



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

MARLÚCIA ALVES SECUNDO WHITE

**QUESTÕES DE ESCRITA EM TEXTOS ESPONTÂNEOS PRODUZIDOS POR
ESTUDANTES DO PROEJA**

MACEIÓ - AL

2012

MARLÚCIA ALVES SECUNDO WHITE

**QUESTÕES DE ESCRITA EM TEXTOS ESPONTÂNEOS PRODUZIDOS POR
ESTUDANTES DO PROEJA**

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas, como requisito final para a obtenção do título de Mestra em Linguística.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Núbia Rabelo Bakker Faria

MACEIÓ-AL

2012

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

W582q White, Marlúcia Alves Secundo.
 Questões de escrita em textos espontâneos produzidos por estudantes do
 PROEJA / Marlúcia Alves Secundo White. – 2012.
 153 f. ; il.

Orientadora: Núbia Rabelo Bakker Faria.
Tese (doutorado em Letras e Linguística : Linguística) – Universidade Federal
de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e
Linguística. Maceió, 2012.

Bibliografia: f. 114-118.
Anexos: f. 119-153.

1. Linguística Aplicada. 2. Produção textual – Sentidos. 3. Compreensão na
leitura. I. Título

CDU: 800.7

 UFAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS FACULDADE DE LETRAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA	 PPGLL
---	---	--

TERMO DE APROVAÇÃO

MARLÚCIA ALVES SECUNDO WHITE

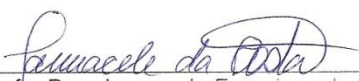
Título do trabalho: "QUESTÕES DE ESCRITA EM TEXTOS ESPONTÂNEOS PRODUZIDOS POR ESTUDANTES DO PROEJA"

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRA em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:


Profa. Dra. Nubia Rabelo Bakker Faria (PPGLL/UFAL)

Examinadores:


Profa. Dra. Januacele Francisca da Costa, (PPGLL/UFAL)


Profa. Dra. Nadja Naira Aguiar Ribeiro, (CEDU/UFAL)

Maceió, 8 de junho de 2012.

**À memória dos meus pais, Manoel Secundo Filho e Maria de
Lourdes Alves Secundo, que tanto lutaram pela realização e
felicidade dos seus filhos.**

AGRADECIMENTOS

A DEUS, por tudo aquilo que me tem proporcionado.

À Professora Dra. Núbia Rabelo Bakker Faria, o meu reconhecimento e a minha gratidão pelas orientações valiosas, sugestões e cuidado durante a leitura do texto, paciência e atenção.

À Professora Dra. Januacele Francisca da Costa, a minha sincera gratidão pelo precioso apoio e relevantes sugestões durante o processo de escrita desta dissertação.

À Professora Dra. Nadja Naira Aguiar Ribeiro – PGE /CEDU/UFAL, pelas sugestões durante a qualificação.

Aos professores do MINTER/IFS/IFBA/UFAL, os meus sinceros agradecimentos pelos conhecimentos transmitidos.

Aos meus filhos Pollyanna, Benjamin e Larissa, por serem a razão de tudo isso e da minha vida.

Aos Secundos, minha querida família, pela compreensão e paciência.

Aos meus colegas do MINTER/IFS/IFBA/UFAL, pelo convívio, amizade e carinho. A Fred, particularmente, pelas horas de estudo.

Aos meus alunos, por terem sido instrumentos de grande importância para a realização desta pesquisa.

À instituição IFS, particularmente aos colegas que, direta ou indiretamente, contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

RESUMO

Esta dissertação tem como proposta identificar e analisar questões de escrita em textos produzidos por estudantes do PROEJA do *Campus* Aracaju. Essa produção textual estudada é constituída por bilhetes, cartas, histórias de vida e textos opinativos, escritos sem a orientação do professor. Para situar os envolvidos desta pesquisa, é traçado, no primeiro capítulo, o histórico da implantação dessa modalidade de ensino, como também é feita a análise do perfil dos ingressos e historiado o encontro desses estudantes com a língua oficial ensinada pela instituição pesquisada. A fundamentação teórico-metodológica, no segundo capítulo, embasa o trabalho com os dados coletivos, assim como com os dados singulares. Para análise dos dados coletivos, recorro à Sociolinguística, tendo em vista o perfil dos estudantes envolvidos. Para análise dos dados singulares, recorro ao Paradigma Indiciário (cf. Abaurre 1999, 2006), visto que os dados linguísticos levantados e coletados não representam somente a transposição da fala para a escrita, mas apresentam, principalmente, singularidades que dão pistas da relação do sujeito com a língua. O estudo da relação fala/escrita e da relação sujeito/língua, no terceiro capítulo, mostra que os episódios linguísticos analisados são representativos da variedade linguística usada por esses sujeitos no seu grupo de fala, mas revela, de forma singular, a relação que esses sujeitos mantêm com a língua oficial que lhes é imposta pela instituição.

Palavras-chave: Proeja. Escrita. Singularidade. Variedade linguística

ABSTRACT

This dissertation is proposed to identify and analyze peculiarities in texts produced by students from PROEJA, Campus Aracaju. The textual production is made up of notes, letters, life stories and opinion pieces, written without teacher guidance. In order to understand the students in this research, it is outlined in the first chapter the history of the deploying this type of education as well as the analysis of the social profile and emphasized the moment these students are exposed to the official language taught at IFS. The theoretical and methodological approach, in the second chapter, substantiates the work with the collective data, as well as individual data. Sociolinguistics is used to analyze the collective data giving the profile of the students involved. For singular data analysis, Evidential Paradigm (cf. Abaurre 1999, 2006) is used since the linguistic data collected not only represent the transposition of speech to writing, but mainly present singularities that give clues about the relationship of the individual with language. The study of speech / writing and individual/ language relationship, in the third chapter, shows that the episodes analyzed are representative of the linguistic variety of languages used by these individuals in their speaking group, but reveals, in a singular manner, the relationship that these individuals keep with the official language imposed upon them by the institution.

Keywords: PROEJA. Writing. Singularity. Linguistic variety

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Apagamentos selecionados dos dados de escrita de estudantes do Proeja do IFS, <i>campus</i> Aracaju.....	77
Quadro 2 – Casos de troca de letras encontrados nos dados de escrita de estudantes do Proeja do IFS, <i>campus</i> Aracaju.....	85

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
O porquê da pesquisa.....	9
Os textos envolvidos.....	11
O objetivo do trabalho	11
Síntese dos capítulos.....	12
1 O PROEJA NO CAMPUS ARACAJU: UMA TRAJETÓRIA DE DESAFIOS E LIMITES EM TORNO DA LÍNGUA.....	15
1.1 IFS, de Escola de Aprendizizes e Artífices a Instituto Federal.....	15
1.2 PROEJA – Como surgiu esse programa.....	17
1.2.1 Funções e princípios da EJA.....	20
1.3 História da implantação do PROEJA no espaço do IFS.....	21
1.3.1 O professor do IFS e a realidade linguística dos alunos.....	24
1.3.2 O preconceito linguístico sobre os estudantes do PROEJA.....	29
1.3.3 Os estudantes do PROEJA e suas expectativas.....	32
1.3.4 O encontro do estudante do PROEJA com a variedade linguística oficial.....	38
2 A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	42
2.1 A heterogeneidade linguística nos textos dos estudantes do PROEJA	43
2.1.1 A Sociolinguística e os pressupostos teóricos da teoria da variação	46
2.2 O estudo com dados singulares e o paradigma indiciário.....	49
2.3 A Metodologia.....	61
2.3.1 A Formação do <i>Corpus</i>	62
2.3.2 Os critérios para seleção dos fragmentos portadores de eventos singulares.....	63
2.3.3 A escola pesquisada.....	65
2.3.4 Os sujeitos participantes da pesquisa.....	66
2.3.5 Os princípios éticos seguidos na pesquisa.....	68
2.3.6 Os procedimentos para análise dos dados linguísticos.....	65

3	A RELAÇÃO FALA/ESCRITA E A RELAÇÃO SUJEITO/LÍNGUA EM PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS DO PROEJA.....	75
3.1	A variação linguística e a relação fala-escrita.....	76
3.1.1	Apagamentos.....	76
3.1.1.1	<h>	79
3.1.1.2	<r>, <m>, <s>	80
3.1.2	Troca de letras	85
3.1.2.1	<l> por <r>	87
3.1.2.2	<i> por <e>	88
3.1.3	A Sociolinguística e a sua relação com a aprendizagem da escrita e com o ensino de língua na escola	88
3.2	O paradigma indiciário: relação sujeito-linguagem.....	94
	Texto 1 - Diploma de Agricultor de Mãos Calejadas.....	89
	Texto 2 - Redação.....	98
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
	REFERÊNCIAS.....	116
	ANEXOS.....	117

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de dissertação de Mestrado em Linguística, cujo tema é questões de escrita em textos espontâneos de estudantes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), no espaço do Instituto Federal de Sergipe (IFS), *campus* Aracaju, é resultado de um estudo desenvolvido a partir de dados singulares e relevantes, coletados em textos escritos, produzidos por estudantes dessa modalidade de ensino.

Uma questão que se pode colocar logo de início é: Por que pesquisar questões que envolvem o processo de escrita de alunos do PROEJA?

O interesse começou quando observei nos textos escritos, produzidos por esses alunos, vários “problemas”, para mim, naquele período, “gravíssimos”. São fenômenos de ordem morfossintática e fonológica, como apagamento, troca de letras, escrita com marcas de oralidade, que representavam o modo como eles falavam. Por se tratar de estudantes que estavam cursando o nível médio, acreditava que eles já tivessem domínio da língua escrita para escrever textos. Daí o meu espanto.

No entanto, entre os fenômenos observados, foram encontrados dados cuja singularidade transcende fatos corriqueiros registrados em processo de aquisição de escrita. Esses dados podem ser reveladores de momentos especiais de escrita, em que estão envolvidos esses alunos. Tenho observado, através desses dados, que o aluno oscila entre a língua por ele praticada em sua comunidade de fala e a língua que a escola exige na sua formação, sobretudo em textos escritos.

Outra questão que se coloca é: essas ocorrências singulares de escrita podem revelar a relação dos estudantes do PROEJA com a linguagem e os contextos em que estão inseridos?

Para responder a essa e outras questões, recorro, neste estudo, aos trabalhos de Maria Bernadete Marques Abaurre (1990, 1991, 1996, 1997, 2006), realizados com dados de produção escrita de crianças, adolescentes e adultos, através de projetos desenvolvidos na Universidade de Campinas. Ao trazê-la para esta pesquisa, busco embasamento para

argumentações que possam explicar as manifestações de “comportamentos episódicos e singulares” (expressão usada por essa pesquisadora) desses estudantes.

Os estudantes participantes desta pesquisa, de cujos textos estão sendo extraídos os dados, fazem parte do 1º, 2º e 3º anos do Curso Técnico de Nível Médio de Desenho de Construção Civil, do 2º e 3º anos do Curso Técnico de Nível Médio em Hospedagem, do 2º e 3º anos do Curso Técnico de Nível Médio em Pesca e, do 3º ano do Curso Técnico de Nível Médio em Instalações Elétricas. Eles têm idade aproximada entre 20 e 56 anos, são do sexo masculino e feminino e estão matriculados no *campus* Aracaju¹.

Como professora de Língua Portuguesa das turmas citadas, desde 2006-2, período de implantação dessa modalidade de ensino, e Coordenadora desse mesmo programa no IFS, *campus* Aracaju, no período 2007-2 a 2010-2, selecionei os referidos textos, dos quais foram coletados dados linguísticos que apresentam singularidade em sua escrita, assim como relevância para este estudo.

Porém, nos textos que fazem parte do *corpus* deste trabalho, percebo, também, através dos dados selecionados, a presença de uma modalidade de escrita que dá indicação da presença de oralidade na escrita praticada por esses sujeitos, que pode ser vista como uma possível variação linguística. Por isso, para entender tal fenômeno, recorro, ainda, à contribuição da Sociolinguística Variacionista, através de seus pressupostos.

Surge, então, outro questionamento: Como a Sociolinguística pode contribuir para essa análise?

Entender as práticas de escrita desses sujeitos, cujo comportamento linguístico diferencia-se do esperado, e descobrir os fatores que contribuíram para essa realidade são imprescindíveis para a compreensão dos fenômenos analisados. Como o objetivo desta pesquisa é identificar e analisar, através do paradigma indiciário², questões relacionadas ao processo de Escrita, é possível relacionar alguns desses fenômenos a conceitos já trabalhados por esse quadro teórico.

¹ O IFS é constituído, atualmente, de seis campi: Aracaju, Lagarto, São Cristóvão, N. S. da Glória, Estância e Itabaiana.

² O paradigma indiciário, conforme Abaurre et al. (1997) é um modelo epistemológico fundado no detalhe, no resíduo, no episódico, no singular. Foi usado neste estudo como princípio teórico-metodológico. Ele será detalhado durante a fundamentação desta pesquisa e a sua metodologia.

Por isso, a análise deste estudo será fundamentada, teoricamente, nas ideias defendidas por Abaurre (1992, 1993, 1995, 1996, 1997, 1999, 2006), já que pretendo mostrar que essa escrita não é somente reprodução da oralidade, mas resultado do comportamento linguístico de sujeitos que foram afetados pela escrita e pelo lugar que ocupam na escola (de sujeitos discriminados). Mas também recorro a William Labov (1982; 2008), através de pressupostos teóricos defendidos por ele, quando afirma que a língua é heterogênea e que língua e sociedade estão sempre relacionadas. Recorro ainda a autores filiados à teoria laboviana, como Mollica (1998; 2003; 2007; 2010), Camacho (2008), Alkmim (2008) e Tarallo (2008).

Portanto, ao discutir alguns fenômenos fonológicos e morfossintáticos da língua escrita, com base nos dados coletados em textos produzidos por esses alunos, a intenção do presente trabalho é também refletir e discutir a realidade linguística dos sujeitos matriculados nas turmas do PROEJA, discutir a relação desse aluno com a língua oral e escrita, perceber o que a escrita desse sujeito revela.

Assim, além da análise da singularidade de alguns dados particulares, senti a necessidade de descrever e analisar aspectos como a presença da fala na escrita, observada através de apagamentos, rotacismo, fenômenos encontrados em variantes usadas por determinadas comunidades de fala de Aracaju, das quais esses alunos provêm.

Os dados coletados são originados de textos produzidos sem a interferência direta do professor de Língua Portuguesa, portanto, espontâneos. Optei por essa modalidade de texto, porque foram produzidos sem cobrança, apesar de sugeridos pelo professor. São produzidos sem artificialismos, até certo ponto inocentes, sinceros, originais e verdadeiros. Entre esses textos estão as Histórias de Vida.

Por que Histórias de Vida?

No primeiro dia de aula, nas turmas do PROEJA, sentados em círculo, durante a aula de Língua Portuguesa, costumava apresentar-me à turma, o mesmo acontecendo com cada aluno. Durante essa apresentação, o aluno resumia suas expectativas em relação ao Curso Técnico em que estava matriculado, bem como em relação ao que o Instituto Federal de Sergipe poderia proporcionar-lhe. Porém, durante essa atividade, vinha à tona a história familiar de cada um. Nasceu, então, a ideia de sugerir a escrita da História de Vida, com o

intuito de conhecer melhor cada estudante do PROEJA, assim como de conhecer o seu nível de escolaridade.

Os textos foram produzidos fora do espaço da sala de aula e apresentados ao professor e aos demais colegas, de forma espontânea, visando à criação de um ambiente interativo, no qual o estudante tivesse oportunidade de falar sobre si mesmo e conhecer melhor seus colegas, num processo dinâmico de construção do conhecimento. Essa atividade permitiu ao professor e aos próprios alunos ultrapassar a impressão inicial sobre todos os envolvidos.

Cada um, com a sua forma singular de falar e de escrever, apresentava aos colegas de sala a sua História de Vida. Dessa forma, partia em busca do que estava além das aparências e buscava conhecer melhor cada estudante de EJA. Essa primeira atividade consolidou-se como um momento de suma importância para a sistematização dos conhecimentos a serem desenvolvidos e construídos durante as aulas de Língua Portuguesa.

Fazem também parte do *corpus* cartas e bilhetes. Estes foram escolhidos porque não havia cobrança, nem a intervenção do professor na sua produção. Eram voluntários, muitas vezes produzidos para expressar uma solicitação. Já as cartas foram sugeridas pelo professor, a partir de um debate ocorrido após a leitura do poema/música “Meu Caro Amigo” de Chico Buarque de Holanda³. As cartas foram produzidas fora do ambiente escolar, também sem a orientação do professor e constituíram-se em um canal para expressar o que eles pensavam ou sentiam sobre sua própria nação.

Por fim, ainda fazem parte do *corpus* outros textos opinativos. Foram escolhidos porque são espontâneos e neles os estudantes tecem elogios ou críticas sobre o país, a instituição, os cursos que frequentam e filmes assistidos. Já que o objetivo principal desta dissertação é refletir sobre as questões que envolvem a escrita desses estudantes Jovens e Adultos do PROEJA, esses textos poderão sinalizar para as dificuldades, uma vez que, como já foi dito, no momento de sua produção não há intervenção direta do Professor de Língua Portuguesa.

Assim, nos dados linguísticos singulares, selecionados dos textos produzidos por esses estudantes, estará o foco principal deste estudo. Pretendo, ainda, neste trabalho, como já foi afirmado anteriormente, procurar uma explicação para a variedade linguística, usada por eles,

³ Disco “Meus Caros Amigos”, lançado em 1976.

estigmatizada socialmente, observada em registro de fala na escrita, fato que tem afetado a vida escolar desses estudantes.

Além disso, é necessário chamar atenção da instituição para o tratamento diferenciado que deve ser dado a esses sujeitos, pois só assim ela poderá promover os instrumentos básicos necessários para uma formação que permita o acesso desses Jovens e Adultos ao mundo do trabalho, assim como a outros níveis escolares.

Contudo, para entender melhor as questões que envolvem o processo de escrita, é imprescindível conhecer o que está entre a língua, a escrita e o contexto em que estão inseridos esses estudantes (a comunidade de fala e a escola).

Assim, o primeiro capítulo aborda a recente história da implantação do PROEJA e sua trajetória, enfatizando os desafios enfrentados pela instituição e as possibilidades de (in)sucesso dos sujeitos dessa modalidade de ensino. Vale ressaltar que o sucesso ou o não sucesso desses sujeitos na instituição tem sido, acima de tudo, consequência da relação que eles mantêm com a variedade linguística requerida pela instituição, principalmente na modalidade escrita.

Essa relação tem sido pouco amistosa, visto que se estabeleceu certo preconceito sobre esses estudantes e sobre a própria modalidade EJA. Tal preconceito advém da forma como eles se expressam em seus textos. Assim, neste capítulo, descrevo o encontro deles com a variedade oficial, bem como o encontro e a reação dos professores com a variedade linguística usada por eles.

Também, através da análise de fragmentos de textos, produzidos por esses Jovens e Adultos, são apresentadas expectativas em relação ao que a própria instituição poderá promover para esses ingressantes nos Cursos Técnicos de nível médio, nessa modalidade de ensino. Ainda, através da análise de dados em fragmentos de textos, procuro evidenciar a preocupação desses sujeitos em atender/obedecer à norma padrão, que se estabeleceu na escola como a única legítima.

No segundo capítulo, tomando como ponto de partida o paradigma indiciário de Carlo Ginzburg (1986), conforme Abaurre (1999, 2006), assim como os trabalhos dessa pesquisadora, traço a fundamentação teórico-metodológica desta pesquisa. Este capítulo será desenvolvido em duas seções: na primeira, traço a fundamentação teórica para o trabalho com

dados coletivos relevantes e, depois, para o trabalho com dados singulares selecionados. Já na segunda seção deste capítulo, descrevo a metodologia desta pesquisa.

Para o trabalho com os dados coletivos, recorro, inicialmente, à Sociolinguística. O aluno do PROEJA, em geral, apresenta-se com características diferenciadas do aluno regular⁴. Tem uma história de abandono, já que na adolescência deixou de frequentar a escola, priorizando a sobrevivência da família e, ao retornar, depois de passar anos fora do ambiente escolar, chega usando uma variedade linguística não reconhecida pela instituição, representativa da sua comunidade de fala.

No terceiro capítulo, faço a análise dos dados linguísticos levantados. Através desses dados, discuto a relação fala/escrita e a relação sujeito/língua. Apresento, em duas seções, os referidos dados, que são representativos da escrita dos sujeitos dos cursos Técnicos de Nível Médio, que fazem parte do PROEJA, com o objetivo de discutir as questões de escrita que se apresentam em seus textos.

Na primeira seção, tendo em vista os fenômenos linguísticos selecionados e coletados representarem, em geral, a transferência da fala desses sujeitos para o texto que escrevem, os dados são tratados de forma coletiva, inventariados em dois quadros: um dos apagamentos e outro das trocas de letra. São dados que dão pistas de uma possível variação linguística.

Traço algumas reflexões sobre esses dados linguísticos, reflito sobre alguns fenômenos fonético-fonológicos, causados pelo apoio da oralidade, assim como pelo desconhecimento ortográfico. Trato da literatura concernente a esses aspectos, trazendo para essa discussão a Sociolinguística, uma vez que os “erros” que se apresentam na escrita podem ter sido influenciados pela comunidade de fala desses sujeitos.

Na segunda seção, tomo dois textos. Haja vista a singularidade dos dados linguísticos neles contidos, procedo à análise particular de cada um, mostrando, discutindo sempre a questão da relação sujeito/linguagem. Esses dados são acompanhados de comentários feitos por mim, assim como da visão teórica, particularmente de Abaurre, (1991, 1999, 2006), bem como de outros pesquisadores, que com ela trabalharam nessa temática.

⁴ O termo regular, neste trabalho, refere-se àquele aluno que frequenta a escola regularmente, na sua idade própria.

1 O PROEJA NO CAMPUS ARACAJU: UMA TRAJETÓRIA DE DESAFIOS E LIMITES EM TORNO DA LÍNGUA

Investigar as questões de escrita em textos espontâneos produzidos por estudantes do PROEJA do Instituto Federal de Sergipe, *Campus Aracaju* é o que propõe esta dissertação. Para falar sobre esse processo de investigação, faz-se necessário conhecer a instituição, o programa dessa modalidade de ensino, o perfil desses estudantes, suas expectativas e o contexto social no qual estão inseridos, assim como as implicações advindas da forma como escrevem, entre elas o preconceito linguístico. Faz-se necessário, também, conhecer como se deu o encontro desses sujeitos com a língua oficial⁵ estabelecida, sua reação diante das dificuldades encontradas, assim como a reação dos professores. Por isso, neste primeiro capítulo, traço um brevíssimo histórico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe, desde a sua criação como Escola de Aprendizizes e Artífices até os atuais Institutos Federais, assim como a história do surgimento do PROEJA, seus princípios e funções. Narro de forma mais detalhada a história de implantação dessa modalidade de ensino no espaço do IFS, particularmente no *campus Aracaju*, assim como a sua trajetória na instituição, mostrando todas as implicações advindas desse processo.

1.1 IFS, de Escola de Aprendizizes e Artífices a Instituto Federal

No início do século XX, com a criação das Escolas de Aprendizizes e Artífices em várias capitais do país pelo então presidente Nilo Peçanha, em 23 de setembro de 1909, começa a história do Instituto Federal de Sergipe – IFS, assim como do ensino profissionalizante no Brasil. Mas somente em 1º de maio de 1911, a Escola de Aprendizizes e Artífices de Sergipe inicia suas atividades, ofertando o ensino primário, formado pelas disciplinas de cultura geral, que compreendiam o curso de letras, o curso de Desenho Geométrico e o ensino de ofícios (Marcenaria, Alfaiataria Selaria, Ferraria, Mecânica e Sapataria). Essas escolas foram criadas com a finalidade de atender à classe trabalhadora, proletariada, como forma de garantir o seu futuro, a sua sobrevivência.

Em 1930, essas escolas dão lugar aos Liceus Industriais, o que em nada altera os objetivos até então pretendidos, que era formar o cidadão trabalhador. Em 1942, os Liceus

⁵ Língua Oficial é a língua de um estado, aquela que é obrigatória nas ações formais do Estado, nos seus atos legais e cabe à escola, de forma privilegiada, o seu ensino.

passam a denominar-se Escolas Técnicas Industriais, ampliando a oferta de ensino para o equivalente ao nível secundário.

Pela lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1958, publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 16 de fevereiro de 1959, a instituição transforma-se em Escola Técnica Federal de Sergipe, adquire *status* de Autarquia Federal, conquistando autonomia didática, financeira, administrativa e técnica, ofertando o ensino médio e a formação profissional, concomitantemente, conforme preconizava um de seus objetivos: proporcionar base de cultura geral e iniciação técnica, permitindo ao educando integrar-se na comunidade e participar do trabalho produtivo ou prosseguir seus estudos.

Em 1962, visando atender às necessidades do setor industrial em Sergipe, que exigia mão-de-obra especializada, começa a funcionar o Curso Técnico em Edificações, e, em seguida, foram implantados os cursos técnicos de Estradas, Eletromecânica, Eletrotécnica e, Máquinas e Motores, depois o de Eletrônica. Na década de 80, para atender às demandas do mercado de trabalho, foi criado o Curso de Química. Ainda nesse período começa a construção da Unidade Descentralizada de Lagarto, hoje Campus Lagarto. (www.ifs.edu.br, visitado em 13/03/2012.)

Em 1997, com o Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997, que regulamenta os artigos 36 e de 39 a 41 da atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB), ocorre a primeira Reforma do Ensino Profissional e a Escola passa a ofertar, nos moldes dessa Reforma, cursos de Nível Básico, Técnico e o Ensino Médio. Nesse momento, os desenhos curriculares assumem uma estrutura modular, por competências, e dissocia o ensino médio do técnico. (www.ifs.edu.br, visitado em 13/03/2012.)

Em 13 de novembro de 2002, passa a Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe (CEFET-SE), ofertando, também, cursos de nível superior e tecnológico. Ao completar cem anos de história, e como parte integrante do Plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, a partir de 2003/04, a instituição passa a ofertar Cursos Superiores de Tecnologia em Saneamento Ambiental, e, em seguida, Ecoturismo.

Em 23 de julho de 2004, entra em vigor o Decreto n.º 5.154, que revoga o Decreto n.º 2.208/97, definindo e regulamentando nova articulação entre a educação profissional técnica

de nível médio e o ensino médio, através da forma integrada, superando a desarticulação entre formação geral e profissional. A partir dessa revogação, que tinha como pressuposto a formação integral do educando, a instituição passa a ofertar os cursos integrados, entre eles os da modalidade PROEJA, que iniciou suas atividades em 2006-2. (www.ifs.edu.br, visitado em 13/03/2012.)

Já em 2006/07, foram implantados os cursos de Licenciatura em Matemática e o Curso de Graduação Tecnológica em Automação Industrial e, em 2008/09, a instituição oferta Engenharia de Produção, Civil e Licenciatura em Química. Em 29 de dezembro de 2008, através da Lei nº 11.892, transforma-se em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe. Os Institutos Federais tencionam contribuir para a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como para a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias.

1.2 PROEJA – Como surgiu esse programa

A educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, como modalidade⁶, tanto no nível fundamental quanto no nível médio, segundo a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) “é marcada pela descontinuidade e por tênues políticas públicas, insuficientes para dar conta da demanda potencial e do cumprimento do direito, nos termos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988.” (PROEJA, p. 9). Como é do nosso conhecimento, essa política não tem acompanhado os avanços de outras políticas educacionais, como a universalização do acesso ao ensino fundamental e médio. O que se espera é que essa modalidade se transforme em uma política educacional perene. Para a SETEC, o PROEJA é uma “proposta constituída na confluência de ações complexas” e que

Desafios políticos e pedagógicos estão postos e o sucesso dos arranjos possíveis só materializar-se-á e alcançará legitimidade a partir da franca participação social e envolvimento das diferentes esferas e níveis de governo em um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social, em um projeto de nação que vise a uma escola vinculada ao mundo do trabalho. (PROEJA, 2007, p. 8)

⁶ Modalidade, para o Conselheiro Jamil Cury, no Parecer CNE nº. 11/2000, implica um modo próprio de fazer a educação, em que as características dos sujeitos jovens e adultos, saberes e experiências do estar no mundo, são guias para a formulação de propostas curriculares político-pedagógicas. (PROEJA, 2007, p. 11)

O fato é que, embora se tenha equacionado praticamente o acesso para todas as crianças, não se conseguiu conferir qualidade às redes para garantir que elas permaneçam na escola. Como sabemos, a sociedade brasileira não conseguiu reduzir as desigualdades socioeconômicas e as famílias são obrigadas a buscar no trabalho dos seus filhos “uma alternativa para a composição da renda familiar mínima, roubando, dessas mesmas crianças, o tempo da sua infância, assim como o tempo da sua escola.” (PROEJA, 2007, p. 12)

Sabemos que essas crianças, que foram obrigadas a abandonar a escola pela sobrevivência da família, são, em geral, as que fazem parte das turmas do PROEJA. Para atender aos Jovens e Adultos que compõem as estatísticas de analfabetismo no Brasil, foram estabelecidas algumas ações. Entre essas iniciativas, está a criação, em 1967, do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, pelo governo, com o objetivo de diminuir o analfabetismo no país. Extinto em 1980, surgiu a Fundação Educar, que desenvolveu ações de alfabetização até 1990, quando foi extinta. Com a LDB 9.394/96, há a tentativa de fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos, ou seja, a tentativa de proporcionar ao cidadão trabalhador a garantia dessa modalidade de ensino. Assim, em 2003, com a presença do Estado na EJA, surge o programa Brasil Alfabetizado.

Contudo, nesse mesmo ano, através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNDA, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), constatou-se que 62 milhões de jovens e adultos brasileiros, com idade superior a 15 anos, não haviam concluído o Ensino Fundamental. Observou-se, nesse ano, que cerca de 23 milhões de pessoas possuíam 11 anos de estudo, ou seja, haviam concluído o Ensino Médio. Apenas seis milhões (8,8%) estavam matriculados em EJA. Fazia-se necessário, portanto, uma política pública estável, voltada para essa modalidade de ensino, a fim de contemplar a elevação da escolaridade com profissionalização. (PROEJA, 2007, p. 15-17)

Em 2005, ainda através de dados estatísticos de escolaridade produzidos pela PNAD/IBGE, observou-se que, nesse ano, 19,7 milhões de pessoas possuíam apenas 4 anos de estudos, ou seja, haviam concluído apenas a 4ª série do ensino fundamental. Porém, ao incluir aqueles que têm até sete anos de estudos, ou seja, que ainda não concluíram o ensino fundamental, esse número ainda era de 47,6 milhões de pessoas. Esses cidadãos brasileiros, com menos de oito anos de escolarização, certamente são Jovens e Adultos que têm dificuldade de inserir-se social, cultural e economicamente em uma sociedade cada vez mais

exigente em relação ao nível de escolarização e de certificação profissional. (PROEJA, 2007, p.18-22).

Diante dessa realidade, o governo federal institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), através do Decreto 5.478 de 24 de junho de 2005. Mas esse programa passou a ser questionado pela própria Rede Federal, por estudiosos e gestores educacionais, que propunham sua ampliação em termos de abrangência e aprofundamento em seus princípios. A ampliação de seus limites tinha como horizonte a universalização da educação básica, aliada à formação para o mundo do trabalho, com acolhimento específico a Jovens e Adultos com trajetórias descontínuas.

Em resposta, veio a revogação desse documento originário, que foi substituído pelo Decreto Nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Esse documento trouxe mudanças para o programa, entre elas a ampliação da abrangência, no que concerne ao nível de ensino, pela inclusão do ensino fundamental, e em relação à origem das instituições que podiam ser proponentes, pela admissão dos sistemas de ensino estaduais e municipais e entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional. Assim, o PROEJA passou a denominar-se Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. (PROEJA, 2007, p. 12).

Assim, em 2006, a presidência da república, através do Decreto nº 5.840, institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Veja, a seguir, fragmento desse documento.

Art. 1º Fica instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto.

§ 1º O PROEJA abrangerá os seguintes cursos e programas de educação profissional:

- I - formação inicial e continuada de trabalhadores; e
- II - educação profissional técnica de nível médio.

(DECRETO Nº 5.840, DE 13 DE JULHO DE 2006)

Por ser um decreto, chega à Rede Federal de ensino para ser cumprido, e a data limite para sua implantação seria 2007. Era preciso repensar as ofertas até então existentes e promover a inclusão desses sujeitos. A intenção era dar oportunidade a uma grande parcela de

Jovens e Adultos que se encontrava fora dos bancos escolares, uma vez que sua trajetória escolar tinha sido descontinuada. O PROEJA vinha, portanto, oferecer uma formação técnica de nível médio, articulada com a educação básica, que de certa forma buscava favorecer a profissionalização desses sujeitos e consequentemente a sua integração sociolaboral.

O que esperamos é a perenidade da ação proposta, ou seja, a sua consolidação, sua institucionalização como uma política pública de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos. (PROEJA, 2007, p. 15)

E da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, todos esperam uma atuação que sirva de referência na oferta do Ensino Médio integrado à modalidade EJA.

Sendo essa modalidade integrada à Educação de Jovens e Adultos, é importante que se conheça suas funções e princípios.

1.2.1 Funções e princípios da EJA

A Educação de Jovens e Adultos, de acordo com o Parecer do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica - CNE/CEB nº 11/2000 – Diretrizes Curriculares para EJA – possibilita o exercício da *função reparadora* (universalizar o ensino, principalmente para aqueles que tiveram seus direitos negados); *função equalizadora* (buscar o restabelecimento da trajetória escolar de todos os trabalhadores); e, *função permanente* ou qualificadora (propiciar a todos direito à atualização de conhecimentos por toda a vida).

Já os princípios foram definidos a partir de teorias de educação em geral e estudos específicos do campo de EJA, além de reflexões teórico-práticas, desenvolvidas tanto nessa modalidade quanto no Ensino Médio, e nos cursos de formação profissional da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Esses princípios são os seguintes:

1) Inclusão da população em suas ofertas educacionais. Esse princípio surge a partir da constatação de que os Jovens e Adultos que não concluíram a educação básica na sua faixa etária regular têm tido pouco acesso a essas redes.

2) Inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos. Esse princípio é decorrente do primeiro. Assume-se, assim, a “educação como direito, assegurada pela Constituição.”

3) Ampliação do direito à Educação Básica, pela universalização do Ensino Médio. A formação humana exige períodos mais longos “que consolidem saberes, a produção humana, suas linguagens e formas de expressão para viver e transformar o mundo.”

4) O trabalho como princípio educativo. Esse princípio está pautado no entendimento de que “homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho”.

5) A pesquisa como fundamento da formação do sujeito. A pesquisa é contemplada nessa política, porque ela é compreendida como modo de produzir conhecimentos, assim como contribuir para a autonomia intelectual desses sujeitos.

6) As condições geracionais de gênero, de relações étnico-raciais são fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais.

Como se percebe, “outras categorias, além da de trabalhadores devem ser consideradas pelo fato de serem elas constituintes das identidades e não se separarem, nem se dissociarem dos modos de ser e estar no mundo dos jovens e adultos.” (PROEJA, 2009, p. 37-38)

1.3 História da implantação do PROEJA no espaço do IFS

O processo de implantação do PROEJA no espaço do IFS teve início com a publicação do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, quando o governo federal encaminhou aos Institutos Federais, na época Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, o Termo de Adesão a esse programa. Na verdade, um documento a ser cumprido. Os Cursos Técnicos de Nível Médio Integrados à Educação Básica na Modalidade EJA, que fazem parte desse programa, foram criados com a finalidade de promover a inclusão escolar e social, assim como de proporcionar uma formação integral a esse cidadão, para atuar no mundo do trabalho e prosseguir com os estudos.

Para tanto, foi instituído um grupo de trabalho composto por professores e pedagogos que atuavam em cargos de confiança, a fim de viabilizar o atendimento a esse decreto federal. Em entrevista concedida em junho de 2011, ao ser perguntada sobre a implantação dessa

modalidade no IFS, a pedagoga Marize Dias Freitas, que coordenou os primeiros trabalhos para implantação desse programa na instituição, afirmou o seguinte:

O governo percebeu que a Rede Federal necessitava dar sua contribuição nesse sentido e assim foi criado o Decreto n.º 5.478/2005, que inicialmente delimitava até o número de vagas a serem oferecidas e a quantidade de turmas. Em seguida, foi substituído pelo Decreto n.º 5.840, porque houve uma reação da Rede no cumprimento daquele decreto, visto que não se tinha histórico em EJA, em oferta de EJA. (Comunicação pessoal).

A instituição, devido ao caráter da oferta, a exemplo de outras instituições federais, aderiu a essa modalidade de ensino, optando por uma forma de acesso que foi interpretada como sendo a mais democrática possível – o sorteio. A formação das primeiras turmas deu-se através de inscrição gratuita, no sítio da instituição. Inscreveram-se, aproximadamente, quatrocentos candidatos, os quais foram submetidos a sorteio público, para preenchimento das cento e sessenta vagas ofertadas. O referido evento contou com as presenças de um Auditor Fiscal da Secretaria da Fazenda, Auditor interno, Diretor de Ensino, candidatos e seus familiares.

Os cursos começaram a funcionar em agosto de 2006-2. As vagas iniciais foram distribuídas entre os *Campi* Aracaju (120) e Lagarto (40), uma vez que o *Campus* São Cristóvão iniciou com essa modalidade somente a partir de 2008, com duas turmas de Informática, nas quais oitenta alunos foram matriculados. O *Campus* Aracaju iniciou com seis turmas de Curso Técnico de Nível Médio, cada uma com vinte alunos, sendo duas em Desenho de Construção Civil, duas em Serviços Hoteleiros e duas em Instalações Elétricas. O *Campus* Lagarto iniciou com duas em Mecânica.

Como essas turmas tinham sido formadas através do sorteio público, a instituição deparou-se com um grande problema em sala de aula: grande parte dos alunos não produzia textos escritos como se esperava. Havia, portanto, um descompasso entre o que os professores esperavam desenvolver em suas aulas e aquilo que os alunos possibilitavam que acontecesse. O desencontro de expectativas, tanto dos professores quanto dos estudantes, produziu efeitos como a evasão e provocou uma certa frustração entre os envolvidos.

Essa evasão aconteceu não só por parte dos alunos, mas também por parte dos professores, que não queriam trabalhar com essa modalidade de ensino. Preocupado com esse fato, o IFS, na época CEFET/SE, em 2007, contratou estudiosos de EJA, que estiveram na instituição desenvolvendo atividades de capacitação. A participação dos professores foi

tímida, já que não houve interesse por parte deles. Apenas um grupo pequeno participou desse processo de construção de novos saberes pedagógicos. Muitos alegaram não ter interesse em trabalhar com essa modalidade, assim como não apoiavam tal iniciativa, pois acreditavam ser um retrocesso para a instituição.

Em setembro de 2007, o Campus Aracaju instituiu, através da Portaria Nº 437, a Coordenação de Ações Inclusivas⁷, que passou a denominar-se, em fevereiro 2008, através da Portaria Nº 112, Coordenação de Educação de Jovens e Adultos/PROEJA. Com a criação dessa coordenação, o IFS trabalhou para adaptar-se a essa modalidade de ensino: promoveu encontros para sensibilização dos docentes, assim como a realização do evento Diálogos PROEJA, que se constituiu numa oportunidade de consolidar um espaço para troca de experiências entre os agentes do processo ensino-aprendizagem, envolvidos nesse programa.

Também em 2007, com recursos liberados pelo MEC, os estudantes passaram a receber um auxílio financeiro (Bolsa PROEJA, no valor de R\$ 100,00), para ajudar na alimentação, transporte e material didático, cujo objetivo era incentivar a sua permanência na escola. Contudo, mesmo com esse auxílio, a evasão continuava, tendo em vista que, ao serem reprovados, muitos alunos acabavam desistindo do curso. Outro fator que contribuiu para a evasão, além de consequências advindas das dificuldades com a aquisição de escrita, foram os empregos temporários, principalmente no final do ano. Entre concluir o ano letivo e trabalhar, alguns optaram pelo emprego.

Inserir o professor no processo de aprendizagem, de treinamento contínuo, para enfrentamento das demandas didático-pedagógicas requeridas pelo aluno do PROEJA, na instituição, tem sido uma preocupação constante dos gestores dessa modalidade de ensino. Em 2009, ainda preocupada com a evasão, que teimava em persistir, a instituição mudou o processo de seleção, que passou a ocorrer através de uma prova envolvendo questões simples de Língua Portuguesa e Matemática.

Com essa mudança, foi observada uma sensível redução na evasão. Contudo, grande parte desses estudantes ainda apresenta muitas dificuldades em acompanhar o ritmo das aulas, assim como em atender às expectativas dos professores, que também se queixam com frequência da forma como eles se expressam, principalmente na modalidade escrita. Em seus

⁷ Fui nomeada Coordenadora. Tendo passado por um processo de capacitação, recebi o convite da então Direção de Ensino para coordenar o PROEJA no *campus* Aracaju. Coordenei essa modalidade durante três anos.

textos, são encontrados dados linguísticos que mostram que a variedade de fala desses alunos não é a que a escola pretende usar. Esses dados, selecionados dos textos por eles produzidos, parecem produzir uma “fronteira” entre duas comunidades linguísticas dentro da própria instituição. De um lado, os professores e os alunos dos demais cursos; do outro, os alunos do PROEJA.

Ao oferecer Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada à Educação Básica a Jovens e Adultos, com idade a partir dos 18 anos, excluídos do sistema educacional, a instituição afirma querer proporcionar, também, os instrumentos básicos necessários para o acesso desses estudantes ao mundo do trabalho, a outros graus de ensino e ao exercício pleno da cidadania. No entanto, diante dessa “fronteira” linguística, que não é delimitada geograficamente, mas linguística e socialmente, a promoção desses instrumentos tem se tornado difícil.

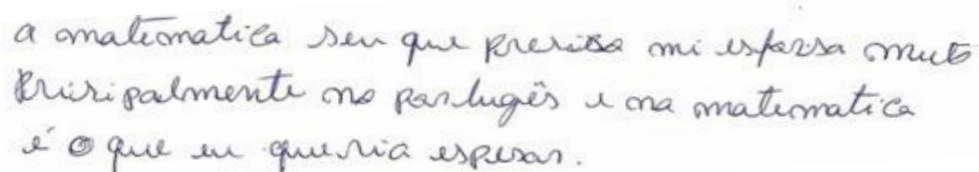
1.3.1 O professor do IFS e a realidade linguística dos alunos do PROEJA

Início este tópico, apresentando, a seguir, fragmentos de duas cartas de estudantes do PROEJA, matriculados em séries diferentes, nos cursos técnicos dessa modalidade, dirigida à professora de Língua Portuguesa, em que se vislumbra a sua real situação de escrita.

Senhora Professora Marluvia Boa noite venho através desta carta demonstra todos os meus sentimento ao entra para a familia IFS.

- (1) Senhora Professora Marluvia Boa Noite venho atraveis desta carta demostra todos os meus sentimento ao entra para a familia IFS. (EB, 23)

*oão perree que fare tão dificio para mim perter
fitado tato tempo para da sala de alua aslvez perre em
deruste mais tenho um stetuto de as mais bye
fazer ate uma faculdade*



a matematica sen que preciso mi esforca muito
pricipalmente no portugês e na matematica
é o que eu queria espesar.

(2) não pessei que fose tão dificio para mim por ter ficado tato tempo fora da sala de aula asvezes pesso em desiste mais tenho um objetivo de ir mais loje fazer ate uma facudade.” [...] a matematica sen que preciso mi esforca muito pricipalmente no portugês e na matematica é o que eu queria espesar. (R, 36)

Como podemos observar, na escrita desses sujeitos, o texto apresenta dificuldades ortográficas e gramaticais⁸. Esse fato tem sido um ponto crucial na instituição. Muitos professores sentem dificuldade em trabalhar com esse programa devido à forma como se expressam esses sujeitos na modalidade escrita.

Ao assumir⁹ as turmas em 2006.2, como professora de Língua Portuguesa, levei um grande susto ao perceber o nível de escolaridade por eles apresentado. Os textos produzidos me deixavam preocupada, pois não sabia como lidar com aquela realidade. Senti que precisava de ajuda. Precisava me educar linguisticamente. O professor precisa estar preparado para atuar nessa modalidade de ensino. Com o curso de capacitação, pude compreender melhor o que estava acontecendo.

As instituições de ensino no Brasil acreditam que o bom aluno é aquele que lê e escreve bem, tomando como parâmetro a gramática normativa. Acreditam, ainda, que para o desenvolvimento da escrita é necessário conhecer a norma culta. Como grande parte desses sujeitos não consegue produzir um texto escrito usando a norma padrão, acabam reprovados em várias disciplinas do currículo ou abandonando a sala de aula.

A escrita diferenciada desses Jovens e Adultos de EJA, em que é constante a ocorrência de fenômenos linguísticos como apagamento, troca de letras, assim como outras dificuldades ortográficas, pode representar, em alguns casos, a forma como eles falam. As

⁸Vamos considerar que a gramática da língua padrão não considera a gramática das demais variedades linguísticas faladas nas comunidades de fala não prestigiada.

⁹ Quando o PROEJA foi implantado na instituição, decidi trabalhar com turmas dessa modalidade de ensino. Sabia que seria um grande desafio.

questões que se colocam são as seguintes: Como explicar a presença desses fenômenos? Como explicar a singularidade de alguns deles? Qual a sua origem? Podem ter sido originados do nível de escolaridade desses sujeitos? Do grupo social a que pertencem? Das dificuldades advindas da relação entre os sistemas linguístico e ortográfico?

É preciso reconhecer que muitos desses estudantes, por pertencerem a camadas sociais desprestigiadas e marginalizadas, foram excluídos da educação formal logo cedo. Na verdade, a instituição precisa perceber que está lidando com alunos diferenciados; precisa reconhecer a sua realidade sociolinguística; precisa lembrar que essa realidade linguística marcada pela diversidade, pela heterogeneidade, já foi reconhecida pelo MEC desde 1998, quando lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais, que reconheciam ser a variação constitutiva da linguagem humana.

É importante reconhecer que as diferenças são inerentes ao próprio sistema linguístico. A linguagem escrita apresentada por esses sujeitos dá indicação de que são resultantes de diferenças sociais, bem como do próprio sistema linguístico, com suas leis e regras de funcionamento. Camacho (2008) aponta que as diferenças linguísticas são motivadas por diferenças de ordem socioeconômica como nível de renda familiar, grau de escolaridade, idade, sexo, ocupação profissional, entre outros.

É possível perceber que esses sujeitos chegam ao IFS trazendo marcas linguísticas em seus textos que possivelmente são da comunidade em que vivem, ou seja, se expressam através de uma variedade desprestigiada pela sociedade. Em sua escrita, verifica-se um fenômeno que é muito comum na fala – a omissão de letras para representar determinados sons, aqui visto como supressão de letras, que produz a ideia de “erro”, ou mesmo de desvio, se olhado do ponto de vista da gramática normativa.

Essas marcas de fala, algumas vezes, aparecem em frases muito simples, que não eram esperadas de alunos que já concluíram o ensino fundamental e estão matriculados em cursos técnicos de nível médio. São observados, frequentemente, fenômenos como os apresentados nos exemplos a seguir, que podem ser usados para justificar o pensamento dominante, ou seja, que essas pessoas não sabem escrever – nem falar.

Essa questão de que a Igreja Católica expulsou os Índios do seu próprio abitar, não é correto porque?

Os índios foram os primeiros habitantes das terras Brasileiras, foram eles quem povoaram e desenvolveram sua cultura.

(3) Essa questão de que a Igreja Católica expulsou os Índios do seu próprio abitar, não é correto porque?

Os índios foram os primeiros habitantes das terras brasileiras, foram eles quem povoaram e desenvolveram sua cultura. (MJ, 43)

i facilitar a expulsão dos índios das terras a igreja só pensa no poder. i. os padres foram esboiados.

(4) i facilitar a expulsão dos índios das terras a igreja só pensa no poder i os padres foram esboiados. (JM, 33)

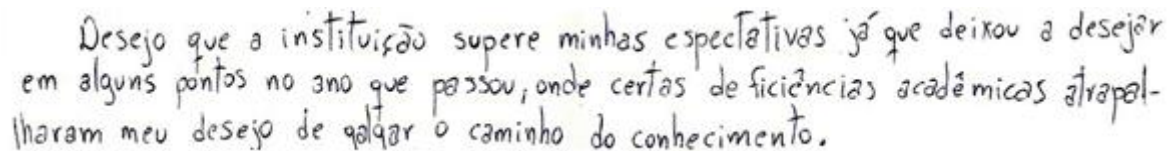
nada, de quando voce foi em bora, aqui continua a mesmos em rolados dos politicos

(5) ... nada, de quando voce foi em bora, aqui continua a mesmos em rolados dos politicos. (EB, 23)

o mundo vive em harmonia com a natureza.

(6) ... onde o mundo via em harmonia com a Natureza....¹⁰(AM, 40)

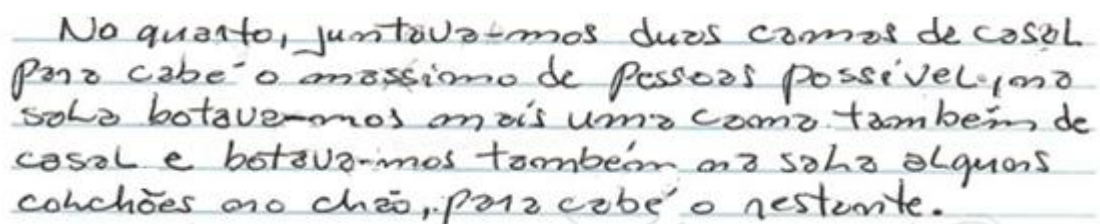
Mas são também observadas, nos textos, construções que demonstram certo conhecimento formal da escrita, como nos exemplos abaixo.



Desejo que a instituição supere minhas expectativas já que deixou a desejar em alguns pontos no ano que passou, onde certas deficiências acadêmicas atrapalharam meu desejo de galgar o caminho do conhecimento.

(7) Desejo que a instituição supere minhas expectativas já que deixou a desejar em alguns pontos no ano que passou, onde certas deficiências acadêmicas atrapalharam meu desejo de galgar o caminho do conhecimento. (GC, 22)

(8)



No quarto, juntava-mos duas camas de casal para caber o máximo de pessoas possível, na sala botava-mos mais uma cama também de casal e botava-mos também na sala alguns colchões no chão, para caber o restante.

(9) No quarto, juntava-mos duas camas de casal para caber o máximo de pessoas possível, na sala botava-mos mais uma cama, também de casal e botava-mos também na sala alguns colchões no chão, para caber o restante.(IF, 32)

Observando os fragmentos acima, questiono: Que relação esses sujeitos mantiveram e mantêm com a língua materna? Por que, em alguns dados, a escrita aproxima-se da norma-padrão e em outros se distancia dela? Abaurre (1999; 2006) observa que é importante reconhecer/perceber a singularidade de alguns dados, pois eles podem dar pistas para explicação da relação que o sujeito mantém com a linguagem no processo de aquisição de escrita e, assim, podermos definir caminhos metodológicos. Estudiosos da Linguística postulam que é preciso perceber, nesse fato, a existência de uma possível variedade linguística

¹⁰ Neste fragmento aparece a correção da professora na palavra *vevia* (a letra *i* foi escrita sobre o *e*), assim como na palavra *armonia* em que ela sobrepôs a referida palavra de acordo com a norma culta.

que difere da variedade convencionada como ‘cultas’ e não simplesmente considerá-la como um ‘erro’ ou como uma forma inferior de comunicação.

O fato é que essa diversidade linguística que se apresenta nos textos produzidos por esses sujeitos é real e impactante. As consequências têm sido preocupantes para a instituição, pois, além de produzir evasão, tem contribuído para a reprovação. Também tem gerado certo receio por parte de alguns docentes em assumir turmas dessa modalidade. Há, ainda, desconfiança em relação à capacidade profissional de parte daqueles que conseguem concluir o curso.

Como se percebe, esse comportamento linguístico, ou seja, essa forma diferenciada de escrever, gerou desconfiança, rejeição e um preconceito¹¹ dentro da instituição. A coordenação, principalmente nos dois primeiros anos, recebeu várias reclamações desses estudantes, algumas documentadas, que narravam comportamentos indevidos, incluindo atitudes de discriminação.

Portanto, o que se questiona é: Por que estudantes Jovens e Adultos, de nível médio, têm esse comportamento linguístico quando escrevem? Como a escola deve lidar com essa realidade?

1.3.2 O preconceito linguístico sobre os estudantes do PROEJA

Como coordenadora e professora dessas turmas, ouvi frases preconceituosas sobre os estudantes dessa modalidade de ensino. Em reuniões, alguns afirmavam que o mercado deveria escolher os estudantes dos cursos regulares e não os de EJA. Outros comentavam sobre as dificuldades desses alunos com a escrita, declarando que eram analfabetos, que não sabiam ler e escrever. Também defendiam a ideia de que a escola não deveria trabalhar com tal modalidade, pois seria uma “regressão”. Como se percebe, houve e há um arraigado preconceito sobre a Educação de Jovens e Adultos e sobre esses alunos.

Esse pré-julgamento, inicialmente, é provocado pela “história” negativa sobre turmas de EJA em outras instituições. Porém, essa reação decorre, principalmente, pela forma

¹¹ O preconceito linguístico é visto, aqui, como uma atitude preconceituosa e de rejeição que se tem sobre os indivíduos em função da variedade linguística por eles usada, uma vez que essa forma de falar e escrever foge à variedade padrão da língua socialmente aceita. Portanto, é um julgamento negativo feito a um sujeito em função da variedade que utiliza.

singular como eles se expressam em seus textos escritos. Essa inquietação em relação a esses alunos é consequência desse preconceito linguístico. A expectativa da instituição é a de que esses sujeitos usem a língua na sua variedade padrão, deixando de observar que todas as variedades constituem sistemas linguísticos adequados para a expressão das necessidades comunicativas, como também que esses Jovens e Adultos trazem consigo rica experiência de vida.

Essa experiência de vida é apagada quando a escola percebe apenas os desvios ortográficos cometidos por eles. Quando afirma que eles escrevem “errado” ou que são “analfabetos”. Não há como negar a existência do preconceito linguístico e social que se instalou na instituição – a escrita produzida por esses sujeitos, que ficaram anos fora dos bancos escolares, foge do texto convencional, que é visto como bem escrito. Mas a forma como essa questão tem sido concebida parece querer anular um evento muito comum na escrita desses estudantes – a sua relação com a língua. O fato é que eles usam, oralmente ou por escrito, uma variedade linguística não reconhecida pela instituição.

Afirmar que são “analfabetos” porque falam ou escrevem de forma “errada” configura-se numa visão preconceituosa. Esse fato já foi e continua sendo discutido por estudiosos como Bagno (2009), que afirma não existir “uma variedade nacional, regional ou social que seja intrinsecamente ‘melhor’, ‘mais bonita’, ‘mais correta’ que outra.” Ele completa dizendo que “toda variedade linguística atende às necessidades da comunidade de seres humanos que a empregam.” (BAGNO, 2009, p. 64)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, da 5ª à 8ª série (1998), já reconheciam que há preconceito associado às variedades não-padrão da língua, que essas são tidas como forma “errada” de expressão, visto que não são reconhecidas pelas gramáticas normativas. Mas o que está em questão nessa discussão é principalmente o uso de uma forma singular de escrita, que se aproxima, em alguns momentos, do falar desses estudantes.

É possível compreender que o falar e o escrever dos estudantes do PROEJA sejam derivados do ambiente social por eles vivenciados. De acordo com levantamento sociodemográfico realizado pela coordenação, nessas turmas, todos os alunos são desfavorecidos social e economicamente, muito cedo tiveram que abdicar dos estudos e trabalhar para ajudar nas despesas da família. Parte deles concluiu o ensino fundamental

através de curso supletivo, feito de maneira aligeirada. Portanto, não tiveram acesso a uma educação de qualidade ou não foram motivados para tal.

A instituição espera que os falantes de uma comunidade linguística, em geral, falem da mesma maneira. Essa expectativa socialmente definida pressupõe uma forma correta de uso da língua. O IFS, assim como as demais instituições de ensino, espera que os estudantes, sejam eles do ensino regular ou da modalidade EJA, escrevam observando as normas da língua padrão. Quando isso não acontece, instala-se o preconceito.

Contudo, a instituição não se dá conta de que todas as variedades são formas de comunicação, como já foi observado anteriormente. Para Abaurre et al. (2010, p. 211), não se deve esquecer que “todas as variedades constituem sistemas linguísticos adequados para a expressão das necessidades comunicativas e cognitivas dos falantes.” Assim, considerar uma variedade como a única correta é estigmatizar as demais, assim como é emitir juízos de valor sobre esses estudantes.

O fato é que essa questão linguística tem contribuído para o insucesso de parte desses estudantes; parece uma ferida que não consegue cicatrizar. Esse pré-julgamento é bastante evidente quando se ouve afirmações negativas se referindo à forma como a maioria desses estudantes se expressam, particularmente por escrito, que é muito distante da norma culta. Mas o que é norma culta? Bagno (2009) afirma que

Quarenta anos de pesquisa sociolinguística no Brasil tem demonstrado que existe uma distância entre o “português” que as gramáticas normativas tentam impor como uso único e exclusivo da linguagem e os variados modos de falar que encontramos na atividade linguística real dos cidadãos que gozam de prestígio social. (BAGNO, 2009, p. 11)

Faz-se necessário, portanto, reconhecer a diversidade da língua usada pelos brasileiros, não importando a sua região, o seu status socioeconômico, a sua escolaridade, a sua etnia. Enfim, tudo que for possível de servir como diferenciador social. A língua é heterogênea, pois apresenta variação em seus níveis estruturais – fonologia, morfologia, sintaxe, léxico. A sua heterogeneidade também se apresenta nos níveis de uso social – variação regional, social, etária, estilística.

Pesquisadores, como Mollica (2010), afirmam que o sistema linguístico é uma realidade sócio-histórica e está sujeito a variações, visto que uma língua jamais será usada de

uma mesma maneira no tempo e no espaço. As características linguísticas particulares dos estudantes do PROEJA é fato. Sua forma singular de escrever pode ser originária de sua situação sociolinguística, quando colocam a escola em segundo plano, pois precisam trabalhar para sobreviver. Também não costumam ler, assim como não praticam a escrita. Daí a explicação para as dificuldades que se apresentam em seus textos.

Para Mollica (2010, p. 13), numa perspectiva científica, todas as manifestações linguísticas são legítimas e previsíveis. Esse preconceito linguístico tem sido muito debatido pelos sociolinguistas. Para ela ainda predominam “as práticas pedagógicas assentadas em diretrizes maniqueístas do tipo certo/errado, tomando-se como referência o padrão culto da língua” e assevera que

As línguas, em geral, apresentam uma diversidade que se distribui em continuum, da qual o falante adquire primeiro as variantes informais, e num processo sistemático e paulatino, pode vir a apropriar-se de estilos e gêneros mais formais, aproximando-se das variedades cultas e da tradição literária. (MOLLICA, 2010, p. 13)

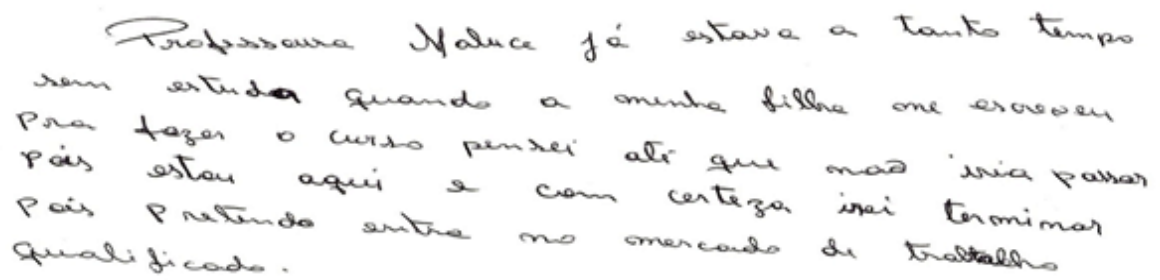
Para Bagno (2009), o ensino deve incentivar as habilidades linguísticas do aluno, deixando que ele se expresse livremente para somente depois ajustar sua fala ou sua escrita à variedade padrão, cujo ensino está a cargo da escola. Tal atitude evita a criação de um “sentimento de incapacidade, de incompetência.” (BAGNO 2009, p. 133) Como se percebe, a escola precisa ouvir esse aluno, avaliar as suas habilidades para, então, organizar as suas estratégias pedagógicas.

Mollica (2010, p. 13) afirma que “toda língua apresenta variantes, umas mais prestigiadas que outras e os estudos sociolinguísticos podem contribuir no sentido de destruir preconceitos linguísticos e de relativizar a noção de erro”. Faz-se necessário, portanto, compreender e aceitar a ideia de que homogeneidade linguística não existe. Privilegiar somente a variante padrão em detrimento das demais é uma atitude preconceituosa. A escola precisa compreender e aprender a trabalhar com o fenômeno da diversidade, da heterogeneidade linguística que se apresentam nos textos desses sujeitos.

1.3.3 Os estudantes do PROEJA e suas expectativas

Como já foi dito, esses estudantes chegam à instituição, cheios de expectativas, mas se depararam com várias dificuldades, entre elas a visão negativa que se tinha e se tem sobre a modalidade EJA: alunos com escolaridade de má qualidade, desinteressados, sem condições

para atender às exigências dos cursos. Essa é a visão que prevalece na instituição. Não há como negar que muitos estudantes apresentavam e ainda apresentam dificuldades de estudo e de aprendizagem, já que ficaram fora da escola por um longo período (alguns por até 20 anos), como podemos constatar no fragmento transcrito abaixo.



Professora Maluce já estava a tanto tempo
sem estudar quando a minha filha me escreveu
Pra fazer o curso pensei até que não iria passar
pois estou aqui e com certeza irei terminar
pois pretendo entrar no mercado de trabalho
qualificado.

(10) Professora Maluce já estava a tanto tempo sem estudar quando a minha filha me escreveu pra fazer o curso pensei até que não iria passar pois estou aqui e com certeza irei terminar pois pretendo entrar no mercado de trabalho qualificado. (TC, 46)

Entretanto, o fato que tem tornado custoso o relacionamento desses estudantes com a instituição é a dificuldade em utilizar a língua oficial e com isso o processo de ensino e aprendizagem fica comprometido, provocando, conseqüentemente, o fracasso escolar de parte desses alunos nas diversas áreas do currículo. A dificuldade maior está justamente na forma como eles usam a língua, em particular quando se comunicam por escrito. Fato é que a forma como eles escrevem tem gerado uma valoração negativa pela instituição, uma vez que tem contribuído tanto com a reprovação de grande parcela desses sujeitos como com a sua evasão.

Ao impor um modelo de linguagem a partir da norma padrão, a escola deixa de considerar a existência de outras variedades linguísticas. Assim, a variedade dominada pelos alunos é ignorada pela instituição. Como aponta Bagno (2009), para a Sociolinguística essas variedades são formas alternativas de linguagem e não podem passar por um “crivo valorativo”, como tem acontecido. Tal atitude configura-se, portanto, na estigmatização dessa variedade usada pelos Jovens e Adultos de EJA.

Fato é que a instituição, ao desconsiderar os diferentes usos da língua, seja na fala ou na escrita desses estudantes, ignora os diferentes níveis de escolarização, fenômeno comum,

bem característico das turmas dessa modalidade de ensino. Agindo assim, o processo de desenvolvimento da escrita para esses sujeitos fica comprometido. Por isso, é importante sensibilizar os professores quanto à observação e acompanhamento mais cuidadoso desse comportamento linguístico.

Ignorar que esses estudantes chegam à escola em busca de algo que vai além do aprender a escrever é inconcebível. Como todos os outros, são pessoas que buscam uma colocação no mundo do trabalho, assim como prosseguir com os estudos. Fazer um pré-julgamento, portanto, é o mesmo que isentar a instituição pública de assumir esse compromisso.

A seguir, trago alguns fragmentos de textos produzidos por eles, em que são reveladas suas expectativas em relação ao que o IFS pode promover na vida de cada um. Os textos também suscitam questões que afetam o processo de desenvolvimento da escrita, como o preconceito em relação a essa modalidade de ensino e aos próprios alunos. Esses fragmentos apresentam claramente o perfil dos estudantes matriculados nos Cursos Técnicos de Nível Médio da modalidade PROEJA.

Este primeiro fragmento é de uma aluna do 2º ano, recortado de sua História de Vida, no qual é possível reconhecer, na fala dessa estudante, que o IFS é o ponto de partida para a realização de uma vida melhor para ela e sua família. Nessa instituição foram depositadas todas as suas esperanças de realização humana e profissional. Para ela, sair para o mercado de trabalho com um diploma dessa rede de ensino significa a garantia de um bom emprego.

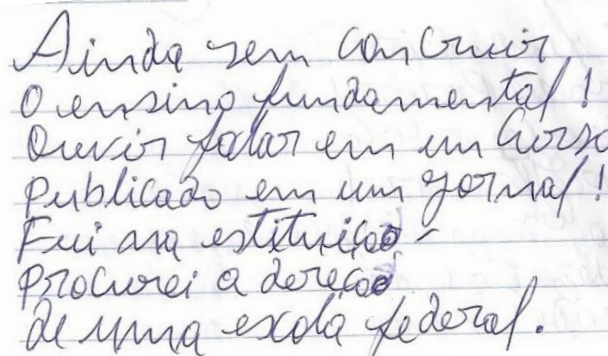
A motivação de uma jovem de 27 anos, mãe de um filho de 10 anos, casada a 11 anos, vem através de experiências de vida como mãe, esposa e de ser humana. Porque temos nossas responsabilidades familiares, sociais e com sigo mesma, a falta de uma estrutura de vida faz com o que tenhamos objetivos, vontade e motivações de uma estimativa de vida melhor para nós mesmos. Então foi quando eu comecei a estudar

(10) A motivação de uma jovem de 27 anos, mãe de um filho de 10 anos, casada a 11 anos, vem através de experiências de vida como mãe, esposa e de ser humana. Porque temos responsabilidades familiares, sociais e com sigo mesma, a falta de uma estrutura de vida faz

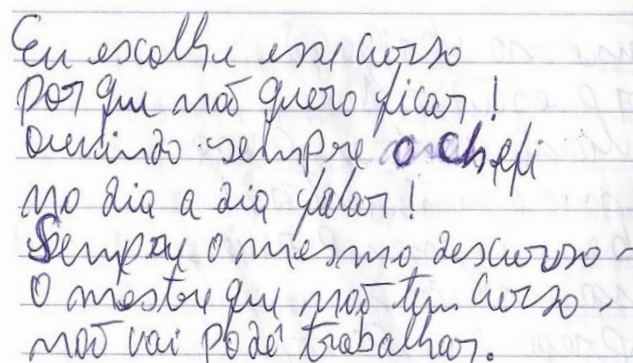
com o que tenhamos objetivos, vontades e motivações de uma estimativa de vida melhor para nós mesmo. Então foi quando eu comecei a estudar ... (DC, 27)

Esses sujeitos idealizam a sua entrada no IFS como solução para todos os seus problemas. Essa visão ocorre devido ao fato de que, para conseguir matricular-se na Rede Federal, a concorrência é muito grande, assim como, para eles, sair com um diploma ou um certificado dessa rede é a garantia de entrar para o mundo do trabalho

No fragmento a seguir, de MJ, 43 anos, aluno repetente do 1º ano, é possível observar a confirmação de que estudar em uma instituição desse nível, para ele, é o caminho para se profissionalizar e, conseqüentemente, ser aceito e respeitado no mundo do trabalho. Esse sujeito percebe e reconhece a necessidade de retornar à escola para se qualificar.



Ainda sem concluir
o ensino fundamental!
Ouvir falar em um curso
publicado em um jornal!
Fui na instituição -
Procurei a direção
de uma escola federal.



Eu escolhi esse curso
por que não quero ficar!
ouvindo sempre o chefe
no dia a dia falar!
Sempre o mesmo discurso -
O mestre que não tem curso,
não vai poder trabalhar.

(11) Ainda sem concluir / o ensino fundamental! / Ouvir falar em um curso / Publicado em um jornal! / Fui na instituição, / Procurei a direção / de uma escola federal.

Eu escolhi esse curso / Por que não quero ficar! / ouvindo sempre o chefe / no dia a dia falar! / Sempre o mesmo descurso, / o mestre que não tem curso, / não vai podê trabalhar. (MJ,43)

Embora a escola possa dar a esse aluno uma qualificação profissional, que é o objetivo maior desse sujeito de EJA ao ingressar nela, fica evidente, também, na análise feita por um aluno do 2º ano, a sua preocupação com algumas dificuldades enfrentadas nessa mesma instituição. Podemos observar que MR, 33 anos, autor do fragmento a seguir, tem consciência do sentimento de rejeição, até de descrença na sua capacidade, por parte de alguns que lidam com essa modalidade de ensino, como ele mesmo observa em sua carta, dirigida à professora de Língua Portuguesa II. Na referida carta ele faz uma avaliação do funcionamento dessa modalidade

modalidade de EJA. Um dos pontos negativos que enfrentamos é a falta de apoio da Instituição e de alguns professores que não acredita em nosso potencial. ponto positivo é a força de vontade que nos motiva a continuar, mesmo sendo desrespeitados.

(12) Modalidade EJA. Um dos pontos negativos que enfrentamos é a falta de apoio da Instituição e de alguns professores que não acredita em nosso potencial ponto positivo é a força de vontade que nos motiva a continuar, mesmo sendo desrespeitados. (MR, 33)

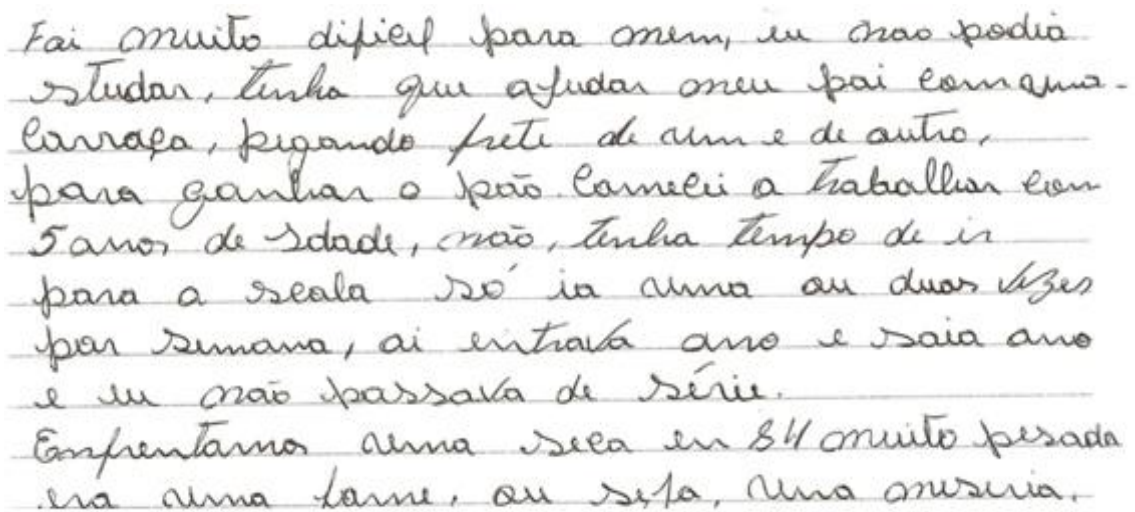
Os estudantes do PROEJA são jovens e adultos, mães e pais de família, empregados e desempregados, domésticas, trabalhadores informais, que deixaram de frequentar a escola porque precisaram trabalhar para ajudar a manter a família ou até mesmo por um histórico de reprovação. Alguns concluíram o ensino fundamental há algum tempo, mas há outros que concluíram o ensino médio submetendo-se às provas do supletivo¹². Hoje, estão estudando em

¹² Pelo edital que seleciona candidatos para os cursos técnicos de nível médio da modalidade PROEJA, o aluno que concluiu regularmente o ensino médio está proibido de matricular-se nos referidos cursos. Entretanto, o aluno que concluiu o ensino básico através do supletivo pode matricular-se na referida modalidade ensino.

busca de qualificação para inserir-se no mercado de trabalho, assim como, para alguns, poder dar prosseguimento aos estudos.

Nessas turmas encontram-se ainda trabalhadores que chegam da zona rural em busca de emprego que lhes dê estabilidade na capital. Mas também se encontram jovens urbanos que buscam um diploma para uma promoção no emprego, assim como senhoras e senhoritas que desejam independência financeira. Enfim, são pessoas que, por razões diversas, são privadas de frequentar a escola na idade própria e, desde muito cedo, trabalham para sobreviver.

No fragmento a seguir, CS, 32 anos, estudante do 2º ano, ao narrar sua História de Vida, conta que, mesmo morando na capital, não conseguia frequentar a escola com regularidade, pois precisava ajudar o pai, que trabalhava com uma carroça transportando mercadorias.



Foi muito difícil para mim, eu não podia estudar, tinha que ajudar meu pai com uma carroça, pegando frete de um e de outro, para ganhar o pão. Comecei a trabalhar com 5 anos de idade, não, tinha tempo de ir para a escola só ia uma ou duas vezes por semana, aí entrava ano e saia ano e eu não passava de série. Enfrentamos uma seca em 84 muito pesada era uma fome, ou seja, uma miséria.

(13) Foi muito difícil para mim, eu não podia estudar, tinha que ajudar meu pai com uma carroça, pegando frete de um e de outro, para ganhar o pão. Comecei a trabalhar com 5 anos de Idade, não, tinha tempo de ir para a escola só ia uma ou duas vezes por semana, aí entrava ano e saia ano e eu não passava de série. Enfrentamos uma seca em 84 muito pesada era uma fome, ou seja, uma miséria.”(CS,33)

Assim, delinear o perfil dos estudantes do PROEJA é de suma importância para o desenvolvimento desta pesquisa. Faz-se necessário analisar/pensar como o processo de

desenvolvimento da escrita tem acontecido na instituição nas turmas dessa modalidade de ensino. Mas também é importante conhecer a sua realidade sociolinguística. Como afirmei anteriormente, ao oferecer educação profissional técnica de nível médio integrada à educação de Jovens e Adultos, a instituição se comprometeu em proporcionar os instrumentos necessários para o acesso desses estudantes ao mundo do trabalho, a outros graus de ensino e ao exercício pleno da cidadania. Isso, entretanto, não será possível sem um enfrentamento das questões que dizem respeito à realidade linguística dos alunos e ao papel da escola como representante da língua oficial.

1.3.4 O encontro do estudante do PROEJA com a variedade linguística oficial

A língua oficial, como já me referi anteriormente, é aquela usada nas atividades formais, nos seus atos legais e pauta-se nas regras da Gramática Normativa. Portanto, é considerada como variedade padrão. A escola é a responsável pelo seu ensino, especialmente o da linguagem escrita.

Para Abaurre et al. (2010, p. 209), a língua “é um sistema de representação socialmente construído, constituído por signos linguísticos.” Ela pode ser usada de formas diferentes pela comunidade. Essa diferença pode manifestar-se no vocabulário, na pronúncia, ou na morfologia e na sintaxe. Por isso temos as variedades da língua: a língua padrão ou norma culta (variedade linguística de maior prestígio social) e as variedades não-padrão (desprestigiadas socialmente).

Essa forma diferente de uso da língua pelos sujeitos de EJA, particularmente na escrita, tem produzido conflito na escola. Essa preocupação pode ser notada no seguinte fragmento, recortado de uma carta de MC, 42 anos, dirigida à professora de Língua Portuguesa I, em que a aluna fala da sua necessidade de aprender a falar e a escrever a língua portuguesa.

São varios os motivos, por depois de quase vinte anos, eu estar retornando ao colegio. Um dos é a minha forma de falar e escrever errado, comecei a ficar encomodada de esta sendo corrigida a todo momento. Depois o mercado de trabalho, tenho encontrado muita dificuldade.

(14) São varios os motivos, por depois de quase vinte anos, eu estar retornando ao colegio. Um dos é a minha forma de falar e escrever correto, comecei a ficar encomodada de esta sendo corrigida a todo momento. Depois o mercado de trabalho, tenho encontrado muita dificuldade. (MC, 42)

É interessante o que Faria e Paula (2009, p. 8) escreveram em seu artigo – *Refletindo sobre o falar e escrever em EJA*, quando afirmam que é preciso observar a relação que esse sujeito de EJA estabelece com a língua oficial.

Se [...] o ideal de *língua oficial* faz o aluno perceber como sendo diferentes e inconciliáveis a língua da escola e aquela que ele e sua comunidade falam, ser capaz de ler e escrever parece exigir a negação da sua relação primeira com a língua materna, para que uma outra, a língua oficial, preencha o seu lugar. Daí o efeito de o aluno se reconhecer privado da língua portuguesa, por não ser capaz de escrevê-la.

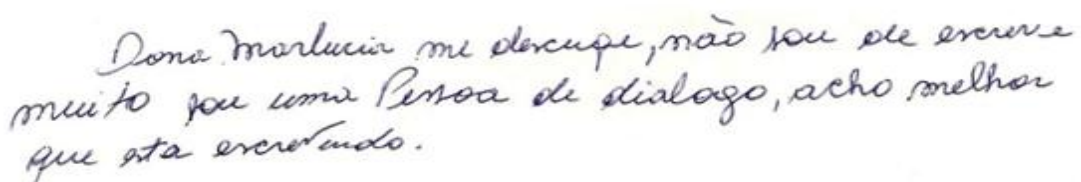
A sociedade faz exigências quanto à capacidade de uso dessa língua oficial. Hoje, muitos acreditam que a igualdade de oportunidades entre todos os indivíduos possa advir do acesso à educação, através de uma escola pública e de qualidade. Partindo desse pressuposto, é esperado que, através dessa escola, os Jovens e os Adultos de EJA possam capacitar-se linguisticamente para assumir um posto no mundo do trabalho, cada vez mais exigente e competitivo, ou prosseguir com os estudos, para que assim venham a ocupar posições superiores na sociedade em que vivem.

No entanto, por mais que se democratize o ensino por meio da escola pública, ainda assim as desigualdades sociais permanecem. Isso pode ser visto no momento em que essa escola considera, valoriza e exige/cobra dos seus alunos qualidades que são inerentes às classes sociais, cujos membros, desde a infância, tiveram acesso à cultura dominante. Fato é que muitos estudantes do PROEJA, ao chegar ao IFS, trazem consigo uma forma diferente de

se expressar. Sua fala e sua escrita apresentam características próprias de uma variedade linguística, diferente da variedade oficial, imposta pela instituição.

Reconheço que a escola está diante de uma situação até certo ponto preocupante: para muitos professores, encarar essa variação tornou-se um desafio pra o qual não estavam preparados. Lidar com essa realidade parecia ser impossível, pois estiveram sempre preocupados com uma variedade linguística – a padrão. Agora, diante da imposição a que são submetidos, ficam angustiados.

Mas é preciso entender que o português do Brasil, como qualquer outra língua, não é uniforme. Isso é fato. Não há como desconsiderar as formas variantes presentes no convívio escolar, na interação que acontece no cotidiano, nas relações de classes sociais diferentes, nas relações de gênero, até nas intenções dos textos falados ou escritos. Não há como fechar os olhos para esses sujeitos que chegam com uma modalidade de língua diferente da que a escola está acostumada a oferecer, como pode ser observado nos fragmentos de texto que venho citando, como o que segue:



Dona Marlucia me desculpe, não sou de escreve muito sou uma Pessoa de dialogo, acho melhor que esta escrevendo.

(15) Dona Marlucia me desculpe, não sou de escreve muito sou uma Pessoa de dialogo, acho melhor que esta escrevendo. (VS, 35)

Para Camacho (2008), o desenvolvimento de um sentimento de aversão à variação gerou consequentemente uma concepção monolítica da linguagem, que se baseia na suposição de que a estrutura linguística é homogênea. A escola não pode pensar assim, pois não há como esconder as diferenças existentes no comportamento verbal dos estudantes da modalidade EJA. Esse comportamento é um indício da relação entre esse sujeito, a linguagem e o contexto social em que vive.

Assim, é preciso romper essa fronteira. A variação é um fenômeno inerente às línguas, a todas as línguas. Para os linguistas (Bagno, 2009 e Mollica, 2010, por exemplo), não há a menor evidência científica que possa comprovar que um segmento social se expressa melhor

que o outro. Independentemente de sua escolaridade, esse aluno, se for um falante de língua portuguesa, sabe se expressar em português. Ele usa a língua para interagir em várias situações comunicativas nos grupos sociais a que pertence.

A língua é um fenômeno dinâmico, social, que está sempre em evolução. Em cada comunidade de fala ocorre o uso de formas linguísticas variadas. O fato é que todas as variedades, do ponto de vista da estrutura linguística, são formas boas. Porém, o que as torna diferentes são os valores sociais a que são submetidas pela sociedade, como afirmam Bagno (2009), Mollica (2010), Cagliari (1991), entre outros. Para esses estudantes que não utilizam a variedade padrão, torna-se mais difícil o sucesso na instituição, se ela não compreender o papel da variação linguística no processo de ensino e aprendizagem da língua materna.

A escola precisa deixar de olhar para esse aluno como alguém de categoria inferior e perceber o momento em que ele demonstra a sua preocupação com determinado aspecto formal ou semântico da linguagem, visto que os dados que documentam a história dos apagamentos e das reescritas em textos realizados por esses estudantes adquirem significação durante o referido processo.

A variedade usada por esses estudantes de EJA é perfeitamente funcional na norma linguística de sua comunidade. O que caracteriza seu uso são os aspectos socioculturais desses falantes conjugados com fatores estruturais ou linguísticos. O que se pretende é que o IFS reconheça o fato que, embora esse aluno não fale ou escreva como a escola gostaria, é imprescindível que encontre caminhos para ensinar o funcionamento da língua materna, sem preconceito ou agressão.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Neste capítulo, traço a fundamentação teórico-metodológica, tomando como ponto de partida o paradigma indiciário de Carlo Ginzburg (1986), conforme Abaurre (1999, 2006), e os trabalhos dessa pesquisadora, para explicação e fundamentação dos dados singulares e relevantes selecionados, tanto os que são analisados coletivamente quanto os que são analisados individualmente. Por isso, este capítulo está desenvolvido em duas seções. A primeira seção está dividida em dois momentos: no primeiro traço a fundamentação teórica para o trabalho com os dados coletivos selecionados e, no segundo, traço a fundamentação teórica para o trabalho com dados singulares. Já na segunda seção deste capítulo, descrevo como se deu o desenvolvimento dessa pesquisa, ou seja, a metodologia.

Para embasar o trabalho com dados coletivos, recorro, inicialmente, à Sociolinguística. Como já foi dito no primeiro capítulo, o estudante do PROEJA, em geral, apresenta-se com características diferenciadas do aluno dos cursos regulares.¹³ Tem uma história de abandono, já que na sua adolescência, ou até mesmo na própria infância, deixou de frequentar a escola, priorizando a sobrevivência da família e, ao retornar, depois de passar anos fora do ambiente escolar, chega usando uma linguagem não reconhecida pela instituição, representativa da sua comunidade de fala. O aluno regular, em geral, frequenta regularmente seu curso e se apoia, para sua escrita, em uma linguagem mais próxima da norma-padrão.

Assim, tendo em vista as características desse sujeito de EJA e a heterogeneidade linguística de seus textos, em que se percebe a transferência da sua fala para a escrita, através de uma variedade estigmatizada socialmente, incluo, nesta primeira seção, a Sociolinguística, uma vez que ela pode nos ajudar a entender as questões que têm contribuído para o insucesso lingüístico de grande parte desses estudantes na instituição pesquisada.

A Sociolinguística assume que o uso da língua é controlado por variáveis estruturais e sociais, que agem conjuntamente. Essas variáveis são influenciadas por marcadores regionais, ou seja, externos, como as comunidades de fala, assim como por marcadores internos, inerentes à estrutura da própria língua. Seria essa a explicação para a presença da oralidade na escrita? Seria essa a explicação para a presença de tantos desvios?

¹³ Cursos regulares são considerados aqueles que não pertencem à modalidade EJA.

Depois, recorro igualmente ao Paradigma Indiciário, a fim de explicar os dados singulares, presentes nos textos sob análise, e, através destes, discutir a relação desse aluno com a linguagem. Um trabalho de análise, a partir de dados singulares, pode revelar como o encontro da variedade linguística do aluno com a língua oficial ensinada na escola afeta singularmente esses sujeitos.

Essa possível relação de afetação, que parece ter se estabelecido entre o sujeito e a modalidade culta da língua portuguesa, que lhe é imposta pela instituição, poderá ser identificada na análise dos dados singulares selecionados. Esses dados podem ser percebidos pelas marcas deixadas, nos momentos de produção textual, através dos ajustes do texto, como nos momentos de refação, nos “erros” cometidos, ou seja, nas suas histórias individuais de trabalho com o texto.

O trabalho com fenômenos/dados singulares abrange não somente os “erros” singulares a que venho me referindo, que são muito importantes para um estudo dessa natureza, mas também o trabalho do aluno com o seu texto, um trabalho especial, particular, sobretudo por trás das rasuras, nos momentos em que reescreve frases ou palavras. Esse momento pode trazer pistas, indícios, sinais importantes que podem, também, identificar o tipo de relação que está acontecendo entre esse sujeito e a linguagem.

2.1 A heterogeneidade linguística nos textos dos estudantes do PROEJA

Como referido anteriormente, os textos produzidos pelos estudantes do PROEJA apresentam diferentes usos da língua na sua modalidade escrita que são considerados pela escola como deficiências linguísticas. Os linguistas veem essa heterogeneidade como um fato natural e inevitável, tendo em vista a diversidade de grupos sociais e a relação que esses grupos mantêm com a linguagem. A heterogeneidade linguística reflete a variabilidade social.

Neste estudo é interesse verificar a presença de fenômenos linguísticos como *apagamento*, *troca de letras* (que são fatos da escrita), *rotacismo* (considerado, a princípio, como um fato da fala), que têm marcado a interferência da fala na escrita, assim como outros traços de fala recorrentes na escrita. Seriam, então, esses fenômenos resultantes da variação linguística usada pelos sujeitos do PROEJA? Seriam esses fenômenos apenas desvios ou simplesmente “erros” ortográficos? Seriam esses fenômenos resultantes da tentativa individual de adaptar-se à língua oficial ensinada pela instituição?

Esta é uma questão relevante, pois essa diversidade linguística, como já afirmei anteriormente, tem contribuído para o insucesso de grande parte desses estudantes. Estariam essas dificuldades associadas à *identidade social* dos sujeitos e às condições de situação comunicativa? Daí a necessidade de se incorporar a este estudo a consideração de aspectos sociais relacionados à linguagem desses sujeitos.

Língua e sociedade se interrelacionam. Esse é um dos pressupostos da Sociolinguística. Se a língua tem sua função social, ou seja, se ela estabelece contatos sociais entre os falantes ou entre os escreventes, é inegável a sua relação com a sociedade. A própria língua, tomada como sistema, acompanha a evolução da sociedade e reflete os padrões de comportamento de seus integrantes. Portanto, a língua tomada como heterogênea está condicionada a fatores extralinguísticos e está em constante variação.

Abaurre, em diversos trabalhos (1985, 1987, 1988), discute a maneira como se refletem na escrita alfabética inicial algumas características fônicas segmentais das variedades linguísticas utilizadas pelos aprendizes da escrita do português. Interessa-me refletir sobre essas marcas deixadas pelo aluno. Refletir sobre o porquê dos estudantes dessa modalidade de ensino fazerem determinadas escolhas quando escrevem.

A escola acredita que o ensino de Língua Portuguesa deve restringir-se apenas à variedade padrão. Mas há uma visão unânime entre os linguistas de que a variação faz parte da natureza da linguagem e é resultado da diversidade dos grupos sociais. Por isso a presença de diferentes padrões linguísticos na escrita desses sujeitos.

Para compreender e explicar o fenômeno da variedade linguística, pesquisadores dedicaram estudos ao modo particular como alunos falam e escrevem, ou seja, à maneira como usam a língua. A variedade linguística é cada um dos sistemas em que uma língua se diversifica, em função das possibilidades de variação de seus elementos (vocabulário, pronúncia, morfologia e sintaxe). A denominação dada à variedade linguística dos membros de uma comunidade, de maior prestígio social, chama-se norma culta ou norma-padrão.

Para Abaurre et al. (2010, p. 211), a variação linguística é natural e decorre do fato de que as línguas são sistemas dinâmicos e extremamente sensíveis a fatores como a região geográfica, o sexo, a idade, a classe social dos falantes e o grau de formalidade do contexto. Embora a variação seja natural, os falantes de uma comunidade linguística têm, em geral, a

expectativa de que todas as pessoas falem de uma mesma maneira. Essa expectativa pressupõe uma forma “correta” de uso da língua, o que implica a existência de formas “erradas”.

Afirmar que em uma determinada região o português é usado de maneira correta ou incorreta é para Monteiro (2002) completamente absurdo. Ele afirma que

em termos científicos, nada há que possa fundamentar a superioridade ou inferioridade de uma forma de falar em relação a outras. Se o falar do campo é visto como errado ou inferior face à norma dita culta ou língua-padrão, isto é apenas um julgamento social, motivado por preconceitos. (MONTEIRO, 2002, p. 49)

A variação é inerente ao próprio sistema linguístico. Com o objetivo de mostrar que a variação é essencial à própria natureza da linguagem humana, surge a área da Sociolinguística, que estuda as relações entre língua e sociedade, particularmente no interior das comunidades de fala. Essa área está interessada na identidade linguística dos grupos sociais, assim como nos registros linguísticos e, certamente, pode dar explicação sobre a variedade linguística usada pelos estudantes do PROEJA em seus textos. Tal uso tem levado esses alunos a se tornarem vítimas de preconceito linguístico, assim como ao insucesso em algumas disciplinas do currículo.

A língua portuguesa falada no Brasil comporta essas variedades, que são consideradas legítimas pela Sociolinguística. Cada língua, no seu interior, se divide em modos particulares de fala. O Brasil é um país com diferenças regionais, culturais, econômicas, sociais e linguísticas. A escrita dos alunos dá testemunho desta realidade.

Portanto, fatores externos, como o nível socioeconômico, escolarização, idade são variáveis que podem ter contribuído para a heterogeneidade linguística nos textos dos sujeitos de EJA. Contudo, as formas de variação podem projetar-se num contínuo, o que significa dizer que uma variável, como a ausência de concordância nominal, aparentemente exclusiva de falantes menos escolarizados, pode emergir na fala de usuários extremamente cultos. (MOLLICA, 1998, p. 14)

Para Labov, a variação não ocorre ao acaso, ela é motivada por um conjunto complexo de parâmetros, por condicionamento ou variáveis que favorecem ou inibem o emprego de variantes. (LABOV, *apud* MOLLICA, 1998, p. 14). É possível perceber que as variáveis são

de natureza diversa e não agem isoladamente. Dessa forma, as marcas linguísticas sujeitas à variação dependem da ação das variáveis estruturais, sociais.

2.1.1 A Sociolinguística e os pressupostos teóricos da teoria da variação

O termo Sociolinguística fixou-se em 1964, com Willian Labov, que definiu um modelo de descrição e interpretação do fenômeno linguístico no contexto social de comunidades urbanas – conhecido como Sociolinguística Variacionista ou Teoria da Variação. Labov sublinha o papel decisivo dos *fatores sociais* na explicação da variação *linguística* (diversidade linguística) e relaciona fatores como *idade, sexo, ocupação, origem étnica e atitude* ao comportamento linguístico.

A Sociolinguística, portanto, tem como objeto de estudo a língua em seu contexto social, ou seja, trata da relação língua e sociedade. Esse ramo da Linguística se volta para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais, estudando a língua em seu uso. Aqui, o seu uso é, em alguns momentos, referido não somente na fala, mas principalmente na escrita, com o objetivo de explicar alguns fenômenos que se apresentam nos textos produzidos por sujeitos de EJA.

Não assumo nesta pesquisa o modelo teórico-metodológico da teoria da variação linguística, visto que o foco da minha pesquisa está na análise de dados *singulares e relevantes* de textos escritos. O que pretendo é aproveitar alguns dos pressupostos teóricos dessa ciência, partindo da visão da *heterogeneidade linguística*, assim como da *relação entre a língua e a sociedade*, para explicar a presença de determinados fenômenos linguísticos, muito recorrentes, nos textos desses sujeitos.

Essa heterogeneidade linguística, tal como a homogeneidade, não acontece aleatoriamente. O que pretendo dizer, baseada em leituras sobre esse ramo da ciência linguística, é que as condições de uso é que vão determinar se o falante ou o escrevente utilizar-se-á de uma ou de outra variante. O uso da língua é controlado por variáveis estruturais (agentes internos) e sociais (agentes externos). Essas variáveis linguísticas, portanto, não agem isoladamente, mas em conjunto.

Para os teóricos da Sociolinguística Variacionista, as normas linguísticas e categorias sociais atuam como parâmetros influenciadores de usos linguísticos. Como explica Mollica (2010), a variação linguística constitui fenômeno universal e pressupõe a coexistência de

formas linguísticas alternativas, denominadas variantes, numa dada função comunicativa que, para ela, são formas alternativas com mesmo valor de verdade.

A visão social da língua, particularmente da relação língua, cultura e sociedade, vem tendo destaque desde o início do século XX. Em 1906, segundo estudos realizados por Alkmim (2008), Meillet, que tinha sido aluno de Saussure, via a história das línguas inseparável da história da cultura e da sociedade (ALKMIM, 2008, 24-25)

A fixação do termo Sociolinguística, relacionado à área da Linguística, deu-se quando William Bright, em Los Angeles, organizou um congresso na Universidade da Califórnia (UCLA), no qual estudiosos discutiram a relação linguagem e sociedade. Os trabalhos apresentados nesse evento foram reunidos sob o título de Sociolinguistics e publicados em 1966. Alkmim (2008) afirma que o objeto de estudo da Sociolinguística segundo Bright (1966) é a diversidade linguística. Explica que para ele é importante “relacionar as variações linguísticas observáveis em uma comunidade às diferenciações existentes na estrutura social desta mesma sociedade.” (ALKMIM, 2008, 24-25)

A partir da década de 60, muitos autores passam a ver a linguagem como reflexo das estruturas sociais. A partir de estudos da fala, pesquisadores percebem que existe variação, ou seja, que o sistema da língua não é homogêneo como se pensou anteriormente, mas heterogêneo e dinâmico. William Labov, considerado o precursor da Sociolinguística quantitativa, para compor seus estudos sobre variação, quantificou dados observáveis. Seu interesse estava em descobrir os fatores condicionadores da variação.

Assim, nos anos 1960, a Sociolinguística consegue reunir pesquisadores, entre eles Labov, que em 1964 finaliza uma pesquisa que vinha fazendo sobre a estratificação social do inglês em New York, em que “fixa um modelo de descrição e interpretação do fenômeno linguístico no contexto social de comunidades urbanas – conhecido como Sociolinguística Variacionista ou Teoria da Variação, de grande impacto na Linguística contemporânea.” (ALKMIM, 2008, 30-31). De acordo com essa mesma autora, surgiram nesse período pesquisas voltadas para as minorias linguísticas e para a questão do insucesso escolar de alunos oriundos de grupos sociais desfavorecidos.

Para Alkmim, uma pesquisa de natureza linguística que envolva comunidades que fazem uso da língua de formas diferenciadas é interesse dessa ciência, pois está preocupada

com variedades linguísticas. Segundo essa autora, a Sociolinguística “encara a diversidade linguística não como um problema, mas como uma qualidade constitutiva do fenômeno linguístico.” (ALKMIM, 2008, p. 33)

Dessa forma, estudar a variação observada no uso da língua, em uma determinada comunidade, ligada a fatores diversos, faz parte dessa ciência. Um dos fatores que poderia estar relacionado à forma como os alunos do PROEJA escrevem pode ser a influência da própria comunidade em que vivem. Através de dados hospedados na Coordenação do PROEJA, esses alunos moram em comunidades socialmente estigmatizadas, em que se prioriza a luta pela sobrevivência e não pelos estudos.

A Variação Geográfica ou diatópica interessa-se pelas diferenças linguísticas observáveis em um determinado espaço, particularmente de falantes de origens geograficamente distintas. Já a variação social ou diastrática está relacionada ao conjunto de fatores (classe social, idade, sexo, situação ou contexto social) que estão ligados à identidade do falante, e à organização sociocultural da comunidade em estudo. Há ainda um tipo de variação que ocorre em função das interações verbais – variação estilística ou registro.

É observável, na sociedade brasileira, a evidência da existência de variedades de prestígio, como a variedade padrão, também conhecida como norma culta, socialmente valorizada e requerida pelas instituições. Há as variedades não prestigiadas, que são vistas/consideradas por essa mesma sociedade como pobres, inferiores ou ainda como ‘língua de analfabetos’. Para os linguistas, toda língua é adequada à comunidade que a utiliza. Ainda para eles, fazer tal julgamento é uma atitude que se baseia em critério não linguístico. Segundo Alkmim (2008),

Para a Sociolinguística, a natureza variável da língua é um pressuposto fundamental, que orienta e sustenta a observação, a descrição e a interpretação do comportamento linguístico. As diferenças linguísticas, observáveis nas comunidades em geral, são vistas como um dado inerente ao fenômeno linguístico. A não aceitação da diferença é responsável por numerosos e nefastos preconceitos sociais e, neste aspecto, o preconceito linguístico tem um efeito particularmente negativo. (ALKMIM, 2008, 30-31)

Mesmo que tais fenômenos linguísticos, como as variedades não padrão, ocorram nos textos escritos, foi necessário compreender a origem social dessas questões e as circunstâncias que levaram determinados sujeitos a empregá-las em seus textos. Por isso o apoio da Sociolinguística.

A partir de agora, passo ao segundo momento da seção fundamentação teórica, trazendo embasamento para explicação dos dados singulares selecionados, presentes nos textos que serão analisados no capítulo seguinte. Recorro, portanto, ao paradigma Indiciário de Ginzburg (1986), conforme visão teórica de Abaurre (1999, 2006), assim como aos trabalhos desenvolvidos por essa pesquisadora em 1992, 1993, 1995, 1996, 1997. Esse paradigma, que trabalha com o método abdutivo, torna-se imprescindível para a compreensão, interpretação e a explicação da ocorrência dos fenômenos linguísticos singulares em estudo.

2.2 O Estudo com dados singulares e o paradigma indiciário

Abaurre (1999; 2006) afirma que a discussão sobre o estatuto teórico dos dados singulares em Ciências Humanas foi retomada e explicitada pelo historiador Carlo Ginzburg em seus trabalhos, particularmente o ensaio *Sinais – Raízes de um Paradigma Indiciário*, em 1986. Esse modelo de estudo já havia sido registrado no final do século XIX, contudo, não havia uma definição de um paradigma de investigação epistemologicamente coerente. (ABAURRE, 2006, p. 14)

Carlo Ginzburg discute esse paradigma, a que chama de indiciário, e preocupa-se com a definição de princípios metodológicos que garantam rigor às investigações centradas no detalhe e nas manifestações de singularidade. Esse autor chama a atenção para um modelo epistemológico de pesquisa fundado no *detalhe*, no *resíduo*, no *episódico*, no *singular*. (ABAURRE, 2006, p. 14)

O paradigma indiciário propõe discutir dados privilegiados, ou seja, *sinais*, *indícios*, *pistas*, que servirão para decifrar fenômenos que subjazem aos superficiais. Outro aspecto importante desse paradigma é que não se abandona o interesse pela descoberta da *regularidade*, tomada aqui como repetição de determinados eventos, característica bastante presente nos textos em estudo. (cf. ABAURRE, 1999; 2006).

Segundo Abaurre (1999; 2006), Ginzburg o denomina de “rigor flexível”, já que nesse paradigma o olhar do pesquisador deve estar voltado para a singularidade dos dados. Por isso, elementos como a intuição do pesquisador na observação do singular, bem como a sua capacidade de formular “hipóteses explicativas interessantes”, para os indícios que se apresentam nos dados, são fatores imprescindíveis nesse programa de investigação

O trabalho com indícios, afirma a autora,

pressupõe procedimentos abduativos de investigação, e as questões metodológicas cruciais dizem respeito: 1. aos critérios de identificação dos dados a serem tomados como representativos do que se quer tomar como a ‘singularidade que revela’, uma vez que, em sentido trivial do termo, qualquer dado é um dado singular; 2. ao conceito mesmo de ‘rigor metodológico’, que não pode aqui ser entendido no mesmo sentido em que é tomado no âmbito de paradigmas de investigação centrados nos procedimentos experimentais, na replicabilidade e na quantificação.” (ABAURRE, 2006, p. 14)

Sobre procedimentos inferenciais abduativos, Abaurre (1999) destaca serem estes entendidos no sentido de Charles Sanders Peirce, que acentuou o fato de que “a abdução é inferência lógica, com uma forma lógica perfeitamente definida, que difere tanto da forma da indução quanto da forma da dedução, os dois procedimentos inferenciais clássicos.” Tal explicação chama a atenção para o fato que somente são investigadas as hipóteses “*plausíveis* ou *razoáveis*”. Isso significa dizer que “na abdução, como em qualquer inferência, deve haver ‘razões’ que suportem a ‘sugestão’ da hipótese como uma conjectura valiosa.” (ABAURRE, 1999, p. 4)

O estudo feito com dados singulares ganhou relevância, no Brasil, com os trabalhos dessa pesquisadora com dados da produção escrita de crianças, jovens, adolescentes e adultos. Esses dados, para ela, são manifestações de comportamentos episódicos, idiossincráticos e singulares dos sujeitos e podem ser reveladores daquilo que se busca conhecer sobre a relação do sujeito com a linguagem, pois “a partir da flagrante singularidade” que pode ser observada nos dados “pode-se chegar a valiosos *insights*, a ricos momentos de inferências abduativas”.

Acreditamos também que, em última análise, pelo fato de darem uma maior visibilidade a alguns aspectos desse processo¹⁴, esses dados podem contribuir de forma significativa para uma discussão mais profícua da natureza da relação sujeito/linguagem no âmbito da teoria linguística. (ABAURRE, 2006, p. 15)

O fato é que um trabalho cuidadoso na seleção dos dados singulares, que nesta pesquisa estão representados pelos “erros” singulares, assim como por rasuras e correções que o sujeito pratica em seu texto, faz-se necessário. As rasuras são marcas de que esse estudante, ao escrever, reflete e retorna ao seu texto, tentando uma melhor redação. Essas marcas representam a sua inquietação ao escrever, representam as suas dúvidas. Percebo em algumas rasuras o desejo que ele tem de adequar a sua escrita à norma-padrão. Ao discutir a relevância teórica dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita, Abaurre parte do pressuposto que

¹⁴ A autora refere-se ao processo de aquisição de escrita.

a adoção de um paradigma indiciário de cunho qualitativo, como o proposto por Ginzburg para investigação em história, pode ser mais produtiva do que a adoção de um paradigma inspirado nos modelos galileanos que governam a investigação nas chamadas ciências exatas (centradas na quantificação e na repetibilidade de resultados obtidos com base em situações experimentais), para a investigação dos fatos concernentes à relação sujeito/linguagem.” (ABAURRE, 2006, p. 14)

Ao refletir sobre um trabalho com dados de escrita, afirma que eles podem ser representativos de diferentes momentos do processo de aquisição de representação da linguagem escrita.

Embora essa autora trabalhe com dados de escrita inicial de crianças, ela não exclui a reflexão sobre a escrita adulta, como veremos mais adiante, quando fala sobre episódios de refacção. Sabemos que o sujeito de EJA é, assim como qualquer outro estudante, um *aprendiz da escrita* (expressão usada por Abaurre) e os erros/desvios cometidos são dados que marcam a sua relação com a modalidade escrita da língua. Ainda sobre esse paradigma, ela continua afirmando o seguinte:

Durante um longo período, os estudos e práticas pedagógicas ignoraram o fato de que os “erros” cometidos pelos aprendizes de escrita/leitura eram, na verdade, preciosos indícios de um processo em curso de aquisição e da representação escrita da linguagem, registros dos momentos em que a criança torna evidente a manipulação que faz da própria linguagem, história da relação que com ela (re)constrói ao começar escrever/ler. (ABAURRE, 2006, p. 16-17)

Essa autora chama a atenção para o fato que num projeto dessa natureza o exercício constante de formulação e reformulação de hipóteses, através das escolhas realizadas durante a escrita, é imprescindível, uma vez que exige muita reflexão sobre as próprias hipóteses a serem assumidas. Tal atitude garante rigor às investigações centradas no detalhe e nas manifestações de singularidades.

Ao refletir sobre a adoção de um paradigma indiciário em seus estudos, ela afirma que ele “poderá contribuir para uma melhor compreensão da relação que se instaura, a cada momento, no processo de aprendizagem, entre as características eventualmente universais dos sujeitos e as diversas manifestações de sua singularidade.” (ABAURRE 2006, p. 17)

Algumas vezes, prossegue a autora, podem acontecer “ocorrências únicas” que representam “instanciações episódicas e locais de uma relação em construção entre o sujeito e a linguagem.” Essas ocorrências podem se transformar em preciosos dados para ajudar a entender a relação sujeito/linguagem. (ABAURRE 2006, p. 18)

Abaurre fala ainda de seu interesse em analisar escritas espontâneas de crianças brasileiras, com o objetivo de nelas “identificar a ocorrência de dados *sinalizadores das diferenças individuais*, eventualmente responsáveis pelas diferentes rotas seguidas pelas crianças no processo de aquisição de escrita”. (ABAURRE, 2006, p. 172)

Entendo a relevância dessa reflexão e posso afirmar que o retorno do sujeito de EJA à escola marca o seu reinício, ou seja, o seu recomeço com a escrita escolar, assim como a sua relação com essa linguagem, depois de anos sem essa prática. Por isso, reafirmo que ele passa a ser, novamente, um *sujeito aprendiz da linguagem escrita* em busca de autonomia nesse processo. Como foi discutido no primeiro capítulo, quando esse aluno chegou ao IFS sofreu discriminação não só por ser dessa modalidade de ensino, mas principalmente porque em sua escrita usava uma linguagem não reconhecida pela instituição. Daí a preocupação desse sujeito, *aprendiz da escrita escolar*, com a adequação do seu texto às convenções dessa linguagem, como no exemplo que segue abaixo

Como por exemplo a falta de um professor substituto para substituir assumir o posto quando o professor de filosofia necessitou se afastar por motivos médicos,

(16) Como por exemplo a falta de um professor substituto para ~~substituir~~ assumir o posto quando o professor de filosofia necessitou se afastar por motivos médicos. (GC, 22)

Mas, como afirmei, o seu interesse não está voltado somente para análise da escrita infantil. Ela afirma que no Projeto Integrado/CNPQ – A relevância dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita – foram coletados dados de crianças, adolescentes e adultos, em contextos e situações diferenciadas. Para ela, esses dados apontam, de forma inequívoca, “para a necessidade de se considerarem teoricamente significativas, no âmbito de uma teoria de aquisição de linguagem, as manifestações de comportamentos episódicos e singulares dos sujeitos, por eles indiciados.” (ABAURRE, 2006, p. 16)

Por isso, essa reflexão também pode ser estendida à escrita dos sujeitos de EJA que, na tentativa de compreender o funcionamento da língua portuguesa oficial e assim poder atender às exigências da língua ensinada, passam a ser afetados pelo próprio processo de construção

da sua própria linguagem. Isso ocorre quando em seus textos são registrados fenômenos episódicos singulares, como em

(17) Eu sou uma pessoa que sempre procurei *novas experiência* e *novo desafios* e o curso de desenho civil me trouxe a oportunidade de... (AS, 20)

Nesse fragmento, é possível observar que o aluno oscila em relação à concordância nominal, ora pluralizando o adjetivo (termo antecedente do substantivo experiência), ora pluralizando o substantivo (termo conseqüente do adjetivo novo, que deveria estar pluralizado, segundo a norma-padrão). Vejo essa oscilação como consequência da relação que se estabelece entre ele e a linguagem, a partir da modalidade linguística que lhe é imposta pela instituição.

Abaurre (2006) traz ainda à discussão em seus estudos um aspecto muito importante para o desenvolvimento do sujeito no processo de escrita, ou seja, de produção textual. Ela fala da ação do outro (a instituição) sobre esse sujeito e sobre o seu processo de aprendizagem da escrita. Essa pesquisadora postula que se essa intervenção for realizada de forma impositiva, sem buscar entender as singularidades desse processo, ela acaba prejudicando os envolvidos. A escola precisa assegurar-se das hipóteses com as quais o sujeito está operando para, então, agir. Daí reafirmar-se, aqui, que a escola não pode trabalhar com esses alunos da mesma maneira que trabalha com estudantes de outras modalidades. Esse trabalho precisa ser diferenciado, mais individualizado¹⁵. Esse sujeito precisa ser acompanhado.

Abaurre (2006, p. 21), ao falar de seus trabalhos de pesquisa, afirma que “interessa-nos mais, do ponto de vista teórico, flagrar o instante em que o sujeito demonstra, oralmente

¹⁵ Quero chamar atenção para o fato que a escola pesquisada disponibiliza apenas duas aulas de 45 minutos por semana para a disciplina Língua Portuguesa (inclui língua, literatura e redação) em sua matriz curricular. O curso de Hospedagem na modalidade PROEJA, no 3º ano, trabalha, oficialmente, com uma aula de 45 minutos por semana. Vários documentos já foram encaminhados solicitando ampliação da carga horária, mas até o momento não foram deferidos. Dessa forma, um acompanhamento como postula Abaurre fica praticamente impossível.

ou por escrito, sua preocupação com determinado aspecto formal ou semântico da linguagem.” Ela ainda completa:

Interessa-nos saber que fato singular, que aspecto de contexto, de forma ou de significação linguística, ou ainda que possível combinação desses fatores pode ter adquirido saliência particular para o sujeito, colocando-se, assim, na origem da sua preocupação, na origem do problema para o qual passa a buscar uma solução, ainda que muitas vezes episódica e circunstancial. (ABAURRE, 2006, p. 21)

Nesse contexto, afirma Abaurre (2006) “adquirem particular significação os dados que documentam a história dos apagamentos, refacções e das reescritas de textos (conferir Fiad, 1989, 1991; Fiad e Mayrink-Sabinson, 1991).” Ou seja, faz-se necessário observar esse sujeito no trabalho particular com a linguagem escrita, em eventos “particulares de uma micro-história da escrita individual”, como se referiu essa autora em trabalhos anteriores. ABAURRE (2006, p. 22),

O certo é que para essa autora cada momento se constitui, na sua singularidade, em indícios que podem revelar como o sujeito, ao longo do seu processo de constituição com a escrita, está se relacionando com a linguagem. Ela cita que, nesse contexto, os textos espontâneos são fontes riquíssimas de indícios dessa relação sujeito/linguagem. Assim, em contato com a representação da língua que fala, esse “sujeito reconstrói a história de sua relação com a linguagem.” (ABAURRE, 2006, p. 22)

Outro aspecto tratado por Abaurre (2006) refere-se à manifestação da oralidade na escrita. Ela admite que

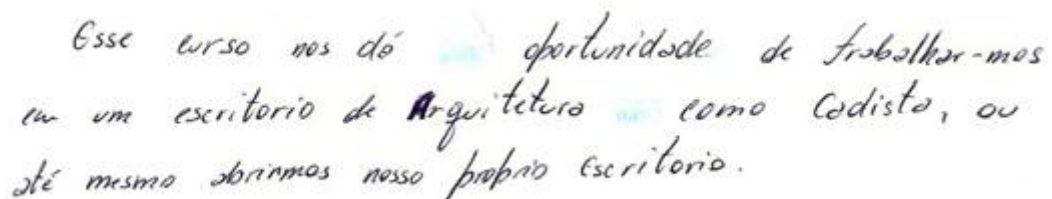
Momentos singulares de hipo e hipersegmentações, quando atestam o ‘vazamento’, para o espaço da escrita, de elementos que, por sua natureza, pertencem ao espaço da oralidade, constituem belos exemplos do processo de reconstrução da relação do sujeito com a sua linguagem. Sinalizam, também, as rotas particulares seguidas pelos sujeitos na busca da diferenciação entre a manifestação oral e escrita de uma mesma linguagem. (ABAURRE, 2006, p. 23)

Tal aspecto é significativamente observável em meus dados. A diversidade linguística que se apresenta nos textos espontâneos produzidos por esses sujeitos é de grande significância para esse estudo. Em muitos deles verifica-se a presença da oralidade na escrita, mas também é sensível a tentativa do aluno em separar essas duas manifestações. Essa tentativa de produzir uma escrita conforme padrão da gramática normativa representa momento singular na relação desses sujeitos com a linguagem.

Ao falar das rotas particulares seguidas pelos sujeitos na busca pela diferenciação entre a manifestação oral e a escrita, Abaurre (2006, p. 23) afirma que

A contemplação da forma escrita da língua faz com que o sujeito passe a refletir sobre a própria linguagem, chegando, muitas vezes, a manipulá-la conscientemente, de uma maneira diferente da maneira pela qual manipula a própria fala. A escrita é assim, um espaço a mais, importantíssimo, de manifestação da singularidade dos sujeitos

Essa manipulação consciente da escrita de que fala Abaurre pode ser vista em alguns textos produzidos pelos sujeitos de EJA. Entretanto, nem sempre ela acontece de acordo com as regras da Gramática Normativa. Esse aluno demonstra saber que na escrita há a necessidade de atender à norma-padrão. Conscientemente, quando escreve, ele se esforça para fazer o melhor. Veja, no fragmento a seguir, o esforço de um aluno do 3º ano para usar a primeira pessoa do plural do verbo trabalhar.



Esse curso nos dá oportunidade de trabalhar-mos em um escritorio de Arquitetura como Cadista, ou até mesmo abrimos nosso proprio escritorio.

(18) Esse curso nos dá oportunidade de *trabalhar-mos* em um escritório de Arquitetura como cadista, ou até mesmo abrimos nosso proprio escritorio. (A, 20)

Ele não consegue escrever o verbo *trabalhar* de acordo com a norma-padrão, mas tal fato não acontece com o verbo *abrir*. Essa é mais uma prova de que ele está sendo afetado pela escrita padrão. Enquanto interpreta a sílaba final de *trabalharmos* como um clítico – pronome oblíquo objeto – e o separa de acordo com as regras ortográficas convencionadas, ele não demonstra essa mesma dúvida ao grafar abrimos.

O que podemos supor em relação a esse fato é que esse aprendiz da escrita, no seu trabalho com a linguagem, quando escreve seu texto faz suas hipóteses. Entretanto, do ponto de vista da escola, que espera desse aluno o uso da língua padrão, ora ele escreve de forma correta, ora escreve de forma incorreta.

Ainda ao tratar dessa relação aluno/linguagem/escola, quero chamar atenção para o que diz Abaurre (2006) sobre os momentos episódicos de refacção de textos de *estudantes de nível mais avançado*, que é o caso do estudante do PROEJA. Esses momentos, para a autora, praticados por estudantes, mesmo em fase mais avançada, também podem ser considerados indícios privilegiados, já que podem ser tomados como objeto de reflexão pelo aluno, pelo professor, pela escola. As operações epilinguísticas¹⁶ dos sujeitos da escrita, que refazem seus textos com relação a aspectos não apontados pelo professor, ganham visibilidade. Ela retoma esse tema, afirmando que

A opção por centrar a discussão nesse tipo de evento deve-se ao fato de que, por trás do trabalho de modificação de algo anteriormente escrito sob forma diversa, escondem-se frequentemente motivações, as mais variadas, reveladoras das singularidades dos sujeitos e da relação por eles estabelecida com a língua. (ABAURRE, 2006, p. 24)

Devido às exigências da escola sobre a língua a ser ensinada (a língua oficial), tem sido muito comum a preocupação do aluno com a questão ortográfica e com a morfossintaxe. Por isso é comum em seus textos a presença de dados episódicos de substituição lexical e de correção de frases. No fragmento a seguir, é visível a preocupação com a concordância. Veja-se que ele escreveu “*tinha sido feita*” e depois acrescentou a desinência número pessoal –*m*, de terceira pessoa do plural do verbo *ter*, assim como o morfema –*s* na locução (mais-que-perfeito composto), marcando o seu plural.

O FILME TEM INÍCIO COM A NARRATIVA DE UMA CARTA
ESCRITA PARA O PAPA NO ANO DE 1758, NARRADA PELO ENVIADO
DO PAPA O CARDEAL ÀS MISSÕES JESUÍTAS NA AMÉRICA DO SUL
O CARDEAL TINHA COMO MISSÃO JULGAR SE ERA PROCEDENTE ACABAR
COM OS SETE POVOS DAS MISSÕES, POIS AS DIVISÕES DAS TERRAS
JÁ TINHAM SIDO FEITAS ^{ENTRE PORTUGAL} PELOS PORTUGUESES E ESPANHÓIS ATRAVÉS
DO TRATADO DE MADRÍ.

¹⁶ Como explicam Abaurre e Fiad, as operações epilinguísticas de “sujeitos da escrita” dizem respeito a uma espécie de ação reflexiva desse sujeito sobre a linguagem. O trabalho epilinguístico na produção textual escrita são, portanto, atividades de reflexão sobre o texto escrito/lido e de operação sobre ele a fim de explorá-lo em suas diferentes possibilidades. (<http://www.escrevendo.cenpec.org.br/ecf/index.php>, - pesquisa realizada em 11/10/2011 e 06/11/2011.)

(19) O FILME TEM INICIO COM A NARRATIVA DE UMA CARTA ESCRITA PARA O PAPA NO ANO DE 1758, NARRADA PELO ENVIADO DO PAPA O CARDEAL ÁS MISSÕES JESUÍTAS NA AMERICA DO SUL O CARDELA TINHA COMO MISSÃO JULGAR SE ERA PROCEDENTE ACABAR COM OS SETE POVOS DAS MISSÕES, POIS AS DIVISÕES DAS TERRAS JÁ TINHAM SIDO FEITAS PELOS PORTUGUESES ENTRE PORTUGAL E ESPANHA ATRAVÉS DO TRATADO DE MADRI.(TM, 23)

Este retorno sobre a própria escrita, atestado pelas rasuras deixadas nos textos dos alunos, revela o movimento contínuo de afetação do sujeito por sua escrita, independentemente de estar nas séries iniciais ou já em cursos de nível médio, como é o caso dos alunos do PROEJA. As marcas de reelaboração em seus textos constituem um espaço privilegiado para observação de aspectos relativos ao desenvolvimento da modalidade escrita da linguagem, como afirma Abaurre (1992; 2006).

Em estudo sobre as marcas de refacção, baseado nos princípios metodológicos do paradigma indiciário proposto por C. Ginzburg (1986), Abaurre (1994; 2006) apresenta algumas reflexões sobre os procedimentos de reelaboração, através de marcas deixadas pelo sujeito, durante o seu trabalho com a escrita.

São elas:

Os episódios de refacção visível da escrita adulta (apagamentos, supressões, inserções, substituições, deslocamentos, cancelamentos e outras marcas semelhantes presentes nos textos) são dados privilegiados para exame, uma vez que, em sua singularidade, indiciam as operações epilinguísticas do sujeito, momentos por vezes fugazes de uma breve ‘tomada de consciência’ do autor de um texto com relação às suas escolhas e às implicações destas no plano textual/discursivo. Esses sinais concretos de trabalhos com o texto apontam indiretamente para o fato de que o autor move-se nesses momentos, no interior do espaço dialógico onde já se anuncia a alternância de papéis de escritor/leitor. As marcas de reelaboração indiciam, assim, a construção que faz o autor, - ao colocar-se no lugar de leitor de sua escrita e ao reelaborá-la – dos seus virtuais leitores/interlocutores. (ABAURRE, 2006, p.80)

Como se percebe, Abaurre chega à conclusão que um trabalho como esse revela a presença do leitor no texto em construção, mesmo que esse leitor seja o próprio autor ou um leitor/interlocutor imaginário. Mas também pode revelar a relação que se vai constituindo entre o sujeito e a linguagem. Daí a presença de rasuras, que são tomadas aqui como momentos de inserções, substituições e de refacções.

Tomada como atividade, como trabalho, “a linguagem, ao mesmo tempo em que constitui os pólos da subjetividade e da alteridade, é também constantemente modificada pelo sujeito que nela atua.” Ao basear-se em Franchi (1987), ela acredita que é

na interação social, condição de desenvolvimento da linguagem, que o sujeito se apropria [do] sistema linguístico, no sentido de que constrói, com os outros, os objetos linguísticos de que se vai utilizar, na medida em que se constitui a si próprio como locutor e aos outros como interlocutores.(ABAURRE, 2006, p. 82)

Também Fiad (1994; 2006), ao trazer à discussão trabalhos de indivíduos que já dominam recursos básicos da modalidade escrita, mas que na produção de seus textos fazem um trabalho de reescritura, afirma que “Ao aprender que aprender a escrever significa escolher entre possibilidades, tomar diferentes decisões, os autores vão se formando e se constituindo.”

Mayrink-Sabinson (1996; 2006 p. 41-42) também traz para a discussão da relação sujeito/linguagem o papel do *outro*, ou seja, aquele que com o sujeito interage. Segundo ela, “a relação do sujeito com a linguagem é mediada, desde sempre, pela sua relação com um OUTRO, interlocutor fisicamente presente ou representado e necessário ponto de referência para esse sujeito em constituição.”

A mesma autora ao falar do papel do interlocutor “empírico”, aquele adulto letrado com o qual é feita a interação, ela afirma que ele, como representante da escrita adulta, “contribuiria para o estabelecimento do espaço e dos limites aos movimentos da criança no seu processo de constituição e representação escrita de uma linguagem que vem usando oralmente.” (MAYRINK-SABINSON, 1996; 2006 p.115)

Em um projeto individual, em que examina operações de refacção, ela estuda as interferências visíveis deixadas pelo adulto (interlocutor) no texto do aluno (sinais, círculos, comentários, perguntas) para verificar se o aluno só refaz quando há alguma marca tomada como indício de satisfação ou reprovação, ou se há refacções sem a presença dessas observações. Segundo essa pesquisadora, esses dados “constituem indícios inequívocos do trabalho dos sujeitos e da relação que estabelecem com a escrita.” (MAYRINK-SABINSON, 1996; 2006 p.118)

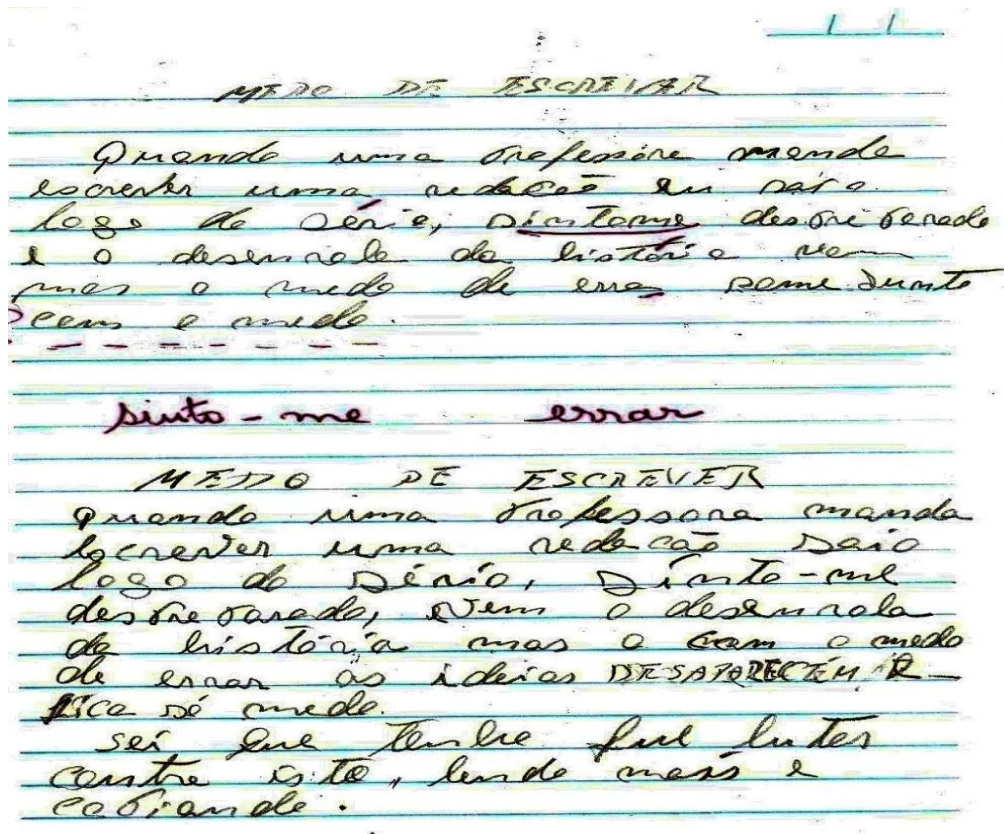
Ela detectou em seu estudo com os textos de L¹⁷, que essa criança se apropria do enunciado do outro, seu interlocutor, para construir seu próprio enunciado. Esse dado reflete um momento no processo de aquisição de escrita, em que a criança, ainda incapaz de escrever como o adulto letrado, mas reconhecendo o valor dessa escrita, apropria-se dela fazendo-a sua.

Certamente essa pesquisadora tem razão, pois se acredita que, nas suas atividades com a linguagem escrita, as reelaborações e as hesitações aconteçam a partir da preocupação do sujeito escrevente com o sujeito leitor. Contudo, é importante perceber que esse leitor, sem agredir ou humilhar esse aluno escrevente, num trabalho particular/individual, pode ajudá-lo a ganhar qualidade na sua produção.

Para ilustrar essa relação, tomarei um texto que foi sugerido pelo professor de Língua Portuguesa a um aluno. Ao receber o texto, o professor/leitor, numa conversa com esse aluno, fez algumas marcas/observações em seu texto. O texto selecionado mostra o resultado da interação professor-aluno no processo de produção textual. Neste caso, em particular, um trabalho individual começou a fazer efeito. O aluno, na época, cursava Língua Portuguesa I, do Curso Técnico de Nível Médio em Desenho de Construção Civil e tinha aversão à escrita. As marcas deixadas pelo professor/leitor, em seu texto, dão indício da ação exercida pelo *outro* que com ele interage, durante o referido processo.

É possível perceber como as marcas deixadas ajudaram o aluno a reescrever o texto, deixando-o mais claro. Elas são sinais concretos do trabalho do interlocutor escolar com o texto do aluno. Um trabalho como esse mostra o esforço de ambos (aluno e professor) em direção a uma escrita adulta, mesmo que esse aprendiz de escrita já seja um jovem ou adulto, estudante de um curso técnico de nível médio. Ele é, portanto, um sujeito aprendiz de escrita que está buscando a sua autonomia. Essa autonomia pode vir através de uma boa relação/interação entre aluno/escola/linguagem.

¹⁷ É a inicial do sujeito autor dos textos analisados por Mayrink-Sabinson.



MEDO DE ESCREVER

(20) Quando uma professora manda escrever uma redação eu saio logo do sério sintome despreparado e o desenrola da historia mas o medo de erra some junto com o medo.

MEDO DE ESCREVER

Quando uma professora manda escrever uma redação saio logo do sério, sinto-me despreparado, vem o desenrolar da história mas o com o medo de errar as ideias DESAPARECEM e fica só medo.

Sei que tenho que lutar contra isto, lendo mais e copiando. (SP, 52)

A interferência no texto, feita pelo professor, voltou-se, principalmente, para a estrutura e compreensão final do parágrafo elaborado pelo aluno. Contudo, aproveitou para chamar atenção sobre a ortografia de algumas palavras. As marcas mostram, ao final, a movimentação tanto do sujeito escrevente quanto do *outro*, o seu interlocutor empírico.

Concordo com Abaurre quando afirma que a forma singular como esses sujeitos costumam usar a modalidade escrita da língua é absolutamente reveladora de sua relação com

a linguagem. Através de dados singulares, é possível perceber como o aluno está sendo afetado pela instituição, representante da língua padrão, perfeita, homogênea, que cobra dele um comportamento linguístico que ele ainda não consegue dominar. Esse confronto entre a linguagem do aluno e a cobrada pela instituição tem gerado tensões que os textos expõem.

Enfim, posso afirmar ainda que esses dados linguísticos singulares refletem, além das diferenças linguísticas, as diferenças culturais, sociais que separam esses alunos dos demais, como também o tratamento a eles dispensado. Esse tratamento tem afetado a sua vida, uma vez que a instituição, como já foi dito anteriormente, vê esse aluno como alguém inferior, incapaz de aprender como os demais alunos, achando que dificilmente ele atenderá às exigências do mercado de trabalho. A conclusão a que se chega é de que esse sujeito não é somente um usuário da língua, ele é também afetado pela própria língua que usa.

Esses jovens e adultos passam a ser singularmente afetados pelo tratamento imposto a eles na instituição, enquanto representante da língua. Dados de sua escrita têm revelado tal comportamento, assim como deixam transparecer a sua origem social. A partir da influência da oralidade em sua escrita é possível reconhecer o uso de uma variedade linguística desprestigiada socialmente, bem característica da comunidade a que pertencem.

A escola, ao desconhecer a legitimidade da variedade usada por esses alunos, produz efeitos que passam a afetar a vida escolar desses sujeitos, visto que, sendo a língua o principal instrumento de ensino e de aprendizagem, conseqüentemente as dificuldades vão repercutir nas demais disciplinas do currículo.

Dessa forma, uma análise a partir de dados singulares selecionados dos textos desses sujeitos proporciona efeitos reveladores da relação sujeito/linguagem/escola.

2.3 A Metodologia

Esta *seção* tem por objetivo tratar dos procedimentos metodológicos adotados na produção desta pesquisa. Nela constam os procedimentos para coleta e seleção dos textos, até os passos para a análise final dos fenômenos linguísticos.

Descrevo o universo desta pesquisa, como se deu a coleta do material, os critérios para seleção dos fragmentos que contêm eventos de relevância para este estudo, formados por “erros”, marcas de refacção (substituições, inserções), considerados fenômenos singulares.

Esses dados linguísticos estão nos fragmentos recortados dos vários textos selecionados, que se constituíram nos dados coletivos, assim como nos dois textos selecionados para uma análise particularizada das singularidades de escrita de dois estudantes. São esses os dados, portanto, que compõem o *corpus* desta pesquisa.

Esta investigação é de cunho especificamente qualitativo, está baseada, como afirmei, nos princípios metodológicos do paradigma proposto por Carlo Ginzburg (1986), conforme Abaurre (1999; 2006). Faço a identificação dos dados linguísticos singulares, recorto-os e os analiso.

Informo que este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFAL, visto que envolve alunos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), do Instituto Federal de Sergipe (IFS), Campus Aracaju. A participação de cada um se dá pelos textos produzidos, os quais não serão identificados durante a pesquisa, conforme o acordado em documento de autorização por eles assinado.

2.3.1 A formação do *corpus*

Os textos selecionados para análise foram produzidos por alunos de Língua Portuguesa I, II e III, pertencentes aos cursos que fazem parte do PROEJA -- Desenho de Construção Civil, Hospedagem, Instalações Elétricas e Pesca. Para montar o *corpus* desta pesquisa, selecionei cartas, bilhetes, Histórias de Vida, textos opinativos, que haviam sido sugeridos pelo professor, mas produzidos sem a sua orientação.

Durante a leitura, fui destacando os fragmentos cujos dados me interessavam para o desenvolvimento desta pesquisa – os erros singulares de escrita, bem como as marcas de refacção. Esses textos foram escritos fora do contexto da sala de aula. São textos reais, muitas vezes inocentes, mas reveladores de seus anseios, de seus medos, de suas expectativas, assim como de um estilo particular de escrita.

As Histórias de Vida são textos em que eles fazem relatos de sua trajetória de vida, do nascimento aos dias atuais. Nelas falam de dificuldades para sobreviver e para estudar. As cartas são uma espécie de desabafo ou de reclamação. Os bilhetes são também espontâneos, em geral avisam sobre algo. Os textos opinativos vieram a partir de um filme a que assistiram ou de uma discussão em sala.

Esses textos foram recolhidos com a autorização dos próprios alunos, depois de muitos terem sido lidos em sala por eles. Todos assinaram documento autorizando a sua utilização neste trabalho de pesquisa. São esses textos que fornecem os dados para essa pesquisa. A heterogeneidade linguística é a marca dessa produção. Daí a preocupação em investigar a presença de tantos fenômenos.

Os textos apresentam singularidades reveladoras da preocupação do aluno em atender à variedade ensinada pela instituição, ou seja, dão indícios da sua relação com a língua oficial, que tem sido um pouco complexa. Esses dados são analisados de acordo com o paradigma indiciário de Carlo Ginzburg (Cf. Abaurre 1999, 2006)

2.3.2 Os critérios para seleção dos fragmentos portadores de eventos singulares

Através das leituras, percebi que, a partir desse paradigma, poderia trabalhar com os “erros” que mais me chamaram atenção, por serem eles singulares, como também com as marcas deixadas nos textos, nos momentos de refacção, por trazerem informações que podem, sem dúvida, denunciar a relação que se estabeleceu entre o sujeito escrevente e a sua própria linguagem.

Assim, comecei a compor o *corpus* desta pesquisa, selecionando, nos textos das turmas iniciadas a partir de 2009-1¹⁸, os fragmentos que reuniam os dados linguísticos mais apropriados para essa pesquisa – os erros singulares, assim como dados formados a partir de momentos de refacção. Esses fragmentos trazem dados, considerados por mim, singulares, curiosos e relevantes para o estudo a que me propus.

Esses dados, representados pelos “erros” e pelas marcas deixadas pelo aluno nos momentos de trabalho com o seu texto são singulares porque dão indícios, pistas da relação desses sujeitos com a linguagem que usam. A seleção e a coleta dos fragmentos em textos reunidos no período de 2009-1 a 2011-1 deram-se, portanto, pela singularidade e relevância dos dados linguísticos. À medida que esses dados iam me interessando, eles iam sendo coletados através dos fragmentos recortados. Alguns vêm até sendo citados durante o desenvolvimento dos capítulos.

¹⁸ Estou trabalhando com dados linguísticos selecionados em textos recolhidos a partir de 2009-1, pois os anteriores a essa data pertencem a estudantes que estão fora do IFS, tornando-se difícil, portanto, conseguir uma autorização para usá-los neste trabalho.

Mas também me chamou atenção, em muitos textos, a presença da oralidade na escrita desses sujeitos de EJA. Por isso, os dados representativos desse evento linguístico também foram por mim selecionados e vêm sendo citados, também, através dos fragmentos transcritos, ou digitalizados, durante a redação de cada capítulo.

Esses dados linguísticos, representativos da oralidade desses alunos, são estudados coletivamente, pelo viés da variação linguística, a partir de seus pressupostos. Foram selecionados e coletados, através de fragmentos, em textos de alunos do 1º, 2º e 3º anos do Curso Técnico de Desenho de Construção Civil; do 2º e 3º anos do Curso Técnico de Hospedagem; do pagante de Língua Portuguesa III, do Curso Técnico de Instalações Elétricas; e, do 2º e 3º anos do Curso Técnico de Pesca.

Já para o estudo individual da singularidade de cada dado, selecionei dois textos. Um faz parte do texto História de Vida, de M, 43 anos, aluno do 1º ano do Curso Técnico de Desenho de Construção Civil. O outro texto escolhido é um bilhete (uma espécie de desabafo) dirigido à professora de Língua Portuguesa, do sujeito A, de 46 anos, aluno pagante do 3º ano do Curso Técnico de nível Médio em Instalações. Os dois foram digitalizados e citados no capítulo seguinte – análise dos dados.

Os textos, cujos fragmentos contêm todos os dados singulares discutidos neste trabalho, estão anexados. Cientifico que todos esses textos, cujos fragmentos estão citados durante o desenvolvimento dos capítulos, estão xerografados, e anexados a esta pesquisa. Os fragmentos selecionados estão destacados logo abaixo de cada texto. As cópias dos originais dos dois textos analisados, individualmente, também estão anexadas.

Assim, no terceiro capítulo, os dados são discutidos, analisados em duas seções: (i) a dos dados analisados coletivamente, formados por “erros” causados por possíveis fatores de variação, que estão compondo dois quadros – o de apagamentos e o de troca de letras; e, (ii) a dos dados formados por “erros” singulares e por marcas de refacção – que são tomados a partir de dois textos escolhidos, digitalizados e analisados individualmente.

Esses dados de escrita, ou seja, os “erros” singulares dão *sinais, indícios, pistas* de fenômenos que subjazem aos superficiais. As marcas de refacção expressam também o que se deseja conhecer sobre o escrevente, portanto são dados, também, singulares. Tais fenômenos são reveladores dos anseios desses sujeitos, de suas expectativas, assim como de suas

preocupações em atender aos anseios da instituição. Esses dados são analisados conforme o paradigma indiciário, que trabalha com dados privilegiados e singulares.

O foco da pesquisa está na análise desses dados singulares e relevantes¹⁹, selecionados de textos produzidos pelos referidos estudantes, uma vez que eles são reveladores da relação desses sujeitos com a linguagem. Centrada em um modelo fundamentalmente qualitativo, o que se deseja com esta pesquisa é buscar respostas para as hipóteses levantadas, em relação às questões de escrita que têm prejudicado esses sujeitos, e assim poder confirmá-las ou refutá-las.

Como já foi afirmado anteriormente, sempre me chamou atenção a forma como esses sujeitos escreviam. Sempre quis entender o porquê da presença desses fenômenos. Qual a causa para tantos apagamentos e troca de letras? Esses fenômenos podem ser considerados como traços de uma possível variação linguística? Por isso o interesse desta pesquisa está focado nos dados de escrita que apresentam esses fenômenos singulares.

O objetivo, portanto, é identificar e analisar os dados mais significativos de escrita desses sujeitos, representados neste trabalho pelos “erros” singulares e pelas marcas de refacção. Para tanto, tomo o paradigma indiciário de Carlo Ginzburg (1986), que trabalha com pistas, sinais, indícios, assim como com abduções. (Cf. Abaurre, 1999, 2006) E, partindo do pressuposto de que a língua é heterogênea, busca-se também, na Sociolinguística Variacionista, através de alguns de seus pressupostos, o embasamento para os dados analisados coletivamente, que são representativos de uma variação linguística.

2.3.3 A escola pesquisada

As informações principais sobre a instituição já apareceram no primeiro capítulo. Informo que todos os envolvidos nesta pesquisa pertencem à rede federal de ensino. A escola pesquisada é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe, *Campus Aracaju*, que fica situado na Avenida Gentil Tavares da Mota, 1169, bairro Getúlio Vargas, em Aracaju, capital do estado de Sergipe. A instituição faz parte da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

¹⁹ Dados relevantes são os considerados portadores de importantes informações da relação sujeito-linguagem.

Com os seus seis *campi* – Aracaju, Lagarto, São Cristóvão, Itabaiana, Nossa Senhora da Glória e Estância – a instituição oferece o ensino básico, através dos cursos técnicos integrados²⁰ ao ensino médio, entre eles o PROEJA e os cursos técnicos regulares. Ainda oferta vagas nos cursos técnicos subsequentes²¹ ao ensino médio, como também nos cursos de nível superior.²²

2.3.4 Os sujeitos participantes da pesquisa

Embora eu já tenha me referido ao perfil dos sujeitos participantes desta pesquisa quando citei as suas expectativas, sinto a necessidade de ir além do que já foi dito. Os estudantes das turmas do PROEJA, matriculados nos Cursos Técnicos de Nível Médio em Desenho de Construção Civil, Pesca, Hospedagem, Instalações Elétricas têm faixa etária entre 20 e 57 anos, pertencem tanto ao gênero masculino quanto ao feminino, são, em geral, oriundos de escolas públicas, e parte deles concluiu o ensino fundamental através do curso supletivo.

Como esses cursos dessa modalidade funcionam somente no período noturno, a maioria dos alunos matriculados trabalha durante o dia, muitos na informalidade, pois são poucos os que têm “carteira assinada”, ou seja, contrato de trabalho. De acordo com suas Histórias de Vida, esses estudantes apresentam, em sua maioria, história de descontinuidade na escola, são, em geral, filhos de pais não-alfabetizados ou semi-alfabetizados, apresentam dificuldades de estudo e de aprendizagem, por terem ficado fora da escola por um longo período (alguns chegam a 20 anos), além de escassez de tempo para frequentar as aulas regularmente.

Alguns desses sujeitos levantam muito cedo, saem de casa entre 5h00 e 6h00, pois moram distante e precisam usar o transporte público. Outros usam a bicicleta como meio de transporte para o trabalho e para a escola. Quando saem do serviço às 18h00, depois de um dia estafante, que em geral exige esforço físico, como ajudante de pedreiro, eles chegam cansados à escola, muitas vezes sem se alimentar direito.

²⁰ Esses cursos são destinados a quem já concluiu o ensino fundamental. Têm duração de quatro anos, exceto o PROEJA, que, por sua finalidade, tem duração de três anos. Neste, só podem ser matriculados alunos com idade a partir dos dezoito anos.

²¹ Esses cursos têm duração de dois anos e os alunos neles matriculados já concluíram o ensino médio.

²² O nível superior é formado por bacharelados, licenciaturas e tecnológicos.

As profissões exercidas por esses sujeitos são, em geral, empregada doméstica, auxiliar de serviços gerais, auxiliar de pedreiro, balconista. Há muitos desempregados que sobrevivem de “bicos”, na informalidade. Não costumam praticar a leitura ou a escrita em seu trabalho, nem em casa.

Em virtude das aulas acontecerem somente no turno noturno, todos frequentam a escola no horário das 19h00 às 22h45. Estão matriculados nas três séries dos Cursos Técnicos Integrados, que fazem parte dessa modalidade de ensino. Parte desses estudantes é oriunda da zona rural. Poucos trabalham e muitos tiveram que optar por um trabalho sem contrato formal, por sobrevivência. Há as donas-de-casa, que quando não têm com quem deixar seus filhos, acabam levando-os para a sala de aula.

Alguns dos alunos, na sua idade regular, cursaram somente o primário, pois não havia outro nível de ensino onde residiam. Assim permaneciam trabalhando na terra, e quando completavam 18 anos vinham para capital em busca de emprego. De acordo com as Histórias de Vida, há casos de exploração do trabalho dessas pessoas. Aqui, na capital, muitos cursaram o ensino fundamental através do supletivo ou do PROJOVEM, poucos através do ensino regular. Alguns acabaram constituindo família e optaram somente pelo trabalho. Somente depois de vinte ou mais anos fora da escola, retornam em busca de uma profissionalização. Exigência do mercado de trabalho atual.

Esses sujeitos chegam à instituição apresentando dificuldades relacionadas à escrita; são usuários falantes de uma variedade linguística estigmatizada pela sociedade; são Jovens e Adultos, homens e mulheres, solteiros e casados, donas-de-casa e pais de família, que têm expectativa de que a escola lhes dê uma formação profissional, que os permita ingressar no mundo do trabalho e assim ascender socialmente. Há também os que desejam ingressar numa universidade. Têm consciência de suas dificuldades com a língua oficial, sentem-se muitas vezes constrangidos quando solicitados a produzir um texto.

A sua escrita apresenta-se de forma muito diversificada, em que fenômenos linguísticos, como troca de letras e apagamentos, são muito recorrentes. Como não conseguem utilizar a língua portuguesa da forma como é requerida pela instituição, o processo ensino-aprendizagem fica comprometido, provocando, conseqüentemente, o insucesso escolar de parte desses alunos nas diversas áreas do currículo.

O público dessa modalidade também é diverso em termos socioculturais. Muitos pertencem a uma parcela da sociedade excluída economicamente. Arelada a sua condição sócio-histórica apresenta uma variedade do português que não é a padrão. Como já falei anteriormente, a língua que falam e escrevem não é a oficial, aquela que é ensinada nas escolas, representada pela Gramática Normativa. A língua que falam se distancia do padrão formal da escrita.

Quando eles escrevem, é possível perceber que usam ou são falantes de uma variedade não padrão. Alguns até conhecem algumas regras ortográficas, mas não sabem usá-las. Agora, ao retornar à escola, eles têm urgência em aprender, pois o mercado atual é exigente. Para eles, a escola é a porta de acesso ao mundo do trabalho e a outros níveis de ensino.

2.3.5 Os princípios éticos seguidos na pesquisa

Como os textos utilizados nesta pesquisa são de alunos de uma instituição de ensino, foi passado para eles que as informações sobre a identidade dos participantes são de cunho sigiloso. Foi esclarecido, através de documentação, que faz parte dos anexos, por eles lida e assinada, que a participação era voluntária e sem interesse financeiro. Ou seja, que eles não teriam direito a nenhuma remuneração, como também não contribuiriam financeiramente para o desenvolvimento da pesquisa.

Os benefícios com o estudo ocorrerão, pois assumo o compromisso de passar os resultados à instituição na qual eles estudam, para que possam, eventualmente, ser utilizados na melhoria do tratamento das questões analisadas, assim como na melhoria dessa política social. Percebo que a grande maioria confia no trabalho e por isso não se recusara a autorizar o uso dos seus textos nesta pesquisa.

A coleta de dados para a pesquisa foi desenvolvida a partir dos textos produzidos por alunos da modalidade EJA, a maioria por sugestão do professor de Língua Portuguesa, nas turmas já informadas.

Foi informado no documento de autorização que caso o participante tenha novas dúvidas sobre este estudo, ele poderá entrar em contato com a pesquisadora, bem como com a sua orientadora. Foi assinado pelos alunos pesquisados um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em duas vias, ficando uma cópia com a pesquisadora e outra com os pesquisados.

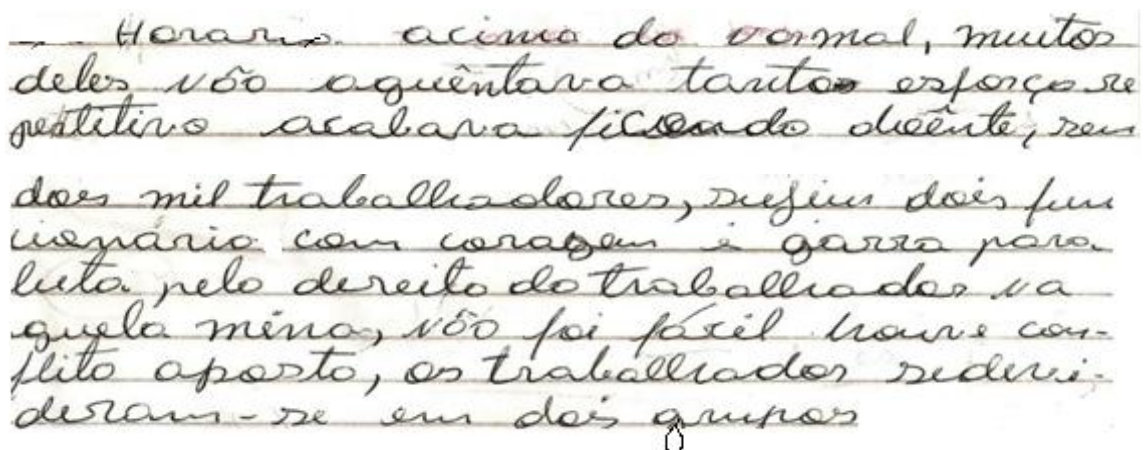
Assim como os alunos, a direção do IFS, *campus* Aracaju, também autorizou a pesquisa através de documento, cuja cópia fará parte dos anexos.

Dessa forma, esta pesquisa seguiu os princípios éticos, adotados em trabalhos que envolvem estudantes, respeitando todos os envolvidos.

2.3.6 Os procedimentos para análise dos dados linguísticos

A análise dos dados linguísticos, feita no próximo capítulo, ocorre em duas seções: na primeira, como os dados são observados do ponto de vista da teoria da variação linguística usada pelo sujeito de EJA, eles são tratados coletivamente; já na segunda seção, analiso dois textos, cujos dados singulares são tratados de forma individualizada.

Escolhi, para trabalhar a variação linguística, fenômenos linguísticos em textos escritos, representados pelos “erros” causados pela transferência de fala. Eles são tratados em dois grupos: o primeiro apresenta apagamentos e o segundo está representado pela troca de letras. Os dois grupos estão organizados em dois quadros, que fazem parte do capítulo seguinte. E, para proceder a sua análise, eles são tratados coletivamente. Chamo atenção para o fato de que usarei dados de fragmentos já citados durante o desenvolvimento dos capítulos anteriores, assim como os que seguem abaixo. Estes são também fragmentos recortados dos textos, que são usados no grupo dos apagamentos, assim como no grupo da troca de letras:



(21) (carga) “Horaria acima do Normal, Muitos deles não aguêntava tantos esforço repeatitivo acabava ficando doênte, sem” (falar) [...] “dois mil trabalhadores, surgiu dois funcionário(Ø) com coragem e garra para luta(Ø) pelo direito do trabalhador naquela mina,

não foi fácil houve conflito oposto, os trabalhador(Ø) se dividiram-se em dois grupos...”(AM, 40)

Nasce em Aracaju-SE em 1986 na ocasião meus pais
tinham acabado de chegar de São Paulo terra natal deles,
durante a gravidez minha mãe acabou passando anemia
para mim e fiquei muito mal os médicos não tinham

(22) Nasce em Aracaju-se em 1986 na ocasião meus pais tinham(Ø) acabado de chegar de São Paulo terra natal deles, durante a gravidez minha mãe acabou passando anemia para mim eu fiquei muito mal os médicos não tinham(Ø) (muita esperança.) (AS,26)

Uma boa comida e minha mãe não tinha
despesa comigo. Depois de algum tempo fui
voutou e ficamos juntos de novo, mas as coisas
ainda estavam ruins pois minha mãe não tinha
emprego fixo, então aos 13 anos fui trabalhar

(23) uma boa comida e minha mãe não tinha despesa comigo. Depois de algum tempo fui...(PH,21) [...] (Mãe) voltou e ficamos juntos de novo, mas as coisas ainda estavam ruins pois minha mãe não tinha emprego fixo, então aos 13 anos fui trabalhar...”

Passei uma semana entediado, mais infeliz-
mente, acabou morrendo aos 50 anos de idade

Todos os filhos sofreram muito e até hoje, sofre. Porque ele era tudo, pai, mãe, um herói que nunca podíamos perder.

- (24) Passou uma semana enternado, mas infelizmente acabou morrendo aos 50 anos de idade.(RS,32) [...] todos os filhos sofreram muito e até hoje, sofre. Porque ele era tudo, pai, mãe, um herói que nunca podíamos perder.

Pois estou tentando tirar a primeira habilitação ou AB que irá me custar alguns dias, que irá do dia 23/08/10 ao 02/09/10

- (25) Pois estou tentando tirar a primeira habilitação ou AB que irá me custar alguns dias, que irá do dia 23/08/10 ao 02/09/10. (M, 21)

Macelo ficou sem ação, os bandidos ao recolher seus pertences.

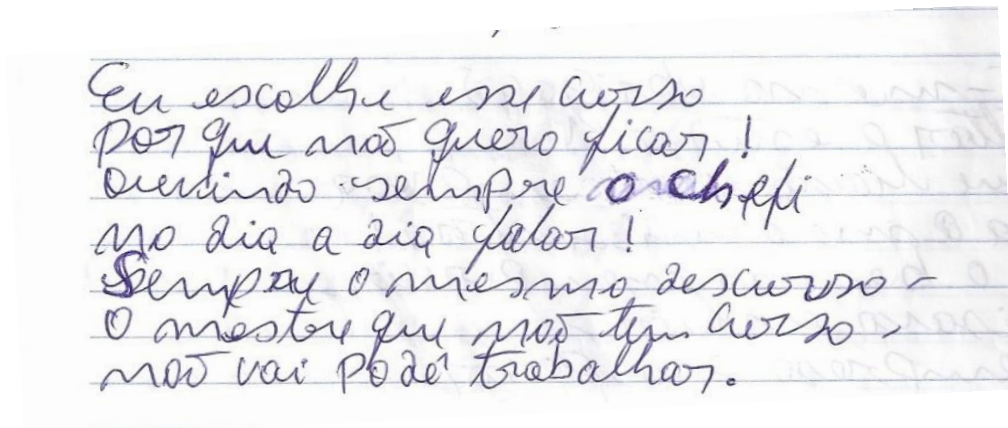
- (26) Macelo ficou sem ação, os bandidos ao recolher(Ø) seus pertences(Ø)., encontrou” (AM, 40)

de passar meus conhecimentos para

- (27) de passar meus conhecimentos(Ø) para (AM, 40)

No estudo dos dados coletivos²³ selecionados, busco o apoio da Sociolinguística Variacionista para explicação da variação linguística desses sujeitos, reconhecida pela transferência da fala para o texto escrito²⁴. Após a análise dos dados coletivos, vem a análise particular de dados linguísticos, considerados, por mim, singulares. Esses dados singulares dão pistas, indícios de algo. Neles estão os “erros” e as marcas de refacção, que mostram a relação que o sujeito dessa modalidade de ensino mantém com a linguagem. No estudo desses dados singulares são tomados dois textos, que são discutidos e analisados seguindo o paradigma indiciário, conforme Abaurre (1999; 2006), já mencionado neste capítulo. Veja, abaixo, fragmentos desses dois textos.

Texto 1 – Está representado pelo fragmento abaixo, é um texto que contém oito páginas, é uma História de Vida de MJ, 43, narrada em verso. Veja um pequeno fragmento.



(28) Eu escolhi esse curso / Por que não quero ficar! / ouvindo sempre o chefe / no dia a dia falar! / Sempre o mesmo discurso, / o mestre que não tem curso, / não vai podê trabalhar.

²³ Dados coletivos referem-se àqueles que contêm fenômenos linguísticos de escrita, encontrados em quase todos os textos recolhidos para essa pesquisa, que foram centenas, produzidos por alunos dos cursos do PROEJA, que podem representar uma a variação linguística por eles usada.

²⁴ As conclusões dos muitos trabalhos de Sociolinguística realizados no Brasil (ver Bagno (2009), já citado anteriormente) e do próprio conhecimento da língua usada na escola e das variedades circundantes, dada a vivência e a convivência com essas variedades, em todos os âmbitos possíveis, sobretudo na escola, levam-me a afirmar a existência dessa variação.

Texto 2 – Está representado pelo fragmento abaixo, que faz parte de um texto que foi escrito por um aluno-pagante de Língua Portuguesa III, AM, 40.

Quando eu faço uma redação, sinto dificuldade de penca (falta ideia) e assim quando a hora se aproxi- ma eu vou ficando nervoso e impaciente com isso. O meu de- senvolvimento vai ficando lento.

(29) Quando eu faço uma redação, sinto dificuldade de penca (falta ideia) e ~~assim~~ quando a hora se aproxima eu vou ficando nervoso e impaciente com isso. O meu desenvolvimento vai ficando lento.

Assim, no capítulo seguinte, faço análise dos dados linguísticos, que foram selecionados e coletados, expostos através dos fragmentos acima. Esse capítulo, o terceiro, está, portanto, organizado da seguinte forma:

a) análise coletiva de dados relevantes, que dão indício da presença da fala na escrita, os quais podem ser vistos como uma variação linguística sendo usada na escrita pelos estudantes dessa modalidade de ensino; e,

b) análise de dados singulares, feita individualmente, a partir de dois textos selecionados, que dão pistas da preocupação do aluno com a norma padrão requerida pela instituição, assim como indiciais e representativos de um trabalho particular do aluno com a linguagem escrita.

Reafirmo que esta pesquisa está centrada em um modelo fundamentalmente qualitativo, cujo objetivo é identificar e analisar dados de escrita dos sujeitos de EJA, através de dados singulares e relevantes, selecionados em textos espontâneos.

Partindo dos pressupostos de que a língua é heterogênea, e de que língua e sociedade são inseparáveis, busco, também, na Sociolinguística, o apoio dessa ciência, para a descrição da diversidade linguística da referida produção escrita.

Assim, a partir desses pressupostos metodológicos, os dados encontrados poderão ser relevantes para se conhecer a relação que se estabelece entre o Sujeito do PROEJA e a Linguagem Escrita no espaço do IFS, assim como para permitir à instituição definir o seu papel frente às questões que envolvem o processo de escrita desses estudantes.

3. A RELAÇÃO FALA/ESCRITA E A RELAÇÃO SUJEITO/LÍNGUA EM PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS DO PROEJA

Desenvolvo este capítulo em duas seções. Na primeira, através da análise dos dados linguísticos levantados, formados pelos fragmentos recortados dos textos selecionados, discuto a relação fala/escrita. Já na segunda seção, tendo em vista que a escrita desses sujeitos de EJA não é somente a transposição da oralidade, mas também lugar de manifestação da singularidade na relação sujeito-língua, escolhi dois textos e, a partir deles, procedo à análise.

Na primeira seção, os dados são tratados de forma coletiva, inventariados em dois quadros: um dos apagamentos e outro das trocas de letra. São dados que sugerem variação linguística. Reflito sobre alguns fenômenos fonético-fonológicos, causados pelo apoio da oralidade, como também pelos problemas relacionados à complexidade do sistema ortográfico. Trato da literatura concernente a esses aspectos, trazendo para essa discussão a Sociolinguística, uma vez que os “erros” que se apresentam na escrita podem ter sido influenciados pela comunidade de fala desses sujeitos, assim como pelo fator interrupção da escolarização, que em alguns casos deu-se por um longo espaço temporal. Recorro também a reflexões de Labov (2011), assim como de Tarallo (1998), Camacho (2008) e Mollica (1998; 2003; 2010).

Na segunda seção, haja vista a singularidade dos dados linguísticos contidos nos dois textos escolhidos, procedo à análise particular de cada um, dando ênfase à questão da relação sujeito/linguagem. Esses dados são discutidos a partir dos trabalhos de Abaurre (1991, 1999, 2006), assim como de reflexões de outros pesquisadores, que com ela trabalharam nessa temática.

No estudo da relação sujeito/língua e da relação fala/escrita em produções escritas de alunos do PROEJA, do *campus* Aracaju, portanto, analiso os dados com o objetivo de refletir sobre as questões de escrita, locus dos muitos conflitos gerados no âmbito da escola, assim como motivo apontado como responsável pelo insucesso escolar. Esses dados são representativos do seu trabalho com a modalidade escrita da língua. São esses dados que, através da sua análise, identificam o tipo de relação que se estabeleceu entre esses sujeitos e a linguagem por eles usada e, aquela representada pela escola.

Além disso, são esses dados que confirmam ou refutam as hipóteses levantadas de que as questões de escritas que se apresentam nos textos produzidos pelos estudantes do PROEJA podem ser consequência da forma como eles se relacionam com a linguagem e os “desvios/erros” linguísticos (apagamento, troca de letras, hipercorreção, hiper e hipossegmentação) podem ser representativos da variedade linguística por eles usada.

3.1 A variação linguística e a relação fala-escrita

Esta seção vai tratar da análise pelo viés da Sociolinguística, enfocando os seguintes aspectos observados nos dados: apagamentos de <r>, <s>, <m>, <h>, troca de letras, como o rotacismo <l> por <r>. Para tanto, organizei dois quadros: o dos apagamentos e o da troca de letras. Os dados neles contidos dão uma visão geral da forma como os alunos dessa modalidade de ensino escrevem.

3.1.1 Apagamentos

Começo, agora, pelo primeiro quadro – de apagamentos, que traz exemplos de fenômenos que já vêm sendo citados, através de fragmentos de textos, durante a escrita dos capítulos anteriores. Primeiro transcrevo aqui os exemplos, na sequência em que aparecem nesta dissertação, mas de forma sintetizada, para deixá-los mais próximos ao quadro, que vem logo a seguir.

a) Exemplos de apagamentos recortados dos fragmentos dos textos selecionados.²⁵

1. “...venho (...) demonstra todos os meus centimento ao entra para ...”.

2. “... do seu próprio abitar, (...) os índio foram os primeiros abitantes das terras brasileira...”

3. “... qontinua a mesmas ...”

4. “... o mundo vevia em harmonia ...”

²⁵ Os fragmentos selecionados a seguir, com numeração de 1 a 21, restringem-se a esse grupo de exemplos desta seção, que será utilizado no primeiro quadro dos fatos observados.

5. Maluce (...) a tanto tempo sem estuda pretendo entra no mercado ...”
 6. “...nos mesmo ...”
 7. “Não vai podê ...”
 8. “... professores que não acredita ...”
 9. “... de esta sendo corregida ...”
 10. “... me descupe não sou uma pessoa de escreve”
 11. “... novas experiência e novo desafios ...”
 12. “...e o desenrola da história (...) medo de erra”
 13. “... do seu próprio abtar (...) os primeiros abitantes das terras brasileira.”
 14. “... sugiu dois funcionário para luta (...) os trabalhador ...”
 15. “... meus pais tinha (...) os médicos não tinha ...”
 16. “... a primeira abilitação que irá me custa(Ø) alguns dias fora.”
 17. “Macelo ficou sem ação, os bandidos ao recolhe seus pertence ...”
 18. “... passar meus conhecimento para o papel”
 19. “...Muitos deles não agüentava tanto esforço repetitivo acabava ficando doente,...”
 20. “ as coisas ainda estava ...”
 21. “Todos os filhos sofreram muito, e até hoje, sofre.”
- b) Quadro dos fatos observados

QUADRO 1 - Apagamentos selecionados dos dados de escrita de estudantes do PROEJA do IFS, Campus Aracaju

<h> em início de palavra	<r> em final de verbo no infinitivo	<m> em final de verbo, na 3ª pessoa do plural	<s> em final de palavra (concordância no sintagma)
abitar / abtar 'habitar'	demonstra 'demonstrar'	'tinha 'tinham'	meus centimento 'meus sentimentos'
abitantes 'habitantes'	estuda 'estudar'	acredita 'acreditam'	nos mesmo 'nos mesmos'
armonia 'harmonia'	podê 'poder'	aguentava 'aguentavam'	novas experiência 'novas experiências'
abilitação 'habilitação'	entra 'entrar'	acabaça 'acabavam'	novo desafios 'novos desafios'
abitava 'habitava'	desenrrola 'desenrrolar'	estava 'estavam'	os indio 'os índios'
	erra 'errar'	sofre 'sofrem'	terras brasileira 'terras brasileiras'
	acredita 'acreditar'		os trabalhador 'os trabalhadores'
	esta 'estar'		novo caminhos 'novos caminhos'
	recolhe 'recolher'		dois funcionário 'dois funcionários'
	luta 'lutar'		a mesmas 'as mesmas'
	custa 'custar'		meus conhecimento 'meus conhecimentos'
	escreve 'escrever'		seus pertence 'seus pertences'

Fonte: Autora, 2012.

Apagamento é um fenômeno comum no Português Brasileiro falado, especificamente no seu uso oral²⁶. Esse fenômeno é percebido tanto em indivíduos da zona rural quanto da zona urbana. Numa conversa informal, até mesmo os letrados podem cometer apagamentos.

²⁶ É um fenômeno que ocorre em todas as línguas.

Embora esse fenômeno ocorra na modalidade escrita, o esperado é que ele seja menos recorrente.

Entretanto, nos textos coletados, é marcante a sua presença. Abaurre (2006) afirma que nesse momento particular de sua escrita, muitas vezes o aluno, por ser falante de uma modalidade sociolinguisticamente estigmatizada, acaba transferindo para o texto a forma como ele fala.

Tal fato pode ser percebido em muitos momentos, nos textos desses sujeitos, quando deixam de fazer a concordância tanto nominal quanto verbal, de acordo com os parâmetros da modalidade culta da língua, deixando para trás as marcas de plural em vários sintagmas nominais e verbais, apagando, principalmente, o <s> final. Esse fenômeno também ocorre quando apagam o <r> final dos verbos, na sua forma infinitiva, ou ainda quando apagam o <h> inicial de palavras.

Chamo atenção para o fato de que os apagamentos referidos no quadro acima não são analisados, aqui, no nível da morfossintaxe, uma vez que a intenção deste trabalho é, além de identificá-los, fazer uma reflexão sobre a presença constante dos mesmos na escrita desses Jovens e Adultos de EJA.

3.1.1.1 <h>

Na primeira coluna, verifica-se a ausência do <h> em **habilitação**, **habitantes**, **habitar**, **habitava** e **harmonia**. Nesses casos, tal fato pode ter acontecido porque o grafema não representa som nenhum. Segundo Sacconi (1999), seu uso, em geral, só se justifica por razões históricas ou etimológicas. O <h> é um símbolo gráfico e não propriamente uma consoante; é conservado no início do vocábulo, em razão da etimologia e da tradição escrita do português.

Na língua portuguesa existem palavras cuja grafia é determinada pela sua origem. As palavras iniciadas pelo uso do <h> fazem parte dessa relação. Assim, o desconhecimento dessas palavras contribuiu com os casos relacionados a esse tipo de apagamento. Como ele não é pronunciado, sua presença foi excluída pelo aluno. Temos então a oralidade influenciando a escrita, ou seja, uma não correspondência entre a fala e a escrita.

3.1.1.2 <r>, <m>, <s>

A língua portuguesa, como qualquer outra língua natural, sofre variações fônicas, ou seja, de pronúncia, ora por fatores linguísticos, relacionados à própria estrutura da língua, ora por fatores não linguísticos, voltados para a questão social, como a ausência de escolaridade. Mas também a variação pode ser motivada por ambos os fatores. Há alguns componentes da língua que se constituem em variáveis que oferecem maior probabilidade para que a variação ocorra.

Falo do apagamento do /R/ em posição pós-vocálica, especificamente o de posição final de vocábulo, e também do /S/²⁷ e do /m/ nas mesmas circunstâncias. Esses fatos linguísticos se refletem na escrita dos aprendizes, como veremos a seguir.

1) Apagamento de <r> em final de palavra

O cancelamento do <r> em posição pós-vocálica, em final de vocábulo, particularmente de verbos no infinitivo, foi o fenômeno mais recorrente nos fragmentos analisados. Na segunda coluna desse primeiro quadro, como pode ser observado, esse tipo de apagamento apareceu com muita frequência, como em: *demonstra, entra, estuda, podê, acredita, custa, recolhe, ajuda, esta, luta, facilita, demonstra*, em que deveria estar escrito: *demonstrar, entrar, estudar, poder, acreditar, custar, recolher, ajudar, estar, lutar, facilitar, demonstrar*. Esse fenômeno linguístico é muito comum na expressão oral desses sujeitos. Consequentemente, aparece, com regularidade, nas suas produções escritas. Este é, portanto, um fenômeno bastante recorrente.

O que realmente está acontecendo aqui?

De acordo com a língua padrão, espera-se que as formas do infinitivo pessoal dos verbos sejam pronunciadas com um [r] final, que significa exatamente o infinitivo. Isso pode ocorrer em determinadas variedades do Português Brasileiro. Entretanto, não é o que ocorre com a variedade com a qual estamos lidando, já que a realização da pronúncia do [r] não acontece. Nessa variedade, o [r], desinência de infinitivo, é apagado.²⁸ Contudo, é importante

²⁷ Representamos esses sons entre barras e com letra maiúscula seguindo Cristófar-Silva (1999).

²⁸ Uma análise fonética minuciosa mostraria que a distinção entre uma forma infinitiva e outra forma idêntica é mantida pelo alongamento da vogal final na forma infinitiva. Essas sutilezas da língua falada não são -- e não poderiam ser -- representadas na escrita, que tem como base uma variedade de prestígio.

observar que a não realização dessa pronúncia é amplamente percebida, também, nas classes favorecidas economicamente, com escolarização. Dessa forma, o que o aprendiz faz ao grafar essas formas sem esse <r> final, requerido pela escrita padrão convencional, adotada pela escola, é transferir um fato da sua fala para a escrita.

Em relação a esse fato, Mollica (1998) afirma que em pesquisa realizada sobre o apagamento do <r> realizada em uma escola, esse fenômeno ocorre, na escrita, mais entre os homens que entre as mulheres. Dessa forma, segundo essa pesquisadora, o sexo feminino utiliza, com mais frequência, a forma de prestígio tanto na fala quanto na escrita.

Costa (2009), ao tratar do fenômeno do apagamento em algumas regiões do Brasil, afirma que o português brasileiro tem forte tendência para a supressão da consoante /R/ em posição pós-vocálica, já que, segundo ele, o falante, instintivamente, segue em direção ao padrão canônico da sílaba, que é uma consoante e uma vogal (CV). Tal fato é fortemente marcado na língua oral, ocorrendo mais nas formas verbais infinitivas, em posição final de palavra.

Outro aspecto interessante, voltado para essa temática, vem de Bortoni-Ricardo (2006, p. 268), que chama atenção para o fato de que é necessário fazer a distinção entre problemas na escrita que decorrem da interferência de regras fonológicas variáveis e outros que se explicam simplesmente pela falta de familiaridade do alfabetizando com as convenções da língua escrita.

Essa reflexão pode ajudar a explicar a causa da diversidade linguística nos textos dos estudantes do PROEJA. Não há dúvida de que na Língua Portuguesa muitos vocábulos oferecem dificuldades quando são empregados na linguagem escrita, visto que sua pronúncia é totalmente diferenciada do que está grafado. Essa complexidade entre *som* e *letra* acontece uma vez que nem sempre a correspondência entre eles é biunívoca.

Também podemos considerar o que afirmou Bortoni-Ricardo “falta de familiaridade do alfabetizando com as convenções da língua escrita”, visto que muitos desses alunos ficaram afastados da escola por longo tempo, como afirmei anteriormente. Mas ainda podemos perceber, a partir do exemplo 18, citado no primeiro quadro, “... *passar meus conhecimento para o papel*”, que o aluno conseguiu registrar o verbo **passar**. É possível que

ele fale sem pronunciar o [r] final, como muitos de nós, mas ao escrevê-lo, o fez diferentemente. Pode ser o efeito da prática da escrita na escola.

A partir dos fatos aqui expostos, afirmar que o apagamento é consequência direta da situação social desses estudantes parece coerente, já que, em geral, eles ficaram muito tempo fora da escola. Além disso, quando retornaram, cursaram o ensino fundamental de forma aligeirada, em curto espaço de tempo, sem uma prática consistente da escrita. Também quero reafirmar que a comunidade de fala à qual pertencem justifica o jeito como falam.

Portanto, podemos afirmar que a forma como eles escrevem pode ser resultante da variedade linguística usada por eles na sua comunidade de fala. Mas quero acrescentar ainda, em relação ao apagamento, que este fenômeno pode estar ligado também às questões de escolaridade.

2) Apagamento de <m> no final da palavra

Na terceira coluna, há o apagamento do <m>, morfema indicador de terceira pessoa do plural dos verbos, fato muito comum tanto na fala quanto na escrita desses estudantes. Mas também é comum observar de pessoas letradas, brasileiras, quando falam, o apagamento deste morfema.

Tal dificuldade, na escrita, deixa transparecer a variedade usada por esses sujeitos e a sua relação com a linguagem: (i) na variedade falada por eles, essa regra de concordância é diferente em alguns pontos, ou seja, diferente das regras de concordância previstas pela norma-padrão, ou gramática Normativa; (ii) a relação deles com a variedade que a escola espera que se use na escrita é conflituosa.

3) Apagamento de <s> em final de palavra

Na última coluna, observamos a ausência de grafia de <s> nos sintagmas nominais: *meus sentimentos, novas experiências, novos desafios, terras brasileiras, as mesmas, dois funcionários, os índios, os trabalhadores, novos caminhos e seus pertences*.

Na língua falada, teríamos aí um [s] que significa PLURAL nos nomes. Em quase todos os casos, esse [s] deixa de ser representado, na grafia, no segundo elemento de um sintagma nominal. Entretanto, podemos também encontrá-lo registrado no segundo elemento

do sintagma nominal, como nos exemplos “*novo desafios*”, “*novo caminhos*”, “*a mesmas*”. O apagamento ocorreu no primeiro elemento. Vejo, aqui, uma oscilação entre o que ocorre na oralidade e o que ocorre na escrita.

Se esse fenômeno na oralidade é bem explicado pela Sociolinguística, o que ocorre na escrita, nesse caso, é diferente e já anuncia que a passagem desse aluno pela escola deixa, em sua escrita, sinais do efeito da escrita praticada na escola, embora ela não esteja, ainda, em consonância com a regra. Vemos, portanto, que esse aluno se afasta da oralidade e a escrita escolar começa a fazer efeito em seu texto.

Do ponto de vista normativo, no sintagma nominal, deve haver concordância de número. O que ocorre na escrita desses aprendizes é o seguinte: na sua fala, não é efetuada a concordância de número e esse fenômeno, próprio de uma variedade não padrão, é transferido para sua escrita, na maioria dos casos estudados. Novamente, chamo a atenção para o fato que, na fala, a não realização da concordância nominal de número é amplamente difundida. Ocorre em todas as classes sociais.

Para embasar as minhas inferências, do ponto de vista da Sociolinguística, cito alguns pesquisadores, como Tarallo (1985), que revela que no português brasileiro a marcação de plural no sintagma nominal apresenta duas variantes, o [s] representando a presença do segmento fônico (marca de plural) e o [Ø], significando a ausência desse segmento. Esse autor afirma que essa segunda variante geralmente está ligada aos falantes com pouca escolaridade e/ou àqueles que não estão sujeitos às pressões sociais.

Se a variação linguística é tida como um fenômeno universal e pressupõe formas alternativas linguísticas denominadas variantes, ela abriga, portanto, um fenômeno variável. Tomando como exemplo a expressão “*seus pertence*”, do fragmento citado anteriormente – “*Macelo ficou sem ação, os bandidos ao recolhe(Ø) seus pertence(Ø).*”, verifica-se uma variável linguística de concordância nominal, ou seja, um fenômeno variável, que se realiza através de duas variantes possíveis, semanticamente equivalentes. *Variante 1* - seus pertences e *Variante 2* - seus pertence(Ø). São duas formas linguísticas alternativas.

Esse caso de concordância nominal foi usado para exemplificar a *variável linguística*, ou seja, o fenômeno variável, pois se realiza através de duas variantes, duas alternativas possíveis e semanticamente equivalentes. Tem-se a marca da concordância no sintagma

nominal ou a ausência da marca dessa concordância. A variável é concebida como dependente, visto que o emprego das variantes não é aleatório, mas influenciado por grupo de fatores de natureza social ou estrutural. É isso o que acontece com os estudantes de EJA.

Dessa forma, é plausível inferir o seguinte:

- a) esses alunos são oriundos de uma comunidade que faz uso de uma variedade em que não existe concordância no sintagma nominal;
- b) passaram anos fora da escola, sem contato com a escrita escolar;
- c) quando retornam à escola, trazem consigo esses hábitos de fala, que acabam sendo transferidos para a escrita, naturalmente.
- d) a passagem desses alunos pela escola deixa, em sua escrita, sinais do efeito da escrita escolar.

O termo variável, segundo Mollica (2010, p. 11), pode significar “fenômeno em variação e grupos de fatores. Estes consistem em parâmetros reguladores dos fenômenos variáveis, condicionando positiva ou negativamente o emprego de formas variantes.” Os fatores que atuam na variação podem ser variáveis de natureza interna ou externa.

Para Mollica (2010, p. 11), no conjunto de variáveis internas, encontram-se “os fatores de natureza fonomorfo sintáticos, os semânticos, os discursivos e os lexicais.” Já no conjunto de variáveis externas, encontram-se os fatores que dizem respeito ao indivíduo, como etnia e sexo; os propriamente sociais, como escolarização, nível de renda, profissão e classe social; e, ainda, os contextuais, como grau de formalidade e tensão discursiva.

Para Mollica (2010 p. 9-11), a Sociolinguística considera em especial como objeto de estudo exatamente a variação, entendendo-a como um princípio geral e universal, passível de ser descrita e analisada cientificamente. Para ela, variantes são as diversas formas alternativas que configuram um fenômeno variável.

Como afirmaram Camacho (2008) e Bagno (2009), a Sociolinguística parte do princípio de que as alternâncias de uso são influenciadas por fatores estruturais e sociais. Dessa forma não há como separar o linguístico do social, aspecto já preconizado por William Labov.

Para Tarallo (1998), as variantes são as diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, com o mesmo valor de verdade. O conjunto das variantes recebe o nome de variável linguística. O termo variável, para Mollica, pode significar fenômeno em variação. Para Camacho (2008), em todos os níveis de análise linguística existe o fenômeno da variação.

3.1.2 Troca de letras

Parto, agora, para a discussão dos dados linguísticos contidos no segundo quadro, que representa o fenômeno da troca de letras.

Como na seção anterior, primeiro transcrevo aqui os exemplos e em seguida, apresento os dados no Quadro.

a) Exemplos de fragmentos recortados para o grupo da troca de letras.

- 1“ ... expursar os índio...”
2. “... i facilito ...”
3. “... aquir qontinua ...”
4. “... o mundo vevia ...”
5. “Sem concruir o ensino fundamental / fui na estituição / procurei a dereção”
6. “Sempre o mesmo descurso”
7. “... de auguns professores ...”
8. “ ... ficar encomodada de esta sendo corregida ...”
9. “... minha mãe não tina dispesa ... “
10. “... passou uma semana eternada ...”
11. “...Igreja Católica espursou os índios ...”
12. “...procurei-me enformar...”

13. “...era vareas opções...”

14. “...essi é meu objetivo...”

15. “ minha mãe voutou...”

16. “presiso mi esforsa muto prisipalmente ...”

b) Quadro dos fatos observados

QUADRO 2 - Casos de troca de letras encontrados nos dados de escrita de estudantes do PROEJA do IFS, campus Aracaju

troca do <l> por <r>	troca do <i> por <e>	troca do <s> por <c> e do <c> por <s>	troca do <l> por <u>
concuir ‘concluir’	encomodada ‘incomodada’	centimento ‘sentimento’	auto ‘alto’
espursou ‘expulsou’	dereção ‘direção’	pença ‘pensar’	auguns ‘alguns’
expursar ‘expulsar’	corregida ‘corrigida’	Presiso ‘preciso’	voutou ‘voltou’
	estituição ‘instituição’	esforsa ‘esforçar’	
	descurso ‘discurso’	prisipalmente ‘principalmente’	
	enternada ‘internada’		
	vareas ‘várias’		

Fonte: Autora, 2012

A troca de letras é um fenômeno causado pela substituição ou omissão de algum segmento no início, meio ou fim da palavra. No quadro acima, temos os casos de substituição, que é a troca de uma letra por outra.

3.1.2.1 <l> por <r>

Analisando o Quadro 1, podemos ver que na primeira coluna ocorre um fenômeno linguístico comum: o rotacismo, que é a substituição de uma líquida [l] pela outra [r]. Ocorre principalmente em grupos consonantais, como em *concruir* por *concluir*. Mas pode ocorrer também em final de sílaba, como em *espursou* por *expulsou*.

Na língua falada, alternâncias de pronúncias ocorrem, de modo geral, entre dois sons semelhantes. Assim, enquanto em uma variedade do Português, nos contextos linguísticos demonstrados nos dados, pronuncia-se [l], que é a variante padrão e, portanto, a variante usada na e pela escola, em outras variedades pode-se encontrar a mesma palavra, com o mesmo significado, mas com um [r] nessa posição. Se considerarmos que o nosso aprendiz adquiriu a língua em uma comunidade linguística – comunidade linguística aqui entendida de acordo com a Teoria da Variação (LABOV, 2008; 2011) – a troca de <l> por <r>, na sua escrita pode ser explicada.

Sobre a marca do rotacismo na escrita, em pesquisa realizada em turmas da 5ª a 8ª série, em uma escola municipal, Mollica constatou que

a porcentagem de ocorrência desse fenômeno é inferior nos casos em que os alunos foram informados acerca da possível influência da variação da fala sobre a escrita. Alunos que não receberam instrução explícita a respeito apresentaram um índice de 0,92% de rotacismo em comparação a 0,67 para os alunos alertados previamente.” Mollica (1998 p. 88-89).

De acordo com a pesquisa citada acima, a passagem desse aluno pela escola pode ajudá-lo a se aproximar da variedade padrão. Como foi possível observar, a presença do rotacismo foi maior na escrita do grupo de alunos que não foi sensibilizado sobre a influência da fala na escrita. Para Mollica (1998), como variáveis sociais, além da escolaridade, agrupam-se ainda idade, sexo, presença ou ausência de instrução. Ela acredita que nas séries iniciais esse fenômeno possa ocorrer com mais frequência. Entretanto, estamos vendo esse fenômeno acontecer na escrita de alunos do PROEJA, que são de nível de médio.

Quanto à variável gênero, ao realizar pesquisa sobre o rotacismo numa escola municipal, Mollica (1998) afirma que esse fenômeno ocorreu, na escrita, mais entre os homens que entre as mulheres. Dessa forma, o sexo feminino utiliza com mais frequência a forma de prestígio tanto na fala quanto na escrita. Ela afirma ainda que

Os casos de rotacismo, sendo bastante estigmatizados, na fala e, em consequência, corrigidos sistematicamente na escola, inclusive na modalidade falada, aparecem com menos frequência na escrita em qualquer tipo de falante e/ou aprendiz de escrita. (Mollica 1998 p. 91)

Tendo em vista que sua pesquisa foi realizada em turmas de 5ª a 8ª série, ela chama atenção para o seguinte: “Uma abordagem nas séries inferiores de ensino e/ou séries de alfabetização de adultos devem apresentar taxas substancialmente maiores.” (MOLLICA 1998. p. 92) O fato de a pesquisadora se referir a alunos de alfabetização de adultos vem reafirmar, como esta investigação, que a presença desse fenômeno na escrita dos alunos em estudo, apesar de estarem cursando o nível médio, é presumível.

O certo é que a ocorrência de fenômenos dessa natureza decorre do fato de esses sujeitos terem como língua materna uma variedade diferente da privilegiada pela escola e da relação que eles mantêm com a variedade escolar. Esta variedade lhes é apresentada como verdade absoluta sem se considerar sequer a possibilidade de outra variedade. Como ele é sensível à linguagem, independente de ser adulto, termina se deslocando: ora segue a norma-padrão, ora deixa de segui-la.

3.1.2.2 <i> por <e>

Ainda na segunda coluna do Quadro 2, podemos observar a troca de <i> por <e>: “encomodada”; “corregida”, “dereção”, “estituição”, “vareas”, “descurso”, quando deveria ter sido escrito: incomodada, corrigida, direção, instituição, várias, discurso.

Essa forma de escrever pode ser resultante de variantes próprias do dialeto dessas pessoas. Posso ainda pensar, a título de hipótese, que a troca aí realizada pelo aluno pode ter sido fruto de uma hipercorreção, quer dizer, aprendizes de língua escrita, quando são cobrados a escrever diferentemente do que falam, acabam generalizando a regra, no caso, o uso do <e> no lugar em que se pronuncia [i].

3.1.3 A Sociolinguística e sua relação com a aprendizagem da escrita e com o ensino de língua na escola

Mollica (1998) acredita que em comunidades de estratos mais altos na escala social tal fenômeno pode não se constituir num problema na alfabetização, uma vez que seus falantes

praticamente não o apresentam na língua oral. Os casos analisados neste trabalho podem ter ocorrido, também, pela variável social escolarização, já que muitos tiveram que abandonar a escola na idade regular, para ajudar a família.

Para Mollica (1998, p. 32-33), os trabalhos sociolinguísticos podem contribuir no sentido de:

- (i) Esclarecer acerca do perfil sociolinguístico do universo de indivíduos, usuários dessas regras variáveis, salientando neste caso o ponto de vista diastrático, para que se aperfeiçoem práticas pedagógicas; e,
- (ii) Apontar a escrita como um dos meios de conscientizar os alunos–falantes das diferenças entre as formas que recebem valores sociais diversos, com vistas a provocar-lhes maior intimidade com as variantes de prestígio.

Uma observação que faço sobre esse tipo de fenômeno (troca de letras) é que ele apareceu de forma acentuada nos textos de M, 43, quando escreveu “encomodada”, “espursou”, “dereção”, “concruir”, entre outras trocas.²⁹ Por que foi tão recorrente no seu texto?

Sirvo-me, mais uma vez, dos pressupostos da Sociolinguística Variacionista para justificar essas ocorrências. A hipótese que levanto aqui é a de que a forma como esse aluno fala e escreve pode, sim, ser representativa de sua comunidade de fala, associada à ausência de escolarização. Uma visão que também comunga com a de Mollica.

Labov (1982; 2008; 2011) apresenta a noção de variabilidade baseada na heterogeneidade e diversidade da língua. Ele concebe a ciência da linguagem vinculada aos fatores sociais, sendo que esta ciência considera o falante/ouvinte real como membro de comunidade de fala, usuário de um idioleto, termo introduzido por Bloch (1948), ligado ao dialeto da localidade em que está inserido.

Essa teoria comporta a afirmação que, por fazerem parte de uma determinada comunidade, a forma como os sujeitos de EJA falam está ligada a sua relação com esse lugar social. Bagno (2011) afirma que os estudos desenvolvidos por William Labov são amplamente reconhecidos e que a “sociolinguística variacionista tem fornecido suporte empírico para o

²⁹ O texto desse aluno está analisado na segunda parte deste capítulo.

combate às construções ideológicas que se apoiam nas diferenças linguísticas como pretexto para suas políticas de discriminação e de exclusão social.” Ele ainda assevera que

No terreno da educação, o conhecimento da variação linguística em sua estreita correlação com a heterogeneidade social tem redirecionado de modo radical as concepções de língua e de ensino de língua nas diretrizes oficiais e na prática pedagógica em sala de aula. (BAGNO, 2011, p. 10-11).

Outra contribuição da Sociolinguística para análise dos dados selecionados está na possibilidade de se encontrar explicação/justificativa para a presença da fala na escrita. Esse tema há muito vem sendo pesquisado como forma de refletir sobre esse fenômeno linguístico, muito recorrente nos textos dos sujeitos de EJA. Muitos pesquisadores têm se dedicado a estudar esse processo, principalmente em escrita de crianças.

Mas o foco deste trabalho está nas questões que envolvem o processo de escrita de sujeitos já alfabetizados, que desejam, entretanto, ter acesso ao funcionamento convencional da escrita. Por isso, estão sempre preocupados com aspectos voltados para ortografia, concordância, regência, com o intuito de atender às normas da língua culta. Nesse momento, portanto, estão procurando substituir uma variedade não-padrão por outra variedade usada, oficialmente, pela instituição – variedade-padrão, a que eles não estão habituados.

No que se refere à escrita dos sujeitos em estudo, a variação linguística é um aspecto de grande relevância para justificar a presença dos referidos fenômenos nos seus textos escritos, visto que a habilidade para utilizar a escrita conforme a norma-padrão ainda tem sido difícil para a maioria. Também preciso chamar atenção para o fato de que a variação não pode ser confundida com erros ortográficos. Variação é um fenômeno social.

Camacho (2008) afirma que toda língua comporta variantes e os fatores de natureza extralinguística acontecem em função da identidade social do emissor, em função da identidade social do receptor e em função das condições sociais de produção discursiva, a formalidade da situação. As variedades ocorrem, portanto, a partir de alguns parâmetros como variação diatópica, variação diastrática e variação estilística ou de registro, como já foi dito anteriormente.

Mas há, ainda, outros fatores sociais muito importantes para a explicação do fenômeno variação linguística, relacionados aos citados anteriormente, que são o nível socioeconômico e, em particular, a formação escolar. Este último é muito evidente nos textos produzidos pelos

estudantes em tela. Senão, como se explica a regularidade do apagamento do <r> nas formas infinitivas, assim como do <s> indicador de plural nos sintagmas nominais, ou a troca do <l> por <r>?

A sociolinguística toma especialmente como objeto de estudo a variação e, segundo Mollica (2003; 2010), estuda a língua em uso nas comunidades de fala, voltando atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais. Assim, essa ciência da linguagem, interessada em estudar as relações entre língua e sociedade, principalmente variação no interior das comunidades de fala, embasa os fatos aqui estudados.

O fato é que a variação é contínua e, segundo essa mesma autora, fica difícil demarcar as fronteiras em que ela ocorre. Daí ela afirmar que é preferível falar em tendências e empregos de formas alternantes, motivadas simultaneamente por condicionamentos diversos. Olhadas numa perspectiva científica, as variações usadas são “legítimas e previsíveis” e estão sujeitas à avaliação social, fato ocorrido com a variedade linguística usada pelos sujeitos de EJA.

Mollica (2010) afirma que os sociolinguistas têm se voltado para a análise da relação sujeito-linguagem e o preconceito linguístico tem sido combatido e debatido por eles, já que ainda se percebem práticas pedagógicas assentadas em diretrizes maniqueístas do tipo “certo/errado”, em que se toma como referência o padrão culto da linguagem. Esses linguistas, através de seus estudos, têm se empenhado para acabar com o referido preconceito, assim como para relativizar a noção de “erro.”

Dessa forma, por sua origem social, pelo grande espaço de tempo fora dos bancos escolares, por sua faixa etária e por sua comunidade de fala, posso afirmar que a forma como esses sujeitos escrevem se trata, realmente, na maioria dos casos estudados, de uso da sua variedade linguística, uma vez que é impossível, nessas circunstâncias, separar a variedade por eles usada no meio social por eles frequentado da escrita que praticam. Essas condições, portanto, favorecem o aparecimento de fenômenos de fala na escrita.

Assim, nas descrições acima, tanto no quadro de apagamento da marca de plural no SN, ou mesmo no apagamento do <r> final de verbo na forma infinitiva, quanto no da troca de letras, tais fenômenos têm uma determinada regularidade, o que a torna válida,

linguisticamente falando. Reconhecer variedades diferentes, entretanto, não resulta na eliminação do ensino da língua padrão.

Diante das inferências estabelecidas, embasadas pelo pensamento sociolinguístico, é inconcebível uma atitude discriminatória em função da variedade que esses alunos usam em seus textos. Precisamos encará-la como elemento social ou cultural, produto do meio sociocultural no qual esses estudantes estão inseridos. Contudo, é importante que esses mesmos alunos conheçam a norma-padrão, pois irão enfrentar situações em que ela é exigida. Como disse Lucchesi (2011, p. 3) “A aceitação da diversidade linguística não entra em contradição com a necessidade da aquisição de uma norma-padrão, para uma melhor inserção em uma sociedade de classes, dominada pelo letramento.”

Labov, criador da Teoria da Variação, tentou superar o idealismo homogeneizante da Linguística contemporânea, mostrando que não há fronteira nítida entre o sistema linguístico e o seu uso, e que tudo que se tem como objeto de estudo é a manifestação da linguagem no contexto social, especialmente em situações informais de fala.

Ao falar sobre o reflexo dos processos sociais nas estruturas linguísticas, Labov afirma que estudos mais detalhados do contexto social em que a língua é usada “mostram que muitos elementos da estrutura linguística estão envolvidos em variação sistemática que reflete tanto a mudança temporal quanto os processos sociais extralinguísticos.” Para ele, a língua pode ser um indicador de muitos outros processos sociais. (LABOV, 2011, p. 140).

Labov (2011, p. 147), ao realizar pesquisa em Nova York, afirmou que a estratificação social e suas consequências são apenas um tipo de processo social que se reflete nas estruturas linguísticas, pois há também outros fatores que refletem em variáveis linguísticas: etnia, raça, segregação social. Segundo esse pesquisador,

O estudo da variação social na língua é simplesmente um dos muitos aspectos do estudo das estruturas linguísticas variantes. Uma motivação para o linguista estudar tais estruturas é que elas oferecem comprovação empírica para resolver análises estruturais alternativas no nível funcional, dando soluções empíricas a problemas que, de outro modo, permanecem insolúveis. (LABOV, 2011, p. 151-152)

Ainda para esse estudioso, por meio de observações do comportamento linguístico, é possível fazer estudos detalhados da estrutura de estratificação de classe de uma dada comunidade. Ao se referir à interação dos grupos étnicos em Nova York – judeus, italianos, negros e porto-riquenhos -- afirmou que “a estratificação social e suas consequências são

apenas um tipo de processo social que se reflete nas estruturas linguísticas.” (LABOV, 2011, p.147-150)

Labov afirma que as forças sociais exercidas sobre as formas linguísticas são de dois tipos distintos, que podem ser designadas como pressões vindas de cima e pressões vindas de baixo. Estas operam sobre sistemas linguísticos, em resposta a motivações sociais, importantes para a evolução da língua. Aquelas representam o processo explícito de correção social aplicado a formas linguísticas individuais. (LABOV, 2011, p.152)

No desenvolvimento genético das complexas estruturas linguísticas, as evidências deste estudo de Labov indicam que a primeira experiência no uso do inglês, entre dois e três anos de idade, é geralmente dominada pelo exemplo dos pais. Já dos 4 aos 13 anos, mais ou menos, seu padrão de fala é dominado e regulado pelo do grupo de pré-adolescentes com que convive. Mas a familiaridade total com as normas da comunidade parece ser atingida aos 17 ou 18 anos. E a capacidade de usar formas prestigiadas de falar, como a pronúncia do /r/³⁰ só é adquirida entre os 16 e 17 anos. Afirma que “Um jovem de classe operária ou de classe média baixa nunca adquire no uso desta forma de prestígio (a pronúncia do /r/) a segurança que os jovens da classe média alta adquirem. (LABOV, 2011, p.168)

Ainda como resultado da pesquisa em *Lower East Side*, quando examinou o *status* socioeconômico de cada família, ficou evidente que existe diferenciação na aquisição de normas sociolinguísticas por classe social. Afirmou que crianças da classe média alta exibem uma resposta mais completa às normas sociolinguísticas do que as crianças da classe média baixa. Afirma ainda que os jovens de classe baixa, entre 18 e 19 anos, quando adquirem esse conhecimento das normas não são mais capazes de modificar seu vernáculo básico para alcançar um controle produtivo consistente. (LABOV, 2011, p.169)

A partir dessas evidências, fica claro por que nas redações de estudantes da modalidade PROEJA, os desvios ortográficos persistem, apesar de o professor explicar formas de escrever a partir da norma culta da língua, observando as regras da gramática normativa, requerida pela instituição e, principalmente, incentivando-os a fazer leituras.

A persistência desses fenômenos parece indicar que os conceitos adquiridos anteriormente já estão sedimentados, solidificados, tornando-se difícil uma mudança, tendo

³⁰ Refiro-me à pronúncia do /r/ específico do inglês, em final de palavras como *floor*, *four*, entre outras.

em vista a idade. Por isso tenho ouvido de alunos explicações do tipo “*Passei a minha vida inteira escrevendo assim, agora fica difícil mudar. Acabo esquecendo.*” Em relação à solidificação, Labov, ao estudar a pronúncia do **r**, afirma

o período em que os padrões de fala primários são solidificados está separado por um intervalo de ao menos quatro ou cinco anos do período em que as formas secundárias de prestígio são aprendidas. O pré-adolescente pode ser influenciado em seu padrão de fala por aqueles que são um ou dois anos mais velhos, mas é difícil imaginá-lo em contato íntimo com aqueles que são quatro ou cinco anos mais velhos. Assim, parece que este mecanismo poderia levar somente à estratificação permanente, e que a pronúncia do **r** jamais penetraria para além da pré-adolescência.” (LABOV, 2011, p.169)

Assim, é possível afirmar que os alunos do PROEJA são falantes de uma variedade de Português que não é a mesma que a escola adota. Tal fato influenciou a forma como eles escrevem. Isso pode ter ocorrido, como já foi dito, pela ausência de escolarização e, conseqüentemente, pelo desconhecimento da língua-padrão, o que influenciou a transferência da fala para a escrita.

A seguir, nesta segunda seção deste capítulo, desenvolvo uma argumentação a partir do paradigma indiciário, conforme Abaurre (1999; 2006), em que discuto, individualmente, cada dado levantado, a partir do seu emprego no texto produzido pelo aluno, no qual é possível observar a relação que esse sujeito mantém com a linguagem e com a língua oficial que a escola lhe apresenta como verdade absoluta.

Se é verdade que a escrita traz as marcas da oralidade, podemos afirmar, também, que é possível percebermos um sujeito sendo afetado/contagiado pela escrita padrão. Dessa forma, a escrita não é somente representação da oralidade, como podemos verificar nos exemplos que passaremos a analisar a partir de agora. Ou seja, a escrita não é somente regularidade, mas é também singularidade.

3.2 O paradigma indiciário: relação sujeito-linguagem

Para evidenciar o caráter singular dos dados coletados, apresento, nesta seção, análise de dois textos, o primeiro através de fragmentos, escolhidos por mim como portadores de singularidades. Eu os vejo assim, pois é flagrante a preocupação dos autores com o aspecto formal da linguagem. Traço aqui as minhas reflexões sobre a relação desses sujeitos com a linguagem.

Nesta pesquisa, assumi o paradigma indiciário de investigação, conforme definido em Abaurre (1999, 2006) para seleção e análise dos dados coletados. Escolhi esse paradigma, uma vez que esta análise é feita através de pistas que se encontram nos textos produzidos, deixadas pelo escrevente. Essas pistas estão representadas pelos “erros” singulares ou marcas de refacção e trazem informações sobre o trabalho do aluno com a linguagem escrita e a sua relação com essa modalidade. Incluo aqui marcas de refacção porque em seus textos elas aparecem com frequência através de inserções e substituições. Portanto, este estudo está fundado em investigar a relação que se estabeleceu entre a linguagem e esses sujeitos.

A linguagem é aqui abordada a partir da forma particular como o sujeito, especificamente o estudante do PROEJA, se expressa por escrito para tratar de suas experiências, seus anseios e seus medos. São estudantes que já conhecem a língua escrita, mas a usam a partir dos conhecimentos de que dispõem.

Assim, tem-se as revelações desses dados linguísticos, através da análise a seguir, feita com base nos princípios metodológicos do paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1986), conforme Abaurre (1999; 2006), com o objetivo de identificar os indícios, as pistas, as marcas deixadas pelo aluno no momento da produção do seu texto, a fim de podermos entender e compreender como esse sujeito vai se constituindo na linguagem escrita.

“Diploma de Agricultor de Mãos Calejadas”

Este primeiro texto é uma História de Vida, uma narrativa, composta por trinta e duas estrofes, com sete versos cada uma, distribuída em oito páginas escritas, cujo título é “Diploma de Agricultor Mãos Calejadas”. Seu autor está aqui identificado pela primeira letra do seu nome e pela sua idade, ou seja, M, 43.

Tendo em vista a extensão desse texto, recortei, para análise dos seus dados singulares, as duas primeiras estrofes da página 1, que relatam a origem desse sujeito; mais quatro estrofes da página 6, que relatam sobre a sua chegada ao IFS e sobre a escolha do curso técnico de Desenho de Construção Civil; e, por fim mais três estrofes da página 8 (última), que relatam seus momentos de emoção ao ver uma obra concluída, assim como a sua história contada em versos. Essas estrofes representam o texto como um todo.

As estrofes narram a sua própria história. Em seu texto, através dos seus 224 versos, com rimas ABCBDDDB, ele conta que nasceu no sertão de Sergipe, filho de pais analfabetos,

não pôde estudar quando criança porque em sua comunidade não havia escola. Veja os seus versos: *“Sem as minimas condições / Para me matricular! / pois não havia escola / ali naquele lugar! / Havia uma linda menina, / por sinal / e minha prima, querendo me ensinar.*

Começou a ser alfabetizado por uma prima, como ele mesmo narra, *“sobre um banquinho de madeira / e a mesa de jantar / Aquela jovem menina / sob a luz de uma lamparina / tinha prazer em ensinar.”*

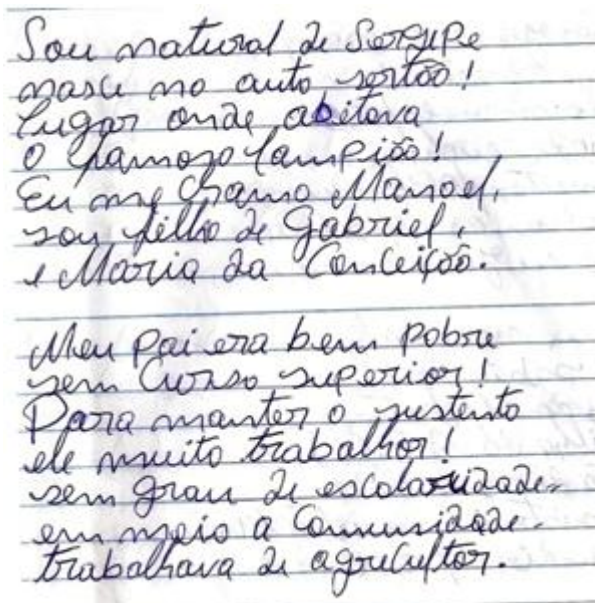
Relata também que aos 12 anos, parou de estudar, por ordem de seu genitor, como ele mesmo conta nesta estrofe *“Eu fui obrigado a tomar / uma grande posição! / Meu pai comprou para mim / enchada foice, e facão! / Eu um jovem sem cultura / assumi a agricultura / como minha profissão.”* Somente muito tempo depois, aos 18 anos, pôde então frequentar uma escola, *“Eu já com dezoito anos / sem conseguir prosperar! Falei assim para meu pai / Já posso medominar! / Aquir esta ferramenta / o que mais aqui metormeta / é a seca desse lugar.”*

Ainda em seu relato, na estrofe seguinte, página 4, conta que deixou o sertão num dia de natal e foi morar na capital. *“Vinte e cinco de Dezembro / bem no dia de Natal! / Brincando com os amigos / sem deixar nen um sinal! / Ninguém sabia a entenção, / quando deixei o sertão, / e vi morar na capital”*

Continuando com seu relato, ele afirma que um ano depois se matriculou em uma escola pública e ali concluiu a quarta série do ensino fundamental. Passou dois anos desempregado, como ele mesmo escreve: *”Já cursando o quinto ano / porém em outra escola! / Eu era desenvolvido / nem precisava de cola! / Fiquei dois anos parado / sem casa e desempregado / por pouco não pede esmola.”*

Depois conseguiu novo emprego. Voltou a estudar, conforme suas palavras *“No ano dois mil e sete / quase chegando ao final! / Matriculei-me novamente / em uma escola estadual! Foram dois anos de tédio / passei para o ensino médio / cursando o fundamental.”* Acredito que ele tenha feito o supletivo.

Em 2010, matricula-se no IFS, pelo PROEJA. Como não conseguiu ser aprovado no primeiro ano, em 2011 ele continua estudando nessa mesma série. Seguem, abaixo, os trechos do seu texto, que escolhi para uma reflexão sobre os dados linguísticos singulares de escrita, neles contidos. O primeiro fragmento, que vem a seguir, foi recortado da primeira página de sua História de Vida.



Sou natural de Sergipe
nasci no auto sertão!
lugar onde abitava
o famoso lampião!
Eu me chamo Manoel,
sou filho de Gabriel,
e Maria da Conceição.

Meu pai era bem pobre
sem curso superior!
Para manter o sustento
ele muito trabalho!
sem grau de escolaridade,
em meio a comunidade,
trabalhava de agricultor.

Sou natural de Sergipe
nasci no auto sertão!
lugar onde abitava
o famoso lampião!
Eu me chamo Manoel,
sou filho de Gabriel,
e Maria da Conceição.

Meu pai era bem pobre
sem curso superior!
Para manter o sustento
ele muito trabalho!
sem grau de escolaridade,
em meio a comunidade,
trabalhava de agricultor.

Escolhi, ainda, para trabalhar as singularidades da escrita desse sujeito de EJA, um segundo fragmento, recortado da sexta página da sua História de Vida, que segue logo abaixo. Esse fragmento é composto por quatro estrofes.

Ainda sem concluir
O ensino fundamental!
Ouvir falar em um curso
publicado em um jornal!
Fui na instituição -
Procurei a direção
de uma escola federal.

Ainda sem concluir
O ensino fundamental!
Ouvir falar de um curso
Publicado em um jornal
Fui na instituição,
Procurei a direção
de uma escola federal.

Procurei-me informar
dos cursos o oferecer!
Passaram-me uma lista
deixando ao meu querer!
Eram várias opções -
técnico em construções -
escolhi para fazer.

Procurei-me enformar
dos cursos o oferecer!
Passaram-me uma lista
deixando ao meu querer!
Eram várias opções,
técnico em construções,
escolhi para fazer.

Eu escolhi esse curso
por que não quero ficar!
Ouvindo sempre o chefe
no dia a dia falar!
Sempre o mesmo discurso -
O mestre que não tem curso,
não vai poder trabalhar.

Eu escolhi esse curso
Por que não quero ficar!
ouvindo sempre o chefe
no dia a dia falar!
Sempre o mesmo discurso,
o mestre que não tem curso,
não vai poder trabalhar.

Por isso voltei a escola
essi é meu objetivo!
Obter conhecimento
será sempre um bom motivo!
Por que um mestre formado,
será bem remunerado,
e maior é seu efetivo.

Por isso voltei a escola
essi é meu objetivo!
Obter conhecimento
será sempre um bom motivo!
por que um mestre formado,
será bem remunerado,
e maior é seu efetivo.

O fragmento 3, a seguir, foi recortado da oitava página de sua História de Vida, está composto pelas três estrofes abaixo

Um mestre tem dois momentos
que espessa emorção!
Um é quando inicia a obra
que vê a sair do chão!
e outro é quando termina,
que cumpre com sua sina,
e entrega a para o patrão.

Há duas coisas que eu faço
melhor no meu dia a dia!
na área prática o melhor
é construir moradia!
Com lapis e papel na mão -
a minha melhor função -
é escrever poesia.

Há um ditado que diz
na linguagem popular!
Nunca vi papagaio,
velho aprender falar!
Pois estimei a memória -
e escrevi minha história -
e acabei de contar.

Um mestre tem dois momentos
que espessa emorção!

Um é quando inicia a Obra
que vê a sair do chão!
e outro é quando termina,
que cumpre com sua sina,
e entrega a para o patrão.

Há duas coisas que eu faço
melhor no meu dia a dia!
na área prática o melhor
é construir moradia!
Com lapis e papel na mão,
a minha melhor função
é escrever poesia.

Há um ditado que diz
na linguagem popular!
Nunca vi papagaio,
velho apreender falar!
Pois estimei a memória
e escrever minha história
e acabei de contar.

Sendo o texto escrito em verso, percebo o trabalho desse sujeito com a rima, recurso poético muito comum entre os poetas, particularmente entre os trovadores e, especialmente neste texto, na conhecida literatura de cordel. O uso das exclamações dá um tom natural que ajuda a marcar a musicalidade dos versos, assim como as rimas empreendidas. É importante que se considere igualmente a possibilidade de que o uso dos sinais de exclamação, assim como o das letras maiúsculas, estejam atrelados a uma questão visual.

Percebo, inicialmente, através de indícios, pistas deixadas em seu texto, certa preocupação em escrever de acordo com a norma culta, provavelmente pela cobrança que já vem recebendo da instituição (esse sujeito é repente). Essa preocupação pode ser

comprovada pelo uso de recursos linguísticos como o emprego de alguns pronomes oblíquos, como em:

a) “*Eu me chamo Manoel*” – o pronome foi empregado de forma correta. Essa é uma expressão muito usada na literatura de cordel.

b) “*Procurei-me enformar*” – a opção pelo emprego do pronome junto ao verbo procurar, provavelmente tenha sido feita por influência da escola. Ele colocou o pronome junto ao verbo e o separou com um hífen. Esse sujeito aplica a regra de forma equivocada, pois está olhando somente a forma e não o significado. Já a troca do **i** de *informar* por **e**, ficando ‘*enformar*’, pode ter ocorrido por influência da sua oralidade.

c) “*Passaram-me uma lista*” – aqui, emprega o pronome conforme a convenção. Tal fato sugere que ele já está sendo afetado pelas exigências da escrita.

d) “*que vê a sair do chão*” – neste verso ocorre uma hipercorreção. Ele tenta usar o pronome de acordo com a Gramática Normativa, mas não consegue. Isso ocorreu pela inobservância das regras de colocação pronominal. Tal fato pode ter acontecido porque já foi dito para ele que se coloca o pronome depois do verbo e assim ele o fez. Essa é uma forma interessante de ele se relacionar com a linguagem.

e) “*e entrega a para o patrão*” – nesse verso, mais uma vez houve a inobservância das regras no uso do já referido pronome oblíquo, pelo mesmo motivo anterior. Mas esse fato, ao mesmo tempo, denuncia o contato que ele está tendo com a escrita. Esta é a relação que esse sujeito mantém com a linguagem que lhe é ensinada.

É interessante notar que o sujeito mostra-se sensível à aplicação dessa regra dada pela escola, mas ainda, ou em alguns momentos, não sabe muito bem o que fazer com ela. Dessa forma, podemos pensar também na influência da oralidade no sentido de ele se preocupar mais com a forma do que com o significado. No primeiro caso (*Eu me chamo Manoel*), o ritmo exige essa ordem. No segundo, terceiro e quarto casos, ele aplica a regra (o pronome enclítico) que, suponho, deve-se ao fato de que essa forma seja muito usada/vista na escola, considerada como a mais correta. Já no quinto caso, parece possível considerar que o pronome em posição proclítica quebraria o ritmo da sua poesia. Colocado depois, elimina-se essa quebra.

Temos então um trabalho singular desse sujeito com a linguagem. Podemos até entender que essa preocupação com o emprego de pronomes oblíquos em seus versos seja consequência da tentativa desse sujeito em tornar seu texto mais elegante e, assim poder dizer,

indiretamente, que está se esforçando para atender às cobranças que lhe são feitas na produção de um texto escrito.

Apresento mais alguns dados singulares, representativos da sua escrita. Percebo-os no emprego de alguns verbos: em alguns momentos ele usa a primeira pessoa do pretérito perfeito do modo indicativo corretamente, como em “nasci”, “escolhi”, “procurei”, “fui”, “estimulei”, “vi”. Entretanto, com os verbos **ouvir** e **escrever** isso não ocorre. Ele escreve, na primeira estrofe da página seis, “Ainda sem *concluir* / o ensino fundamental! / “*ouvir* falar em um curso”. Ele escreveu um <r> na primeira pessoa do singular do verbo ouvir.

Também escreve na última estrofe, página oito, “Pois estimulei a memória” / “e *escrevir* minha história”. Tal fato, em relação ao verbo ouvir, na locução “*ouvir falar*”, pode ter ocorrido por se tratar de uma locução verbal em que o <r> final do verbo falar, no infinitivo, pode ter exercido influência na repetição desse fonema final /R /, que o antecede e com o qual forma a referida locução. Podemos supor ainda que esse fenômeno tenha acontecido por uma hipercorreção. Já em “*escrever*”, suponho a influência do próprio jeito de pronunciar a sílaba tônica. A pronúncia enfática do /R/ que não deveria existir naquele momento pode ser atribuída, também, ao fenômeno da hipercorreção. Hipoteticamente, eu poderia afirmar que há alguma coisa no final dessa palavra, alguma coisa que o falante não identifica e que, de forma muito singular, interpreta e representa como <r>. Ainda na frase aparece o verbo *concluir*, que ele fez a troca do <l> por <r> (rotacismo).

Sabemos que essa diferença é a existência de outra vogal, no pretérito perfeito dos verbos de primeira conjugação, como em *cant-e-i*. Como o sistema ortográfico não oferece a grafia **ouv-i-i** no pretérito perfeito dos verbos de terceira conjugação, como também não oferece a forma **ouv-i-r**. Quando apareceu a locução verbal *ouvi falar*, a reação desse sujeito, ainda “aprendiz da escrita”, acaba sendo essa.

O que podemos concluir a partir desses fatos, é que temos uma escrita atravessada pelo conhecimento inconsciente da língua, mas ao mesmo tempo por uma possível consciência fonológica, que vai sendo despertada no momento de escrever, causando, portanto, essas formas escritas.

Também é possível percebermos que há coerência na hipótese feita pelo sujeito. Interpretar as hipóteses que os escreventes fazem sobre a língua quando escrevem é justamente o que pretendemos com a análise dos erros singulares.

Essa consciência fonológica aparece também no verso “não vai *podê* trabalhar”, pois ele tem consciência da tonicidade da última sílaba do verbo **podêr**, na referida locução verbal, mas não consegue usar/assimilar o **r** que marca o infinitivo e o troca pelo acento circunflexo. Dessa forma, ele apropria-se desse acento, pois ele conhece que o som é fechado e que esse sinal gráfico é seu legítimo representante. Percebo com esse fato que esse sujeito tem uma relativa consciência daquilo que está escrevendo em seu texto, mas ainda não consegue lidar com algumas regras ortográficas. Aqui o aluno elimina a coda silábica. Ele usou CV+CV, mas não consegue usar CV+CVC.

Mas também posso pensar, ainda em relação ao uso do sinal gráfico em “*podê*”, que tal fato aponta o aluno se distanciando da oralidade. Ou seja, embora tenha se baseado na oralidade, ele usa a convenção escrita através do acento gráfico. Assim, posso considerar esta ocorrência como uma singularidade. Ela denuncia que esse aluno não ficou estagnado na oralidade. Significa afirmar que a passagem desse sujeito pela escola deixou marcas em sua escrita.

Outra singularidade aparece no uso do verbo **ser**, na terceira pessoa do presente do modo indicativo – **é**. Essa singularidade aparece pelos momentos de oscilação. Há momentos, como nos versos “um **é** quando inicia a obra”, “e outro **é** quando termina”, “essi **é** meu objetivo” em que o registro ocorre conforme a convenção. No entanto, no verso “**e** construir moradia” ele deveria ter escrito *é construir moradia*. A singularidade dessa ocorrência está, de acordo com o paradigma indiciário, sobretudo em Abaurre (1999, 2006), no fato de que há uma relação entre esse uso oscilante e as hipóteses que o sujeito faz: a letra **e** por si só já representa a palavra **é**. O acento fica sendo apenas uma convenção ortográfica. Mais uma vez temos bem clara a questão do sujeito se relacionando com a língua, ou seja, fazendo hipóteses no momento de sua escrita.

Outro dado que me chamou atenção no verso “*ele muito trabalho*” foi a troca do <**u**> por <**r**>. Acredito, inicialmente, que tenha ocorrido porque ele quis fazer a rima desse verso com o verso “trabalhava de agricultor”, ou ainda pela inobservância do uso da 3ª pessoa do pretérito perfeito do verbo trabalhar. Acredito que nesse caso não se trata de uma

hipercorreção, mas de uma estratégia com as rimas do seu texto. Mas também pode tratar-se do mesmo fenômeno que ocorreu em “*ouvir*”: parece haver alguma coisa no final dessa palavra (trabalhou) que ele não está identificando claramente e não tendo descoberto qual o sinal gráfico que deveria usar para representá-lo, opta pelo **r**, estabelecendo um paralelo com alguma outra situação já vivida na sua prática da escrita. Outra possibilidade, ainda hipoteticamente, seria afirmar que a posição do **u** final foi preenchida por um **r** porque ele não se realiza na oralidade.

Chama atenção também em seu texto a escrita do substantivo *emoção*, em que ele acrescenta um **R** no final da sílaba medial **–mo–** (CV) e a transforma em **–mor–** (CVC), escrevendo “*emorção*”. Outro fator que pode ter influenciado é a presença do **r** antes desse som [s], como acontece com a palavra **março** que pronunciamos [masu]. Se a relação desse sujeito já é conflituosa com a língua escrita, ele acaba cometendo esse tipo de erro/desvio.

Ainda dentro desse raciocínio, acrescento a troca de letras nas palavras *concluir*, *direção*, *informar*, *instituição*, *várias*, *discurso*, *chefe* em que ele escreve, respectivamente, “*concruir*”, “*dereção*”, “*enformar*”, “*estituição*”, “*vareas*”, “*descurso*”, “*Chefi*”. Aqui podemos identificar dois tipos de relação do sujeito com a linguagem: um diz respeito às diferenças entre fala e escrita, que podem envolver variação (esse falante, por ser descendente de família camponesa, com baixo nível de escolaridade ou analfabeta, usa uma variedade particular) e a outra diz respeito às informações recebidas na escola (quando passou a frequentá-la com a idade já avançada), que ele ainda não consegue dominar. Dessa forma, a relação desse sujeito com a linguagem é, ainda, conflituosa: há uma norma-padrão que precisa ser usada na língua escrita, que ele não consegue fazê-lo, já que é usuário de uma variedade particular.

É interessante nesse momento voltar a Abaurre (2006, p. 22) quando afirma “que é em contato com a representação escrita da língua que fala que o sujeito reconstrói a sua história de relação com a linguagem.” Para ela, a escrita “é um espaço a mais, importantíssimo, de manifestação da singularidade dos sujeitos.” (ABAURRE 2006, p. 23)

Abaurre (2006), utilizando-se do mesmo paradigma indiciário, analisa os momentos de refacção, através de rasuras cometidas pelo sujeito escrevente. Nos versos “ouvindo sempre o *Chefi*” / “Sempre o mesmo descurso”, o sujeito escreve, inicialmente, *me* (talvez ele pretendesse escrever meu chefe), mas depois o apaga e escreve “o *Chefi*”. Outra rasura ocorre

quando ele escolhe usar o **S** maiúsculo no “*Sempre*”, que inicia o verso. Isso pode ter acontecido porque ele quis começar o período com letra maiúscula. Podemos pensar ainda que possa ter ocorrido, inicialmente, dúvida em relação à posição do verso, se ele deveria ou não fazer parte do período anterior. Quando decidiu, substituiu o <s> por <S>.

Observando a última estrofe, percebemos o uso do verbo **haver** em “*Há um ditado que diz*”. Tal fato denuncia o contato desse aluno com a escrita escolar. Ele é afetado por essa escrita ao se deslocar para sua convenção. Portanto, temos mais uma prova de que os fenômenos linguísticos presentes nos textos não representam apenas oralidade, mas também singularidade.

Ainda na última estrofe, em “*velho aprender a falar*”, aparece mais uma rasura: ele percebe a inadequação do verbo *apreender* e o substitui por *aprender*. A preocupação do aluno, neste momento, está na adequação vocabular. No primeiro caso, vejo o desejo de enfatizar a figura do chefe, daí a opção pela letra maiúscula. Esse fato também parece dar a certeza de sua situação de submissão no emprego de pedreiro. Daí ter replanejado o seu texto. De acordo com o texto da sua História de Vida, ele deseja ser um Mestre de obra respeitado, por isso ingressou num curso técnico da área de construção civil. No segundo caso, vejo que foi pela adequação ao texto.

Conforme Abaurre (2006), as marcas de reelaboração constituem-se em espaço privilegiado para observação dos aspectos relativos à modalidade escrita da língua e permite acompanhar importantes operações do sujeito escrevente:

Identificar e interpretar, de forma sistemática, essas marcas, é tarefa que se impõe aos pesquisadores interessados em compreender o movimento que vai das operações epilinguísticas até a reflexão metalinguística, mais controlada, planejada e consciente. (ABAURRE, 2006, p. 69)

Fiad (1994; 2006 p. 71), em “*O estudo de diferentes versões de um texto e a prática escolar*” fala sobre a reescritura do texto e o papel da escola. Ela postula que para os “interessados em entender um pouco o processo da escrita, esses rastros fornecem-nos alguns indícios insubstituíveis por outros tipos de evidências.” Ela lamenta o fato de que em nossa sociedade não existam documentos que também possibilitem a recuperação do processo dessas produções.

Abaurre (2006, p. 80) afirma que as marcas do trabalho de refacção deixadas pelo sujeito podem ajudar a compreender como esse escrevente vai se constituindo como sujeito e autor. Ela ainda afirma que os episódios de refacção da escrita adulta, em geral apagamentos, substituições, inserções, deslocamentos, cancelamentos e outras marcas semelhantes são momentos que indiciam “tomadas de consciência” do autor do texto.

Dessa forma, a partir da análise dos dados singulares e das injunções feitas pelas pesquisadoras citadas acima, é possível afirmar que a forma como esse sujeito realiza a sua escrita dá indício de momentos de evidente conflito entre a fala e a escrita cobrada pela instituição, como em “*estituição*”, “*vareas*”, “*descurso*”. Contudo, posso perceber em seu texto momentos de relativo domínio linguístico, quando usa alguns verbos na primeira pessoa do pretérito perfeito de acordo com as convenções da escrita padrão, ou mesmo quando usa alguns pronomes, observando as regras.

Diante disso, posso afirmar que esse sujeito está sendo afetado pela língua que usa, a partir das oscilações cometidas. Posso dizer, então, que temos o seguinte quadro: Um sujeito que faz uso da modalidade oral de sua comunidade de fala que, ao chegar à escola, é levado/impelido a usar em sua escrita uma nova modalidade. Esse movimento/deslocamento do sujeito para a escrita convencional provoca momentos de oscilação em sua escrita, ora ele escreve observando as convenções da escrita, ora ele não consegue realizar esse feito. Basta observarmos como as marcas estão em seus textos: são as rasuras, as substituições, os erros singulares, como também os acertos, gerando, assim, uma relação conflituosa desse sujeito com a linguagem.

“Redação”

Este segundo texto é de um aluno pagante de Língua Portuguesa III. Este aluno está apresentado como A, 40. Seu texto representa uma confissão ao seu professor de Língua Portuguesa. Essa confissão ocorreu quando ele foi indagado por esse mesmo professor sobre como se sentia ao ser solicitado a escrever um texto. Assim, sem interferência de outra pessoa, isoladamente, ele redige seu texto, relatando que fica nervoso quando lhe fazem tal solicitação. Tal fato se dá, segundo o seu próprio discurso, porque seu conhecimento é pouco, porém os seus erros ortográficos são muitos.

Redação

A Redação é um meio de, O professor avalia o aluno.

Quando eu faço uma redação, sinto dificuldade de penca (falta ideia) e assim quando a hora se aproxima eu vou ficando nervoso e impaciente com isso. O meu desenvolvimento vai ficando lento.

Não sei-se a matéria português que mideixa nervoso, a questão de passar meus conhecimento para o papel que e pouco meus erros ortográficos e muintos.

Redação

A Redação é um meio de o professor avalia o aluno.

Quando eu faço uma redação, sinto dificuldade de penca (falta ideia) e assim quando a hora se aproxima eu vou ficando nervoso e impaciente com isso. O meu desenvolvimento vai ficando lento.

Não sei-se a matéria português que mideixa nervoso, a questão de passar meus conhecimento para o papel que e pouco meus erros ortográficos e muintos. (A, 40)

Apresento, agora, alguns dados recortados desse texto, representativos da sua escrita, que merecem comentários, por apresentar indícios da sua luta com esse processo.

Vejo, inicialmente, uma evidente preocupação com a escrita. Mais que isso, vejo uma afirmação da certeza que ele tem de que a escrita na escola o coloca diante de uma “língua que não é sua”. A redação de um texto, para esse aluno, representa um meio de ser discriminado ou até mesmo rejeitado pela instituição. Tal fato pode ser confirmado já no parágrafo inicial, quando ele escreve -- “A redação é um meio de o professor avalia o aluno”.

Olhando rapidamente o texto, percebo que ao tempo em que apaga o <r> final, tanto do substantivo **professor** quanto do verbo **avaliar**, ele faz uso do <s>, morfema indicador de plural, como podemos ver em “meus erros ortográficos e muintos”, apesar de não tê-lo usado no sintagma nominal “meus conhecimento”.

Contudo, parece-me que à medida que ele vai desabafando em seu texto, a sua escrita também vai oscilando, ou seja, ora faz a concordância esperada, de acordo com a variedade da escola, como nos dois primeiros parágrafos (procurando atender às exigências de uma variedade linguística que não é a sua), ora não consegue usá-la.

Mas é no último parágrafo que aparecem vários desvios ou inadequações, como a ausência da concordância em “*meus conhecimento*”, que foi observada anteriormente e, o fenômeno da hiper e hipossegmentação. Veja no fragmento a seguir.

- “*Não sei-se a matéria português mideixa nervouso, aquestion ...*”.

Observamos, nesse fragmento, a presença da hipossegmentação em *me deixa e a questão*, quando ele escreve “mideixa” e “aquestion”. Esse fenômeno linguístico sempre me chamou atenção desde que assumi turmas dessa modalidade de ensino, pois sempre me questionava sobre o porquê de alunos de nível médio ainda escreverem dessa forma. Ou seja, Por que alunos de nível médio ainda praticam a hiper e a hipossegmentação?

Podemos supor que tal fato demonstra a relação que esse sujeito mantém com a língua que lhe é ensinada. Em ‘mideixa’ e ‘aquestion’ ele transforma cada caso em uma palavra só, que é o que elas são, do ponto de vista fonológico.

Ainda nesse fragmento, acontece um fato incomum, singular - **sei-se**. Fato como esse, em que o aluno escreve a conjunção **se** como se fosse o pronome oblíquo, é difícil de ser observado. Tal fato mostra a sua relação com a escrita, que é conflituosa, como já venho afirmando – ele faz analogia de uma regra ortográfica já aprendida, como em *deixou-se* levar, por exemplo.

Podemos pensar mais uma vez que temos uma escrita atravessada pelo seu conhecimento inconsciente da língua, assim como pelas hipóteses que esse conhecimento lhe permite fazer, resultando, portanto, essas formas escritas.

O texto me permite ainda vislumbrar o trabalho desse sujeito com a linguagem na sua modalidade escrita. O próprio texto dá indício de haver uma luta constante entre o seu conhecimento já adquirido e aquele que vem sendo imposto pela escola. O fato é que ele traz já sedimentado, tanto pela prática durante anos em sua comunidade de fala, quanto pela

ausência de uma prática da escrita durante a sua vida, um conhecimento já constituído que precisa ser cuidadosamente trabalhado.

A constante oscilação em sua escrita entre o que é considerado correto e o que é considerado incorreto, a partir dos parâmetros da norma culta, parece indicar que ele está sendo afetado pela prática da escrita escolar, lugar em que se vê linguisticamente avaliado, como o parágrafo de abertura de seu texto nos permite inferir. Essa afetação faz com que esse sujeito, em alguns momentos, tenha consciência da variedade que está sendo usada por ele e, em outros momentos, ele não consiga visualizar essa realidade.

O que percebo, em seu texto, é um movimento de “idas e vindas”, que, para mim, é um comportamento singular, idiossincrático, que evidencia a instabilidade desse sujeito no trabalho com a modalidade escrita da linguagem. Sobre os movimentos de “idas e vindas”, Abaurre et al (2006, p. 34) afirmam que

Não temos como explicar esse comportamento, a não ser assumindo teoricamente a existência de características muito particulares de sujeitos singulares para quem, na relação com a linguagem, aspectos específicos relativos à forma, conteúdo e contexto de produção dos textos podem adquirir uma saliência que é determinante, em última análise, de ocorrências singulares, sinalizadoras, por sua vez, da singularidade do próprio sujeito.

Esse comportamento está bem evidente em seu texto quando o aluno inicia a sua escrita carregada de apagamentos, mas consegue, em alguns momentos, usar a concordância de forma adequada à norma padrão. Entretanto, parece que à medida que o texto vai fluindo ele relaxa e começam a aparecer alguns fenômenos linguísticos, próprios da sua maneira de falar ou que emergem da sua relação com a língua-padrão, da sua variedade particular e da sua escrita. É como se de repente ele se esquecesse de seu interlocutor, provavelmente aquele que vai avaliá-lo, como ele mesmo se referiu, o seu professor de Língua Portuguesa.

Esse professor, conforme indicia o próprio texto, (o aluno escreveu o artigo que antecede esse substantivo com letra maiúscula – *O professor*) parece ser uma espécie de algoz, a quem ele teme e respeita ao mesmo tempo. Tal fato se justifica por ser o professor da disciplina que ele mais teme. Por isso ele assume tal comportamento: ora usa a concordância (quando lembra que o professor vai ler o seu texto), ora deixa de usá-la (quando o esquece momentaneamente); ora faz a segmentação, ora deixa de fazê-la.

Entretanto, afirmar que em todo o texto o seu movimento é consciente parece impossível. O que eu posso perceber é a alternância entre o consciente e o inconsciente. O primeiro aparece quando ele pensa no seu interlocutor e o segundo quando ele o esquece. Esse comportamento singular marca esse sujeito em sua escrita, individualizando-o por suas escolhas linguísticas, como a escrita não-segmentada no último parágrafo “mideixa” e “aquestão.” Tal fato pode tratar-se da questão de como ele analisa essas sequências - como duas palavras ou como apenas uma, assim como pela relação que ele já estabelece com a escrita.

Abaurre (1993), ao falar de segmentação em texto de crianças, afirma que dados experimentais e naturalísticos sobre essa temática fornecem preciosos indícios sobre a natureza da relação sujeito /linguagem. Já com relação à hipossegmentação, ela acredita que os casos que envolvem elementos clíticos como artigo, pronome, conjunções parecem ser elementos que as crianças não dissociam dos itens lexicais nos quais estão semântica e fonologicamente “apoiados”. Essa explicação parece dar conta não só da escrita infantil, mas da escrita de um “sujeito aprendiz da escrita, seja ele criança, jovem ou adulto..

Ainda em relação ao fenômeno “*sei-se*” parece indiciar a inobservância do aluno em relação à conjunção *se*, não reconhecida por ele. Posso inferir que ele a registra graficamente como se fosse o pronome oblíquo *se* em posição enclítica. Como ele já está cursando o terceiro ano, já estudou anteriormente o uso dos pronomes oblíquos, provavelmente ele pensou que se tratasse do citado pronome, já que na sua fala ele pronuncia como uma única palavra. Trata-se, portanto, de uma associação intermediada pela escrita, já que ele conhece/fala essas palavras.

Ainda é possível encontrar alguns erros ortográficos, que representam a sua maior preocupação, além de apagamento do <r> em verbo na sua forma infinitiva, fenômeno já estudado na primeira seção deste trabalho. Também há a presença de outro fenômeno, como *epêntese*, formado por acréscimo no meio da palavra, como em “*nervouso*” e “*muintos*”. Em *nervouso* pode ter ocorrido a hipercorreção. Já em *muintos* pode ter ocorrido o acréscimo do <n> porque não há uma consoante nasal depois da vogal para nasalizar essa vogal. Ele a nasalizou acrescentando o <n> após a vogal <i>. Tais ocorrências podem ter acontecido pelo “vazamento” na escrita de características fônicas da fala, como afirma Abaurre (2006).

Nesse mesmo artigo, a autora analisa um texto de uma criança em que aparece a palavra **mu**ito escrita “**mu**into”, como fez o sujeito de EJA. Sobre esse fenômeno, ela afirma o seguinte: “Essa palavra, na verdade, é excepcional no português, porque apresenta uma nasalidade progressiva (para a direita) na vogal da primeira sílaba.” Conclui a autora que

a observação de dados da escrita alfabética inicial leva à identificação de indícios reveladores daquilo que pode estar por trás de algumas hipóteses iniciais de escrita: a sensibilidade para unidades fônicas representativas de vários níveis internos ao componente fonológico da língua. (ABAURRE 2006, p. 9)

Posso perceber ainda o movimento do aluno em seu texto, quando decide incluir, depois de uma releitura, para deixar a informação mais clara, o verbo ser, na terceira pessoa do singular do presente do modo indicativo, que, durante todo o texto, ainda escreve sem o sinal gráfico. Tal fato ocorre quando ele escreve “*passar meus conhecimento para o papel que e pouco meus erros ortográficos e muintos,*”. Ele não consegue realizar em momento algum. Já em relação à concordância nominal, ora ela acontece, ora não acontece. A ausência do acento agudo já foi comentada anteriormente – a letra <e> por si só já representa o som é. O acento é apenas uma convenção ortográfica. Por outro lado, o acento deslocado da palavra *ortográficos* sinaliza para a sensibilidade deste sujeito, relativamente, a *convenções ortográficas* que o afastam da mera tentativa de representação da oralidade.

Outro exemplo de dado singular em relação ao uso de sinais gráficos aparece quando o aluno fez uso de parênteses em “(*falta ideia*)” para explicar e reforçar a dificuldade que ele sente - “*dificuldade de pençar*”, quando escreve. Ainda em relação a sinais gráficos, merece destaque o acento circunflexo em “impaciênte”, provavelmente para reforçar a nasalização, mas deixou de usar o sinal gráfico em é, terceira pessoa do verbo ser, como já me referi anteriormente. Ele ainda não consegue entender a diferença entre o verbo ser na terceira pessoa do singular e a conjunção aditiva, na escrita. Ele sabe que ela existe, mas não consegue explicitá-la.

Assim, neste capítulo, analisamos os dados linguísticos levantados e foi possível perceber que o comportamento linguístico dos estudantes, em seus textos, é representativo da variedade usada por eles em sua comunidade de fala, como também de sua preocupação com o aspecto formal da escrita, o que resultou em movimentos de evidente conflito, como os momentos de oscilação e hipercorreção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo identificar e analisar questões de escrita em textos produzidos por alunos do PROEJA, *Campus Aracaju*. Vimos, no capítulo inicial, que os estudantes dessa modalidade de ensino apresentam um comportamento linguístico não esperado pelos professores, particularmente quando escrevem. A sua escrita ora apresenta marcas de oralidade, que representam a influência da comunidade de fala a que pertencem, ora apresenta episódios singulares, que denunciam a sua relação com a linguagem.

No capítulo seguinte, falamos da fundamentação que embasou esta pesquisa, como também da metodologia usada para análise dos dados selecionados. Tendo em vista a singularidade de sua escrita, recorremos ao Paradigma Indiciário (cf. Abaurre, 1999, 2006), assim como ao apoio da Sociolinguística, uma vez que os estudantes envolvidos são usuários de uma variedade desprestigiada socialmente.

No último capítulo, vimos que esses sujeitos têm uma relação instável com a linguagem, uma vez que há uma norma-padrão que precisa ser usada na língua escrita, a qual eles não conseguem assimilar durante a produção de seu texto, já que são usuários de uma variedade particular. Essa relação com a variedade imposta pela escola contribuiu com os momentos de oscilação no uso dos recursos linguísticos, durante o referido processo.

Essa relação de oscilação em sua escrita, entre o que é considerado correto e o que é considerado incorreto, tomando como parâmetro a norma culta, foi vista em seus textos nos movimentos de “idas e vindas”, um comportamento singular que evidenciou a instabilidade desse sujeito no trabalho com a modalidade escrita da língua.

Dado o perfil sociolinguístico desses alunos, outras marcas deixadas em seus textos, como a ausência de plural nos sintagmas nominais e verbais, levaram-me a confirmar a hipótese de que tal fenômeno tenha ocorrido por esses alunos serem oriundos de uma comunidade que não faz uso dessa relação fala/concordância, como também pela falta de prática na escrita escolar. Daí a dificuldade em mudar hábitos de fala já sedimentados, que acabam sendo transferidos para a escrita, naturalmente.

Dessa forma, a partir do perfil desse sujeito, das reflexões sobre os episódios singulares analisados, das contribuições dos teóricos consultados e das discussões estabelecidas neste trabalho, é possível confirmar a hipótese levantada de que dois fenômenos

contribuíram fortemente para condicionar a escrita desses alunos: (i) a variedade por eles usada, diferente da variedade padrão, resultante da comunidade de fala a que pertencem; (ii) a sua relação com a linguagem que, como vimos, é bastante conflituosa.

Diante dos eventos apresentados, faz-se necessário, portanto, que a escola entenda a diversidade linguística desses sujeitos sem discriminá-los. O fato é que a escola, ao reduzir essa diversidade a diferenças acadêmicas e cognitivas, subordinando-a a méritos e dons individuais, vai se constituindo num espaço de reprodução dos valores, linguagens e poder hegemônicos, em desfavor da cultura dos estudantes oriundos das classes trabalhadoras, reforçando, portanto, seu insucesso escolar.

A escola, ao desconhecer a legitimidade da variedade usada pelos estudantes do PROEJA, produz efeitos que passam a afetar a sua vida escolar, visto que, sendo a língua o principal instrumento de ensino e de aprendizagem, conseqüentemente as dificuldades vão repercutir nas demais disciplinas do currículo.

Após cinco anos da implantação dessa modalidade de ensino, reconheço que esse comportamento tem melhorado. Contudo, ainda percebo, em algumas disciplinas, que as aulas ministradas para esses estudantes acontecem como se fossem para os alunos de cursos regulares, usando os mesmos métodos, sem observar as suas especificidades, particularmente no que respeita à variedade linguística por eles usada. O fato é que, ao esquecer as bases sociais desses estudantes, privilegiando apenas a linguagem formal, requerida pela instituição, estigmatiza-se a variedade por eles usada.

É preciso, portanto, encontrar a forma mais adequada para trabalhar essa realidade, no sentido de garantir aos Jovens e Adultos do PROEJA do IFS, *campus* Aracaju, o dialeto-padrão, visto que, como todos sabem, é o exigido em várias situações. Mas precisamos aprender a lidar com a diversidade que nos é apresentada!

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Bernadete Marques. Horizontes e limites de um programa de investigação em aquisição de escrita. In: LAMPRECHT, Regina (Org.). **Aquisição da linguagem: questões e análises**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997. p. 167-186.
- _____. Dados de aquisição da escrita: considerações a respeito de indícios, hipóteses e provas. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM, 7., 2006, Por Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2006.
- _____. Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM, 2., 1992, Porto Alegre, 1992. **Anais...** Porto Alegre: CEAAL; PUCRS, 1992.
- _____. Explorando os limites da sistematicidade: indícios da emergência de traços estilísticos na escrita infantil. In: ANAIS DE SEMINÁRIOS DO GRUPO DE ESTUDO LINGÜÍSTICOS, 22., 1993, Ribeirão Preto. **Anais...** Ribeirão Preto, 1993.
- _____. Os primeiros sinais. In: **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: ALB; Mercado de Letra 1997. (Leituras no Brasil).
- _____. (Re)escrevendo: o que muda? In: _____; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: ALB; Mercado de Letra 1997. P. 117-151. (Leituras no Brasil).
- _____. Uma História Individual. In: _____; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: ALB; Mercado de Letra 1997. (Leituras no Brasil).
- _____.; SILVA, Ademar da. O desenvolvimento de critérios de segmentação na escrita. **Temas em Psicologia**, n.1. p. 89-102, 1993.
- _____.; ABAURRE, Maria Luiza Marques; PONTARA, Marcela. **Português, contexto, interlocução e sentido**. São Paulo: Moderna, 2010.
- _____.; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: ALB; Mercado de Letras. 1997.
- _____.; _____.; _____. A relevância dos dados singulares. In: _____.; _____.; _____. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: ALB; Mercado de Letra 1997. (Leituras no Brasil).
- ALKMIM, Tânia M. Sociolinguística. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à sociolinguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2008. v.1.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo. Loyola, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl.(Org.). **Sociolinguística e ensino**: 114 contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2006. p. 267-276.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial da União, DF, 14 jul. 2006**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm>. Acesso em: 10 jul. 2011.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União, DF, 23 dez. 1996** 19 jul. Disponível em: <<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/452097/DLFE-31650.pdf/LEIN9394DE20DEDEZEMBRODE1996.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2011.

_____. Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União, DF, 19 jul. 2000**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2011.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: 5 a 8ª séries. Brasília, DF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Coordenação de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica. **PROEJA**: documento base 2007. Brasília, DF, 2009.

CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2000.

_____. Fonética e alfabetização. **Abralin**, São Paulo, n.6, p. 197-210, 1986.

_____. O príncipe que virou sapo: considerações a respeito da dificuldade e aprendizagem das crianças na alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 55, p. 50-62, nov. 1985.

CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à sociolinguística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2008. v.1.

COSTA, Gisela Barbosa da. Reflexões sobre o apagamento do rótico na escrita das séries iniciais. **Revista Philologus**: Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, Rio de Janeiro: CIEFIL, Ano 15, n. 45, set./dez. 2009. ISSN 1413-6457.

CRISTÓFARO-SILVA, Thaïs. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 1999.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas, n. 9, p. 5-45, 1987.

FRANCHI, Carlos. Linguagem: atividade constitutiva. **Almanaque**, São Paulo: Brasiliense, n. 5, p. 9-26, 1977.

FARIA, Núbia Rabelo Bakker ; PAULA, Aldir Santos de. **Refletindo sobre falar escrever em EJA**. Campinas: UNICAMP, 2009.

FIAD, Raquel Salek. O estilo escolar. In: ABAURRE, Maria Bernadete Marques; ____; MAYRINK-SABINSON Maria Laura. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: ALB; Mercado de Letra 1997. (Leituras no Brasil).

____. (Re)escrevendo: o papel da escola. In: ____; ____; _____. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: ALB; Mercado de Letra 1997. (Leituras no Brasil)

____. (Re)escrita e estilo. In: ____; ____; _____. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: ALB; Mercado de Letra 1997. (Leituras no Brasil)

FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à linguística: objetos tóricos**. São Paulo: Contexto, 2008. v. 1.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE. **História**. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/institucional/historia.html>>. Acessado em: 11 abr. 2012.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática 2010.

KOCH, Ingedore G. Villaça. Interferência da oralidade na aquisição da escrita. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas: UNICAMP, v. 30, p. 31-38, jul./dez. 1997.(a)

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008.

LUCCHESI, Dante. **Preconceito linguístico ou ensino democrático e pluralista?** Salvador: UFBA, 2011.

MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. **Ainda os sinais**. In: ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; _____. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: ALB; Mercado de Letra 1997. (Leituras no Brasil).

____. O papel do interlocutor. In: ____; ____; _____. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: ALB; Mercado de Letra 1997. (Leituras no Brasil).

____. (Re)escrevendo: momentos iniciais. In: _____. _____. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: ALB; Mercado de Letra 1997. (Leituras no Brasil).

____. Um evento singular. In: ____; ____; _____. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: ALB; Mercado de Letra 1997. (Leituras no Brasil).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Contextualização e explicitude na relação entre fala e escrita. In: ENCONTRO DE LÍNGUA FALADA E ENSINO, 1., 1995. **Anais...** Maceió: EDUFAL, 1995.

_____. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MOLLICA, Maria Cecília. **Da linguagem coloquial à escrita padrão.** Rio de Janeiro: Letras, 2003.

_____. **Fala, letramento e inclusão social.** São Paulo: Contexto, 2007.

_____; BRAGA, Maria Luiza (Org.) **Influência da fala na alfabetização.** São Paulo: Tempo brasileiro. Edição 1998.

_____; _____ (Org.) **Introdução à sociolinguística:** o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2010.

MONTEIRO, José Lemos. **Para compreender Labov.** Rio de Janeiro: Vozes. 2002.

MOURA, Denilda (Org.) **Variação e ensino.** Maceió: EDUFAL, 1997.

SACCONI, Luiz Antônio. **Nossa gramática:** teoria e prática. São Paulo: Atual. 1999.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral.** Organizado por Charles Bally; Albert Sechehaye. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHERRE, Maria Marta Pereira; MACEDO, Alzira V. Tavares. Variação e mudança: o caso do S pós-vocálico. **Boletim da Associação Brasileira de Linguística**, São Paulo, n. 11, p. 165-180, 1991.

SOARES, Magda Becker. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1991.

SOUSA, Óscar. Ortografia e escola. **Revista de Humanidades e Tecnologias**, n. 3, jan./jun. 2000.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística.** São Paulo: Parábola, 2008.

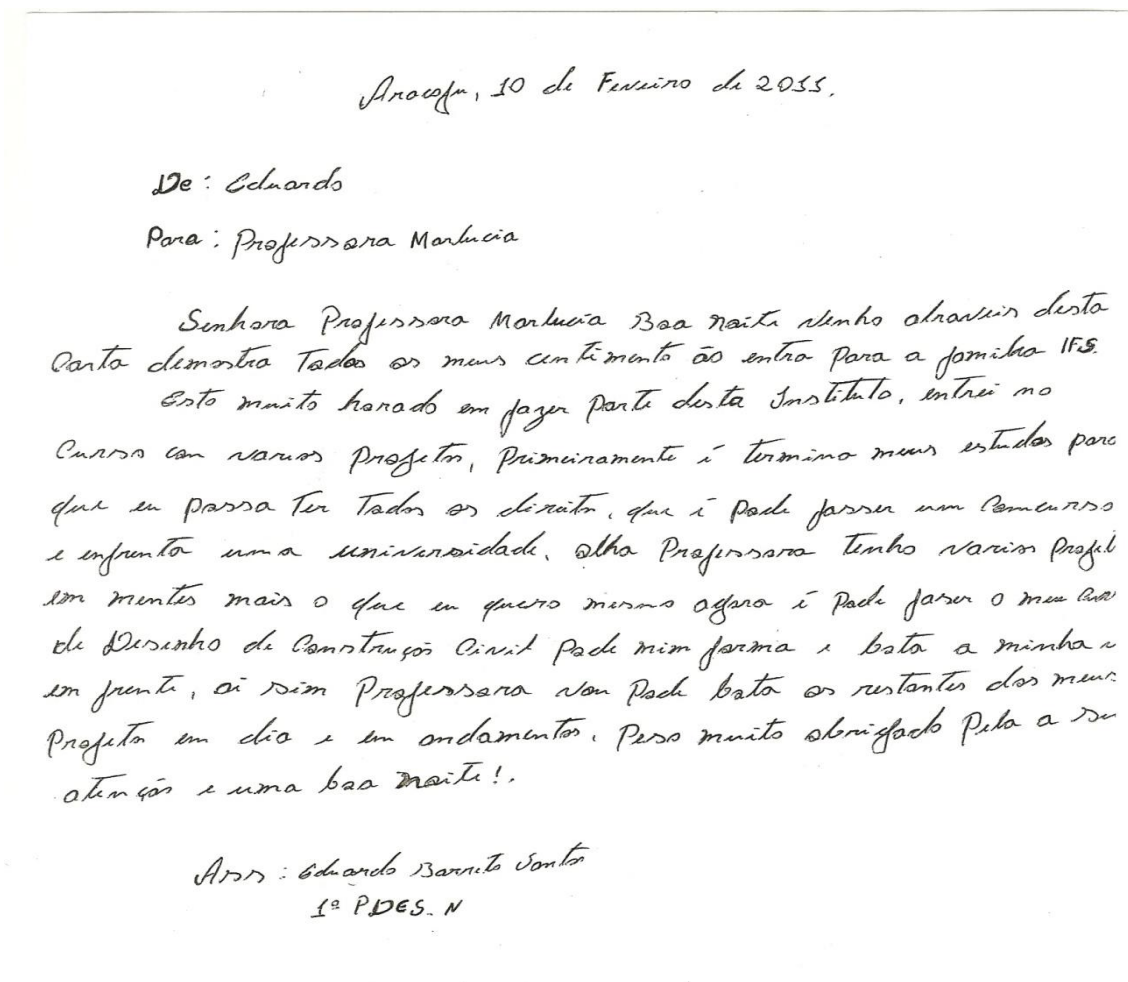
TEYSSIER, Paul. **História da língua portuguesa.** Trad. Celso Cunha. 2. ed. São Paulo: M. Fontes, 2001.

TOLEDO, Adilson do Rosário. A realização dos róticos em coda silábica na cidade de Paranaguá: litoral do Paraná. **SIGNUM: Estudos literários**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 403-422, jul. 2009.

ANEXOS

Apresento, agora, os textos dos quais foram retirados os fragmentos citados durante o desenvolvimento do texto. Eles aparecem na mesma sequência em que foram usados os seus fragmentos, durante o desenvolvimento desta dissertação. Logo abaixo de cada texto, aparece o fragmento dele recortado para o estudo dos fenômenos linguísticos já analisados.

Texto1 – Carta dirigida à Professora de Língua Portuguesa I.



Fragmento selecionado

Senhora Professora Marluia Boa noite! Através desta carta demonstro todos os meus sentimentos ao entrar para a família IFES.

Texto2 Carta dirigida ao Professor de Língua Portuguesa II

Aracaju 11/02/11 2ª PDES

Meu nome é Renilde isto tem 36 anos parei de estudar aos 13 anos por motivos familiares e pessoais ao retornar aos estudos aos 31 anos cursei o ensino fundamental em 4 anos fiz a prova de IFS parei não esperava ter passado. não pensei que fosse tão difícil para mim passar ficado tão tempo fora da sala de aula às vezes penso em desistir mais tenho um objetivo de ir mais longe fazer até uma faculdade na área que eu gostaria que são duas uma é agronomia e a outra é na área de gastronomia.

O curso que estou cursando não sei se levarei em frente mais estou tentando mi adequar e gestar porque tem muitos cálculos e eu não sou muito afeta a matemática sei que preciso mi esforçar muito principalmente no português e na matemática é o que eu queria esperar.

Fragmentos selecionados

não pensei que fosse tão difícil para mim passar ficado tão tempo fora da sala de aula às vezes penso em desistir mais tenho um objetivo de ir mais longe fazer até uma faculdade

a matemática sei que preciso mi esforçar muito principalmente no português e na matemática é o que eu queria esperar.

Texto 3—Opinião sobre o filme A Missão

29/05/17

Essa questão de que a Igreja Católica expulsou os Índios do seu próprio abito, não é correto porque?

Os índio foram os primeiros habitantes das terras **Brasileira**, foram eles quem povoaram e desenvolveram sua cultura. Os índios jamais destruiriam a terra, a terra obtiam da terra seu sustento, além disso preservava a natureza, por isso e outros motivos. A igreja Católica não deveria expulsar-lo da própria terra.

Manoel de Jesus Vieira

Fragmento selecionado

Católica expulsou os Índios do seu próprio abito, não é correto porque?

Os índio foram os primeiros habitantes das terras **Brasileira**, foram eles quem povoaram e desenvolveram sua cultura. Os

Texto 4 – Opinião sobre o filme A Missão

ALUNO: Joxi Marques M. de Andrade

- Eu acho que a igreja não deveria ter tan
mudar a cultura das outras povos.

Eu acho que o filme não conta a verdade
que aconteceu.

Eu acho que a igreja foi que facilitou
a espuração dos índios ela serviu de espiação
para descobrir os costumes dos índios
i facilita a espuração dos índios das terras
a igreja só pensa no poder. i os padres
foram esbofados.

Fragmento selecionado

i facilita a espuração dos índios ou m.
a igreja só pensa no poder. i os padres
foram esbofados.

Texto 5 – Carta a um amigo

Caro amigo como atravair
 Deste email falar e o mesmo ao
 tempo matar a saudade.
 Apesar no Brasil não mudou
 nada, de quando você foi
em fora, aqui continua aqui embora
a mesma em relação dos políticos o mesmo
 a mesma falta de emprego
 e a violência nunca acaba
mais isso é uma coisa para lá que não mas, deixa, lá
 não interessa mais, todos os seus
 amigos mandam muito abraço e fofos muitos abraços
 para você em sua carreira. correção
 Um forte abraço do seu amigo
 Eduardo Barreto.

Fragmento selecionado

nada, de quando você foi
em fora, aqui continua
a mesma em relação dos políticos

Texto 6 – Opinando sobre o desequilíbrio ecológico do país.

Um céu lindo e estrelado!
 Que gato de river^{em} esta terra em terra!
 Esta terra, lindo, caspieto de verde, onde
 Aristar o ^{auso} anseio, hagem. Olhos só
 que sentiamos que éo. recantro. Um ver
 dadeiro desequilíbrio ecológico.
 Entress antes a terra era um ^{paraíso} paraíso,
 so anseio mundo rívio. em ^{harmonia} harmonia
 com a natureza. — — —
 P. O homem com sua ^{inteligência} inteligência
 via e 'nabedaria' ^{auso} auso faze do
 natureza. um elajito de comercializa
 ção.
 Amiso de todos país concentrados para
 ? ^{afuecimpento} melhoria do ^{acrescimento} crescimento global e faze
 plantil em ^{terra} terra de rios, praios e em
 nita o desflorestamento na amazonas
eritar
 Antano. Marco dos Santos

Fragmento selecionado

— anseio mundo rívio. em ^{harmonia} harmonia
 com a natureza. — — —

Texto 7 – Carta à professora de Língua Portuguesa II

Aracaju 11 de Janeiro

Professora tenho boas expectativas para esse ano, pretendo me envolver um pouco mais no meu curso, ampliando meu conhecimento na área, para me tornar um profissional competente.

Desejo que a instituição supere minhas expectativas já que deixou a desejar em alguns pontos no ano que passou, onde certas deficiências acadêmicas atrapalharam meu desejo de galgar o caminho do conhecimento.

Como por exemplo a falta de um professor substituto para ~~substituir~~ assumir o posto quando o professor de filosofia necessitou se afastar por motivos médicos, problema esse que se arrastou por todo um semestre sem uma solução eficaz, restando somente deixar-nos despidos da matéria que esse professor lecionava. Em consequência disso uma boa parte dos alunos ainda não tem suas notas recebidas acadêmicas e outros receberam zero pelo fato do professor não ter recebido os trabalhos ora deixados na sala dos professores. Sem falar do descaso de outros professores e profissionais de setores importantes.

Mas não é essa e outras deficiências na instituição que vai tirar de mim a vontade de concluir meu curso e projetar um futuro promissor para minha carreira profissional, pois almejo cursar um nível superior e cada vez mais me qualificar.

Agradeço muito a oportunidade de cursar aqui numa escola que é referência e que tem profissionais competentes que vão contribuir muito para meu crescimento como aluno, pessoa e cidadão.

Atenciosamente !!!

Gemerson da Conceição

2º PDES - N

Fragmento selecionado

Desejo que a instituição supere minhas expectativas já que deixou a desejar em alguns pontos no ano que passou, onde certas deficiências acadêmicas atrapalharam meu desejo de galgar o caminho do conhecimento.

Texto 8 – Uma História de Vida I (página 1)

Minha História de Vida 29/04/18
2º PPE5

Meu nome é Márcio, Mílho de MzaL Nascimento e Maria Jose dos Santos. Nasci em Aracaju-se, precisamente, no Bairro Santos Duarante. fui o sétimo filho (setimo filho) deles, só que antes de eu nascer, e um irmão ainda de cado, tivemos uma perda na família, um irmão já com quatro anos de idade, teve uma doença chamada (difiteria), e em uns dois dias ele morreu. Doi então, eu nasci, e minha mãe teve mais três filhos (mão gêmeos), e com intervalo de nascimen- to entre eles de 2 a 3 anos. E assim era- mos dez irmãos, 5 Caçais, meaos 2 que morieu, ficou 5 homens e 4 mulheres. Morreu-amos to- dos em uma casa de "pau-a-prique", conhecido popularmente como a casa de taipa. Nela só havia uma sala, a cozinha, um quarto e o banheiro, que inclusive, foi feito pelo pai de José Meire, uma aluna daque da sala.

No quarto, juntávamos duas camas de casal para cabe- o máximo de pessoas possível, na sala botávamos mais uma cama, também de casal, e botávamos também na sala alguns colchões no chão, para cabe- o restante.

Quando pequeno, meus Pais não nos deixavam brincar na rua, desde então, eu e meus irmãos acostunamos caseiros. Meu pai trabalhava como polido- de móveis (lanveranizava móveis), e minha mãe sempre foi dona de casa. Ambas estão vivos, graças a Deus. Quando:

Fragmento selecionado

No quarto, juntávamos duas camas de casal para cabe- o máximo de pessoas possível, na sala botávamos mais uma cama, também de casal, e botávamos também na sala alguns colchões no chão, para cabe- o restante.

Texto 9 – Carta à professora de Língua Portuguesa II

Anacapu 11 de fevereiro 2011

Professora Nalva já estava a tanto tempo sem estudar quando a minha filha me escreveu para fazer o curso pensei ali que não iria passar pois estou aqui e com certeza irei terminar pois pretendo entrar no mercado de trabalho qualificado.

Sobre o ensino o ano passado deixei a desejar pois tinha alguns professores que nem estava aí com o aluno espero que este ano o ensino seja melhor pois eu tenho dificuldade em algumas disciplinas principalmente em português pois espero aprender a falar corretamente e escrever bem colocando as pontuações em seus devidos lugares.

E quero quando terminar o curso fazer o vestibular para arquitetura então tenho que estudar muito para alcançar esse objetivo.

Tâmia Cristina Gomes de Araújo
Turma 2º PDES - N

Fragmento selecionado

Professora Nalva já estava a tanto tempo sem estudar quando a minha filha me escreveu para fazer o curso pensei ali que não iria passar pois estou aqui e com certeza irei terminar pois pretendo entrar no mercado de trabalho qualificado.

Texto 10 -- Carta á Professora de Língua Portuguesa I

Escrevo esta carta para a profª Marlúcia 10-02-2008
De = Daniela de Castro Sampaio
Para = Profª Marlúcia

A motivação de uma jovem de 27 anos, mãe de um filho de 10 anos, casada a 11 anos, com alvos de experiências de vida como mãe, esposa e de ser humana. Porque temos resgates habilidades familiares, sociais e com sigos mesmo, a falta de uma estrutura de vida faz com o que tenhamos objetivos, vontades e motivações de uma estimativa de vida melhor para nós mesmos. Então foi quando eu comecei a estudar no grº-jovem após 6 anos sem frequentar a escola, estudei 1 ano e 8 meses, fiz curso técnico de costureira básica e o ensino fundamental e fui aprovada com 995 pontos, daí vir que tinha capacidade de se inscrever no curso de eleição do IFS através de apoio familiares, amigos e professores do grº-jovem.

Estudei na esperança de acrescentar mais um curso no meu currículo e tentar conseguir um trabalho, fiz a prova de eleição do IFS e fiquei aguardando o resultado com um pouco de angústia e dúvidas, porque com a demora do resultado agente perde a confiança, que era um dos sonhos que tinha.

Em uma linda manhã a véspera do natal, uma amiga me ligou dando um grande resultado que estava esperando a um mês, que eu tinha sido aprovada no curso técnico de Desenho de Construção civil, cheguei de tanta alegria, porque conseguir realizar mais um sonho, que hoje estou aqui iniciando.

Mas com muita motivação e força de vontade e com mais um sonho a ser realizado com este curso que é conseguir um emprego e dar uma melhor condição de vida a minha família e ser aprovada

Fragmento selecionado

A motivação de uma jovem de 27 anos, mãe de um filho de 10 anos, casada a 11 anos, com alvos de experiências de vida como mãe, esposa e de ser humana. Porque temos resgates habilidades familiares, sociais e com sigos mesmo, a falta de uma estrutura de vida faz com o que tenhamos objetivos, vontades e motivações de uma estimativa de vida melhor para nós mesmos. Então foi quando eu comecei a estudar

Texto 11—Uma História de Vida

Seg Ter Qua Qui Sex Sáb Dom

①

Sou natural de Sergipe
mas nasci no auto-serviço!
Lugar onde abateva
o famoso campeão!
Eu me chamo Manoel,
sou filho de Gabriel,
e Maria da Conceição.

Meu pai era bem pobre
sem curso superior!
Para manter o sustento
ele muito trabalhou!
sem grau de escolaridade
em meio a comunidade
trabalhava de agricultor.

Sem as mínimas condições
para me matricular!
Pois não havia escola
ali naquele lugar!
Havia uma linda menina
por sinal e minha prima
querendo me ensinar.

Então eu disse pra ela
com a sua mãe vou falar!
Quem sabe uma exalinha
podemos em provisor!
Portanto naquela garfinha
a simples professora
me ensinou o B. A. ba.

2

Seg Ter Qua Qui Sex

Dois anos já se passavam
e em pouco aprendia!

Apesar do meu esforço
quase nada sabia!
Sem muitas facilidades -
mesmo com as dificuldades,
O nome eu já escrevia.

Passaram mais alguns anos
e eu já sabia le!

As letras do alfabeto
e a postilha do A.B.C.!

Até conta de somar -
dividir, subtrair e multiplicar,
e aprender a fazer.

A escola improvisada
na casa da minha tia!

Foi obrigado a deixar
deixa-me não podia!

Para ir estudar na cidade
ou em outra comunidade,
Condições eu não teria.

Ainda assim minha prima
querendo continuar!

Sobre um banquinho de madeira
e a mesa do jantar!

Aquela jovem menina,
sobre a luz de uma lamparina,
tinha prazer em ensinar.

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

③

Quando tinha dois anos
vi o futuro nascer!
Meu pai ter-me da escola
senti meu sonho nascer!
Eu disse! Papai está me desenvolvendo,
ele falava filho estou sendo -
o nato da roça crescer.

Eu fui obrigado a tomar
uma grande posição!
~~Meu~~ pai comprou para mim
enchada, foice e foice!
Eu um jovem sem cultura,
assumi a agricultura -
como minha profissão.

Ah durante seis anos
no pesado reguei!
foi ferramenta de corte
com todas as ferramentas!
Com minhas mãos calçadas -
cortando terra de enchada
eu quase me acabei.

Eu já com dezasseis anos
sem conseguir prosperar!
Falei assim para meu pai
já peso medonhar!
Aqui está a ferramenta -
o que mais aqui me tornará -
lá se vá desse lugar.

4)

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
-----	-----	-----	-----	-----	-----

Venti e cinco de Dezembro
bem no dia de natal !
Brincando com os amigos
sem deixar nem um sinal !
ninguém sabia a entãças -
quando deixei o natal
e fui morar na capital.

Um ano pos a dragada
eu fui me matricular !
Problema a direção
do Arminio Guarani !
no início do primário
nem nome foi para um diário
e eu comecei a estudar.

Compro bem daquele dia
quando me matriculei !
também a primeira prova
que na escola eu entrei !
Resultado positivo -
em quatro anos letivo -
eu me alfabetizei.

Já chegando o quinto ano
pos em outra escola !
Eu era desentolado
nem precisava de cola !
Fiquei dois anos parado -
sem casa e desempregado -
por fora não pode escola.

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

5 / 1

Uma Crise financeira
que fez o Brasil Piorar!
Uma Presidência de Golpe
seguida por Jtamar!
Eu apertado sem engano
Passaram dezeto anos
em sem poder estudar.

Não passava meses anos
um emprego adquirir!
Cutei pra mudar de cargo
finalmente conseguir!
Eu já em outra função
Uma boa administração
com certeza assumir.

Sente-me na obrigação
de voltar a estudar!
Ja que havia uma empresa
para o me administrar!
Para o bem do meu porvir -
Precisava evoluir -
e a empresa prosperar.

No ano dois mil e sete
quasi chegando ao final!
Matriculei-me novamente
em uma escola estadual!
Foram dois anos de tédio -
passei para o ensino médio -
avossando o fundamental.

b)

Seg Ter Qua Qui

Ainda sem concluir
o ensino fundamental!
Queria falar em um curso
publicado em um jornal!
Fui ao estúdio -
procuerei a direção
de uma escola federal.

Procuerei-me informar
dos cursos o oferecer!
Passaram-me uma lista
deixando ao meu querer!
Eram várias opções -
técnico em construções -
escolhi para fazer.

Eu escolhi esse curso
por que não quero ficar!
ouvindo sempre o chefe
no dia a dia falar!
Sempre o mesmo discurso -
O mestre que não tem curso,
não vai poder trabalhar.

Por isso voltei a escola
e sei o meu objetivo!
Obter o certificado
será sempre um bom motivo!
Por que um mestre formado
será bem remunerado
e maior é seu efetivo.

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

(7)

na minha função de mestre
 Preciso de 10 talentos!
 Comoro com outros mestres
 e bom desenvolvimento!
 Há coisa que um mestre faz -
 que outro não pode mais -
 falta de conhecimento.

Eu não quero encontros
 como uma profecia!
 mas preciso evoluir
 obtendo formação!
 Quanto mais aprender -
 melhor é para desenvolver -
 na obra a minha função.

Qualquer que seja a obra
 Casinha, prédio, ou usinas!
 De tudo já fiz um pouco
 e a minha profecia!
 Com obra não me lembro
 gosto muito do que faço
 e minha obrigação.

Construir é minha área
 de pensar e meu lazer!
 Se tiver uma construção
 me chame que eu vou fazer!
 A função de um mestre de obra
 é reger um povo que se obra
 e executar com prazer.

8)

Seg Ter Qua Qui Se

Um mestre tem dois momentos
 que esprema emortas!
 Um é quando inicia a obra
 que vê a sair do caos!
 e outro é quando termina -
 que entrega com sua sina -
 e entrega ao para o patrao.

Há duas coisas que eu faço
 melhor no meu dia a dia!
 na área prática o melhor
 é construir moradia!
 Com lapis e papel na mão -
 a minha melhor função -
 é escrever poesia.

Não tenho dificuldade
 para ler nem escrever!
 Mais há algumas disciplinas
 que não consigo aprender!
 Inglês, Física, e Informática -
 Biologia, Segurança, e Matemática
 preciso me desenvolver.

Há um ditado que diz
 na linguagem popular!
 Nunca vi Papagaio,
 velho aprender falar!
 Pois estimei a memória -
 e escrevi minha história -
 e acabei de cantar. F

Observação: Os fragmentos usados na análise dos dados singulares, no 3º capítulo, são os da página 1,6 e 8.

Texto 12 – Carta à Professora de Língua Portuguesa I

Aracaju 11/02/2011 Professora monicéia
 quem está lhe escrevendo é o aluno
 Monicé Aguiar dos Santos falando um
 pouco dos pontos negativos e positivos
 do curso de desenhos de construção civil
 modalidade EJA. Um dos pontos negativos
 que enfrentamos é a falta de apoio da
 instituição e de alguns professores
 que não acredita em nosso potencial.
 ponto positivo é a força de vontade
 que nos motiva a continuar, mesmo
 sendo desrespeitados.

1º PPE5 Turma (A)

Fragmento selecionado

modalidade EJA. Um dos pontos negativos
 que enfrentamos é a falta de apoio da
 instituição e de alguns professores
 que não acredita em nosso potencial.
 ponto positivo é a força de vontade
 que nos motiva a continuar, mesmo
 sendo desrespeitados.

Texto 13 – História de Vida (página 1)

Seg Ter Qua Qui Sex Sáb Dom

Minha Vida

Eu sou de Capela, uma cidade no interior de Sergipe. Meus pais são de lá e eu nasci lá. Meus pais se casaram muito cedo, com 14 anos, e tinham muita dificuldade para criar 6 filhas. Eu sou o segundo mais velho, tenho 32 anos. Minha irmã mais velha tem 33 anos meu outro irmão tem 29. Os outros 3 irmãos e três mulheres, A mais velha tem 33, a outra tem 29, a outra é a caçula, tem 17. Logo falei, os irmãos, eu com 32, o outro, com 29 e o mais novo (meu irmão) 19. Foi muito difícil para mim, eu não podia estudar, tinha que ajudar meu pai com uma barraca, pegando fute de um e de outro, para ganhar o pão. Comecei a trabalhar com 5 anos de idade, não, tinha tempo de ir para a escola só ia uma ou duas vezes por semana, aí entrava ano e saía ano e eu não passava de série. Enfrentamos uma seca em 84 muito pesada era uma fome, eu sei, uma miséria, mas conseguimos vencer a batalha, só conseguimos ir à escola em 93; aí melhoraram um pouco, terminei a quarta série. Em 97 não pude frequentar, não tinha condições de comprar material escola. Em 99 voltei estudar. Em 204 terminei o 1º ano do Ensino Médio. Assumi um emprego em Malacé, Rio de Janeiro numa empresa prestadora de serviços.

FÓRONI

Fragmento selecionado

Foi muito difícil para mim, eu não podia estudar, tinha que ajudar meu pai com uma barraca, pegando fute de um e de outro, para ganhar o pão. Comecei a trabalhar com 5 anos de idade, não, tinha tempo de ir para a escola só ia uma ou duas vezes por semana, aí entrava ano e saía ano e eu não passava de série. Enfrentamos uma seca em 84 muito pesada

Texto 14 – Carta à Professora de Língua Portuguesa I

Aracaju, 10 de fevereiro de 2011

Prezada Marlúcia

São vários os motivos, por depois de quase vinte anos, eu estar retornando ao colégio. Um dos é a minha forma de falar e escrever errado, comecei a ficar enconchada de estar sendo corrigida a todo momento. Depois o mercado de trabalho, tenho encontrado muita dificuldade.

Ao ser contemplada com essa oportunidade fiquei muito feliz, e vejo que posso ir mais além do que os meus olhos veem. Estou com um pouco de medo há muitos anos que deixei tudo pra trás, mas com o incentivo dos professores vejo que da pra chegar lá.

Parece que ainda estou sonhando esta aqui mais foi muitas as barreiras e hoje estou realizando um sonho muito antigo e tenho a certeza que vou chegar até o fim, apesar da idade vou conquistar o mercado.

Maiúgela Carvalho 1º PDES - N

Fragmento selecionado

São vários os motivos, por depois de quase vinte anos, eu estar retornando ao colégio. Um dos é a minha forma de falar e escrever errado, comecei a ficar enconchada de estar sendo corrigida a todo momento. Depois o mercado de trabalho, tenho encontrado muita dificuldade.

Texto 15 -- Carta dirigida à Professora de Língua Portuguesa II

Aracaju 11 de Fevereiro 2010

Prof. Marlucia eu Valdir sou aluno de Hospedagem tenho como Propósito me formar na área para conseguir um emprego melhor. Mais a falta de professores desta escola ~~que~~ ~~estraga~~ estraga a escola.

Pretendo continuar estudo nesta mesma escola ~~no~~ curso de eletrônica. Espero que neste ano mude a forma de ensino para melhor, Pretendo ter uma formação de nível superior em turismo.

Dona Marlucia me desculpe, não sou de escrever muito sou uma Pessoa de diálogo, acho melhor que sta escrevendo.

A. T. Valdir

2º PHOS - N

Fragmento selecionado

Dona Marlucia me desculpe, não sou de escrever muito sou uma Pessoa de diálogo, acho melhor que sta escrevendo.

Texto 16 - Este texto já foi citado. Cito-o novamente porque foi recortado dele um novo fragmento -- o exemplo 16.

Aracaju 11 de Janeiro

Professora tenho boas expectativas para esse ano, pretendo me envolver um pouco mais no meu curso, ampliando meu conhecimento na área, para me tornar um profissional competente.

Desejo que a instituição supere minhas expectativas já que deixou a desejar em alguns pontos no ano que passou, onde certas deficiências acadêmicas atrapalharam meu desejo de galgar o caminho do conhecimento.

Como por exemplo a falta de um professor substituto para substituir assumir o posto quando o professor de filosofia necessitou se afastar por motivos médicos, problema esse que se arrastou por todo um semestre sem uma solução eficaz, restando somente deixar-nos despidos da matéria que esse professor lecionava. Em consequência disso uma boa parte dos alunos ainda não tem suas notas no sistema acadêmico e outros receberam zero pelo fato do professor não ter recebido os trabalhos ora deixados na sala dos professores. Sem falar do descaso de outros professores e profissionais de setores importantes.

Mas não é essa e outras deficiências na instituição que vai tirar de mim a vontade de concluir meu curso e projetar um futuro promissor para minha carreira profissional, pois almejo cursar um nível superior e cada vez mais me qualificar.

Agradeço muito a oportunidade de cursar aqui numa escola que é referência e que tem profissionais competentes que vão contribuir muito para meu crescimento como aluno, pessoa e cidadão.

Atenciosamente !!!

Gemina da Conceição

CPDES-N

Fragmento selecionado

Como por exemplo a falta de um professor substituto para substituir assumir o posto quando o professor de filosofia necessitou se afastar por motivos médicos,

Texto 17 – Carta dirigida à Professora de Língua Portuguesa I

Ano letivo, 10 de fevereiro de 2011

Saudações professora maravilhosa.

Espero que esta te encontre na mais perfeita paz e saúde, hoje eu quero contar um pouco de minha trajetória até aqui, minhas experiências, a vida, os momentos que me trouxeram aqui para que a senhora por oportuno de agora faça parte dessa história também.

Eu sou uma pessoa que sempre procurei novas experiências e nesse desqias e o curso de desenho técnico me trouxe a oportunidade de realizar um dos meus sonhos que é uma boa colocação profissional, pois eu me dediquei para esta aqui hoje com a esperança de que daqui para frente eu possa me tornar profissionalmente. Essas são as minhas motivações, as minhas expectativas são de terminar o curso com boas notas e uma boa colocação de contatos profissionais para entrar bem no mercado de trabalho e me desenvolver todo vez mais.

Um dia quando eu estava para tirar quero poder lembrar com carinho de tudo que vivi nesse aqui e me orgulhar muito das minhas vitórias conquistadas através desse primeiro passo que toei dando agora para dar os meus frutos eu comerei muito e solidarei minha família, espero um dia ser um grande Engenheiro e fazer parte de grandes construções do Brasil e do mundo esse são os meus sonhos.

Alexandre Santos Junior

3º PDES-N

Fragmento selecionado

Eu sou uma pessoa que sempre procurei novas experiências e nesse desqias e o curso de desenho técnico me trouxe a oportunidade de

Texto 18 – Texto (bilhete) encaminhado à Professora de Língua Portuguesa III

O curso de construção civil é muito bom, já que por ser uma área que sempre está precisando de bons profissionais, abre as portas para quem estava afastado do campo de trabalho.

Esse curso nos dá oportunidade de trabalhar-mos em um escritório de Arquitetura como Cadista, ou até mesmo abrimos nosso próprio escritório.

Como já estou na área de construção pretendo fazer Arquitetura na UFS e quem sabe até abrir um escritório.

Alan Alves Sousa

10.02.11

ABU-SG

De: Alan Alves

Para: MARLUCIA

3º ano Desenho

Fragmento selecionado

Esse curso nos dá oportunidade de trabalhar-mos em um escritório de Arquitetura como Cadista, ou até mesmo abrimos nosso próprio escritório.

Texto 19 – Texto opinativo sobre o filme A Missão.

Seg Ter Qua Qui Sex Sáb Dom

O FILME TEM INÍCIO COM A NARRATIVA DE UMA CARTA ESCRITA PARA O PAPA NO ANO DE 1758, NARRADA PELO ENVIADO DO PAPA O CARDEAL ÀS MISSÕES JESUÍTAS NA AMÉRICA DO SUL. O CARDEAL TINHA COMO MISSÃO JULGAR SE ERA PROCEDENTE ACABAR COM OS SETE POVOS DAS MISSÕES, POIS AS DIVISÕES DAS TERRAS JÁ TINHAM SIDO FEITAS ^{ENTRE} ^{PORTUGAL} PELOS ~~PORTUGUESES~~ E ESPANHA ATRAVÉS DO TRATADO DE MADRI.

ESSE FILME RELATA A DIFÍCIL MISSÃO DOS PADRES JESUITAS EM CATEQUIZAR OS INDÍGENAS QUE VIVIAM NAS FRONTEIRAS DA ARGENTINA, PARAGUAY E BRASIL ENTRE OS ANOS DE 1750 E 1758. ~~CONHECIDOS COMO SETE POVOS DAS MISSÕES~~ RELATA TAMBÉM A VIDA DE UM MERCADOR DE ESCRAVOS INDÍGENAS CAPITÃO RODRIGO MENDONZA QUE AO RETORNAR PARA CASA COM MAIS UMA DEMANDA DE ESCRAVOS QUE ELE CAPTUROU, FICA SABENDO QUE SUA MULHER ESTÁ APAIXONADA POR SEU IRMÃO FELIPE, FLAGRANDO-OS NA CAMA ELES BRIGAM ENTRE SI, E O CAPITÃO ASSASSINA SEU PRÓPRIO IRMÃO. ARREPENDIDO ~~DO~~ ASSASSINATO DO SEU IRMÃO ELE SE REFUGIA EM UMA DAS MISSÕES JESUÍTAS E O PADRE GABRIEL O AJUDA A SAIR DO SEU REFÚGIO. O CAPITÃO DECIDE COMO AUTO-PENITÊNCIA SE CONVERTER MISSIONÁRIO JESUITA, AJUDANDO O PADRE GABRIEL (O LÍDER DOS CATEQUIZADORES) A CRIAR UM NOVO MUNDO EM SETE POVOS DAS MISSÕES. ~~ESTABO DE SAN CARLOS.~~

COMO PORTUGAL E ESPANHA TINHAM OUTROS PLANOS PARA QUELAS TERRAS. ~~UM CARDEAL SEMPRE EXISTE A TRADIÇÃO DE~~ O PAPA ENVIA O CARDEAL PARA JULGAR A PERMANÊNCIA DOS PADRES NAS MISSÕES, DECIDINDO QUE OS PADRES NÃO FICARIAM MAIS NAS MISSÕES E PARTIRIAM JUNTO COM ELE. ~~O CARDEAL TAMBÉM~~ ^{MENDONZA}

DIANTE DA IMPOSIÇÃO DO CARDEAL OS PADRES RODRIGO, JHON RALF DESISTEM DE SER PADRES JUNTAMENTE AOS ÍNDIOS PARA LUTAR CONTRA OS EXERCÍTOS DA ESPANHA E PORTUGAL. QUE QUERIAM AS

FORONI

Fragmento selecionado

O FILME TEM INÍCIO COM A NARRATIVA DE UMA CARTA ESCRITA PARA O PAPA NO ANO DE 1758, NARRADA PELO ENVIADO DO PAPA O CARDEAL ÀS MISSÕES JESUÍTAS NA AMÉRICA DO SUL. O CARDEAL TINHA COMO MISSÃO JULGAR SE ERA PROCEDENTE ACABAR COM OS SETE POVOS DAS MISSÕES, POIS AS DIVISÕES DAS TERRAS JÁ TINHAM SIDO FEITAS ^{ENTRE} ^{PORTUGAL} PELOS ~~PORTUGUESES~~ E ESPANHA ATRAVÉS DO TRATADO DE MADRI.

Texto 20 – Texto “desabafo” encaminhado à Professora de Língua Portuguesa I

MÉTODO DE ESCREVER

Quando uma professora manda escrever uma redação eu sei o logo de sério, diante desobedeço e o desenrola da história vem mas o medo de errar como dentro com o medo.

diante - me errar

MÉTODO DE ESCREVER

Quando uma professora manda escrever uma redação sei logo de sério, diante-me desobedeço, vem o desenrola da história mas o com o medo de errar as ideias DESABAFOS ficam só medo.

sei que tem que lutar contra isto, sendo mais e cobrando.

Texto 21 – Carta dirigida ao Professor de Língua Portuguesa III

Aracaju 10 de Setembro de 2011.

Prezado Professor Marliça, venho através desta carta
um requinho dos meus sonhos e fare este final de
curso e dizer quanto a senha em relação a minha
vida culturalmente.

Para este ano o meu sonho é passar em todas
as matérias, mas tenho dificuldade em algumas, além
que tenho muitas amigas na vida amigas.

Gostaria de dizer também ~~que~~ que eu muitas
vezes escrevo e falo mas a senha de conseguir
mudar esta bastante em meu dia a dia

Tenho muitas mas para te dizer mas o mundo
muito obrigado a este momento.

3º PDES

Samuel Oliveira de 

Fragmento selecionado

Gostaria de dizer também ~~que~~ que eu muitas
vezes escrevo e falo mas a senha de conseguir
mudar esta bastante em meu dia a dia

Texto 22 – Texto opinativo sobre o filme GERMINAL

O direito do trabalhador

O direito do trabalhador foi conquistado através de muita luta, e até com sua própria vida.

No século XIX, na França existia uma estância de minério de ferro onde trabalhavam aproximadamente dois mil funcionários. Todo trabalhador era submetido a uma carga horária acima do normal, muitos deles não aguentavam tantos esforços repetitivos acabavam ficando doente, sem falar na poluição que existia naquele ambiente, aumentando o risco da sua própria saúde.

O trabalhador ao cair doente ele é, imediatamente afastado da empresa sem ver nenhum direito. Entre dois mil trabalhadores, surgiu dois funcionários com coragem e garra para lutar pelo direito do trabalhador na aquela mina, não foi fácil houve conflito aberto, os trabalhadores reduseram-se em dois grupos: um a favor dos patrões, e outros a favor dos direitos. Houve conflito entre eles, até mataram a mina, provocando o pagamento matando um grande número de trabalhadores, em cujas ^{contenções} um dos líderes do movimento.

Fragmentos selecionados

ga Horário. acima do normal, muitos deles não aguentavam tantos esforços repetitivos acabavam ficando doente, sem

dos mil trabalhadores, surgiu dois funcionários com coragem e garra para lutar pelo direito do trabalhador na aquela mina, não foi fácil houve conflito aberto, os trabalhadores reduseram-se em dois grupos

Texto 23 – História de Vida (página 1)

Língua Portuguesa. Aluno: Alessandro Santos Jomaris
Turma: 1º PDS

História de minha vida.

Nasci em Aracaju-SE em 1986 na ocasião meus pais
tinham acabado de chegar de São Paulo terra natal deles,
durante a gravidez minha mãe estava passando anemia
para mim eu fiquei muito mal os médicos não tinham
muita esperança sobre minha vida, mas eu resisti tudo
e obtive nascendo mais forte do que todo esperavam e mostrei
que eu era mais forte do que tudo de mal que vinha contra
minha vida. Apesar de ser ainda muito pequeno eu já
mostrei que ali tenho nascido um guerreiro.

tenho uma infância muito feliz não posso me esquecer
de nada não me faltou nada fui uma criança que
tive o que precisei e correspondi a tudo de bom que os
meus pais fizeram por mim, nunca me meti em nada
que poderia magoar a eles e procurei a dar muito orgulho
do filho que tinham, quando criança brincava
me divertia muito, corria, pulava, em fim brincava e brincava
porque eu podia afinal eu era uma criança e não
me preocupava com nada então só podia me divertir
e assim fui.

Na minha adolescência foi um período que eu
cristei muito, também mostrei até hoje algo que eu
prefiro não citar aqui neste texto. Mas que me fez
passar de criança para uma pessoa que tinha que
suportar muita coisa que alguns adultos não conseguem
suportar mais com uma boa criação que tive
passei por tudo forte e de cabeça erguida mostrando

Fragmento selecionado

Nasci em Aracaju-SE em 1986 na ocasião meus pais
tinham acabado de chegar de São Paulo terra natal deles,
durante a gravidez minha mãe estava passando anemia
para mim eu fiquei muito mal os médicos não tinham

Texto 24 – Uma História de Vida (página 1)

História de minha Vida

Nasci no Rio de Janeiro, aos 3 anos fui morar em Pernambuco, morei na cidade do Recife até os 10 anos, depois fui morar em Albu e Lima onde morei até os 15 anos. Quando eu tinha 10 anos meus pais se separaram, as coisas ficaram bem difíceis, minha mãe tinha 4 filhas três grandes e um bebê, não trabalhava e meu pai sumiu, as coisas ficaram muito difíceis e minha mãe teve que ir morar no Rio de Janeiro para trabalhar, como ela foi trabalhar não podia levar todas filhas, só pode levar a menor, daí eu meus irmãos nos separamos, eu fui morar com minha tia, o outro foi morar com outra tia e o outro foi morar com nossa avó. Passaram-se uns dois anos até que minha mãe voltou e ficamos juntos de novo, mas as coisas ainda estavam ruins pois minha mãe não tinha emprego fixo, então aos 13 anos fui trabalhar num restaurante, praticamente só ganhava a comida e moradia pois só ganhava 5 reais por semana, mas ainda era melhor que em casa, pois podia comer uma boa comida e minha mãe não tinha dinheiro. Depois de algum tempo fui vender coisas nos ônibus, pipocas, chocolates, e outras coisas e as coisas estavam melhorando, eu podia comprar roupas para mim e não dava dinheiro para minha mãe. Quando completei 15 anos fui morar com meu irmão no Rio Grande do Norte (Natal) fomos vender balas, lá meus pais ficava longe da família sentia saudade da minha mãe, mas.

Jandaia

Fragmentos selecionados

Uma boa comida e minha mãe não tinha dinheiro. Depois de algum tempo fui vender e ficamos juntos de novo, mas as coisas ainda estavam ruins pois minha mãe não tinha emprego fixo, então aos 13 anos fui trabalhar

Texto 25 – História de vida de RS, 32 (página 2)

essa, o meu pai era quem fazia, até a comida da gente, quando chegava a noite do trabalho.

Eu vi várias brigas dos dois, meu pai dizia que a minha mãe, deixava a gente jogados a tór.

Infelizmente quando tinha sete anos de idade meus pais se separaram, para a infelicidade, minha.

Porque minha mãe levou somente as três, meninas, deixando os meninos com ele, sofri muito por estar longe do meu pai, meu herói.

Das vezes que ia visitá-lo, o tempo era pouco e rápido.

Eu morava no Castelo Branco com a minha família, quando a minha mãe, se separou do meu pai, fui morar com a minha mãe no, Bairro Orlando Dantas, com o segundo marido da minha mãe. A minha convivência com o meu pai foi curta e rápida, não me lembro do resto do meu pai até hoje, sei da companhia dele muito cedo, aos 4 anos de idade; eu e minhas irmãs, sentia muita falta dele, principalmente na hora de dormir. A minha paixão com ele quase 30 anos casada, Depois veio a separação, já com o meu padrasto, durou exatamente vinte anos, aí veio outra separação; junto com isso, meu pai caiu doente, tinha sofrido um derrame.

Passou uma semana enternado, mais infelizmente acabou morrendo aos 50 anos de idade.

Todos os filhos sofreram muito e até hoje, sofro, porque ele era tudo, pai, mãe, um herói que nunca, podíamos, perder.

Fragmentos selecionados

Passou uma semana enternado, mais infelizmente acabou morrendo aos 50 anos de idade.

Todos os filhos sofreram muito e até hoje, sofro, porque ele era tudo, pai, mãe, um herói que nunca, podíamos, perder.

Texto 26 – Bilhete encaminhado à Coordenação do PROEJA

Marluce, eu Marcelo Souto dos Santos, que estou cursando
projetar ou 1ª PDES 2010, preciso ficar fora por alguns dias do
curso.

Pois estou tentando tirar a primeira habilitação ou AB
que irá me custar alguns dias, que irá do dia 23/08/10 ao
02/09/10

Por fim, estou deixando esta declaração que compro-
va o meu apele, muito obrigado, Marcelo

Pois estou tentando tirar a primeira habilitação ou AB
que irá me custar alguns dias, que irá do dia 23/08/10 ao
02/09/10

Texto 27 – Texto opinativo

Aracaju para Uaipole foi interpe-
tado por quatro travessos fortemente
armados, entrando no ônibus, foi
recatando os pertences dos passa-
geiros, chegando a ver de More-
los, Marcelo ficou sem ação, os ban-
didos se recolhe, seus pertences, encon-
trou um Personagem e perguntou pra ele,
Você é policial? Marcelo respondeu não
sei, mesmo a seu não tem sua vida
parada.

O foto mostrando o assino no
acerto que o homem Brasileiro
é de estilo agressivo, possuindo não
só um que ele possua uma para
não carre o risco de matar ou
morrer, como o caso de More-
los, morreu com sua própria Ar-
ma.

Antônio Elonardo Sant
pagante de língua Portuguesa DI
Curso de instalações Elétricas

DATA: 27/08/2010

Fragmento selecionado

Marcelo ficou sem ação, os ban-
didos se recolhe seus pertences.

Texto 28 – Um desabafo encaminhado ao professor ao professor de Língua Portuguesa III

Redação

A Redação é um meio de, O professor avalia o aluno.

Quando eu faço uma redação, sinto dificuldade de pensar (falta ideia) e assim quando o hora se aproxima, mas eu vou ficando nervoso e impaciente com isso, O meu desempenho vai ficando lento.

Não sei se a matéria português que me deslizo nervoso, agustas de passar meus conhecimentos para o papel que quero meus erros ortográficos e muitos.

Fragmento selecionado inicialmente.

de passar meus conhecimentos para

Este texto foi totalmente estudado no Capítulo III