêmico sempre dará algum fruto também para a oralidade do aluno. Isto é o que vamos constatar em nossa última categoria de análise.

Quadro 14 – Entrevista com os alunos da EJA.

CATEGORIA	UNIDADES DE ANÁLISE
<p style="text-align: center;">INFLUÊNCIA DA ESCOLA NA ORALIDADE E NO LETRAMENTO DOS ALUNOS DA EJA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ajuda, ensina, orienta, corrige a fala, a escrita e a leitura • Propicia a leitura • Introduz vocabulário • Conscientiza sobre a adequação da fala ao contexto • Estimula a estudar e a falar • Contribui para a desinibição

Fonte: Autoria própria.

Na fala dos alunos ficou clara a divergência de opinião quanto ao fato da escola orientar, exigir ou fazer pressão no uso de um padrão ou modelo para a oralidade do aluno. Essa dicotomia talvez tenha ocorrido porque a pesquisadora usou termos um tanto fortes como ‘exigir’ ou ‘pressão’, o que foi mudado ao longo do andamento das entrevistas por conta da carga negativa que eles traziam em si. Entretanto, as respostas nos demonstraram como a oralidade monitorada é trabalhada em sala de aula na visão dos alunos:

L2: bom, é assim, como a gente estuda português, né, a gente tem que... eh... trocar as nossas palavras né... como falar o correto tal... orienta... né... porque só falar porque/que eu/a pessoa sem falar a maneira de falar né... [...]

L3: às vezes sim:: os exercício assim quando a gente não ta/a escrita certo ela fala... “não é assim que se faz... tem que aprender a fazer direito as coisa...”

L4: assim... você vai fa/você vai pra frente, você/você... ela exige que você fale direito:: exige que você fale direito... explique melhor as coi/a situação que você tá fala/falando... acho que é isso...

L7: eu acho que sim... pelo menos a... professora (...) ela ensina gramática direitinho.... a gente tem que falar assim... às vezes você fala num sentido mas na hora de escrever tem que escrever correto né... fala errado... mas na hora de escrever tem que botar as letras certas não pode pular...

L8: nenhuma pressão... de nenhuma forma...

L9: não:: assim eles não pedem né... assim pra gente falar de uma forma assim... mas apenas eles ensinam né... da maneira que a gente deve falar... a/assim na frente das pessoas... se organizar né... mudar aquelas falas que estão erradas pras palavras certas...

L13: ela dá ela dá né... ela dá muita chance pra gente porque a gente... principalmente falar né:: eu sou uma pessoa eu sou meio acanhado a falar né... eu sou/não sou de falar muito eu falo bem pouco e se falarem comigo eu falo se não falar também eu não falo nada... eu não sei se está certo ou se está errado...

L17: sim... a professora geralmente quando a gente fala uma coisa... olha por exemplo:: eu... eh... a gente diz assim... não tenho assim um... eh... a maneira... eu/eu trouxe... a gente sempre fala assim... isso é mais pressão assim né eu trouxe... a professora sempre nos corrige “não é eu trouxe/eu truxe, é eu TROUXE” né... às vez certas coisa que a gente fala dentro de sala a gente somo corrigido né... aí a gente já adquire aquilo dali a gente já não procura falar mais né porque aquilo é errado...

L19: assim... cobra sim uhn... certa parte... eh... por exemplo eu vou chegar com os meu colega né eu tenho que ter assim um jeito de falar né... eu tenho que... assim que eu acho que a escola exige cobrar eu acho que eu tenho uma coisa de mim mesmo... eu sei que/como é que eu tenho que falar como é que eu tenho que me dirigir às pessoas... então isso...

L20: ainda não... comigo ainda não...

L21: não... às vezes cobra na/no exercício né... () jeito que a gente tem que falar... né...

L22: não... cada qual fica sentado lá na sua cadeira... a professora (...) fica ensinando nós... aí termina nós vamo pra merenda...

D: eh... aqui na escola de alguma maneira você é cobrado pra falar num/num padrão... num jeito específico?

L25: não... não...

A influência positiva da escola no desenvolvimento da competência linguística dos alunos e no domínio da escrita é um fato descrito por eles e revelou um avanço positivo de uma ideologia onde a escola não é apenas redentora, mas pode ser transformadora:

L5: no modo de falar mais ou menos ((riso)) né... assim no modo de escrever eu acho que... ajudou muito...

L6: ajuda... por/porque tem muitas palavras que... eu tou utilizando hoje que eu não sabia... que existiam... então... com a professora de português eu... aprendi mais e... tou elevando mais a minha escrita...

L15: [...] eu est/eu tava com 23 anos fora de sala de aula e quando eu iniciei lá atrás há 23 anos lá atrás foi o Mobral que eu fiz né... que hoje é o mesmo EJA... só mudou o nome né... mas naquela época... hoje eu tou vendo que naquela época foi tudo muito assim diferente... tá entendendo... hoje eu acho que já melhorou muito o ensino no Brasil:: claro... eh... hoje a gente já vê falar assim mais aberto... o professor já é mais aberto ele já vai mais trabalhando melhor você... tá entendendo... então eu acho que isso já me ajudou muito...

L16: o quanto a escola? no meu modo de falar... meu modo de falar eu aprendi muita coisa sim na escola... porque nem tudo eu... eu.. aceitava né... eu ia nas ordens... sim agora eu vou eu sigo por ordem assim por eu aprender... pelo que as professoras/professores falam que a gente precisa ter... ter um bom... um bom conhecimento pra quando a gente chegar ali num trabalho saber se... se identificar direito... saber conversar com as pessoas... é o que a gente vai precisar daqui pra frente né...

L19: já sim... eh assim principalmente em língua portuguesa uma língua que adoro muito... uma matéria que eu gosto muito né e que eu gosto muito que eu me dedico muito... adoro gramática... e assim em tudo que é de português relacionado o tempo todo tentando buscar porque ajuda tanto na assim na minha fala né... e assim no vocabulário né... no dia a dia... a gente aprende muito...

L20: já... porque eu era muito fechada assim eu era muito tímida entendeu... que por exemplo eu ficava o dia em casa né... cuidando de filho de marido casa entendeu... depois que eu vim pra escola não... eu acho assim que eu::... me desenvolvi um pouco entendeu... que eu era muito fechada... gostava muito de ficar na minha entendeu... aí:: agora eu tenho vontade de vim pra escola à noite... eu não tenho:: não gosto de faltar nada entendeu...

L22: já... mudou muita coisa... porque quando a gente:: eu entrei né eu não sabia MUITO ler... né... aí a professora (...) já ensinou muitas coisa... muitas coisa mesmo que eu ainda não sabia ela... é uma ótima professora... ensina bem mesmo... pra gente...

L24: já... porque quando eu entrei aqui eu não sabia... eu não conhecia letra neNHUma... a professora escrevia assim no quadro... né? “minha filha faz aí”... aí eu não fazia tudo... aí eu ficava aí... “cadê minha filha a nota?”... eu não tinha nada feito... ((risos)) aí ela dizia... “mas minha filha () de fazer ali” aí... aí até que parou a preguiça... né? não era preguiça... era () pra mim um modo que não era assim uma coisa boa pra mim né?... quando acaba... eu me importei de fazer o que a professora mandava... né?... aí eu... anotava aí... já tava fazendo mais ou menos com a minha letra... tava [muito::: atrapalhada...

L25: tem mudado muito... que antes eu falava meio na gíria assim... com o pessoal... mas não agora com... as aulas de português... meus professores me ensinam bastante...

Quanto à figura do professor e à modalidade da EJA em influenciar na sua oralidade e letramento, eles deixaram transparecer satisfação, gratidão e reconhecimento pelo que recebem. Esses comentários respondem também nossas hipóteses levantadas anteriormente (cf. 4.3.1) sobre o porquê da satisfação deles, isto é: os alunos consideram o ensino de LP muito bom porque ele tem atendido às suas necessidades ou os alunos só conhecem esse tipo de ensino e, portanto, é o melhor que eles têm. Vejamos algumas justificativas:

L1: acho importante né... a **participação**... principalmente na língua portuguesa...

L2: a **participação da escola** é que... de... de nos **ajudar**... de **ensinar**... né... eh... porque sem a **escola** a gente num/ sem um **professor**... sem uma **sala de aula**... ninguém né consegue aprender né... tem que existir... ((riso))

L3: porque... acho que elas eh/os **professores ensinam** bem as pessoas a escrever a falar direito... tem várias palavras que a gente não fala direito né:: e algumas a gente tem que **aprender**... a falar e a escrever...

L7: porque eu tou **podendo** já... escrever alguma coisa... alguém pede algum escrito... eu tou **sabendo** escrever já... já **posso fazer** um orçamento sobre qualquer coisa já... es/escrito direitinho...

L11: é tipo porque lá na casa quan/na casa da gente a gente fala tudo que é... nome... palavraõ muitas coisas erradas né... na escola não... a **escola ensina** a gente a **aprender** a falar do modo... melhor... do modo bonito né...

L12: eh... bom... esse ano ela tem me... eh... me dado **força** assim... como... ex... **explicar** direito eh a... escrever o texto eh... como a **professora** faz né... falando do texto explicando e a gente **acompanhando**... porque a gente só **aprende acompanhado** o **professor** e... procurar entender se... que é prestar atenção né...

*L15: [...] assim... porque eu est/eu tava com vinte e três anos fora de sala de aula e quando eu iniciei lá atrás há vinte e três anos lá atrás foi o **Mobral** que eu fiz né... que hoje é o mesmo **EJA**... só mudou o nome né.. mas naquela época:: hoje eu tou vendo que naquela época foi tudo muito assim... diferente... tá entendendo... hoje eu acho que já melhorou muito o **ensino** no Brasil:: claro... eh... hoje a gente já vê falar assim mais aberto... o **professor** já é mais aberto ele já vai mais **trabalhando** melhor você... tá entendendo... então eu acho que isso já me ajudou muito...*

*L16: [...] a **professora ensina** a gente... **ensinou** muito/bastante... a gente **aprendeu** a maioria já:: eu acho que as minhas dificuldades tão/tão acabando né... o **EJA** é realmente... eu gostei de fazer o EJA...*

No percurso figurativo das palavras em negrito acima, temos que a satisfação deles quanto ao ensino de LP deve-se principalmente porque eles estão sendo contemplados em suas necessidades de ensino/aprendizagem. Ainda que eles desconheçam o que é preconizado na Proposta Curricular para EJA (2002), nos pressupostos sociolinguísticos e nas diversas metodologias que podem ser aplicadas na promoção de um maior desenvolvimento de sua oralidade, eles consideram que estão progredindo e se sentem acolhidos no espaço escolar. Como já visto, ficou patente ainda a ideologia da escola como redentora e o professor como o detentor do saber para o grupo da EJA, principalmente nas falas de L2, L11 e L12.

A satisfação dos alunos diz mais respeito ao que eles adquirem e acabam aplicando nas práticas sociais do que necessariamente na metodologia. Entretanto, cabe a nós refletir na seguinte pergunta: Quanto maior seriam a satisfação e os benefícios obtidos pelos alunos se eles recebessem o tratamento da oralidade como o preconizado pela Sociolinguística Educacional? Ou seja, uma proposta pedagógica culturalmente sensível às diferentes variantes linguísticas trazidas pelos alunos, onde sua identidade seria valorizada, sua autoestima aumentada, seu repertório linguístico ampliado e sua competência comunicativa colocada em prática nos diversos domínios sociais onde ele tivesse que transitar.

Encerramos essa análise com a fala do colaborador L17 que nos leva a pensar na urgência, na responsabilidade e na oportunidade que há na EJA para fazer do ensino/aprendizagem de LP algo mais eficaz e transformador:

L17: eh... a escola tá sendo assim importante né porque... tem dado apoio principalmente aos alunos né... os professores principalmente... minha professora de português assim tem dado ((pigarro)) esse suporte pra nós assim né... eh... ensinando... assim quando a gente tem uma dificuldade a gente pergunta né... ela vai lá ensina direito e então tá sendo bom nessa parte assim né... porque eu tou ganhando assim:: às vez como se fosse de dia talvez eu não tivesse essa oportunidade assim... de ter mais uma pessoa ali tá ali próximo né... nós sabemos que é dificultoso pra professora dar/atender todo mundo né... à vez nós tem muita dificuldade mais do que uma pessoa que já tá... eh estudando há/há muito tempo né... quando é jovem né... a gente já tamo assim adulto... e parece que as coisa fica mais difícil né... tem horas que a gente fica nervoso... fica assim “poxa... eu me sinto tão mal... () com essa idade... de cabelo branco () chamar a professora... ela é nova... e eu perguntar...” a gente tem essa dificuldade assim... mas a professora sempre passa assim essa/essa liberdade pra gente... chamar ela e perguntar... pra mim tá sendo muito importante essa parte da escola assim né...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final de nossa pesquisa, vários aspectos da oralidade na EJA foram clarificados. Primeiramente, seguindo a ordem de nossas perguntas de pesquisa, constatamos que os alunos pesquisados apresentam como parte de seus anseios com os estudos na EJA desenvolver sua expressão verbal. A maioria tem consciência, deseja e valoriza a obtenção de uma oralidade adequada a suas práticas sociais. A maioria também tem consciência de suas limitações e dificuldades, as quais são agravadas pelo fato de ser a variedade padrão o modelo inatingível para sua oralidade.

O discurso prevalente entre os protagonistas da EJA ainda é o que apresenta a ideologia da escola como redentora e que, portanto, esta deve compensar as carências dos alunos. A baixa expectativa do docente e da coordenação em relação ao desempenho dos alunos contribui para retardar o desenvolvimento destes e perpetuar a baixa autoestima. Por sua vez, os alunos se sentem avançando no atendimento de suas necessidades dentro do aprendizado da LP, apresentando vez por outra um discurso ideológico que tem a escola como transformadora. De maneira geral, os alunos desejam recuperar o tempo perdido e têm na LP sua maior ferramenta para conquistar o que aspiram.

Dentro do contínuo de oralidade-letramento, notamos que a escola privilegia mais as atividades de letramento em detrimento da oralidade monitorada. O plano do curso e o discurso da professora e dos alunos revelaram que o letramento ocupa a maior parte do conteúdo programático e das atividades em sala de aula. As atividades orais concentram exercícios de pergunta e resposta mediadas pela professora, na maior parte das vezes, sem grandes desafios para os alunos.

Dentro do contínuo de monitoração estilística, tanto a oralidade quanto a escrita obtiveram a mesma avaliação quanto ao grau de desafio que representam na opinião dos alunos. Apesar de os alunos gostarem mais de atividades de letramento, a maioria também tem como maior desejo o adquirir melhor expressão verbal. Esse, inclusive, é traduzido como um de seus anseios concretos e razão pela qual estão na EJA. Acreditamos que o descompasso entre oralidade e escrita seria minimizado se as atividades em prol de uma oralidade monitorada tivessem maior abrangência e fossem priorizadas junto de cada evento de letramento, dessa forma preservando o critério linguístico e ideológico das enunciações.

O preconceito linguístico, característico contra a classe menos favorecida economicamente, aparece de forma branda quando associado a episódios de correção feitos por colegas, dentro ou fora da escola, e por familiares. Não encontramos preconceito ou

discriminação por parte dos dirigentes da EJA. O maior preconceito talvez fique por conta do julgamento de valor dado à própria oralidade, pois os alunos conhecem os princípios sociolinguísticos apenas em parte. Falta-lhes a noção do valor das variedades linguísticas dentro de seu próprio universo, ainda que os conceitos de variedade padrão, variedade culta e variedade popular façam parte do conteúdo programático do curso.

Os alunos também são gratos à oportunidade oferecida para eles na EJA, estão satisfeitos com as aulas de LP, desejam incrementar sua competência comunicativa, mas carecem de mais investimento qualitativo em sua oralidade monitorada, principalmente. Saber escutar, saber falar, saber ler e saber escrever de acordo com os padrões da variedade culta e da diversidade contextual devem receber igual atenção, pois este é não somente um dos anseios dessa clientela, mas o preconizado especificamente no documento que rege essa modalidade – a Proposta Curricular para EJA.

No que concerne ao ensino da LP, há um campo fértil para a aplicação dos princípios sociolinguísticos educacionais e a adoção de um currículo bidialetal, pois alguns destes princípios já foram incorporados pela professora e pelos alunos e a disciplina de LP é bem querida pela maioria. No entanto, de forma geral, a escola de EJA atual não tem seguido uma educação que privilegia o currículo bidialetal (SOARES, 2002), isto é, que identifica e torna os alunos conscientes de que a variedade linguística que ele traz de casa é legítima e que ele pode aumentar seu repertório linguístico para se tornar ‘bilíngue’ em sua própria língua. Parece-nos que o ensino ainda se restringe ao que é acadêmico prescritivo e ao que é grafocêntrico e não capacita o aluno na plenitude para as práticas sociais, onde a oralidade ocupa a maior parte nas interações diárias.

O papel da escola é ensinar. Devemos lembrar que pela exiguidade da duração do curso de EJA, é de suma importância que a escola ensine o que o aluno não sabe e o que ele não pode resolver sozinho e assim otimize o tempo com esses indivíduos. A exposição à variedade padrão ou culta da língua para esse segmento educacional se restringe, muitas vezes, ao que é dado na escola. O ideal é que se priorizem conteúdos-chave da variedade culta da linguagem oral e se trabalhe com atividades interacionais em sala de aula, deixando a pesquisa, os exercícios de fixação e outras práticas escritas individuais para momentos autônomos fora dali. Os pressupostos da Linguística Aplicada ao ensino de Línguas confirmam essa didática. As práticas extracurriculares tais como: visitas a museus, teatro, cinema, exposições etc., seriam ótimos estímulos e proveriam insumo adequado ao uso de vocabulário e termos que aumentariam a pressão comunicativa de forma positiva e significativa.

O caminho que leva a uma transformação da prática curricular nas escolas da EJA passa necessariamente pela formação continuada dos docentes e coordenadores pedagógicos. Primeiramente, levando-os a revisar a documentação oficial que norteiam os princípios, filosofia e propostas curriculares no ensino de LP para a EJA. Uma vez cientes do contexto geral e particular da EJA e da disciplina de LP, eles podem passar esse mesmo conhecimento abrangente para os alunos e dizer o que se espera deles – grandes expectativas. De acordo com o professor e palestrante da EJA, Dr. Miguel Arroyo (2010),²¹ o educando dessa modalidade deve conhecer a história da própria EJA, como eles são vistos pelos outros e/ou pela sociedade em geral e deve ser levado a perceber que ele é responsável por seu conhecimento, a fim de criar neles uma visão crítica de sua trajetória e adquirir autoestima.

Num segundo passo, a formação continuada do professor deve contemplar as questões sociolinguísticas abordadas nesse e em outros trabalhos da área de forma prática, com oficinas e workshops. Parece-nos também, que a Linguística Aplicada ao ensino de segunda língua ou de língua estrangeira poderia nos fornecer algumas pistas metodológicas, como o citado *scaffolding* e o filtro afetivo, dentre outras, quanto à aquisição e/ou aprendizado de uma oralidade adequada à determinada situação e com apropriação dos diversos recursos linguísticos que um falante escolarizado deve possuir.

O terceiro passo rumo a uma transformação didático-pedagógica curricular para o ensino da LP e o tratamento adequado da oralidade em relação às diversidades linguísticas continua na mão do professor. A exemplo da breve ‘anamnese’ feita junto aos alunos nessa pesquisa científica, cabe ao professor avaliar logo no início do ano letivo o potencial de seus alunos nas quatro principais áreas da língua: escuta, oralidade, escrita e leitura, a fim de obter um perfil sociolinguístico amplo deles, descrevendo os traços graduais e descontínuos na produção linguística. A partir dos resultados obtidos, delinear ou se nortear na definição de novos objetivos para a sala de aula, estabelecendo alvos claros dentro da variedade culta para o desenvolvimento da oralidade e da discursividade dos alunos, como por exemplo: levá-lo a aprender a proferir um pequeno discurso, o da própria formatura, talvez.

No resumo das leituras feitas sobre a EJA e sobre a Sociolinguística Educacional até aqui, ressaltamos a necessidade de se propor um modelo sistêmico na escolarização do adulto, uma maior ênfase ao aprendizado ao longo da vida que não seja um ‘tapa-buraco’ assistencial e sim oportunidades de atendimento, com professores plenamente capacitados e dispostos a

²¹ Palestra proferida sobre Educação de Jovens e Adultos no Fórum EJA MG-SP em 14/09/2010. Disponível em <www.youtube.com/watch?v=Qy5Fyz5G3Sk> Acesso em 12/08/13.

combater a ‘gramatiquice’ na escola. A proposta da Sociolinguística Educacional aborda toda a tônica do ensino-aprendizagem da língua materna e pode fornecer subsídios para uma maior conscientização tanto da diversidade linguística quanto das práticas pedagógicas que lidam com ela em sala de aula. Há literatura especializada que traz não apenas conceitos teóricos, mas modelos para os professores de como tratar a questão, como em Bortoni-Ricardo (2009, 2011, 2013) e Mollica (2006, 2007, 2012), apenas para citar duas autoras.

Sabemos que há outras formas de analisar os depoimentos contidos no *corpus* contextualizado na comunidade da EJA e que nosso trabalho apresenta apenas uma das formas de ‘fatiar o bolo’. Muito ainda pode ser investigado. Um questionamento que podemos fazer é se os colaboradores teriam dado as mesmas respostas caso fosse a professora ou um colega que tivesse feito as indagações da pesquisa. Essas mesmas perguntas de pesquisa também poderiam ser feitas e investigadas por meio de uma etnografia de sala de aula, onde, ao invés de perguntar sobre a oralidade monitorada, investigar se há e como se dá essa prática na interação *in loco*. Fazer um levantamento do perfil sociolinguístico desses colaboradores, no tocante aos traços variáveis dentro da produção oral, também poderia nos levar a outros fenômenos dignos de ser investigados.

E ainda restam algumas perguntas de ordem prática, tais como: Que material didático poderia ser desenvolvido a fim de iniciar os professores de EJA na prática do ensino da oralidade monitorada? Qual o papel do livro didático no ensino de LP no curso de EJA? Qual ou quais os critérios para a substituição do livro didático de LP nesse segmento? Como implementar programas bidialetais ou bimodais (outro termo adotado pela Sociolinguística Educacional) nas escolas? Por fim, em relação ao campo educacional da EJA propriamente dito, há que se investigar sobre o processo de juvenilização da mesma e suas implicações na dinâmica em sala de aula.

Esperamos ter contribuído para o campo de estudos da linguagem falada e que essa pesquisa possa inspirar ações em prol de uma melhor qualidade do ensino de Língua Portuguesa, em especial, no segmento educacional da EJA.

REFERÊNCIAS

ALKMIM, Tânia Maria. **Sociolinguística: parte I**. In MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras, v.1**. p. 21 a 47. São Paulo: Cortez, 2006.

ALVARENGA, Marcia Soares de (org.); SAMPAIO, Carmem Sanches; Pérez, Carmem Lúcia Vidal (Coordenadoras [da série]). **Educação de jovens e adultos: em tempos e contextos de aprendizagens**. 1. ed. Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

BAGNO, Marcos. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2009.

_____. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. **Nós chegamos na escola, e agora? sociolinguística & educação**. São Paulo: Parábola, 2011.

_____. **O Professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das trocas linguísticas**. São Paulo: EDUSP, 2008.

BRASIL. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional (LDBEN). Brasília, 20 dez. 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Parecer CNE/CEB 11/2000 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Aprovado em 10 maio 2000. Publicada no **Diário Oficial da União** de 19/7/2000, Seção 1e, p. 18. Disponível em <portal.mec.gov.br> Acesso em 02/02/13.

_____. Resolução CNE/CEB 1/2000. Brasília, 05/07/2000. Disponível em <portal.mec.gov.br> Acesso em 02/02/13.

_____. Ministério da Educação. Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos. Segundo Segmento do Ensino Fundamental (5º a 8º série). Volume 1 e 2. Brasília: MEC/SEF, 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf> e em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/vol2_linguaportuguesa.pdf> Acesso em 23/08/13.

_____. Emenda Constitucional no. 59/2009. Acrescenta e dá nova redação a alguns incisos da Constituição Federal no tocante à Educação. Brasília, 11 de Novembro de 2009. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 29 de Março de 2014.

_____. Lei 12.796/2013. Altera a Lei no. 9394/96. Brasília 04 de Abril de 2013. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 29 de Março de 2014.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2009.

CAMACHO, Roberto Gomes. **Sociolinguística: parte II**. In MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras, v.1**. p. 49 a 75. São Paulo: Cortez, 2006.

CAMPOS, Maria Sandra. **O alicamento das vogais posteriores em sílaba tônica: um estudo do português falado em Borba no Amazonas**. Tese (Doutorado). Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2009.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é ideologia**. 7ª edição. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1981.

DUTRA, Rosália. **O falante gramático: introdução à prática do estudo e ensino do português**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Caderno Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001. p. 58-77 Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>> Acesso em 23/05/13.

DI PIERRO, Maria Clara (coord). **Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil: os compromissos e a realidade**. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

_____. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial – Out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 12/05/13.

_____. **A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 04/10/2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **NOVO DICIONÁRIO AURÉLIO DA LÍNGUA PORTUGUESA**. 2. Ed. Rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. 8ª. edição revista e atualizada, São Paulo: Ática, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Sérgio. **Amazonês – expressões e termos usados no Amazonas**. Manaus: Valer Editora, 2011.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2003.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

HADDAD, Sérgio. (coord.) Introdução: **Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local**. In **Novos caminhos em educação de jovens e adultos – EJA**. São Paulo: Global, 2007.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/temas.php?codmun=130260&idtema=105&search=amazonas|manaus|censo-demografico-2010:-resultados-da-amostra-educacao-->>> Acesso em 05/07/13.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A Inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2010.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2011.

LIGHTBOWN, Patsy M.; SPADA, Nina. **How languages are learned**. Revised 2nd ed. England: Oxford University Press, 2003.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade**. São Paulo: Ática, 2000.

MALINOWSKI, B. 1 – Objetivo, método e alcance desta pesquisa. In: GUIMARÃES, A. Z. (org.). **Desvendando máscaras sociais**. 3^a Edição. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, s/d. p. 39-61.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed., São Paulo: Cortez, 2010.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2004a.

_____. **“O Português são dois...” novas fronteiras, velhos problemas**. São Paulo: Parábola, 2004b.

MITCHELL, Rosamond; MYLES, Florence. **Second language learning theories**. 2nd Edition. London: Ed. Hodder Education, 2004.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza, (orgs). **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2003.

MOLLICA, Maria Cecília. **Da linguagem coloquial à escrita padrão**. Rio de Janeiro: &Letras, 2006.

_____. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **Enfoques de pesquisa sobre a relação língua e sociedade.** Veredas. Revista de Estudos Linguísticos, Juiz de Fora, v. 5 n.1, p. 7 a 19. Artigo on line disponível em <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo114.pdf>>. Acesso em 03/10/2013.

_____; LEAL, Marisa. **Letramento em EJA.** São Paulo: Parábola, 2012.

NEVES, Maria Helena e Moura. **Gramática na escola.** São Paulo: Contexto, 1994.

PLÁCIDO E SILVA. **Vocabulário jurídico.** Volumes III e IV. Rio de Janeiro e São Paulo: Forense, 1963.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

PRETI, Dino. **Sociolinguística: os níveis de fala.** 9. ed., São Paulo: EDUSP, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Performativity and the claims of scientificity in modern linguistics.** (Performatividade e argumentos científicos da linguística moderna). Artigo publicado Revista *DELTA* [online]. 2012, vol.28, n.1, pp. 85-103. ISSN 0102-4450 Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v28n1/v28n1a05.pdf>> Acesso em 04/10/13.

RICHARD-AMATO, Patricia A. **Making it happen: interaction in the second language classroom: from theory to practice.** 2nd ed. New York: Longman, 1996.

ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir. **Educação de adultos: identidades, cenários, perspectivas e formação de educadores.** Coleção Educação de Adultos. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

SAVILLE-TROIKE, Muriel. **The ethnography of communication.** Second Edition. Oxford, England: Basil Blackwell, 1989.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** São Paulo: Ática, 2002.

TRASK, R. L. **Dicionário de linguagem e linguística.** São Paulo: Contexto, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus.** São Paulo: Cortez, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem.** Edição Eletrônica. Ed. Ridendo Castigat Moraes (www.jahr.org). File:///CI/site/livros_gratis/pensamento_linguagem.htm (1 of 112) [22/1/2002 15:45:20]

WEEDWOOD, Barbara. **História concisa da linguística.** São Paulo: Parábola, 2010.

APÊNDICE A – Questionário Sociolinguístico: Alunos

Dados do pesquisado:

1. Nome completo:

2. Sexo: 1. Masculino 2. Feminino

3. Idade:

4. Estado Civil:

1. Casado (a) 2. Solteiro (a) 3. Viúvo (a) 4. Divorciado (a)
 5. Separado (a) 6. Noivo (a)

5. Onde você nasceu?

6. Há quanto tempo você mora em Manaus?

7. Qual a sua profissão:

8. Você mora em casa própria?

9. Você tem acesso à internet?

10. Onde você costuma acessar a internet?

1. Em casa. 2. No celular. 3. No trabalho. 4. Lan house 5. Outros

11. Você fala alguma língua estrangeira (inglês, espanhol, indígena...)? Qual?

1. Sim. _____ 2. Não.

12. Qual a finalidade da escolarização pela EJA?

1. Apenas ter um diploma 2. Apenas ter mais conhecimento 3. Aumentar meu salário
 4. Melhorar no emprego 5. Mudar de emprego 6. Mudar de profissão 7. Outro _____

13. Qual matéria você crê que vai lhe ajudar mais no seu objetivo? Por quê?

14. Qual a sua matéria preferida?

15. Que matéria você menos gosta? Por quê?

16. Como você classifica o ensino da Língua Portuguesa na EJA?

1. Excelente 2. Muito Bom 3. Bom
 4. Razoável 5. Ruim 6. Péssimo

17. O que você mais gosta no ensino das aulas de Língua Portuguesa?

1. A Leitura e interpretação de textos 2. A gramática 3. As atividades de Escrita
 4. As atividades Oraís (falar) 5. Trabalhar com o dicionário 6. Ler livros
 7. Fazer ditado 8. Fazer Redação 9. Outros _____

18. O que você mais deseja aprender com as aulas de Língua Portuguesa?

19. Como você avalia seu grau de satisfação quanto ao curso da EJA?

1. Muito Satisfeito 2. Satisfeito 3. Razoavelmente Satisfeito
4. Pouco Satisfeito 5. Nada Satisfeito 6. Não Sabe Dizer

APÊNDICE B – Roteiro para Entrevista: Alunos

1. Há quanto tempo você está no EJA?
2. Você pretende continuar estudando no EJA? Por quê?
3. (Você também respondeu que tua intenção com o EJA é...) Você acha que está conseguindo alcançar este objetivo? Por quê?
4. No seu questionário você escreveu que o que você mais gosta de aprender na aula de Português é..., por quê?
5. Descreva para mim, por favor, o quanto a escola influenciou e influencia em seu modo de falar e de escrever.
6. O que é falar ‘errado’ pra você?
7. O que seria falar ‘certo’?
8. O que é mais difícil aprender, uma forma mais padronizada de falar ou de escrever? Por quê?
9. Em que estágio você se coloca no domínio da norma culta escrita? Inicial, médio, avançado...
10. Você acha que tem dificuldades em se expressar (falar) corretamente? Por quê?
11. A escola de alguma maneira exige que você fale de forma diferente? Como?
12. Você sente alguma forma de discriminação quanto ao seu modo de falar? Alguém já te corrigiu ou riu do jeito que você fala? (Em qualquer lugar).
13. O que seus pais/familiares esperam com os seus estudos?
14. E você?
15. Para terminar, o que é ser um cidadão amazonense/manauara?

APÊNDICE C – Questionário/roteiro para Entrevista: Professora e Coordenadora

Questionário Sociolinguístico Professora

1. Nome completo:
2. Onde você nasceu?
3. Há quanto tempo mora em Manaus?
4. Qual a sua formação acadêmica?
5. Há quanto tempo você é professora da EJA?
6. Você tem algum outro emprego formal? Qual?
7. Você participou de algum treinamento específico para trabalhar na EJA? Qual?
8. Existe alguma atividade em comum com outras escolas de EJA? Especifique?
9. Nas reuniões pedagógicas há alguma pauta destinada para estratégias de ensino? Como é feita?
10. Com relação aos recursos pedagógicos, o que se adota no segundo segmento no ensino do português brasileiro?

Questionário Sociolinguístico Coordenação

1. Nome completo:
2. Onde você nasceu?
3. Há quanto tempo mora em Manaus?
4. Qual a sua formação acadêmica?
5. Existe algum treinamento específico para se trabalhar na EJA? Qual?
6. A escola faz parte de algum projeto patrocinado por alguma outra instituição? Qual?
7. Quantos professores há na EJA?
8. Qual a formação acadêmica exigida deles para se trabalhar na EJA?
9. Existe alguma atividade em comum com outras escolas de EJA? Especifique.
10. As reuniões pedagógicas acontecem com que frequência?
11. Estas reuniões são feitas seguindo algum critério específico (segmento, disciplina...)?
12. Os alunos possuem flexibilidade quanto a horário de entrada e saída, frequência, etc?

Entrevista Professora

1. Quais as características de uma turma do segundo segmento com relação ao português brasileiro?
2. Quanto tempo é destinado ao ensino do português neste segmento?

3. O que se deve ensinar?
4. Você trabalha com as diversas habilidades, tais como noções gramaticais, leitura, escrita e oralidade? De que forma?
5. Você cria algum material de apoio a fim de enriquecer e estimular a aprendizagem dos alunos? Qual ou quais?
6. Como você prepara as aulas?
7. Ao final deste segmento, que melhorias você observa na oralidade de seus alunos? Como eles adquirem a variedade padrão do português?
8. E na escrita?
9. E quanto à leitura?
10. Você está satisfeita com o seu desempenho como professora de EJA? O que pode mudar?
11. Qual a maior dificuldade que você encontra na modalidade da EJA no ensino do português?
12. E quais os saldos positivos que você pode listar?
13. O que é ser professora de EJA?
14. O que é ser amazonense?

Entrevista Coordenadora

1. Qual o perfil dos alunos da EJA nesta escola?
2. Quais as especificidades do segundo segmento da EJA?
3. Com relação aos recursos pedagógicos, o que se adota no segundo segmento no ensino do português?
4. Como a senhora avalia o ensino da variedade padrão do português brasileiro? A senhora mudaria alguma coisa?
5. Quais os problemas recorrentes que levam um aluno do português da EJA a sua sala?
6. Quais os desafios que o ensino da norma padrão do português enfrenta no segundo segmento da EJA?
7. Quais os saldos positivos que a escola tem tido?
8. O que é ser coordenadora de EJA?
9. O que é ser amazonense?

APÊNDICE D – Transcrições Grafemáticas das Entrevistas: Professora e Coordenadora

D = Documentador / Pesquisadora

P = Professora

C = Coordenadora

Entrevista Professora

D: quais as características de uma turma do segundo segmento com relação ao português brasileiro? como é que eles chegam? quem são eles?

P: normalmente eles chegam... a maioria... não é... chega com muita... muita deficiência na ortografia na leitura né ainda muito devagar... muita/muitas dúvidas ainda que... de alfabetização mesmo né... da base que eles têm... a maioria tem grandes problemas... outros porque deixaram de estudar muito tempo... isso também complica né... eles já esqueceram muita coisa... como se estivessem reaprendendo... eh... outros... tem a falta dele por causa de trabalho também né... não tem tempo de... procurar em casa e... pesquisar fazer leituras... eles não têm essa dedicação também né por falta de tempo... a maioria é/é dono de família... são poucos que são jovens mesmo.

D: quanto tempo é destinado ao ensino do português nesse segmento?

P: são dez meses... são dez meses... é.

D: e o que que se deve ensinar nesse segmento?

P: olha a/na verdade nós selecionamos né, porque é muita coisa pra se aprender em dez meses o que eles teriam de aprender de quinta a oitava / sexto ao nono ano né... então tem que selecionar assim o que dá tempo também... são... são aquele que é mais acessível que eles precisam saber mesmo né... a parte da ortografia... eh... as classes gramaticais né... e... bom... as tipologias textuais também tem que apresentar pra eles nessa fase assim... então a gente vai selecionando um pouco pra dar tempo né...

D: e você trabalha com as diversas habilidades, como as noções gramaticais, que você falou, leitura, a escrita e a oralidade também?

P: eles gostam mais da oralidade... tem alguns que ainda ficam né... mas eles se saem MELHOR na parte oral... a escrita é problemática né... a parte da leitura é muito difícil todos querem ler... geralmente quem quer ler são aqueles que já têm assim facilidade né... e... é bem complicado... então nós ficamos bem em cima mesmo da parte da escrita e da parte oral... quando uma surge uma facilidade que todos estejam assim mais animados é quando eu aproveito pra fazer a leitura né...

D: e de que forma que você trabalha a oralidade?

P: com os exercícios... né... eles respondendo os exercícios... as perguntas... eh é bem difícil pra eles colocarem na escrita... mas eles sabem muito né... na hora de responder oralmente... aí a tentativa é fazer eles passarem pra parte escrita o que eles sabem expressar na oral né... e corrigimos aí depois eu peço pra eles refazerem né o exercício... assim que funciona...

D: você cria algum material de apoio a fim de enriquecer e estimular a aprendizagem dos alunos?

P: pra estimular... eu uso muito com eles o vi/filme... eu gosto de trabalhar com filmes... através da/dos filmes a gente faz algumas interpretações né... de texto... geralmente faço uma sinopse do filme... um resumo... aí eu vou tirando as perguntas aí se torna mais... mais fácil pra eles porque já assistiram ao filme né já sabem responder as perguntas...

D: tem o nome de/de um último filme que você trabalhou?

P: o último filme que nós passamos foi A Megera Domada... de Shakespeare... eh...

D: sim, mas a versão é americana ou alguma versão brasileira?

P: não, americana mesmo... mas... nós usamos também do/do Chaplin... passamos... esse ano acho que uns três filme ou quatro nós trabalhamos... o primeiro foi sobre soletração... Prova de Fogo... pra despertar essa curiosidade de ir ao dicionário né... de como soletrar... então sempre é o primeiro que eu passo pra eles.

D: e como que você prepara as aulas?

P: as aulas em casa né... como nós não temos aqui um tempo pra preparar... mas geralmente recorrendo à internet... pesquisando... né... indo atrás aí depois eu faço um ()... sempre recorrendo a isso... o que tem mesmo de/de CDs ... às vezes que nós né compramos

D: o que você usa do livro do EJA mesmo?

P: o livro esse ano nós não usamos:: esse último livro né... eu usei mais aquele ali porque ele é mais resumido né... dá pra se dar bastante assunto nele seguindo aquele livro... ao longo do ano a gente consegue usá-lo:: aí o outro o atual ele não tem muita coisa porque ele é multidisciplinar... tem menos ainda e o que nós precisamos realmente ter de conhecimento tá no livro antigo... aí eu recorro ao livro antigo... eles não têm né... fica difícil por isso... e aí eles têm que... fazer... eles vão na lousa copiar...

D: e... eh... ao final deste segmento, né, quando é que termina oficialmente as aulas de português?

P: já terminaram.

D: já terminaram:: tá só na fase de... notas... fechamentos...

P: na fase de notas, recuperação que eles vieram pra fazer né...

D: então agora ao final, que melhorias que você observa na oralidade dos seus alunos? de quando eles chegaram até agora...

P: eles... eu acho que eles ganharam mais confiança na hora de falar... porque... como é que funciona a oralidade... na verdade não é só uma pessoa que... que responde... a outra complementa né... depois nós vamos chegando ao resultado final... pega um pouco de um pra eles perceberem né que/que sempre... lá ele vai ter um pouco de tá certo... depois é só unir com os outros colegas que também né tem algo certo e aí nós tiramos um resultado... então eles se sentem mais confiáveis porque... nunca está errado... alguma coisa a gente aproveita né do que eles fazem... então por se sentirem con... eh/confiantes eles:... eles falam realmente...

D: e você consegue ver como eles adquirem a variedade padrão do Português?

P: pra... me/na... eles gostam muito de brincar e na brincadeira né... eles vão percebendo qual é a diferença ah... alguns “olha é assim... tu tá falando assim... mas pode ser assim também”... eles mesmos brincando entre si... eles conseguem fazer isso... perceber a diferença né... que há diferença... e alguns gostam de aprender as coisas que pra eles são novidade... “mas isso existe?” “pode ser falado, pode ser dito dessa maneira?” sempre assim brincando... eles vão aprendendo...

D: e na escrita, o que que você nota que melhora ou que muda?

P: na escrita algumas pessoas melhoraram bastante... que eu achei né que a dificuldade era muito grande e que a pedagoga até se ofereceu pra tirar a lição pra ensinar né a dificuldade deles tentar solucionar... mas eu tive surpresa com alguns... outros... não procuraram evoluir não sei se por vergonha de... “Ah eu vou ter que sair agora pra estudar ...” isso poderia... não aproveitaram a oportunidade... então os que quiseram realmente né... melhoraram bastante na escrita...

D: e você disse que teve surpresa com alguns... surpresa positiva?

P: positiva:: que eu achei né que teria muita dificuldade com a pessoa... e no final não né... me surpreendi...

D: na escrita, o/a maior dificuldade deles é/é quanto à ortografia, a sintaxe, a colocação na frase:: o que é mais...?

P: são as duas... primeiro a ortografia... eles têm muitos problema porque... talvez eles não/ não procurem ler... eu acho que é muito o hábito da leitura que tá faltando pra eles e... alguns... são poucos mas têm muita dificuldade de expressar na hora de escrever o seu pensamento...

D: na leitura, você falou que de repente tá faltando mais leitura né? a voluntária mesmo, mas assim em sala de aula o que que você... você costuma estimulá-los quanto à leitura?

P: na sala de aula nós fazemos o seguinte... sempre que há uma leitura eu peço pra lerem né... mas sempre existem aqueles que... que resistem... aí esses fica difícil porque como é que eu vou saber se eles sabem ler se eles né se recusam... são poucos... uns foram ah/no decorrer do ano foram se sentindo mais à vontade pra ler né porque eles devem ter percebido que não eram os/os únicos que estavam ali sentindo dificuldade e outros conseguiram se superar na leitura...

D: com aquela turma que teve aquela explanação sobre... umas dicas sobre leitura que eu fiz né na semana passada/retrasada, teve você/eles te deram algum feedback quanto ao que foi ensinado ou/ou eles tiveram tempo de botar em prática alguma coisa?

P: na verdade nós tivemos foi semana passada e eu não tive nenhum contato pra conversar sobre aquela aula com eles né...

D: foi feriado [também...]

P: [porque nós tivemos o feriado... é... talvez eles tivessem alguma...]

D: observação

P: é... alguma dúvida também, observação, pergunta sei lá... a única que realmente um chegou né e perguntou se teria continuidade, mas ainda não conversei com eles sobre aquela aula...

D: pra ver se po/pode ter ajudado de alguma forma, né?

P: sim... com certeza...

D: ou pelo menos pra despertar o gosto ou ver que não é tão complicado assim... né? que é tipo um exercício mesmo...

P: não... com certeza... só faltou eu voltar pra receber né essa informação...

D: e você está satisfeita com o seu desempenho como professora do EJA?

P: o... o grande pro... na verdade SATISFEITA eu não posso dizer porque... muitos... também não tentam se ajudar, aí fica difícil pra nós ajudarmos... né? Por exemplo... agora... um último... que eu TENTEI fazer uma recuperação com ele... MARQUEI o dia... e/e eu disse que se ele não viesse né seria a chance dele porque no final do ano... ele pediu pra reprová-lo porque ele não viria fazer... então a gente percebe assim que eles levam muito... se for por falta muitos reprovaram::... essa dificuldade é mais com os mais novos:: então não dá pra dizer que tá cem por cento satisfeita né... porque esses mais novos eles atrapalham um pouco... eles levam muito na/na brincadeira então o trabalho que poderia sair melhor né... fica a desejar...

D: o que você mudaria na tua postura pra você ficar mais satisfeita com você mesma?

P: o que eu mudaria::... talvez começando pelo livro didático eu mudaria né... se eu pudesse se eu tivesse esse/esse poder... o livro didático me ajudaria muito se ele fosse livro bom né... seria um apoio muito/muito valioso... só que

nós pegamos os/os livro dida/eu tenho que trazer muita coisa de casa né... pra eles e:... sei lá o que eu poderia mudar :... Na verdade todos os anos eu mudo alguma coisa... vai depender do/da SALA também né... de acordo com a sala as coisas vão... vão tomando um outro rumo... vai mudando o planejamento... vai vendo o que seria melhor né... tem sala que funciona melhor o filme... outros que já gostam muito de escrever já acham que filme ficaria um pouco...

D: monótono...

P: é... pra () mas eu não sei... eu tou muito assim... insatisfeita com/na verdade a... as ordens de... né... de quem vem lá de/de cima mesmo... com a SEDUC na hora de planejar... conteúdo... na hora de ver os livros que eles chamam a gente pra escolher mas nunca é os livros que a gente escolhe... né porque até o/o livro didático ajuda... se vem um texto interessante... tendo a ver com a idade deles... isso ajuda bastante né... e tá faltando isso...

D: e o que você aponta como a maior dificuldade no EJA na sua matéria?

P: no EJA... a maior dificuldade... em se tratando de leitura... escrita... isso ou em geral?

D: em geral.

P: em geral... é tê-los presentes a/às aulas...

D: então a/a a falta de assiduidade...

P: é a falta... que eles faltam muito e isso prejudica porque se eles faltam hoje amanhã eles não sabem... ligar uma/um assunto ao outro... é a continuidade... perderam o início aí eles ficam todos perdidos...

D: e é muito comum a falta?

P: é muito... a falta... e o que é muito comum no início do ano é que as/salas são lotadas... quase sessenta alunos né... e no segundo mês aí não vêm mais...

D: essas faltas são justificadas ou elas são...

P: não::

D: e muitas vezes sem motivo?

P: muitas vezes sem motivo... quando eles vêm justificar “ah meu filho estava doente...” a gente até que dá um jeito né... justifica... mas a maioria é sem motivo mesmo...

D: talvez falta... [de persistência...

P: [talvez também porque são/são dez meses só com português... né... se torne pra ele cansativo:... mas... não vê a hora ((riso)) de terminar pra ir pra outra disciplina... só que eles faltam muito e isso prejudica muito... a falta é:: [::... =

D: [e quais...

P: = a principal dificuldade...

D: [os saldos positivos que você listaria?

P: os positivos são a/aqueles que... que ficaram até a metade do ano né... a gente fazer de tudo e eles continuarem até o final... olha você já chegou até aqui né... não vamos mais faltar... e aí é bom ver que aqueles que es/estão presentes até o final do ano... se tá faltando nota a gente recupera mas que eles no final né consigam uma aprovação... os que realmente começaram e/e se firmaram... eles conseguem no final passar pro próximo se/segmento...

D: a direção apoia? a secretaria, cópias, xerox? tudo isso você tem de apoio?

P: tem... a... na verdade eu trago muita cópia de casa né... que eu faço em casa... aí acabo imprimindo né... só que não dá pra fazer isso sempre né... nós temos aí uma/uma cópia de ... lá na secretaria mas... a gente tem que pagar... então sai um preço mas acessível pra eles né que são alunos... apoia também no sentido de às vezes eu tou precisando de papel... eles me cedem pra/pa imprimir né... nessa parte eles apoiam sim bastante...

D: você fez alguma aula na biblioteca esse ano?

P: não... esse ano não... não usamos a biblioteca::

D: ou levou pra lá os livros daqui...

P: não... os livros que eu levava eram os que eu tinha no meu armário porque aqui... eu guardava lá e a gente usava.. mas não daqui da biblioteca...

D: o que é ser professora de EJA? pra terminar::

P: tem que ser muito compreensiva... porque todo dia é uma história é uma situação né... eh... são acontecimento na família deles... tem que compreender MUITO... ter muita paciência com eles porque alguns têm que entender realmente porque alguns trazem o trabalho com três meses depois e aí se você não aceitar ele vai perder aquela... oportunidade de né adquirir me/média... aí tem que aceitar... até porque fizeram né... alguns esquecem outros perdem... mas acho que muita compreensão... muita::...

D: tolerância?

P: muita tolerância... é essa a palavra com eles... tem que ser um pouco de tudo... psicóloga, professora, educadora... alguns pa... MÉDICA que à/às vezes alguns passam mal aí tem que correr tem que levar... ao médico lá fora... acontece de tudo no EJA... então tem que ter muita... tentar ser simpática o tempo todo também porque alguns já querem... já são adultos né... não tem mais aquela paciência também... tem que ter muita compreensão... também...

D: legal... obrigada...

Entrevista Coordenadora

D: a senhora pode me falar um pouco sobre o perfil dos alunos da EJA nesta escola?

C: eh nós temos alunos não é... nós temos alunos adolescentes... nós temos alunos quinze anos né... e depois nós temos até... acho que aproximadamente até aluno de sessenta quase por aí...

D: e... em relação à profissão deles...

C: a profissão deles... eh... nós temos...

D: desde...

C: são várias né... nós temos aqui moto taxistas, nós temos pedreiros, nós temos domésticas, nós temos...

D: empresários também?

C: empresário?...

D: donos do próprio negócio?

C: autônomo né... nós temos vários... eh... também nós temos... serviços gerais que trabalham em escola... ((ruído)) além de serviços gerais... nós temos também eh... indústria... industriários... temos... ()

D: ex-presidiários?

C: nós temos...

D: ex-presidiários também...

C: nós temos...

D: então é um perfil bem eclético né?

C: exatamente.

D: todo tipo... quais as especificidades do segundo segmento da EJA?

C:

D: o primeiro é alfabetização... entra essa/essa parte... no segundo especificamente que é o que eu tou/tou estudando... o que tem de específico nesse período?

C: bem nesse período nós temos... ele funciona de duas/de duas etapas não é... no primeiro momento nós temos algumas disciplinas... então elas são... eh língua portuguesa... eh geografia... arte e história... aí no segundo momento nós temos matemática... ciências... inglês e ensino religioso... então... no segundo segmento não é... que é do sexto ao nono ele funciona assim...

D: isso dura dois anos?

C: dois anos:: é a primeira etapa né... como é chamado de () também que eles chamam... que são as primeiras disciplinas que eu citei língua portuguesa história geografia e artes::...

D: e com relação aos recursos pedagógicos... o que se adota no segundo segmento no ensino do Português?

C: bem... eh anos passados nós tínhamos o/o... didático né... o livro didático... e era um livro pra cada né... esse ano não... esse ano veio... aliás desde o ano passado... nós recebemos uma coleção e nessa coleção vem língua portuguesa vem história geografia...

D: num único volume?

C: num único volume::

D: isso foi bom?

C: professora... eh... eu acredito que no individual acho que seria bem melhor... porque ele já vem um livro totalmente reduzido... e uma linguagem assim pra eles né que estão iniciando... eu/eu acredito assim que o individual seria o melhor pra eles::...

D: cada disciplina com o seu livro?

C: isso... se bem que é só um didático né pra eles...

D: esse é o único material que eles têm? é esse livro multidisciplinar?

C: sim::...

D: cada etapa vem um livro desses::...

C: isso:: mas isso também não impede deles virem até à biblioteca né... porque tem outros livros...

D: os livros do ano passado por exemplo os que eram divididos né... eles poderiam ter acesso?

C: no atrasado... eles poderiam ter... ainda existe algum deles por aqui...

D: uh... uh... como a senhora avalia o ensino da variedade padrão do português brasileiro nesse segmento? a forma de falar...

C: eh... eu vejo assim em um tempo assim () primeiro bloco... eu vejo assim pouco... pra um determinado tempo né... porque é longo... os conteúdos... se diz em três anos as séries individuais já se torna difícil assim pra eles... imagine assim em... por exemplo em um ano do sexto ao nono... por outro lado é a modalidade deles né...

D: é... a senhora mudaria alguma coisa na forma de ensinar o português brasileiro pra eles? com apenas um ano ensinar quatro... né? quatro anos em um:: o que a senhora tiraria ou selecionaria pra... pra que eles realmente aproveitassem esse um ano?

C: eh... eu vejo assim... faria por exemplo eh principalmente matemática e português né serem em dois anos ficaria permaneceria... sempre elas...

D: ah sim... não seria OU matemática OU português seria sempre matemática e português nos dois anos... com a mesma carga horária...

C: exatamente

D: essa seria uma/uma modificação?

C: eu penso assim né porque eh... são todos os conteúdos de todas as séries em um ano... [eu acho assim pouco né...]

D: [é verdade...]

C: o tempo pra eles... que nem todas as vezes o professor chega a concluir tudo né... e será se ele observou né... o () todo?

D: verdade... quais os problemas recorrentes que levam um aluno a sua sala? um aluno do segundo segmento com relação a/a/ao ensino do português...

C: ir até minha sala?

D: é:: que tenham problema de... na matéria de português... que tá sempre acontecendo e que/e que vai parar na sua sala... um problema mais repetitivo:: qual seria?

C: eu acredito professora que é a dificuldade dele da leitura... ano/esse ano... eu até ainda tentei né ver alguns alunos pra fazer esse trabalho com eles... porque ano passado eu até ainda fiz... mas eh... aí você tem que ter um jeito de como conversar com esses alunos... é porque nem todos aceitam receber ajuda... é porque você não pode chegar e dizer assim olha “tu vens pra cá” né “porque tu não tá conseguindo... lá com a sua turma... então você vai ficar um tempo aqui e depois você retorna”... ano passado eu tentei fazer esse trabalho... no ano retrasado também mas aí complicou a situação aí eu digo vamos parar... mas eu vejo assim precisa... ser feito esse trabalho...

D: leitura é o mais recorrente... é o que mais leva esse aluno a/a tua sala?

C: eu acredito que sim... como eu lhe digo... eu ainda tentei lá nos finalistas... ainda vim pra cá com ele... ainda fez as leituras tudinho mas depois... não deu mais... eu/eu fui bem clara com ele ó “o senhor precisa né... até porque o senhor está no sexto ano o senhor está indo pro médio e aí?” não é?...

D: e quais os desafios que o ensino dessa norma padrão do Português enfrenta na sala de aula no segundo segmento?

C: que eu vejo... eu acredito que... com essa dificuldade que o aluno tem... não todos né... mas uma boa parte sim... eu acredito que seja mais a leitura... o entendimento dele não é... porque de acordo... a professora está lá explicando aí ele não está entendendo... aí a professora dá um texto pra ele... aí ele não consegue ler::... aí como ele vai fazer os trabalhos? porque se ele não ler ele não interpreta né e vice versa... ele não escreve...

D: e a fala?

C: a fala... ((riso)) [muitas vezes...]

D: [Tem mudado a fala deles? ao final do segmento... eles têm uma/uma forma de falar mais padronizada?]

C: professora eh... eu acredito assim que a/a convivência ali no dia a dia deles... na sala né... são poucos... né... porque tem certos que vem assim com linguagem assim... não é... tem uns que eh/eh usam muito a/a gíria né... e eles querem se comunicar com os outros colegas::... no entanto que eu... eu estava conversando com um aluno e ele... na gíria né... assim falando... eu disse pra ele “olha, você está na escola... se fosse/se for arranjar um trabalho você for pra entrevista você começar a falar na gíria né lá... vai ser logo reprovado... não é...” aí ele “não professora tudo bem... eu vou mudar mi/minha fala sim...” “é pro teu próprio bem...”

D: e quais os saldos positivos que a senhora tem visto... no final do segundo segmento com relação ao ensino do português?

C: eu acredito que seja assim a/a... aprovação né que eles têm ... porque se ele foi aprovado a professora aprovou passou aquele tempo todo ali... apesar das suas dificuldades... tudo eh/eh são as dificuldades MESMO né... mas a professora tentou né e ele também se esforçou... muitos né... muitos conseguem né... mas uma boa parte não...

D: e o que é ser coordenadora de EJA?

C: ah... ((risos)) na verdade ((riso)) eu estava na sala de aula né... aconteceu que veio uma gestora para a escola (ruído) e uma outra colega falou assim “olha, a professora está fazendo pedagogia... ela já está no sétimo período e tal porque não convida ela pra vim trabalhar conosco?” eu estava trabalhando à noite... até eu falei... “não menina eu nem terminei meu curso...” aí eu disse... eu disse/eu falei assim “eu acho assim difícil... porque olha lidar com todos... né...”

D: e qual era a sua disciplina? a senhora ministrava qual?

C: não eu trabalhava com o primeiro segmento...

D: de EJA mesmo?

C: de EJA...

D: português... ou/ou todas as matérias?

C: não... de todas as/as séries... as disciplinas né... aí eu falei com a diretora eu digo “olha eu não sei se eu est/já estou apta mas eu acredito que não...” aí ela entrevistou... “não eu vou te ajudar... vou te orientar...” a gestora passada né... aí eu disse “tá bom... é um desafio olha... é um desafio...”

D: com certeza... é outra/é outra/outra visão né que tem que ter... tem que ser mais amplo...

C: isso mesmo...

D: e a senhora tem outra função em outro lugar? trabalha em outro lugar [durante o dia?]

C: [no momento não... porque eu fui...
((ruído))... porque eu já sou aposentada né... pelo município eu trabalhava antes mas agora eu estou aposentada...
estou folgando nesse momento assim... ((riso))
D: que bom... a senhora está só aqui né? muito obrigada dona...

D: há quanto tempo que você estuda no EJA?

L2: eu estou estudando um ano e... acho que um ano () um ano e sete meses...

D: já... né?

L2: já...

D: você pretende continuar estudando no EJA?

L2: pretendo::

D: até o final?

L2: até o final::

D: por que?

L2: porque... né... é uma oportunidade que abriu pra/pra mim que já sou adulta... tal... que/que eu preciso de terminar meus estudo... aí como eu não tive oportunidade pra estudar na fase de criança... né... de adolescente... aí eu quero aproveitar... e... e eu quero ir até o fim...

D: isso mesmo... e você também disse que a sua intenção com o EJA é/é ter conhecimento... melhorar no emprego... mudar de profissão...

L2: é::

D: é isso mesmo?

L2: é...

D: e você acha que tá conseguindo aos poucos esse objetivo?

L2: tou... tou conseguindo né... porque em/só o fato de tá estudando né... já é um grande conhecimento que/porque se/eh... pra gente evoluir no emprego... a gente precisa estudar... né?

D: você também disse... aqui no seu questionário... que o que você mais gosta de aprender na aula de Português é simplesmente TUDO:: você marcou tudo... a leitura... interpretação de texto... atividade oral... ditado... gramática... trabalhar com dicionário... fazer redação... atividade escrita... ler livros... né... por que?

L2: porque isso/eh me faz um bem muito grande... né... isso é pra mim assim... porque eh o português de tudo se precisa... né... interpretar... saber escrever... saber ler bem... eh... fazer uma redação... né... de/ele tá envolvi/envolvido ali numa... então eh o aluno tem que se aprofundar mesmo... se/ter o conhecimento exato...

D: em todas as áreas... né?

L2: é... em todas as áreas...

D: e quanto que a escola influencia no seu modo de falar e de escrever?

L2: bom... pra mim ela influencia numa coisa boa... assim:: uhn...

D: qual é a participação dela?

L2: a participação da escola é que... de... de nos ajudar... de ensinar... né? eh... porque sem a escola a gente num/sem um professor... sem uma sala de aula... ninguém né consegue aprender... né? tem que existir:: ((riso))

D: e:: e quando você eh... pensa né... nas aulas de português sobre o falar... o que seria falar 'errado'?

L2: olha... falar errado::... olha acho que pra mim falar errado é... é no caso se... se a pessoa não tem um/um... no caso num lê di/bem... eh... falar errado é trocar as letra... né... isso pra mim é falar errado. Porque, a gente pensa assim, ah um ah cada um tem um... eu quero dizer assim uma maneira de falar, né, um sotaque. Num lugar fala uma/as palavra diferente, um objeto chama pelo nome, noutra lugar já é outro. Então, isso pra mim não é falar errado. Falar errado é trocar/tirar as letra... né? Tem pessoas que /que troca as letra tal, então esquece a letra.

D: mas isso na fala?... na fala também?

L2: é na fala né... no modo de escrever.

D: e o que seria falar 'certo'?

L2: falar certo pra mim... (riso) acho que::... bom... pra mim falar certo é... é a pessoa... ter/é ser a pessoa certa pra falar as coisas certas... né... coisas boa... porque... tem a ma/tem as pessoas que fala, né, ruim e fala eh... fala as palavra ruim e fala errado também... então acho que a maneira de falar errado não é só falta de ler uhn/disso também... né? é outras coisa que envolve...

D: tem a ver com falar mentira ou [falar... =

L2: [é, mentira =

D: = falta de educação... grosseria ...

L2: = desejar mal... né?

D: e falar certo seria também incluir educação [ser bom, verdadeiro...

L2: [uhn, uhn... ser bom... ser honesto né... ser verdadeiro:: isso é pra mim falar certo...

D: e o que é mais difícil de aprender... a forma mais padronizada de falar ou a forma mais padronizada de escrever? o que que é mais difícil aprender? pra você...

L2: pra mim... eh... eu acho que... na minha opinião... é difícil... é de escrever aprender escrever...

D: É mais difícil do que [aprender a falar... =

L2: [é mais difícil... eh de falar...

D: = no padrão? por que?

L2: e falar também... né?

D: L3... há quanto tempo você está no EJA?

L3: nesse ano eu comecei esse ano só o primeiro ano:.....

D: uhn uhn... e você pretende continuar estudando no EJA?

L3: pretendo...

D: por que?

L3: pra mim ver se eu alcanço terminar o primeiro entrar (hipótese) no primeiro...

D: você também respondeu que a sua intenção com o EJA aqui é mudar de profissão... não é? você acha que está conseguindo alcançar esse objetivo?

L3: por uns fato eu acho que sim... que eu tenho/que eu comecei/terminei/passei em primeiro em história... agora tou terminando de... terminar os outros pra mim conseguir o que eu quero...

D: no seu questionário você também disse que o que você mais gosta de aprender na aula de Português são as atividades de escrita...

L3: É ((riso))

D: por quê?

L3: é porque a gente na/na linguagem a gente fala qualquer coisa... mas na escrita a gente não... já a gente já sabe como que se escreve/como se fala...

D: uhn uhn... você consegue vigiar melhor... né eh... CONTROLAR...

L3: é a escrita a gente/eu aprendo falar e aprendo escrever né... que escrev/falar a gente a gente fala...

E você acha que a escola influenciou no seu modo de falar... no seu modo de escrever?

L3: sim::

D: como?

L3: porque... acho que elas eh/os professores ensinam bem as pessoas a escrever a falar direito... tem várias palavras que a gente não fala direito né... e algumas a gente tem que aprender... a falar e a escrever::

D: tem uma como exemplo?

L3: ((riso)) tem várias mas só que eu não sei/não/não me lembro muito bem das palavras::

D: o que é falar 'errado' pra você?

L3: falar errado? ((Pigarro)) agora pegou... ((riso)) falar errado... eu acho que a gente falar/falar errado é a gente não/a gente pensar que eles tão falando errado as palavras que a gente não for falar al/algumas palavras e não tá certo né... que nem a professora de português falou que várias palavras não/não tão certa a gente fala uma coisa mas não/não tem a mesma/não... na escrita não é a mesma coisa... do que a gente tá falando...

D: e o que é falar "certo" então?

L3: ((riso)) falar certo é quando a gente... a gente escreve as coisas certa pra poder a gente/ a gente tiver (hipótese) falando as coisa certa... eu acho né... ((riso))

D: e o que é mais difícil aprender... uma forma mais padronizada de falar ou uma forma mais padronizada de escrever?

L3: uhm... () palavras? escrever palavra ou...?

D: o que é mais difícil aprender:: a falar eh... naquele modelo mais culto ou a escrever? O que que é mais difícil?

L3: eu acho que mais difícil é escrever::

D: por quê?

L3: porque tem vária/várias palavra e a gente só... às vezes só bota... algumas que a gente sabe o que é e outras que às vezes falta, né, que a gente não sabe muito bem escrever e falta... eu sou uma que quando eu escrevo ou falta uma letra ou já tem mais de uma letra... ((riso)) eu sou assim ((riso)) que eu d/ tem algumas palavras que a gente não sabe bem escrever...

D: eh... em que estágio você acha que está no do/no domínio da norma culta escrita? Está no estágio inicial... no médio ou no avançado? como é a sua escrita?

L3: eu acho que é no... deixa eu ver qual... no primeiro aí que a senhora falou...

D: inicial?

L3: é...

D: você acha que tem dificuldades em se expressar corretamente? em falar corretamente?

L3: uhm... acho que sim...

D: por quê?

L3: me deu um/uma coisa aí que eu não entendi direito...

D: você acha que você tem dificuldade em/em falar se precisar... por exemplo... num/um eh falar com/com alguém uma diretora de uma/ de uma outra escola que você não conhece e você vai conversar... você acha que tem dificuldade em falar?

L3: às vezes sim...

D: por quê?

L3: porque às vezes a gente pode falar errado... às vezes pode tá certo... pode tá errado:: a gente tá falando conversando com ele né... aí eu acho que...

D: o que errado? as [palavras? =

L3: [É as palavras assim

D: = as...

L3: que a gente pode falar/estar as coisa errada aí ela pensar que a gente não tá... tá estudando... mas não pra aprender né mas pra tá falando errado...

D: já aconteceu com você?

L3: já... muitas vezes... quando a gente fala acho que conversando com as pessoas aí ele... “ah tá errado essa palavra não é assim, tem... tem que falar direito” tem algumas palavras já falei errado assim::

D: uhn uhn... e a escola de alguma maneira eh exige que você fale assim corretamente? faz algum exercício?

L3: às vezes sim:: os exercício assim quando a gente não ta/a escrita certo ela fala “não é assim que se faz... tem que aprender a fazer direito as coisa...”

D: você sente alguma forma de discriminação quanto ao seu modo de falar? Seja na escola... seja em casa... na/na/nalgum/no trabalho?

L3: Às vezes em casa.

D: Alguém [já viu =

L3: [em casa.

D: = de você?

L3: em casa já... e muito ((riso))

D: como foi?

L3: quando a gente fala ((pigarro)) quando a gente tá bagunçando... a gente fala qualquer palavra assim... eles fala “não é assim tá errado” aí pega e conserta a gente... tá... aí lógico que é () palavra “fócho” que a gente fala errado aí não é “fócho” é “Fósforo” [aí =

D: [Como é

L3: [não é assim...

D: = que é “Fósforo”?

L3: é fosfo... fósforo... sei lá:: aí eles falam não é assim... tem que ajeitar aí eu ah é assim mesmo porque eu não sei falar... ((risos))

D: e o que que os seus pais ou familiares esperam com os seus estudos?

L3: a minha mãe espera eu terminar né... que eu consiga terminar e... entrar no primeiro e terminar logo pra ver se arranjo um trabalho que seja melhor né... que não seja trabalhar em casa de família pra ficar com filho fazer comida essas coisa:: quer que eu entre/termine pra entrar numa fábrica pra mim conseguir o que eu quero né...

D: uhn uhn... e você? o que que você espera com seus estudos?

L3: eu espero que eu termine... em nome de Jesus eu vou conseguir terminar::

XX

D: L4... há quanto tempo você está no EJA?

L4: eu iniciei neste ano... sou iniciante:: eu tenho exatamente uns... se/quatro meses né... desde o início da aula...

D: e você pretende continuar no EJA?

L4: pretendo::

D: por quê?

L4: porque isso vai servir pra mim né... no meu futuro... às vezes até mesmo eu fico me perguntando porque eu fiz isso né... que eu atrasei três ano... aí eu acho que eu devo continuar e eu vou continuar até o final do meu período::

D: ótimo... você disse aqui também no seu questionário que a sua intenção com o EJA é ter mais conhecimento::

L4: sim::

D: você acha que tá alcançando esse objetivo?

L4: acho::

D: por quê?

L4: porque assim... que o EJA ele é o mais explicado assim... e explica não é que nem ele (hipótese) assim igual a pessoa está estudando no período normal ela explica um pouco ali... até que a pessoa... tá aprendeu aprendeu... mas no mesmo tempo assim/assim passando uns tempo ela esquece das coisas... mas o EJA não você tá lá... você passa um período já de... oito meses no máximo estudando uma matéria aí você aprende a:: por isso que... eu acho que tem mais conhecimentos...

D: uhn... interessante... no seu questionário você também escreveu que o que mais gosta de aprender nas aulas de Português são as atividades orais né... pra falar... fazer redação e as atividades de escrita não é? eh... por que você gosta mais dessas atividades?

L4: porque eu me relaciono mais com essas... assim eu acho mais fácil em redações e atividades escrita né... acho que é só isso mesmo::

D: então você acha que a escola tá influenciando no seu modo de falar e de escrever?

L4: sim... eu acho isso::

D: uhn... por quê? tem um exemplo?

L4: não tenho:: ((riso)) () acho... que eu não tenho nenhum exemplo::

D: e o que é falar 'errado' pra você?

L4: porque assim... nós estamos na escola pra aprender né... e falar errado pra mim não cola... é que nem... deixa eu ver assim um modo de explicar::... então... eu não tou conseguindo explicar direito... errado né? ((riso)) não consigo explicar isso...

D: então o que é falar 'certo'?

L4: você aprender né... e... falar sua gramática exatamente certa... acho que é isso... ((riso)) não sei::

D: e o que é mais difícil aprender... a falar melhor ou a escrever melhor?

L4: acho que mais difícil aí aprender é falar... escre/escrever você lê livro você escreve... mas a falar a gramátic/gramática certa acho que é muito mais difícil porque o português de hoje não é/não é que nem aquele português do passado... que ele... tem que falar exatamente certo... hoje não... hoje tem várias gírias e... é isso::

D: uhn uhn... eh... em que estágio você acha que você está na escrita culta? no estágio inicial... no médio ou no avançado?

L4: acho que no médio::

D: você acha que tem dificuldades em se expressar corretamente?

L4: oral?

D: é::

L4: oral assim eu acho que eu tenho... mas na escrita eu acho que não::

D: onde na/na fala?

L4: na fala::

D: mas em que... parte da/do discurso?

L4: logo no início... por causa que a pessoa fica nervoso né... não é? mas o resto você já se acostuma...

D: sei... a escola de alguma maneira exige que você fale diferente?

L4: não::

D: te dá um padrão pra escr/prá falar?

L4: às vezes né... ela exige... não é que você aprender... exige... às vezes...

D: uhn uhn... e como ela faz isso?

L4: assim... você vai fa/você vai pra frente... você/você... ela exige que você fale direito... exige que você fale direito... explique melhor as coi/a situação que você tá fala/falando... acho que é isso...

D: uhn uhn... é um treino né? você sente alguma forma de discriminação quanto ao seu modo de falar? seja em casa, no trabalho, na escola? alguém já riu do jeito que você fala ou te corrigiu?

L4: não... que eu me apego muito rápido com as pessoas... todo... acho que assim... eu não me... eu não faço raiva pra ninguém... mas tá de... todo mundo me aprova assim... nunca ninguém me criticou por causa da minha/do meu jeito de falar... acho que não...

D: nem/nem os amigos brincando?

L4: nem eles brincando não... acharam até bacana...

D: os seus pais... seus familiares esperam o quê com os seus estudos?

L4: uma vida melhor né... melhor do que a deles...

D: e você?

L4: eu espero também... dar o que eu quero né... na vida... crescer... estudar... ter uma vida melhor... acho que é isso::

D: bom L4... muito obrigada... tá?

XX

D: L5... há quanto tempo você está no EJA?

L5: há um ano só::

D: um? e você pretende continuar estudando no EJA?

L5: com/com certeza::

D: por quê

L5: porque o ensino do EJA é... ele é mais... assim... eu gosto porque... depende das coisas assim... porque... quando eu estudava normal... não tinha um ensino... um ensino mais... assim eu não conseguia... como é que eu posso dizer? acompanhar as outras pessoas... entende? aí no EJA não... no EJA é por etapa né... aí eu consigo mais acompanhar as outras pessoas::

D: tá... você também disse que a sua intenção com o EJA é apenas ter mais conhecimento:: é isso que você vai conseguir... certo?

L5: é::

D: no seu questionário também você escreveu que o que mais gosta de aprender nas aulas de Português é... são as atividades orais... a falar...

L5: a falar...

D: por quê?

L5: porque eu me expresso melhor... consigo me expressar melhor... é isso::

D: outra coisa... a escola tem influenciado no seu modo de falar e de escrever?

L5: no modo de falar mais ou menos ((riso)) né... assim no modo de escrever eu acho que... ajudou muito...

D: uhn uhn... eh... e o que é falar 'errado' pra você?

L5: ((riso)) falar errado pra mim? é não conseguir se expressar com as pessoas... não... conseguir dialogar bem as coisas... é isso...

D: e falar 'certo'?

L5: falar certo é... conseguir se expressar melhor com as pessoas... conseguir... dialogar melhor as coisas... eh... falar bonito né? ((riso))

D: uhn uhn... e... o que é mais difícil aprender... uma forma eh de falar melhor ou de escrever melhor?

L5: falar melhor::

D: por quê?

L5: porque... acho que falar assim com... tipo com umas pessoas que a gente não conhece... acho que é bem mais difícil do que falar com quem a gente conhece né... porque a gente fala outras PALAVRAS... e... com outras não... com as outras pessoas que a gente não conhece... a gente tem que falar melhor assim... se expressar melhor...

D: uhn uhn... eh... e no português ESCRITO em que estágio você acha que tá? no escrito culto né... de forma mais culta... no início... no estágio médio ou no avançado?

L5: no médio::

D: eh...você acha que tem dificuldades em se expressar mais corretamente... em falar mais corretamente?

L5: eu acho que sim...

D: por quê?

L5: porque eu não consigo me expressar com as pessoas que eu não conheço... aí eu fico mais nervosa...

D: eh... a escola de alguma maneira te ensina a falar de forma diferente? exige que você fale de forma diferente?

L5: acho que sim... né... porque... falar com as pessoas né...

D: como que ela ensina?

L5: assim... posso falar em ler bons livros, né... que nos livros a gente... a escola proporciona a gente ler vários livros legais ... assim e com os livros a gente aprende a falar melhor com as pessoas...

D: uhn uhn... ótimo... você sente alguma forma de discriminação quanto ao seu modo de falar em algum lugar... seja em casa... no trabalho... na escola... com os colegas? alguém já riu... já te corrigiu?

L5: não... ainda não...

D: o que os seus pais ou familiares esperam com os seus estudos?

L5: ah... a minha mãe ela espera que eu termine né... os meus estudos pra... ela espera uma/uma coisa melhor de mim tenho certeza porque ela sempre fala pra mim nunca desistir... e eu quero muito terminar por causa dela assim... e por causa de mim também...

D: você respondeu já a outra pergunta que era assim... "e você... o que você espera?" obrigada::

XX

D: há quanto tempo vc está aqui no EJA? mesmo em/de outra escola... mas no/no EJA né?

L6: vai fazer dois anos esse ano aqui agora::

D: já?

L6: já::

D: e/e você sempre estudou nessa mesma escola?

L6: não... o EJA estudei só aqui... mas estudei em outras escolas horário normal... tempo normal mesmo::

D: ah... tá... e agora você está aqui por quê? por causa...

L6: por... por não ter trazido minha transferência do interior... então... aí... teve que fazer... refazer de novo... tudo...

D: é mesmo::

L6: é... então eu/eu não pude mais continuar fazendo no tempo normal... aí eu... teve que parar 5 anos... aí agora eu voltei a estudar de novo... eh... desde o ano passado:: aí teve que fazer essa...

D: e qual é o interior de onde você vem?

L6: Barreirinha.

D: ah... porque aqui você diz que nasceu em Manaus...

L6: nasci em Manaus... morei em Barreirinha por 8 anos... aí estudei lá... aí quando eu viajei de lá pra cá eu não trouxe a minha transferência... aí eu liguei pra mandarem por fax e não mandaram... então... aí por devido de trabalho... aí... exigiram eu teve que fazer uma prova na SEDUC de primeira à quinta... eu fez passei quando foi de sexto ao nono eu não consegui... por dois pontos eu reprovei:: então... eu teve que... ir pro EJA... fazer...

D: e você está satisfeito aqui no EJA? Você gosta?

L6: eh:: vamos dizer que sim:: eh... não... eh...o aprendizado deixa um pouco a desejar porque é muito... é muito rápido eles passam uma doutrina pra gente... e eles não prolongam muito... tipo é hoje eles dão o assunto amanhã já passam o exercício pra outro dia começar o assunto... pra não perder tempo então a gente pega poucas coisas...

D: fica muita coisa pra você fazer em casa?

L6: isso::

D: e.. eh... aqui você disse que você quer ir pra faculdade mais rápido...

L6: isso::

D: também?

L6: também... é uma das prioridades porque quando a gente é mais novo tudo bem.... eh... quando a gente ainda está com 15... 16 anos dá pra fazer o acelerado... como eu já tenho 22 anos.. então... até eu fazer tudo de novo refazer tudo até eu chegar lá eu já ia tá o que? com uns 30 anos... fazer uma faculdade...

D: ainda tá muito jovem ainda... L6...

L6: não eu já tenho 22 né? ((riso))

D: mas bem jovem ainda... mas... claro né... sempre bom... eh [poder...

L6: [priorizar.

D: não é? e você acha que está conseguindo alcançar o seu objetivo aqui no EJA?

L6: em parte só.

D: por quê?

L6: tipo... pra não... pra não ficar muito atrasado... tem partes como eu falei... tem... o ensino deixa a desejar um pouco::

D: e você acha que a escola influencia no seu modo de falar e de escrever?

L6: sim::

D: e te ajuda?

L6: ajuda... por/porque tem muitas palavras que... eu tou utilizando hoje que eu não sabia... que existiam... então com a professora de português eu... aprendi mais e... tou elevando mais a minha escrita::

D: então... você... o que que você acha mais difícil... aprender a falar mais corretamente ou a escrever?

L6: a escrever é muito mais difícil do que a falar... porque... falar a gente fala de um jeito e na hora de escrever a gente escreve de outro modo... então fica muito mais difícil... tem muitas palavras como “tchau” que eu (risos) escrevia de um jeito e quando eu fui aprender que “tchau” era escrito com... de outro jeito então... é de falar é muito fácil... agora de escrever... é mais difícil::

D: e você... eh... em que... por exemplo na norma... culta escrita você acha que está em que estágio... no início... no médio ou no avançado?

L6: acho que no ini... no médio...

D: no médio... você acha que já escreve bem... melhor?

L6: é... melhor::

D: eh... o que que é... falar ‘errado’ pra você?

L6: uhm... deixa eu ver...

D: o que seria falar ‘errado’?

L6: é porque... antes eu me referia a que as pessoas falavam errado e hoje em dia eu aprendi que não tem um modo CERTO de se falar... tem várias pessoas que falam de um jeito e outras de outro, então não tem um jeito errado de falar... só tem um jeito diferente... de se referir ao/às coisas::

D: e você aprendeu isso onde?

L6: aqui na escola.

D: com a professora X?

L6: com a professora X::

D: muito bem... e o que seria falar 'certo' então?

L6: eh... também não tem né ((risos)) se não tem o jeito errado não tem o jeito certo de se falar::

D: muito bem:: e... na escola você sofre alguma pressão pra falar de modo diferente?

L6: a... até que não... na escola não... a gente não sofre muito isso de falar diferente... aí/a gente sofre muito mais é quando a gente vai pra empre/pra entrevista de emprego... isso e/exige muito...

D: e como você se comporta numa entrevista de emprego... na sua fala?

L6: eu tenho que tomar muito cuidado no meu modo de falar... não usar palavras i/erradas num/em momentos 'importunos'... então eu tenho que tá sempre atento de/do QUE eu vou falar pra não utilizar gírias... nada... que muitas vezes a gente... numa gíria que a gente vai falar num/na frente duma pessoa que trabalha nos Recursos Humanos a gente é cortado de uma seleção pra trabalho::

D: é verdade... e alguém assim... sem ser na entrevista de emprego... no dia a dia... alguém já/já te discriminou pelo modo de falar... ou riu... ou te corrigiu...?

L6: sim... [às vezes...

D: [tem algum episódio?

L6: é porque meus colegas a maioria fala muito mais em gírias né... então às vezes eu aprendo uma palavra nova eu vou querer utilizar com... ali conversando no coisa eu levo a palavra eles... eles... acham es/estranho né o jeito de/de eu tá falando... pra eles é diferente::

D: então na verdade você já sofreu [alguma

L6: [discriminação

D: = alguma discriminação ao CONTRÁRIO

L6: ao contrário:: não... mas em modos de gírias também... que às vezes eu vou pra casa de o/de/de amigos casa de amigos... aí onde as pessoas falam mais refinado e aí eu vou utilizar uma gíria às vezes eles reprimem... acha engraçado... aí deixa a gente constrangido::

D: uhn... muito bem... e o que que seus pais ou familiares esperam com os seus estudos?

L6: na realidade meus/meu pai... meus pais eu não moro com meus pais eu moro alugado moro só... eu... meus pais... eles esperam só que eu termine pelo menos já o ensino médio pra eles já é o suficiente... por causa que... e/eu saí de casa muito cedo então... eles não... não tem muita esperança em... em que... eu/eu consiga uma faculdade exercer uma função então... d/eles só esperam que eu termine só... pelo menos o ensino médio::...

D: mas você tem esperança?

L6: eu tenho esperança que com certeza...

D: que você disse aqui... engenharia ()... né?

L6: engenharia... engenharia civil...

D: muito bem... e você disse que... eh... matemática é a sua matéria preferida... pra engenharia isso é ótimo... mas que a que menos gosta é o Português porque é muito complicado...

L6: com certeza...

D: mas... você também disse que gosta de gramática... do ensino da gramática e de aprender... tem vontade de aprender palavras novas... você acha que a gramática vai te ensinar palavras novas?

L6: é porque ()... a gente estudando gramática a gente... aonde a gente utiliza muito mais palavras... a gente conhece muito mais... tem um conhecimento maior de outras palavras... palavras mais... porque a gente estudar o português eh... o português ele não ensina... a gente aprende mais o popular mesmo... e na gramática não... a gente vai buscar palavras novas e difícil de aprofundar mais no português::

D: uhm... uhm... muito bem::...

XX

D: há quanto tempo vc tá no EJA... L7?

L7: dois anos::

D: e você pretende continuar estudando no EJA?

L7: se Deus quiser::

D: você também disse aqui no teu questionário que a tua intenção com o EJA é melhorar no emprego...

L7: isso

D: você acha que está conseguindo esse objetivo?

L7: com certeza::

D: por quê?

L7: porque eu tou podendo já... escrever alguma coisa alguém pede algum escrito eu tou sabendo escrever já... já posso fazer um orçamento sobre qualquer coisa já... es/escrito direitinho::

D: já sentiu essa diferença?

L7: isso... isso::

D: no seu questionário também você escreveu que o que você mais gosta de aprender na aula de Português é... é lidar com o dicionário.. usar o dicionário né?

L7: isso...

D: por quê... que você gosta disso?

L7: é porque geralmente eu sei ler... mas na hora de escrever eu... eu perco as letras... eu ponho as letras no lugar errado aí eu... sempre tou procurando pra tentar localizar... sempre que eu vejo um nome diferente eu tento achar aquela palavra... ah quando eu vou escrever isso essa letra entra aqui tal tal...

D: aí o dicionário te ajuda... né?

L7: isso::

D: e quanto a escola tem influenciado no seu modo de falar e de escrever?

L7: eu acho que em tudo... ((riso))

D: é?

L7: isso::

D: e o que é falar “errado” pra você?

L7: acho que falar ‘errado’ é... falar fora da gramática né... uma palavra se escreve com a letra () e tal o cabra já mete outra no meio ali então já... pergunta diferente...

D: uhn... uhn... e o que é falar ‘certo’?

L7: ((riso)) acho que dentro da regra né... correto ali dentro::

D: e o que é mais difícil pra você... aprender uma nova forma de falar ou de escrever?

L7: eu acho ((riso)) que é os dois... não tem nem como dizer qual é mais difícil ((risos))

D: mas não tem um que você::...

L7: eu acho que são igual olha ((risos))... tanto pra falar quanto pra escrever é meio difícil pra mim olha::

D: é?

L7: isso::...

D: e na escrita em que estágio da escrita CULTA você acha que está... no início... no médio ou no avançado?

L7: eu acho que ainda tou ainda no início...

D: você acha que tem dificuldades também em se expressar... em falar corretamente?

L7: com certeza::...

D: por quê?

L7: porque na hora às vezes... dá um nervoso às vezes né tá... a não ser que esteja bebendo... bebendo fica bacana né... ((risos)) mas assim mesmo... natural fica meio difícil... a gente pensa de falar uma coisa fala outra né... depois que a gente vai pensar “pô era pra eu ter falado isso e isso e isso”... já passou né?

D: você... eh... a escola de alguma maneira dá um modelo assim que você tem que seguir pra falar? exige que fale de uma forma específica?

L7: eu acho que sim... pelo menos a... professora X ela ensina gramática direitinho... a gente tem que falar assim... às vezes você fala num sentido mas na hora de escrever tem que escrever correto né... fala errado mas na hora de escrever tem que botar as letras certas não pode pular::...

D: e... você sente alguma forma de discriminação quanto ao seu modo de falar? em... seja no trabalho... na... na escola... com os colegas ou em casa? alguém já te corrigiu ou riu de você?

L7: ah... riu não... mas aqui acolá a gente corrige né... de vez em quando a gente fala alguma coisa... o próprio filho da gente corrige a gente né... ((riso))

D: e o que que os seus familiares esperam dos seus estudos?

L7: rapaz... pelo que eu tenho falado até hoje eles me dão bastante força pra mim não desistir né... principalmente a minha mãe porque minha mãe lutou muito pra mim estudar () quando eu era pequeno eu não tive chance porque tinha que trabalhar né... depois já de adulto voltei pra aula de novo::

D: e você... o que você espera com os seus estudos?

L7: conseguir meu objetivo né... ir em frente... estudar até onde der aí::

D: e o teu objetivo é melhorar no emprego... né?

L7: isso... isso::

D: ok... obrigada::

XX

D: e há quanto tempo vc está no EJA?

L8: há dois anos::

D: dois anos... nessa mesma instituição?

L8: isso::

D: e... no seu questionário você disse que gosta de aprender na aula de Português é... o que você mais gosta né... é a gramática... por quê?

L8: é porque a gente cada dia que passa a gente aprende mais né... com a língua portuguesa né... e::... porque tem muitas coisas que a pessoa usa né o... as palavras que a pessoa usa às vezes não tá certo né... então a gente tem que... eh... estudar pra aprender mais né...

D: uhn... uhn... você respondeu também que... no questionário... que a sua intenção é aumentar seu salário... melhorar né...

L8: [Melhorar pra =

D: [No trabalho.

L8: = ajudar minha família né::...

D: e você acha que a escola tá te ajudando nesse objetivo?

L8: TÁ SIM::

D: e como?

L8: eu tendo oportunidade de estudar né... porque se não tivesse a escola eu jamais ia ter um futuro né... brilhante mais na frente assim::

D: e... como que a escola te ajuda ou te influencia no seu jeito de falar e de escrever?

L8: eh... através dos professores né... ensinando a gente né... a aprender a falar mais... e... se comunicando com as pessoas... né... dentro da escola::

D: e o que que é mais difícil aprender... a falar ou a escrever?

L8: [eh::...

D: [Português... claro? ((riso))

L8: a falar né... a falar é mais difícil::

D: por quê?

L8: porque a pessoa não... ela não bota em prática né... ela já tá acostumada com aquela... ((ruído)) com aquela língua ali né... não bota em prática ((ruído)) o que é pra se... falar né... [porque...

D: [não é escrever né... ah... você acha falar?

L8: é::

D: escrever... não?

L8: escrever::... é difícil um pouco também né... mas a gente luta aí pra... aprender mais... a escrever né... escrever melhor...

D: o que que seria falar eh... ‘errado’ pra você?

L8: falar ‘errado’::?

D: existe falar ‘errado’?

L8: tem muitas pessoas que usam né... certas palavras que... que não é certa né... eles... por exemplo... se a pessoa::... ((riso)) tou um pouco nervoso...

D: pode dar o exemplo... que você lembrar... pode ser um exemplo engraçado...

L8: é como a professora falou né... eh... se a pessoa pergunta se... a pessoa fez aquilo aí ela vai dizer “eu fiz” né... e não é... né... é “fi-lo” né::

D: ah...

L8: a pessoa não bota em prática né::...

D: muito antigamente... não é?

L8: é...

D: acho que [hoje...

L8: [só um exemplo... né?

D: é... sim:: então isso seria falar correto... seria falar () meio da gramática? e o que seria falar... eh... não... já... você já me disse... seria o da gramática:: a escola tem feito alguma pressão eh... no/pra que você fale diferente?

L8: não... não...

D: de forma nenhuma?

L8: nenhuma pressão... de nenhuma forma::

D: nem usar com os colegas?

L8: não... não::...

D: alguma vez você já enfrentou uma situação... fora da escola mesmo... de alguém eh te corrigir... ou rir porque você falou de uma certa forma?

L8: só uma vez... mas eu tava certo né... eles pensavam que eu tava errado::

D: e você falou eh...

L8: não... deixei... eles bagunçaram comigo tudo... mas... relevei né::...

D: por quê? porque você usou uma forma mais culta da língua?

L8: isso... o certo né... eu usei o certo.. é tipo o nome de uma... é o nome assim dum/de uma coisa que tava certo que eles falaram que tava errado né... pra mim... aí começaram a bagunçar comigo tudo... mas eu relevei né:: ((riso))

D: interessante... e o que seus familiares esperam com os seus estudos?

L8: um futuro melhor né... estudar pra ter um futuro melhor... e dar um futuro pra minha família né...

D: e você? o que que você espera?

L8: também... um futuro melhor... pra mim e pra minha família NÉ:::...

D: quando você vai fazer uma linguag/uma... uma entrevista de emprego... que linguagem que você usa assim... o que que você faz quando você vai fazer uma... como você fala::? pensando nisso... que você quer algo melhor pra sua família... que você quer conseguir aquele emprego...

L8: eh... eu vou com o pensamento assim né... de conseguir falar tudo certo né... a gramática certa, né... que é pra conseguir o emprego né:::...

D: certo... e você quer deixar algum recado pra... pode ser pra mim pra pesquisadora ou pro ensino em geral do/da nossa língua portuguesa?

L8: eh... deixar que... os professores né... continuem assim né... ensinando... para essas crianças que estão vindo aí agora né ter um futuro melhor mais na frente... para que elas não possam seguir o caminho das drogas né... só isso:::...

D: então é o ensino que vai além da própria matéria... né?

L8: isso::

D: tá bom... L8..

XX

D: e você tá... estudando no EJA há quanto tempo?

L9: um ano né... eu comecei esse ano aqui a estudar aqui nessa escola::

D: e você pretende continuar estudando aqui no EJA?

L9: pretendo.

D: por quê?

L9: porque eu gostei dos estudos aqui né... ter assim acolhido de uma/de uma forma ótima né os alunos... na/não só eu como todos os alunos da escola tem sido assim aumentado assim as minhas... notas porque eu/eu estudava mas eu não ia muito bem na minhas notas e tem/tem sido muito bom pra mim né os estudos aqui::

D: e...você também disse no seu questionário que a intenção com o EJA é mudar de emprego... não é?

L9: isso::

D: você acha que tá/está conseguindo alcançar esse objetivo?

L9: estou... tou conseguindo::

D: por que que você acha isso?

L9: porque os estudo é fundamental né... pra gente mudar de vida pra ter o saber né... hoje em dia é preciso ter o saber pra poder ter algo de melhor pra nossa vida né... então é por isso que eu acho que é o objetivo a gente esudar pra vencer na vida né:::...

D: e você também no seu questionário disse que o que você mais gosta de aprender na aula de Português são as atividades de escrita... por quê?

L9: porque... assim eu/eu acho que é mais legal né a professora escrevendo e a gente escreve no caderno... assim... eu acho interessante/acho interessante::

D: e a escola eh... tem ajudado você eh... no seu modo de falar e de escrever?

L9: tem... tem muito tem me ajudado bastante... porque tem algumas palavras né que a gente... não sabe ainda di/dizer completamente aí a gente acaba estudando português e acaba sabendo melhor como falar né::

D: uhn... uhn... certo... o que que é falar 'errado' pra você?

L9: falar ERRADO... é quando por exemplo... assim alguém diz uma palavra... e que eu não se/eu não sei falar ela do jeito que aquela pessoa está falando certo né correto... aí pra mim é errado::

D: e se/o que seria falar 'certo'?

L9: o que seria falar 'certo' pra mim? é por exemplo... a pessoa... eh... ler... que nem um dicionário... num dicionário tem a explicação né... tem a pergunta a gente vai atrás daquela pergunta e a gente fala né através do dicionário que a gente fala corretamente:::...

D: e o que é mais difícil aprender... a escrever 'corretamente' ou a falar 'corretamente'?

L9: a falar corretamente::

D: é mais difícil?

L9: é mais difícil::

D: por quê?

L9: porque... pra mim é mais difícil por causa que eu já sou acostumada a falar de uma/de uma certa maneira né... e fica meio difícil a falar correto...

D: e... em que estágio você acha que tá na sua forma escrita eh... culta? Início... mé/meio ou já no avançado?

L9: meio::

D: você acha que tem dificuldades em se expressar... em falar corretamente?

L9: sim::...

D: por quê?

L9: porque assim... às vezes eu acho que... devido eu falar pouco né... ser um pouco mais afastada das pessoas eu acho que é mais difícil pra mim falar assim o que eu tenho pra mim dizer totalmente né... em poucas palavras...

D: a escola de alguma maneira ela/ela pede ou... que você fale de forma diferente... essa forma mais padronizada?

L9: não... assim eles não pedem né... assim pra gente falar de uma forma assim, mas apenas eles ensinam né da maneira que a gente deve falar... a/assim na frente das pessoas... se organizar né mudar aquelas falas que estão erradas pras palavras certas::...

D: uhn, uhn... e... você sente alguma forma de discriminação quanto ao seu modo de falar? Seja na escola, em casa... no trabalho... com os colegas? Alguém já riu de você por falar alguma coisa ou/ou já eh... é são essas duas coisas... ou te corrigiu... né?

L9: já... já várias vezes aconteceu isso dentro de casa né com/assim no meio dos meus irmãos... algumas vezes acontece isso assim por brincadeira... às vezes acontece... a gente começa a falar um negócio aí/aí tira uma brincadeira falando algo errado aí eles corrigem... fala que tá errado...

D: seus irmãos são mais velhos que você?

L9: não... não... só::...

D: são mais jovens?

L9: são mais jovens...

D: e aí...

L9: tem um mais velho e os outros são mais jovens...

D: mesmo assim eles corrigem... né?

L9: assim mesmo ((risos))

D: o que os seus... familiares esperam com os seus estudos?

L9: assim... esperam melhoras né... de mim... que eu venha a ser uma pessoa que... venha a ter tudo que a/assim minha mãe né sempre sonhou pra mim eu ser alguém na vida né... devido assim... por exemplo... ela ser pai e mãe né... aí ela deseja que eu seja alguém na vida... que tenha o saber que tenha um emprego que seja uma pessoa sucedida né... isso que eu espero também e ela também::

D: ok...

XX

D: há quanto tempo você está no EJA?

L10: vai fazer dois anos...

D: e você pretende continuar no EJA?

L10: continu/vou continuar...

D: por quê?

L10: porque eh eu ainda tô no... ensino fundamental vou terminar esse ano... ainda falta mais dois anos pra mim terminar o ensino médio...

D: você disse que queria ficar no regular... por que que você veio pro... pro EJA?

L10: pelo fato de fazer curso ah... ah... pel/pela parte da... manhã e não ter muita opção aqui no bairro pra fazer o regular... aí eu decidi fazer o EJA...

D: eh...você também disse que a sua intenção com o EJA é fazer uma faculdade:: você tá conseguindo alcançar esse objetivo?

L10: eu creio que sim... tou... tou procurando me esforçar mais...

D: e você também disse que o que você mais gosta nas aulas de português é fazer redação e ler livros:: por que essas atividades?

L10: redação acho que é... é fundamental né fa/prá qualquer... coisa assim redação e... ler muito pra... pra aprender né até... se comunicar mesmo com as pessoas né...

- D: e o quanto a escola influenciou no seu modo de falar e de escrever... nesses últimos dois anos né... que você está aqui? o quanto ela influenciou? já mudou alguma coisa?
- L10: mudou sim:... Mudou/eu estudava aqui de manhã... meu/sempe estudei aqui né... eu acho uma escola muito boa... os professores também são... são bons... acho muito bom...
- D: o que que é falar 'errado' pra você?
- L10: ((riso)) é a pessoa acho que não/não procurar aprender né... eu não vou falar que eu sei falar certinho certinho tem coisas que eu falo com/meio errado assim... mas é normal a gente aprende....
- D: e falar 'certo'?
- L10: ((riso)) não é também falar tudo certinho numa/numa pessoa educada né... é uma pessoa educada falar certo... eu acho bonito também falar certo...
- D: mas o que é falar 'certo'?
- L10: não sei te falar:...
- D: e o que é mais difícil aprender... na sua opinião... eh... a escrever mais corretamente ou a falar mais corretamente?
- L10: acho que... escrever:...
- D: mais difícil?
- L10: é...
- D: por quê?
- L10: porque nem tudo que a gente pensa a gente vai poder escrever né como a gente fala com as pessoas... a gente tem que escrever mais certo...
- D: mais ordenado né?
- L10: é:...
- D: eh... e ness/no domínio da norma escrita culta... você acha que está em que estágio? no primeiro... não... no início... no médio ou no avançado?
- L10: de... falando de [mim?
- D: [de escrever.
- L10: de escrever?
- D: é...
- L10: eu acho que... eu escrevo bem... eu acho que eu posso... tanto que eu gosto de redação né eu acho que... eu gosto/eu sei escrever bem...
- D: eh... e você acha que tem dificuldades em se expressar... em falar corretamente?
- L10: não... eu acho que... se eu for aprendendo assim devagar eu acho que eu consigo a/me expressar mais a falar:...
- D: a escola de alguma forma ela coloca um/um/um padrão pra você seguir... pra falar? um modelo... um...? te cobra isso?
- L10: não... eles/eles ensinam né a gente/a gente eles fazem a parte deles a gente tem que fazer a nossa de aprender né:...
- D: e você sente alguma forma de discriminação quanto ao seu modo de falar em algum lugar... seja em casa... com os colegas? Alguém já riu... já corrigiu você?
- L10: já... mas... eu a/eu acho eu não acho muito educado as pessoas que/que ficam rindo de outras pessoas que não sabem falar direito né... mas eu procuro ah... eu não procuro corrigir na frente da pessoa mas.... o que eu puder fazer pra falar certo e... e não errar eu... faço:...
- D: eh... o que que os seus familiares esperam com os seus estudos?
- L10: eu moro com a minha mãe e com/com a minha irmã... elas/elas falam pra mim estudar pra mim terminar meus estudos que... que isso/que isso vale muito pra/prá crescer na vida...
- D: e você? o que você espera?
- L10: eu espero isso também... estudar... estudar... estudar... ((riso))

XX

- D: L11... há quanto tempo você estuda no EJA?
- L11: eh... eu comecei esse ano...
- D: então... tá bem recente né? você pretende continuar estudando no EJA?
- L11: até terminar mesmo... que eu termino no outro ano né... pretendo...
- D: por que... continuar nesse esquema de EJA?

L11: eh... porque... eu cheguei/eu sinto que eu tô meio atrasada nos meus estudos aí... única maneira também porque eu trabalho aí... só dava à noite pra mim estudar aí eu decidi estudar no EJA...

D: ok... você também me respondeu que a intenção com o EJA é... apenas ter um diploma... é isso mesmo?

L11: ((risos))

D: e você está conseguindo esse objetivo? tá passando bem nas matérias...?

L11: estou... eu acho que eu vou conseguir... tou indo bem...

D: no seu questionário você também disse que o que você mais gosta de aprender nas aulas de português é a fazer redação... por quê?

L11: eh... eu gosto de fazer redação... é porque... eu sinto que eu vou precisar de... nos meus estudos pra/prá/ pra frente assim né né porque vão pedir muito assim na questão de emprego pra gente fazer redação essas coisas... eu adoro fazer redação:...

D: você gosta de escrever?

L11: é...

D: você tem jeito pra escritora?

L11: ((risos)) não muito assim... mas eu gosto de redação muito...

D: você tem diário?

L11: não.

D: gosta de escrever... gosta às vezes de manter um diário né? aí escreve né... escreve coisas que quer...

L11: eu já tive isso... ((riso)) ((ruído campainha))

D: é realmente você gosta... no seu questionário também você disse que... eh... não:: eu já fiz essa pergunta... desculpa... você acha que a escola influenciou ou influencia no seu modo de falar e de escrever? a escola tem feito alguma diferença?

L11: ela faz muita diferença muita mesmo ((risos))

D: tem um exemplo?

L11: é tipo porque lá na casa quan/na casa da gente a gente fala tudo que é... nome... palavrão muitas coisas erradas... né? na escola não... a escola ensina a gente a aprender a falar do modo... melhor... do modo bonito né...

D: e o que que é falar 'certo'... falar 'bonito'?

L11: é... é tipo... a gente falar as palavras certas... né? ((riso)) pronunciar o nome das pessoas certa:... é isso::

D: o que é errado? o que é falar 'errado'?

L11: eh... é tipo... é uma pessoa chama assim meu nome e... fala errado... às vezes até me irrita porque fala errado o nome... aí é uma pessoa que não tem o estudo assim né... aí não sabe falar nada fala... tudo errado na casa:... ((riso)) é isso:...

D: tem muito a ver com pronúncia... falar errado?

L11: eu acho que não...

D: tem a ver com o que?

L11: não sei direito... não entendi muito...

D: porque você falou que as pessoas falam teu nome às vezes errado e tal?

L11: é parece que tem a ver com a pronúncia né?

D: eh... não/não sabem... falam... X ao invés de Y...

L11: é... é... aí tiram assim umas letras assim aí vai... fica tudo complicado...

D: o que é mais difícil aprender... uma forma padronizada de falar ou de escrever?

L11: de falar eu acho...

D: por quê?

L11: porque... às veze/existe muitas palavra complicada que a gente tem que aprender né... aí eu acho que é de falar... na minha opinião...

D: em que estágio você se coloca no domínio da norma culta na escrita... no início... no médio ou no avançado?

L11: :: no início...

D: tem MUITA palavra que ainda [precisa...

L11: [é...

D: = [aprender a escrever?

L11: é::... tem muitas.

D: você acha que tem dificuldades em se expressar... em falar corretamente?

L11: eu tenho... às vezes assim...

D: por quê?

L11: é porque... eu morava no interior aí eu não estudava lá... eu tinha uns dez anos... dez anos de idade e eu não estudava aí... muita dificuldade... aí...

D: você só teve contato com a escola depois dos dez anos?

L11: é...

D: porque lá não tinha estudos ((ruído))

D: L13... há quanto tempo o senhor estuda no EJA?

L13: esse é o primeiro ano...

D: é? o senhor pretende continuar estudando?

L13: sim::

D: por quê?

L13: é porque eu/eu aprendi muita coisa com/com o EJA né... porque eu/eu desisti muitos anos que eu () desistir negócio de/do colégio eu desisti na quarta série na/na época e agora né... eu pensei de lá pra cá agora exige muito o tra/o trabalho exige muito né... o estudo né... e hoje em dia eu tou por isso eu me... me obriguei a fazer isso...

D: o senhor disse na sua pesquisa aqui no questionário que o senhor quer apenas ter mais conhecimento...

L13: isso... verdade isso... conhecimento e saber falar com a pessoa né... ter o diálogo...

D: o senhor acha que a escola tem influenciado... tem ajudado nisso?

L13: sim... muito... e muito...

D: o senhor tem alcançado os seus objetivos?

L13: principalmente minha leitura e minha escritura né...

D: o senhor disse que o que mais gosta de aprender nas aulas de português é a ler livros... não é? que é o que o senhor mais gosta:::....

L13: isso... gosto muito disso aí:::....

D: por quê?

L13: gosto muito de ler porque eu quero aprender principalmente... quan/quando eu não sabia bem dizer eu misturava a/a letra maiúscula e minúscula... eu assinava tudo assim o meu/meu nome como escrevia né... e agora não... agora eu já sei/já sei decifrar o que é maiúscula o que é minúscula e separar né... é só isso que o mais que eu tou aprendendo mais é isso...

D: e o que seria falar 'errado' pro senhor?

L13: acho que errado para mim é assim como... a professora diz né que é uma palavra faltando letra né... as vezes você esquece de um assento também né... pra mim acho que... isso aí é uma palavra errada não é o certo

D: o que seria falar 'certo'?

L13: o certo é como você falar né e ter a palavra tudo completa... uma escritura certa né... você/você fala como diz a pessoa tudo no pingo da letra né e aí é o certo pra mim não é não tirar nem faltar nenhuma letra () o assento né...

D: e o que seria mais o difícil aprender uma forma mais correta de falar ou de escrever?

L13: eu acho que pra mim é... pra mim é o escrever.

D: é? por quê?

L13: porque... até agora eu escrevo mas a minha letra não é ainda como eu quero ainda tá muito/tá muito difícil acho que pra mim eu posso até alcançar mas ainda não/não vai mudar muita coisa não... e falar não... a gente falar a gente já... a gente fala né agora saber escrever é que é o ...

D: então na forma escrita mais culta o senhor estaria no início no meio ou no avançado?

L13: eu acho que isso aí eu tou no meio eu acho::

D: é? o senhor tem dificuldades em se expressar... em falar corretamente?

L13: isso... principalmente no... ah... onde tem pessoa que tem mais o saber de que eu né e eu não saber me expressar com a pessoa falar né aquela palavra... corretamente pra eles né... como eles/eles podem falar prá mim eu... depois eles ficarem caçoando de mim porque eu errei a palavra::

D: e já aconteceu [muito de... =

L13: [sim já muito... muito...

D: = de alguém rir ou corrigir o senhor?

L13: sim por aí já muito já...

D: mas onde é que acontece isso?

L13: principalmente nalgum lugar aí onde eu trabalho não é... às vez na profissão onde eu trabalho assim eu... () que preencher um documento e às vezes () aquela palavra está errada... às vezes falar também né... e quem entende...

D: e a escola de alguma maneira ela dá algum modelo assim pro senhor falar... ela pede pro senhor falar dessa forma ou ..?

L13: ela dá ela dá né ela dá muita chance pra gente porque a gente... principalmente falar né... eu sou uma pessoa eu sou meio acanhado a falar né... eu sou/não sou de falar muito eu falo bem pouco e se falarem comigo eu falo se não falar também eu não falo nada... eu não sei se está certo ou se está errado:::....

D: e... o que seus familiares esperam com o seu estudo?

L13: antigamente quando eu...antigamente anos/ano passado eu/eu sofri muito com a minha família e minha família sofria muito comigo porque eu bebia né...eu era do vício da bebida... aí procurei matricular estudei larguei a bebida... e hoje em dia minha família tudo apoia... já querem até pagar a faculdade para mim se eu estudar... e eu... [estou aí... eu estou lutando...

D: [e o senhor também espera isso?

L13: se Deus quiser...

XX

D: L14... há quanto tempo você está no EJA?

L14: no EJA eh eu já tou há seg/é dois anos já... no semestre passado... e eu no segundo ano... estou terminando o/o médio né::

D: e você pretende continuar estudando no EJA? terminar?

L14: é eu pretendo terminar né... pretendo terminar... terminar e conseguir... é continuar os estudos né::...

D: você também respondeu que a sua intenção com o EJA é também mudar de emprego... mudar de profissão na verdade...

L14: isso...

D: você acha que está conseguindo esse objetivo?

L14: olha... não... no momento ainda não porque eu tou/eu trabalho nessa empresa há sete anos e antes mesmo de eu... de eu entrar no EJA eu já tava nessa empresa então o EJA é um... já é um passo né que eu tou querendo dar no meu trabalho na empresa né... para que eu melhore mais né... ganhe um salário melhor ou até mesmo para uma outra empresa que me dê mais valor...

D: no seu questionário você escreveu que o que você mais gosta de aprender na aula de português são as atividades escritas, a leitura e interpretação de textos e as atividades orais... porque estas?

L14: é... eu acho que o português ele está acima de qualquer profissão... é você tem que ter uma boa dicção... você tem que ter é saber falar bem com as pessoas né... então o português ele tem que me trazer isso né... eu procuro fazer uma boa interpretação de texto que isso vai me facilitar mais no meu dia a dia, não só no meu trabalho mas com o meu dia a dia com o público com minha a família... no dia... normal né... então o português não tenha dúvida que seja uma matéria que a gente tem que aprender mesmo né... prá prá lidar no dia a dia...

D: muito bem... e você acha que a escola está influenciando no seu modo de falar e de escrever?

L14: tá... com certeza... com certeza...

D: e:: o que é falar errado para você?

L14: o falar errado... num é errado... porque as pessoas estão prá aprender né... então você fala errado é... com a intenção de querer falar o certo...

D: mas o que é falar errado?

L14: o que é falar errado... ah o que é falar errado... eu acho que é normal... falar errado é normal...

D: e o que é falar certo?

L14: ah:: falar certo é tudo né ((sorriso)), falar certo é tudo... você é::... tendo uma boa dicção e falando certo eu acho que você é bem visto né... eu acho bem por aí...

D: mas você ainda não me disse o que é falar ou certo ou errado...

L14: ah o que é falar errado::... ah eu não sei... na verdade responder exatamente o que é falar errado... o que é falar errado...

D: ou certo... tanto faz... qualquer um dos dois... se que você definir ou dar um exemplo...

L14: pois é... é como eu estou falando... o que é falar certo... o que é falar certo é::... tudo na na sua vida... você está aqui para falar o certo na escola... prá aprender a falar certo né... não que o errado seja errado né... que as vezes uma palavra ou outra você fala errado né... mas você falando certo eu acho que é tudo já...

D: e o que seria mais difícil... aprender a falar de uma forma mais correta ou aprender a escrever de uma forma mais correta?

L14: eu acho que escrever.

D: porque?

L14: é o escrever eu acho que... tem uns que fala... eh... escreve o que fala né... mas é... eu acho que escrever é mais difícil... porque tem todo aquele... aquela regra de português né... porque é diferente do que você fala né... você tá falando prá uma pessoa você... fala o que vem... você vai escrever... aí já é mais difícil... porque existem aquelas regras de português né... então eu acho que o fal.. o escrever certo é mais difícil::

D: e você está em que estágio dessa escrita culta: no início... no médio ou no avançado?

L14: ah eu tou no médio já... eu já tá/ já tô no médio já... eu já tive no início... agora eu já tou no médio já...

D: você acha que tem dificuldades em se expressar, em falar corretamente?

L14: não... não não... eu falo/ eu procuro falar bem... então não tenho tanta dificuldade... eu acho que eu falo bem...

D: e a escola de alguma maneira exige ou pede que se fale de uma forma mais padronizada? de uma forma "chique"... de uma forma diferente?

L14: não... não... não existe essa cobrança... não existe essa cobrança. ...eh eu/ eu tou aprendendo o português né... falar português né... mas não que ela me cobre...

L16: o que seria falar errado? uma palavra tipo... eh:: tipo o português né... em português a gente/ algumas pessoas falam que o inglês ele é mais/ ele é mais difícil que o português... mas na verdade eu acho que é o português... porque o português nem tudo que a gente fala é certo... nem tudo que a gente fala é certo / correto né... eh:: algumas coisas a gente/ a gente fala da nossa/ do nosso jeito né... mas não é do nosso jeito... a gente tem que aprender um pouco mais... porque assim... as palavras eu acho muito importante saber... conversar com uma pessoa... ver a outra pessoa do outro/ do outro país que não é do nosso né... aí “pô ela é... ela é brasileira... não sabe falar muito bem o português...”

D: e o que é falar certo?

L16: falar certo ((risos)) nem/ não sei nem como explicar... assim tipo... muita coisa assim::... deixa eu ver:: falar certo eu acho que:: é eu tentar corrigir outras pessoas... que a maioria das pessoas falam... a... “já vai... tu vai”... “fala assim outras palavras assim...” aí às vezes nem é como a gente acha que é mesmo...

D: e... o que é mais difícil aprender para você... uma forma eh:: mais padronizada de falar ou de escrever?

L16: de falar...

D: por que?

L16: porque... é como eu expliquei né... as palavras a gente pensa que a gente está falando certo... correto... mas não é... porque a gente tem que aprender um pouco mais a/ as/ a gente tem que aprender muito mais as gramáticas... porque nas gramáticas é que tá né sa/a gente aprender tudo a qual são as palavras certas... quais são erradas... como que a gente fala realmente... se a gente está falando certo... se a gente está seguindo o... tudo em ordem... mas:: eu acho que é isso...

D: e na norma escrita... na norma culta escrita... você acha que tá num estágio iniciante... médio ou avançado?

L16: eu? eu acho que eu tou/ tou num/ tou já conseguindo chegar lá no avançado... mas eu tou no médio... mas eu vou conseguir chegar lá... acredito que sim...

D: você acha que tem dificuldades em se expressar... em falar corretamente?

L16: eu acho que sim...

D: como?

L16: assim... às vezes uma pessoa chega comigo... ele fala alguma coisa e/aí ela/a maioria das pessoas adora: me corrigir... aí eu não gosto de/ de isso ah “tu falou errado”.. se eu que ah eu acabei in/falando tão rápido que saiu errado a palavra... aí eu... poxa... eu acho que tava tanto acostumada com... os meus sotaquezinhos amazonenses... ((risos)) aí eh:: eu acho que...

D: e na escola... você tem... você é ensinada numa forma de falar diferente? você é cobrada por essa forma também?

L16: sim... a professora ensina a gente... ensinou muito/ bastante... a gente aprendeu a maioria já... eu acho que as minhas dificuldades tão/ tão acabando né... o EJA é realmente... eu gostei de fazer o EJA...

D: e você sente assim... fora da escola... alguma discriminação quanto ao seu modo de falar? eh:: alguém já:: você falou que já corrigiram você... já riram também?

L16: isso... eh::... corriji já me corrigiram sim... aqueles meninos de bagunça né... meus colegas aí “ah tu falou errado e num sei o quê...” e aí eles começam a rir e num sei o quê... “vai aprender mais o português”... eles falam isso... às vezes eu acho que é por essa tecnologia que tá muito avançada né... aí hoje em dia é o computador confundir a gente... a gente tem que escrever tudo/ tudo errado... a maioria das palavras que a gente escreve no computador é errado né... aí eu acho que é isso que atrapalha a gente... mexe com o nosso psicológico... mexe muito...

D: e o que os seus pais ou familiares esperam com os seus estudos?

L16: aí que eu siga em frente né... que eu tenha... que eu consiga... que eu consiga um bom emprego que eles / o que eles não puderam ter lá atrás... eles desejam de mim o melhor... que eu consiga...

D: e você... o que você espera?

L16: eu espero... ah:: eu espero muito... eu quero terminar assim... terminar minha faculdade / começar uma faculdade ter um bom emprego porque eu quero ser... quero fazer faculdade de direito... quero ser advogada...

XX

D: L17... há quanto tempo você está no EJA?

L17: eu estou dois anos...

D: e você pretende continuar?

L17: pretendo.

D: por quê?

L17: porque é um meio assim que eu tenho devido o tempo que eu passei... sem estudar né... é o/é o meio mais rápido de eu alcançar o... assim... o conhecimento né... em pouco tempo... não é? que agora eu estou precisando

dele e está me fazendo falta né... se eu tivesse imaginado isso antes eu não teria... eu não estaria hoje aqui né... buscando esse conhecimento que eu preciso tanto dele agora...

D: inclusive é o que você colocou aqui como a finalidade da escolarização né? apenas ter mais conhecimento... e você acha que tá alcançando esse objetivo?

L17: eu estou alcançando sim né... eu estou ganhando conhecimento assim em matéria de saber escrever que é uma coisa que eu não/ eu não tinha... eu escrevia mas sempre faltando uma letra... botando uma letra a mais ou então trocando as letra... e isso é um conhecimento que eu tou ganhando aqui... nessa escola aqui eu tou com um ano... eu já adquiri bastante conhecimento sobre isso né...

D: você disse no seu questionário que o que você mais gosta de aprender na aula de português é a leitura e interpretação de textos...

L17: é verdade...

D: por quê?

L17: a leitura porque... a... gente lê... eu não sabia ler assim eh:: como se diz... eh:: determinado como se uma vírgula... num ponto né... às vezes eu não compreendia o que uma/que uma pessoa tava falando que vinha outra né assim... vamos dizer pessoas né que é assim... então... acabou ali... entra outra personagem vamos dizer pra falar... então eu não entendia isso... pra mim era uma coisa só... então eu não compreendia... eu não tinha assim noção como interpretar aquilo né... eu não sabia... eu não tinha uma definição... e hoje eu já:: consigo ter definição assim de/ das pessoas... das... pessoas quando tão conversando né... um fala... o outro responde... o outro à vez fala... o outro responde... é assim... essa era uma complicação que eu tinha...

D: e o quanto a escola tem influenciado no seu modo de falar e de escrever? você já disse mais ou menos isso né?

L17: é... a escola tá sendo assim importante né... porque... tem dado apoio principalmente aos alunos né... os professores principalmente... minha professora de português assim tem dado ((pigarro)) esse suporte pra nós assim né... eh... ensinando assim quando a gente tem uma dificuldade a gente pergunta né... ela vai lá ensina direito e então tá sendo bom nessa parte assim né... porque eu tou ganhando assim... às vez como se fosse de dia talvez eu não tivesse essa oportunidade assim de ter mais uma pessoa ali tá ali próximo né... nós sabemos que é difícil pra professora dar/ atender todo mundo né... à vez nós tem muita dificuldade... mais do que uma pessoa que já tá... eh estudando há/há muito tempo né... quando é jovem né... a gente já tamo assim adulto... e parece que as coisa fica mais difícil né... tem horas que a gente fica nervoso... fica assim poxa... eu me sinto tão mal... () com essa idade de cabelo branco () chamar a professora... ela é nova... e eu perguntar... a gente tem essa dificuldade assim... mas a professora sempre passa assim essa/ essa liberdade pra gente... chamar ela e perguntar... pra mim tá sendo muito importante essa parte da escola assim né...

D: e o que seria falar 'errado' pra você?

L17: falar errado é certos tipo de gíria né... que a vez... a gente usa... por exemplo... eu tou conversando com a senhora aqui ((pigarro)) eu usar um tipo de gíria aqui que não combina com essa informação que nós tamo tentando passar um pro outro né... de chegar num local público na frente duma autoridade e falar certa... asneira assim né... fica difícil... por exemplo... eu tou num restaurante almoçando aqui... e eu faço/eu falo uma gíria ((pigarro)) tão bruta... outra pessoa que tá do meu lado vai interpretar que eu sou um/um bruto... que eu sou uma pessoa que não tenho qualificação... uma pessoa que não tem educação... entendeu? mas pra mim eu não ofendi ninguém... esse é o fato né...

D: e falar 'certo' seria...?

L17: seria saber se expressar... não/formalmente assim o máximo que a gente puder né... saber lidar assim com as palavras certas né... na hora certa... no local certo... isso pra mim é uma coisa que eu tou adquirindo aqui né...

D: pra você é mais difícil o quê... aprender uma forma padronizada de falar ou de escrever?

L17: é uma maneira de escrever... eu tenho essa dificuldade de escrever ainda né... assim eh... saber botar assim as palavras certas né... as letras... então pra mim é mais complicado escrever...

D: e... ne/nesse estágio da norma escrita culta você acha que está no início... no médio ou no avançado?

L17: eu tou assim no médio... né... uma... que eu tou aprendendo ainda né... ainda/agora que eu tou começando assim a... eh... eu tou gostando de estudar né... então tou adquirindo assim conhecimento... então eu tou ficando assim... como eu quero mais... eu quero mais né... mas só... que a gente sabemos que há limites né... e cada passo... de cada vez né...

D: e você acha que vo/você fala... se expressa corretamente?

L17: hoje/ hoje eu creio que... eu me expresso melhor né... eu já tenho mais... eu presto atenção no que eu vou falar... a quem tá no meu redor né... as pessoa aonde eu tou... principalmente na minha casa né... eu tenho que passar pros meus filho assim o conhecimento que eu tou adquirindo né... poxa meu pai... na/nas nossas palavra a gente diz tudo às vez né... às vez não isso é certo... às vez da maneira da gente falar de chegar em casa e dizer certa brutalidade... às vez assim numa palavra assim vulgar né... fica muito feio na/na/na presença assim dos filho ou de uma visita ou dum vizinho né... que tem mais conhecimento que nós...

D: e a escola te mostra... te dá um padrão... uma forma de falar? ela te exige... te cobra pra falar diferente?

L17: sim... a professora geralmente quando a gente fala uma coisa... olha por exemplo: eu... eh... a gente diz assim: não tenho assim um... eh... a maneira ... eu/eu trouxe... a gente sempre fala assim... isso é mais pressão assim né

“eu trouxe”... a professora sempre nos corrige “não é eu trouxe/eu trouxe... é eu TROUXE” né... às vezes certas coisas que a gente fala dentro de sala... a gente somos corrigido né... aí a gente já adquire aquilo dali... a gente já não procura falar mais né... porque aquilo é errado...

D: eh:: e vc sente alguma forma de discriminação no seu modo de falar... em algum lugar? seja em casa... no trabalho ou na escola? alguém já riu... já corrigiu você?

L17: não... assim... eu/eu sempre faço assim com os outros né... que eu vejo que quando eu falo errado... principalmente agora eu corrijo né... eu digo “olha não é assim”... “eu aprendi assim assim... mas assim...” o pessoal diz “não, mas eu sou assim eu vou ficar assim”... né... são bruto... assim também eu era... hoje eu já tenho mais capacidade eu tenho mais conhecimento... então eu já corrijo as pessoas né... às vezes a minha esposa mesmo meus filhos às vezes falam uma coisa eu digo olha vocês não podem falar assim... eu vou lá pra cima né/eu vou subir pra cima... isso tá errado... se você vai subir você vai pra cima... porque nossa casa é dois pisos... então eu vou subir pra cima... né... então sempre eu corrijo assim essas partes da () eu acho a minha () principalmente a minha esposa ela num acha “ah só porque agora tu tá estudando tu acha que é melhor do que eu né...” isso... “não é isso... é porque eu tou adquirindo meu conhecimento eu tou tentando passar pra ti né... pra não chegar por aí e passar por certas situações como eu passava né...” às vezes eu não tinha noção do que eu tava falando mas... a pessoa que tava do meu lado me julgava diferente né... sem educação...

D: e... o que que eles esperam com seus estudos? os seus familiares?

L17: ah... eles acharam muito/muito assim importante né... de eu voltar a estudar né... de... apesar da idade que eu tou já e tudo... eles tão assim... eles que me apoiam né... porque eu tenho um objetivo né... agora... não tá aí no meu/no meu...

D: na ficha...

L17: na minha ficha né... hoje eu me converti a uma religião né... eu sou protestante né... vamos dizer assim... então eu quero... eh... falar ao/com o público né... falar da Palavra de Deus... então eu preciso desse conhecimento... então a primeira coisa que eu fiz foi voltar pra escola né... eu não posso chegar num local público onde tem muita gente e eu vou fazer expressar e falar errado... aí fica complicado né... então a minha família tem essa parte aí de/ela tá vendo meu esforço né... ela tá vendo que eu tou adquirindo conhecimento... porque eu corrijo eles já né... então eles já tão vendo essa diferença assim... pra mim é muito importante... essa parte...

XX

D: há quanto tempo você estuda no EJA... L18?

L18: já vai fazer um ano...

D: e você pretende continuar?

L18: sim...

D: por quê?

L18: eu pretendo continuar sim porque eu... eu gosto muito de estudar né... pra mim aprender mais... porque a gente... antigamente quando eu estudava na outra escola os professores não se dava muito bem... aí sempre quando eu soube que a escola estadual ensina muito mais que a... que essas outras municipais... por isso mandei a diretora me transferir pra cá... porque eu gostei mais daqui...

D: e... você disse no seu questionário que você tem eh... a intenção de ter mais conhecimento aqui no EJA...

L18: isso...

D: e você acha que está conseguindo esse objetivo?

L18: tou.

D: por quê?

L18: porque sim né... eu/eu tou tendo mais conhecimento assim na... como um exemplo assim na... na história né... como eu não... sabe... não entendia muito de matéria... a cada vez mais eu tou tendo mais conhecimento... aprendendo a ler/a ler mais... a escrever::...

D: e... também você disse no seu questionário que o que você mais gosta nas aulas de português é a leitura e a interpretação de textos...

L18: isso.

D: por quê?

L18: a leitura porque eu gosto de ler muito... porque eu gosto... ler bastante né... porque quando/quando a gente tão lendo assim... a gente se emociona né... quando a gente tá lendo... aí ((risos)) porque eu gosto de ler bastante né...

D: e a escola... você acha que ela tem influenciado no seu modo de falar e de escrever?

L18: sim.

D: como?

L18: no modo de falar assim... quando o professor chama a gente atenção né... quando tá explicando... bem que eu gosto de prestar muita atenção... porque tem/tem uma vez assim que tem muitos alunos assim quando o professor tá dando uma/uma palavra e o aluno não tá/não tá vendo que ele tá lá explicando... aí quando depois eles tão lá e pergunta “professor... eu tou com uma dúvida aqui... assim assim...”

D: e o que é falar ‘errado’ pra você?

L18: falar errado pra mim como/quando que eu mais não gosto é... de ()

D: é do quê?

L18: burro...

D: falar errado é...?

L18: na sala de aula que a senhora tá dizendo?

D: é... na... tanto na sala de aula quanto na vida... o que é falar ‘errado’? o que que você acha que é isso?

L18: quando falar ‘errado’... quando... ((riso)) falar erra... deixa eu ... ((riso))

D: ou então o que é falar ‘certo’?

L18: falar certo é quando... educar...

D: e o que é mais difícil aprender... a falar mais corretamente ou a escrever mais corretamente?

L18: a escrever.

D: por quê?

L18: porque quando... a gente tá escreve uma coisa quando a gente vai escrever uma palavra a gente não sabe que se é com uma letra porque saiu o som com outra... é isso que me dá mais dúvida...

D: ah entendi... e... em que estágio você acha que está no/no domínio da sua escrita culta... no início... no médio ou no avançado? a escrita mais/ mais padronizada... a forma de escrever mais correta... você acha que tá no início... no médio ou no avançado?

L18: no avançado.

D: no avançado?

L18: uh... uh...

D: e a escola de alguma... não... você acha que tem dificuldades em se expressar corretamente... em falar mais corretamente?

L18: sim.

D: é? por quê... você acha isso?

L18: porque assim né por/porque tem uma vez quando... eu tou... fa/conversando com uma pessoa né... aí eu... tem uma vez que eu falo errado...

D: e você de alguma forma já foi assim corrigido... já riram de você... do seu modo de falar? seja no trabalho... em casa... na escola... em algum lugar assim?

L18: já.

D: é? você lembra como?

L18: eh:: foi/ foi quando uma vez que a professora de português mandou eu ir na... ir lá na lousa né... somar umas/ umas coisa lá... e eu não sube escrever direito ... aí/aí riram de mim ((riso))

D: entendi... e o seus familiares esperam o que com os seus estudos?

L18: eles esperam assim meu futuro né... porque eu/eu dou/eu dou mais que o meu pai quer e minha mãe... meu pai sempre me dá conselho... “Olha meu filho... você vê/você vê como eu trabalho... trabalho no pesado... ó... eu não fui ouvir a minha mãe quando eu era... criança eu não estudei... o que que eu quero é mais é pra você mesmo... que estude é pra você não é pra mim... eu quero que você seja uma/ uma... boa pessoa quando você terminar seus estudo se forme no que você quiser... só não quero que você seja um desses malandragem...”

D: e o que que você espera com os estudos?

L18: eu espero que... que até lá eu termine os estudo bem... me forme como a/como a pessoa assim que/que tem um bom futuro na frente né...

D: muito bem! Obrigada...

XX

D: L19... há quanto tempo você estuda no EJA?

L19: Fazem dois anos agora... o segundo ano... consecutivo...

D: e você pretende continuar?

L19: sim... com certeza... pretendo terminar o ensino médio... tou na segunda etapa do ensino fundamental do sexto ao nono ano... para o ano eu v/vou começar a primeira etapa do ensino médio...

D: e você pretende continuar... por quê?

L19: porque eu pretendo terminar eh... cursar uma faculdade... eh cursar eh... fazer a prova do ENEM... se eu tiver sorte se Deus quiser... entrar numa universidade...

D: você até disse isso mesmo aqui no seu questionário que é a sua finalidade... além disso você também disse que é mudar de profissão...

L19: isso...

D: você acha que está conseguindo alcançar esses dois objetivos?

L19: com certeza tou..

D: você já sentiu alguma mudança assim no seu modo de falar e de escrever?

L19: já sim... eh assim principalmente em língua portuguesa uma língua que adoro muito... uma matéria que eu gosto muito né e que eu gosto muito que eu me dedico muito... adoro gramática... e assim em tudo que é de português relacionado o tempo todo tentando buscar porque ajuda tanto na assim na minha fala né... e assim no vocabulário né... no dia a dia... a gente aprende muito...

D: Eh:: você também disse no seu questionário que o que você mais gosta de... no ensino das aulas de português é a gramática... [e fazer redação

L19: [isso... adoro fazer redação...

D: por quê?

L19: porque assim redação... quando eu começo a fazer redação... assim quanto mais eu escrevo mais eu vou tendo ideias... assim eu nunca tenho assim... consigo assim ter um ponto pra mim finalizar uma redação... quanto mais eu escrevo mais assim coisas eu vou tendo... inventando... então eu nunca tenho limite pra escrever redação... quando dá assim rapidinho eu já tenho duas páginas três páginas...

D: e a gramática?

L19: a gramática... eu adoro gramática assim coisa assim que... interessante né que... a gente pode aprender a... as coisas assim... por... a língua portuguesa tudo ela tem uma explicação né... a língua portuguesa ela tá assim no nosso cotidiano no nosso dia a dia... assim tudo aquilo que a gente fala todas as coisas que a gente escreve ela tá relacionada assim à gramática né... de um jeito ou de outro...

D: o que que seria falar 'errado'?

L19: eu digo assim eh... muitas vezes assim digo assim falar assim nas palavras muitas vezes no sentido figurado... ou sei lá muito assim () as pessoas que não tiveram estudo falam as palav/não falam as palavras corretamente... tipo assim a gente vai no interior a gente vê que as palavra/as pessoas não falam as coisas corretamente... tipo assim quando vai fazer/vai fazer uma pergunta... a do lá a gente tem um sítio em Autazes e a gente/a gente observa muito que a maneira como os povo de lá falam... tipo assim quando eles querem fazer uma pergunta "posso lhe fazer uma pergunta?" assim... então assim é uma coisa muito engraçada assim né... só que assim né... ((riso)) assim porque também nunca tiveram estudo né... e são/sempre conviveram assim entre eles e como lá é uma tribo indígena... eles são cabocos... assim eles nunca tiveram assim conhecimento né... nunca tiveram a oportunidade de ter autoconhecimento da educação...

D: e o que seria falar 'certo'?

L19: acho assim não que seja certo assim de falar perfeitamente certo... acho que assim nós né sempre usamos no nosso cotidiano usamos a... palavra no sentido figurado né que seja normal... mas eu digo assim que certa cena... acho que assim eh... usar as palavras no sentido figurado é uma coisa agora usar as palavras assim erradamente é outra... né...

D: o que é mais difícil aprender na sua opinião... a falar mais corretamente ou a escrever mais corretamente?

L19: acho que assim na minha opinião é... falar corretamente... escrever assim a gente estudando a gente lendo... assim textos jornais a gente... v/vendo assim a gente vai sabendo como é que se/como é que é... agora falando não... acho que é uma coisa mais difícil que você tem que tá o tempo todo () expressar principalmente quando você chega assim num lugar social né... você vai numa entrevista de emprego... sei lá você vai assim no meio de pessoas de outro nível social que você tem que ter uma... né...

D: uh... uh... muito bem... na/no domínio da forma escrita culta você acha que está no início... no médio ou no avançado? você domina assim... [() o

L19: [Eu digo assim que...

D: = jeito de escrever...

L19: eu tou no médio, avançado falta pouco pra mim chegar lá... não muito pouco mas... não posso dizer que tou no avançado ainda... mas um pouco do que...

D: uh... uh... você acha que tem dificuldades em falar corretamente... em se expressar?

L19: muitas das vezes sim... muitas vezes assim porque também eu tenho vergonha de me expressar assim em público principalmente... mas quanto assim eu tento praticar né... nem sempre sai perfeito mas tento... ((risos))

D: a escola de alguma maneira ela cobra um jeito de falar de você?

L19: assim... cobra sim uhn... certa parte... eh... por exemplo eu vou chegar com os meu colega né... eu tenho que ter assim um jeito de falar né... eu tenho que... assim que eu acho que a escola exige cobrar eu acho que eu tenho uma coisa de mim mesmo... eu sei que/como é que eu tenho que falar como é que eu tenho que me dirigir às pessoas... então isso...

L20: às vezes... eu acho que eu tenho essa dificuldade...
 D: pode dar um exemplo?
 L20: não... agora não... não lembro... ((riso))
 D: e... a escola de alguma maneira ela dá um/um padrão assim pra você seguir... na fala... te/te cobra pra/prá falar de um determinado modo?
 L20: ainda não... comigo ainda não...
 D: você sente alguma forma de discriminação quanto ao seu jeito de falar? seja em casa... no trabalho... com os colegas...?
 L20: às vezes eu sinto assim que eu... falei errado... às vezes eu mesmo... me toco entendeu...
 D: alguém já te corrigiu ou já riu?
 L20: ainda não... que eu saiba n/que eu lembre ainda não... mas a gente: percebe... entendeu...
 D: entendi... o que os seus familiares esperam com os seus estudos?
 L20: ah eles esperam que eu... vá longe entendeu... chegue numa faculdade... entendeu... apesar de eu ter só trinta e nove anos anos né... mas como eu já falei né... não é tarde né... pra estudar porque tem gente que... tá bem velhinho e ainda t/já tá numa faculdade entendeu... um dia eu chego lá... pra mostrar pros meus filhos e pro meu netinho que eu tenho agora...
 D: e você espera isso também?
 L20: eu espero... eu tou me esforçando... pra mim chegar lá...
 D: ok... obrigada...

XX

D: L21... há quanto tempo você estuda no EJA?
 L21: tou com dois ano... comecei a estudar... dois ano não... três ano...
 D: e você pretende continuar estudando aqui?
 L21: pretendo...
 D: por quê?
 L21: porque... eu... pretendo ir em frente né... de... alcançar um objetivo que eu deixei muito tempo pra trás entendeu... em frente... coisa que eu não realizei na adolescência quero realizar agora entendeu... ((emocionada))
 D: entendi... você disse aqui que a sua intenção com o EJA é apenas ter mais conhecimento e também um diploma... você acha que tá conseguindo esse objetivo?
 L21: tou conseguindo... vou conseguir... ((riso))
 D: e a escola já te ajudou assim... já mudou um pouco alguma coisa no seu modo de falar e de escrever?
 L21: já... já mudou...
 D: pouco... bastante... médio?
 L21: eh:: eh:: pouco...
 D: você... eh... também disse no seu questionário que você gosta mais na/nas aulas de português é de fazer ditado... de ler livros e da leitura...
 L21: é leitura eu gosto...
 D: por quê?
 L21: porque eu acho assim que... tem mais conhecimento... e mais desenvolvimento né... de aprendizagem na linguagem tanto na linguagem como no... conhecimento da/da leitura...
 D: certo... eh... e ler livros? a mesma coisa?
 L21: é... a mesma coisa.
 D: o que seria falar 'errado' pra você?
 L21: errado acho que não:... um constrangimento... ((risos)) falar errado...
 D: tem um exemplo?
 L21: é um exemplo né... () na linguagem gramática né... tem umas coisas assim que... é uma linguagem diferente uma da outra né...() português totalmente diferente...
 D: e o que seria falar 'certo'?
 L21: certo é: a palavra certa né... sem errar... ((risos)) a palavra...
 D: eh:: o que que é mais difícil aprender... a falar de uma forma mais correta ou a escrever... de uma forma mais correta?
 L21: Eu acho que de escrever... é...
 D: por quê?
 L21: ...de uma forma baca/correta... porque muitas vezes a gente erra né... sei lá né... na escrita... entendeu...
 D: e erra por quê?

D: que bom... o que é falar 'errado' pra você?
 L22: falar errado eu acho que é aquelas pessoa que ainda não sabe muito ler né... tem que:: ler bastante né... revista... diário... pra sa/prá entender as palavra certa né...
 D: uhn...uhn... e o que que é falar 'certo'?
 L22: certo é a pessoa não falar coisa errada... eu acho...
 D: ahn... e o que é mais difícil aprender... você acha que é/ é aprender a falar mais corretamente ou aprender a escrever mais corretamente? o que é mais difícil?
 L22: pra mim tem que ser os dois... é aprender falar direito e aprender escrever direito...
 D: mas qual que é mais difícil?
 L22: mais difícil? é falar né?
 D: por quê?
 L22: falar mais direito né... tem que aprender mais né... porque ap/a gente escrevendo a gente vai:: escreve direitinho né... mas pra gente... falar assim uma entrevista a pessoa tem que saber bem né...
 D: e:: você acha que na sua parte escrita você tá já no estágio do início... médio ou avançado?
 L22: eu acho que eu já tou avançado.
 D: e você acha que tem dificuldades em falar corretamente?
 L22: tenho um pouco...
 D: por quê?
 L22: que é um pouco () assim... de falar assim... às vezes eu falo errado... aí ve/ eu acho bom quando a pessoa vem e fala que eu tou falando errado... aí já me ensina aí eu já vou... sabendo o que é pra mim falar... porque:: todo mundo fala errado né? mas raramente...
 D: você... eh... aqui na escola... de alguma forma... as pessoas cobram um jeito de falar?
 L22: não... cada qual fica sentado lá na sua cadeira... a professora (citando o nome dela) fica ensinando nós... aí termina... nós vamo pra merenda...
 D: e você sente alguma forma de discriminação quanto ao seu jeito de falar? alguém já riu de você... já corrigiu [você? não só aqui na escola... mas em casa ou no trabalho?
 L22: [não... não... ninguém nunca...
 D: nunca mexeram nesse ponto né? e o que os seus familiares esperam com os seus estudos?
 L22: meu/o meu a... é porque o meu pai né... deixou minha mãe né... eu sou/sou criada pelo meu avô... então ele é que é meu pai... ele quer que eu termine meu estudo pra mim:: me formar/me formar em que eu/que eu queria ser né... alguma coisa né... mas eu não sei se eu vou conseguir porque eu já tou já com trinta ano né... agora eu não sei se eu vou conseguir né... me formar pra:: pra o que eu quero ser né... ser mesmo uma administradORA de empresa... isso aí que eu quero ser alguma coisa...
 D: e você... o que que você espera com seus estudos?
 L22: eu espero é fazer uma faculDAde... terminar meus estudo... fazer uma faculdade e:: ajudar minha MãE né... isso aí que eu espero na minha vida...
 D: ok... L22...

XX

D: há quanto tempo você está no EJA, L23?
 L23: eu acho... faz:: cinco anos::
 D: é?
 L23: é que eu começava e desistia... começava e desistia...
 D: e agora você pretende [continuar?
 L23: [e agora eu pretendo continuar... trancos e barrancos mas tou vindo...
 D: por que?
 L23: porque eu quero um futuro melhor pra mim né...
 D: e você disse aqui que a sua intenção com o EJA é apenas ter mais conhecimento... [Você acha que tá conseguindo isso?
 L23: [uhn...uhn... tou sim...
 que eu trabalho de:: revendedora porta a porta... então eu me expresso cada vez mais...
 D: legal... você também disse que o que você mais gosta de aprender na aula de português são atividades de escrita... por quê escrita?
 L23: porque tem muitas coisas que a gente não sabe falar diREItO... não sabe ESCREVER direito... então assim eh:: acho... que eu deveria... me expressar mais... escrever...
 D: você assim... acha que a escola já mudou alguma coisa no seu modo de escrever... no seu modo de falar?

L23: já sim...

D: e o que seria falar 'errado' pra você?

L23: ai tem tanta das coisa ((riso))... tem muita coisa... deixa eu ver::... eh::... ai não sei nem lhe dizer... mas tem... tem...

D: e o que seria falar 'certo' então?

L23: falar certo... não sei... ((risos))... não sei lhe dizer...

D: por que que você acha que não sabe dizer o que seria... o que você ACHA que é certo... o que você acha que é errado?

L23: é quando a gente vai se (hipótese) fazer alguma coisa... escrever alguma palavra... que a gente fica em dúvida não sabe se tá certo... não sabe se tá errado...

D: mas isso no escrever... e no falar? o que seria falar 'errado'?

L23: falar ((risos))... é:: complicado...

D: o que que é mais difícil... aprender uma forma mais correta de falar ou de escrever?

L23: eu acho que é os dois...

D: então você tem algum que é um pouco MAIS... [que o outro?

L23: [Uhn... uhn... isso...

D: qual que seria um pouco mais que o outro? mais difícil que o outro?

L23: eu acho que é falar...

D: por quê?

L23: porque às vezes a gente fala errado e escreve errado... eu acho que é isso...

D: eh... na parte escrita... culta... qual/em qual estágio que você acha que está... no início... no médio ou no avançado?

L23: eu acho que eu tou no médio...

D: você acha que tem dificuldades em falar corretamente... em se expressar?

L23: eu acho que sim...

D: por quê? ou como?

L23: ah:: não sei lhe dizer... ((risos))... não sei lhe dizer...

D: eh::... a escola de alguma maneira cobra que você fale de uma... forma:: tal?

L23: não.

D: você sente alguma forma de discriminação quanto ao seu modo de falar... seja na escola... em casa... no trabalho...? alguém já riu ou corrigiu você?

L23: já.

D: como foi?

L23: ah... é:: muito:: sei lá esquisito... num/a gente falar uma palavra e o colega da gente dizer "ah... não é assim não::... tá errado essa palavra..."

D: acontece?

L23: isso... acontece...

D: eh:: o que que os seus familiares esperam com seus estudos?

L23: ah... esperam que eu termine os meus estudo... né?... faça uma faculDAde...

D: e você o que você espera?

L23: eu espero isso também...

D: ok... L23... obrigada...

XX

D: e você estuda no EJA há quanto tempo?

L24: eu tou desde de 2008...

D: você pretende continuar?

L24: se Deus quiser... né?

D: por quê?

L24: porque:: é bom a gente saber... né? a gente saber que ninguém:: mostra um papel pra gente... quando/que não sabe o que que tá falando... né?

D: você disse aqui no seu questionário que o seu/que a sua finalidade é melhorar no emprego, não é?

L24: sim...

D: e você acha que tá conseguindo esse objetivo?

L24: sim...

D: tá?... também você disse aqui que o que você mais gosta nas aulas de português são: a leitura... interpretação dos textos e ler livros... por quê isso?

L24: porque ao ler o livro a gente lê e sabe o que tá explicando aquele livro... né? aquelas letra tá::... falando o que tá dizendo e a gente sabe... né?... mas se a gente não ler a gente não sabe... então por isso que eu gosto de ler mais... e... negócio de escrever eu tenho dificuldade... né?

D: então pra você eh... o que é mais difícil: escrever corretamente ou ler/ou FALAR?

L24: é:: eu ler/eu escrever por acaso a senhora manda dizer assim “faz uma carta pra mim” eu não sei o que que eu vou escrever sabia? aí isso aí que tá:: na minha... coisa que eu não sei... né? agora eu sei mais ler de que eu saber escrever... qualquer coisa eu não sei escrever as palavras né? eu escrevo assim... eu não sei se é com ‘s’... se é com ‘f’... se é com ‘r’... se é com ‘M’... aí essas coisa que eu tenho dificuldade... sabe?

D: e... você acha que:: a escola já influenciou... já mudou no seu modo de falar... [e de escrever?

L24: [já já... porque quando eu entrei aqui eu não sabia... eu não conhecia letra neNHUma... a professora escrevia assim no quadro... né? “minha filha faz aí”... aí eu não fazia tudo... aí eu ficava aí... “cadê minha filha a nota?”... eu não tinha nada feito... ((risos)) aí ela dizia... “mas minha filha () de fazer ali” aí...aí até que parou a preguiça... né? não era preguiça... era () pra mim um modo que não era assim uma coisa boa pra mim né?... quando acaba... eu me importei de fazer o que a professora mandava... né?... aí eu... anotava aí... já tava fazendo mais ou menos com a minha letra... tava [muito:: atrapalhada... =

D: [já melhorou:: né?

L24: = já tá mais ou menos... né?

D: e o que que é falar ‘errado’ pra você?

L24: falar errado assim:: é que::... se a gente não souber o que tá falando eu/aí a gente não explica... eu não :: vou explicar o que eu não sei o que é... né? que tá errado...né?

D: o que é falar ‘certo’?

L24: falar certo é a pessoa::... por acaso eu... faço uma coisa certa... né?... e falo/mando fazer uma coisa certa... isso aí é uma coisa certa... né? e... pra mim é...

D: e::... eh... você na forma escrita... você acha que está em que estágio... no início... no médio ou no avançado?

L24: eu tou no::... médio... porque eu tenho pouca/como assim eu tou te explicando... né? eu tenho falta de letra... né? eu tou assim...

D: você::... acha que tem dificuldades de se expressar corretamente?

L24: isso...

D: por quê?

L24: ((riso)) porque eu acho difícil... sabe?... o difícil assim que eu quero explicar pra senhora é que::... como eu tou dizendo né... por acaso eu não tenho um livro desse aqui que tem essa palavra assim... né? ‘das...’ aí... aí que não tiver essa palavra aqui na frente eu não sei o que que eu vou explicar... pra mim escrever eu não sei...

D: mas eu tou falando de FALAR... você acha que tem dificuldade em FALAR... mais corretamente?

L24: isso...

D: acha que tem?

L24: tenho...

D: por quê?

L24: porque ((riso)) às vezes/às vezes eu quero falar uma coisa... pronUNCIAR e aí eu modo (hipótese) não posso falar errado aquela palavra pra pessoa...né?... é isso que eu tou falando assim... né?

D: entendi... eh... você... eh... acha assim que a escola de alguma forma ela... cobra você pra falar de um jeito?

L24: uhn... uhn... a gente tem que falar certo... né?... por causa eu chego na escola... a professora me pergunta uma coisa eu não sei explicar pra ela aquela palavra que ela quer que eu fale porque eu não sei... né?... aí eu não explico... muitas coisa a professora me pergunta eu/eu não digo porque eu não sei o que eu vou/se tá certo ou se tá errado... aí eu não explico pra ela... né?...

D: Você:: eh... sente alguma forma de discriminação... quanto ao seu modo de falar... assim... alguém já riu de você... já te corrigiu?

L24: e já...

D: seja em casa... no trabalho... como foi?

L24: em casa mesmo assim... tem colega que diz “mana não é assim... essa palavra é assim”... aí eu não fico:: coisa com ela... eu digo “obrigado”... né?... porque ela tá me endireitando a palavra... porque às vezes eu não tou só eu com ela... né?... aí eu::... como eu tou agora falando com a senhora... né? aí eu não sei se eu tou falando certo ((risos)) ou tou falando errado com a senhora... né?... aí... por isso que a::... as pessoa também endireitam a gente falar... né?

D: uhn... uhn... o que que os seus familiares esperam com os seus estudos?

L24: eh... eles esperam eu ser feliz... né?... eu sei que meu pai tá muito feliz... ele diz () porque eu tou estudando aqui... né?... eu era casada... aí eu deixei meu marido porque ele queria outra mulher... né?... aí eu deixei ele feliz... eu nunca briguei com ele... eu nun... “ah... ou isso e aquilo”... não... eu digo... “deixa eu ir ... eu vou me embora pra Manaus...” aí eu vim embora pra cá... cheguei aqui eu tenho uma filha... né?... a mais velha... disse... “mãe... a senhora vai estudar...”... “ah minha filha... pelo amor de Deus... não eu não vou não... eu

L25: porque tem algumas palavras ainda que eu não... não soube escrever ai/direito...

D: você acha que tem dificuldades em... se expressar... em falar corretamente?

L25: no falar? não acho que não...

D: por quê que você acha que não?

L25: porque:: ((risos)) não sei... sei que não... acho que não...

D: nunca teve problema...?

L25: não... nunca tive problema não...

D: eh... aqui na escola de alguma maneira você é cobrado pra falar num/num padrão... num jeito específico?

L25: não... não...

D: e... você sente alguma forma de discriminação quanto ao seu modo de falar... em algum lugar... seja em casa... no tra/no trabalho não... mas com os colegas... alguém já riu... já corrigiu você?

L25: já... várias vezes...

D: e... tem algum exemplo... lembra de algum episódio?

L25: não... não... não... não lembro... mas::: sei que fui muito judiado mesmo por/pelo meu modo de falar... desde::: pequeno assim eu fui aprendendo gírias essas coisas assim... e... então eu me apeguei muito... agora () agora com... com... os professores me ensinando [acho que tive uma me/uma melhora...

D: [então queriam... era.../era das gírias?

L25: era das gírias...

D: ah... do uso das gírias... uhn... uhn... eh... o que que os seus pais es/esperam com os seus estudos?

L25: olha... acho que esperam... eh... que meu pai né... eu quero que meu pai se ale/se alegre comigo... porque:::... já era pra mim tá... terminando já no terceiro ano... já era pra mim tá terminando... mas... como... eu não quis estudar... fiquei três anos parado... mas eu acho que se::: eu me esforçar bem e passar ... acho que:: vai ser uma alegria pro meu/pros meus pais...

D: e você o que você espera com os estudos?

L25: espero melhorar bastante... conseguir um bom emprego... constituir família... ter meu futuro...

D: ok...

ANEXO A – Termo de Anuência da Escola Investigada



GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS

TERMO DE ANUÊNCIA



Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado **"Dificuldades no Aprendizado da Variedade Padrão do Português na EJA em Manaus"** sob a coordenação e a responsabilidade da Prof^a Sandra Helena Salgueiro Botelho do Departamento de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas, o qual terá o apoio desta Instituição.

Manaus, 11 de junho de 2013.

Menade Bulcão de Lima

Menade Bulcão de Lima

GESTORA

PORTARIA GS 26 DE 07/01/2008
E.E. CACILDA BRAULE PINTO

Rua São Pedro S/N - Coroado 2 -
CEP - 69082-080 - 500
Fone: 3216-1603; 3216-1604;
E-mail: eecbraulep@seduc.am.gov.br
Manaus - Amazonas - Brasil

E.E. Cacilda Braule Pinto
Ato de criação: decreto
leinº 5442 de 29/12/1980
Distrito - 05

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Professora e Coordenadora



UFAM

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Gostaria de convidar o (a) Sr.(a.) para participar da Pesquisa A EJA e o Ensino da Variedade Padrão como um Fator de Inclusão Social: uma abordagem sociolinguística e discursiva, sob a responsabilidade da pesquisadora Sandra Helena Salgueiro Botelho, a qual pretende investigar a percepção de jovens e adultos em escolarização quanto ao valor inclusivo do ensino da variedade padrão na escola.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de preenchimento de um questionário sociolinguístico para retratar seu perfil e da participação em entrevista individual sobre seu conhecimento e opinião a respeito do ensino de português na EJA.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são a exposição de sua imagem, de suas informações pessoais e de seus relatos de experiências profissionais, o que pode causar constrangimentos. No entanto, a pesquisadora respeitará seu direito de responder somente o que você julgar oportuno e se cercará de cuidados para manter a sua privacidade e o armazenamento dos dados bem guardados. Se você aceitar participar, estará contribuindo para retratar a realidade que nos cerca de maneira a contribuir para a melhoria da educação em nosso país e verificar até que ponto os conceitos trazidos pelos teóricos da área estão sendo assimilados na sala de aula e fora dela e poder representar de forma genérica as percepções do falante manauara que almeja dominar a norma-padrão da língua portuguesa.

Se depois de consentir em sua participação o (a) Sr(a.) desistir de continuar participando, o (a) Sr.(a.) tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O(a) Sr.(a.) não terá nenhuma despesa e também não terá nenhuma remuneração.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo para sempre. Para qualquer outra informação, o (a) Sr.(a.) poderá entrar em contato com a pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Letras, na UFAM, em Manaus pelo fone (92) 9271-8701, ou e-mail: sandra-botelho@bol.com.br, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina 495, Adrianópolis, Manaus-AM, telefone (92) 3305-5130.

Consentimento Pós-Informação:

Eu, _____, fui informado (a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ser remunerada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido e duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um(a) de nós.

Data

Assinatura do participante

Assinatura da Pesquisadora Responsável



Impressão do dedo polegar caso não saiba assinar

ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Alunos



UFAM
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaria de convidar o(a) Sr(a.) para participar da Pesquisa A EJA e o Ensino da Variedade Padrão como um Fator de Inclusão Social: uma abordagem sociolinguística e discursiva, sob a responsabilidade da pesquisadora Sandra Helena Salgueiro Botelho, a qual pretende investigar a percepção de jovens e adultos em escolarização quanto ao valor inclusivo do ensino da variedade padrão na escola. .

Sua participação é de livre vontade e se dará por meio de preenchimento de um questionário sociolinguístico para saber seus dados pessoais e escolares e da participação em entrevista individual sobre sua opinião a respeito do ensino de português na EJA.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são a exposição de sua imagem, de suas informações pessoais e de relatos de experiências, o que pode causar sentimentos de vergonha ou de nervosismo. No entanto, a pesquisadora tomará o cuidado de deixá-lo(a) à vontade para responder somente o que você quiser e manterá os seus dados bem guardados. Se você aceitar participar, estará contribuindo para demonstrar a realidade que nos cerca de maneira a contribuir para a melhoria da educação em nosso país e verificar até que ponto os estudos estão sendo aprendidos na sala de aula e fora dela e poder representar de forma geral como o falante manauara percebe o ensino da norma-padrão da língua portuguesa.

Se depois de consentir em sua participação o(a) Sr.(a.) desistir de continuar participando, o(a) Sr.(a) tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O(a) Sr.(a.) não terá nenhuma despesa e também não terá nenhum ganho material.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em segredo para sempre. Para qualquer outra informação, o (a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Letras, na UFAM, em Manaus pelo fone (92) 9271-8701, ou e-mail: sandra-botelho@bol.com.br, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina 495, Adrianópolis, Manaus-AM, telefone (92) 3305-5130.

Consentimento Pós-Informação:

Eu, _____, fui informado(a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha ajuda, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um(a) de nós.

_____-_____-_____-
 Data

 Assinatura do participante

 Assinatura da Pesquisadora Responsável

Impressão caso não saiba assinar.

ANEXO D – Plano do Curso de Língua Portuguesa da Escola Investigada



Ensino Fundamental
2º Segmento (6º ao 9º ano)

2º SEGMENTO (6º ao 9º ano) – ETAPA ÚNICA

LÍNGUA PORTUGUESA

OBJETIVOS DIDÁTICOS

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

MÓDULO I

- **Estudo do texto:** Leitura e interpretação.
- **Produção de texto:** Idéia central e idéia secundária
- **Fonologia:** Fonemas e letras; Sílabas tônicas e Sílabas átonas
- **Semântica:** Sinônimo e antônimo
- **Morfologia:** Substantivo - função, classificação e flexão; Artigo - Classificação e flexão; Adjetivo - Função, classificação, flexão e locução adjetiva
- **Sintaxe:** Frase; Oração e Período

MÓDULO II

- **Estudo do texto:** Leitura e interpretação
- **Produção do texto:** Princípios de composição (narrativa, descrição, dissertação)
- **Fonologia:** Separação silábica; Acentuação tônica; Acentuação gráfica
- **Semântica:** Denotação e Conotação
- **Morfologia:** Numeral; Pronome e Verbo
- **Sintaxe:** Sujeito e Predicado

MÓDULO III

- **Estudo do texto:** Leitura e interpretação
- **Produção de texto:** Estrutura do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão)
- **Fonologia:** Encontro vocálico e consonantal; Dígrafos; Ortografia uso do s / ss / s / x / ch
- **Semântica:** Polissemia – os diversos sentidos das palavras
- **Morfologia:** Advérbio; Preposição e Conjunção.
- **Sintaxe:** Predicado verbal; Noções de concordância verbal e nominal.





MÓDULO IV

- **Estudo do texto:** Leitura e interpretação
- **Produção de texto:** Estruturação do parágrafo
- **Fonologia:** Uso das palavras *mal* e *mau*; Uso correto dos porquês; demais, de mais; a fim, afim; acerca de, a cerca de; ao encontro de, de encontro a
- **Semântica:** A língua e suas modalidades - padrão, regional, popular e culta
- **Morfologia:** Pronomes - função, classificação e emprego
- **Sintaxe:** Complementos verbais - objeto direto e indireto, adjunto adnominal e adjunto adverbial

MÓDULO V

- **Estudo do texto:** Leitura e interpretação
- **Produção de texto:** As normas da ABNT na produção textual; Redação escolar.
- **Fonologia:** Acentuação gráfica (regras gerais) e Acentuação tônica.
- **Semântica:** Versificação – verso, metro, ritmo e rima.
- **Morfologia:** Verbo – função, flexão, emprego e concordância; Vozes do verbo
- **Sintaxe:** Adjunto adnominal e adjunto verbal; Noções de concordância verbal e nominal.

MÓDULO VI

- **Estudo do texto:** Leitura e interpretação
- **Produção de texto:** Textos epistolares
- **Fonologia:** Ditongo; Tritongo e Hiato
- **Semântica:** Vícios de linguagem
- **Morfologia:** Advérbio; Preposição
- **Sintaxe:** Período composto por coordenação – orações coordenadas sindéticas e assindéticas

MÓDULO VII

- **Estudo do texto:** Leitura e interpretação
- **Produção de texto:** Textos científicos ou históricos
- **Fonologia:** Ortografia – uso do h, ss, / ç / s / z, eza / esa, x / ch; os fonemas z / s, g / j, x / ch
- **Semântica:** Homônimos e parônimos
- **Morfologia:** Interjeição

- **Sintaxe:** Período composto por subordinação, função do “que” e do “se”; Concordância verbal e nominal



MÓDULO VIII

- **Estudo do texto:** Leitura e interpretação;
- **Produção do texto:** Textos instrucionais
- **Fonologia:** Uso correto do *eu* e do *mim*; O emprego correto do *mas* / *mais*; *mau* / *mal*; *onde* / *aonde*; *há*; *a*
- **Semântica:** Figuras de linguagem
- **Morfologia:** Uso da crase; Colocação pronominal – ênclise, próclise, mesóclise
- **Sintaxe:** Oração sem sujeito; Agente da passiva

MÓDULO IX

- **Estudo do texto:** Leitura e interpretação
- **Produção de texto:** Textos literários
- **Fonologia:** Grafia dos verbos terminados em *uar* e *vir*
- **Semântica:** Figuras de linguagem
- **Morfologia:** Elementos mórficos na formação das palavras: radicais, prefixos, sufixos; palavras compostas por derivação e composição
- **Sintaxe:** Complemento nominal; Aposto e Vocativo

MÓDULO X

- **Estudo do texto:** Leitura e interpretação
- **Produção de texto:** Jornalísticos e publicitários
- **Fonologia:** Emprego do hífen; Apóstrofo
- **Semântica:** Vícios de linguagem
- **Morfologia:** Regras de pontuação – emprego da vírgula; ponto e vírgula; dois pontos; ponto parágrafo; ponto final; parêntese, travessão; aspas, reticências; ponto de interrogação; ponto de exclamação.
- **Sintaxe:** Função sintática dos termos da oração; A função sintática das orações subordinadas.

ANEXO E – DCNs para EJA

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000

Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no Art. 9º, § 1º, alínea “c”, da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e tendo em vista o Parecer CNE/CEB 11/2000, homologado pelo Senhor Ministro da Educação em 7 de junho de 2000,

RESOLVE:

Art. 1º Esta Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação.

Art. 2º A presente Resolução abrange os processos formativos da Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica nas etapas dos ensinos fundamental e médio, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em especial dos seus artigos 4º, 5º, 37, 38, e 87 e, no que couber, da Educação Profissional.

§ 1º Estas Diretrizes servem como referência opcional para as iniciativas autônomas que se desenvolvem sob a forma de processos formativos extra-escolares na sociedade civil.

§ 2º Estas Diretrizes se estendem à oferta dos exames supletivos para efeito de certificados de conclusão das etapas do ensino fundamental e do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos.

Art. 3º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental estabelecidas e vigentes na Resolução CNE/CEB 2/98 se estendem para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos no ensino fundamental.

Art. 4º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio estabelecidas e vigentes na Resolução CNE/CEB 3/98, se estendem para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos no ensino médio.

Art. 5º Os componentes curriculares conseqüentes ao modelo pedagógico próprio da educação de jovens e adultos e expressos nas propostas pedagógicas das unidades educacionais obedecerão aos princípios, aos objetivos e às diretrizes curriculares tais como formulados no Parecer CNE/CEB 11/2000, que acompanha a presente Resolução, nos pareceres CNE/CEB 4/98, CNE/CEB 15/98 e CNE/CEB 16/99, suas respectivas resoluções e as orientações próprias dos sistemas de ensino.

Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.

Art. 6º Cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura e a duração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, respeitadas as diretrizes curriculares nacionais, a identidade desta modalidade de educação e o regime de colaboração entre os entes federativos.

Art. 7º Obedecidos o disposto no Art. 4º, I e VII da LDB e a regra da prioridade para o atendimento da escolarização universal obrigatória, será considerada idade mínima para a inscrição e realização de exames supletivos de conclusão do ensino fundamental a de 15 anos completos.

Parágrafo único. Fica vedada, em cursos de Educação de Jovens e Adultos, a matrícula e a assistência de crianças e de adolescentes da faixa etária compreendida na escolaridade universal obrigatória ou seja, de sete a quatorze anos completos.

Art. 8º Observado o disposto no Art. 4º, VII da LDB, a idade mínima para a inscrição e realização de exames supletivos de conclusão do ensino médio é a de 18 anos completos.

§ 1º O direito dos menores emancipados para os atos da vida civil não se aplica para o da prestação de exames supletivos.

§ 2º Semelhantemente ao disposto no parágrafo único do Art. 7º, os cursos de Educação de Jovens e Adultos de nível médio deverão ser voltados especificamente para alunos de faixa etária superior à própria para a conclusão deste nível de ensino ou seja, 17 anos completos.

Art. 9º Cabe aos sistemas de ensino regulamentar, além dos cursos, os procedimentos para a estrutura e a organização dos exames supletivos, em regime de colaboração e de acordo com suas competências.

Parágrafo único. As instituições ofertantes informarão aos interessados, antes de cada início de curso, os programas e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos didáticos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.

Art. 10. No caso de cursos semi-presenciais e a distância, os alunos só poderão ser avaliados, para fins de certificados de conclusão, em exames supletivos presenciais oferecidos por instituições especificamente autorizadas, credenciadas e avaliadas pelo poder público, dentro das competências dos respectivos sistemas, conforme a norma própria sobre o assunto e sob o princípio do regime de colaboração.

Art. 11. No caso de circulação entre as diferentes modalidades de ensino, a matrícula em qualquer ano das etapas do curso ou do ensino está subordinada às normas do respectivo sistema e de cada modalidade.

Art. 12. Os estudos de Educação de Jovens e Adultos realizados em instituições estrangeiras poderão ser aproveitados junto às instituições nacionais, mediante a avaliação dos estudos e reclassificação dos alunos jovens e adultos, de acordo com as normas vigentes, respeitadas os requisitos diplomáticos de acordos culturais e as competências próprias da autonomia dos sistemas.

Art. 13. Os certificados de conclusão dos cursos a distância de alunos jovens e adultos emitidos por instituições estrangeiras, mesmo quando realizados em cooperação com instituições sediadas no Brasil, deverão ser revalidados para gerarem efeitos legais, de acordo com as normas vigentes para o ensino presencial, respeitadas os requisitos diplomáticos de acordos culturais.

Art. 14. A competência para a validação de cursos com avaliação no processo e a realização de exames supletivos fora do território nacional é privativa da União, ouvido o Conselho Nacional de Educação.

Art. 15. Os sistemas de ensino, nas respectivas áreas de competência, são co-responsáveis pelos cursos e pelas formas de exames supletivos por eles regulados e autorizados.

Parágrafo único. Cabe aos poderes públicos, de acordo com o princípio de publicidade:

- a) divulgar a relação dos cursos e dos estabelecimentos autorizados à aplicação de exames supletivos, bem como das datas de validade dos seus respectivos atos autorizadores.
- b) acompanhar, controlar e fiscalizar os estabelecimentos que ofertarem esta modalidade de educação básica, bem como no caso de exames supletivos.

Art. 16. As unidades ofertantes desta modalidade de educação, quando da autorização dos seus cursos, apresentarão aos órgãos responsáveis dos sistemas o regimento escolar para efeito de análise e avaliação.

Parágrafo único. A proposta pedagógica deve ser apresentada para efeito de registro e arquivo histórico.

Art. 17 – A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:

I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;

II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;

III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;

IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem.

Art. 18. Respeitado o Art. 5º desta Resolução, os cursos de Educação de Jovens e Adultos que se destinam ao ensino fundamental deverão obedecer em seus componentes curriculares aos Art. 26, 27, 28 e 32 da LDB e às diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental.

Parágrafo único. Na organização curricular, competência dos sistemas, a língua estrangeira é de oferta obrigatória nos anos finais do ensino fundamental.

Art. 19. Respeitado o Art. 5º desta Resolução, os cursos de Educação de Jovens e Adultos que se destinam ao ensino médio deverão obedecer em seus componentes curriculares aos Art. 26, 27, 28, 35 e 36 da LDB e às diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio.

Art. 20. Os exames supletivos, para efeito de certificado formal de conclusão do ensino fundamental, quando autorizados e reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino, deverão seguir o Art. 26 da LDB e as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental.

§ 1º A explicitação desses componentes curriculares nos exames será definida pelos respectivos sistemas, respeitadas as especificidades da educação de jovens e adultos.

§ 2º A Língua Estrangeira, nesta etapa do ensino, é de oferta obrigatória e de prestação facultativa por parte do aluno.

§ 3º Os sistemas deverão prever exames supletivos que considerem as peculiaridades dos portadores de necessidades especiais.

Art. 21. Os exames supletivos, para efeito de certificado formal de conclusão do ensino médio, quando autorizados e reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino, deverão observar os Art. 26 e 36 da LDB e as diretrizes curriculares nacionais do ensino médio.

§ 1º Os conteúdos e as competências assinalados nas áreas definidas nas diretrizes curriculares nacionais do ensino médio serão explicitados pelos respectivos sistemas, observadas as especificidades da educação de jovens e adultos.

§ 2º A língua estrangeira é componente obrigatório na oferta e prestação de exames supletivos.

§ 3º Os sistemas deverão prever exames supletivos que considerem as peculiaridades dos portadores de necessidades especiais.

Art. 22. Os estabelecimentos poderão aferir e reconhecer, mediante avaliação, conhecimentos e habilidades obtidos em processos formativos extra-escolares, de acordo com as normas dos respectivos sistemas e no âmbito de suas competências, inclusive para a educação profissional de nível técnico, obedecidas as respectivas diretrizes curriculares nacionais.

Art. 23. Os estabelecimentos, sob sua responsabilidade e dos sistemas que os autorizaram, expedirão históricos escolares e declarações de conclusão, e registrarão os respectivos certificados, ressalvados os casos dos certificados de conclusão emitidos por instituições estrangeiras, a serem revalidados pelos órgãos oficiais competentes dos sistemas.

Parágrafo único. Na sua divulgação publicitária e nos documentos emitidos, os cursos e os estabelecimentos capacitados para prestação de exames deverão registrar o número, o local e a data do ato autorizador.

Art. 24. As escolas indígenas dispõem de norma específica contida na Resolução CNE/CEB 3/99, anexa ao Parecer CNE/CEB 14/99.

Parágrafo único. Aos egressos das escolas indígenas e postulantes de ingresso em cursos de educação de jovens e adultos, será admitido o aproveitamento destes estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino.

Art. 25. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO
Presidente da Câmara de Educação Básica