



REPRESENTAÇÃO DE LINGUAGEM NO DISCURSO INCLUSIVO DA EJA

Cristiane Eugênio Liberato
(UFMS/PPG-Letras)¹⁹
Claudete Cameschi de Souza
(UFMS/PPG-Letras)²⁰

RESUMO: Partindo do pressuposto de que um documento advindo dos aparatos institucionais pode construir para a subjetivação dos sujeitos a respeito de um determinado assunto, este trabalho tem por objetivo problematizar a representação de linguagem e os possíveis efeitos de sentidos de inclusão que emergem na materialidade linguística *Reflexões pedagógicas sobre o ensino e aprendizagem de pessoas jovens e adultas*, documento desenvolvido pelo Centro de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, sob a coordenação de Piconez (2013). Pautamo-nos nos pressupostos teóricos de : Orlandi (1998), (2007), (2013); Calvet (2007) que nos levaram a algumas (in)conclusões: documento oficial voltado à formação docente para ampliação da aprendizagem de jovens e adultos, está inevitavelmente afetado pela subjetividade, por construções sucedidas de crenças e valores compartilhados na dimensão cultural que constituem a experiência histórica e coletiva dos sujeitos e estão inseridas na história.

Palavras-chave: Linguagem; In/exclusão; Políticas linguísticas; Educação de Jovens e Adultos.

Introdução

[...] a história não está, por isso mesmo, ausente do campo das ciências da linguagem: é mais a natureza das interrogações históricas dos linguistas que mudou. (COURTINE, 2006, p. 05).

A dialética inclusão/exclusão está na ordem de diversos discursos institucionais, o que nos leva a pensar que o discurso escolar também se enquadra nesse aspecto. Como todo discurso se manifesta por meio de práticas discursivas (ou não discursivas), a análise da articulação de determinadas materialidades que atravessam o universo escolar pode contribuir para

¹⁹ Mestre em Letras, área de Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, câmpus Três Lagoas – MS, liberato_crisitane17@gmail.com

²⁰ Mestre em Letras, área de Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, câmpus Três Lagoas – MS, liberato_crisitane17@gmail.com



compreendermos a (re)produção de determinados saberes que acabam autenticando a representação que temos tanto da instituição escolar quanto dos sujeitos.

Dessa maneira, ao delinear uma análise a respeito das materialidades de um projeto educacional, como o Projeto de Educação de Jovens e Adultos (EJA), traz-se à tona a inscrição de discursos que, por meio de formações discursivas, acabam por determinar as condições de existência do discurso de inclusão e de exclusão.

De acordo com tais reflexões, temos por objetivo problematizar a representação de linguagem bem como os possíveis efeitos de sentidos de inclusão que emergem na materialidade linguística *Reflexões pedagógicas sobre o ensino e aprendizagem de pessoas jovens e adultas* para descrição e análise dos efeitos de sentido de *linguagem* e sua relação com Políticas de Língua; documento este desenvolvido pelo Centro de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, sob a coordenação de Piconez (2013).

E como todo material é efeito de uma construção discursiva, afinal “(...) cada texto é construído por agenciamentos discursivos que controlam, delimitam, classificam, ordenam e distribuem os acontecimentos discursivos em dispersão” (GREGOLIN, 2007, p. 16), centramos que a articulação do documento, sua coerência, faz-se também por meio de Políticas Linguísticas. Dizemos isso pelo fato de a ação de construção de um saber voltado na normatização do ensino de uma língua advém de um plano linguístico para a efetivação da implementação de uma política linguística.

Quanto aos fins delineados, as Políticas Linguísticas se encontram imbricadas na constituição discursiva do documento, uma vez que não se pode ignorar o fato de que foram adotadas na organização dele estratégias e diretrizes que determinam princípios, metas e objetivos, ações relacionadas com o poder político (ALTENHOFEN, 2004). Uma delas se refere a noção de linguagem e o entendimento do lugar que esta ocupa na vida social humana. O postulado de língua(gem) como constitutiva do/no sujeito, que o identifica, e lhe atribui o indicativo de pertença em sua esfera social, possibilita partir do ponto de que um povo adota políticas específicas para sua língua(gem) conforme o seu contexto sócio-cultural-econômico (ORLANDI, 1988).

Dessa maneira, estudar as PL possibilita um gesto de Interpretação discursivo mais sólido, pois vai às condições de produção do referido documento, ou seja, à historicidade, para indicar melhor como as formas simbólicas de representação da linguagem e da inclusão se estabelecem na realidade social. Para tanto, a análise será fundamentada na perspectiva da Análise do Discurso, de



orientação francesa, como “uma forma de conhecimento que se realiza em seu objeto – o discurso – pela conjunção desses três modos de opacidade: a do sujeito, a da língua e a da história” (ORLANDI, 2013, p.73).

Resultados preliminares apontam que embora se trate de um documento oficial voltado à formação docente para ampliação da aprendizagem de jovens e adultos, está inevitavelmente afetado pela subjetividade, por construções sucedidas de crenças e valores compartilhados na dimensão cultural que constituem a experiência histórica e coletiva dos sujeitos e estão inseridas na história.

Políticas linguísticas: algumas palavras

No entanto, o jogo entre a metalinguagem e terminologia, [...] nos assegura o fato de que entre a língua e o saber linguístico há sempre espaços de interpretação (ORLANDI, 2013, p. 27)

Haverá sempre sentidos diferentes a atribuir ao que sejam Políticas Linguísticas, desde o formal, com a explicitação, o ordenamento de regras e leis, aos menos evidentes que são os usos diferenciados da língua, defende Orlandi (1998, p. 7), para quem falar é uma “prática política” e envolve as “relações históricas e sociais do poder sempre inscritas na linguagem”.

O sujeito é identificado ou sofre coerção pela linguagem – atividade simbólica que ordena a realidade. Assim, “a questão da linguagem” é do “reconhecimento ou da exclusão”, é “questão do Estado”, política de invasão e de anulação de diferenças, (PÊCHEUX, 1983, *apud* ORLANDI, 1998, p. 8). Para Orlandi (2013, p. 106), falar de PL é compreender a “política sobre a língua e a produção do conhecimento das línguas”.

Num percurso histórico, pode-se dizer que as Políticas Linguísticas precedem aos estudos linguísticos, cujo período relativo aos seus estudos foi posterior aos processos de descolonização de alguns países. Na concepção de Calvet, (2007), *planejamento linguístico* é cunhado por Haugen (1959) quando exportou e aplicou termos do campo da economia e da administração liberal para tratar do problema da norma linguística e da padronização do holandês.



A proposta de Haugen (*apud* CALVET, 2007) ficou destituída da perspectiva sociológica: não se pensou a questão do poder que perpassa as intervenções quando não se considerou o plurilinguismo (que coloca as línguas em relação de forças entre si), nem o papel do Estado nas decisões, na legislação sobre as línguas, ao adotar uma em detrimento de outra.

Essa área de estudos, que surgiu especialmente na década de 60 — embora, no Brasil, o assunto começou a ampliar em 1999, por meio do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL), com sede em Florianópolis —, pesquisa, analisa e averigua estratégias, diretrizes e visões que ocorrem em diversos espaços no mundo.

Na perspectiva aqui proposta, entende-se que a emergência de uma política linguística resulta de uma tentativa de organização das práticas significativas e das forças sociais que se encontram em jogo. O estabelecimento de regras para a efetiva utilização de uma língua ou para o silenciamento de outra organiza simultaneamente os espaços institucionais por onde as línguas circulam e o modo como elas circulam. (MARIANI, 2006, p. 78)

Na esteira de Calvet (2007), as Políticas Linguísticas (decisões referentes a relações entre língua e sociedade) estão muito ligadas ao planejamento linguístico – as implementações. O conjunto de trabalhos que apresenta leva à interpretação de que as políticas linguísticas decorrem de estudos que a Linguística teórica faz. Por isso é comum atribuir à evolução da língua o direcionamento de Políticas Linguísticas.

Rajagopalan (2008) entende determinante da Política Linguística o planejamento, a constituição de *corpus*. Para o autor a língua é um patrimônio imaterial de cultura. Depois que se inicia a sua descrição e o ensino de sua forma escrita é que se processam as políticas de preservação da língua e respectiva cultura da comunidade falante. Se a Linguística é descritiva, e graças a sua pretensa neutralidade, trabalha fatos de língua, pela descrição de aspectos fonéticos, lexicais, semânticos, pragmáticos. Pode-se atribuir à gramática tradicional o papel de “berçário” das Políticas Linguísticas ao instituir as normas de registro da língua e estabelecer padrão para a escrita.

Diferentemente da Linguística, as Políticas Linguísticas surgem como um campo de saber que tem marcado na própria nomenclatura, um posicionamento político, a função de estabelecimento de regras. Ao discutir aspectos políticos de uma língua, tem caráter prescritivo e interventor: quando prescreve, faz a intervenção.



Ainda para Calvet (2007), Políticas linguísticas é um campo multidisciplinar que aciona o conhecimento técnico de linguística, antropologia, sociologia, história, dentre outros, com vistas a uma prática política ligada à intervenção sobre: *corpus*, (planejamento para a fixação de uma escrita; enriquecimento lexical; combate a influências estrangeiras etc); *status*, sobre os limites, o nível de prestígio, e possibilidades de uma língua.

Castilho (1980) apresenta distinta visão de Calvet (2007) e Rajagopalan (2008): considera as variações ferramentas que impulsionaram as decisões das políticas linguísticas, de modo que as Políticas Linguísticas podem ser consideradas uma forma de Sociolinguística. Um exemplo foi a inserção de noções da variação no ensino de língua, conforme preconizou a Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu Art. 210, § 2º: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. A variação é reconhecida, quando se fala numa oficial e destaca a concomitância de outras.

Orlandi (2007, p.8) propõe um desvio dessa forma tradicional, sociológica, de conceber as Políticas Linguísticas falando de “descolonização da linguística e do linguista”, pois não há possibilidade de uma língua ser isentada do aspecto político.

A autora retoma esta questão ao destacar o colonialismo político-científico nos campos do saber, em que o modelo de “autoridade” seguido pelos linguistas, é o europeu, e necessita posicionamento crítico e postura ética, um modo de produzir conhecimento em nossa sociedade que considere as suas especificidades, (ORLANDI, 2013, p.100-110).

Quando se refere às Políticas Linguísticas, Orlandi (2013) prefere “Política de Línguas” porque provoca o efeito de sentido do político da língua. Já em outro estudo Orlandi (2013, p. 109) destaca três razões e princípios éticos diferentes para se pensar este campo do saber, o que denota a contradição: i) o Estado defende a *unidade* linguística; ii) uma unidade é imposta para *dominação*; iii) a *diversidade* é real. É contraditório pensar política linguística que se pretende democrática, quando há necessidade de se prescrever, normatizar e priorizar uma língua selecionada pelo governo e imposta à maioria.

Na perspectiva de Orlandi (2013) entendemos que as pesquisas no campo da linguagem interferem nas políticas linguísticas. No Brasil colônia, desconsiderando-se a diversidade linguístico-cultural da nação, foi feita a imposição de uma “língua imaginária” (ORLANDI, 2007).



Na ocasião, a própria língua portuguesa constituía seu *corpus* e buscava seu *status* politicamente. Hoje, graças aos estudos linguísticos, muitas línguas indígenas foram revitalizadas.

A questão da unidade é condição necessária à constituição de qualquer língua, o que é contraditório: unidade e diversidade como constitutiva da relação entre línguas. Assim, os estudos linguísticos direcionam a adoção de certas políticas de línguas, dependendo do contexto em que são formulados. Para manter a unidade da língua são criados tecnologias: gramáticas, dicionários, livros etc., que refletem os estudos sobre a língua e, simultaneamente, as políticas de línguas.

Políticas de línguas e ensino de língua

O Estado gerencia a língua oficial por meio de leis. E a língua oficializada é a que detém o poder político, econômico e social; daí a relação entre esta e as demais serem de dominação, de exclusão, de confronto (ORLANDI, 1998).

Necessário se faz pensar a questão linguística da perspectiva de relação entre as línguas. A sociedade, articulada pela língua e identidade nacional requer um processo social que considere as línguas e não erradique as barreiras linguísticas nem discrimine as línguas, mas “crie uma consciência ideológica e política que atinja as línguas”, postula Hamel, (1998, p. 41).

A Política Linguística relaciona-se diretamente ao ensino, tanto que qualquer proposta de ensino de língua portuguesa tem concepção de língua e linguagem. Documentar, descrever e historicizar a variedade brasileira do português são condições mínimas para a renovação do ensino.

Nessa perspectiva, Orlandi (2013) analisa, discursivamente, a história da língua portuguesa a partir do conhecimento produzido sobre ela no Brasil e a partir de políticas do Estado para a sua constituição – políticas que afetam o sujeito, a língua e o estado, e aponta: o sujeito se constitui conforme o contexto e, no caso da constituição da língua nacional, há diferentes momentos e concepções de sociedade, todos singulares processos de significação.

No contato histórico e cultural, línguas em relação, pois a heterogeneidade é constitutiva da linguagem, (AUTHIER-RÉVUZ, 1990). Nas palavras de Orlandi e Souza (1998), tomando por modelos o tupi-jesuítico e o português-brasileiro, é possível partir da compreensão de que a língua como objeto de estudo se configurou como método a ponto de não se poder distinguir o instrumento e o objeto de observação.



Assim, foram criados artefatos, objetos-ficção a que chamam “línguas imaginárias”, as (da análise) dos sistemas, das normas, das coerções, das línguas instituição, a-históricas (IDEM, 1998, p. 28). A língua fluida é a real, aquela que pode ser observada e reconhecida em processos discursivos, que não pode ser colocada no arcabouço dos sistemas e fórmulas.

Para Orlandi (2007), a língua imaginária interfere no real, modela-o, em duas direções: para a história da língua e para o cientista. Por exemplo: a história da língua portuguesa usada em Portugal não é a mesma da usada no Brasil porque a formação destes países também é diferente, o que faz acarretar determinadas consequências.

Historicamente, a portuguesa e a brasileira são diferentes, mas a materialidade (que é a língua) produz o equívoco de que são iguais, pois os processos históricos são menos visíveis na língua.

Assim, a relação falante, escrita e oralidade em Portugal é uma, no Brasil outra. A gramática não observa isso e essa ordem tem implicações na atualidade, no ensino de língua e no fracasso. A língua geral (imposta por Pombal) era apenas falada, os registros das transações políticas, econômicas e culturais do país não eram feitos por ela; aspecto este que atribui o relaxamento entre fala e escrita percebida nos brasileiros ainda hoje.

Historicamente, a relação do sujeito com o simbólico constitui os sentidos. A oralidade da língua geral não foi legitimada; então, na escola, ainda permanece essa característica de priorizar a escrita.

A heterogeneidade nem sempre é observada, os processos históricos nem sempre são visíveis; a relação entre escrita e oralidade na escola brasileira, fruto de distintos sistemas simbólicos e históricos, embora a materialidade seja a mesma, daí o equívoco, a língua imaginária não deixa ver a história.

As consequências teórico-práticas relacionam-se ao ensino-aprendizagem da língua. Como historicamente não houve a inscrição do sujeito no processo da constituição da língua, não faz sentido para ele; sua relação com o simbólico foi silenciada. A língua foi imposta pelo estado: primeiro o latim escrito, depois a língua geral, falada, e em seguida o português.

Como o brasileiro valoriza mais o oral que o escrito, a escola quer fazer o aluno passar da oralidade para a escrita de forma violenta. Esta exigência pesa a ideologia colonizadora europeia que naturaliza a escrita, apaga o percurso histórico do sujeito com o simbólico. Dominar a escrita é o domínio da gramática, daí as implicações da política de línguas.



O ensino-aprendizagem de língua portuguesa “padrão” (língua imaginária) a falantes nativos, alunos da EJA, mostrar-lhes que já falam a língua de um jeito, mas que sua fala também pode ser realizada de outro; é por em relevo a heterogeneidade, respeitar a pluralidade cultural e linguística na qual é o agente.

Práticas discursivas sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil

No Brasil-Colônia, os jesuítas exerciam ações educativas de cunho missionário, período em que a prioridade era oferecer uma formação à elite que compunha o país. Dessa forma, a educação de adultos só se constitui como tema de política educacional a partir da década de 1940, período no qual surgem iniciativas concretas em oferecer os benefícios de escolarização à ampla camada popular, dos que estavam à margem da sociedade letrada.

Essa tendência se expressou em várias ações e programas governamentais, nas décadas de 1940-50. Surgiram críticas às campanhas de educação de adultos, referindo-se tanto às suas deficiências administrativas quanto a sua orientação pedagógica.

A partir desse período, e em razão dessas interferências, surge então um “novo paradigma pedagógico para a educação de jovens e adultos”, cuja referência foi o educador Paulo Freire, postula Araújo (2007, p.33). Freire utilizava-se dos Centros de Cultura, independentes dos sujeitos serem letrados ou não, em que os assuntos discutidos eram por eles sugeridos. Dessa forma, os educandos podiam demonstrar que são sujeitos históricos, dotados de uma sabedoria popular, capazes de transformar a realidade em que estão inseridos. Partia-se da leitura do mundo para a leitura da escrita.

Com o advento do Golpe Militar de 1964, os programas de alfabetização e de educação popular passaram a ser vistos pelo governo como uma grave ameaça à ordem, sendo seus promotores duramente reprimidos (ARAÚJO, 2007, p. 21). Apenas em 1969 firmou-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), voltado a oferecer alfabetização nas mais variadas localidades do país, expandindo-se por todo o território nacional, com atuações diversificadas.

Com a Lei 5692/71, de Diretrizes e Bases na Educação Nacional (BRASIL, 1996), foi implantado o ensino supletivo. Pela primeira vez a educação voltada a esse segmento fez jus a um



capítulo específico na legislação educacional, que distinguiu as funções: suplência (relativa à reposição da escolaridade), o suprimimento (relativo ao aperfeiçoamento ou atualização), a aprendizagem e a qualificação (referentes à formação para o trabalho profissional).

Assim, foi possível a substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo, via cursos ou exames, garantindo a certificação do ensino de 1º grau aos maiores de 18 anos e de 2º grau para os maiores de 21 anos.

Mas o ensino supletivo, apresentado como uma modalidade de caráter temporário, passou a uma forma de ensino permanente para atender aos que ficaram fora da escola, desprovidos da alfabetização, e a uma demanda crescente de pessoas que necessitavam comprovar escolaridade no trabalho.

Na década de 1980, o Governo Federal rompe com a política da EJA do período militar e institui a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR), sob apoio técnico e financeiro de prefeituras municipais (ARAÚJO, 2007, p.23).

A Educação de Jovens e Adultos está regulamentada na LDB, pelos arts. 37 e 38: Art. 37. “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. A terminologia “educação” apresenta um conceito mais abrangente do que o termo anterior “ensino”. As práticas de “ensino supletivo” estão marcadas pelo “apressamento” do ensino. A EJA traz noção de ensino-aprendizagem expressa pelo “direito” e por uma “educação” inclusiva, defende Araújo (2007).

O processo analítico do documento: linguagem da perspectiva da variação

Disponibilizado na versão impressa e digital aos professores, documento *Reflexões pedagógicas sobre o ensino e aprendizagem de pessoas jovens e adultas* apresenta o objetivo de incentivar a “reflexão sobre a organização curricular, seleção dos conteúdos, orientação didática e avaliação EJA”, (PICONEZ, 2013, p.10).

Dividido em duas partes, cada qual marcada por questionamentos, a Parte I tem por título: *Como Aprendem as Pessoas Jovens e Adultas?* traz subtítulos como a *Conceituação de adulto*, *Pedagogia x andragogia x EJA*, *Autoconceito*, *O papel da experiência do aluno*, *Prontidão para aprender*, *Orientação da aprendizagem*, *Motivação para aprender*.



Já a parte II é intitulada: *Dificuldades de Aprendizagem ou Dificuldades de Ensino?* Trata de aspectos subtítulados como *Variáveis presentes na Educação de Jovens e Adultos, Por que organizar o trabalho pedagógico?*, *Estratégias de aprendizagem*, *Enfoque curricular: potencialidades e limites*.

Desse documento, foram feitos recortes de enunciados significativos para os objetivos desta análise de práticas discursivas sobre políticas linguísticas para o ensino de pessoas jovens e adultas. Ficou silenciado no texto o item lexical *língua*. Apenas *linguagem* consta duas vezes ao longo de todo o material.

R 1. Nas escolas brasileiras, a presença da televisão e de videoaulas não é novidade. Os recursos televisivos apresentam informações utilizando diversas linguagens a partir de demonstração, encenação, situações reais vivenciadas no contexto diário. (1.2.2 O papel da experiência do aluno, Parte I Como Aprendem as Pessoas Jovens e Adultas? p.27)

R 2. O uso da multidimensionalidade de informações em diferentes linguagens e a sabedoria docente para não privilegiar somente estratégias tradicionais (exposição oral, leituras lineares no livro didático, inexistência de trabalho com o repertório vocabular específico de cada disciplina) devem fazer parte das reflexões fundamentais para organização do trabalho pedagógico. (2.3 Estratégias de aprendizagem, Parte I Como Aprendem as Pessoas Jovens e Adultas? p.39)

O item lexical *linguagens* nas únicas duas ocorrências, está no plural e vem acompanhado por um adjetivo anteposto a ele: “diversas linguagens” (R1) e “diferentes linguagens” (R2). A desinência plural por si denota a existência da variedade de linguagem. No entanto os adjetivos antepostos marcam mais a subjetividade. Neves (2000, p. 203), ao discorrer sobre a posição do adjetivo no sintagma nominal observou que como qualificador, em geral a anteposição “cria ou reforça o caráter mais avaliativo, subjetivo da qualificação.”

Ao consultar as entradas “diversas” e “diferentes” no dicionário online de Língua Portuguesa (2017) observamos que ambos tem a prerrogativa de: i) indicar pluralidade: “várias, muitas, variadas, inúmeras, tantas, algumas, umas, múltiplas, numerosas, abundantes, copiosas, certas”; ii) mostrar desigualdade: “desiguais, distintas, opostas, contrárias, outras e de “que apresenta iii) e variedade: “diversificadas, variegadas, sortidas, heterogêneas, múltímodas”. “Variadas linguagens” e “diferentes linguagens” marcam a representação do enunciador da política de línguas decorrente dos estudos linguísticos no que concerne a variação da língua.



Em R1, nosso gesto de interpretação de linguagem como variação se refere ao campo da práxis pedagógica, marcadas por “demonstração, encenação, situações reais vivenciadas no contexto diário”, ações possibilitadas pelas (novas) tecnologias da informação e comunicação implícitas nas lexias “televisão e vídeo.”

Ainda no território da prática com a linguagem, da perspectiva da variação, em R2 o sujeito recusa a denominada pedagogia “tradicional” entendida como “exposição oral, leituras lineares no livro didático, inexistência de trabalho com o repertório vocabular específico de cada disciplina”. Um dos efeitos de sentido possível é de que o sujeito concebe que o modelo tradicional de ensino de língua separado de cultura, torna limitada a relação do aprendiz com a língua e o seu conhecimento sociocultural.

A Resolução n. 01 do 3514 CNE/CEB de 05 de julho de 2000, no seu artigo 05, inciso II, reza: “quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores”. (BRASIL, 2000). Considerar a variedade de linguagens é considerar a linguagem em funcionamento, a adequação de linguagem às situações comunicativas, complexas tanto quanto a sociedade.

O público EJA é diferenciado; sua relação com o simbólico foi concretizada também de formas diversas; tratam-se de usuários de língua fluida que lhes serve socialmente, e que ao mesmo tempo se torna um dos fatores de exclusão social. O conhecimento da variante de *status*, “imaginária”, só pode ser configurado via escola. O programa EJA compreende uma proposta de “habilitar” o falante à linguagem “imaginária” que o inclua no mercado de trabalho ao passo que faz a compensação do tempo escolar desse sujeito jovem e/ou adulto que não concluiu a educação básica e se encontra em defasagem ano-série.

Quando trata de linguagens da perspectiva da variação, o governo o faz atendendo à demanda por práticas discursivas de inclusão dos sujeitos EJA, assim, da perspectiva política de língua que abarque a língua fluida dos falantes e ao mesmo tempo mostre, via escola, a imaginária, de maior prestígio social.

Historicamente, a linguagem priorizada pela escola é a padrão/ escrita, que permeia o ensino de todas as disciplinas e é privilegiada na avaliação escolar. Na sociedade textualizada contemporânea, da multiplicidade de materialidades, das multimodalidades, a escrita se impôs radicalmente, devido à (novas) tecnologias de informação e comunicação, Cavalcanti (1999).



Assim, o questionamento é: como poderia se processar a inclusão de pessoas jovens e adultos na EJA, da perspectiva de políticas de língua que considere as variantes, se a escola, espaço onde o sistema de ensino oficial se diz aberto a todas as camadas da população, mantém inalteradas as estruturas, os conteúdos, a práxis?

Já na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), está preconizado o ensino de língua que considere a variedade e isso advém dos estudos da Linguística, de políticas de línguas. As práticas discursivas da EJA abrigam regularidades sobre linguagens, reconhecendo a variação, mas os parâmetros seguidos para esta especificidade educacional ancoram-se nos mesmos postulados da educação básica, o que por si mesmo marca a impossibilidade de se considerar, na prática, a diversidade.

Algumas (In)conclusões

Considerando o objetivo de problematizar a representação de linguagem, salientamos que toda proposta de ensino de língua portuguesa tem concepção de língua e de linguagem e que o processo de aquisição da língua escrita influencia a política de língua. Não importa por onde o professor comece, haverá sempre um momento em que terá de se posicionar quanto a conceitos linguísticos, como: língua, linguagem, morfemas etc.

Sua tomada de posição o filia a certos princípios políticos, que vão nortear seu trabalho e requerer postura ética; o professor “faz” política de língua ao tentar modificar a forma de o aluno usar a língua e o faz seguindo políticas de línguas. No entanto, como todos falamos, todos temos uma relação histórica com o simbólico, o documento que trata de prática discursiva oficial, de inclusão da EJA, vem afetado pela subjetividade, por construções sucedidas de crenças e valores compartilhados na dimensão cultural que constituem a experiência histórica e coletiva.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.



- _____. **Lei nº 9.394.** Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Brasília, 1996a
- _____. Lei nº 5.692/1971. Fixa as Diretrizes de Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras Providências. 1996b.
- _____. Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília - MEC / SEF, 1997.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultas. Resolução n. 01 de 05 de julho de 2000.
- ALTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n. 19, p.25-42, Campinas: Unicamp, 1990.
- ARAÚJO, Nelma Sgarbosa Roman de. A educação de Jovens e Adultos e a resolução de problemas matemáticos. Dissertação de Mestrado em Matemática. Universidade Estadual de Maringá, 2007. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2012/matematica_artigos/dissertacao_nelma_araujo.pdf>. Acesso em 06 de jan. 2017.
- CALVET, Louis-Jean (2007). *As Políticas Linguísticas*, São Paulo: Parábola.
- CASTILHO. A. A constituição da norma pedagógica do português. In: Revista do Instituto de Estudos Brasileiros. nº. 22, São Paulo: USP, 1980, p. 9-18
- CAVALCANTI, Marilda Couto (1999). *Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil*. In: D. E.L.T.A., vol 15, nº especial, pp. 385-471.
- COURTINE, Jean-Jacques. *O tecido da memória: algumas perspectivas de trabalho histórico nas ciências da linguagem*. Revista Polifonia. Cuiabá: EdUFMT, V. 12, N. 2, p. 1-13, 2006.
- Dicionário Online de Português. Disponível em <<https://www.sinonimos.com.br/diversas/>>. Acesso em 16 jan. 2017.
- Dicionário Online de Português. Disponível em <<https://www.sinonimos.com.br/diferentes/>> Acesso em 16 jan.2017.
- GREGOLIN, Maria do R. Análise do discurso e mídia: a (re)produção de identidades. *Revista Comunicação, Mídia e Consumo*, São Paulo, v. 4, n. 11, p. 11-25, 2007.
- MARIANI, B. S. C. *Políticas de colonização linguística*. Letras (Santa Maria), Santa Maria, RGS, v. 1o sem, 2006, p. 56-64.



NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

ORLANDI, Eni P.; SOUZA, T.C.C. A língua imaginária e a língua fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem. In. ORLANDI, E. P. (Org.) *Política linguística na América Latina*. Campinas, SP: Pontes, 1988. 27 – 40 pp.

ORLANDI, Eni P. (Org.) *Política linguística na América Latina*. Campinas, SP: Pontes, 1988.

_____. (Org.) *Política Linguística no Brasil*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

_____. *Língua e Conhecimento Linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

HAMEL, R. Enrique. La política Del language y El conflicto interétnico – problemas de investigación sociolingüística. In. ORLANDI, E. P. (Org.) *Política linguística na América Latina*. Campinas, SP: Pontes, 1988. 41 – 74 pp.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. *Reflexões pedagógicas sobre o ensino e aprendizagem de pessoas jovens e adultas*. O São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Centro de Educação de Jovens e Adultos Secretaria da Educação, Centro de Educação de Jovens e Adultos – São Paulo: SE, 2013. 55 p.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada. Vol. 24 no.1 São Paulo 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502008000100008>. Acesso em 13 set. 2016.