

EJA e o ensino da língua materna: relevância dos projetos de letramento

Ângela B. Kleiman

Doutora/Unicamp/CNPq
akleiman@mpc.com.br

RESUMO

Neste trabalho discutimos o significado de ensino da língua materna no contexto dos cursos de Educação de Jovens a Adultos (EJA), nos quais a grande maioria dos alunos usa variantes não prestigiadas da língua portuguesa brasileira, utilizando os estudos de cientistas sociais que questionam a própria noção de língua materna e sua relação com outras línguas (BAGNO, 1999; VERMES; BOUTET, 1989). Ilustramos, através de um exemplo de discriminação linguística descrito em Santos (2012), as dificuldades de ensinar e aprender a língua como disciplina escolar, e propomos, como forma de evitar algumas das dificuldades, problemas e armadilhas da aula, os projetos de letramento (KLEIMAN, 2000), uma organização didática centrada nas práticas sociais de uso da língua escrita, que propicia a criação de situações que permitem a percepção de que tanto o uso da escrita quanto o exercício da oralidade estão implicados em situações de legitimação de grupos sociais marginalizados e que demonstram a imbricação entre usos da linguagem e mudança social.

Palavras-chave: Língua materna, EJA, Projetos de letramento.

23
.....

ABSTRACT

In this work we discuss the meanings of mother tongue teaching in the context of Adult Education courses, where most of the students use a discriminated dialect of Brazilian Portuguese. We base our discussion on the studies of social scientists who question both the notion of the mother tongue and its relation to other languages (VERMES & BOUTET, 1989; BAGNO, 1999). We illustrate, through an example of linguistic discrimination described in Santos (2012) the difficulties that surround the teaching and learning of the mother tongue as a school subject, and propose literacy projects (KLEIMAN, 2000), as a form of didactic organization that may help to avoid some of the problems and difficulties in the classroom. Literacy projects are centered the social uses of writing and favor the creation of situations that allow the student to perceive that the use of both oral and written language modalities are needed for the legitimization of socially marginalized groups and that demonstrate the entangled relationship between language use and social change.

Keywords: *Mother tongue, Adult Education Programs, Literacy projects.*

Introdução

O mundo não foi feito em alfabeto.
O livro das ignoranças, Manoel de Barros

O interesse no impacto social da língua escrita seja do ponto de vista teórico como do ponto de vista prático tem uma longa e rica tradição no Brasil. Há quase meio século, Paulo Freire, em 1967, com a publicação da obra *Educação como a prática da liberdade*, dava um novo sentido à prática de alfabetização, ao enfatizar a necessidade de desenvolver programas de alfabetização para adultos que tivessem por base o mundo social e cultural dos alunos, para, assim, liberá-los para seu engajamento, enquanto sujeitos críticos, em ações que lhe permitissem questionar sua realidade social. Questionamentos que, por sua vez, poderiam vir a sustentar a mudança e a transformação social.

Muito mais recente é o olhar do especialista da linguagem — particularmente os linguistas aplicados — nas dimensões sociais dos usos da língua escrita. Desse interesse, fundado nas concepções teórico-metodológicas de antropólogos como Street (1983) e Heath (1984) surgiu até um novo termo — letramento — para caracterizar essa dimensão sócio-histórica e cultural dos usos da linguagem oral e escrita na contemporaneidade (KLEIMAN, 1995). Mais importante do que a nova terminologia, entretanto, com esses pesquisadores surgiu também uma nova agenda de pesquisa, que se afastava da tradição didático-pedagógica e enveredava por estudos centrados na linguagem e sua capacidade para estabelecer e expressar identidades, para nutrir relações sociais, para criar e nomear mundos e seus objetos, ao mesmo tempo em que utilizavam os enfoques etnográficos dos pioneiros estudos do letramento — metodologia que permite conhecer interpretações do mundo social e, através delas, as práticas culturais, letradas ou não, nas mais diversas situações, inclusive a situação de aula no contexto da Educação para Jovens e Adultos (EJA).

Neste trabalho, discutirei alguns dos desdobramentos para a aula de EJA, da perspectiva da Linguística Aplicada aos estudos do letramento, com base nos resultados dos diversos projetos envolvendo a educação de adultos que coordenei durante quinze anos, desde 1991¹ até 2007², focalizando o ensino de língua materna e a formação do professor.

1 Projetos Integrados CNPq, *Letramento e Escolarização. Uma pesquisa para uma prática abrangente e Letramento e Comunicação Intercultural*, desde 07/1991 até 07/1998.

2 Projetos Temáticos Fapesp *Interação e Aprendizagem de Línguas. Subsídios para a autoformação do professor e Formação do Professor: Processos de Retextualização e Práticas de Letramento*, desde 1991 até 2007.

O ensino da língua materna no contexto da EJA

Pois é nos desvios que encontra as melhores
Surpresas e os arituncuns maduros.
Há que apenas saber errar bem o seu idioma.
O livro das ignoranças, Manoel de Barros

Uma questão central que se perfila ao lançar olhar linguístico aplicado no campo do letramento e, especificamente, do ensino da escrita, diz respeito ao significado, no contexto da EJA, de ensino da língua materna, ou da língua portuguesa brasileira, que, em sua modalidade escrita principalmente, é meta principal do ensino escolar. Ao contrário do que se possa pensar, a resposta não pertence a um conjunto de questões técnicas: trata-se, eminentemente, de uma questão ética e sua resposta envolve valores e relações de poder, especificamente os efeitos de uma determinada ordem do poder, historicamente produzida, nos falantes de minorias sociais no Brasil, às quais os alunos de EJA pertencem.

O ensino de língua materna depende e determina aspectos da comunicação intercultural que se define na situação de aula, particularmente difícil no contexto de EJA, onde a questão de inserção dos alunos nas práticas letradas dominantes, mais valorizadas, configura-se também em uma questão política, em função do preconceito e grafocentrismo dos grupos sociais que a escola representa e dos quais é porta voz.

O conceito de língua materna é difuso e ambíguo, pleno de sentidos que mudam segundo os olhares que a ele se dirigem. Ao olhar da Linguística Aplicada, que está colorido pela sua preocupação com o ensino e a aprendizagem, interessa uma concepção sociopolítica, que se ocupe da língua nas suas relações socio-históricas. Uma definição de língua materna, nessa dimensão, é “idioma em relação ao qual o falante que o declara sua língua materna manifesta um sentimento de ‘pertença’ mais marcado do que em relação a quaisquer outras línguas que ele conhecer” (KOCHMANN, 1982). Portanto, podemos concluir que chamar uma língua de língua materna invoca (e, também, evoca e provoca) questões que dizem respeito a nossa própria identidade.

Historicamente, a língua escrita e a língua da cultura valorizada e legitimada socialmente se correspondem. No cenário atual brasileiro, o ensino da língua nacional, da cultura, dos livros, da literatura e das gramáticas, como o ensino da língua materna, nega a existência de outra língua materna, a da grande maioria dos brasileiros, que passam assim de falantes nativos a desconhecedores da “verdadeira” língua. Daí que Guimarães e Orlandi (1996, p. 13) afirmem que, “a língua nacional, a língua que identifica o brasileiro é uma língua [...] que imaginariamente o brasileiro não sabe”.

Tudo isso acarreta a negação ou, na melhor das hipóteses, a precarização, de uma identidade linguística. Nesse contexto social e historicamente definido, o que significa estudar a língua portuguesa, a língua nacional, quando uma variante é também a língua materna? Especificamente, o que isso significa para o aluno de EJA, uma modalidade educacional marginalizada³ oferecida a alunos historicamente marginalizados? Quais são os efeitos da correção da língua do aluno nesse contexto, especialmente quando não está claro para a própria escola que essa língua materna do ensino não seja de fato a língua materna de ninguém, mas apenas uma norma abstrata? (cf. BAGNO, 1999).

O ensino da língua materna no contexto brasileiro é equivalente a um tratamento de aculturação⁴ efetivado na escola, que tem por objetivo mudar a língua das minorias, com todos os conflitos linguístico-identitários que isso implica. Assim, constrói-se, dessa forma, uma efetiva situação de diglossia de conflito, na qual o papel ocupado pela língua do aluno é o da língua baixa, da língua ilegítima, da 'não' língua.

O conceito de diglossia foi postulado em 1959 pelo linguista americano Ferguson (1959), para descrever a instauração de uma dominância linguística, geralmente efeito de uma tomada de poder político, econômico ou, às vezes, cultural. O conceito foi posteriormente revisado para incrementar a noção de conflito (HAMEL; SIERRA, 1983; NINYOLES, 1975; MARTIN-JONES, 1989): a diglossia sempre invoca situações de conflito.

Para Gardès-Madray e Brés (1987, p. 155), o conceito “coloca uma relação de hierarquia entre uma língua A dominante e uma ou várias outras línguas B dominadas. A característica do funcionamento diglósico é a de ocultar a origem desta dominância, substituindo-lhe uma complementaridade de direito, na consciência dos usuários, em que a/as língua(s) B só tem lugar nas margens da língua A.” Ou seja, não se percebe mais, por exemplo, que a língua dominante é utilizada em relações formais (da vida pública, no ensino, nos meios de comunicação), e que a outra, a língua dominada, não legitimada em livros, gramáticas nem em dicionários (exceto como folclore), é a língua do aluno, das brincadeiras e do íntimo familiar. É assim que se institui o erro, o equívoco, o crime do falar “errado” e a exclusão: usar a língua do dominado nos lugares em que a língua dominante é de rigor constitui-se em violação do estado de direito, do normal.

3 Só muito recentemente a modalidade EJA, que atende apenas a 6% da demanda total de cursos para alunos jovens e adultos, passou a receber financiamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).

4 Embora possa parecer um uso inadequado, ou exagerado, do termo, por tratar-se de brasileiro interagindo com brasileiro, a maioria dos estudiosos do tema acredita que a aculturação é sempre um fenômeno de imposição cultural, um processo de mudanças culturais e psicológicas resultantes do contato entre grupos de culturas distintas. Para Bosi (1992), a aculturação depende apenas da existência do contato entre culturas diversas, constituindo-se, assim, um processo de sujeição social.

Podemos concluir, portanto, que o ensino da língua materna nunca é “apenas” uma questão de ampliação de repertório, seja de formas, funções, ou estilos ou registros “inadequados” em determinada situação de comunicação. A aprendizagem da língua escrita e da língua falada culta equivale, para os jovens e adultos em processo de escolarização tardia, a um processo de diglossia em conflito que, como todo conflito, acarreta perda linguística e cultural e dilemas e conflitos identitários (KLEIMAN, 1995).

Segundo Poche (1989, p. 79-80), qualquer situação – e podemos pensar na aula de português na EJA, como um exemplo — que envolve a representação de uma identidade minoritária por meio da língua, acarreta a ruptura, a dissonância entre comunidade originária do aluno e a situação com contornos aculturadores, como a da aula. Pode-se dizer que, por isso, o conflito diglôssico passa a ser próprio da situação de aula, espaço no qual o grupo minoritário interioriza sua condição de minoria.

Por outra parte, adotamos uma perspectiva interacional da linguagem e acreditamos que o estatuto respectivo das línguas nunca está fixado de forma definitiva, há uma produção social de novos significados emergente da interação, nunca inteiramente livre das relações de poder nem totalmente determinada por elas. Em outras palavras, é possível, na interação, construir realidades sociais, papéis e identidades, não apenas reproduzir o já dado.

Uma das formas para se fazer essa reconstrução é conhecida como a pedagogia culturalmente sensível (ERICKSON, 1987). Segundo os seguidores dessa proposta (em geral cientistas sociais e sociolinguistas interacionistas, como, por exemplo, Cazden, 1988; Gumperz, 1992; Bortoni-Ricardo, 2001), grande parte dos problemas e mal entendidos que ocorrem em sala de aula se deve às diferenças entre as bagagens linguísticas e culturais entre professor e alunos, assim como ao desconhecimento, pelo professor, da bagagem linguístico-cultural dos alunos. Centrada no conhecimento da variedade linguística do aluno, essa pedagogia visa criar condições que permitam o fortalecimento cultural e linguístico dessas minorias; um dos alicerces desse enfoque é o respeito à língua falada com o objetivo de fortalecimento do grupo.

Sabemos, entretanto, pelos muitos exemplos praticados na mídia, nas instituições públicas, na escola⁵, que o preconceito linguístico é tão naturalizado na nossa sociedade que o brasileiro que o pratica sequer percebe que o está praticando. Uma variedade linguística que incomoda tanto que é considerada “incorreta, sem regras, feia” é uma variedade contra a qual se pratica preconceito tal que impede ao brasileiro perceber que uma regra,

5 O último episódio de preconceito linguístico ocorreu a nível nacional e foi por isso bastante noticiado. O fervor criado contra um suposto infrator da ordem linguística dominante, o livro didático Viver para aprender, foi geral, salvo um pequeno grupo de especialistas nos usos da linguagem (linguistas, linguistas aplicados e escritores) que tentaram, infrutuosamente, impor uma perspectiva racional e ética ao furor global.

mesmo que seja sem prestígio, se é seguida por todos, é ainda uma regra, quando a regra em questão é linguística; que sem regras ninguém fala.

A discriminação linguística é aceita, no Brasil, e inclusive é tratada como o motor que fará com que os milhões que não falam a língua culta, ou padrão, passem a dominá-la. Muitas vezes, a discriminação até adota contornos aparentemente aceitáveis, ao argumentar-se que a exigência de dominar a língua padrão se refere somente à língua escrita, cujas regras seriam invariáveis, sem exceções.

Essa afirmação sobre a escrita, sabemos, não é verdade. A discriminação linguística envolve um tratamento diferente dos indivíduos, baseado no uso da língua. A naturalização do preconceito permite que se diga, publicamente e sem pudor, que um indivíduo que não fala a norma culta não será contratado, mesmo que não tenha que falar no serviço, fato este que abre a porta para outras formas de discriminação, sem nenhuma consideração do conflito e da dificuldade que o abandono da língua aprendida no seio familiar representa. Por exemplo, é comum indivíduos que não aprenderam a variante de prestígio no berço hesitarem perante certas palavras de difícil pronúncia, como a palavra *problema*, pela sequência de duas sílabas com grupos consonantais formados por oclusiva e líquida. Se a pessoa que vacila estiver bem vestida, com a pele bem cuidada e falando com sotaque do sul ou sudeste, sua hesitação pode passar despercebida. Mas se ela estiver vestida mais humildemente, e ainda, tiver sotaque nordestino, a hesitação pode ser suficiente para barrá-la no emprego a que aspira.

Enquanto há leis que criminalizam o preconceito étnico-racial, nada impede que este continue agindo se continuamos a acreditar que todo brasileiro com inteligência normal e com vontade, tem a opção de falar a língua padrão do país, pois seria possível simplesmente “aprendê-la” na escola. Esquecemos que quem já fala uma variante de prestígio tem uma vantagem enorme: esse falante não será acometido de frustrações e inseguranças na hora de falar e, ainda, quando tiver que aprender a escrever a língua, terá que preocupar-se mais com a lógica do sistema da escrita e com suas idiossincrasias ortográficas, e não, também, com a aprendizagem de novas regras e novo léxico.

Projetos de letramento

Usar algumas palavras que ainda não tenham idioma.
O livro das ignoranças, Manoel de Barros

Como fazer para reduzir o trauma do aluno que deve renunciar ao dialeto de sua família e se envolver numa aprendizagem que não garante sucesso, mas sem a qual o fracasso no mundo do trabalho é certo? Aprender a falar e

escrever uma língua com regras diferentes e um novo léxico é tão fácil como foi aprender a língua nativa ou é uma aprendizagem cheia de armadilhas e percalços? O que fazer para que o caminho seja mais ameno, contribuindo assim para evitar a exclusão? Como evitar que um modo específico de tentativa de inserção no mundo social acarrete paradoxalmente, para os grupos pouco escolarizados, a sua exclusão desse mundo social?

Uma organização didática que acreditamos ter a possibilidade de incluir os alunos em práticas relevantes de uso da língua é o ensino via projetos, especificamente, via projeto de letramento (KLEIMAN, 2000), cujas atividades, centradas na linguagem, têm um potencial de subsidiar a formação de sujeitos letrados. Segundo Kleiman (1995), o resgate da cidadania, no caso dos grupos marginalizados, pouco escolarizados, passa necessariamente pela transformação de práticas sociais que os excluem, como as da escola. No projeto de letramento, as atividades escolares têm o potencial de subsidiar ações nas quais os alunos podem falar situadamente, questionando, perguntando, asseverando, argumentando em prol de si mesmos e de suas comunidades, por meio de diferentes linguagens e múltiplos letramentos, em diversos contextos escolares e não escolares que favoreçam a apropriação da escrita.

Para Kleiman (2000, p. 238), os projetos de letramento representam “um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade”. O texto e, portanto, a atividade linguístico-discursiva é central no projeto de letramento, daí seu diferencial se comparado com outros tipos de projetos didáticos.

Num projeto da escola visando prevenir o corte de árvores do bairro a fim de abrir espaço para uma pista de carros, por exemplo, o objetivo do professor de Ciências pode ser a aquisição dos modos de observar o mundo natural próprios do cientista e, para tal, poderão ser planejadas visitas de campo; simulacros de experiências para estudar os efeitos da sombra de árvores no ambiente, análises do solo para determinar as possibilidades de rearborização, etc. Em quaisquer dessas atividades, os alunos poderão manter registros por meio de diários de campo e relatórios, mas os textos são, na ótica dessa disciplina, um subproduto da atividade. Num projeto de letramento que parte da mesma situação, em contrapartida, o planejamento começa pela seleção dos textos que serão lidos para divulgar o projeto e envolver os alunos na produção de cartas de leitor ao jornal da cidade, de slogans e cartazes a serem usados para conseguir a adesão de outros, de carta às autoridades para impedir o corte das árvores. Para serem convincentes, os

alunos terão que ler também textos da área de ciências, conhecer os textos de legislação sobre a matéria, enfim, lidar com muitos outros textos a fim de buscar argumentos para usar nos textos que produzirem. No projeto de letramento, a ênfase recai na ação e, como é fato que agimos no mundo social através de textos, escritos ou falados, a atividade linguística letrada será central.

O conceito de projeto de letramento se coaduna perfeitamente ao conceito de prática situada, específica para determinada situação. Nesse sentido, uma definição muito produtiva do processo de letramento como prática situada é aquela explicitada por Baynham (1995, p. 246) quando diz que, dado um modelo de letramento socio-histórico que “ênfatiza a variabilidade de contexto a contexto, de prática social a prática social” segue-se que “o letramento não pode ser considerado como uma tecnologia conhecida, já dada, transferível de contexto a contexto. As práticas de letramento estão ainda por serem descobertas, investigadas, pesquisadas”. A indeterminação, o desconhecimento daquilo que interessa é constitutivo do projeto, cujo objetivo é ganhar esse conhecimento e cujos resultados não estão pré-determinados, estão ainda por serem descobertos.

Uma mudança na estrutura tradicional da escola facilita sobremaneira o desenvolvimento do projeto. Se se espera do professor que ele esteja dando, em determinado momento do ano, a mesma matéria que os demais professores da disciplina, como é exigido nos sistemas apostilados, por exemplo, a realização de qualquer projeto é inviável. Deve ser permitida uma flexibilidade mínima no programa de modo que o professor se sinta confortável fazendo mudanças nas formas de avaliação do aluno (que já não compete com seus colegas, mas colabora com o grupo) e nos conteúdos: sua sequência, sua eliminação, ou a inclusão de outros conteúdos são questões abertas, a serem decididas, muitas delas, no andamento do projeto. É possível conviver com essa indeterminação prévia quando se está absolutamente seguro do que constitui o programa do quinto, sexto, nono ano, etc: o projeto mostrará que, sem os alunos perceberem, eles estão aprendendo gramática, textualidade, gêneros, a fim de agir discursivamente por meio da leitura e da produção de textos.

O projeto de letramento tem por principal objetivo repensar o ensino da escrita a fim de que esta passe a fazer parte do mundo social do aluno. Uma possível decorrência dessa concepção de ensino é o encurtamento da distância entre a língua falada e a língua escrita: primeiro, porque as práticas letradas incluem práticas orais como, entre outras, as de participar de um debate, fazer a apresentação de um seminário, fazer uma entrevista; e, segundo, porque no decorrer de um projeto, criam-se situações que permitem a percepção de que tanto o uso da escrita quanto o exercício da

oralidade estão implicados em situações de legitimação do grupo, ou seja, criam-se situações que permitem perceber a imbricação entre usos da linguagem e mudança social.

Ilustraremos o funcionamento de um projeto de letramento na EJA, através da narrativa de uma docente e pesquisadora que os utilizou na sua prática docente e, subsequentemente, os analisou na sua tese de doutorado⁶. Santos (2012) descreve três projetos de letramento realizados com três turmas diferentes de PROEJA, em duas escolas distintas, na cidade de Natal, RN. O tema dos três projetos, sempre realizados em anos eleitorais, entre 2006 e 2010, foi Hora de votar: cidadania e participação política em questão. Já a tese em que são analisadas as atividades com os alunos questionava qual seria o impacto do trabalho com projetos de letramento na constituição identitária de professores e estudantes-agentes de letramento; como eles poderiam contribuir para a resignificação das práticas de letramento escolarizadas; como se desenvolveria a prática da escrita voltada para a ação e a mudança social e que visões de mundo seriam construídas pelos estudantes acerca das ações docentes e discentes, dos procedimentos de ensino e dos conteúdos enfocados nos projetos de letramento (SANTOS, 2012, p. 19).

Para responder a essas questões Santos (2012) analisou grande quantidade das numerosas produções dos alunos que se envolveram no projeto, o qual resultou na aprendizagem de uma diversidade de gêneros, alguns deles já previstos na planificação do projeto, outros que foram surgindo por necessidade ou iniciativa dos alunos⁷.

A questão do ensino da língua é central para Santos (2012, p. 67). Os alunos adquirem o direito a expressar a sua própria voz, mas, ela enfatiza, “não basta dar vez e voz aos alunos. Eles precisam ir além da sua própria língua”. Para a autora, a voz do aluno “torna-se o meio discursivo para se fazerem ouvir e para intervirem, visando à participação e à mudança social, mas eles precisam igualmente ter acesso à língua padrão, pois, através do domínio dessa modalidade linguística, estarão mais fortalecidos e mais aptos a participarem do diálogo com a sociedade”.

Um episódio que atesta esse fortalecimento, relatado por Santos (2012), ilustra a potencialidade dos projetos de letramento para ensinar a língua materna sem contribuir para a desvalorização do aluno e de sua língua, mesmo quando o aluno já foi objeto de algum tipo de discriminação linguística. Santos (2012) narra que uma das alunas do programa, que tinha

6 Outras teses descrevem projetos de letramento em outros contextos, como a desenvolvida por Tinoco (2008) no contexto de curso de graduação para professores de Letras em serviço e destes com seus alunos de Ensino Médio, e a de Cunha (2010), no contexto do Ensino Médio. Ver também a descrição de projetos de letramento na educação Infantil de Kleiman (2009) assim como o trabalho sobre projetos de letramento de Oliveira, Tinoco e Santos (2011).

7 Entre esses gêneros, encontramos currículos, panfletos, slogans, cartas de opinião, carta aberta à população, cartas de solicitação, cartas de reclamação, cartas do leitor, charges, blogs, e-mail, etc.

muitos problemas com a língua escrita, apareceu um dia chorando e avisou que estava desistindo do curso, mesmo sendo essa a terceira vez que tentava, e precisando dele (segundo Santos (2012), o retorno à escola foi decorrência de sua vinda para a capital, do interior do RN, à procura de emprego no serviço doméstico e de sentir, na cidade, a necessidade de formação). Após muita insistência para que a aluna contasse o acontecido, ela mostrou, em lágrimas, um exemplar do jornal do dia, no qual havia um texto que tinha sido escrito por ela, por encomenda da patroa, uma funcionária estadual, e que tinha sido entregue ao jornalista, sem seu consentimento. Contou também que já tinha sido ameaçada de perder o emprego caso “não anotasse direito” os recados. O texto jornalístico, preconceituoso e desrespeitoso, tinha uma imagem (Fig. 1) de um bilhete com um recado (por ela escrito), com a seguinte manchete: *ISCOLAS DO RN NUM INSINA DIREITO A ISCREVER E A CONTÁ*, e a imagem tinha como lenda o seguinte texto, em perfeita caligrafia escolar: *Alunos da 4ª. série das escolas públicas do Rio Grande do Norte estão entre os piores do país quando se trata de ler, um quadro ruim dentro do nordeste, a região pior colocada.*



FIGURA 1 - Reproduzida de Santos (2012, p.215).

Segundo Santos (2012), para assegurar sua permanência na escola, o trabalho individual com essa aluna foi fundamental, inclusive para ajudá-la a recuperar sua autoestima. Podemos imaginar quantas situações humilhantes acompanham o percurso dos alunos, pela defasagem e/ou fracasso implicados nos cursos de EJA, assim como pelo número de alunos que abandona o curso no meio do caminho: apesar de ser uma demanda automotivada e voluntária, a EJA tem os índices mais altos de evasão das modalidades educacionais do país⁸.

⁸ Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2007, a evasão no curso EJA era de 42,7%.

Numa das avaliações finais, a mesma aluna produziu um texto relativamente longo, parte do qual reproduzimos aqui. Ela vem contando tudo o que fez no curso:

/...../ Fui para os sinais entregar os panfetos para as pessoas intenderem mais como é importante o voto consciente. Achei o máximo fazer aquilo./...../ Você sabe muito bem o quanto eu precisava aprender escrever, não é? Acho que consegui aprender a escrever texto e aprender a ler muito com você, mas Lembra dessa experiência negativa? Hoje sou outa. Aprendi até a usar o dicionário Víu? Outa!./.../

É perceptível no texto da aluna que a língua foi trabalhada durante o projeto de letramento. Ao focalizar, no lugar dos conteúdos linguísticos⁹, as ações a serem realizadas no decorrer do projeto e os gêneros discursivos necessários para agir, a aprendizagem da norma culta é efetivada, porém como um instrumento para realizar uma ação e não como uma nova identidade. A necessidade de adquirir esses conteúdos passa a ser autoevidente e, assim, o contínuo acesso à norma culta subsidia o processo de democratização do acesso à variante padrão¹⁰.

A docente pesquisadora nos diz que ela tinha certeza absoluta de que “o domínio da norma culta não é a questão central no domínio da linguagem”; ela fez com que o conhecimento da norma fosse necessário aos alunos para terem acesso aos textos de que precisavam e que queriam ler e escrever, fortalecendo-os para poder se expressar situadamente e fazer-se ouvir (como os alunos de fato fizeram, na mídia, na Internet, na câmara de vereadores...) ¹¹ (SANTOS, 2012, p. 191).

O ensino de conteúdos linguísticos sem ancoragem em ações que lhes deem sentido é impensável. Equivale, como bem diz Voloshinov (1979, p. 79), ao ensino de uma língua morta, estrangeira /..... / carregada de todas aquelas categorias que ela engendrou na reflexão linguística e que engendrava na reflexão filosófico-religiosa da antiguidade.” Para ele, “a palavra da língua nativa é percebida de modo totalmente diverso; ela não é habitualmente percebida com uma palavra.” O projeto de letramento evita essa percepção negativa de uma palavra cuja aquisição será necessária enquanto a relação de poder entre língua dominante e língua dominada vigorar na sociedade, visto que tal aquisição está diretamente vinculada ao processo de empoderamento daqueles que aprendem uma nova variante. Afinal, como

9 Como, por exemplo, a questão do apagamento de líquidas depois de oclusivas, em variantes estigmatizadas, em palavras como outa, *compimento*, etc.

10 O conteúdo a ser ensinado no projeto é importante, desde que, o programa obedeça a algum princípio de pertinência, no sentido de ensinar aquilo que vale a pena ser ensinado e aprendido.

11 Ver, por exemplo, <http://portal.ifrn.edu.br>; <http://www.thaisagalvao.com.br>. Os alunos também receberam voto de louvor do TRE em 2006, tiveram cartas publicadas nos jornais da cidade, etc.

diz Boutet (1989, p. 113). “provavelmente todos reconhecem que a linguagem é ‘classista’, à medida que uma de suas funções é permitir a distinção entre os grupos sociais, da mesma forma que outros produtos simbólicos.”

Se “a palavra nativa é percebida como um irmão, como uma roupa familiar, ou melhor como uma atmosfera na qual habitualmente se vive e se respira” (Voloshinov, 1979, p. 86), então a língua materna, quando incrementada por outras linguagens, por outras formas padrão, por tudo aquilo que no imaginário é a língua nacional, a aula será não a arena do conflito onde o aluno é silenciado, mas o lugar da expressão da sua subjetividade, de reconhecimento de sua identidade linguística e de participação cidadã.

Algumas considerações práticas finais

Respeito as oralidades.

Eu escrevo o rumor das palavras.

Não sou sandeu de gramáticas.

O livro das ignoranças, Manoel de Barros

É possível realizar projetos de letramento na escola hoje?

Os professores que tentam implementá-los¹², relatam que os obstáculos são muitos e, às vezes, parecem insuperáveis. Entre os problemas mais comumente mencionados, encontramos a inflexibilidade do sistema, o fato de os colegas não quererem participar, de o diretor tentar impor o “projeto da escola”, que já nasce engessado, como o projeto a ser seguido por todos. O projeto de letramento, seja ele individual de um professor, ou de uma dupla ou pequeno grupo, é capaz de contornar as dificuldades mais comuns. Ele não precisa de equipamentos especiais nem de especialistas, pois cada participante pode ser um especialista em algum domínio e se tornar, assim um agente de letramento. Daí sua viabilidade.

Para o professor que quer mudar sua prática e se vê por todos cantos impedido, o projeto de letramento constitui-se, de fato, numa tática (CERTEAU, 1994) para transformar aquilo que não é mais suportável, como muitas vezes é o cotidiano escolar. O projeto não tem uma estrutura centralizada nem um tempo de permanência mais longo na escola, como outras entidades, tais como o currículo, o programa, o livro didático.

A imposição de normas que são deletérias para os alunos, inclusive aquelas que, justificando o preconceito, prometem ao aluno que propiciarão a derrubada de algumas barreiras sociais, é uma estratégia para perpetuar o poder de um grupo. A tática, ao contrário da estratégia, segundo Certeau

12. Além do trabalho de Santos (2012), no segmento EJA conhecemos também a experiência de elaboração de Jornal Escolar de Cida Sepúlveda, realizado em 2011 com uma turma de EJA na Rede Municipal de Ensino de Campinas (comunicação pessoal).

(1994), neutraliza a influência de uma estratégia, e faz com que as próprias atividades da estratégia se tornem uma forma de subversão. Afinal de contas, o fato de grupos socialmente marginalizados aprenderem a língua padrão para fazer sua voz ser ouvida em situações socialmente valorizadas pelos grupos dominantes é uma forma de subversão do cotidiano da escola, contrária ao seu discurso peculiar que faz do preconceito a motivação para que maioria minoritária se submeta muitas vezes a aulas sem sentido para ‘aprender’ a língua. O projeto, dentro da escola, pode ter legitimidade, ou pode se constituir numa das práticas de resistência do cotidiano de alunos e professores, ou seja, pode ser “a arte do fraco”, “determinada pela ausência do poder” (CERTEAU, 1994, p. 101).

A tarefa de aprender uma variante diferente da língua é enorme. Também é enorme a tarefa de reverter a situação dos dominados na situação de conflito diglôssico. A escola tem o dever de mudar a percepção da sociedade sobre o que está envolvido na aprendizagem de um segundo dialeto.

A prática tradicional da escola, muitas vezes sem perceber e com as melhores intenções de “ensinar a norma padrão”, acaba por excluir também de suas próprias práticas os alunos que não conhecem essa norma ou suas variantes de prestígio. A EJA é um exemplo claro disso, visto que seus alunos, em sua maioria, trazem uma história que justamente corrobora essa posição da instituição escolar. Nesse contexto, os projetos de letramento podem ser uma forma de subverter essa situação e tentar obter mais sucesso no fortalecimento, e não na exclusão, desses grupos previamente marginalizados, por meio da escola.

Referências Bibliográficas

BAGNO, M. **Preconceito linguístico. O que é, como se faz.** São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BAYNHAM, M. **Literacy Practices. Investigating literacy in social contexts.** London: Longman, 1995.

BORTONI-RICARDO, S. M.; DETTONI, R. do V. Diversidades linguísticas e desigualdades sociais; aplicando a pedagogia culturalmente sensível. IN: COX, M. I. P.; & ASSIS-PETERSON, A. A. de (Orgs.). **Cenas de sala de aula.** São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

BOSI, A. **Dialética da colonização.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOUTET, J. A diversidade social do francês. In: VERMES, G.; BOUTET, J.

(Orgs.). **Multilinguismo.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1989, p. 113-138.

PETERSON, A. A. de (Org.). **Cenas de sala de aula**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

BOUTET, J. A diversidade social do francês. In: VERMES, G.; BOUTET, J. (Orgs.). **Multilinguismo**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989, p. 113-138.

CAZDEN, C. B. **Classroom Discourse. The language of teaching and learning**. Portsmouth, N.H.: Heinemann, 1988.

CERTEAU, M. de . **A invenção do cotidiano. Artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. Nova edição, estabelecida e apresentada por Luce Giard.

CUNHA, R. C. **Jornal Escolar**: raio de ações, rede de significações. Reconfiguração do ensino de língua materna e dinamização da formação continuada do professor. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2010.

ERICKSON, F. (1987) Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement, **Anthropology & Education Quarterly** 18:4, 335-356.

FERGUSON, C. A. Diglossia, **Word** 15, 1959, p 325-340.

GARDÈS-MADRAY, F.; BRÉS, J. Conflitos de nomeação em situação diglósica. In: VERMES, G.; BOUTET, J. (Orgs.). **Multilinguismo**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1987 (Trad. Celene Cruz et al.), p.155-173.

GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. P. Apresentação. Identidade Linguística. In: GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. P. (Orgs.). **Língua e cidadania**: o Português no Brasil, Campinas: Pontes, 1996, p. 9-15.

GUMPERZ, J. J. **Discourse Strategies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

HAMEL, R. E.; SIERRA, M. T. Diglosía y conflicto intercultural. **Boletín de Antropología Americana** 8, 1983, p. 89 -110.

HEATH, S. B. **Ways with words. Language, life and work in communities and classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

_____. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (Orgs.). **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 223-243.

_____. Projetos de letramento na educação infantil. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, Volume 1, Número 1, 2009.

KOCHMANN, R. Y a t-il une langue maternelle dans la salle? In: Genouvrier, Emile & Gueunier, Nicole (Orgs.). **Langue Francaise. Langue maternelle et communauté linguistique**, maio 1982, p. 119-128.

MARTIN-JONES, M. 1989. Language, power and linguistic minorities: The need for an alternative approach to bilingualism, language maintenance and shift, IN: GRILLO, R. (Org.) **Social anthropology and the politics of language (Sociological Review Monograph 36)** London: Oxford University Press.

NINYOLES, R. L. **Estructura social y política lingüística**. Valencia: Fernando Torres Editor, 1975.

OLIVEIRA, M. K. Analfabetos na sociedade letrada: diferenças culturais e modos de pensamento, **Travessia: Revista do Migrante** V (12), 17-20, 1992.

OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G. M. A. M.; SANTOS, I. B. A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRN, 2011.

POCHE, B. A construção social da língua. In: VERMES, Geneviève; BOUTET, Josiane (Orgs.). **Multilinguismo**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989, p. 57-88.

SANTOS, I. B. de A.. **Projetos de letramento na educação de jovens e adultos: o ensino da escrita em uma perspectiva emancipatória**. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

STREET, Brian V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

TINOCO, G. A. **Projetos de letramento:** ação e formação de professores de língua materna. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2008.

VERMES, G.; BOUTET, J. (Orgs.). **Multilinguismo.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

VOLOSHINOV, V. N. (Bakhtin, M) **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Editora Hucitec, 1979.

Recebido em: 19/07/2012.

Aprovado em: 12/09/2012.