

ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O QUE SE PROPÕE AOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL?

Adriana Cavalcanti Santos (CEDU-PPGE/UFAL)

Introdução

Duras críticas têm sido direcionadas ao ensino de Língua Materna-LM na escola, pautando-se no pressuposto de que os alunos após freqüentarem longos anos de escolaridade não são capazes de dominarem a leitura e a escrita em diversos contexto de uso.

Ao direcionarmos o nosso olhar para a trajetória educacional do aluno da EJA, percebemos um distanciamento entre os objetivos do ensino de LM e as competências e habilidades que os usuários da língua almejam se apropriarem. Essa dicotomia reforça a manutenção de altos índices de evasão dos alunos dessa modalidade de ensino.

Com o objetivo de buscar respostas para os problemas do ensino de LM pesquisadores (BAGNO, 2000; GERALDI, 2003; MATÊNCIO, 2002; POSSENTI, 2003) vêm direcionando seu foco de interesse para o processo de ensino-aprendizagem da LM. Nesse cenário, uma nova proposta de ensino de LM vem sendo discutida e implementada na escola, ela privilegia *a priori* o ensino das habilidades de leitura, produção de textos e análise lingüístico, contrapondo-se a postura tradicional de ensino de língua que se pautava, em muitas escolas ainda pautava-se, no estudo exclusivo das normas gramáticas - norma culta -, fundamentando-se na idéia de que se o aluno dominar as regras da gramática normativa será capaz de dominar a língua em suas diversas situações de uso.

As mudanças na concepção de ensino de língua (GERALDI, 1986) têm incentivado, entre outros aspectos, novas políticas de formação de professores, redefinição dos materiais didáticos, conflitos conceituais – sobre como ensinar a LM nas diferentes modalidade de ensino, entre elas, a Educação de Jovens e Adultos. Essa modalidade atende a uma clientela específica, cujos sujeitos ao adentrarem ou retornarem a escola já dominam os conhecimentos lingüístico de um usuário da língua, compreendem e são compreendidos em suas relações sócio-comunicativas, têm uma *leitura de mundo* e, muitas vezes, procuram adquirir na escola o domínio da modalidade escrita, recurso para sua emancipação social.

Diante da realidade de formação inicial do professor da EJA em Maceió, semelhante a outras cidades brasileiras, muitos são formados em cursos de Pedagogia, alguns cursaram apenas o antigo Magistério, hoje normal médio, desta forma não foram habilitados para atuar na EJA, conseqüentemente, podem, apresentar lacunas teórico-metodológicas no tratamento dispensado aos conteúdos específicos a serem trabalhadas nessa modalidade.

Estudos mostram a importância de se criar em Alagoas (COSTA, 2000, MOURA, 2004; QUEIROS, 2000, SANTOS, 2003), principalmente em Maceió, um espaço de reflexão e análise sobre os eventos de formação docente promovidos. Segundo SANTOS (2004, p. 31-32)

além das preocupações sobre letramento, existe também um repensar na formação continuada dos professores de EJA, em alguns municípios, quanto ao ensino de língua portuguesa, tendo em vista uma concepção de linguagem como forma de interação, por possibilitar não somente uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, mas por ver a linguagem como um *lugar de interação humana* (GERALDI, 2002, p.41)

O Departamento de Jovens e Adultos - DEJA¹ planejou e implementou vários cursos de formação em diferentes áreas do conhecimento, diante da complexidade que um estudo de todos os cursos nos proporcionaria, optamos pelo estudo exclusivo dos cursos de formação de LM. Essa investigação possibilitou-nos perceber as implicações desse processo de formação na prática pedagógica. Nesse sentido nos propomos nesse texto a refletir sobre o que se propõe aos alunos do ensino fundamental durante as aulas de LM².

1. Aulas de LM na EJA: as habilidades lingüísticas ensinadas

Ao observarmos a prática pedagógica de LM evidenciamos o lugar das práticas de leitura, produção de texto e análise lingüística, identificando a concepção de linguagem subjacente a essas práticas, percebendo nesse contexto o lugar dos gêneros textuais nas aulas de LM.

TABELA 1³

ASPECTOS LINGÜÍSTICOS	TURMA A	TURMA B
Práticas de Leitura	16%	5%
Práticas de produção de texto	30%	15%
Práticas de análise lingüística	54 %	80%
Total	100%	100%

Fonte: registros de aulas

A tabela 1 demonstra-nos os aspectos lingüísticos trabalhados, em situações didáticas, nas aulas de LM, e o tempo pedagógico destinados a esses aspectos nas práticas das **professora A e B**.

Com relação as práticas de leitura, a **professora A** dedicou 16% do tempo pedagógico para essa atividade, enquanto a **professora B** dedicou 5%⁴. A **professora A** possibilitou um maior contato do(a)s aluno(a)s com a diversidade de textos do que a **professora B**. Se consideramos as inúmeras possibilidades que as professoras tiveram de conduzir práticas de leitura, ambas destinaram um tempo restrito a essas práticas.

As práticas de leitura objetivavam, principalmente, o uso da estratégia de leitura enquanto decodificação. Nessas práticas, o(a)s aluno(a)s, poucas vezes, foram convidados a estabelecerem relações entre o tema abordado, no texto, e o contexto social no qual o(a)s aluno(a)s então inseridos; identificarem informações implícitas; a fazerem antecipações; a verificar e selecionar informações, entre outras estratégias. Desenvolveram, sobretudo, prática esvaziada de uma leitura crítica. Antunes (2003, p. 27) defende, “ler na escola é uma atividade incapaz de suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura (muitas vezes, o que se ler na escola não coincide com o que precisa ler fora dela)”. Na escola, entretanto, o trabalho com a leitura remete-se ao uso do texto como pretexto para o estudo da gramática (MATENCIO, 2002; GERALDI, 2003).

É desalentador percebermos que, na escola, não se considera que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1982), e que, a partir das práticas de leitura proposta na escola, o(a)s

¹ O DEJA compõe o quadro organizacional e administrativo da Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Maceió - SEMED.

² Observamos a prática pedagógica de duas professoras, uma participante e uma não participante do processo de formação implementado durante 40 h.

³ Os percentuais foram calculados a partir do número de aulas observadas.

⁴ A relação dos gêneros trabalhados durante as aulas foram citados no item 3.5.

aluno(a)s jovens e adulto(a)s podem (re)significar esses saberes. Sobre a prática de leitura crítica, Freire defende que

tanto os estudantes quanto nós, os professores, temos de ler mesmo; temos de ler seriamente, mas ler, isto é, temos de nos adentrar nos textos, compreendendo-os na sua relação dialética com os seus contextos e o nosso contexto, possibilidade de melhorar ou ampliar a sua leitura do mundo. (1982, p. 4)

Para Freire, tanto o(a)s professore(a)s quanto o(a)s aluno(a)s precisam ser leitores competentes, capazes de saírem da leitura linear para inferirem informações implícitas, recuperadas, entre outros aspectos, pelas pistas lingüísticas. Para isso, faz-se necessário (re)pensar as práticas de leituras percorridas pelo(a)s professore(a)s, para impulsionar a partir de práticas de formações continuadas momentos de leituras significativas, instigantes, críticas, divertidas, conduzindo-os a refletirem os seus procedimentos de leitura individual, para posteriormente intervir nas práticas de leitura do(a)s aluno(a)s.

Durante as aulas de LM, a **professora A** tentava estabelecer uma relação de interação com o(a)s aluno(a)s. Tivemos a impressão de que ela se apoiava na concepção de linguagem **como processo de interação**. Nessa concepção além de exteriorizar um pensamento ou transmitir informações, o indivíduo age sobre o seu interlocutor, produzindo uma relação dialógica, o seu discurso. “Essa concepção é representada por todas as correntes de estudo da língua que podem ser reunida sob o rótulo de lingüística de enunciação” (TRAVÁGLIA, 1997, p. 22). Nessa concepção de linguagem, a palavra é proferida em função do seu interlocutor. Para Bakhtin (2004, p. 111) a expressão comporta, portanto, duas facetas: o conteúdo (interior) e sua objetivação exterior para outrem (ou também para si mesmo). Toda teoria da expressão, por mais refinada e complexa que sejam as formas que lhe pode assumir, deve levar em conta, inevitavelmente, essas duas facetas: todo ato expressivo move-se entre elas.

No entanto, ao longo das observações, percebemos que o processo de interação acontecia de forma restrito, a **professora A** limitava-se a tomar o turno para expor suas concepções sobre os temas discutidos. Dessa forma, o procedimento da professora distancia-se da perspectiva de Bakhtin (2004, p. 99), quando afirma que na concepção de linguagem como interação, “não há discurso ‘individual’, no sentido de que todo discurso constrói-se em função de um outro, todo discurso se constitui no processo de interação – real ou imaginário”.⁵

Dado o exposto, é preciso descartar uma concepção de sujeito neutro, passivo, à mercê das ideologias, dos discursos, dos mecanismos disciplinares presentes na sociedade. Para Kleiman (2001, p. 224), adotar a concepção interacionista, “implica o compromisso de tentar conhecer o aluno: seus interesses, seus objetivos, suas experiências e seus conhecimentos deverão servir de ponto de partida para o trabalho pedagógico”.

A **professora A**, selecionava um gênero para ser lido. Às vezes, encaminhava a leitura silenciosa e/ou solicitava a oralização do texto de forma fragmentada, cada aluno(a) deveria ler uma parte do texto. Em seguida, instigava uma discussão sobre o tema tratado pelo autor e/ ou alguns aspectos do texto, quase sempre, abordando aspectos relacionados ao domínio da gramática.

Com relação as práticas de produção de texto, constatamos que, na turma A, 30% das aulas foram destinadas a essas práticas. O(a)s aluno(a)s foram convidados, ou melhor solicitados a produzirem, durante as aulas: roteiro de entrevista, carta, relato, histórias em quadrinhos. Entre essas produções, apenas o roteiro de entrevista tinha um propósito social. Após seleção e análise das “melhores” questões, pela professora, o(a)s aluno(a)s entrevistaram pessoas na escola. Por fim, as respostas das entrevistas foram socializadas e discutidas na turma. As demais práticas de produção de texto tiveram a **professora A** como única interlocutora. Considerando as ocupações do aluno(a), exceto a carta, as demais práticas de produção de texto distanciaram-se das necessidade cotidianas do(a)s aluno(a)s jovens e adultos

⁵ Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é constituída como tal. “Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precedem, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as” (BAKHTIN, 2004, p. 98).

trabalhadore(a)s. Esse fato, reforça a pressuposição de que os conteúdos trabalhados na escola, estão distante das práticas sociais do(a)s aluno(a)s.

Na turma B, o(a)s aluno(a)s foram solicitados a produzirem um texto – essa materialidade lingüística deveria abordar a idéia central de um artigo lido, há alguns dias, em sala de aula. Chamou-nos a atenção as condições de produção do texto: a professora solicitou-lhes a escrita, em um dia, da introdução do texto, essa deveria ser produzida em no máximo 6 (seis) linhas. Após, aproximadamente dois dias, manda-os retomar e dar continuidade a essa introdução, produção do texto. Essa postura, suscitou um clima tenso na aula, pois o(a)s aluno(a)s faltoso(a)s, não tinham iniciado essa proposta, recusaram-se a fazê-la, afirmando desconhecimento do tema do texto. Mesmo assim, a professora tentou mudar suas opiniões, insistindo na realização da atividade. Para sugerir o início do texto; a **professora B** leu um fragmento do texto produzido por um aluno no dia anterior. Ao perceber a ineficácia dessa estratégia, encaminhou a produção em duplas.

Essa proposta de produção não tinha uma função social. Tivemos a impressão de que a professora encaminhou essa atividade apenas para preencher o tempo pedagógico. Tal proposta é um exemplo das práticas de produção de texto encaminhada na escola, esvaziadas de uma função social, distantes das práticas de escrita, provavelmente, realizadas pelo(a)s aluno(a)s em seus contextos sócias.

A tabela 1, revela-nos ainda que a professora A dedicou 54% das aulas de LM para a prática de análise lingüística, enquanto a professora B dedicou 80%. Esses percentuais, demonstra-nos a necessidade de um aprofundamento teórico-metodológico do(a)s professore(a)s sobre as práticas de análise lingüístico na escola. Segundo Geraldi,

o objetivo essencial da análise lingüística é a reescrita do texto. Isso não exclui, obviamente, a possibilidade de nessas aulas o professor organizar atividades sobre o tema escolhido, mostrando com essas atividades os aspectos sistemáticos da língua portuguesa. Chamo atenção aqui para os aspectos sistemáticos da língua e não para a terminologia gramatical com que a determinamos. O objetivo não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno lingüístico em estudo (2003, p. 74)..

Considerando o pressuposto só ensinamos o que sabemos, não poderíamos cobrar do(a)s professo(a)s a inclusão dessa postura à prática, se ele(a)s não tiveram acesso a esses conhecimentos anteriormente na formação inicial. Para se propor situações de análise lingüística, precisa-se conhecer os aspectos lingüísticos subjacentes a essa prática, entre eles, os elementos que estabelecem a coesão e a coerência do texto, além do domínio da gramática normativa.

A **professora A** participou das discussões sobre coerência e a coesão do texto, durante os cursos de formação, mesmo assim, ainda demonstra dificuldades para encaminhar essa proposta. Essa discussão carece de um maior tempo para o aprofundamento, reflexão coletiva e experimentação na prática.

No que se refere ao lugar das atividades em torno da gramática é, extremamente, desestimulante. Percebermos que o estudo da gramática na turma A ocupa 54 %, isso significa que mais da metade das aulas de LM ainda é destinada ao ensino de normas e nomenclaturas gramáticas. Na turma B, por outro lado, esse percentual sobe para 80 %. Demonstrando, desta forma, também o peso da tradição escolar. Castilho (2002, p. 12), nesse sentido afirma que os professores e as professoras que têm trinta ou mais anos de idade ‘aprenderam’, na universidade, a considerar a língua como um fenômeno homogêneo, iniciando-se numa gramática formal (sobretudo estrutural e tomando a sentença como seu território máximo de atuação apoiando-se na idéia de que aprender a gramática é primordial para dominar a língua. Uma gramática da irrelevância, com primazia em questões sem importância para a competência comunicativa do falante (ANTUNES, 2003).

Vale salientar que as professoras não discutiram, durante as aulas de LM, o fenômeno da variação lingüística, embora o(a)s aluno(a)s façam uso da variedade lingüística informal. As discussões, na sala de aula, direcionavam-se ao domínio do dialeto padrão. Essa perspectiva foi evidenciada: nas correções das produções escritas dos alunos, nos exercícios propostos, e nas leituras que realizaram.

Os materiais, produzidos e distribuídos, nas escolas, apontam mudanças na concepção de ensino de língua (BAKHTIN, 2004; KOCH, 2002; GERALDI, 1986; TRAVAGLIA, 2002). Nesse sentido vem incentivando, entre outros aspectos, novas discussões sobre a formação de professor(a)s; redefinição dos currículos de LM; a reformulação dos materiais didáticos de uma base teórico-metodológica diferenciada, considerando, inicialmente, os conhecimentos adquiridos pelos professor(a)s em suas práticas pedagógicas cotidianas.

A metodologia adotada pelas professoras ao ensinar os conteúdos divergiram, e aproximaram-se em diferentes momentos. Foi possível observarmos que a **professora A** em 60% das aulas, antes de introduzir os conteúdos lingüístico, explorava diferentes gêneros textuais (carta, piadas, músicas, poema, fábula, histórias em quadrinhos). As intervenções que fazia, restringiram-se, quase sempre, em questionar alguns aspectos notacionais dos textos (parágrafos, pontuação, emprego de letras maiúscula). Entre as estratégias metodológicas de trabalho, os gêneros textuais serviram de suporte para produção de outros textos, além de serem utilizados em práticas de leitura. As estratégias metodológicas adotadas pela **professora B** aproximaram-se da prática da **professora A**, à medida que ambas utilizaram o texto como pretexto para introduzir e/ou analisarem alguns aspectos gramaticais.

Dado o exposto, observamos a inserção dos gêneros textuais nas aulas de LM, no entanto, não se discute sua forma e a função. Para Antunes (2003, p. 118) é importante que “os alunos, sistematicamente, sejam levados a perceber a multiplicidade de usos e de funções a que a língua se presta, na variedade de situações em que aconteceu”. A finalidade do ensino de LM é a ampliação de competências do aluno para falar, ouvir, ler e escrever gêneros textuais, pois todas as esferas da vida social estão relacionadas ao uso efetivo da linguagem. Nesse sentido, ampliar os conhecimentos sobre os usos da linguagem requer não só a inclusão do estudo dos gêneros, na escola, mas, sobretudo, a aprendizagem de como ensinar a língua a partir da análise e reflexão sobre eles.

In(conclusão)

As observações, durante as aulas de LM da professora A, participante do processo de formação, e da professora B, não participante, permitiram-nos visualizar: concepção de linguagem; as práticas de análise lingüística; e o lugar dos gêneros textuais nas aulas de LM. As professoras demonstraram compreender a linguagem como instrumento de comunicação, que segundo Geraldi (2003, p. 41) está ligada a teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem.

A adoção à concepção de linguagem supracitada justifica o tratamento teórico-metodológico direcionado as práticas de análise lingüística centrada na aplicação de regras e nomenclaturas gramaticais. Conseqüentemente, os gêneros textuais foram utilizados como pretexto para produção de outros gêneros e/ou serviram de suporte para identificação de algumas classes de palavras, entre elas: adjetivo e substantivo, além da identificação dos sinais de pontuação.

Dado o exposto, percebemos o distanciamento e a tentativa de apropriação entre os conteúdos problematizados, durante os cursos de LM, e a prática de ensino na escola. É necessário desmontar o hiato entre o contextos de ensino-aprendizagem escolar e os processos de formação continuada. Se a escola almeja formar adultos letrados, capazes de fazerem uso da leitura e da escrita seria dicotômico continuar insistindo no ensino de LM, descontextualizada das práticas sociais de uso da leitura e escrita.

O(a) aluno(a) jovem ou adulto(a) precisa apropriar-se na escola, da leitura e da escrita. Para isso o ensino de LM deve adequar-se as expectativas de aprendizagem desses sujeitos, marcados por um processo de exclusão social, considerados, por muitos, inferiores, lentos e incapazes. Nesse sentido, é preciso reconhecer que, na escola, ainda é possível aprender a ler e escrever, fazendo uso dessas habilidades no seu contexto social, independente da idade, gênero, cor e posição social. Concomitantemente, a formação continuada do professor é uma das possibilidades de ressignificar a prática pedagógica, possibilitando, entre outros aspectos, a garantia desse direito subjetivo.

Referências

- ANTUNES, I. . *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, M. (Volochinov) *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11 ed. Editora Hucitec. São Paulo, 2004.
- BAGNO, M. et al. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.
- CASTILHO, A.T. *A língua falada no ensino de português*. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2002.
- FREIRE, P. *Da leitura do mundo à leitura da palavra. Entrevista. Em Leitura: Teoria e Prática*. Ano 1, n. 0, nov. 1982.
- COSTA, M. S. *Repensando o processo de Formação continuada dos professores de jovens e adultos no município de Maceió*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. (Dissertação de Mestrado).
- GERALDI, J. W. (org). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2003.
- KLAIMAN, A . B. et al. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- MATENCIO, M. de L. M. *Estudos da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da Interação professor/aluno*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- MOURA, T. M. M. *A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vigotsky*. Maceió: EDUFAL, 2004.
- POSSENTI, S. *Sobre o ensino de português na escola*. In GERALDI, J.W. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2003.
- QUIEROZ, M. L. *O ensino-aprendizagem de língua portuguesa na alfabetização de jovens e adultos*. In *Língua e ensino: dimensões heterogêneas*. (org. Denilda Moura). Maceió: Edufal, 2000.
- TRAVAGLIA, C. Luiz. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º. e 2º. graus*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. et al. *Gêneros textuais: na educação de jovens e adultos em Maceió*. Maceió: FAPEAL, 2004.