

**UMA ANÁLISE SOCIAL E LINGUÍSTICA
DOS DISCENTES DA EJA SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA
VARIACIONISTA – UM ESTUDO DE CASO**

Gessica Brenda Lima da Silva Coelho (UEMASUL)

gessica.silva@uemasul.edu.br

Jeffrey Marley da Silva Miranda (UEMASUL)

jeffrey.miranda@uemasul.edu.br

RESUMO

O presente trabalho visa analisar questões relacionadas a preconceitos linguísticos, sob o enfoque da Teoria Variacionista de William Labov. Este artigo partiu de uma pesquisa quantitativa, por meio de questionário aplicado com 41 alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública estadual no turno noturno, na cidade de Imperatriz-MA. Como embasamento teórico, foram consultadas as obras de autores como Magda Soares (2017), Marcos Bagno (2006) e Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004) entre outros. Assim, buscou-se analisar, a partir da perspectiva da variação social a fim de conhecer fatores influenciadores da modalidade oral e escrita dos entrevistados, procurou-se, ainda, compreender a visão destes em relação à fala, à escrita, ao preconceito linguístico e à abordagem escolar quanto ao uso da norma padrão da língua portuguesa. A relevância deste trabalho está na ênfase em gerar conscientização de se cultivar no meio escolar e social, o respeito às diferenças da oralidade, até para se obter uma compreensão maior acerca dos variados usos funcionais da língua portuguesa, principalmente no que diz respeito à adequação do discurso. De acordo com os resultados obtidos, constatou-se que a escola trabalha a linguagem a partir de uma ótica exclusivamente normativa, notou-se também que a marginalização, que é fruto do preconceito linguístico, é ainda uma realidade na sala de aula e que as mulheres entrevistadas na pesquisa possuem um zelo maior no uso da língua.

Palavras-chave:

EJA. Preconceito linguístico. Teoria Variacionista.

ABSTRACT

The present work aims to analyze issues related to linguistic prejudice, under the focus of William Labov's Variationist Theory. This article started from a quantitative research, through a questionnaire applied to 41 students of Youth and Adult Education (EJA) of a public state school in the night shift, in the city of Imperatriz-MA. As a theoretical basis, the works of authors such as Magda Soares (2017), Marcos Bagno (2006) and Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004), among others, were consulted. Thus, we aimed to analyze, from the perspective of social variation in order to know influencing factors of the oral and written modality of the interviewees, we also sought to understand their point of view in relation to speech, writing, linguistic prejudice and the school approach regarding the use of the standard norm of the Portuguese language. The relevance of this work is in the emphasis on generating awareness of cultivating in the school and social environment, the respect of the differences in orality, even to obtain a greater understanding about the varied functional uses of the Portuguese language,

especially with regard to the adequacy of the speech. According to the results obtained, it was found that the school works with language from an exclusively normative perspective, it was also noted that marginalization, which is the result of linguistic prejudice, is still a reality in the classroom and that women interviewed in the survey have a greater zeal in the use of language.

Keywords:

EJA. Linguistic prejudice. Variationist Theory.

1. Considerações iniciais

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é uma área marginalizada, apesar de haver previsão legislativa para sua manutenção pelos governos estaduais e municipais. Na prática há um estigma social de que o aluno que frequenta tais turmas é alguém com pouco conhecimento, atrasado intelectualmente ou que simplesmente não buscou estudo na idade adequada.

Nesse sentido, pouco se tem feito por esse aluno, há uma priorização do governo no ensino regular diurno e são poucas as estratégias específicas de inclusão e desenvolvimento socioeducacional desse público noturno, que em sua grande maioria são pessoas que não tiveram propícias oportunidades de estudo na idade regular. Ao conversar com esses discentes, eles mesmos se inferiorizam como se seu atraso de conteúdos fosse algum tipo de incapacidade cognitiva, pois absorvem o estigma dado pela sociedade em geral.

Assim, observa-se que a escola ainda hoje reproduz juízos, crenças e estereótipos que estabelecem irrefletidamente critérios de exclusão, que conseqüentemente, revela um desejo utópico de definir padrões de normalidade (AQUINO, 1998), em meio ao universo escolar que é tão diverso. Considera-se também, que a escola valoriza os padrões culturais e linguísticos das classes dominantes, enquanto desqualifica os padrões das classes dominadas, dessa forma corroborando com a manutenção e perpetuação das desigualdades sociais (SOARES, 2017). Diante disso, questiona-se aqui se a oralidade dos alunos da EJA é respeitada no ambiente escolar ou há ainda uma cobrança da linguagem oral utilizada por eles ter que corresponder fielmente à linguagem escrita.

Faz-se necessário destacar a relevância da conscientização de se cultivar no meio escolar e social, o respeito às diferenças da oralidade, até para se obter uma compreensão maior acerca dos variados usos da língua portuguesa, principalmente no que diz respeito à adequação do

discurso (BORTONI-RICARDO, 2004). Desse modo, esse estudo busca compreender se estes alunos da EJA sofrem algum tipo de marginalização e/ou preconceito linguístico dentro e fora do ambiente escolar e se têm consciência de que sua oralidade é influenciada por diversos fatores internos e externos.

Esta pesquisa foi realizada no final do segundo semestre de 2019, em uma escola estadual do município de Imperatriz-MA, com alunos das turmas de 2ª etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Por tratar-se de moradores de bairros periféricos da cidade, conhecidos por suas altas taxas de criminalidade, são vistos como indivíduos de realidade social e cultural desprestigiada.

O questionário utilizado para a realização desta pesquisa foi estruturado com o intuito de analisar e compreender a marginalização linguística pela qual os estudantes dessa categoria de ensino sofrem e aliar essas informações às visões dos teóricos da Sociolinguística sob a perspectiva da Teoria Variacionista, para se fazer análise de dados dos dados e, dessa maneira, traçar o perfil social e linguístico do alunado.

2. Os discentes da educação de jovens e adultos

O alunado da Educação de Jovens e Adultos geralmente não consegue ser inserido nas políticas públicas nem nas teorias educacionais e metodológicas que normalmente são utilizadas na educação brasileira. É uma realidade distinta, marcada por altos índices de evasão e reprovação, causada principalmente por problemas sociais e negligência política. Desse modo, este público escolar vive à deriva, esperando seu momento de resgate, onde serão realmente inseridos em todos os âmbitos da sociedade.

Em busca de uma inclusão desses alunos, a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, prevê em seção própria sobre o tema no art. 37, que a educação de jovens e adultos é destinada às pessoas “que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996). Nos parágrafos que seguem o artigo supracitado, fica clara a necessidade de adequar essa modalidade de ensino às necessidades e as realidades dos alunos, associando principalmente a vida profissional destes.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Todavia, vale ressaltar que em sua massiva maioria estes alunos são de origem pobre, oriundos de áreas violentas e rodeados por diversos preconceitos. Desse modo, de acordo com Calháu (2008), a cultura do letramento difundida por uma sociedade estratificada, como a classe média brasileira, que exige conhecimentos formais e técnicos, causa estranhamento e não a real inclusão desses alunos. Assim, a autora completa seu entendimento:

Oriundos de uma realidade social e cultural totalmente desprestigiada, os alunos jovens e adultos não reconhecem a escola como um local de pertencimento e acolhimento. Mesmo assim, esses sujeitos sociais atribuem à escola o poder de transformar suas vidas e, por esse motivo, buscam-na e permanecem nela por algum tempo, na tentativa de estabelecer um vínculo possível. Vivendo nesse conflito entre a realidade da escola e à sua realidade sociocultural, eles ficam divididos. (CALHÁU, 2008, p. 80)

Nesse contexto, nota-se que a exigência legislativa de haver uma modalidade de ensino específica para esses discentes é atendida, porém devido as suas peculiaridades não ocorre a devida significação da educação na vida destes.

Faz-se necessário, segundo Coan e Freitag (2011), a disseminação de uma cultura educacional em que a sociolinguística seja realmente aplicada, com a finalidade de haver uma real aceitação da heterogeneidade linguística.

A Sociolinguística alerta a escola sobre a necessidade de abordagem da heterogeneidade linguística, sobre as diferenças, especialmente, porque a democratização trouxe à escola alunos de vivências diversas. A Sociolinguística contribui para a nova postura do professor, para a definição de conteúdos e metodologias. (COAN; FREITAG, 2011, p. 5)

Em relação ao ensino da EJA, nota-se ainda um excesso de preocupação com a linguagem escrita, esquecendo-se que a realidade desse aluno adulto é outra. Os discentes da EJA são uma das clientelas mais delicadas para se trabalhar na área da educação, pois quando aquele aluno não se sente realmente incluído com toda sua bagagem cultural e linguística, a chance de ocorrer evasão escolar é altíssima. Sobre um olhar mais atento a oralidade, Calháu (2008, p. 84) diz que:

Embora tenha sido criada para incluir os sujeitos que não puderam estudar na chamada “idade apropriada”, a escola de EJA, em grande parte, não reconhece a sociedade brasileira como sendo eminentemente oral, desconhece o valor e a riqueza da oralidade, e quando a utiliza no processo de aprendizagem da escrita, o faz de forma estereotipada e caricaturada, assim como procede com a imensa diversidade cultural da qual os alunos jovens e adultos são representantes. (CALHÁU, 2008, p. 84)

Portanto, a oralidade não deve ser vista simplesmente como um acessório no processo de ensino e aprendizagem, mas sim como uma ferramenta fundamental de inclusão nessa categoria de ensino.

3. *Linguagem oral versus linguagem escrita*

O ensino de língua baseado apenas na gramática normativa tem sido um dos grandes motivos que tem contribuído para a visão corrompida que os estudantes brasileiros possuem sobre a língua portuguesa. Marcos Bagno (2006, p. 52) afirma que “essa supervalorização da língua escrita combinada com o desprezo da língua falada é um preconceito que data antes de Cristo!”. Trazendo então, um apontamento que comprova que o preconceito linguístico a respeito das variedades linguísticas é, na verdade, algo presente no ensino de língua, pois há sempre a exigência da linguagem oral corresponder à linguagem escrita.

Essa exigência trouxe consequências, principalmente nos estudos voltados a língua, pois apenas no começo do século XX, quando surgiu a ciência linguística, que se passou a estudar a linguagem falada, até então os estudos linguísticos se dedicavam exclusivamente à língua escrita literária formal (BAGNO, 2006). Ademais, ocasionou um universo de desinformação, mitos e preconceitos que se perpetuam e se fortalecem à medida que são reproduzidos nos discursos de muitos educadores, gestores educacionais e na sociedade em geral, fruto desse sistema escolar supressor.

E esse preconceito linguístico é a imposição de uma língua padrão que desconsidera as demais ramificações – variações, perpetuando a lógica excludente existente no Brasil: os ricos, cada vez mais ricos e detentores do saber linguístico, pois essa língua padrão possui um prestígio social e os que conseguem tal prestígio, predominantemente, são pessoas da elite branca brasileira. Logo, esse capital linguístico mostra muito de quem o possui, pois “os falantes costumam ter o mesmo valor que o seu falar, como os lugares sociais são diferenciados, o prestígio linguístico está associado ao prestígio social dos falantes” (GNERRE, 1991, p. 28).

Dessa forma, gerou-se o questionamento: a forma como se tem ensinado português ainda é carregada de preconceitos ou os profissionais já assumiram novas posturas ao lidar com as inadequações linguísticas (tanto oral como escrita) trazida pelos alunos? O que se vê é uma enorme

atenção ao cumprimento fiel às leis da gramática normativa e tudo que não se enquadra nesse requisito passa a ser repudiado (BAGNO, 2006). Pouco efeito se vê nessa prática, pois não aproxima os alunos da língua, mas os distancia de viverem uma experiência livre com a língua que falam e se comunicam desde o nascimento, todavia, ao chegar/retornar à escola, sentem que não a reconhecem afetivamente.

Sobre esse despreço às variedades não padrão e a necessidade de se repensar isto, os Parâmetros Curriculares Nacionais atestam que existe

Muito preconceito decorrente do valor atribuído às variedades padrão e ao estigma associado às variedades não-padrão, consideradas inferiores ou erradas pela gramática. Essas diferenças não são imediatamente reconhecidas e, quando são, são objeto de avaliação negativa.

Para cumprir bem a função de ensinar a escrita e a língua padrão, a escola precisa livrar-se de vários mitos: o de que existe uma forma 'correta' de falar, o de que a fala de uma região é melhor do que a de outras, o de que a fala 'correta' é a que se aproxima da língua escrita, o de que o português é uma língua difícil, o de que é preciso 'consertar' a fala do aluno para evitar que ele escreva errado.

Essas crenças insustentáveis produziram uma prática de mutilação cultural [...] (BRASIL, 1998, p. 69)

Essa 'mutilação cultural', terminologia cunhada pelo PCN tem de ser desconstruída no dia a dia da sala de aula, por intermédio do estudo da sociolinguística, principalmente na EJA, por se tratar de indivíduos que fazem uso frequente da linguagem nas variadas esferas de suas vidas, seja no trabalho, nas relações afetivas e familiares, entre outros espaços.

Ademais, conhecer a sociolinguística no dia a dia das aulas de língua portuguesa colabora com a possibilidade do aluno da EJA desmistificar preconceitos linguísticos que carrega consigo e assim, reproduzir esse entendimento no seu meio social, pois passa a entender que é normal as diferenças no falar de uma mesma língua devido aos mais variados aspectos diafásicos, diastráticos e diatópicos. Além disso, entender essas variedades trará um olhar mais tolerante para o estudante à medida que passa a compreender, em uma perspectiva mais holística, as particularidades e escolhas linguísticas de cada indivíduo.

Tradicionalmente a Sociolinguística, rejeita a ideia de erro, amparada pelo conceito de competência comunicativa de Hymes (1972), por entender que:

[...] do ponto de vista científico, simplesmente não existe 'erro de português'. Todo falante nativo de uma língua é um falante plenamente compe-

tente dessa língua, capaz de discernir intuitivamente a gramaticalidade ou agramaticalidade de um enunciado. (BAGNO, 2006, p. 176)

Nesse sentido, o falante nativo possui habilidade comunicativa suficiente para desempenhar qualquer tarefa ao utilizar a língua, pois só se erra em um saber secundário, que é aprendido, e não adquirido, tal como a língua materna, que se trata de um saber primário. Todo nativo de uma língua possui um conhecimento implícito, natural e espontâneo altamente elaborado (PERINI, 2000) de sua língua materna, conhecimento este que não é obtido em uma escola, mais desde o nascimento em suas experiências de contato com a língua.

Por fim, percebe-se que esse preconceito linguístico se dá, principalmente pela desvalorização da oralidade, afetando diretamente a aprendizagem dos alunos. No contexto da Educação de Jovens e Adultos, isso também não é diferente, e pode-se dizer que o impacto é até mais cruel, pois lida-se com pessoas adultas que possuem diversos aspectos de sua vida social e profissional desenvolvidos completamente na base da oralidade. Desse modo, todo o ensino tradicional gramático-normativo baseado principalmente na escrita, torna-se obsoleto na visão dos alunos, além de gerar a estes, certas inseguranças sobre o seu modo de falar e agir. Lerner (1996) corrobora com isso ao analisar a realidade do texto escolar desconexo da realidade dos alunos e do trabalho baseado apenas na decifração do código:

Apesar da história nos mostrar todo o rico percurso da oralidade e sua benéfica influência na construção da escrita, a escola, quando ensina a ler e escrever, não se orienta pela tradição oral de seus alunos. Pior, trabalha com um modelo de escrita que não fala ao desejo nem à realidade dos alunos da EJA e tampouco às suas necessidades. O texto escolar é, na maioria das vezes, frio e fora da realidade na qual vivem esses sujeitos sociais. A leitura e a escrita escolares se fundam mais na decifração do código do que na produção de sentidos. O texto acaba sendo trabalhado apenas como pretexto para o ensino da gramática, conjunto de normas que não estão presentes na oralidade, deixando de fora a grande aventura que realmente deveria ser ler e escrever enquanto possibilidade de conhecer ou divulgar novos mundos reais ou imaginários. (LERNER, 1996 *apud* CALHÁU, 2008, p. 83)

4. *Pesquisa de campo aplicada sob o enfoque da linguística variacionista*

Segundo Alckmin (2012), toda comunidade linguística se emprega por diferentes meios de falar e se expressar. Tal afirmação se baseia

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

na teoria de Labov, conhecida como Linguística Variacionista ou Teoria da Variação. Assim, Salomão (2011, p. 190) afirma que a metodologia desta teoria possui um caráter mais delimitado, baseando-se “em pressupostos teóricos que permitem ver regularidade e sistematicidade por trás do aparente caos da comunicação no dia a dia, procurando demonstrar como uma variante se implementa na língua ou desaparece”.

Desse modo, ainda segundo a autora citada, na Teoria da Variação de base Laboviana “os fenômenos da fala atingem apenas a substância material das palavras, não seu significado”. Ressalta-se ainda “que para os variacionistas as mudanças advêm do comportamento social” (SALOMÃO, 2011, p. 190). Portanto, há fatores diversos que influenciam a mesma comunidade de fala, pois

[...] no plano sincrônico, as variações observadas nas línguas são relacionáveis a fatores diversos: dentro da mesma comunidade de fala, pessoas de origem geográfica, de idade, de sexo diferentes falam distintivamente. [...]

Os falantes adquirem as variedades linguísticas próprias de sua região, a sua classe social etc. (ALCKMIN, 2012, p. 36)

Bortoni-Ricardo (2004), também, apresenta seis fatores influenciadores da variação linguística, tais como grupos etários, gênero, status socioeconômico, grau de escolarização, mercado de trabalho e rede social. Assim, Labov defende a ideia de uma língua heterogênea, na qual a linguística poderia ser estudada empiricamente, por meio da análise das comunidades de fala, visto que esta é o objeto primário de interesse da sociolinguística (LABOV, 2000 *apud* COAN; FREITAG, 2011, p. 175).

Para conseguir analisar tais informações foi realizada uma pesquisa quantitativa com aplicação de questionário com 41 alunos da EJA de uma escola pública estadual no turno noturno, na cidade de Imperatriz-MA. Na primeira parte do questionário buscou-se caracterizar, formalmente, o respondente, a partir de perguntas de perfil pessoal e demográfico, portanto, almejou-se analisar essa comunidade linguística, a partir do parâmetro da variação social.

Sobre o sexo dos participantes, 31% eram do sexo masculino, 65,85% eram do sexo feminino e 2,44% se declararam não binário. Este é fator condicionador estilístico importante, visto que determinados aspectos do modo de falar dentro da sociedade são mais associados ao homem ou a mulher, seja por características mais delicadas ou mais gros-

seiras, gerando assim, padrões internalizados que são utilizados dentro das comunidades linguísticas.

Os participantes ao serem questionados sobre a cor de pele/raça, a maioria se autodeclarou pardo, equivalendo a 58,54%, seguidos por 26,83% que se autodeclararam pretos, e os demais 12,20% e 2,44%, respectivamente, se autodeclararam brancos e amarelos. Apenas 2,44% preferiu não declarar sua cor de pele. Trazendo para a realidade da EJA, Arroyo que afirma que

[...] desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais [...]. (ARROYO, 2007, p. 29 *apud* CARDOSO, 2012, p. 65)

Eles foram questionados ainda sobre sua denominação religiosa, visto que esta influencia, também, no modo como a pessoa se expressa na sociedade, estabelecendo, na maioria das vezes, uma semântica própria dentro da comunidade religiosa e se expandido nas demais relações sociais. Ademais, segundo Garay (2006), geralmente o discurso de uma pessoa de determinada religião, principalmente o evangélico, pode ser identificado por um não evangélico, a partir do uso de certos elementos linguísticos:

Podemos decir, en este punto, que la prédica evangélica es ciertamente identificable para el no creyente, a partir de ciertos elementos lingüísticos como las expresiones: “Amados hermanos...”, “La Bibliadice”. Incluso esto ha sido llevado al plano caricaturesco por algunos cómicos de lapoblación no evangélica. (GARAY, 2006, p. 19)

Dessa maneira, 34,15% dos participantes se declaram católicos, 31,71% são evangélicos, 19,51% não possuem apego a nenhuma religião específica e 4,88% são fundamentados em religião de base cristã. Por fim, 9,76% decidiu não responder.

A localização da escola em que foi feita a pesquisa é em uma área considerada periférica da cidade, logo, praticamente toda sua clientela é de bairros adjacentes. Portanto, ao responder sobre o local de residência, todos que responderam citaram bairros também periféricos e com estereótipos de bairros marcados pela pobreza e violência, fator intimamente ligado ao status econômico e de escolarização das pessoas atingidas pela desigualdade social. Ressalta-se, ainda, que a grande maioria dos participantes vive com menos de dois salários mínimos, equivalendo a um total de 82,93% dos questionados.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Quanto ao status civil, 48,78% se declaram solteiros, 26,83% são casados, 9,76% são amancebados, 4,88% são separados e 4,88% viúvos. A fim de compreender possíveis variações diatópicas, questionou-se sobre a origem dos participantes e 75,61% afirmaram ser de área urbana e 21,95% afirmaram ter uma origem situada em área rural.

Em relação à convivência familiar dentro de sua própria residência, 34,15% dos respondentes afirmaram que moram com os pais, 34,15% moram com companheiros e 12,20% afirmaram que moram com outros parentes. Ademais, como mais uma alternativa poderia ser marcada alguns participantes afirmaram ainda que moram com filhos, cônjuge e outros, no entanto, apenas 2,44% afirmaram que moravam sozinhos.

Sobre o mercado de trabalho, 58,74% dos participantes trabalham, 34,15% apenas estudam e 7,32% estão desempregados. As ocupações que foram citadas por estes participantes foram diversas, porém a mais citada, com 12,20%, foi dona de casa, outros 9,76% exercem atividade de auxiliar de serviços gerais, 9,76% são empregadas domésticas e 7,32% são babás. Outras atividades foram citadas por, pelo menos, um participante, tais como pintor, cozinheiro e separador de material reciclável. Cada participante tem um modo de desenvolver sua fala dentro da sua área profissional, exigindo, dependendo do ambiente, um monitoramento no seu modo de se expressar por meio da fala e/ou escrita.

A partir da segunda parte do questionário buscou-se compreender melhor a relação dos participantes com o seu modo de falar, sua relação dentro da sociedade e como estes lidam com a cobrança escolar em usar a norma padrão da língua portuguesa. Assim, quando questionados se são criticados pela forma como falam, 4,88% afirmaram que sempre são objeto de preconceito linguístico, isto é, são marginalizados pelo seu modo de falar. Todavia, 19,51% disseram ser, raramente criticados por sua forma de falar, e 36,59% são ocasionalmente criticados e 36,59% disseram que nunca foram criticados.

Nesse sentido, vale a reflexão se estas pessoas que afirmam que nunca foram criticadas podem estar dentro de algum grupo de fala que seja mais homogêneo, ou seja, suas características linguísticas sejam menos analisadas ou julgadas por serem semelhantes às das demais pessoas. Já em relação às pessoas que afirmam que são sempre recriminadas devido ao jeito de falar, pode ser resultado de alguma variante regional ou cultural dessas pessoas específicas fortalecida pela crença de que há uma expressão linguística superior. Como afirma Bortoni-Ricardo (2004:

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Essas crenças sobre a superioridade de uma variedade ou falar sobre os demais é um dos mitos que se arraigaram na cultura brasileira. Toda variedade regional ou falar é, antes de tudo, um instrumento identitário, isto é, um recurso que confere identidade a um grupo social. [...]. No entanto, verifica-se que alguns falares têm mais prestígio no Brasil como um todo do que outros. [...] (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 33)

Na soma das porcentagens dos alunos que foram expostos à alguma forma de marginalização, devido à sua forma de falar, têm-se cerca de 61% dos alunos dessa turma de EJA, portanto, mais da metade dos respondentes já sofreram, pelo menos, uma vez alguma forma de preconceito linguístico. Assim, pode-se notar que os preconceitos linguísticos sofridos por esses alunos são também exemplos de desvalorização de suas identidades, como afirma a autora supracitada.

Destarte, o falante quando exposto à uma situação que exige dele um mínimo de atenção à forma da língua, tende a adaptar sua linguagem para corresponder ao nível da conversa com seu interlocutor (BORTONI-RICARDO, 2004). Este aspecto é confirmado nesta pesquisa, quando perguntamos aos alunos se eles alguma vez tiveram que adequar sua forma de falar ao conversar com alguém, e a resposta majoritária foi “sim”, totalizando um número de 63,41% que já precisaram alterar sua maneira usual de comunicação.

Os alunos afirmam adotar um estilo linguístico monitorado principalmente no trabalho (34,15%), o que é de fácil compreensão visto que a maioria dos ambientes de trabalho exige um falar mais polido e educado. Além desse ambiente, ainda foram citados com 17,07%, respectivamente, a residência do próprio aluno e seu círculo de amizades, como locais em que já foi necessário modificar algo em seu modo de se expressar oralmente. Ressalta-se que nesses dois últimos locais citados é de se estranhar, pois estes são ambientes considerados de maior conforto para uma pessoa comum, no entanto, este monitoramento pode estar associado à alguma tentativa de inclusão social e familiar, ou até mesmo à influência de algum fator relacionado à faixa etária, ao gênero ou grau de escolarização das pessoas com quem este aluno convive.

Bortoni-Ricardo justifica a situação do monitoramento ao dizer que:

[...] os falantes alternam estilos monitorados, que exigem muita atenção e planejamento, e estilos não monitorados, realizados com um mínimo de atenção à forma da língua. Nós nos engajamos em estilos monitorados quando a situação assim exige, seja porque nosso interlocutor é poderoso ou tem ascendência sobre nós, seja porque precisamos causar uma boa

impressão ou ainda porque o assunto requer um tratamento muito cerimonioso [...]. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 62-3)

Apesar de toda essa situação do monitoramento de fala, apenas 17,07% dos estudantes afirmaram que já sentiram algum tipo de vergonha ao conversar com outra pessoa. Portanto, nota-se que 82,93%, provavelmente, possuem uma confiança no seu próprio jeito de falar e priorizam o que qualquer língua deveria priorizar: a comunicação. Sobre o uso da língua considerada padrão nas conversas do dia a dia, 21,95% afirmaram tentar sempre utilizá-la, enquanto 68,29% afirmaram que buscam ter esse tipo de iniciativa, de vez em quando.

Ao serem perguntados se acreditavam que o uso de determinada linguagem por alguém afeta o modo como as demais pessoas os enxergam, 68,29% afirmaram que sim, ou seja, justificam a porcentagem similar que foi obtida na questão relacionada ao monitoramento de fala. O mais incrível é que 17,07% assumiram que nunca haviam pensado sobre isso, e menos de 10% afirmaram que não acreditam que o uso de determinada linguagem afeta na forma que a sociedade enxerga alguém.

Em relação à escrita e à fala, foi questionado aos respondentes se estes escreviam exatamente como falavam, salienta-se, o fato de não que seja uma necessidade, mas 46,34% dos alunos afirmaram que não escrevem como falam. E nem seria necessário já que há diferentes exigências na linguagem falada e na escrita. Como Bagno (2006) ratifica que para a linguagem escrita é necessário o uso de uma ortografia única para que todos possam ler e compreender o que está escrito.

Continuando a análise da escrita dentro e fora do ambiente escolar, 51,22% dos questionados afirmaram utilizar, ocasionalmente, a forma padrão da língua portuguesa, tanto nas atividades escolares quanto em outras atividades do dia a dia. No dia a dia 24,39% disseram que sempre utilizam a forma padrão escrita e 39,02%, que sempre usam nas atividades escolares. Apenas 4,88% afirmaram nunca ou raramente (2,44%) utilizar o português padrão nas atividades escolares, esses percentuais sobem um pouco mais no que diz respeito ao uso dessa linguagem no dia a dia. Calháu (2008, p. 82) acredita que “é importante não se perder de vista, nesse momento, que a concepção de aluno que se desenvolve nas escolas é fortemente influenciada pelo seu objeto de aprendizagem, no caso da EJA, a leitura e a escrita”, justificando o porquê tantos alunos buscam manter esse padrão linguístico ao fazer uso da escrita em diversos setores.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Em busca de uma análise da comunidade de fala sob a perspectiva dos grupos etários, a grande maioria dos respondentes afirma que se sente mais confortável ao conversar com falantes que possuam idades próximas à deles. Já à luz da perspectiva influência da rede social dos estudantes, a maioria deles assegura, também, que já esteve exposta a variações linguísticas de outros estados e/ou regiões brasileiras, e acredita que o contato com outros falantes influencia a sua forma de falar. Reforçando, assim, a ideia trazida pela própria sociologia e expandida por Bortoni-Ricardo, a de que

[...] cada um de nós adota comportamentos muito semelhantes aos das pessoas com quem convivemos em nossa rede social. Por isso, sabemos que a rede social de um indivíduo, constituída pelas pessoas com quem esse indivíduo interage nos diversos domínios sociais, também é um fator determinante das características de seu repertório sociolinguístico. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 49)

Por fim, a última parte do questionário visou compreender o histórico desse aluno desde seu início escolar e sua referência de pessoas escolarizadas dentro de casa durante essa fase. Nesse contexto, a maioria massiva de 82,93% só conheceu a realidade da escola pública brasileira durante toda sua vida escolar. Além disso, em média 70% dos alunos tiveram pais que não foram alfabetizados ou que possuíam o nível fundamental incompleto. Nenhum dos estudantes que participaram do questionário tem pais com graduação de nível superior completa.

Nesse viés, a maioria desses alunos de EJA são frutos de uma política educacional exclusiva, e que até pouco tempo atrás não era capaz de incluir essas pessoas oriundas de famílias mais humildes, onde o trabalho sempre foi mais importante do que o estudo. Portanto, a EJA deve ser vista como uma modalidade de ensino inclusiva, reparadora dessas gerações que não tiveram a mesma oportunidade, assim, Arroyo afirma que:

Trata-se de trajetórias coletivas de negações de direitos, de exclusão de marginalização; conseqüentemente a EJA tem de se caracterizar como uma política afirmativa de direitos de coletivos sociais, historicamente negados. Afirmações genéricas ocultam e ignoram que EJA é, de fato, uma política afirmativa e, como tal, tem de ser equacionada. (ARROYO, 2007, p. 29 *apud* CARDOSO, 2012, p. 65)

Essa marginalização do falar do aluno na escola é algo presente e evidente nas respostas de 75,61% dos alunos ao afirmar que são recriminados no ambiente escolar, possivelmente a pressão policialesca da esco-

la e o patrulhamento linguístico reproduzem o preconceito linguístico, algo que vem sido debatido há mais de 20 anos, por diversos autores.

Para compreender a perspectiva das mulheres e dos homens, em relação à disciplina de usar continuamente a língua culta seja nas formas oral ou escrita, buscou-se avaliar os gêneros separadamente, no intuito de identificar se haveria alguma diferença. Tal suposição é justificada pelo fato de que, popularmente, as mulheres são conhecidas por serem mais educadas, cuidadosas, atentas e delicadas, enquanto que em relação aos homens há o estigma de que estes são mais grosseiros e descuidados. Fato observável até mesmo na aquisição de seguros de carro, onde a mulher sempre possui descontos a mais do que os homens.

Pelo exposto, haveria então, uma possibilidade de que as mulheres pudessem internalizar uma atenção ou preocupação superior à dos homens no uso da língua portuguesa, gerando, portanto, um estilo linguístico de monitoramento maior nos diversos contextos sociais, a fim de obter uma fala ou escrita mais aproximada da norma considerada padrão. Além disso, pode haver ainda a necessidade de se destacar no ambiente de trabalho, resultando em um anseio maior das mulheres, que são, historicamente, inferiorizadas na área trabalhista, de se destacar por meio de sua capacidade cognitiva, causando, assim, uma expressão oral e escrita mais polida gramaticalmente.

Nesse contexto, focou-se nas questões de 16 a 20, que tratam do uso da linguagem culta (escrita e oral) no dia a dia e no âmbito escolar. Nas questões 16 e 19 perguntou-se se eles faziam uso da forma padrão da língua portuguesa (escrita e oral) no dia a dia e 76% das mulheres responderam que, na maioria das ocasiões, fazem uso da linguagem culta oral tanto nas atividades cotidianas como em sala de aula. Assim, nota-se que a preocupação em expressar-se de forma eloquente é uma grande questão dessas jovens estudantes da EJA, devido presumivelmente, ao cuidado maior que essas tem aos detalhes, além da questão da opressão histórica resultado de uma sociedade fundamentalmente patriarcal. Nessas mesmas questões, a maioria dos homens (60%), também, disseram fazer uso ocasional da língua culta, contudo, nota-se que é um número menor relacionado ao das mulheres, portanto, não é um aspecto tratado com a mesma preocupação do universo masculino.

Na questão 17, questionou-se se eles acreditam que a sociedade formula opiniões sobre uma pessoa baseadas na linguagem que ela faz uso, e o resultado mostra que os homens (85,71%) estão mais cientes

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

disso do que as mulheres (64%), e o interessante é que 24,6% das mulheres afirmam nunca ter refletido sobre essa questão, contra apenas 7,14% dos homens. No que diz respeito à correspondência entre linguagem escrita e oral, na questão 18 eles foram indagados se escrevem exatamente como falam, 58,33% das mulheres asseguram que sim, já os homens, apenas 30,77%.

A questão 20 indagou sobre a escrita escolar, se eles se monitoram a ponto de usar a linguagem culta em textos e/ou atividades escolares, o resultado foi bem próximo entre os gêneros, pois 50% dos homens declaram fazer uso da forma padrão e 54,17% das mulheres da mesma forma.

Labov (2003) justifica ainda essas diferenças linguísticas entre homens e mulheres ao dizer que as “mulheres são mais sensíveis à correção e tendem a usar formas de prestígio mais do que fazem os homens. A maioria dos professores é mulher, portanto menos possibilidade de a linguagem não-padrão ser analisada” (LABOV, 2003 apud COAN; FREITAG, 2011, p. 179).

Conclui-se, então, que todas essas diferenças diatópicas, diastráticas, diafásicas e diamésicas analisadas acabam resultando em marginalização de uma clientela escolar que já é excluída, historicamente, por diversos fatores.

Em geral, diferenças diatópicas (distribuídas no espaço geográfico), diastráticas (distribuídas no espaço social), diafásicas (distribuídas por contexto) e diamésicas (distribuídas por gênero textual) parecem ser de pequena relevância, para análises generalistas, mas a realidade mostra que impedem a inteligibilidade, provocam preconceitos, estigmas, opressão, exclusão. (COAN; FREITAG, 2011, p. 180)

A escola e a sociedade só serão capazes de incluir esse alunado, a partir do respeito e compreensão de que há variações no modo de fala das pessoas, e que há uma heterogeneidade linguística no Brasil, apesar de ser um país monolíngue, como diria Bortoni-Ricardo (2004). Assim, se os aspectos de análise da Teoria da Variação fossem realmente englobados na visão social do ensino e compartilhamento da língua, ter-se-ia, possivelmente, um índice de preconceito e exclusão linguística muito menor do que a que se obtém atualmente.

5. Considerações finais

O presente trabalho buscou compreender se os alunos da Educação de Jovens e Adultos que foram entrevistados sofreram ou sofrem algum tipo de preconceito linguístico dentro ou fora da escola, além de descobrir se estes têm consciência que os aspectos da oralidade são influenciados por vários fatores. Dessa forma, a partir das respostas dadas pelos estudantes, notou-se que a grande maioria já foi marginalizada linguisticamente nos mais diversos meios sociais, inclusive no ambiente escolar. Esse dado já era esperado, visto que tal situação nada mais é que um preconceito socioeconômico estruturado e reproduzido, que resulta em um alto índice de estilos monitorados entre os entrevistados.

Notou-se, ainda, que diversos fatores são influenciadores no campo linguístico dos indivíduos sujeitos desta pesquisa, causando variações no processo de fala e escrita. Assim, ao serem questionados se eles acreditavam que a oralidade era afetada por esses fatores, os entrevistados demonstram serem autoconscientes sobre isso.

Ademais, a partir da análise dos dados obtidos foi possível observar que há uma forte preocupação oriunda da escola em disciplinar os alunos sob uma ótica gramatical e normativa, típica da cultura de letramento, não sendo capaz, assim, de atendê-los em um processo linguisticamente ou socialmente inclusivo, visto que as turmas analisadas possuem a especificidade de serem turmas de Educação de Jovens e Adultos. Percebeu-se também que grande parte dos alunos possui pais com baixa escolarização, fator que notadamente contribui com o ‘atraso’ destes alunos em relação a concluir os estudos.

Partindo de uma análise que considera as respostas separando os entrevistados pelos gêneros (masculino, feminino e não binário), notou-se que as mulheres entrevistadas possuem mais receio em expressar-se, seja de forma oral ou escrita, e que são mais preocupadas em utilizar a linguagem padrão, seja no dia a dia ou no ambiente escolar.

Diante do exposto, reforça-se a necessidade de uma escola envolvida pela perspectiva Sociolinguística, a fim de abranger e incluir realmente esses alunos adultos que possuem realidades tão distintas, que geralmente são frutos da própria marginalização que sofrem por serem pobres, negros e moradores de áreas periféricas. Busca-se, portanto, a visão da EJA como uma política afirmativa que almeja diminuir desigualdades sociais, e ao ansiar por uma escola capaz de compreender que tantas diferenças sociais, geográficas, de grupos etários, gênero, status

socioeconômico etc., influenciam no processo de aquisição linguística, causando variações e mudanças.

Por fim, este estudo buscou estabelecer variadas reflexões que possam gerar um ambiente escolar realmente inclusivo, livre de preconceitos e capaz de mudar a cultura social da valorização apenas de uma pseudolíngua de prestígio, pois prestígio deve ser dado à capacidade de se comunicar e respeitar as variações sem diminuir estas simplesmente a erros, principalmente em um grupo docente desprestigiado, mas incrivelmente valente ao voltar a estudar diante de tantas adversidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCKMIM, Tânia Maria. “Sociolinguística”. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*, 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 23-50 (v. 1 – edição revista)

AQUINO, Julio Groppa. Ética na escola: a diferença que faz diferença. IN: AQUINO, Julio Groppa. (Coord.), *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998. p. 135-51

BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico*. 41. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 19 jan. 2020.

_____. *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 1998.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

CALHÁU, Maria do Socorro Martins. A concepção do aluno nos programas de EJA no Brasil. *Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa*, v. 2, n. 3, p. 76-92, 1 fev. 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/reaa/article/view/11471/13239>. Acesso em: 19 jan. 2020.

CARDOSO, Jaqueline. Inclusão e exclusão: o retorno e a permanência dos alunos na EJA. *Revista Eletrônica Debates em Educação Científica*

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

e *Tecnológica*, [s.l.], v. 2, n. 01, set. 2012. Disponível em: <<https://ojs2.ifes.edu.br/index.php/dect/article/view/47>>. Acesso em: 22 jan 2020.

COAN, Márluce; FREITAG, Raquel Meister Ko. Sociolinguística variacionista: pressupostos teórico-metodológicos e propostas de ensino. *Domínios de Linguagem*, v. 4, n. 2, p. 173-94, 27 fev. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/11618/6863>. Acesso em: 24 jan 2020.

GARAY, Miguel Angel Porteros. *Sociolingüística del discurso religioso: la predicación de la Iglesia Evangélica*. Lima, 2006. Disponível em: <<http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/981>>. Acesso em: 22 jan 2020.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

HYMES, D. On Communicative Competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. *Sociolinguistics*. England: Penguin Books, 1972. p. 269-3.

PERINI, Mário A. *Sofrendo a gramática*. 3. ed. São Paulo: Ática. 2000.

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. Variação e mudança linguística: panorama e perspectivas da Sociolinguística Variacionista no Brasil. *Fórum Linguístico*, v. 8, n. 2, p. 187-207, Florianópolis, abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2011v8n2p187/21673>. Acesso em: 24 jan 2020.

SOARES, Magda. *Linguagem e Escola: Uma perspectiva social*. 18 ed. São Paulo: Contexto, 2017.