



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

CENTRO DE HUMANIDADES

UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

PABLO VINÍCIUS DE BRITO LIMA

**A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DA
EJA: O CASO DA COLEÇÃO TEMPO DE APRENDER**

CAMPINA GRANDE – PB

2016

PABLO VINÍCIUS DE BRITO LIMA

**A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DA
EJA: O CASO DA COLEÇÃO TEMPO DE APRENDER**

Monografia de conclusão de curso apresentada
ao Curso de Letras – Língua Portuguesa da
Universidade Federal de Campina Grande,
como requisito parcial à conclusão do curso.

Orientador (a): Prof^ª. Dr^ª. Luciene Maria
Patriota

**CAMPINA GRANDE - PB
2016**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

L732v Lima, Pablo Vinicius de Brito.
A variação linguística nos livros didáticos da EJA : o caso da coleção
Tempo de Aprender / Pablo Vinicius de Brito Lima. – Campina Grande,
2016.
73 f. : il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Língua
Portuguesa) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de
Humanidades, 2016.
"Orientação: Profa. Dra. Luciene Maria Patriota".
Referências.

1. Variação Linguística. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Livro
Didático. I. Patriota, Luciene Maria. II. Título.

CDU 811.134.3(043)

Pablo Vinícius de Brito Lima

**A VARIAÇÃO LINGÍSTICA NOS LIVROS
DIDÁTICOS DA EJA: O CASO DA COLEÇÃO TEMPO DE
APRENDER**

BANCA EXAMINADORA

Orientadora Prof^ª Dr^ª Luciene Maria Patriota

Examinador Prof^º Me. José Herbertt Neves Florêncio

CAMPINA GRANDE –PB

2016

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, por sempre estar presente em minha vida, guiando-me pelo melhor caminho e auxiliando-me em meio às dificuldades.

Agradeço também à minha família, aos meus pais, meus tios e primos por todo o apoio durante minha jornada acadêmica.

Aos amigos e colegas de curso, Dayane, Mayara, Paulo, Raíssa, dentre tantos outros que contribuíram fraternamente e intelectualmente para que eu alcançasse meus objetivos.

A todos os professores que contribuíram de alguma forma especial para a minha formação, em especial a Aloísio, Paloma, José Mário, Rosângela e Moraes.

Agradeço também em especial à minha professora e orientadora Luciene Maria Patriota, por todo o apoio, paciência e atenção em todo o processo de construção desta pesquisa, bem como pela também contribuição em minha formação enquanto ser humano e acadêmico. Também lhe sou grato por através de suas aulas ter sido apresentado ao universo teórico da Sociolinguística.

Por fim, agradeço ao professor Herbertt Neves, por gentilmente aceitar o convite em compor a minha banca examinadora.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: DEMONSTRATIVO DA COLEÇÃO ANALISADA40

**QUADRO 2: DEMONSTRATIVO QUANTITATIVO DAS ATIVIDADES COM
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA COLEÇÃO ANALISADA.....51**

RESUMO

O Brasil é um país com grande extensão territorial e cada região do país possui características distintas uma das outras. Isto se reflete na história de cada uma delas, na cultura, na organização social e também no uso da língua. Pensando na diversidade linguística existente no Brasil, direcionamos o olhar para a educação, mais precisamente para a Educação de Jovens e Adultos. Tendo em vista que o livro didático é um dos principais recursos utilizados em sala, buscamos, assim, descobrir de que modo a variação linguística é trabalhada nos livros didáticos voltados para o alunado da EJA, especificamente a coleção Tempo de Aprender. Deste modo, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar o tratamento da variação linguística nos livros didáticos da EJA. Como objetivos específicos, buscamos verificar as concepções de língua e variação presentes nos manuais do educador e adotadas pelos autores da coleção, bem como observar se há coerência entre as concepções adotadas e as propostas de atividades para o estudo da variação linguística nos livros didáticos que compõem a coleção. Teoricamente, a pesquisa fundamenta-se em Alkmim (2004), Bagno (2007, 2013a, 2013b), Faraco (2012), Martelotta (2008), Cesário e Votre (2008), Bakhtin (1995), Nascimento (2015), Brunel (2014) e Silva (2010). O trabalho se insere na área da linguística aplicada com interface na sociolinguística variacionista e é classificado metodologicamente como uma pesquisa descritivo-analítica, com coleta de dados documentais e de natureza qualitativa. Os resultados mostraram que as concepções de língua e variação que predominam na coleção é a de língua enquanto interação, com apenas poucos momentos em que a língua é concebida como expressão do pensamento. No que se refere às atividades, foi observado que há predominância de atividades de teor reflexivo sobre as variações linguísticas, seguidas em menor número por atividades envolvendo curiosidades a respeito do tema e ainda mínima incidência de atividades que propunham reescrita, o que ao final se mostrou um positivo aspecto da coleção. De modo geral, a variação linguística é abordada de modo positivo e satisfatório na coleção Tempo de Aprender. Como destaque, percebemos o diferencial da coleção em explorar as questões de variação linguística sob um olhar reflexivo, a partir do qual os alunos terão maior subsídio intelectual para re/conhecer formas diversificadas da língua, compreender suas origens e motivações e ainda saber adequá-las às situacionalidades de uso. Há de se ressaltar, também, a importância do trabalho do professor enquanto agente mediador entre o que o livro propõe e o que é recebido pelos alunos, evitando, assim, qualquer visão preconceituosa referente aos usos variados da língua, em qualquer circunstância de uso.

PALAVRAS-CHAVE: Variação Linguística; Educação de Jovens e Adultos; Livro Didático.

ABSTRACT

The Brazil is a country with large territory and each region has different characteristics from each other. This is reflected in the history of each region, as well their culture, social organization and also in the use of language. Thinking about the linguistic diversity in Brazil, we decided to turn our attention to education, specifically for the Youth and Adults Education. Given that the textbook is one of the main resources used in the classroom, we seek thus to discover how the linguistic variation is crafted in textbooks geared to the student body of the EJA, specifically The Learning Time collection. Thus, this study has as objective to analyze the treatment of linguistic variation in textbooks of EJA. As specific objectives we seek to verify the language and varying conceptions present in the teacher manuals and adopted by the authors of the collection, as well as check for consistency between the adopted concepts and proposals for activities to the study of language variation in textbooks that composing this collection. Theoretically, the research is based on Alkmim (2004) Bagno (2007, 2013th, 2013b), Faraco (2012), Martelotta (2008), Cesário e Votre (2008), Bakhtin (1995), Nascimento (2015), Brunel (2014) and Silva (2010). The work is inserted in Applied Linguistic studies with interface in Sociolinguistics variacionistas and is methodologically classified as a descriptive-analytic research, with collection of documentary data and qualitative. The results showed that the conceptions of language and variation that predominate in the collection is the language while interacting with only a few moments when the language is conceived as an expression of thought. With regard to the activities, it was observed that there is a predominance of reflective content activities on language variation, followed outnumbered by activities involving curiosities on the subject and even minimal incidence of activities proposed rewrite, which was proved as positive aspect of the collection. In general, the linguistic variation is approached in a positive and satisfactory manner in Learning Time collection. As a highlight, we see the difference of the collection to explore the linguistic variation issues under a reflective look, from which students will have greater intellectual subsidy to recognize different forms of the language, understand its origins and motivations and still know adapt them situacionalidades to use. It is to be noted also the importance of the teacher's work as mediator between the book proposes and what is received by the students, avoiding any biased view regarding the various uses of language, under any circumstance of use.

KEY-WORDS: Variation Linguistics; Youth and Adults Education; Textbook.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
1.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	14
1.2 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E O ENSINO NA EJA	25
1.2.1. O LIVRO DIDÁTICO NA EJA	34
1.2.2 CARACTERÍSTICAS DAS OBRAS E COLEÇÕES ADOTADAS PELA EJA.....	36
2- METODOLOGIA	40
2.1 TIPO DE PESQUISA	40
2.2 INSTRUMENTOS E COLETA DE DADOS	41
2.3 TRATAMENTO DOS DADOS	42
3- ANÁLISE DOS DADOS	
3.1 AS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E DE VARIAÇÃO	44
3.1.1 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA	44
3.1.2 CONCEPÇÃO DE VARIAÇÃO	48
3.2 O TRATAMENTO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NAS ATIVIDADES DA COLEÇÃO	51
3.2.1. ANÁLISE QUANTITATIVA DO TRATAMENTO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA COLEÇÃO ANALISADA.....	51
3.2.2. ANÁLISE QUALITATIVA DO TRATAMENTO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA COLEÇÃO ANALISADA	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
REFERÊNCIAS	72

INTRODUÇÃO

A língua está presente em nossas vidas desde o momento em que nascemos. Para muitos autores como Benveniste (1963), o indivíduo, bem como a sociedade na qual está inserido, só ganham existência pela língua. Sendo assim, crescemos e nos constituímos a partir da interação com outros indivíduos, interação esta proporcionada pela faculdade humana da linguagem. Portanto, é fato que língua e sociedade não podem ser concebidas de maneiras distintas, uma vez que ambas necessitam uma da outra para existir.

Com o avançar das ciências humanas e dentre elas a Linguística, houve a necessidade de se analisar com mais precisão a relação entre língua e sociedade. Isso porque, quase sempre ficou muito clara a existência de uma linha tênue entre ambas, tornando difícil, assim, medir até que ponto elas estão imbricadas em suas relações. Ignorando todos os processos decorrentes da junção entre língua e sociedade, bem como as consequências trazidas para a linguagem em virtude dessa relação, no Brasil, o ensino de língua foi, e ainda é, na maioria dos casos, baseado na crença de que possuímos uma língua estática, presa a um modelo fixo que segue um conjunto determinado de normas.

Ao refletirmos sobre a didática utilizada para o ensino de língua em nossa vida escolar, sem contarmos com o reforço do certo e errado por muitas vezes utilizado pelos nossos pais, compreendemos melhor o porquê de tal pensamento. Tudo começa através da visão idealizada de uma norma padrão. Para tal, faz-se necessária a criação de algum referencial linguístico, o que nas gramáticas normativas, em geral, vem a ser a escrita literária dos “escritores clássicos” da língua portuguesa.

Sendo assim, os objetivos perpassados adiante pela tradição gramatical no que se refere ao ensino de língua resumem-se, basicamente, a aproximar a escrita e a fala dos alunos aos modelos encontrados nas diversas obras literárias valorizadas pelo cânone. Por esse motivo, a crença equivocada do certo e errado está tão presente em nossas vidas desde cedo e nos acompanha, muitas vezes, por todo o percurso educacional na forma de monitoramento da fala e da escrita. Como consequência dessa crença, somos induzidos a pensar a língua em sua superficialidade, sem nenhum espaço para a existência de outras formas constitutivas de nossa língua.

Refletindo acerca dos processos referentes à língua em seu contexto social, em 1964, o pesquisador William Bright, juntamente com outros estudiosos¹ da área, fixou o termo Sociolinguística para designar as relações entre a língua e a forma como ela se relaciona com a sociedade. Como afirma Alkmim (2004), a sociolinguística reuniu e agregou, em seu início, pesquisadores marcados pela formação acadêmica em diversos campos do saber e, principalmente, preocupados com as implicações teóricas e práticas do fenômeno linguístico na sociedade norte-americana. Desse modo, surgiram as pesquisas voltadas para as minorias linguísticas formadas por imigrantes e outros grupos sociais desfavorecidos e marginalizados pela sociedade, mais precisamente para a realidade linguística diversificada desses grupos. Estudos nesse sentido foram evoluindo e se multiplicando até os dias de hoje, e por todo o mundo pesquisas envolvendo a língua em seu contexto social vêm sendo difundidas cada vez mais. O fato é, não existe língua homogênea.

Como afirma Faraco (2012), a razão de nomearmos uma língua (português, chinês, quíchua, suaíli, tapirapé) não deve nos iludir e nos impedir de compreender e observar adequadamente a heterogeneidade constitutiva dessa língua. Olhando atentamente para a nossa realidade, vivemos em um país composto por vários estados, cidades, distritos e comunidades distintas. Cada um destes possui a sua própria história, costumes e cultura. Desse modo, é incoerente estimular a crença de que em meio a todo esse macro, existe uma língua contida a um único modelo.

É fundamental que tenhamos a consciência de que uma língua é constituída por muitas línguas, não podemos fazer distinção entre a língua em si e as suas variedades, mas, compreendê-la como a junção dos diversos dialetos sociais, geográficos, além dos fatores históricos e processos de sua composição. Assim, a melhor forma de estabelecer essa consciência está no processo educacional em seus diversos estágios, seja no ensino regular, ou em modalidades de ensino especiais, tais como a Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA).

Sobre essa modalidade de ensino, precisamos compreender que ela surge com o objetivo de atender a um dos princípios propostos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que aponta a educação como um direito fundamental a todos os cidadãos. A EJA é, portanto, embasada numa concepção de ensino que deve objetivar em sua proposta todos os meios necessários para que o aluno encontre naquele

¹ John Gumperz, Einar Haugen, William Labov, Dell Hymes, John Fisher, José Pedro Rona.

espaço um ambiente acolhedor e propício, em que ele sintá-se à vontade para compartilhar as suas vivências educacionais.

Pensar acerca do aluno da EJA é estar consciente da diversidade que engloba os diferentes sujeitos que compõem este ensino. Por esse motivo, o ensino de língua deve se firmar também na compreensão da diversidade linguística presente nos alunos. Para tanto, o Ministério da Educação, por meio da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, tem buscado auxiliar os professores a conhecer e aplicar em sala de aula um ensino de língua que valorize as diferentes variedades do português procurando combater o preconceito linguístico e, para tanto, apontam:

Tanto na fala como na escrita, é possível detectar variedades que revelam aspectos regionais, sociais e individuais. É importante salientar que, dentre essas variedades, não existe a mais certa ou a mais errada. Cada uma delas relaciona-se a um conjunto de situações específicas e, em geral, não pode ser substituída por outra sem provocar certa estranheza. Conhecer e descrever as variedades são formas de combater o preconceito linguístico. (BRASIL, 2002, p.21)

Fica claro, assim, que é necessário desmitificar antigos modelos de concepção da linguagem que infelizmente ainda aparecem nas salas de aula, muitas vezes através dos materiais auxiliares dos professores, dentre os quais se encontra o livro didático. Para muitos professores, os livros didáticos exercem um papel de grande importância, sendo uma das, senão a principal, fonte de pesquisa quanto ao planejamento das aulas em seu dia a dia.

Sabemos, porém, que o professor deve estar capacitado a gerir o livro didático e fazer os ajustes necessários à sua respectiva realidade, não delegando todas as responsabilidades ao mesmo. Pelo contrário, deve buscar aliar a teoria à prática objetivando a eficácia do ensino. Todavia, os livros didáticos precisam conter em seus objetivos todos os requisitos necessários para fornecer aos professores um suporte que contribua para uma educação de qualidade. Com isso, faz-se necessário cada vez mais, pesquisas voltadas para a análise da qualidade dos materiais adotados pelas escolas.

Esta pesquisa focou nos livros didáticos destinados às turmas de EJA, mais precisamente ao segundo segmento do Ensino Fundamental, priorizando a análise dos tópicos que tratam da variação linguística. Sendo assim, surge o seguinte questionamento: Como a variação linguística é abordada nos livros didáticos voltados para a Educação de Jovens e Adultos?

Para respondermos a esse questionamento, apresentamos como nosso objetivo geral analisar o tratamento da variação linguística em livros didáticos para a Educação de Jovens e Adultos. Especificamente, seguiremos os seguintes objetivos: verificar as concepções de língua e variação linguística desses livros contidas nos manuais do educador, bem como observar se há coerência entre as concepções defendidas pelos autores e as atividades propostas nos livros selecionados.

Por ser a EJA uma modalidade de ensino que a cada ano vem atendendo a um público maior, devem os educadores estar atentos à forma como o aprendizado vem se desenvolvendo, ou não, nas escolas que fornecem vagas para esse público. Sendo assim, este trabalho lança o seu olhar sobre um recurso amplamente utilizado em sala de aula, que é o livro didático. Visamos, portanto, avaliar a qualidade dos tópicos sobre variação linguística nos livros selecionados, com a intenção de contribuir para uma melhor avaliação dos materiais utilizados pelas escolas para o público da EJA.

Esta monografia está organizada em uma introdução, trazendo uma rápida contextualização e os elementos norteadores da pesquisa, como a pergunta, os objetivos geral e específicos e a justificativa para o trabalho, seguida de três capítulos. O capítulo 1 é dividido em duas partes: na primeira há uma contextualização histórica acerca da Educação de Jovens e Adultos; em seguida, teceremos discussões acerca da variação linguística e o ensino na EJA. Este último tópico ainda se divide em outros dois, em que o livro didático na EJA e as características das obras e coleções selecionadas para esta modalidade de ensino estão em foco. No capítulo 2 são apresentados os métodos que nortearam o trabalho realizado por nós. No capítulo 3, também dividido em duas partes, analisam-se as concepções de língua e variação identificadas dos Manuais do Educador e o tratamento da variação linguística nas atividades da coleção. Posteriormente, vêm as considerações finais e, logo após, as referências que embasaram a pesquisa.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Como afirma Nascimento (2015), a trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil está situada em três aspectos principais, são estes econômicos, políticos e sociais. Compreender o histórico dessa modalidade de ensino e como os aspectos acima citados interferem direta ou indiretamente nela é de suma importância para reconhecer no presente o que há de positivo ou de negativo na EJA, e, ainda, ter um olhar mais aprofundado e crítico a respeito do que fazer para alcançar os objetivos a que esta se propõe.

A história da educação no Brasil tem o seu início no período colonial, por volta do ano de 1549. Neste período, o rei Dom João III, por meio do então governador-geral do Brasil Tomé de Sousa, trouxe os primeiros padres jesuítas às terras brasileiras. A principal função dos jesuítas era a de transformar a civilização vigente para atender aos desejos da Coroa portuguesa e também da Igreja Católica. Esta última pretendia combater o movimento protestante que se fortalecia na Europa, e, para isso, catequizar outros povos seria útil como forma de expandir os preceitos da igreja, ameaçados naquele momento da história. Sendo assim:

A Ordem dos Jesuítas é produto de um interesse mútuo entre a Coroa de Portugal e o Papado. Ela é útil à Igreja e ao Estado emergente. Os dois pretendem expandir o mundo, defender as novas fronteiras, somar forças, integrar interesses leigos e cristãos, organizar o trabalho no Novo Mundo pela força da unidade lei-rei-fé. (RAYMUNDO, 1998, p. 43)

Os primeiros passos da educação jesuíta consistiam na catequese e no ensino de ler e escrever a língua portuguesa para os povos indígenas, fossem eles crianças, jovens ou adultos. Podemos perceber com isto que o trabalho educacional realizado no Brasil desde a sua implementação configura-se em um trabalho de caridade, no qual existe um

grupo que detém o conhecimento levando a educação para um outro grupo², desta vez formado por “incapazes”.

Conforme afirmam Shigunov e Maciel (2008), séculos mais tarde, os jesuítas são expulsos do Brasil e, no ano de 1808, com a chegada da Família Real no território brasileiro, a educação, ainda que precária, fica sob a responsabilidade do Império. Esta mudança foi um duro golpe na iniciante educação brasileira, que, a partir de então, passou a atender às necessidades da elite vigente e como consequência deixa de ser oferecida à parcela mais desprivilegiada da população, formada por índios, mulheres, crianças e homens com baixo ou nenhum poder aquisitivo. À medida que o público anteriormente citado foi sendo afastado do acesso à educação e conhecimento, foram postos à margem da sociedade, o que surtiu imensos efeitos de desigualdade social. Como tentativa de remediar este problema a Constituição Imperial de 1824, encomendada pelo imperador Dom Pedro I, traz em seu artigo 179 no inciso XXXII o direito à instrução primária e gratuita a todos os cidadãos, todavia, este direito não foi exercido de fato, até mesmo porque a educação escolar não era prioridade.

Dez anos mais tarde, com a edição do ato adicional ³de 1834, iniciam-se as discussões a respeito de quem deveria legislar sobre a educação, dessa forma, foi incumbida às províncias tal responsabilidade. Há dois pontos principais que marcaram o caráter da educação brasileira neste período. O primeiro deles diz respeito ao público alcançado pelas propostas educacionais, cujo interesse se voltava para os adultos e não para as crianças, isso porque, na visão daqueles que detinham as decisões na época, as crianças não contribuía decisivamente para o futuro do país. Fica claro com isso que a visão destes governantes sobre como desenvolver a nação era profundamente superficial e falha. O segundo ponto que merece destaque trata da intenção pela qual a educação era oferecida, sempre com o caráter de solidariedade em seu sentido negativo.

Pela forma como era dirigida, a educação em si não demonstrava um valor de transformação do sujeito, mas se estabelecia num ato de caridade e favor para com a população que visava alcançar. Em virtude da forma como o processo educacional brasileiro era configurado, o público analfabeto crescia cada vez mais no país, e, com ele, também crescia o preconceito. Uma das principais causas de tal problema foi o

² Com o passar dos anos, os jesuítas ampliam o sistema educacional e o público-alvo, alcançando, além dos índios, os colonizadores e os seus respectivos filhos.

³ Semelhante ao que temos hoje por emenda constitucional.

modo como o sistema político da época se configurava. Como os únicos que tinham direito ao voto eram homens brancos, elitistas, livres, de posse e instrução, era do interesse dos mesmos que as decisões políticas continuassem nas mãos de poucos.

Com o advento do século XX, veio também a mudança de pensamento no que se refere ao percurso que o Brasil deveria trilhar dali em diante. Dessa forma, alguns temas essenciais ao desenvolvimento da nação, tais quais saúde, educação e questões políticas, ganharam uma nova significação do ponto de vista do Estado. No ano de 1915, o analfabetismo foi apontado como um dos maiores problemas do Brasil, e, assim, neste mesmo ano é criada a Liga Brasileira Contra o Analfabetismo. Esta proposta consistia em trabalhar para a abertura de escolas gratuitas como forma de alcançar grande parte da população brasileira e tirá-la do analfabetismo, mobilizando diversos setores da sociedade e também profissionais de diferentes áreas, desde homens das letras até advogados, médicos, religiosos e militares. Diversas campanhas eram realizadas, e os jornais da época eram os principais veículos de divulgação pelos quais a proposta chegaria a todos que pudesse alcançar.

Mesmo sendo pautado em boas intenções, o projeto, ainda que não intencionalmente, eximia o Estado de maiores responsabilidades para com a educação. Prova disto é que as campanhas incluíam o incentivo ao trabalho voluntário, ou seja, a educação vai se configurando como uma atividade solidária. De todo modo, o Governo apoiou a proposta e, unindo esforços às esferas federais, estaduais e municipais, pôde estabelecer um maior alcance nacional.

A liga tem o seu fim no ano de 1940, uma vez que suas atividades não eram mais necessárias. Isso porque, desde o ano de 1934, havia sido aprovada uma nova constituição, que, em seu artigo 5º, destinava ao Governo a responsabilidade de "traçar as diretrizes da educação nacional" e, em seu artigo 150º, "fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino em todos os graus e ramos, comuns e especializados" para "coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território do país". Como resultado dessa nova forma de pensar a educação nacional, alguns anos depois é criado o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), cuja função⁴ era organizar a documentação relativa à história e ao estado atual das doutrinas e técnicas pedagógicas, manter intercâmbio com instituições do país e do estrangeiro, promover

⁴ Informações disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/institucional-historia>

inquéritos e pesquisas, prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente dela, esclarecimentos e soluções sobre problemas pedagógicos, assim como divulgar os seus trabalhos.

Conforme também indica Nascimento (2015), no decorrer do Estado Novo, um dos maiores problemas da educação no Brasil continuava a ser o analfabetismo, entretanto, a atenção dos líderes políticos se fixava no ensino secundário. A razão por trás disso estava na grande onda de industrialização pela qual o mundo passava naquele momento, e justamente isso fazia com que houvesse um investimento maior no ensino industrial. Como forma de remediar os problemas existentes no ensino primário, em 1942 é criado o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP). Este programa possuía duas principais áreas de abrangência, a primeira delas versaria sobre o ensino primário fundamental⁵ e a segunda viria a tratar a respeito do ensino primário supletivo⁶, porém, este último só é realizado de fato com o surgimento da Lei Orgânica do Ensino Primário em 1946.

O período que compreende as décadas de 40 e 50 foi um dos mais significativos para a afirmação do pensar sobre a educação de jovens e adultos, isso porque, foi um período no qual diversos programas e movimentos⁷ preocupados com a realidade educacional brasileira, sendo estes relacionados ao Governo, ou não, lançaram um olhar mais atento sobretudo à organização da educação no país. Conforme afirma Nascimento (2015), em virtude disso, houve um maior empenho a nível financeiro e ideológico na busca de erradicar o analfabetismo. O Estado, por sua vez, também demonstrou mudanças significativas, criando uma política mais flexível às necessidades da população. Daí a elaboração e apoio a projetos mais específicos, como, por exemplo, aos relacionados à educação de jovens e adultos.

Além dos programas e incentivos legais anteriormente citados, temos ainda outros projetos que merecem destaque, como por exemplo o Serviço de Educação de Adultos (SEA), criado em 1947. Para atender aos apelos da UNESCO, que reforçou a necessidade da educação como um direito fundamental para o desenvolvimento do homem e da sociedade, o SEA contribuiu para o início da Campanha de Educação de

⁵ Destinado às crianças de sete a doze anos.

⁶ Destinado aos adolescentes e adultos.

⁷ INEP, FNEP, SEA, UNESCO, CEAA, MEB, UNE, CNBB, CEPLAR.

Adolescentes e Adultos (CEAA), sendo esta a primeira campanha de iniciativa governamental para a educação de jovens e adultos no Brasil, promovida pelo Ministério da Educação e Saúde. Seu principal objetivo era o de estender a ação da escola primária à maior parte da população brasileira analfabeta, incluindo pessoas de ambos os sexos, adolescentes e adultos. A CEAA estendeu-se até princípios da década de 1960 como indica SILVA (2010). Neste mesmo período, influenciados pelo momento político e social brasileiro, além das ideias de Paulo Freire a respeito do analfabetismo, iniciam-se importantes movimentos de educação e cultura popular. Destacam-se o Movimento de Educação de Base (MEB) - realizado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil; o Movimento de Cultura Popular – realizado pela UNE; a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR); a Campanha de Pé No Chão Também se Aprende a Ler – da Prefeitura de Natal, dentre outros.

No ano de 1964, instaura-se o regime militar no Brasil, cuja duração se estende até o ano de 1985. Este período é marcado por uma forte ruptura política, decorrendo em uma total reorganização dos setores políticos brasileiros, que nos interessa neste trabalho. A educação organizada da forma como estava, sofre um duro golpe com a extinção dos movimentos educacionais e culturais, com exceção do Movimento de Educação de Base. Apesar de permanecer, o MEB pouco a pouco foi perdendo a sua configuração inicial e modificando as concepções que defendia acerca da educação.

Como nos mostra Rapôso (1985), o discurso, que antes se situava sob o prisma de valorização do homem e de sua consciência crítica diante dos acontecimentos à sua volta, após a implantação do regime militar, foca-se em ideais muito aquém dos que outrora foram defendidos, visando unicamente ensinar ao homem manter boas relações com os seus semelhantes e integrá-lo em uma sociedade justa. No ano de 1966, o MEB sofre uma grande desestruturação após pressão do regime militar, que considerou alguns dos seus livros detentores de teor comunista. Mas, no ano de 1970, ele retorna, dessa vez priorizando atender às regiões Norte e Nordeste.

Em resposta aos problemas com o ainda persistente analfabetismo no Brasil, o Governo Federal criou, em dezembro de 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). O MOBRAL visava unicamente a erradicação do analfabetismo num curto espaço de tempo, objetivando uma forma mais apropriada de criação de mão de obra e pautado em uma concepção tecnicista de ensino. Com o passar

dos anos, o MOBRAL foi sofrendo alguns desdobramentos estruturais, como forma de atender a alguns objetivos com o tempo acrescentados.

A partir de então, surgem quatro outros programas dentro de sua proposta, o primeiro foi o Programa de Alfabetização Funcional. O alfabetizando deste programa necessitava corresponder a seis habilidades básicas, eram elas: aprender a ler, escrever e contar, enriquecer o vocabulário, desenvolver o raciocínio, criar costumes em relação ao trabalho, incentivar a criatividade e obter um senso de responsabilidade. O segundo, o Programa de Educação Integrada, idealizado em 1971, tinha como objetivo dar continuidade ao trabalho iniciado no Programa de Alfabetização Funcional. Destaca-se a sua expansão ao firmar convênios com as Secretarias de Educação e também ao traçar metas a serem atingidas. Houve ainda o Programa MOBRAL Cultural, que objetivava diminuir a reprovação e evasão escolar, e também o Programa de Profissionalização, que visava intensificar a preparação de mão de obra trabalhadora.

Os recursos utilizados para a manutenção do MOBRAL advinham das deduções ao imposto de renda e também do percentual da Loteria Esportiva, porém, o projeto se tornou caro e ineficaz. Mesmo com seus dezoito anos de existência, como era de se esperar, em virtude da concepção educacional que possuía, o MOBRAL não foi capaz de erradicar o analfabetismo no Brasil, como se propunha. Pelo contrário, deixou uma grande lacuna nos alunos que passaram de analfabetos a analfabetos funcionais, ou seja, aqueles indivíduos que possuem uma capacidade limitada para realizar atividades de leitura, escrita e cálculos matemáticos.

Com a destituição do regime militar, surge, em 1985, em substituição ao MOBRAL, a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - EDUCAR. Por não estar separada por um espaço de tempo significativo ao desenvolvimento de novas ideias, as propostas da Fundação EDUCAR ainda possuíam algumas semelhanças às do MOBRAL, mas com algumas distinções. A começar pelo seu objetivo, que consistia em executar programas de alfabetização e de educação básica não formais às pessoas que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídas prematuramente. Outro destaque nesta distinção está no fato de que ela recebia apoio financeiro e técnico de outros níveis de governos, de organizações não governamentais e de empresas. Com o fim da Fundação EDUCAR, no ano de 1990, o ensino para jovens e adultos no país é dividido entre as unidades federativas. Desta forma, os governos municipais assumem

as séries iniciais do Ensino Fundamental e os governos estaduais assumem o segundo segmento do Ensino Fundamental, bem como o Ensino Médio.

No ano de 1997, durante a gestão do então presidente Fernando Henrique Cardoso, é criado o Programa Alfabetização Solidária (PAS). Mantido através de parcerias entre diversos setores da sociedade⁸, sejam públicos ou privados, o PAS objetivava reduzir os índices de analfabetismo entre as pessoas de faixa etária compreendida entre os 12 e 18 anos de idade. A princípio, sua atuação foi mais forte nas regiões Norte e Nordeste do país, em virtude dos altos índices de analfabetismo existentes nestas localidades, no entanto, tempo depois foi expandido para as demais regiões brasileiras.

Em seus três primeiros anos de atuação, o PAS não conseguiu reduzir o índice de analfabetismo de modo eficaz, objetivo a que se propunha, e ainda, havia uma grande dificuldade em fazer com que aqueles alunos dessem continuidade aos seus estudos. Um fator que contribuiu para que o ensino de jovens e adultos no Brasil permanecesse gestão a gestão enfrentando barreiras cada vez maiores está diretamente relacionado à questão econômica. Uma vez que,

A educação de jovens e adultos ocupou um lugar marginal na reforma educacional da segunda metade dos anos de 1990, implementada sob o condicionamento das prescrições neoliberais de reforma do Estado e restrição ao gasto público, e orientada pelas diretrizes de desconcentração, focalização e redefinição das atribuições dos setores público e privado (DI PIERRO, 2005, p.06).

Assim, a trajetória da EJA configura-se em um caráter de lutas pela garantia do direito à educação básica e de qualidade ofertada pelo Estado, direito este garantido em nossa Constituição. Por muitos anos, um dos maiores adversários desta modalidade de ensino foi, e em partes ainda é, o pensamento historicamente construído de que os alunos que dela participam são sujeitos incapazes e que necessitam recuperar o tempo perdido. Com isso, o teor de solidariedade esteve sempre presente nas campanhas realizadas e contribuiu para que o Governo se eximisse em dar o impulso necessário para o sucesso de fato da educação de jovens e adultos no país. Atualmente, o PAS foi transformado em uma ONG chamada AlfaSol, cujas atividades permanecem em atuação junto à EJA.

⁸ Poderes públicos federais e municipais, empresas, organizações, instituições, investidores e Instituições de Ensino Superior.

No ano de 2003, o combate ao analfabetismo no Brasil deixa de ser uma ação rotineira e passa a ser uma política prioritária do governo federal por meio de metas e objetivos organizados sistematicamente. Para isto, o Ministério da Educação passa a atuar de modo mais ativo e, juntamente com a recém criada Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo⁹ (SEEA), desenvolve o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), que se mantém até os dias atuais. Voltado para a alfabetização de jovens e adultos, este programa é realizado em todo território nacional, no que pese, como podemos verificar historicamente, os estados com maior taxa de analfabetismo estão localizados nas regiões Norte e Nordeste.

Como forma de atuar com mais precisão, o PBA mobiliza os municípios, estados, governo federal e distrito federal para garantir a oferta e ampliar o alcance e qualidade dessa modalidade de ensino. Mesmo priorizando consonância entre as unidades federativas para a realização do programa, ainda podem ser realizadas parcerias com associações, organizações e empresas privadas ou estatais, contanto que esta adesão não seja feita diretamente ao MEC. Assim, fica a cargo das secretarias municipais e estaduais de ensino tratar de tal situação.

No ano de 2007, com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o governo federal busca ampliar a visão sobre o sistema educacional, passando a atuar de uma maneira mais específica nos diferentes níveis, etapas e modalidades educacionais. Com isso, a EJA passa a receber um maior impulso financeiro, possibilitando a ela oferecer um melhor treinamento aos alfabetizadores, um maior suporte para os profissionais envolvidos, e ainda um maior acesso aos materiais didáticos e pedagógicos. Toda esta oferta visava o cumprimento de objetivos primordiais para o desenvolvimento da educação de jovens e adultos¹⁰. Portanto, podemos observar que, até a última década, a EJA ainda esbarrava nos obstáculos que

⁹ Órgão responsável pela elaboração e execução das políticas públicas destinadas à erradicação do analfabetismo. Atuou durante o período que compreende os anos de 2003 a 2011, entre suas principais ações está a colaboração na criação do Programa Brasil Alfabetizado.

¹⁰ Incentivar o reconhecimento da educação de jovens e adultos como direito; Induzir a institucionalização da educação de jovens e adultos como política pública nos sistemas de ensino; Apoiar a ampliação da oferta e a melhoria da qualidade da educação de jovens e adultos na perspectiva da educação continuada, entendendo a aprendizagem como processo que se dá em diferentes espaços e em todas as dimensões da vida; Promover e valorizar as diferentes formas de educação, formal e não formal, para jovens e adultos.

havia no sentido de reconhecê-la enquanto direito de todos os cidadãos. Felizmente, é notória a mudança de postura das entidades políticas no decorrer dos anos, desde o ato de reconhecer tais direitos até estabelecer estratégias e diretrizes para que estes sejam alcançados.

Mesmo com todos os incentivos e estratégias traçadas através das políticas públicas para a educação, faz-se necessário ainda superar muitas dificuldades para que a proposta à qual a EJA se propõe se faça cumprida. Inserir esta modalidade de ensino nas discussões e projetos que engajem as demais modalidades e estágios educacionais é positivo no sentido de que com isto ela passa a partilhar dos benefícios necessários à sua realização. Entretanto, à medida que a EJA se escolariza, suas práticas de ensino também são imersas em meio à escolarização. Com isto, ela perde a função de educar o seu público alvo de acordo com as necessidades que estes apresentam. É o que defende Silva ao relatar sobre suas experiências de observação em uma turma de EJA:

Durante o trabalho de campo verificou-se que, de forma geral, o processo de ensino e aprendizagem estava pautado muito mais na transmissão de conteúdos e menos na exploração dos potenciais e vivências dos alunos (SILVA, 2010, p.68).

É importante ressaltar que a transmissão de conteúdos é parte fundamental e essencial em todas as aulas, independentemente de qual série, estágio ou modalidade a que seja dirigida, porém, quando se trata da educação de jovens e adultos, é de extrema necessidade aliar a transmissão de conteúdos aos saberes culturais, pessoais, ou qualquer outro que de alguma forma contribua para a formação humana daquele indivíduo. Sem isto, não há como alcançar este público de maneira eficaz nem de provocar neles o desejo em permanecer e progredir através dos segmentos¹¹. É com base nesse pressuposto que o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) defende a necessidade de um ensino que vá além da mera transmissão de conteúdos. Assim,

¹¹ A Educação de Jovens e Adultos é dividida em três segmentos. O primeiro segmento corresponde às séries iniciais, ou seja, à alfabetização e às quatro primeiras séries do ensino fundamental. O segundo segmento corresponde às quatro últimas séries do ensino fundamental. E, por fim, o terceiro segmento corresponde ao ensino médio.

Nesse sentido, o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele. (BRASIL, 2007, p. 13)

Podemos concluir assim, que, para entender o que representa e em que consiste a EJA, é necessário que se compreenda em primeiro lugar os sujeitos ali presentes e suas necessidades em sua totalidade, com todas suas experiências e vivências. Nisto consiste um dos maiores desafios para os professores que atuam nesse campo, que é aplicar as políticas de inclusão e diversidade a grupos sociais historicamente excluídos¹² pela sociedade.

Outra peculiaridade da EJA que merece uma maior atenção trata a respeito da faixa etária do alunado. É inegável que ter em uma mesma sala de aula indivíduos com quinze anos e outros com quarenta ou cinquenta cause um choque de culturas. Além de provocar uma responsabilidade a mais para os professores no sentido de desenvolver as aulas de uma forma que sejam acessíveis a todos, esta discrepância etária deve sempre estar sob atento cuidado para que não se enxergue naquela sala de aula um grupo homogêneo, uma vez que a diversidade permeia a existência da EJA.

Refletindo um pouco mais a respeito da faixa etária dos alunos dessa modalidade, podemos ainda observar que cada vez mais existe uma adesão por parte de jovens que não conseguem encontrar sucesso no ensino regular, ou porque já sofrem com alguns anos de repetência ou ainda porque em virtude disto não se sentem mais inseridos em meio aos outros alunos daquela série. Com isto, a EJA tem se tornado a saída para esses infortúnios e esta adesão de um público cada vez mais jovem tem modificado o panorama do ensino de jovens e adultos.

Apesar de essa modalidade ter em sua base um caráter acolhedor, a adesão desses jovens por esta motivação em específico apenas prejudica a proposta do programa, uma vez que ele passa ser visto como a última saída para aqueles indivíduos. Infelizmente este discurso é repetido muitas vezes pelos pais, professores e até mesmo

¹² O público da EJA é bastante diversificado, a depender da região do país e do local de atuação pode-se encontrar: Adultos não alfabetizados, povos indígenas, quilombolas, populações rurais, idosos, adolescentes em situação de risco social, dentre outros.

os próprios alunos. É neste momento que todos devem trabalhar para uma ressignificação da trajetória escolar daqueles alunos, retirando deles qualquer sentimento de fracasso pelas dificuldades que encontraram até aquele momento. É o que defende Brunel,

Reconhecer que esses jovens possuem capacidades individuais e criativas faz com que eles adquiram novamente um sentimento de pertença ao espaço escolar, perdido na maioria das vezes ao ingressarem na EJA. Essa perda ocorre frequentemente devido a um sentimento de inferioridade advindo de diversas repetências, de históricos de violência, de exclusão da escola regular, do envolvimento com drogas, do abandono da família, entre outros fatores (BRUNEL, 2014, p.29).

Sendo assim, faz-se necessário quebrar a própria concepção que o aluno traz de si mesmo e mostrá-lo, pouco a pouco, que ele é capaz de reconstruir sua trajetória escolar. Porém, para que isso ocorra, é preciso que todos lutem para ultrapassar os obstáculos existentes, havendo um esforço coletivo que envolva desde o Estado com a oferta de subsídios necessários ao trabalho escolar, até a instituição de ensino, professores, pais e alunos. Somente com o empenho de todos esses agentes é possível chegar aos objetivos.

Após compreender toda história e trajetória da EJA no Brasil, compreendemos que muitas batalhas foram travadas para que ela se realizasse. Em um primeiro momento, fez-se necessário lutar para que o ensino de jovens e adultos fosse reconhecido como necessidade e portanto viesse a ser ofertado. Posteriormente foi o momento de criar, reinventar e aperfeiçoar diretrizes que viessem a reger todo o sistema que permeia esta modalidade. Contudo, a EJA ainda enfrenta lutas nas diversas esferas econômicas, sociais e políticas.

Ainda há grande dificuldade em compreendê-la enquanto direito de todos os cidadãos, sejam eles egressos ao percurso escolar após anos distantes da escola, ou outros que porventura busquem nesta modalidade de ensino um ambiente mais familiar e acolhedor. Por esta razão, bem como por reconhecer que, através das batalhas travadas durante vários anos, muitos problemas que faziam parte da EJA foram superados, é que nunca se deve desistir de fazer com que ela seja vista como não apenas última saída, mas de fato como agente transformador na realidade escolar daqueles que não tiveram a oportunidade de receber educação de qualidade. Educação esta que necessita focar em

seus conteúdos o que de mais atual se tem em cada área do conhecimento, aqui especificamente os trabalhos com a língua materna, como veremos no item que segue.

1.2 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E O ENSINO NA EJA

Por muitos anos, as escolas brasileiras foram em sua maioria frequentadas por pessoas pertencentes às classes sociais de maior poder aquisitivo, com exceção de poucas escolas situadas em zonas rurais e em cidades de menor porte socioeconômico. Desse modo, a educação escolar ficou por um longo período de tempo restrita a uma minoria, o que, no ensino de língua portuguesa, acarretou em uma abordagem cada vez mais voltada para a norma padrão ditada pelas gramáticas tradicionais, que, por sua vez, adotavam uma perspectiva formalista da linguagem.

Em meados do século XX, houve um crescimento acelerado das cidades em virtude da transformação do modelo econômico antes agrário-exportador para urbano-industrial. Este deslocamento da população rural para as grandes cidades colaborou para que as escolas precisassem, a partir daquele momento, receber mais alunos do que o habitual, causando, assim, superlotações nas salas de aula. Como nos indica Bagno,

A grande massa de alunas e alunos das novas escolas públicas falava (e fala) variedades linguísticas muito diferentes das variedades urbanas usadas pelas camadas sociais prestigiadas, e mais diferentes ainda da norma-padrão tradicional, modelo de língua “correta” que o ensino tentava (e em boa parte ainda tenta) transmitir e preservar. (BAGNO, 2007, p. 32)

O fato é que as escolas brasileiras haviam mudado e o perfil dos alunos também, entretanto o ensino de língua permanecia o mesmo. Para compreender a concepção de língua que permeava a educação brasileira em meados do século XX, é necessário rever alguns conceitos fundamentais se tratando do estudo de língua. Conforme afirma Martelotta (2008), há diversas abordagens linguísticas criadas e desenvolvidas durante anos. Algumas são contrastivas, outras complementares, mas cada uma desempenha o seu papel na tentativa de compreensão do fenômeno linguístico.

No Brasil, o ensino de língua ficou muito tempo pautado no ato de alfabetizar, isso porque, devido às desigualdades sociais sempre presentes no país, a educação nem

sempre foi direito de todos, tornando o analfabetismo por muitos anos um dos maiores problemas da nossa educação. Assim, o ensino de língua aqui no Brasil vai se desenvolvendo sob um olhar formalista da linguagem, e esta, por sua vez, é vista como um sistema abstrato e sem qualquer influência e interferência de seus falantes. Assim, o modelo de ensino da língua se desenvolvia a partir do pensamento de que havia uma única forma correta de utilizar a língua portuguesa e esta tinha como principal referência os modelos literários clássicos, que, aliás, ainda estão presentes no pensamento do público em geral. Por esta razão, para o senso comum, quanto mais rebuscada for a linguagem, maior conhecedor da língua e prestígio social terá o falante que dela se utilizou. Portanto, é a perspectiva de estudo formalista da língua que vai embasar as gramáticas tradicionais, que, por sua vez, irão ditar a norma padrão da língua portuguesa,

Em termos de ensino, assumir uma concepção formalista significa considerar a linguagem uma entidade capaz de encerrar e veicular sentidos por si mesma, de expressar o pensamento. De modo geral, a vertente dos chamados “estudos tradicionais”, incluindo aí os gramaticais, situam-se nessa perspectiva. (MARTELOTTA, 2008, p. 236)

É na base dessa perspectiva que temos a concepção de língua como **Expressão do Pensamento e Instrumento de Comunicação**. É importante ressaltar que o modo como os educadores concebem a língua, será, posteriormente, refletido no trabalho realizado e também na forma como irão lidar com a pluralidade linguística dos seus alunos. Sendo assim, a concepção da língua como **Expressão do Pensamento** implica na compreensão de que aquilo que é exteriorizado pelos falantes se constrói no interior de sua mente e apenas é traduzido por meio de sua fala ou escrita. Assim, se determinado usuário da língua não se expressa do modo pré-concebido como correto, este, conseqüentemente, não pensa a língua de maneira adequada. Desta forma,

A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece. As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual, e da capacidade de o homem organizar de maneira lógica seu pensamento dependerá a exteriorização desse pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada. (TRAVAGLIA, 2002, p.21)

Surge com isto a necessidade de articulação e organização da linguagem, e, portanto, a necessidade também da existência de regras que ditarão a organização lógica do pensamento e, neste caso, de sua exteriorização pela linguagem. A partir de então, as

normas gramaticais presentes nos estudos linguísticos tradicionais surgem e são concebidas por muitos falantes como a única forma correta de exteriorização da língua, colaborando assim para a falsa dicotomia, fala correta X fala errada, da língua portuguesa. Sendo assim, é possível concluir que a subjetividade presente na concepção da língua como expressão do pensamento resulta inevitavelmente na independência das situacionalidades do uso, ou seja, do como, onde e para que/quem se fala. Essa forma de conceber a língua encontra-se refletida no ensino da Gramática Tradicional.

O problema da independência da situacionalidade do uso também se faz presente em uma outra forma de concepção da língua, que é a linguagem enquanto **Instrumento de Comunicação**. Neste entendimento,

A língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada. (TRAVAGLIA, 2002, p.22)

Percebe-se então que é necessário aos falantes o domínio desse código para que a comunicação exista de maneira satisfatória. Isso significa que as situações que envolvem os usos da língua não são determinantes no processo de comunicação, afastando assim o falante do processo de produção comunicativa. É o que Travaglia (2002) aponta como uma visão monológica e imanente da língua, estudando-a segundo uma perspectiva formalista que leva mais em consideração o funcionamento interno da língua do que o homem em seu contexto social.

A partir da adoção de uma perspectiva formalista da língua, o ensino do português no Brasil ficou por muitos anos preso a uma única forma de prestígio. Como consequência disso, mais tarde, quando surgem novas concepções de língua preocupadas com a interação entre a língua e seus falantes e a sociedade na qual eles estão inseridos, estas são recebidas por muitos de forma negativa e vistas como teorias que encorajam o modo errado do falar da população. É na década de 1960 do século XX que discussões sobre a forma de conceber a língua sob o seu aspecto interacionista tem o seu início, a partir das contribuições de Bakhtin (1995).

De fato não se pode falar a respeito das teorias interacionistas sem mencionar as contribuições de Bakhtin (1995) para as mesmas, uma vez que a teoria bakhtiniana concebe a língua sob o ponto de vista da interação estabelecida entre os falantes.

Mencionamos anteriormente que a perspectiva formalista concebe a língua como **Expressão do Pensamento e Instrumento de Comunicação**. A partir destas concepções vimos que elas compreendem a origem do processo comunicativo bem como o seu desenvolvimento sendo realizados de modo isolado no interior da mente de cada usuário da língua. No entanto, a visão interacionista defendida por Bakhtin possui uma outra compreensão. Para ele,

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1995, p. 123)

Fica claro, portanto, que para esse autor o caráter interativo e social da linguagem é um ponto chave na compreensão de todos os processos pelos quais a comunicação é desenvolvida e realizada, desde sua produção até a sua materialização por meio da escrita e/ou da fala.

Tendo em vista que tentar definir a língua de maneira isolada apenas em seu aspecto monológico é insuficiente para a compreensão da verdadeira substância da língua, faz-se necessário buscar de que modo é possível alcançar a totalidade de sua compreensão. Como Bakhtin ([1929] 1985:124) afirma: “a língua vive e evolui na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”. Sendo assim, é no diálogo, ao qual este mesmo autor concebe como uma espécie de encontro de vozes, que podemos de fato mensurar o que implica em interação verbal. O dialogismo segundo Bakhtin parte, de acordo com Barros (2005), de quatro princípios básicos:

- a) A interação entre interlocutores é o princípio fundador da linguagem;
- b) O sentido do texto e das palavras depende da relação entre sujeitos;
- c) A intersubjetividade é anterior à subjetividade, pois os sujeitos estão em constante construção;
- d) Os sujeitos se relacionam a partir de dois tipos de sociabilidade: entre os interlocutores que interagem e entre sujeitos e sociedade.

O que se pode afirmar acerca da visão bakhtiniana sobre a linguagem é que ela não existe unicamente para atender às necessidades comunicativas, mas também para

possibilitar a interação entre os falantes. É justamente este aspecto interacional que diferencia e possibilita à visão anteriormente mencionada abranger de forma mais significativa os processos constitutivos da comunicação. No entanto, Bakhtin ainda chama atenção para outro ponto fundamental dentro destas discussões, que é a também influência que a sociedade possui sobre o sujeito e conseqüentemente na sua construção dos discursos. Com isso, o discurso nunca parte de uma única voz, mas de vozes que permeiam cada falante no ato do pensar a comunicação, uma vez que,

Quando falamos, não estamos agindo sós. Todo locutor deve incluir em seu projeto de ação uma previsão possível de seu interlocutor e adaptar constantemente seus meios às reações percebidas no outro. (DAHLET, 2005, p.57)

Ou seja, nossa fala é uma espécie de produto social, através do qual expressamos nosso pensamento levando sempre em consideração o outro e o mundo ao nosso redor. Desta forma, o nosso discurso não se apresenta de maneira neutra, mas sim vinculado a diversas motivações que incluem para quem falamos, como falamos, onde falamos, sob que veículo de comunicação falamos, dentre outros, a depender da situacionalidade. Portanto, não seria coerente com a realidade conceber a língua de maneira isolada, pois, antes de mais nada, ela existe para atender às necessidades comunicativas dos falantes e, assim, é através dela que a interação entre os mesmos é possibilitada. É a partir do tratamento da língua sob o olhar interacionista que mais tarde surgem as correntes modernas da linguística, dentre elas a sociolinguística e as teorias sobre variação linguística.

A sociolinguística fixa-se definitivamente a partir da década de 1960 com os estudos de William Labov. Como nos indica Cesário e Votre, “A sociolinguística é uma área que estuda a língua em seu uso real, levando em consideração as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística.” (Cesário e Votre, 2008, p. 141). Assim, os fatores sociais passam a ser parte fundamental dos estudos linguísticos, principalmente porque a língua não é mais vista como um produto em si mesma, mas como uma entidade variável que sofre diferentes influências dos seus usuários.

Estas influências ocorrem de diversas maneiras, sendo assim possível que fatores como, por exemplo, os sociais, grau de escolaridade, localidade, sexo/gênero, profissão, dentre outros incidam sobre a língua e a modifiquem em algumas de suas

características. Com isso, o objeto de estudo do sociolinguista são as diferentes variedades existentes em uma língua, bem como os fatores que corroboram para a sua existência. Portanto, faz-se necessário conceituar a variação linguística e sua importância no ensino de língua.

O termo variação linguística não expressa necessariamente uma mudança ou um desvio da língua no sentido negativo da palavra, mas sim na diversidade de usos que os falantes podem utilizar conforme variam os aspectos socioculturais, espaciais e cronológicos, como afirma CARDOSO (2010). Pensando no ensino de língua no Brasil, percebemos que, no decorrer da história, seguimos um modelo tradicional e culturalmente preestabelecido. A este modelo referencial damos o nome de norma padrão, que Bagno conceitua como:

O modelo de língua “certa”, de “bem falar” que, nessas sociedades, constitui uma espécie de tesouro nacional, de patrimônio cultural que, assim como as florestas, os rios, a flora, a fauna e os monumentos arquitetônicos, precisaria ser preservado da ruína e da extinção... (BAGNO, 2007, p. 35)

Entretanto, a norma-padrão não pode ser concebida sob um ponto de vista negativo, uma vez que a existência de um referencial linguístico é a base da gramática de qualquer língua. Tanto é que os falantes, ao utilizarem a língua, não fazem combinações aleatórias e arbitrárias, até mesmo porque isso tornaria a comunicação inviável e, portanto, a essa desorganização linguística daríamos o nome de agramatical. Portanto, é de extrema necessidade um modelo de organização linguística para que este sirva de manual para os seus usuários.

A grande problemática que permeia a questão da norma padrão, como afirma Bagno (2013), é o fato de ela não corresponder a nenhum uso real da língua, constituindo-se muito mais como um modelo, uma entidade abstrata, ou ainda uma ideologia linguística que se diferencia daquilo de que fato faz parte dos usos diários dos falantes. Os estudos variacionistas oriundos da sociolinguística, por sua vez, vêm romper com esta visão e defendem a língua como uma entidade heterogênea e presente no dia a dia dos usuários da língua. De modo prático, podemos compreender a heterogeneidade de uma língua ao pensarmos no ato comunicativo de seus falantes. Como nos indica Cesário e Votré (2008), é na relação entre a língua e seus falantes que

a língua se modifica, uma vez que o falante se preocupa mais com o que dizer do que como o dizer. Portanto, é no espaço da interação que a língua se estabelece enquanto atividade social.

Pensando nos fatores que possibilitam as diversidades em uma língua, nos damos conta de que fatores extralinguísticos atuam sobre os falantes, para que só então estes atuem sobre a linguagem. Eles são diversos; Bagno (2007) aponta os sete principais. Há os fatores de origem geográfica, que dizem respeito às variações que ocorrem na língua de uma localidade para outra. Há também os fatores referentes ao nível de renda, ao mercado de trabalho e ao grau de escolarização, nos quais o nível da renda financeira oriunda das oportunidades profissionais que os falantes tiveram atua, respectivamente, como influenciador na língua dessas pessoas. A orientação sexual e a idade dos falantes também fornecem influências, partindo do pressuposto de que a língua se modifica no decorrer do tempo, a mudança no modo de falar de geração para geração também se modifica, ou ainda quando se trata do sexo/gênero dos indivíduos, estes, fazem usos linguísticos diferenciados para se expressar. Por fim, há outro fator que, no decorrer dos últimos anos, vem possibilitando variações no léxico e na estrutura sintática da língua, que é a influência da escrita utilizada na internet.

A variação linguística constitui-se, portanto, como diversidades existentes em uma língua, cujos fatores causadores desse fenômeno podem ser de ordem etária, social, local, ou ainda conforme o gênero, grau de instrução escolar, dentre outros. Vale também ressaltar que as variantes resultantes do processo de variação linguística são formas usadas ao lado de outras na língua sem que se verifique mudança no significado básico (Cesário e Votre, 2008, p. 142). No entanto, faz-se necessário estabelecer em quais níveis linguísticos as variações podem ocorrer. Para tanto, Bagno (2007) indica:

- a) Variação fonético-fonológica: Dá conta das diferentes pronúncias que determinado fonema pode adquirir;
- b) Variação morfológica: Diz respeito às diferentes configurações em que determinado radical pode se utilizar, através de um sufixo, por exemplo, para expressar a mesma ideia;
- c) Variação sintática: Compreende as diferentes organizações sintáticas que determinada sentença pode adquirir ao passo que o sentido da frase é mantido;
- d) Variação semântica: Esta variação aponta para diferentes significados que uma mesma palavra pode ter a depender da origem regional do falante;

- e) Variação lexical: Ao contrário da variação semântica, aqui diferentes palavras referem-se todas à mesma coisa;
- f) Variação estilístico-pragmática: Esta variação corresponde a diferentes situações de interação social, marcadas pelo maior ou menor grau de formalidade para com o ambiente e entre os falantes, cujas sentenças podem até mesmo se repetirem através de um mesmo indivíduo.

Além dos diferentes tipos de variação linguística presentes nos estudos sociolinguísticos, há também outros termos para designar as variedades linguísticas, como por exemplo o dialeto. Conforme afirma Cardoso (2010), a depender do espaço geográfico, a língua assume diferentes variedades conforme a preexistente interferência que outras línguas tenham realizado no curso de sua história. Sendo assim, atenta-se para diversidades que usuários de uma mesma língua naturalmente demonstram conforme são observados determinados lugares, regiões, províncias, dentre outros. É o que a sociolinguística classifica como variação diatópica.

Merecem também destaque outras quatro classificações de variações linguísticas, além da variação diatópica, também conceituadas por Bagno (2007). São elas:

- a) Variação diastrática: correspondente aos diferentes modos de falar das diferentes classes ou estratos sociais;
- b) Variação diamésica: existente na comparação entre a língua falada e a língua escrita, em que o gênero textual ditará os usos linguísticos;
- c) Variação diafásica: marcada pelos usos diferenciados de que cada usuário da língua se utiliza conforme o grau de monitoramento;
- d) Variação diacrônica: verificada na comparação entre distintas etapas da história de uma língua.

Ao conhecer os fatores que motivam as diferentes formas de constituição de uma língua, bem como a motivação de cada falante ao delas se utilizarem de modo natural, percebemos que não há como conceber a língua por um viés inteiramente destituído das influências sociais, pessoais ou geográficas. Antes de mais nada, deve-se atentar para todo o processo linguístico, com ênfase nos agentes da comunicação e suas necessidades de interação com a sociedade que os cerca.

Dentre tantas modalidades de ensino existentes no Brasil, a referente à Educação de Jovens e Adultos (EJA) merece um olhar diferenciado sobre as práticas pedagógicas a serem aplicadas, principalmente no que tange às práticas de ensino. Para tanto, faz-se necessário reconhecer as dimensões social, ética e política dessa modalidade de ensino e, a partir disso, direcionar o olhar sobre os alunos participantes deste ensino como sendo sujeitos portadores de saberes que devem ser reconhecidos, aqui especificamente o ensino voltado às variações linguísticas.

Voltando o nosso olhar para o ensino de língua na EJA, podemos observar que ele é desenvolvido a partir de duas competências:

A área de Língua Portuguesa abrange o desenvolvimento da linguagem oral e a introdução e desenvolvimento da leitura e escrita. Com relação à linguagem oral, o ambiente escolar deve propiciar situações comunicativas que possibilitem aos educandos a ampliação de seus recursos linguísticos. Em outras palavras, os educandos devem aprender a planejar e adequar seu discurso a diferentes situações formais e informais. Com relação à linguagem escrita, além da compreensão e domínio dos seus mecanismos e recursos básicos, como o sistema de representação alfabética, a ortografia e a pontuação, é essencial que os educandos compreendam suas diferentes funções sociais e conheçam as diferentes características que os textos podem ter, de acordo com essas funções. (BRASIL, 2001, p. 51)

Deste modo, vemos que, na base das orientações para o ensino de língua portuguesa na modalidade EJA, está um dos principais tópicos abordados pela variação linguística, que é a necessidade de adequar os diferentes usos da linguagem de acordo com a situacionalidade exigida no contexto comunicativo. Isso porque, os alunos possuem diversas experiências com a linguagem, assim como diversos níveis de letramento, sejam eles orais, escritos, ou ainda advindos de suas vivências particulares. Entretanto, é preciso que haja uma orientação para que esses alunos possam adequar corretamente cada uso linguístico às diversas situações diárias.

Se, no ensino regular, perpetuar esses juízos de valor é problemático, nas turmas de EJA, isso é ainda mais grave. Tendo como referência a pluralidade de público presente nestas turmas e, por conseguinte, a também pluralidade linguística trazida por eles, deve a escola estar preparada para acolher estes alunos e sob hipótese alguma estigmatizar os traços que marcam a sua fala. Por esta razão a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos nos primeiros ciclos do Ensino Fundamental indica que:

É importante que se criem situações nas aulas de Língua Portuguesa para que os alunos possam ampliar seu domínio da modalidade oral da língua em instâncias públicas, isto é, para que possam acompanhar exposições e

palestras, atuar em debates, entrevistas e assembleias, gêneros em que os usos da linguagem apresentam registros diferentes daqueles usados em situações cotidianas, ou seja, gêneros fortemente marcados pela escrita. (BRASIL, 2002, p.13)

A ideia central é não criminalizar a fala e a escrita dos alunos da EJA, mas, aos poucos, apresentá-los a uma nova linguagem com as suas respectivas situações de uso muito bem definidas. Dessa forma, os alunos terão a consciência de que a escola não é um lugar em que sofrerão preconceito pelo seu modo de se expressar, mas sim um ambiente que seja sinônimo de aprendizagem e construção de saberes. Sendo assim, não poderíamos terminar este tópico sem fazermos menção ao livro didático destinado às turmas da EJA, observando especificamente como eles tratam a questão da variação.

1.2.1 O LIVRO DIDÁTICO NA EJA

O Brasil é um país com um vasto campo educacional; pela maior parte do seu território existe a rede pública de ensino em seus diversos níveis, fundamental, médio, além de modalidades especiais como a EJA. Além de oferecer educação pública e gratuita para a população, o governo federal também fornece os materiais didáticos para os estudantes e, para isso, conta com um programa especial que coordena e regulamenta a distribuição e adoção destes materiais. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) existe desde o ano de 1929. Nesses 87 anos de existência, ele passou por diversas reformulações em seu nome e nas formas de sua execução.

No primeiro ano de sua existência o programa que conhecemos hoje por PNLD funcionava como um órgão do estado, o Instituto Nacional do Livro, doravante INL. Seu surgimento na época se deu devido à necessidade de aumentar a produção e legitimar os materiais que chegavam até os alunos. No ano de 1938, o INL passa a atuar juntamente com como a então criada Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). A partir deste momento foi estabelecida a primeira política de legislação, controle de produção e circulação de livro didático no país. A partir do ano de 1966, ocorrem mudanças significativas na estrutura e funcionamento dos programas anteriores. O Ministério da Educação (MEC) firma uma parceria com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), e é criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED). O objetivo era coordenar todo processo de produção dos materiais e, em virtude da parceria, o MEC obteve recursos para a

distribuição gratuita de 51 milhões de exemplares no período de três anos¹³. Em 1970 o MEC adota o trabalho de coedição dos livros didáticos juntamente às editoras¹⁴ e, um ano mais tarde, com o fim da parceria com a USAID, é exigido das unidades federativas do Brasil que estas participem ativamente através da contribuição financeira com o Fundo do Livro Didático.

No ano de 1976, o INL é extinto, e a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) torna-se responsável pela execução do programa do livro didático em seu lugar. Aumentam então os problemas envolvendo os recursos que financiavam o programa do livro didático, mesmo com a soma dos valores doados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) juntamente com as unidades federativas, a maior parte das escolas da rede municipal é excluída da distribuição dos materiais.

Em 1983, o programa passaria por outra reformulação, e, desta vez, a FENAME é substituída pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). Destaca-se nessa mudança a proposta de participação dos professores na seleção dos livros e a inclusão das demais séries do ensino fundamental, anteriormente excluídas¹⁵. Finalmente, no ano de 1985, surge o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Ele traz consigo algumas mudanças que ainda hoje continuam em virtude dos bons resultados que obteve. Dentre elas podemos citar a participação ativa dos professores na seleção dos livros didáticos, a reutilização dos livros didáticos, na tentativa de tornar aqueles materiais o mais duráveis possíveis, e por último a extensão da proposta a alunos de 1º e 2º série das escolas públicas para o Ensino Fundamental.

A manutenção do PNLD foi de suma importância, pois permitiu ao programa o aperfeiçoamento no decorrer dos anos posteriores, algo que não foi tão visto com os programas anteriormente citados. Sendo assim, o PNLD foi se desenvolvendo e adquirindo novas funções e atribuições, com destaque para a definição de critérios para a adoção das obras (1993/1994), a ampliação do alcance do programa, alcançando agora os alunos de 1º à 4º série do Ensino Fundamental (1996) e, no ano de 1997, a ampliação

¹³ Dados obtidos no site: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>

¹⁴ Como podemos observar no item 1 desta seção, o Ministério da Educação, regido pelo regime militar passa a acompanhar de perto o conteúdo dos materiais a serem distribuídos nas escolas, podendo inclusive descartá-los caso houvesse algum conteúdo com teor comunista.

¹⁵ Historicamente aos governos municipais é incumbido o papel de oferecer e administrar o Ensino Fundamental gratuito nos níveis básicos.

do PNLD mais uma vez, permitindo a distribuição dos livros para todos os alunos de 1º a 8º série do Ensino Fundamental.

Entre os anos de 2003 e 2004, o Programa Nacional do Livro Didático traça como objetivo a distribuição de dicionários de língua portuguesa aos alunos do ensino fundamental, como forma de fornecê-los suporte para as séries posteriores. Além dos dicionários, foram distribuídos atlas geográficos, desta vez para escolas em que funcionam concomitantemente turmas de 5º a 8º série do ensino regular e EJA. Neste mesmo ano, é instituído o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). Assim ficavam divididas as tarefas, cabendo ao PNLD atender ao Ensino Fundamental e o PNLEM ao Ensino Médio, sendo este último iniciado de forma progressiva, atendendo primeiramente a turmas de 1º ano das regiões Norte e Nordeste.

Apesar dos avanços no programa a cada ano, por meio da expansão tanto a nível territorial quanto no que se refere às séries beneficiadas, ainda fazia-se necessário uma maior atenção do PNLD para com outras modalidades de ensino. Assim, no ano de 2007, é regulamentado o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), que objetivava atender de forma mais ativa e agora específica as escolas públicas e entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado. Durante os anos de 2009 a 2012, o atendimento à EJA recebeu cada vez mais recursos, havendo assim a incorporação do PNLA ao PNLD EJA, que veio a ser ampliado e beneficiou milhões de alunos.

1.2.2 CARACTERÍSTICAS DAS OBRAS E COLEÇÕES ADOTADAS PELA EJA

De acordo com o Programa Nacional do Livro Didático para a EJA ¹⁶(2014), uma de suas principais preocupações é garantir que as obras destinadas a este público respeitem as especificidades da modalidade. Sendo assim, a principal estratégia adotada para que a proposta se cumpra foi considerar as etapas da educação básica, Por essa razão as obras foram agrupadas e ordenadas de acordo com cinco categorias.

¹⁶ Disponível em:

http://www.fnnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD_2014_EJA/pnld_eja2014.pdf

A categoria 1 compreende as obras didáticas destinadas a escolas que mantenham exclusivamente a alfabetização de jovens e adultos. A categoria 2 é destinada aos anos iniciais do ensino fundamental, abrangendo portanto, desde as etapas da alfabetização até as séries subsequentes. Ainda tratando a respeito dos anos iniciais do ensino fundamental, a categoria 3 está inserida em uma especificidade regional, na qual trará como conteúdos principais a história e a geografia específicas da região na qual vive o aluno beneficiado pelo programa. Tendo em vista o elevado número de séries do ensino fundamental, a categoria 4 é destinada a atender aos anos finais do ensino fundamental, o que compreende do 6º ao 9º Ano. Por fim, a categoria 5 abrangerá todo o ensino médio e seus respectivos componentes curriculares.

Para que se compreenda melhor o significado e a funcionalidade das obras e coleções didáticas, faz-se necessário atentar para a compreensão que o PNLD EJA possui a este respeito, portanto,

Na acepção adotada pelo PNLD EJA, entende-se por Obra Didática de Alfabetização de Jovens e Adultos, aquela especificamente destinada a apoiar o processo de ensino-aprendizagem que envolve a aquisição do domínio da língua escrita, numa perspectiva de letramento. Por sua vez, compreende-se como coleção didática o conjunto de volumes ordenados em torno de uma proposta pedagógica única e de uma progressão didática articulada que envolva o conjunto dos conteúdos de aprendizagem dos componentes curriculares correspondentes ao processo de Alfabetização, aos Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio na modalidade EJA. (BRASIL, 2014, p. 18)

Observando a importância desses materiais didáticos para o ensino na EJA, compreendemos a necessidade do estabelecimento de critérios para a aceitação ou não desses materiais. De acordo com o PNLD EJA, eles devem ter como elemento norteador para a sua elaboração todo o programa curricular referente à modalidade da EJA. Por esta razão, as obras não são avaliadas separadamente, mas em todo o seu conjunto. Esta estratégia de avaliação é fundamental principalmente quando se trata de coleções unificadas que afirmam ter caráter interdisciplinar, uma vez que a mera justaposição de conteúdos não fornece à obra este caráter.

Com isso, a articulação entre os componentes curriculares e os conteúdos que estes trazem é outro ponto de vital importância para uma obra didática coerente com a sua proposta inicial. Mas isto só pode ser possível com uma análise atenta aos manuais do professor, pois é através deles que a coerência entre a proposta do livro didático e sua execução pode ser percebida.

Embora não possa sozinho atender às necessidades educacionais dos alunos, o livro didático constitui-se numa importante ferramenta no dia a dia do professor em sala de aula. Tendo em vista a difícil realidade da educação brasileira a nível de estrutura material das escolas, na maioria das vezes o livro é um dos poucos recursos à disposição do educador, por isto, deve apresentar conteúdos de qualidade para que, ao utilizá-lo, esta qualidade se reflita no trabalho do professor e, assim, as necessidades de ensino-aprendizagem dos sujeitos envolvidos no processo educacional sejam atendidas.

É importante ressaltar que os livros didáticos para além do auxílio ao trabalho do professor devem estar, de mesmo modo, em coerência com o perfil dos alunos para os quais são distribuídos. Direcionando o nosso olhar para os livros de língua portuguesa, objeto desta pesquisa, uma das melhores formas de assegurar a boa receptividade desses materiais por parte dos alunos é atentando para a linguagem utilizada pelo livro didático e o trato que ela recebe no decorrer da obra. Isso porque, se o trabalho com a linguagem estiver distante da realidade desses alunos, o livro didático pode surtir efeitos reversos e culminando numa recepção negativa dos educandos, o que tornaria toda a proposta improdutiva. Principalmente do ponto de vista do respeito às diversidades linguísticas trazidas pelos diversos sujeitos que compõem o espaço educacional da EJA.

Surge, assim, a necessidade de pensar na elaboração de materiais que estejam em conformidade com o público da EJA, porém, com o passar dos anos esta tarefa tem se tornado cada vez mais difícil, principalmente porque este público tem se modificado e com isso modifica-se também o objetivo pelo qual esta modalidade é procurada. Sobre isso afirma BRUNEL,

O número cada vez maior de jovens que opta pela EJA, vem chamando a atenção do educadores que trabalham nesta área, pois se observa que esta alternativa está sendo cada vez mais procurada para a conclusão dos estudos do ensino fundamental e médio de adolescentes e jovens, na faixa dos 15 aos 25 anos e das mais diferentes classes sociais. (BRUNEL, 2014, p.43).

Temos, portanto, a emergência de um processo já apontado por SILVA (2010) como o rejuvenescimento da EJA. Historicamente esta modalidade, como o próprio nome já indica, acolheu um público especial, predominantemente formado por pessoas adultas que, por motivos diversos, precisaram em um dado momento de suas vidas abandonar a escola. Ao atingirem a maturidade, e com o desejo de ter acesso ao conhecimento há muito negado, muitos voltaram à vida escolar, e a EJA, através de suas práticas pedagógicas, constitui-se como a modalidade ideal para esses alunos. Temos,

então, adultos acima de 30 anos de idade voltando à escola após um longo período de tempo distantes da sala de aula e jovens numa faixa etária de 15 aos 25 anos buscando, finalmente, a conclusão do Ensino Fundamental e Médio.

Percebe-se, portanto, um encontro de dois públicos que coincidem em alguns momentos quanto aos motivos de estarem na escola, porém, se distanciam em muito no que se refere às experiências pessoais, visão de mundo e principalmente usos linguísticos. A partir desta reflexão, podemos dimensionar os desafios dos livros didáticos de língua portuguesa adotados para a educação de jovens e adultos.

O primeiro deles é abordar as diferentes variantes linguísticas que os alunos possam trazer para a sala de aula, a depender da localidade da qual façam parte, do seu status socioeconômico, da idade, do sexo/gênero, ou ainda do grau de escolaridade que possuam até aquele momento. O segundo é a forma de abordar as variedades da língua sem que as fira através do preconceito linguístico, se utilizando de propostas como a reescrita, por exemplo, o que poderia causar um efeito contrário e distanciar os alunos de uma aprendizagem adequada sobre as formas de constituição de uma língua. E ainda, apresentar diferentes situações comunicativas, com ênfase nos usos linguísticos e suas adequações a diferentes contextos.

Com a meta de observarmos esse trabalho sistemático com a variação em livros didáticos destinados à EJA, apresentamos, no ponto seguinte, os livros adotados para nossa análise, assim como todo percurso metodológico seguido em nossa pesquisa.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

2.1 TIPO DE PESQUISA

Esta pesquisa se insere na área da Linguística Aplicada, com interface na Sociolinguística Variacionista. Para que pudéssemos obter uma avaliação completa do objeto selecionado para a análise desta pesquisa, adotamos uma perspectiva descritivo-analítica documental.

Normalmente, ao pensarmos no ato de descrever, direcionamos nossa atenção para o simples narrar dos acontecimentos, porém, como nos indica Rudio,

A diferença que geralmente se estabelece entre os conceitos descrever e explicar pode, aproximadamente, indicar como a pesquisa descritiva se distingue da experimental. Descrever é narrar o que acontece. Explicar é dizer por que acontece. Assim, a pesquisa descritiva está interessada em descobrir e observar fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los (RUDIO, 2002, p. 57).

Esta mesma perspectiva pode ser observada também na forma como Santos (2004) conceitua este tipo de pesquisa. Para o mesmo, o ato de analisar caminha de mãos dadas com a descrição, unindo, assim, o levantamento ou observação sistemática dos dados com a interpretação dos mesmos, levando em consideração a teoria selecionada para embasar o trabalho. Esta é, portanto, uma análise aprofundada da realidade dos fenômenos identificados durante a pesquisa, uma vez que permite identificá-los com base nas suas relações de causa e efeito, daí o seu viés também analítico. Neste sentido, esta pesquisa é descritiva por identificar as concepções de língua presentes na coleção selecionada, bem como os tópicos de variação linguística nela presentes, e ainda analítica por abordar de que modo o trabalho como a variação linguística é realizado.

Tendo em vista que o objeto principal de estudo deste trabalho é a coleção didática Tempo de Aprender, incluindo os manuais do educador, esta pesquisa é também documental. As fontes das quais nos utilizamos para a análise são fontes primárias, ou seja, toda a análise dos tópicos selecionados será feita a partir de dados originais.

Como afirma Oliveira (2010, p.70), “na pesquisa documental, o trabalho do pesquisador(a) requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico”, portanto, todo o trabalho deve ser realizado de modo a tratar os materiais base de análise de forma responsável e profissional.

2.2 INSTRUMENTOS E COLETA DE DADOS

O documento selecionado para levantamento e interpretação dos dados nesta pesquisa é a coleção didática Tempo de Aprender, produzida pelo Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas (IBEP), como mostra o quadro que segue:

Quadro 1: Demonstrativo da coleção analisada

Título da obra	Autores	Editora	Ano	Volume
Tempo de Aprender	Cícero de Oliveira Silva, Elizabeth de Oliveira Silva, Greta Nascimento Marchetti.	IBEP	2009	1, 2, 3 e 4

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

Esta coleção foi desenvolvida para turmas de EJA do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e embora englobe as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Língua Estrangeira Moderna (Inglês) e Artes, nos limitaremos a trabalhar especificamente com a Língua Portuguesa que é a área disciplinar que cabe a esta pesquisa. Toda a coleção didática foi aprovada pelo PNLD EJA durante o período que compreende os anos de 2011 a 2013.

O critério utilizado para a escolha desta coleção foi motivado pela inexistência de manuais do educador referentes à coleção mais recente, tanto nas escolas quanto no próprio Centro de Educação de Jovens e Adultos da cidade de Campina Grande, nos impossibilitando, assim, de realizar a análise completa desses manuais, caso tivéssemos optado por esta. No entanto, o trabalho não foi comprometido, uma vez que os alunos que trabalharam com a coleção Tempo de Aprender durante o período de 2011 a 2013, provavelmente estão no Ensino Médio da EJA e carregam para esta nova etapa escolar a

visão que adquiriram acerca da variação linguística, em virtude do trabalho realizado com a coleção aqui analisada.

Na coleta de dados, buscamos inicialmente nos manuais do educador, mais especificamente na descrição da coleção feita pelos autores, qualquer afirmação que nos indicasse as concepções de língua e variação linguística, respectivamente, adotadas pelos mesmos para a produção dos conteúdos e atividades.

Também observamos, nos livros didáticos da coleção, todas as atividades diretamente relacionadas à variação linguística, bem como toda e qualquer atividade que abordasse, ainda que de forma sutil, questões relacionadas ao tratamento da língua em seu caráter social. Também levamos em consideração as sugestões de resposta para as atividades presentes em todos os volumes da coleção, uma vez que estas, indicam explicitamente as respostas que os autores buscaram obter com as questões propostas.

2.3 TRATAMENTO DOS DADOS

Na busca de analisar de que modo a variação linguística é abordada na coleção Tempo de Aprender, foram necessários dois passos principais. O primeiro foi buscar nos respectivos manuais do professor as concepções de língua, bem como todo e qualquer dado que nos indicasse também a concepção de variação linguística que os autores adotaram para o planejamento das atividades da coleção. O segundo passo consistiu em fazer uma avaliação quantitativa de todos os dados referentes à variação linguística nas atividades da coleção, a partir dos quais delimitamos três categorias de atividades, são estas: atividades envolvendo a *Reflexão* acerca das variações linguísticas, atividades que envolvessem a *Reescrita* das variações, e ainda atividades que se limitassem a mera identificação ou informações a nível de curiosidade, as quais denominamos por *Outras Atividades*. Por fim, fizemos uma análise qualitativa das atividades selecionadas, duas atividades correspondentes a cada uma das três categorias que adotamos para esta pesquisa (Reflexão, Reescrita e Outras Atividades), observando ali a proposta e suas implicações para o estudo do conteúdo de variação linguística, bem como a coerência entre a proposta de atividade com variação linguística e as concepções defendidas pelos autores.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DOS DADOS

Levando em consideração o trabalho realizado com a língua portuguesa na EJA, bem como a importância do livro didático como um instrumento de auxílio para o trabalho do professor em sala de aula, nesta etapa verificamos as concepções de língua adotadas pelos autores da coleção selecionada e ainda o modo como a variação linguística é trabalhada em seu decorrer.

Na coleção Tempo de Aprender, os conteúdos de língua portuguesa – gramática, redação e literatura brasileira – são trabalhados de forma unificada, tendo em vista o caráter interdisciplinar adotado na obra, como é mostrado pelos autores no Manual do Educador:

Para ajudá-lo a desenvolver um trabalho nessa linha, você encontrará aqui conteúdos desenvolvidos de forma contextualizada, por meio de uma prática que procura integrar as disciplinas no que diz respeito aos eixos temáticos, métodos e procedimentos, numa visão que busca abranger a interdisciplinaridade. (Manual do Educador, 2009, p. 5)

Podemos observar, assim, que a proposta que permeia a coleção didática visa relacionar diferentes conteúdos no decorrer da proposta. Por esta razão, na área de língua portuguesa, os conteúdos de gramática, redação e literatura aparecem de forma unificada e relacionada nas propostas das respectivas sequências didáticas sugeridas.

Para analisar as concepções de língua adotadas pelos autores, consultamos os Manuais do Educador. Estes, aparecem ao final de cada volume e se dividem em um manual geral, o qual norteia como as propostas foram elaboradas, bem como os pressupostos teóricos adotados, e também em manuais específicos a cada volume. Em relação a estes últimos, eles funcionam como guias instrucionais que sugerem formas de expor o conteúdo, assim como há também sugestão de metodologias adequadas para exposição dos conteúdos. Em relação a esta última, a mesma também pode ser vista no decorrer das atividades da coleção na forma de rápidas sugestões de resposta destacadas em azul.

3.1. AS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E DE VARIAÇÃO

3.1.1 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA

Antes de abordar as concepções de língua e variação, é importante afirmar que o trabalho com linguística e ensino requer a abordagem de algumas concepções de língua, pois, como afirma Martelotta (2008), há diversas “Abordagens Linguísticas”, algumas contrastivas e outras complementares para pensar e compreender o fenômeno linguístico. Daí a importância para esta análise de trazer um tópico que venha a tratar dessas questões, pois a partir disso poderemos ter um maior aparato teórico e científico no tratamento das práticas metodológicas presentes na coleção.

Como visto na fundamentação teórica deste trabalho, são três as concepções de língua: língua como expressão do pensamento, língua como instrumento de comunicação e língua como interação. Na primeira concepção, a língua é concebida isoladamente em seu aspecto individual, a partir do qual a mesma surge como um ato monológico no falante, sem qualquer influência do outro ou da sociedade ao seu redor. Para a segunda concepção, a língua é vista como um código a partir do qual o falante se utiliza durante o ato comunicativo, sendo necessário, portanto, ao falante, o domínio desse código para a realização satisfatória do ato comunicativo. Por fim, temos a língua como interação que, diferente das concepções mostradas anteriormente, não concebe o processo comunicativo de forma isolada na mente dos falantes, nem tampouco enquanto um código, mas sim como um produto social resultante da interação verbal.

Neste primeiro item da análise, verificamos as formas como a língua é concebida pelos autores da coleção analisada. Como anteriormente mencionado, partimos dos Manuais do Professor, que nesta coleção em específico denomina-se por Manuais do Educador, para se chegar às conclusões mostradas no decorrer desta análise. Nestes, a concepção de língua adotada pelos autores aparece desde o início de forma explícita, até mesmo porque a própria organização do manual geral indicada no sumário facilita essa identificação.

Sendo assim, logo na introdução e nos objetivos gerais do manual, podemos obter alguns dados importantes para começarmos a nos aproximar das concepções defendidas pela coleção. É importante ressaltar que, por ser produzida para turmas de EJA, há uma maior atenção no que se refere a uma pedagogia de inclusão do educando

com o meio que o cerca. Assim, a proposta de integrar o aluno à sociedade inevitavelmente exigirá propostas que visem romper o espaço escolar e expandir os horizontes dos educandos para o mundo à sua volta. É neste sentido que a língua exerce um importante papel de intervenção e, portanto, o seu caráter interacional será buscado.

Especificamente na seção “**A educação de adultos como processo discursivo-dialógico**” (destaque nosso) há claramente a predominância da concepção discursivo-dialógica relacionada aos saberes pedagógicos de forma geral, mas com destaque nas relações entre os sujeitos que participam do processo educativo. Entretanto, a partir da adoção desta concepção, inevitavelmente ela também refletirá na língua sob o aspecto da interação estabelecida entre os falantes, como pode ser visto no exemplo abaixo.

Exemplo 1:

A educação de jovens e adultos é um processo **discursivo-dialógico**. Pauta-se nas relações interpessoais dialógicas, na interatividade da relação educador-educandos e dos educandos entre si. A dimensão discursivo-dialógica da educação de jovens e adultos se faz presente nas diversas situações pedagógicas. (Manual do Educador, p. 8, grifo dos autores.)

Há no trecho selecionado a clara presença do dialogismo, que por sua vez toma a interação como o princípio fundador da linguagem, delegando o sentido do texto e das palavras à relação entre os sujeitos. Esta relação pode se estabelecer de duas maneiras: entre os interlocutores que interagem, daí a utilização do termo interatividade, e entre sujeitos e sociedade, cuja relação é reforçada no trecho selecionado pela ênfase nas relações interpessoais dialógicas.

Ao elencar diferentes situações pedagógicas em que a perspectiva discursivo-dialógica se fará presente, os autores demonstram o evidente papel que a língua enquanto interação terá para que se alcance a inserção do educando no mundo à sua volta por meio da linguagem.

Exemplo 2:

- No respeito aos níveis heterogêneos de concepção da leitura e escrita dos alfabetizando;
- Na ajuda mútua entre colegas no ato de aprender a ler e escrever. Na socialização de seu conhecimento do mundo e da língua escrita, nas correções coletivas; (Manual do Educador, p.8)

Percebemos nesses dois pontos uma proposta que valoriza o respeito aos níveis heterogêneos de concepção de leitura e escrita dos alunos. Aqui o termo “heterogêneo”

merece destaque, uma vez que, pelo seu uso nesse contexto, os autores dão a entender que a língua não será vista como uma unidade isolada nem como um fim em si mesma, mas como um produto que se molda de acordo com as necessidades e intencionalidades de seus falantes. Sendo assim, a proposta defende que a aprendizagem da língua depende principalmente da socialização e ajuda mútua entre todos os participantes envolvidos no processo educativo.

Ainda na seção do Manual do Educador, que traz situações em que a perspectiva discursivo-dialógica se faz presente no trabalho do livro didático, surge um outro ponto importante para a compreensão das concepções de língua defendidas pelos autores. Tal ponto se refere ao ensino da leitura em específico. No entanto, a leitura vista não somente como o ato de decodificar determinadas sentenças, mas sim com um sentido mais profundo.

Exemplo 3:

- No respeito às marcas socioculturais dos educandos que se evidenciam na sala de aula através do seu discurso oral, escrito e em suas interpretações da leitura do mundo e da palavra. (Manual do Educador, p.8)

Exatamente aqui, se evidencia a necessidade pela busca dos pensamentos do pedagogo Paulo Freire, como os próprios autores afirmam: “Os alicerces desta coleção foram construídos sob o enfoque dos pensamentos Paulo-freirianos” (Manual do educador, p.41). Portanto, é a visão Paulo-freiriana de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra que traz um complemento teórico ao conceito de leitura assim como conhecido de modo geral, desta vez expandindo e aprofundando-a para o sentido conceitual de letramento, como pode ser visto na seção de **Fundamentos teórico-metodológicos**, mais especificamente nos tópicos **Considerações sobre o ensino da leitura e Conceito de letramento**.

Ao discorrer acerca do conceito de letramento, os autores tratam não apenas da leitura propriamente dita, mas também da escrita, como pode ser visto a seguir.

Exemplo 4:

A escrita, da mesma forma que a leitura, na perspectiva individual do letramento, é um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas. As habilidades de escrita vão desde o registro de unidades de som até a capacidade de expressar o pensamento de forma organizada em língua escrita. (Manual do Educador, p.11)

Com base na observação da sentença mostrada anteriormente e mais precisamente nos destaques que seguem, podemos afirmar que há outra concepção de língua que surge indiretamente no discurso dos autores, que é a língua enquanto *Expressão do Pensamento*. Recapitulando o que esta concepção de língua defende, vemos que a mesma apresenta uma relação de contraste com a língua enquanto interação. Isso porque, enquanto a primeira concebe todo o ato comunicativo como sendo originado na mente do falante e destituída da situação social que a enunciação acontece, a segunda parte da interação social para a constituição da realidade fundamental da língua.

Voltando ao trecho destacado do Manual do Educador, podemos inferir dois pontos do mesmo que respaldam a ideia da também concepção que os autores têm da língua enquanto expressão do pensamento. O primeiro baseia-se na afirmação de que tanto a escrita quanto a leitura, a partir da perspectiva individual do letramento, caracterizam-se por ser um conjunto de habilidades linguísticas e **psicológicas**. O destaque nesta última palavra fundamenta-se justamente pelo fato de que, na concepção de língua enquanto expressão do pensamento, a linguagem é articulada e exteriorizada com base nas leis da psicologia individual, e, portanto, caracteriza-se por um ato monológico, cujo processo é de responsabilidade unicamente do indivíduo.

O segundo ponto, nos mostra ainda mais claramente essa questão quando os autores afirmam que as habilidades de escrita vão desde o registro de unidades de som até a capacidade de **expressar o pensamento** de forma organizada em língua escrita. De modo muito evidente, percebemos mais uma vez, por meio do trecho destacado, a visão de uma língua que existe apenas para exteriorizar as capacidades comunicativas individuais do falante, sem qualquer ligação com o caráter social da língua.

Porém, mesmo indiretamente demonstrando a concepção de língua enquanto expressão do pensamento, o que predomina no discurso dos autores é a língua como interação. É o que mostra o exemplo seguinte:

Exemplo 5:

Acreditamos na importância de desenvolvermos o nível de letramento individual, a partir de habilidades específicas de leitura e escrita. Entretanto, esse letramento não pode ser desvinculado de uma proposta de diálogo com as diferentes esferas sociais, políticas e culturais. (Manual do Educador, p.11.)

Como pode ser observado, existe por parte dos autores um olhar direcionado para as esferas sociais, políticas e culturais. Sendo assim, o trabalho com o letramento sob esta ótica passará inevitavelmente pelos fenômenos a partir dos quais a língua se constitui e se apresenta, seja enquanto um bem cultural de um povo ou enquanto um constructo social, assim como defende também a sociolinguística.

3.1.2 A CONCEPÇÃO DE VARIAÇÃO

A Proposta Curricular para o 1º Segmento da EJA enfatiza a necessidade de um olhar atento aos estudos sobre variação linguística. Sendo assim, parte-se do pressuposto de que,

Nas turmas de educação básica de jovens e adultos, encontramos uma grande variedade linguística, sotaques e expressões de diferentes regiões do país, as gírias dos jovens, os modismos da televisão. Durante muito tempo, toda essa variedade que caracteriza a linguagem oral foi vista, equivocadamente, como um empecilho para o domínio da escrita. Atualmente, a partir de estudos da linguística, sabe-se que a linguagem oral possui uma natureza mais flexível e dinâmica que a escrita, absorvendo rapidamente as inúmeras variações decorrentes do contexto sociocultural na qual se desenvolve. (PCEJA, 1º SEG, p.52)

O trecho em destaque demonstra que, para um dos principais documentos que regem a EJA, existe, de modo muito intenso nesta modalidade de ensino, uma pluralidade linguística relacionada aos sotaques e expressões, sejam de diferentes regiões do país ou até mesmo aprendidas com o contato através da televisão e internet. Entretanto, o que precisa estar na compreensão dos envolvidos¹⁷ no ensino de língua portuguesa é que existem variações linguísticas cuja utilização ocorre de modo natural por parte de todos em sala de aula, e que, portanto, os educadores da área de língua devem estar atentos na maneira de lidar com todas elas.

No que se refere à coleção analisada, logo nas palavras introdutórias presentes no Manual do Educador, os autores da coleção esclarecem que os educadores de todas as áreas, não apenas a de língua portuguesa, se conscientizem de que são também educadores de linguagem. Para tanto, afirmam:

¹⁷ Professores e elaboradores de livros didáticos para a área de língua portuguesa.

Exemplo 6:

Queremos auxiliar o educador na formação das competências necessárias para que os educandos possam expressar-se clara e criticamente, **utilizando uma diversidade de linguagens e estilos**, promovendo intercâmbios, ações democráticas e cada vez mais enriquecedoras que conduzam os alunos a ampliar e aprofundar as suas leituras do mundo, da palavra, de tudo que o cerca. (Manual do Educador, p.6, grifo nosso.)

Fica claro, portanto, que a proposta da coleção de um modo geral, independentemente da disciplina ministrada, é proporcionar aos alunos todas as condições necessárias para que estes possam expressar-se clara e criticamente, mas não deixando de lado os saberes adquiridos no decorrer do tempo, e sim utilizando adequadamente a diversidade linguística que os mesmos possam ter. Esta proposta de um olhar mais atento para as variedades linguísticas se evidencia nos objetivos gerais para a coleção:

Exemplo 7:

- Conhecer, reconhecer, respeitar e valorizar a pluralidade cultural (etnias, credos, costumes, regionalismos, valores), contribuindo ativamente para a sua conservação;
- Reconhecer, resgatar, respeitar e valorizar as diferenças, rechaçando qualquer discriminação baseada em diferenças de etnias, gêneros, classes sociais, crenças e outras características individuais e sociais. (Manual do Educador, p.7)

Partindo do pressuposto de que as variações linguísticas ocorrem conforme fatores tais quais a origem geográfica, o gênero, o status socioeconômico, a idade, dentre outras características individuais e também sociais, notamos que a língua e suas peculiaridades também se inserem no contexto dos objetivos acima citados. Sendo assim, compreendemos que o cerne do tratamento linguístico proposto pela coleção é o respeito, a valorização e o incentivo para a conservação de toda a pluralidade linguística que possa existir, conforme a realidade das salas de aula nas quais esse material seja utilizado.

Embora nas considerações introdutórias, bem como nos objetivos gerais da coleção, tenhamos claros indícios de como o trabalho com variação é concebido e proposto pelos autores, faz-se ainda necessária uma análise mais específica para a área de língua portuguesa. Aqui, vimos, no item anterior da análise, que o trabalho realizado na área de língua portuguesa está fundamentado na língua como interação e, ao trazer o

conceito de letramento, os autores indiretamente concebem a língua também como expressão do pensamento. Sendo assim, estes dois conceitos direta ou indiretamente direcionam um olhar para o papel da língua nas diversas esferas sociais, assim como em suas respectivas situações comunicativas. Isso pode ser visto nos objetivos gerais da área de língua portuguesa, que por sua vez se dividem conforme o trabalho realizado com a oralidade, leitura, produção escrita e análise linguística. Como mostraremos em seguida, os estudos relacionados à variação linguística se fazem presentes em todos estes, porém, na coleção analisada, possuem um enfoque maior na oralidade, como pode ser visto no exemplo que segue:

Exemplo 8:

- Desenvolver a competência discursiva, ampliando os recursos expressivos e o domínio das variedades linguísticas na modalidade oral.
- Propiciar o conhecimento do uso da fala em situações públicas (discurso político, assembleias, reuniões, seminários, debates, etc.) e nos meios de comunicação.
- Reconhecer as diferenças da modalidade oral formal e informal e ser capaz de utilizá-las conforme o contexto.
- Produzir texto oral, considerando a especificidade da situação comunicativa. (Manual do Educador, p.44)

Tendo em vista que estes são os objetivos da coleção para com a oralidade em todos os livros didáticos da mesma, percebemos, então, que os estudos de variação linguística estarão predominantemente relacionados à esfera oral. Assim, este trabalho terá em síntese a intenção de fazer com que os alunos conheçam e reconheçam as situações de fala conforme o contexto, tenham domínio das mesmas e ainda saibam produzir textos orais de acordo com a especificidade da situação a qual sejam inseridos.

O trabalho com variação linguística também aparecerá nos objetivos de leitura e escrita, no entanto, diferentemente do eixo oralidade, não será o foco principal destes dois eixos. Entretanto, seguirá os mesmos objetivos de conhecer e reconhecer as variações, adequá-las às situacionalidades e ainda desenvolver a competência de produzir textos no caso do eixo de escrita, ou de refletir criticamente a respeito das práticas de linguagem no caso do eixo de leitura.

Antes de apresentar os objetivos do eixo de análise linguística relacionados à variação, considerando que, em muitos livros didáticos, é neste momento que boa parte do trabalho voltado para o reconhecimento e respeito das diferentes marcas linguísticas é desconstruído, é importante trazer as observações que os autores fazem antes de entrar

no mérito do papel da gramática para o ensino. Assim, eles afirmam que: “Nesta obra, as tarefas de análise e reflexão linguística encontram-se contextualizadas e relacionadas aos gêneros textuais presentes nos capítulos.” (Manual do Educador, p.45)

No eixo da análise linguística, são dois os objetivos que merecem destaque para a análise deste trabalho:

Exemplo 9:

- Construir conceitos, estabelecer relações e manipular informações sobre a língua para apropriar-se, processualmente, de uma visão mais ampla do conteúdo proposto no curso e do **contexto de uso da língua**.
- Promover atividades de reflexão sobre as **regularidades e irregularidades da língua**, nos campos da morfologia, sintaxe, semântica e nos aspectos notacionais (paragrafação, pontuação e ortografia). (Manual do Educador, p.45, grifo nosso)

No primeiro ponto, percebemos mais uma vez um trabalho voltado para o contexto de uso da língua, semelhante ao proposto nos objetivos referentes aos eixos anteriores. Porém, é o segundo ponto que merece uma atenção especial. Como mostrado anteriormente, os autores esclarecem que as atividades de análise e reflexão linguística estarão contextualizadas e relacionadas aos gêneros textuais presentes nos capítulos dos livros didáticos. Sendo assim, ao tratar sobre regularidades e irregularidades da língua, podemos inferir, conforme as informações que temos no Manual do Educador, que os autores direcionarão o foco para o contexto de uso, evitando, assim, adentrar às noções do certo e errado na língua.

Então, partindo da análise das concepções vistas neste item, seguimos com a análise, agora observando as atividades nas quais o trabalho com a variação linguística é realizado, com a intenção de verificar se houve coerência entre o que foi proposto nas concepções de língua e variação presentes nos Manuais do Educador com as propostas as atividades.

3.2 O TRATAMENTO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NAS ATIVIDADES DA COLEÇÃO

3.2.1 ANÁLISE QUANTITATIVA DO TRATAMENTO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA COLEÇÃO ANALISADA

Antes de iniciarmos a análise das atividades, é necessário destacar que as questões a seguir foram selecionadas com base no conteúdo de variação linguística. Isso significa que as mesmas não estavam unicamente restritas aos tópicos conceituais acerca do conteúdo de variação, mas também selecionamos quaisquer atividades que, de alguma forma, explícita ou implicitamente, traziam os conceitos base deste conteúdo. Sendo assim, o quadro a seguir mostra quantitativamente o modo como se encontram distribuídas as questões pela coleção, bem como a tipologia utilizada para a aplicação das mesmas.

Quadro 02: Demonstrativo do quantitativo das atividades com variação linguística na coleção analisada

Tipologia	6° Ano	7° Ano	8° Ano	9° Ano	Total
Reflexão	8	4	29	5	46
Reescrita	1	1	1	1	4
Outras atividades ¹⁸	9	10	13	5	37

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Como pode ser visto no Quadro 2, dentre as três tipologias selecionadas para o levantamento quantitativo das atividades com variação linguística, a que possui uma maior incidência é a que diz respeito às questões reflexivas. Por si só, este dado é muito

¹⁸ A terminologia “Outras atividades”, utilizada no quadro 02, resume algumas categorias que optamos por compilá-las em um só termo. Sendo assim, a partir deste termo, levantamos quantitativamente atividades que envolvem curiosidades a partir do conteúdo de variação linguística, atividades que se resumem a mera identificação de variedades da língua, ou ainda propostas que contextualizam de modo sutil determinados textos ou expressões, para então adentrar nas questões de variação linguística propriamente ditas.

positivo, isso porque, demonstra que a proposta dos autores para o estudo das variações linguísticas, a qual na coleção consiste em propiciar ao aluno o reconhecimento e compreensão das situacionalidades de uso das mesmas, foi cumprido, demonstrando assim coerência entre o que foi dito no Manual do Educador e o proposto nas atividades.

Ainda a respeito da predominância de questões referentes à reflexão, também observamos que estas estavam inseridas dentro de um contexto proposto nas sequências didáticas, exatamente como os autores pontuaram também no Manual do Educador. Consideramos importante frisar este ponto, pois ele se distancia de um aspecto bastante negativo observado por Bagno (2013) ao discorrer a respeito de sua análise sobre a forma como os fenômenos da variação linguística são abordados nas 24 coleções aprovadas pelo PNLD no ano de 2008, todas destinadas ao segmento do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental. Ali, o autor assinalou que:

É uma pena ter de afirmar que o tratamento da variação linguística na maioria das coleções analisadas se faz de modo confuso, equivocado, superficial, nada propício a levar o aprendiz a perceber o que de fato está em jogo nessas complexas relações língua/sociedade. (BAGNO, 2013, p.73)

Daí a importância de que estas atividades estejam planejadas em uma sequência didática, pois exclui ao máximo a possibilidade de que os conteúdos sejam apenas apresentados de modo superficial e completamente fora de contexto. Sendo assim, a coleção Tempo de Aprender, de maneira muito positiva, foge desta problemática e permite ao aluno maiores chances de compreender o conteúdo da variação com vistas no contexto, situacionalidade e aplicação desse fenômeno linguístico.

Um outro diferencial que também pode ser observado com base no Quadro 2 é quanto à série em que há um maior destaque a respeito do conteúdo de variação. Enquanto que em grande parte dos livros didáticos, tal conteúdo surge logo nos primeiros capítulos dos livros referentes ao 6º Ano, na coleção por nós analisada, o mesmo só vem aparecer de modo mais intenso no 8º Ano.

Consideramos isso como um dado positivo, pois permite que os alunos da EJA se familiarizem com os conteúdos de língua portuguesa nos anos iniciais e, portanto, adquiriram mais bagagem linguística para que ao serem de fato introduzidos às questões acerca da variação, os mesmos possam ter uma compreensão mais madura deste fenômeno linguístico do que teriam, por exemplo, se este fosse apresentado logo no 6º

Ano. Neste sentido, o que denominamos como *outras atividades* e que aparecem em bom número por toda a coleção exerce o papel de aproximação dos alunos com as questões que envolvem o estudo das variações linguísticas, enquanto o conteúdo não é de fato apresentado, por isso a predominância destas atividades no 6º e 7º Ano, já que, nestas duas séries iniciais, ocorre um trabalho de familiarizar os alunos a tais questões.

É muito comum, nos livros didáticos de maneira geral, sejam destinados para o ensino regular ou para modalidades especiais com a EJA, que, nas atividades referentes aos estudos sobre variação linguística, surjam propostas que visem a reescrita, ou seja, passar determinada sentença, frase ou diálogo, de uma variedade para a norma padrão¹⁹. Isto é visto de forma negativa, pois, ainda que se construa um discurso de respeito e reconhecimento acerca das variedades linguísticas, ao ser proposta a reescrita das mesmas, inevitavelmente desencadeará na desconstrução desse reconhecimento e respeito, ambos tão necessários para o fim do preconceito linguístico.

Sendo assim, também consideramos como um dado positivo a incidência mínima de propostas referentes à reescrita na coleção analisada, como pode ser observado no Quadro 2. Com exceção de algumas ressalvas que serão feitas mais adiante nesta análise, esse dado é animador, pois implica em uma mudança, ainda que inicial, na visão equivocada de muitos autores de livros didáticos de que junto à apresentação das variações faz-se necessária a também substituição das mesmas pela “forma correta” de utilizar a língua portuguesa.

3.2.2 ANÁLISE QUALITATIVA DO TRATAMENTO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA COLEÇÃO ANALISADA

Neste próximo momento da análise, selecionamos algumas atividades presentes nos livros didáticos da coleção com base na tipologia utilizada no Quadro 2. A partir delas fizemos uma análise qualitativa das respectivas propostas.

Compreendendo cerca de 46, as atividades que envolvem a *reflexão* a respeito das variações linguísticas são as que mais aparecem durante a coleção Tempo de Aprender. Dessa maneira, fica comprovado que a proposta defendida pelos autores da coleção no Manual do Educador, que visava provocar no aluno uma compreensão do

¹⁹ Compreendemos norma padrão aqui como um ideal linguístico de tradição prescritiva.

tema com foco no reconhecimento e respeito às diversidades, demonstra-se coerente com aquilo proposto nas atividades. Como pode ser visto no exemplo que segue:

Exemplo 10:

7. Releia estes versos:

E os óio se enche d'água
Que até a vista se atrapáia, ai...

14

- a) Explique com suas palavras o que o eu poético quis dizer com esses versos.

O eu poético se refere ao fato de a vista ficar turva (embaçada) por causa das lágrimas provocadas pelo sentimento de tristeza e aflição.

- b) Você considera que o produtor da canção falou do ato de chorar de um jeito comum? Por quê?

Não, o poeta utilizou expressões em sentido figurado, com originalidade e, provavelmente, com a intenção de provocar emoção no ouvinte.

8. Você gostou da maneira como o autor contou os fatos nessa canção? Justifique sua resposta.

Resposta pessoal.

9. Retorne à letra da canção e observe:

- a) A letra da música tem autor identificado?

Não.

- b) Como essa canção conseguiu chegar até nós?

Ela foi recolhida por Antônio Xandó e Paulo Vanzolini. Certamente, a canção já era conhecida por pessoas da região de onde foi recolhida. Educador, explique aos alunos o que significa um texto recolhido. Quando se diz que uma determinada obra foi recolhida, isso quer dizer que faz parte da cultura de um povo, mas não há um registro formal sobre ela. Às vezes, não há nem autoria conhecida, como é o caso dessa canção.

- c) Em sua opinião, qual é o papel de canções como essa para a cultura popular?

Resposta possível: Músicas recolhidas ou do cancionista popular contribuem para compor a memória cultural de um povo, em uma determinada cultura.

(SILVA, SILVA e MARCHETTI, 2009, Vol. 3. p. 14 e 15)

Os versos destacados na Questão 7 foram retirados da canção *Cuitelinho* e estes serviram de base para os itens A e B, assim como também para as questões 8 e 9, no entanto, por se enquadrar em outra categoria de atividade, a questão 8 não será analisada aqui.

Na questão 7, ambas as alternativas possuem teor reflexivo, no entanto, o primeiro aspecto que chama atenção é que os autores questionam sobre o que o eu poético quis expressar com aqueles versos e, para isso, não modificam a letra da canção

nem sugerem que os alunos façam o mesmo. A interpretação dos versos será feita com os mesmos assim como se dispõem no trecho em destaque, o que demonstra respeito não apenas com a produção artística, como também com à linguagem ali representada. Há uma proposta de direcionamento do olhar do aluno para a mensagem que o eu poético pretendia comunicar, bem como com a intencionalidade dele em usar recursos em sentido figurado. Em meio a todos esses questionamentos à linguagem da canção não é questionada negativamente.

O trabalho com os versos selecionados é concluído na questão 9, com ênfase nos itens B e C. Ali são levantados dois questionamentos fundamentais na proposta de levar aos alunos o conhecimento de valorização e respeito à linguagem utilizada na canção. Ainda que os questionamentos não sejam diretamente voltados para a linguagem em si, estes alcançam dois fatores fundamentais no reconhecimento e valorização de uma variedade linguística, que são o modo de representar a cultura pela linguagem e o reflexo da mesma na produção artística de um povo.

Com isso, é muito provável que os autores alcancem o objetivo de levar aos alunos o conhecimento de que a variedade não se configura como um erro, mas sim como um aspecto da diversidade e característica de um povo, a qual se reflete também na linguagem e a partir dela estará representada em poemas, canções, dentre tantas outras formas de produções artísticas essenciais à manutenção da cultura popular.

Sempre presente em seções destinadas ao estudo da variação linguística na maioria dos livros didáticos está a produção literária do poeta Patativa do Assaré. Com a coleção Tempo de Aprender não foi diferente, e, no livro didático referente ao 6º Ano, os autores destinaram muitas atividades à vida e obra desse poeta. Para esta análise, no entanto, abordamos a seguinte questão:

Exemplo 11:

3. Em determinado trecho do depoimento, Patativa afirma que enviou uma carta à doutora Henriqueta Galeno. Ele escreveu a carta em forma de versos. Leia o primeiro verso da carta-poema:

Incelentíssima dotôra

- a) Ao representar na escrita a maneira como fala, Patativa se dirigiu a Henriqueta Galeno usando uma linguagem mais formal ou uma linguagem solta, informal?

Ele usou uma linguagem mais formal.

- b) Por que ele empregou esse tipo de linguagem na carta?

Porque estava se dirigindo a uma autoridade, uma doutora, e considerou qual seria a maneira mais adequada de empregar a linguagem.

- c) Que palavras da carta-poema foram escritas buscando representar a maneira como o sertanejo fala e que são diferentes do modo como são registradas no dicionário?

Incelentíssima – dotôra – enviá – rastêro – cabôco – violêro – cantadô – trôxe – papê – Carvaio.

Educador, ofereça aos alunos um tempo para localizem essas palavras e as leiam em voz alta. É importante mencionar que o texto de Patativa registra uma representação de uma variedade linguística (no caso, a fala de um sertanejo que vive no Ceará) e por isso foi escrito dessa maneira.

Você sabia?

As variedades da língua

Em nossa sociedade há falares mais prestigiados e menos prestigiados. Damos o nome de **norma urbana de prestígio** aos falares urbanos que em uma comunidade linguística desfrutam de maior prestígio político, social e cultural. O uso da língua empregado por falantes cultos da área urbana costuma ser prestigiado socialmente, tanto na fala quanto na escrita.

Mas a língua pode se manifestar em outras variedades, ou seja, outras maneiras de falar e escrever, diferentes da norma de prestígio e tão legítimas quanto ela. Por ser dinâmica, a língua passa por processos naturais de mudança, variando na fala e na escrita, conforme o tempo em que se vive, lugar onde se mora, idade, sexo, grau de escolaridade, circunstâncias em que a produzimos. A essas diferentes maneiras de falar e escrever, incluindo a norma urbana de prestígio, chamamos **variedades linguísticas**.

Níveis de linguagem: formal e informal

Tanto na fala quanto na escrita há situações em que é mais adequado empregar a linguagem formal e outras que requerem um nível de linguagem mais informal. Isso dependerá da situação comunicativa em que o falante se encontra. Por exemplo: quando alguém está em um bate-papo descontraído com um colega ou com os familiares, é comum o uso de uma linguagem espontânea, informal. Já Patativa preferiu usar uma linguagem mais formal para se dirigir à doutora Henriqueta Galeno, provavelmente pelo fato de ela ser filha de um grande poeta.

- d) Ao escrever a carta, Patativa conseguiu ser compreendido e obteve a resposta que queria? Como você concluiu isso?

O poeta, na variedade linguística que emprega, consegue ser compreendido e ter sucesso na comunicação. Prova disso é que no final ele diz "Ai ela mandou o livro", registrando que o seu pedido foi atendido. Educador, comente com os alunos que, além da norma urbana de prestígio existem outras variedades linguísticas que, igualmente legítimas, devem ser respeitadas e valorizadas. É necessário esclarecer aos alunos que não se trata de "falar certo" ou "falar errado", mas de perceber a importância de o falante adequar a linguagem a cada situação comunicativa.

Como visto, a Questão 3 traz em destaque um trecho do depoimento de Patativa a respeito de uma carta produzida pelo mesmo²⁰. Toda questão gira em torno do vocativo utilizado pelo poeta na carta “*Incelentíssima dotôra*”, principalmente os itens A e B. Estes possuem um aspecto muito positivo, pois também fogem à máxima da reescrita ou substituição de um termo por outro considerado de maior prestígio sob a ótica do rebuscamento da linguagem.

Desse modo, podemos perceber uma atenção voltada mais uma vez para o contexto comunicativo e a mensagem em si. No entanto, no item C a proposta segue por um caminho diferente daquele dos itens anteriores e propõe que os alunos busquem palavras da produção literária de Patativa do Assaré nos verbetes do dicionário. Tal proposta torna-se incoerente, uma vez que, as palavras registradas no dicionário são distintas das empregadas pelo poeta em sua variação linguística, assim como também seriam caso estivessem de acordo com a norma padrão, portanto, esta alternativa beira a aleatoriedade e torna-se até certo ponto desnecessária na configuração seguida pelas duas alternativas anteriores.

A proposta da questão 3 é concluída na alternativa D, porém, é importante destacar que para a resposta da mesma é imprescindível ao aluno a leitura do texto no quadro “*Você sabia?*”, isso porque, nele há uma breve contextualização acerca das variedades linguísticas, que até então ainda não havia ocorrido de modo direto. Por considerarmos este breve resumo parte integrante da proposta da questão, teceremos também um comentário a respeito do mesmo.

Intitulado “As variedades da língua”, esse breve texto objetiva esclarecer acerca de fatores motivadores das variedades, bem como dos níveis de linguagem. Ele é de suma importância para que os alunos respondam satisfatoriamente à questão, como já mencionado, e também para a conscientização dos alunos a respeito das

²⁰ **Incelentíssima dotôra**

Peço perdão à senhora
 Desta carta lhe enviá
 Mas leia os versos rastêro
 De um caboco violêro
 Do sertão do Ceará.
 Sou o cantado Patativa
 Que trôxe aquela missiva
 Aquele pepé escrita
 E cantou no seu salão
 Com a recomendação
 Do zé Carvaio de Brito.

situacionalidades e usos comunicativos. Assim, a alternativa D torna-se ainda mais fácil de ser respondida, pois agora os alunos poderão concluir que o poeta pôde ser compreendido mesmo não tendo escrito a sua carta em norma padrão e de modo algum este fato o impediu de se utilizar do nível formal da linguagem, mostrando assim que os níveis de linguagem independem da norma adotada.

Porém, apesar de cumprir com o seu papel, há implícito nesse quadro resumo um conceito que pode contribuir de alguma forma para o estigma de que as variedades existem somente em regiões interioranas sob a forma do falar caipira, ou sertanejo, isentando, assim, qualquer traço de variedades da língua em áreas urbanas. O que pode ser visto no trecho: “O uso da língua empregado por falantes cultos da área urbana costuma ser prestigiado socialmente, tanto na fala quanto na escrita.” (Livro didático do 6º Ano, p.27, 2009).

Ao determinar falantes da área urbana como usuários de uma “norma culta”, os autores, mesmo que não intencionalmente, excluem qualquer possibilidade da existência de variedades linguísticas em um ambiente urbano. No entanto, as variedades não são apenas regionais no sentido de uma zona rural diferindo-se da norma falada na zona urbana, mas são regionais justamente por ocorrerem em todas as localidades, uma vez que os fatores que motivam as variações numa língua partem da interação entre os falantes e as respectivas necessidades que estes venham a ter durante o processo de comunicação. Embora realmente seja verdadeira a afirmação de que para o público em geral há falares mais prestigiados do que outros, faltou a informação de que não é correto pensar desse modo, pois, os fatores que originam as variedades em cada ambiente são muito semelhantes, nos impossibilitando, assim, de sobrepôr uns em detrimento de outros. Vai ser muito importante, portanto, o papel do professor para que a ênfase da questão recaia no reconhecimento e não nesse aspecto que consideramos negativo da questão.

Outra categoria de atividade que aparece com alta incidência durante a coleção e em alguns casos superando até mesmo as de reflexão é aquela que diz respeito ao que optamos por denominar de *outras atividades*.

Isso motiva-se pelo fato de que há um certo padrão na construção das atividades da coleção de modo geral, que segue um caminho pela apresentação e introdução de determinado conteúdo ou tema – e neste momento essa tipologia faz-se útil – para em

seguida ocorrerem as atividades com reflexão, no caso da variação linguística, ou de aplicação teórica dos conteúdos. Desse modo, é muito comum a presença de figuras, mapas, dentre outros recursos visuais, de modo a facilitar a inserção do aluno no contexto desejado, como segue no exemplo:

Exemplo 12:

Sua vez...



1. Observe as expressões a seguir, que costumam andar na boca do nosso povo:



Agora, responda:

- Você acha que as pessoas que vivem em sua região se identificariam com alguma dessas expressões ou diriam isso de outra maneira?
Educador, espere-se que os alunos percebam que é possível que algumas expressões sejam desconhecidas porque em cada lugar há uma maneira diferente de dizê-las.
- Há alguma expressão que você não saiba o que significa? Qual? Resposta pessoal.
- É possível um brasileiro não compreender alguma expressão usada por outro brasileiro, apesar de falarem a mesma língua? Por quê?
Sim, isso é possível porque há muitos dialetos, muitas variações da nossa língua. As pessoas usam palavras ou expressões desconhecidas por outras ou com significados diferentes dos que outras conhecem.
- Se você vivenciou ou soube de alguém que tenha vivido uma situação parecida com a mencionada na questão anterior, conte para a sua turma. Resposta pessoal.
- Você acha que há preconceito por causa da maneira de falar das pessoas? O que você pensa sobre isso? Resposta pessoal.

(SILVA, SILVA, MARCHETTI, 2009, Vol. 1. p. 28)

No exemplo mostrado, podemos observar uma ilustração com diversos personagens, todos comunicando a mesma mensagem, porém de modos distintos na tentativa de representar diferentes variações linguísticas ²¹presentes na língua portuguesa, no âmbito regional.

Como dito anteriormente, a coleção normalmente segue um padrão de construção das atividades que passa pela introdução ao tema e em seguida parte para reflexão ou aplicação teórica. E isso é exatamente o que ocorre no Exemplo 12, são

²¹ Ressalta-se aqui que este texto compõe uma situação não real.

cinco itens, dentre os quais os dois primeiros fazem uma mediação entre a mensagem intentada pela ilustração e as reflexões a respeito das variações.

No item A, é buscado aproximar o aluno com algumas das variedades e também provocar o reconhecimento até mesmo de alguma outra que poderia surgir em um programa de televisão, por exemplo, visto a difusão desse meio de entretenimento por todo o país. Uma lógica semelhante também aparece no item B, só que, nesse caso, busca-se saber alguma expressão desconhecida pelo aluno.

De modo geral, são questões simples, aparentemente aleatórias, mas essenciais na contextualização do que de fato é o núcleo da questão, que são as questões referentes à reflexão do tema. É o que ocorre no item C, que, através do questionamento acerca do porquê de algum brasileiro não identificar todas as variedades, busca provocar no aluno uma reflexão a respeito das razões pelas quais isso acontece. Perceba que esta alternativa ficaria completamente descontextualizada, se antes aquelas questões introdutórias não fossem propostas, o que mostra a importância das mesmas para a construção lógica da atividade no geral.

O item D também se enquadra no que denominamos por outras atividades, pois não leva o aluno a nenhuma reflexão e serve apenas como meio de interação entre a turma, o que é comprovado pelo “*conte para a sua turma*”. Por fim, no item E, os autores concluem a questão com a reflexão, que, se bem discutida sob o auxílio do professor, será o ponto mais importante da atividade, que trata justamente do preconceito linguístico. Porém, se o professor não aproveitar o ensejo da questão e levantar essa discussão para a turma, esse “*O que você pensa sobre isso?*” ficará restrito apenas ao aluno e vai impossibilitá-lo de discutir esta questão fundamental dos estudos de variação.

Apesar de haver atividades que se utilizam de questões envolvendo curiosidades voltadas para a contextualização das variações linguísticas, há outras que tratarão também da escolha linguística dentro de outro conteúdo e proposta. É o caso do exemplo seguinte:

Exemplo 13:



Por dentro do texto



1. Copie a frase que mais chama a atenção na primeira página de cada um dos jornais. **Explique** por que a escolheu.

Resposta pessoal.

2. Você sabe como se chama essa frase e para que ela serve?

Ela se chama manchete e serve para chamar a atenção do leitor para as notícias, principalmente quando está na primeira página.

3. **Identifique** e escreva o nome dos dois jornais.

Jornal da Cidade e O Dia.

4. Observe atentamente essas primeiras páginas, leia os títulos das notícias e responda em seu caderno:

- a) Qual dos dois jornais usa uma linguagem mais informal? Transcreva uma manchete que comprove a sua resposta. *O jornal O Dia. A manchete é "Governo perde, mínimo vai a R\$ 275 e o povo fica tonto". O vocabulário usado, nessa manchete, é bem informal e coloquial.*
- b) Qual dos dois jornais dá maior destaque a fotos que chamam muito a atenção do leitor? *O jornal O Dia.*

(SILVA, SILVA e MARCHETTI, 2009, Vol. 2. p. 56 e 57)

Essa atividade compõe o estudo interpretativo do gênero jornalístico notícia, com ênfase nas características linguísticas que podem ser utilizadas durante sua construção. Para tanto, são mostradas duas capas de jornais, ambas com uma linguagem notoriamente distinta.

Os três primeiros itens são referentes à interpretação do texto, por esse motivo não caberá análise para este trabalho, nos interessando assim, apenas a questão 4. Nela, podemos observar que não há traços de teor reflexivo, mas a proposta se encaminha apenas para a identificação da linguagem enquanto formal e informal. Apesar de Bagno (2013), em sua seção “*O novo bode expiatório: a ‘informalidade’*”, alertar para a prática negativa e preconceituosa de categorizar o termo informalidade dentro do contexto de erro em detrimento de uma linguagem em norma padrão, o mesmo não pode ser visto neste exemplo.

De fato, são apresentadas duas manchetes com linguagens distintas, no entanto, de nenhum modo uma é posta em posição de superioridade em relação à outra, o que os autores intentam é apenas demonstrar aquela que mais se aproxima da realidade do público em geral, por isso o questionamento acerca de qual chama mais atenção do leitor, presente no item B.

Sendo assim, ao questionar no item A sobre qual dos dois jornais utilizam uma linguagem mais informal, os autores têm como objetivo apenas destacar aquela que desperta maior interesse do leitor, que claramente é o Texto 2 pela linguagem utilizada e sua aproximação com a realidade linguística da maior parte da população brasileira.

A última categoria por nós apresentada no quadro 2 foi a *da reescrita*, alvo do nosso último ponto de análise. Dentre tantas propostas presentes nas atividades de livros didáticos que trazem o conteúdo de variação linguística, a mais problemática de todas sempre foi a referente à reescrita. Como já mencionado em outro momento desta análise, junto à reescrita vem também a quebra do texto, que, embora esteja em variante não padrão, muitas vezes está inserido em um contexto cultural, social, ou até mesmo textual a depender do gênero²² utilizado.

Para esta análise, no entanto, um fator positivo que pôde ser observado no momento do levantamento quantitativo das atividades foi a rara incidência desse tipo de proposta, apenas uma por livro didático, totalizando quatro em toda a coleção. Porém, ainda assim, as propostas de reescrita surgiram, o que coube análise.

²² Literatura de cordel, letra de rap, tirinhas, moda de viola, dentre outros.

Exemplo 14:

1. Leia a história a seguir, observando a escrita das palavras em destaque:



Ziraldo. *O menino maluquinho*. São Paulo: Melhoramentos, 2000.

- a) De que outra maneira podemos escrever a palavra "tô", empregada pelas personagens?
- Podemos escrevê-la "estou".
- b) Por que você acha que ela foi usada dessa maneira no texto?
- Resposta possível: Para representar a maneira como costumamos falar na linguagem cotidiana informal.
- c) Na fala, é possível que algumas palavras sejam usadas de maneira diferente daquela que costumamos usar na escrita convencional. É o caso de "chegô" em vez de "chegou", "cantô" em vez de "cantou". Alguns textos escritos, na tentativa de representar a **fala cotidiana**, costumam usar essa forma de registrar as palavras. Isso aconteceu nessa tira do Menino Maluquinho, escrita por Ziraldo: "Eu **tô** apertado!!!"

Portanto, é importante perceber que é preciso adequar o uso das palavras, conforme a situação de comunicação e o gênero de texto que queremos produzir. Pensando nisso, responda:

Em que situação de escrita você poderia escolher usar a palavra "tô"? E a palavra "estou"?

Resposta possível: Na escrita, a forma "tô" é mais adequada para situações de comunicação íntimas, informais (Exemplo: escrever um bilhete para uma pessoa íntima). Também pode ser usada para representar literariamente a fala de uma personagem que usaria esse tipo de linguagem. "Estou" é mais adequado para situações de comunicação formais, mais elaboradas (Exemplo: uma carta formal, uma reportagem de jornal, um relatório profissional, etc.).

(SILVA, SILVA e MARCHETTI, 2009, Vol. 2. p. 26 e 27)

A Questão 1 é dividida em três partes, itens (A, B, C), e está inteiramente embasada na tirinha *O menino maluquinho*, de Ziraldo. Nesta, vemos os personagens se utilizando de gírias e reduções, recursos muito comuns em nossa comunicação cotidiana.

Temos, assim, três itens com propostas diferentes, mas que não podem ser analisados em separado. Por exemplo, no item A, existe a proposta de reescrita da palavra "tô"; nos itens B e C, a proposta volta-se para a reflexão a respeito da situacionalidade de uso e aplicação tanto do verbo "estou" quanto de sua redução "tô". Em suma, embora sigam por caminhos distintos, as alternativas propõem de maneira geral um estudo acerca das gírias e reduções aplicadas ao uso.

Vale salientar que esta atividade selecionada não compõe diretamente um estudo sobre variações linguísticas no livro didático em análise, mas sim encontra-se inserida no conteúdo de tempos verbais, com vistas na terminação "ou". Esta observação faz-se importante, pois demonstra exatamente a proposta de interdisciplinaridade adotada

pelos elaboradores da coleção. De todo modo, na forma como a questão se apresenta, o conteúdo ali presente diz respeito à variação linguística, portanto, é com base nesta teoria que será analisada.

No item A, embora não surja diretamente o verbo **reescreva**, é pedido que o aluno “escreva de outra maneira” a palavra em questão, o que é bastante válido, pois direciona o aluno a refletir sobre diferentes formas através das quais as palavras se apresentam. No entanto, ainda assim isto implica em uma substituição de um termo por outro e até o momento em que o aluno esteja respondendo este primeiro item, não há respaldo para que o mesmo compreenda a proposta de substituição da forma como os autores pensaram.

Então, quando é perguntado no item B o porquê de a palavra “tô” ter sido usada dessa maneira no texto, o aluno pode responder que esta é uma representação de nossa linguagem cotidiana como a resposta possível sugere, mas pode também responder que foi um erro, que o personagem estava apressado demais para pronunciar a palavra da forma correta, enfim, até aquele momento o aluno não tem os subsídios necessários que o impeçam de fugir completamente da proposta inicial da questão. Porém, no item C, os autores constroem uma reflexão acerca destes usos em destaque na tirinha e enfim esclarecem estas questões que envolvem as palavras que utilizamos na escrita convencional, bem como diferentes registros que estas palavras possam assumir conforme a necessidade de nosso cotidiano.

Observando agora a questão como um todo, torna-se muito mais fácil compreender o porquê da proposta de substituição de um termo por outro, no entanto, o ideal é que partamos do **uso** na questão em análise representado pela tirinha, em seguida para a **reflexão** – como é apresentada no item C – para então mais uma vez adentrar às questões que motivaram o **uso** daquela palavra na forma como está escrita. Este caminho Uso → Reflexão → Uso é importante de ser seguido, pois, como Bagno (2013) afirma, antes de qualquer informação ou conceito ser passado ao aluno, faz-se necessário levá-lo a uma reflexão prévia que o leve justamente à depreensão do processo estudado. Em seguida, encontra-se outro exemplo de atividade que envolve a proposta de reescrita.

Exemplo 15:

Um olhar para a língua

Variedades linguísticas

1. Leia os versos a seguir:

Ai quando eu vim
da minha terra
despedi da parentáia

- O que significa a palavra “parentáia”? *Essa palavra se refere aos parentes.*
- Consulte o dicionário e verifique se a palavra “parentáia” está registrada. *Não há o registro dessa palavra nos dicionários.*
- De que maneira essa palavra aparece no dicionário? Transcreva-a com o significado mais adequado à canção. *Parentalha: conjunto dos parentes, família.*
- Qual deve ser o motivo de a palavra ser escrita de formas diferentes (na canção e no dicionário)? *Resposta possível: A palavra está registrada na música conforme o falar caipira, pois a música é uma representação desse universo. Já no dicionário, está registrada conforme a norma padrão.*
- Quais outras palavras presentes na canção são registradas de maneira semelhante a “espáia” e “batáia”? *Naváia, faia, óio e atrápáia. Educador, é importante refletir com os alunos sobre a troca de lh por i que costuma acontecer na modalidade oral do falar caipira.*
- Por qual motivo as palavras “espáia”, “parentáia” e “batáia” foram escritas dessa maneira? *Porque é uma forma de representar o falar caipira.*
- A partir das questões anteriores, é possível afirmar que existe uma única forma de falar ou escrever na nossa língua?

Não. Existem diferentes maneiras de falar ou escrever em um idioma. Educador, é fundamental esclarecer que as diferentes formas do falar são variações linguísticas e não constituem erros. Contudo, há uma forma convencionada de dizer e escrever denominada norma urbana de prestígio ou padrão. A adequação de uso da língua se dá conforme o contexto comunicacional. Além disso, é importante mencionar que o gênero textual canção permite a presença das marcas de oralidade, sem comprometer a *performance* desse enunciação.

Você sabia?

As variedades da língua

Em nossa sociedade há falares mais prestigiados e menos prestigiados. Damos o nome de norma urbana de prestígio aos falares urbanos que em uma comunidade linguística desfrutam de maior prestígio político, social e cultural. O uso da língua empregado por falantes cultos da área urbana costuma ser prestigiado socialmente, tanto na fala, quanto na escrita.

Mas a língua pode se manifestar em outras variedades, ou seja, outras maneiras de falar e escrever, diferentes da norma de prestígio e tão legítimas quanto.

(SILVA, SILVA e MARCHETTI, 2009, Vol. 3. P. 15 e 16)

O trecho em destaque, que serve de base para a resposta dos itens, compõe a letra da canção Cuitelinho, pertencente à música popular brasileira. Destacamos, porém, que, dentre os itens de A a G, o único que traz a proposta de reescrita é o item C, no

entanto, seria incoerente analisá-lo por si só, o que nos fez discorrer acerca de toda a proposta.

No item A, podemos observar que é solicitado aos alunos o significado da palavra “parentáia”. Até então a proposta está mais voltada para um fator de curiosidade acerca da palavra mencionada, servindo, assim, como uma introdução à sequência da proposta. No item B, é pedido que o aluno consulte o dicionário em busca do registro da palavra “parentáia”. Obviamente o aluno não a encontrará, uma vez que os verbetes em registro, na maioria dos dicionários, seguem a norma padrão, salvo em alguns²³ que são voltados para o registro da língua portuguesa assim como ela é utilizada em nosso dia a dia.

É neste ponto que se inicia a problemática da questão, isso porque, para o aluno, é no dicionário que se encontram as palavras exatamente como “devem” ser escritas. Com isso, mais uma vez será induzido a pensar a variante como um desvio, um erro, enfim, completamente diferente daquilo que é pretendido alcançar no conjunto da proposta. No item C, há uma continuidade do problema no modo de abordar a questão da variação, pois é perguntado o modo como a palavra aparece no dicionário – mais uma vez diferente da utilizada na canção – e é pedido que haja a transcrição com o significado mais adequado à canção, ou seja, novamente ocorre o reforço de reescrita da palavra “parentáia” agora para o modo como a mesma está registrada no dicionário.

É necessário pontuar estas questões, pois o que objetivamos é apontar os caminhos pelos quais os alunos vão sendo induzidos, ainda que indiretamente, no decorrer da proposta. É sabido que a norma padrão possui um modo de registro das palavras e isso não é nenhum ponto negativo, o problema é a partir do momento em que entrecamos os diferentes usos da língua e sobrepomos um em detrimento do outro, mesmo que esta não seja a intenção. Do item D ao F, o objetivo geral da proposta gira em torno de demonstrar aos alunos que a música é um registro do falar caipira, que por sua vez é representado nas variantes da canção. Então, mais uma vez, inevitavelmente, os alunos são direcionados a pensar em variação linguística como sendo um fenômeno essencialmente caipira, quando bem sabemos, de acordo com as teorias sociolinguísticas, que este fenômeno se dá em todas as esferas da sociedade.

²³ <http://www.dicionarioinformal.com.br/>

Mesmo tendo a proposta seguido por este caminho durante os seis primeiros itens, é no item G que há a tentativa de desconstrução desse pensamento. Desse modo, quando os autores questionam os alunos a respeito da existência de uma única forma de falar ou escrever a língua portuguesa, estes esperam uma resposta negativa por parte dos alunos e ainda sugerem que o educador reforce a inexistência do erro nestas situações, como pode ser visto na sugestão de resposta em azul.

Assim como no Exemplo 14, podemos perceber que a questão que envolve a reescrita não é de todo problemática, mas o modo como ela é disposta na sequência sim. Isso porque, em um primeiro momento, ela induz o aluno ao pensamento de que aquilo que é diferente necessita ser modificado para o padrão, para só depois disso fazer uma contextualização acerca das situacionalidades dos diferentes usos da língua e, sendo assim, ainda que acidentalmente, abrirá espaços para o preconceito linguístico dos alunos.

A partir da análise desenvolvida com base nas três categorias por nós elencadas, podemos chegar a algumas reflexões finais, alvo de nossa última seção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do questionamento de como a variação linguística é abordada nos livros didáticos voltados para a Educação de Jovens e Adultos, este trabalho teve como objetivos analisar as concepções de língua e variação linguística dos livros que compõem a Coleção Tempo de Aprender, bem como verificar se há coerência entre essas concepções defendidas e as atividades com variação linguística propostas nos livros analisados.

Para atingirmos os objetivos, contextualizamos historicamente a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, em seguida discorremos acerca do livro didático na EJA, passando desde o percurso histórico até as características das obras e coleções adotadas por esta modalidade de ensino. Também abordamos a variação linguística e o ensino na EJA, ambos alicerçados na concepção de língua como um produto resultante da interação estabelecida entre os falantes.

Ao analisarmos os Manuais do Educador da coleção analisada com o intuito de verificar as concepções de língua adotadas pelos autores da coleção, percebemos que os mesmos compreendiam a língua, predominantemente, com base no interacionismo, salvo em alguns momentos que estes demonstraram, ainda que não intencionalmente, a compreensão da língua também enquanto expressão do pensamento. Essa concepção interacionista fundamentou-se na coleção em virtude da proposta da mesma em propiciar aos alunos atividades que visassem o reconhecimento e valorização dos saberes que estes traziam para a sala de aula.

Ao mencionar acerca dos saberes que os alunos viriam a trazer para a sala de aula, os autores englobaram no termo “saber” desde o conhecimento de mundo até aspectos característicos da linguagem e experiências adquiridas durante a vida. Sendo assim, como um dos alvos principais para se alcançar a proposta de reconhecimento e valorização destas marcas individuais, os autores defenderam no Manual do Educador o planejamento de atividades que viriam a enfatizar o respeito às marcas socioculturais que os alunos da EJA viriam a trazer para o ambiente escolar.

Por afirmar que estas marcas socioculturais se evidenciavam através do discurso oral e escrito, bem como pelas leituras do mundo que os alunos faziam, a proposta da coleção para o ensino de língua de fato deveria estar ancorada em uma teoria que atendesse a este intento, com isso a visão interacionista foi adequadamente adotada de modo a atender tal proposta.

Tento em vista o conhecimento das concepções de língua adotadas pelos autores, partimos então para a análise das atividades nos livros didáticos. No entanto, dividimos esta segunda parte da análise em dois momentos. No primeiro momento fizemos um levantamento quantitativo das atividades com variação linguística, dividindo as atividades em três categorias: atividades envolvendo reflexão, reescrita e outras atividades. Logo nessa parte inicial, por vermos o prevalecimento das atividades que envolviam reflexões a respeito das variações linguísticas, compreendemos que havia uma coerência entre as concepções defendidas pelos autores e as propostas das atividades.

Ainda nesta leitura inicial, vimos que atividades fundamentadas em reescrita tiveram incidência mínima, totalizando apenas uma questão desse tipo por livro didático da coleção. Percebemos, assim, um diferencial da Coleção Tempo de Aprender para tantas outras coleções que, nas seções de atividades sobre variações linguísticas, propõem a reescrita como forma de “corrigir” qualquer uso linguístico equivocadamente visto como um desvio da língua.

Na categoria de outras atividades, pudemos observar também que a aparição das mesmas servia para atender aos objetivos de fazer com que os alunos conhecessem e reconhecessem diversas formas através das quais a língua portuguesa se apresenta, e, por ter sido utilizada como forma de introduzir os alunos às questões reflexivas sobre o conteúdo, esta categoria também apareceu de modo recorrente.

Após fazermos um balanço geral das concepções de língua, bem como o modo como estas se apresentavam nas atividades, consideramos que a proposta da Coleção Tempo de Aprender para o trabalho com a variação linguística foi bastante positiva. Em nenhum momento vimos qualquer afirmação direta preconizando negativamente as variedades da língua, seja em algum conceito ou nas atividades. A única ressalva parte, portanto, do papel do professor na garantia de que os alunos possam compreender e pensar a variação do modo como os autores propuseram.

Isto porque, mesmo afirmando que a proposta das atividades mostrou-se positiva, consideramos ainda que, se trabalhadas de modo aleatório, sem uma participação ativa do educador, as atividades, em alguns momentos, poderiam induzir os alunos acidentalmente a adquirirem visões do tipo “variação é coisa de caipira” ou ainda “não há variação linguística na zona urbana”. Portanto, o professor é fundamental para acompanhar e intervir nos momentos corretos, orientando os alunos nas atividades que

poderiam contribuir para certos estigmas preconceituosos se tratando de variação linguística.

É pensando no papel do professor enquanto agente fundamental na mediação das propostas e atividades de um livro didático para a transmissão de conteúdos aos alunos que estabelecemos futuros alvos de pesquisa. Nestes, observaríamos o papel responsivo dos professores em meio a lacunas deixadas por diversos livros didáticos durante a conceituação de conteúdos, ou ainda em outras atividades propostas, aqui especificamente a variação linguística.

REFERÊNCIAS

- ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística. Parte I. In: MUSSALIM, Fernanda, BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- _____. *Gramática de Bolso do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- _____. *Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BARROS, D. L. P. de. Contribuições de Bakhtin às Teorias do Discurso. In: BRAIT, B. (org.). *Língua Portuguesa em debate*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BENVENISTE, Émile (1963). Problemas de linguística geral I. Campinas: Pontes, 2005.
- BRASIL. *Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular – 1º segmento* — São Paulo: MEC, 2001.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília, 1997*.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: introdução / Secretaria de Educação Fundamental - Brasília 2002*.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Guia dos Livros Didáticos do PNL D EJA 2014 / Ministério da*

Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. – Natal: EDUFRRN, 2014.

BRUNEL, Carmen. *Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos*. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino. *Geolinguística: tradição e modernidade*. São Paulo: Parábola, 2010.

CEZARIO, M. M. VOTRE, S. Sociolinguística In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008.

DAHLET, P. Dialogização enunciativa e paisagens do sujeito In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin – dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Unicamp, 2005, p. 55 -84.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v.26, n.92, p. 1-20, 2005.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2012.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008.

NASCIMENTO, Inácio Hélio Moreira do. *A educação de jovens e adultos e o livro didático de português: uma reflexão sobre a abordagem do gênero notícia*. Monografia de Conclusão de Curso. Campina Grande: 2015.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2010.

RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino. *Os princípios da modernidade nas práticas educativas dos jesuítas*. Dissertação (Mestrado). Maringá: 1998.

RAPÔSO, Maria da Conceição Brenha. *Movimento de Educação de Base – MEB; Discurso e Prática*. São Luís: UFMA/Secretaria de Educação. Coleção Ciências Sociais. Série Educação, 1; 1985.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. *Metodologia científica: a construção do conhecimento*. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. *O ensino jesuítico no período colônia brasileiro: algumas discussões*. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

SILVA, Cícero de O; SILVA, Elizabeth G. de O; MARCHETTI, Greta Nascimento. *Coleção Tempo de Aprender*. 6º ano - Volume 1 – 2. ed. São Paulo: IBEP, 2009.

_____. *Coleção Tempo de Aprender*. 7º ano - Volume 2 – 2. ed. São Paulo: IBEP, 2009.

_____. *Coleção Tempo de Aprender*. 8º ano - Volume 3 – 2. ed. São Paulo: IBEP, 2009.

_____. *Coleção Tempo de Aprender*. 9º ano - Volume 4 – 2. ed. São Paulo: IBEP, 2009.

SILVA, Natalino Neves da. *Juventude Negra na EJA: o direito à diferença*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2009.