

MARLÚCIA ALVES SECUNDO WHITE

Descobrimos singularidades em textos de sujeitos do PROEJA



1ª EDIÇÃO

Marlúcia Alves Secundo White é Professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Sergipe desde janeiro de 1996.

Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas, Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Tiradentes e Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade Federal de Sergipe.

Foi Gerente de Ensino Médio e Coordenadora de Ações Inclusivas / PROEJA. Escreveu: O (In)sucesso escolar dos estudantes do PROEJA no espaço do IFS, volume 2, Capítulo 29, do livro PROEJA: refletindo o cotidiano (Essentia Editora). Escreveu o artigo A Variação Linguística e a Relação Fala-Escrita em textos produzidos por estudantes do PROEJA, em Volume 1, Número 1, Revista Caminhando com o PROEJA: reflexões, desafios, atitudes. Conselho Editorial EDUCTE, IFAL.

Ao assumir as turmas do PROEJA, como professora de Língua Portuguesa, sempre me chamou atenção a forma diferenciada como muitos estudantes escreviam os seus textos. São textos em que se percebe uma relação de instabilidade com a variedade linguística oficial, já que são usuários de uma variedade particular.

Este livro procura entender as práticas de escrita desses sujeitos, cujo comportamento linguístico diferencia-se do esperado, como também procura descobrir os fatores que contribuíram para essa realidade.

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.

Este livro procura explicar o porquê dessa relação instável do aluno com a linguagem, visto que há uma norma-padrão que precisa ser usada na língua escrita, a qual eles não conseguem assimilar durante a produção de seu texto.

Marlúcia Alves Secundo White



Marlúcia Alves Secundo White

DESCOBRINDO SINGULARIDADES EM TEXTOS DE SUJEITOS DO PROEJA

1ª Edição



**DESCOBRINDO SINGULARIDADES EM
TEXTOS DE SUJEITOS DO PROEJA**

Marlúcia Alves Secundo White

Editor Chefe: Igor Adriano de Oliveira Reis

Conselho editorial: Edifs

Projeto gráfico e diagramação: Thiago Guimarães Estácio, Jonathas Farias de Carvalho

ISBN: 978-85-68801-20-8

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada
sem autorização expressa da autora e do editor
©2015 by Marlúcia Alves Secundo White

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

W586d White, Marlúcia Alves Secundo
Descobrimdo singularidades em textos de sujeitos
do Proeja / Marlúcia Alves Secundo White. - 1.ed. - Aracaju :
IFS, 2016.
87 p.: il.

ISBN: 978-85-68801-20-8

1. Literatura brasileira. 2. Educação de Jovens e Adultos -
Proeja. 3. Produção de textos. I. Título.

CDU 374.7

Ficha catalográfica elaborada pela Direção Geral de Bibliotecas do IFS

Editora IFS

Avenida Jorge Amado, 1551 - Loteamento Garcia Bairro Jardins - Aracaju / Sergipe.

CEP.: 49025-330 TEL: 55 (79) 3711-3222

E-mail: edifs@ifs.edu.br

Publicado no Brasil – 2015



Ministério da Educação

**Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Sergipe**

Presidente da República
Dilma Roussef

Ministro da Educação
Renato Janine Ribeiro

Secretário da Educação Profissional e Tecnológica
Marcelo Machado Feres

Reitor IFS
Ailton Ribeiro de Oliveira

Pró-reitora de Pesquisa e Extensão
Ruth Sales Gama de Andrade

Dedicatória

A meus alunos do PROEJA, razão deste trabalho, como motivação.

À Professora Dr.^a Núbia, como gratidão.

À Professora Dr.^a Januacele Francisca da Costa, como gratidão.

Aos colegas professores, esperança de um mundo mais justo, como incentivo.

A meus filhos Pollyanna, Benjamin e Larissa, razão da minha vida, como exemplo.

Agradecimento ao IFS

Manifesto aqui o meu reconhecimento e sincero agradecimento ao Instituto Federal de Sergipe por esta iniciativa, particularmente àqueles profissionais que trabalharam para que o Projeto EDIFS fosse posto em prática. Muito obrigada por me proporcionar mais essa realização em minha vida – a publicação deste livro.

Apresentação

Este livro, de autoria de Marlúcia Alves Secundo White, surgiu como uma dissertação de mestrado, como tantos outros. Entretanto, o que poderia resumir-se, tão somente, a um exercício acadêmico toma a forma de uma publicação que tem o grande mérito de surpreender o leitor, convidando-o a trilhar, em suas páginas, o desenrolar de uma história cheia de descobertas e deciframentos de pistas. A autora arrisca-se a percorrer um caminho ousado para abordar um tema – questões de escrita em textos produzidos no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA) – que tem sido recorrente, sobretudo face às muitas questões levantadas pelas experiências e desafios dessa modalidade de educação. Os dados trazidos para discussão e o tratamento teórico a eles dispensado por Marlúcia são instigantes e, não poucas vezes, impactantes, dando ao seu trabalho uma qualidade rara que acaba por renovar o tema tratado.

Atuando como professora de Língua Portuguesa do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), no Instituto Federal de Sergipe (IFS), campus Aracaju, Marlúcia propõe aos alunos a escrita de textos espontâneos e se surpreende com o que encontra: muitos desvios de natureza ortográfica e gramatical inesperados, segundo ela, para alunos cursando o ensino médio. Porém havia algo a mais que a incomodava profundamente, como nos relata a autora em seu trabalho, de tal maneira que esses textos foram guardados, com a intenção de se tornarem objeto de investigação futura.

O paradigma indiciário de cunho qualitativo, como o proposto pelo historiador italiano Carlo Ginzburg e adotado por Abaurre no tratamento de dados de escrita, surge como possibilidade de ultrapassar o impacto causado pelos textos dos alunos e dar-lhes um outro destino. É surpreendente acompanhar a forma como essas escritas foram relidas por Marlúcia, a partir do momento em que a autora abriu-se para ali encontrar não "erros gravíssimos", mas questões de ordem linguística, mais especificamente, questões que dizem respeito à relação singular sujeito-linguagem.

Afetada por esse deslocamento em relação aos textos que colecionava, Marlúcia reconhece estar diante de escritas que escrevem muito mais. Esses textos revelam dados, representados por "erros" singulares, rasuras e correções que os estudantes operaram ao escrever, entendidos agora como pistas, indícios, resíduos de uma relação episódica e singular fixados no papel e que convocam o investigador a enfrentar. Por outro lado, a recorrência de certos fenômenos apontou para a necessidade de buscar uma teoria para tratar coletivamente dados que se apresentam como regulares, o que conduz a autora a discutir em seu trabalho pressupostos da Sociolinguística Variacionista.

Na qualidade de orientadora, tive o privilégio de vivenciar o percurso no qual o forte compromisso ético e profissional de Marlúcia para com os estudantes do Proeja do IFS foi impregnado pela descoberta de ver-se diante de uma questão que demandava reflexão teórica no campo da linguagem e na sua particular relação com o sujeito. Nada é mais gratificante para um

orientador do que estar implicado na história na qual dados são forjados, questões são postas, dúvidas e inquietações enredam o pesquisador com o saber e suas demandas.

Essa, para mim, é outra grande qualidade do trabalho de Marlúcia: ter deixado registradas marcas de sua relação com o desvelamento do singular que as escritas de seus alunos colocaram à mostra, a partir do paradigma indiciário. Assim sendo, convido o leitor a acompanhar o percurso de uma autora que mais do que descrever dados, deixa-se afetar por eles, interrogando suas certezas e seu lugar de saber, aventura na qual poucos se arriscam de forma tão verdadeira como o faz Marlúcia.

Núbia Rabelo Bakker Faria¹

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
A DIVISÃO DOS CAPÍTULOS.....	11
1. O PROEJA NO CAMPUS ARACAJU: UMA TRAJETÓRIA DE DESAFIOS E LIMITES	13
1.1 IFS, de Escola de Aprendizizes e Artífices a Instituto Federal.....	13
1.2 PROEJA – Como surgiu essa modalidade de ensino.....	14
1.3 Funções e princípios da EJA	16
1.4 História da implantação do Proeja no espaço do IFS.....	17
1.4.1 O professor do IFS e a realidade linguística dos alunos do Proeja.....	20
1.4.2 O preconceito linguístico sobre os estudantes do Proeja.....	23
1.4.3 Os estudantes do Proeja e suas expectativas.....	25
1.4.4 O encontro do estudante do Proeja com a variedade linguística oficial.....	28
2. A METODOLOGIA.....	32
2.1 Os critérios para seleção dos fragmentos portadores de eventos singulares.....	32
2.2 Os sujeitos participantes	33
2.3 Os procedimentos para análise dos dados linguísticos.....	35
3. PROCURANDO EXPLICAÇÃO PARA AS QUESTÕES DE ESCRITA LEVANTADAS.....	39
3.1 A heterogeneidade linguística nos textos dos estudantes do Proeja.....	39
3.1.1 A Sociolinguística e os pressupostos teóricos da teoria da variação.....	41
3.2 O Estudo com dados singulares e o paradigma indiciário.....	43
4. RELAÇÃO FALA/ESCRITA EM PRODUÇÕES ESCRITAS DOS ALUNOS DO PROEJA.....	54
4.1 A variação linguística e a relação fala-escrita.....	54
4.1.1 Quadro de apagamentos	54
4.1.2 Quadro da Troca de letras.....	61
4.2 A Sociolinguística e sua relação com a aprendizagem da escrita e com o ensino de língua na escola.....	63
5. A RELAÇÃO SUJEITO/LÍNGUA EM ESCRITAS DE ESTUDANTES DO PROEJA.....	69
5.1 O paradigma indiciário: a relação sujeito-linguagem.....	69
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS.....	84

INTRODUÇÃO

Descobrir singularidades em textos de estudantes do PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, é um estudo desenvolvido no espaço do Instituto Federal de Sergipe (IFS), campus Aracaju, a partir de dados singulares e relevantes, coletados em textos espontâneos, produzidos por estudantes dessa modalidade.

Os textos começaram a me chamar atenção desde que assumi turmas desse programa. Vários fenômenos de ordem morfossintática e fonológica, como apagamento, troca de letras, escrita com marcas de oralidade, que representam o modo como eles falam, foram despertando a minha curiosidade. Por se tratar de estudantes do nível médio, acreditava que eles já tivessem domínio da língua escrita para escrever textos. Entre os fenômenos observados, foram encontrados dados, cuja singularidade, transcende fatos corriqueiros registrados em processo de aquisição de escrita. Dados que podem ser reveladores de momentos especiais de escrita, em que estão envolvidos esses alunos.

Nos textos, é percebida uma oscilação entre a língua por ele praticada em sua comunidade de fala e a língua que a escola exige na sua formação. Assim, uma 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 indagações, recorreremos aos trabalhos de Maria Bernadete Marques Abaurre, sobre aquisição de escrita, realizados com dados de produção escrita de crianças, adolescentes e adultos, através de projetos desenvolvidos na Universidade de Campinas. Ao trazê-la para este estudo, buscamos explicações para as manifestações de "comportamentos episódicos e singulares" (expressão usada por essa pesquisadora) desses estudantes. Como professora de Língua Portuguesa das turmas desde 2006-2, período de implantação, e Coordenadora dessa modalidade no campus Aracaju, no período 2007-2 a 2010-2, selecionamos os referidos textos, dos quais foram coletados os dados linguísticos que apresentam relevância para este estudo.

Porém, nesses mesmos textos, percebemos, também, a presença de uma modalidade de escrita que dá indicação da presença de oralidade praticada por esses sujeitos, que pode ser vista como uma possível variação linguística. Por isso, para entender tal fenômeno, recorreremos também, à contribuição da Sociolinguística Variacionista, através de seus pressupostos.

Surge, então, outro questionamento: Como a Sociolinguística pode contribuir com essa explicação?

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. Daí a busca por explicações também em Labov (2008), através de pressupostos teóricos defendidos por ele, quando afirma que a língua é

heterogênea e que língua e sociedade estão sempre relacionadas.

Como o interesse deste estudo é identificar e analisar, através do paradigma indiciário², questões relacionadas ao processo de escrita, procuramos nas explicações e ideias defendidas por Abaurre, 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).

A intenção é refletir e discutir a realidade linguística dos sujeitos matriculados nos cursos do Proeja. Discutir a relação desse aluno com a língua oral e escrita, além de perceber o que a escrita desse sujeito revela. Assim, além de descobrir e estudar as singularidades de alguns dados particulares, sentimos a necessidade de descrever e analisar aspectos como a presença da fala na escrita, observada em apagamentos e 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 espontâneos. Nessa modalidade de texto, a produção é feita sem cobrança, apesar de alguns terem sido sugeridos. 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 de Língua Portuguesa I, nas turmas do Proeja, em 2006-2, ocorreu que durante as apresentações, cada um expressava 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. Essa atividade passou a ser usada todos os anos nas turmas que estavam iniciando, já que durante a sua realização vem à tona a história familiar de cada sujeito de EJA. Nasceu, então, a ideia de sugerir a escrita da História de Vida, com o intuito de conhecer melhor cada estudante, assim como de conhecer o seu nível de escolaridade. Os textos são produzidos fora do espaço da sala de aula e apresentados de forma espontânea, visando à criação de um ambiente interativo. Cada um, com a sua forma singular de falar e de escrever, apresenta a sua própria História.

Fazem também parte deste estudo cartas e bilhetes. Escolhidos porque não houve cobrança nem intervenção do professor na sua produção. São voluntários, muitas vezes produzidos para expressar uma solicitação ou um desabafo. Por fim, ainda fazem parte outros textos opinativos. Escolhidos porque poderão sinalizar para as dificuldades de escrita por que passam esses estudantes.

Este livro, portanto, apresenta um estudo das singularidades encontradas em textos escritos, produzidos por jovens e adultos da modalidade PROEJA.

2 O paradigma indiciário, conforme Abaurre et al. (1997) é um modelo epistemológico fundado no detalhe, no resíduo, no episódio, no singular. Foi usado neste estudo como princípio teórico-metodológico.

A DIVISÃO DOS CAPÍTULOS

Para que possamos conhecer melhor os autores dos textos utilizados nesse estudo e entender o seu comportamento linguístico, o primeiro capítulo aborda a história da implantação do Proeja no espaço do IFS, 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. É descrito o encontro deles com a variedade oficial, bem como o encontro e a reação dos professores com a variedade linguística usada por eles. Por fim, são apresentadas suas expectativas em relação ao que a própria instituição poderá promover em sua vida, como também 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 (2006), assim como os trabalhos dessa pesquisadora, é traçada a Metodologia.

No terceiro capítulo, buscamos explicação para os fenômenos linguísticos selecionados para este estudo. Este capítulo está desenvolvido em dois momentos: primeiro, a explicação para o trabalho com dados coletivos relevantes, buscando o apoio da Sociolinguística. Depois recorremos ao Paradigma Indiciário, para explicação das singularidades dos textos em estudo.

O quarto capítulo traz a análise dos dados linguísticos levantados. Discutimos a relação fala/escrita, tendo em vista os fenômenos representarem, em geral, a transferência da fala desses sujeitos para o texto que escrevem. Inicialmente, os dados são tratados coletivamente, inventariados em dois quadros: um de apagamentos e outro de troca de letras. São dados que dão pistas de uma possível variação linguística. Buscamos na Sociolinguística explicação para essas questões, uma vez que os "erros" que se apresentam na escrita podem ter sido influenciados pela comunidade de fala desses sujeitos.

No quinto capítulo, haja vista a singularidade dos dados linguísticos selecionados, procedemos à análise particular de dois textos, discutindo sempre a questão da relação sujeito/linguagem.

No sexto capítulo, são traçadas as considerações finais deste estudo.

1. O PROEJA NO CAMPUS ARACAJU: UMA TRAJETÓRIA DE DESAFIOS E LIMITES

As singularidades presentes nos textos espontâneos são realmente instigantes e surpreendentes. Para compreender a escrita desses sujeitos, é necessário conhecer como se deu o processo de implantação dessa modalidade de ensino. Por isso vamos iniciar essa caminhada fazendo um breve histórico da instituição e da modalidade. Vamos também conhecer 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.

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, 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 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 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 com 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 (INSTITUTO..., 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. Em 13 de novembro de 2002, passa a Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe (CEFET-SE). 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 (INSTITUTO..., 2012).

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. 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 (INSTITUTO..., 2012).

1.2 PROEJA – Como surgiu essa modalidade de ensino

A educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, como modalidade³, 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." (BRASIL, 1998, 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

3 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. (BRASIL, 2006)

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. (BRASIL, 1998, p. 8)

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. 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 (BRASIL, 1998). Fazia-se necessário, portanto, uma política pública estável, voltada para essa modalidade de ensino, a fim de contemplar a elevação da escolaridade com profissionalização. 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 (BRASIL, 1996). Diante dessa realidade, o governo federal instituiu 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. Porém, 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.

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 diversas 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. Dessa forma, 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. (BRASIL, 2006, 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. (BRASIL, 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 esperado 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. (BRASIL, 2006, p. 15) Sendo essa modalidade integrada à Educação de Jovens e Adultos, é importante que se conheça suas funções e princípios.

1.3 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." (BRASIL, 2006, p. 37-38).

1.4 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 encontro realizado 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, quatro centos 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 nessa modalidade, 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 depa-rou-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. 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 Inclusivas⁴, 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 auxiliar 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 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.

4 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.

1.4.1 O professor do IFS e a realidade linguística dos alunos do Proeja

Para que possam entender a reação de alguns professores, este tópico apresenta 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 Marlucia Boa noite venho atraveis desta carta demonstra todos os meus sentimento ao entra para a familia IFS

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

eu pensei que fosse tão dificil para mim por ter ficado tanto tempo fora da sala de aula algumas vezes em desiste mais tenho um objetivo de ir mais longe fazer ate uma faculdade

*a matematica sei que preciso mi espessa muito
principalmente no português e na matematica
é o que eu queria espessar.*

(2) "(não) pessei que fosse tão dificil para mim por ter ficado tanto tempo fora da sala de aula as vezes pesso em desiste mais tenho um objetivo de ir mais longe fazer ate uma faculdade."

[...]

"... a matematica sei que preciso mi espessa muito principalmente no português e na matemática é o eu queria espessar." (R, 36)

Os textos apresentam dificuldades ortográficas e gramaticais⁵. Esse fato continua sendo 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. O professor precisa estar preparado para atuar nessa modalidade de ensino. 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.

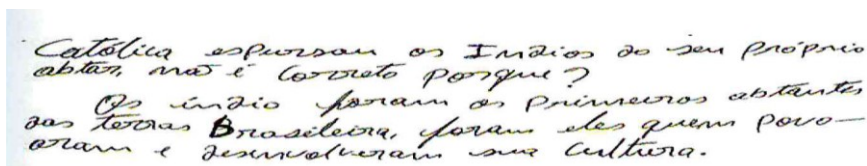
Contudo, a escrita diferenciada desses Jovens e Adultos de EJA, em que é constante a ocorrência de fenômenos linguísticos como apagamento, troca de letras, assim como outras

⁵ Vamos considerar que a gramática da língua padrão não considera a gramática das demais variedades linguísticas faladas nas comunidades de fala não prestigiada.

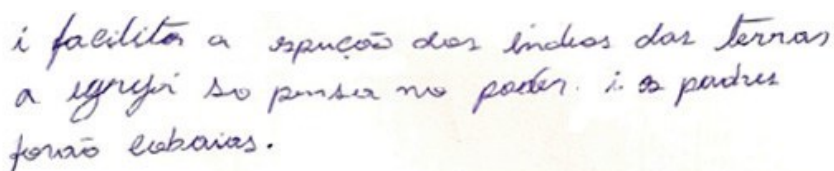
dificuldades ortográficas, pode representar, em alguns casos, a forma como eles falam. As questões que se colocam são as seguintes: Como explicar a presença desses fenômenos? Como explicar a singularidade de alguns deles? Qual a sua origem? Podem ter sido originados do nível de escolaridade desses sujeitos? 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 também a sua realidade sociolinguística. Enfim, precisa lembrar que essa realidade linguística é marcada pela diversidade, pela heterogeneidade. É preciso 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.

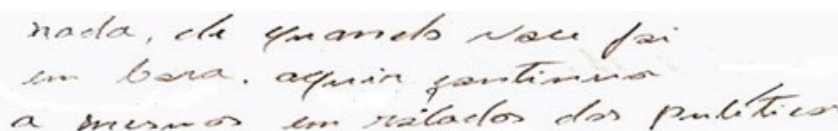
Nas marcas linguísticas de seus textos, que possivelmente são da comunidade em que vivem, verifica-se um fenômeno comum na fala – a omissão de letras para representar determinados sons, aqui visto como supressão de letras, que produz a ideia de "erro", de desvio, se olhado do ponto de vista da gramática normativa. São observados, frequentemente, fenômenos como os apresentados a seguir:



- (3) (Igreja) "Católica espurou os Índios do seu próprio abtar, não é correto porque? Os índio foram os primeiros abtantes das terras brasileira, foram eles quem povoaram e desenvolveram sua cultura." (MJ, 43)



- (4) "i facilitar a espusão dos índios das terras a igreja so pensa no poder i os padres forão cobaias." (JM, 33)



- (5) "... nada, de quando voce foi em bora, aquir qontinua a mesmos em rolados dos políticos"(EB, 23)

... onde o mundo aquiia em harmonia com a natureza...

- (6) "onde o mundo via em armonia..." (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)

No quarto, juntava-mos duas camas de casal para caber o massimo 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.

- (8) "No quarto, juntava-mos duas camas de casal para caber o massimo 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)

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 (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, definir caminhos metodológicos. Estudiosos da Linguística postulam que é preciso perceber, nesse fato, a existência de uma possível variedade linguística 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 preconceito⁶ dentro da instituição. Mas 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?

1.4.2 O preconceito linguístico sobre os estudantes do Proeja

Esse pré-julgamento, inicialmente, é provocado pela "história" negativa sobre turmas de EJA em outras instituições. Porém, essa reação decorre, principalmente, pela forma singular como eles se expressam em seus textos escritos. 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. 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. O preconceito tem sido 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).

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, 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 comu-

⁶ 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.

nicação, 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. É emitir juízos de valor sobre esses estudantes.

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)

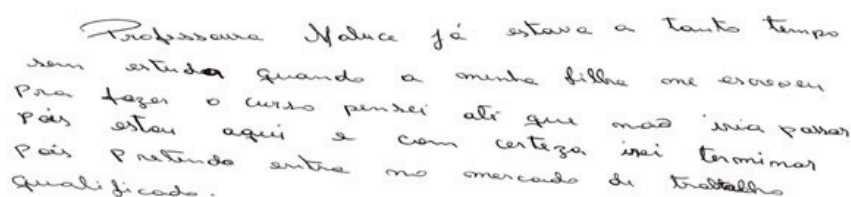
Faz-se necessário, portanto, reconhecer a diversidade da língua usada pelos brasileiros, não importando a sua região, o seu status socioeconômico, a sua escolaridade, a sua etnia. Enfim, tudo que for possível de servir como diferenciador social. A língua é heterogênea, pois apresenta variação em seus 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 (2007), 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. Numa perspectiva científica, todas as manifestações linguísticas são legítimas e previsíveis. 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, 2007, 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 (2007, 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.

1.4.3 Os estudantes do Proeja e suas expectativas

Esses estudantes chegam à instituição, cheios de expectativas, mas se depararam com várias dificuldades, entre elas a visão negativa que se tem sobre a modalidade EJA: alunos com escolaridade de má qualidade, desinteressados, sem condições para atender às exigências dos cursos. Não há como negar que muitos estudantes 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
pois estou aqui e com certeza não iria passar
pois pretendo entrar no mercado de trabalho
qualificado.

- (9) "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 pretendo entrar no mercado de trabalho qualificado." (TC, 46)

A dificuldade em utilizar a língua oficial torna o processo ensino aprendizagem comprometido, provocando, conseqüentemente, o fracasso escolar de parte desses alunos nas diversas áreas do currículo. Ao impor um modelo de linguagem a partir da norma padrão, a escola deixa de considerar a existência de outras variedades linguísticas. 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. 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.

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.

Os textos que seguem retratam as expectativas, assim como suscitam questões que afetam o processo de desenvolvimento da escrita, como o preconceito. Esses fragmentos apresentam claramente o perfil dos estudantes matriculados nos Cursos Técnicos de Nível Médio da modalidade Proeja. O primeiro 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

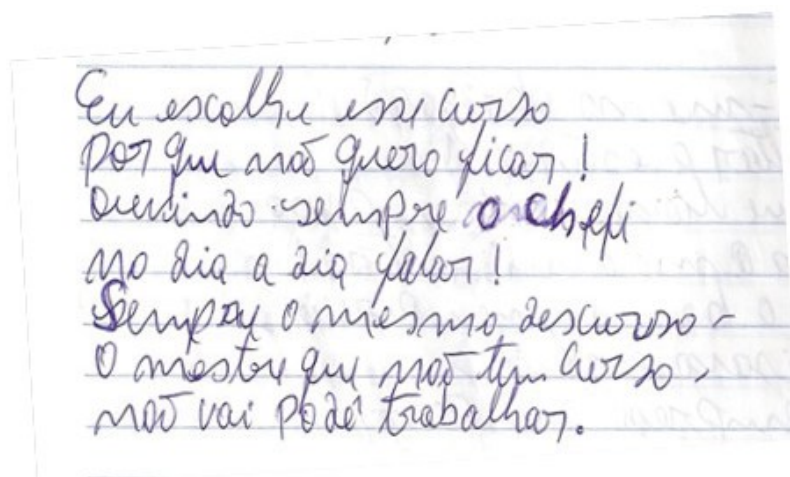
realização de uma vida melhor para ela e sua família. Nessa instituição foram depositadas todas as suas esperanças de realização humana e profissional. Um diploma da rede federal de ensino significa a garantia de um bom emprego.

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 responsabilidades familiares, sociais e com sigio 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 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 sigio 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 mesmos. 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 é a garantia de entrar para o mundo do trabalho No fragmento a seguir, de MJ, 43 anos, aluno repentente do 1º ano, é possível ver a confirmação dessa realidade. Esse sujeito percebe e reconhece a necessidade de retornar à escola para se qualificar.

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



- (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 discurso, / o mestre que não tem curso, / não vai poder 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 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 supletivo⁷. Hoje, estão estudando em 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 são encontrados 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)

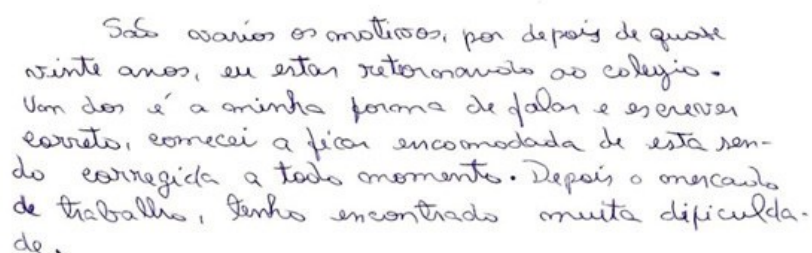
Delinear o perfil dos estudantes do Proeja é de suma importância para o desenvolvimento deste estudo. Contudo, faz-se necessário analisar/pensar como o processo de desenvolvimento da escrita tem acontecido na instituição nas turmas dessa modalidade de ensino.

1.4.4 O encontro do estudante do Proeja com a variedade linguística oficial

A língua oficial é aquela usada nas atividades formais, nos seus atos legais e pauta-se nas

7 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.

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 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 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 encomodada de esta sendo corrigida a todo momento. Depois o mercado de trabalho, tenho encontrado muita dificuldade.

(14) "São vários os motivos, por depois de quase 20 anos, eu estar retornando ao colégio. 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)

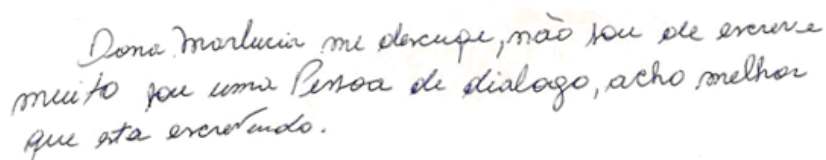
É interessante o que Faria e Paula (2009, p. 8) escreveram em seu artigo – Refletindo sobre o falar e escrever em EJA, quando afirmam que é preciso observar a relação que esse sujeito de EJA estabelece com a língua oficial.

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 (FARIA; PAULA, 2009).

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.

Lidar com essa realidade parece ser impossível, pois estiveram sempre preocupados com uma variedade linguística – a padrão. Mas é preciso entender que o português do Brasil, como qualquer outra língua, não é uniforme. 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 que seguem:



(15) "Dona Marlucia me desculpe, não sou uma pessoa de escreve muito sou uma pessoa de dialogo." (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. 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), Mollica e Braga (2010) não há a menor evidência científica que possa comprovar que um segmento social se expressa melhor que o outro. Independentemente de sua escolaridade, 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. Porém, o que as torna diferentes são os valores sociais a que são submetidas pela sociedade, como afirmam Bagno (2009), Mollica e Braga (2010), Cagliari (1985, 1986, 2000), entre outros. 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 pelos 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. A METODOLOGIA

De cunho especificamente qualitativo, ela está baseada nos princípios metodológicos do Paradigma Indiciário proposto por Carlo Ginzburg (1986), conforme Abaurre (2006). Os dados são identificados, recortados e em seguida analisados.

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. São cartas, bilhetes, Histórias de Vida, além de textos opinativos, sugeridos pelo professor. Durante a leitura foram destacados fragmentos cujos dados interessaram para o desenvolvimento deste estudo – os erros singulares de escrita, bem como as marcas de refacção.

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. 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. Mas esses mesmos 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, 2006)

2.1 Os critérios para seleção dos fragmentos portadores de eventos singulares

Através das leituras, foi possível, a partir desse paradigma, trabalhar com os "erros" que mais 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, o corpus foi composto pelos textos das turmas iniciadas a partir de 2009-1⁸, através dos 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 singulares, curiosos e relevantes para este estudo. Eles dão indícios, pistas da relação desses sujeitos com a linguagem que usam. A seleção e a coleta dos fragmentos em textos reunidos no

8 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.

período de 2009-1 a 2011-1 deram-se, portanto, pela singularidade e relevância.

Os dados linguísticos, representativos da oralidade desses alunos, são estudados coletivamente, pelo viés da variação linguística, a partir de seus pressupostos. Já para o estudo individual da singularidade de cada dado, foram selecionados 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 Elétricas. Assim, no quarto 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. Esses dados são analisados conforme o paradigma indiciário, que trabalha com dados privilegiados e singulares. O foco desse estudo está na análise desses dados singulares e relevantes⁹, 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 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.

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.

2.2 Os sujeitos participantes

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 os 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.

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.

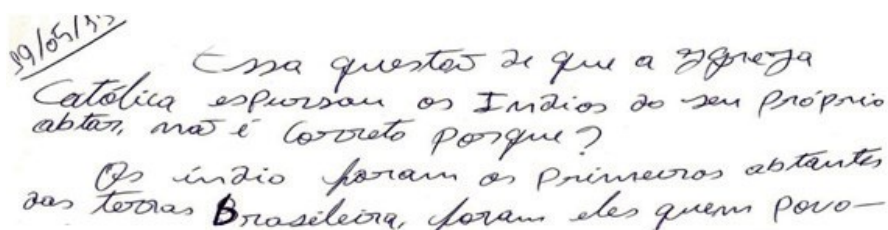
O público dessa modalidade também é diverso em termos socioculturais. Muitos pertencem a uma parcela da sociedade excluída economicamente. Arelada a sua condição sócio-histórica apresenta uma variedade do português que não é a padrão. Como já falei anteriormente, a língua que falam e escrevem não é a 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 Os procedimentos para análise dos dados linguísticos

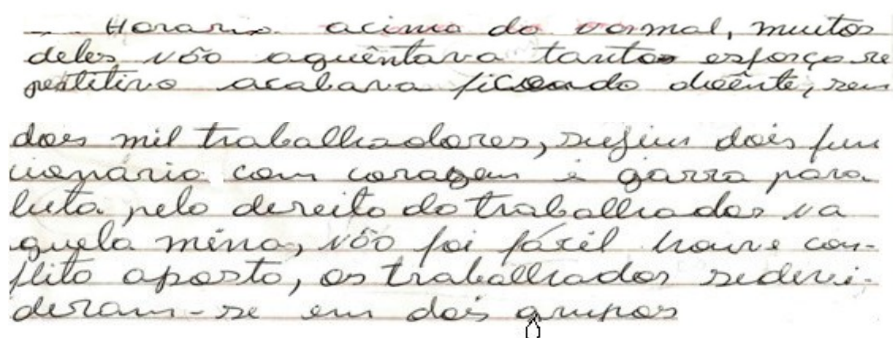
Primeiro, os dados linguísticos são observados do ponto de vista da teoria da variação linguística usada pelo sujeito de EJA, e são tratados coletivamente.

Para trabalhar a variação linguística, analisar os fenômenos linguísticos, 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. Os fragmentos que seguem foram recortados dos textos e são usados no grupo dos apagamentos, assim como no grupo da troca de letras:



Essa questão de que a Igreja Católica espursou os Índios do seu próprio abitar, não é correto porque? Os índio foram os primeiros abtantes das terras Brasileira, foram eles quem povo-

- (16) "Essa questão de que a Igreja Católica espursou os Índios do seu próprio abitar não é correto porque?
Os índio(Ø) foram os primeiros abtantes das terras brasileira(Ø), foram eles quem povoaram..." (JM, 43)



Horaria acima do normal, muitos deles não aguêntava tantos esforço se repetitivo acabava ficando doênte, sem dos mil trabalhadores, surgiu dois funciário com coragem e garra para luta pelo direito do trabalhador na aquela mina, não foi fácil houve conflito oposto, os trabalhadores redi- deram-se em dois grupos

- (17) (carga) "Horaria acima do Normal, Muitos deles não aguêntava tantos esforço repetitivo 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 eu fiquei muito mal os médicos não tinham

- (18) "Nasce em Aracaju-se em 1986 na ocasião meus pais tinha(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
vontade e ficamos juntos de novo, mas as coisas
ainda estavam ruins pois minha mãe não tinha
emprego fixo, então aos 13 anos fui trabalhar

- (19) "uma boa comida e minha mãe não tinha despesa comigo. Depois de algum tempo fui(...).
(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 (...)." (PH,21)

Passou uma semana enternado, mas infelis-
mente acabou morrendo aos 50 anos de idade
Todos os filhos sofreram muito e até hoje,
sofrem porque ele era tudo, pai, mãe, um herói
que nunca podíamos ocupar.

- (20) "Passou uma semana enternado, mas infelizmente 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 ocupar." (RS,32)

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

- (21) "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, 23)

Marcelo ficou sem ação, os ban-
didos se recolheram, seus pertences

(22) "Macelo ficou sem ação, os bandidos ao recolhe(Ø) seus pertence(Ø), " (AM, 40)

de passar meus conhecimentos para

(23) "de passar meus conhecimento(Ø) para" (AM, 40)

No estudo dos dados coletivos¹⁰ selecionados, o apoio da Sociolinguística Variacionista é imprescindível para explicação da variação linguística usada por esses sujeitos, reconhecida pela transferência da fala para o texto escrito¹¹. Após a análise dos dados coletivos, vem a análise particular de dados linguísticos, considerados singulares, que 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 (2006), já mencionado neste capítulo. Seguem, 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.

*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.*

(24) "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."

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). Veja.

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

10 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 variação linguística por eles usada.

11 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.

(25) "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."

A seguir, o estudo está 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.

Partindo dos pressupostos de que a língua é heterogênea, e de que língua e sociedade são inseparáveis, esta pesquisa apoia-se, portanto, na Sociolinguística. 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, como também para permitir à instituição definir o seu papel frente às questões que envolvem o processo de escrita desses estudantes.

3. PROCURANDO EXPLICAÇÃO PARA AS QUESTÕES DE ESCRITA LEVANTADAS

Para explicação das questões de escrita marcadas pela oralidade, assim como dos dados singulares e relevantes, divido este capítulo em dois momentos. Como o estudante do Proeja, em geral, apresenta-se com características diferenciadas do aluno dos cursos regulares,¹² já que tem uma história de abandono aos estudos, vou em busca, nesse primeiro momento, de explicação nos pressupostos da Sociolinguística. O aluno regular, em geral, frequenta seu curso e se apoia, para sua escrita, em uma linguagem mais próxima da norma-padrão, o que raramente acontece com o sujeito de EJA.

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? Por isso, vamos buscar o apoio de pesquisadores dessa área.

No segundo momento, vou procurar explicação para o estudo dos dados singulares. Tomo o Paradigma Indiciário e através dele vou buscando explicar esses dados e assim entender a relação desse aluno com a linguagem. Uma 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 selecionados. Esses dados podem ser percebidos pelas marcas deixadas, nos momentos de produção textual, através dos ajustes do texto, como nos momentos de refacção, ou seja, nas suas histórias individuais de trabalho com o texto. Esses momentos podem trazer pistas, indícios, sinais importantes que podem, também, identificar o tipo de relação que está acontecendo entre esse sujeito e a linguagem.

3.1 A heterogeneidade linguística nos textos dos estudantes do Proeja

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 heterogenei-

dade linguística reflete a variabilidade social. É interessante 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 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 inter-relacionam. 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. Em diversos trabalhos de Abaurre (1992, 1993, 1997a), discute-se 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.

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; BRAGA, 1998, p. 14)

Ainda segundo esses mesmos pesquisadores, 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. (MOLLICA; BRAGA, 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.

3.1.1 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.

Nesta estudo, o modelo teórico-metodológico da teoria da variação linguística não é utilizado, visto que o foco desta pesquisa está na análise de dados singulares e relevantes. Contudo os pressupostos teóricos dessa ciência são utilizados, 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 pretendemos dizer, baseados 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 e Braga (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, p. 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, p. 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, p. 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, 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, p. 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. No segundo momento da seção fundamentação teórica, o paradigma Indiciário de Ginzburg (1986), conforme visão teórica de Abaurre (1992, 1993, 1997a, 1997b, 1997c, 1997d, 2006) são utilizados. Esse paradigma trabalha com o método abdução, imprescindível para a compreensão, interpretação e a explicação da ocorrência dos fenômenos linguísticos singulares em estudo.

3.2 O Estudo com dados singulares e o paradigma indiciário

Para descobrir as singularidades dos textos selecionados, tomamos como ponto de partida

o paradigma indiciário de Ginzburg (1986), conforme Abaurre (2006), e os seus trabalhos. Essa pesquisadora afirma que a discussão sobre o estatuto teórico dos dados singulares em Ciências Humana 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. 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 (ABAURRE, 2006).

Segundo ainda essa pesquisadora, 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 abdutivos 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 abdutivos, Abaurre (1993) 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, 2006, 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 abdutivas". E continua:

Acreditamos também que, em última análise, pelo fato de darem uma maior visibilidade a alguns aspectos desse processo¹³, 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 neste estudo 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. Ao discutir a relevância teórica dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita, Abaurre parte do pressuposto que,

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, quando fala sobre episódios de refacção. O sujeito de EJA, assim como qualquer outro estudante, é 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)

Essa reflexão leva-nos a 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, ele passa a ser, novamente, um sujeito aprendiz da linguagem escrita em busca de autonomia nesse processo. Como foi visto, 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:

A sample of handwritten text in cursive script, showing a student's attempt to write a sentence. The text is: "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,". There is a correction from "substituir" to "assumir".

- (26) "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 o interesse da autora 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:

A sample of handwritten text in cursive script, showing a student's attempt to write a sentence. The text is: "Eu sou uma pessoa que sempre procurei novas experiência e novo desafios e o curso de desenho civil me trouxe a oportunidade de...".

- (27) "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). Essa oscilação é 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, o que acaba prejudicando os envolvidos. A escola precisa assegurar-se das hipóteses com as quais o sujeito está operando para, então, agir. Daí reafirmamos, 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 individualizado¹⁴. Esse sujeito precisa ser acompanhado.

Abaurre (2006, p. 21), ao falar de seus trabalhos de pesquisa, afirma que do ponto de vista teórico "interessa-nos mais, do ponto de vista teórico, flagrar o instante em que o sujeito demonstra, oralmente 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, refações e das reescritas de textos (Cf. FIAD, 1997a, 1997b, 1997c)." 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 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

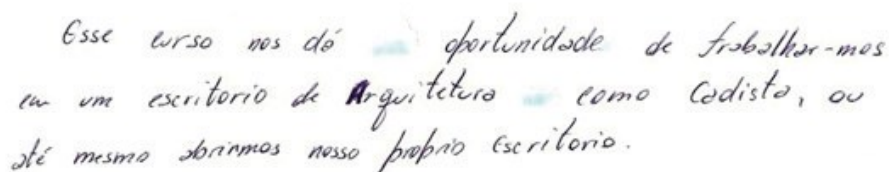
14 O Quero chamar atenção para o fato que a escola pesquisada disponibiliza apenas duas aulas de 45 minutos por semana para a disciplina Língua Portuguesa (inclui língua, literatura e redação) em sua matriz curricular. O curso de Hospedagem na modalidade PROEJA, no 3º ano, trabalha, oficialmente, com 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.

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 nos dados selecionados. A diversidade linguística que se apresenta nos textos espontâneos produzidos por esses sujeitos é de grande significância para esse estudo. Em muitos deles verificamos 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. (ABAURRE, 2006, p. 23)

Essa manipulação consciente da escrita de que fala Abaurre pode ser vista em alguns textos analisados. 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. No fragmento a seguir, observamos o esforço de um aluno do 3º ano para usar a primeira pessoa do plural do verbo trabalhar.



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

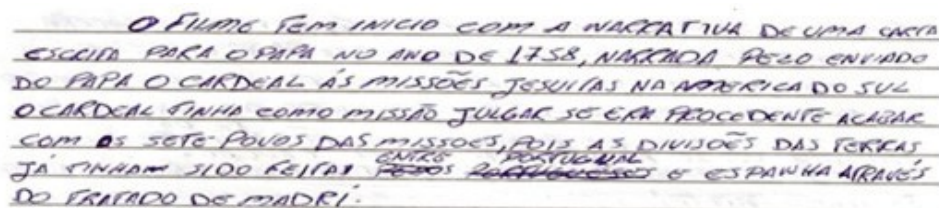
Ele não consegue escrever o verbo trabalhar de acordo com a norma-padrão, mas tal fato não acontece com o verbo abrir. Essa é mais uma prova de que ele está sendo afetado pela escrita padrão. Enquanto interpreta a sílaba final de trabalharmos como um clítico – pronome oblíquo objeto – e o separa de acordo com as regras ortográficas convencionadas, ele não demonstra essa mesma dúvida ao grafar abrimos. É possível supor em relação a esse fato que esse aprendiz da escrita, no seu trabalho com a linguagem, quando escreve seu texto faz suas hipóteses, ora ele escreve de forma correta, ora escreve de forma incorreta.

Ainda ao tratar dessa relação aluno/linguagem/escola, queremos 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 epilinguísticas¹⁵ 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. É comum nos textos a presença de dados episódicos de substituição lexical e de correção de frases. Neste fragmento, é visível a preocupação com a concordância. Ele escreveu "tinha sido feita" e depois acrescentou a desinência número pessoal –m, assim como o morfema -s na locução, marcando o seu plural.



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 ÀS MISSÕES JESUITAS NA AMERICA 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 PELOS PORTUGUESES E ESPANHÓIS ATRAVÉS
DO TRATADO DE MADRI.

- (29) 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 ÀS MISSÕES JESUITAS 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, revela o movimento contínuo de afetação do sujeito por sua escrita, independentemente de estar nas séries iniciais ou já em cursos de nível médio. As marcas de reelaboração em seus textos constituem um espaço

15 Como explicam Abaurre (1996) 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.

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 (1993, 2006) apresenta reflexões sobre procedimentos de reelaboração, através de marcas deixadas pelo sujeito, durante o seu trabalho com a escrita.

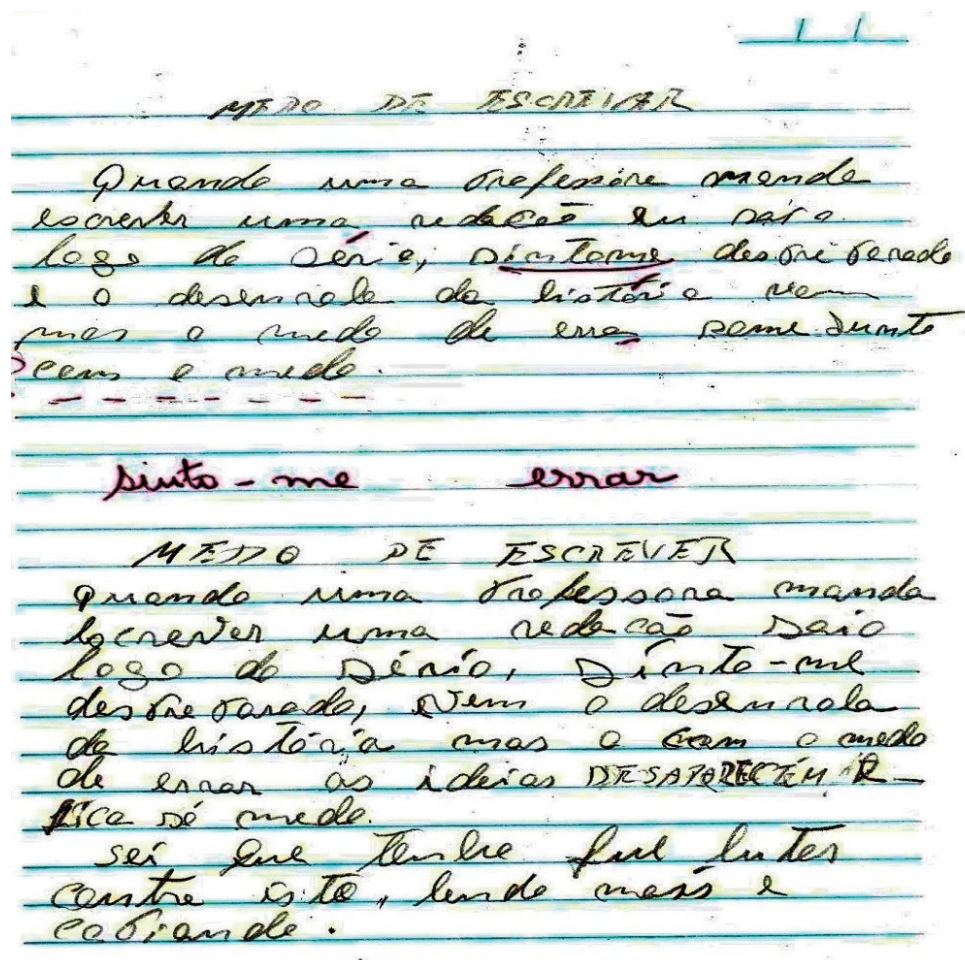
Os episódios de refacção visível da escrita adulta (apagamentos, supressões, inserções, substituições, deslocamentos, cancelamentos e outras marcas semelhantes presentes nos textos) são dados privilegiados para exame, uma vez que, em sua singularidade, indiciam as operações epilinguísticas do sujeito, 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, 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)

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

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 (1997a, 1997b, 1997c), 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 (1997) também traz para a discussão da relação sujeito/linguagem o papel do outro, ou seja, aquele que com o sujeito interage. Segundo a autora, 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, 1997, p.115)

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, segue 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. 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. 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.



MEDO DE ESCREVER

(30) "Quando uma professora manda escrever uma redação eu saio logo do serio 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. Abaurre 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, 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 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 chegamos 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 desses sujeitos, visto que, sendo a língua o principal instrumento de ensino e de aprendizagem, consequentemente 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.

4. RELAÇÃO FALA/ESCRITA EM PRODUÇÕES ESCRITAS DOS ALUNOS DO PROEJA

Os dados aqui são tratados de forma coletiva, inventariados em dois quadros: um dos pagamentos e outro de trocas de letra. São dados que sugerem variação linguística. Refletimos sobre alguns fenômenos fonético-fonológicos, causados pelo apoio da oralidade, como também pelos problemas relacionados à complexidade do sistema ortográfico. A literatura concernente a esses aspectos traz 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. As reflexões de Labov (2008), assim como de Tarallo (2008), Camacho (2008) e Mollica (2003, 2007) são usadas para apoiar as inferências.

No estudo da relação fala/escrita em produções de alunos do Proeja, são analisados os dados com o objetivo de refletir sobre as questões de escrita, motivo apontado como responsável pelo insucesso escolar desses estudantes. Esses dados são representativos do seu trabalho com a modalidade escrita da língua. Os "desvios/erros" linguísticos, como apagamento, troca de letras, hipercorreção, hiper e hipossegmentação podem ser representativos da variedade linguística por eles usada.

4.1 A variação linguística e a relação fala-escrita

Esta seção trata 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, temos dois quadros: o dos apagamentos e o da troca de letras.

4.1.1 Quadro de apagamentos

Os fragmentos foram recortados dos textos selecionados.¹⁶

1. "...venho (...) demonstra todos os meus sentimento ao entra para ...".

¹⁶ 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.

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

3. "... qontinua a mesmas ..."

4. "... o mundo vevia em harmonia ..."

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 abitar (...) 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..."

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'	desenrrrola 'desenrrrolar'	estava 'estavam'	os índio '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: A autora.

O apagamento é um fenômeno comum no Português Brasileiro falado, especificamente no seu uso oral¹⁷. Esse fenômeno é percebido tanto em indivíduos da zona rural quanto da zona urbana. Numa conversa informal, até mesmo os letrados podem cometer apagamentos. 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

17 É um fenômeno que ocorre em todas as línguas.

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.

- <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.

- <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/¹⁸ e do /m/ nas mesmas circunstâncias. Esses fatos linguísticos se refletem na escrita dos aprendizes, como veremos a seguir.

- 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,

18 Representamos esses sons entre barras e com letra maiúscula seguindo Silva (2009).

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.¹⁹ Contudo, é importante 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 e Braga (1998) afirmam 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, tema discutido também por Sousa (2000). Para Sousa (2000, p.4), a escrita, quer produtiva ou reprodutiva, recorre a informações que colhe tanto do código oral como do escrito. A compreensão do problema ortográfico requer, por isso, que sejam aprofundados os processos ligados à percepção da fala, ao reconhecimento da palavra escrita, ou a fatos implicados na transcrição gráfica. Podemos pensar que, nos casos aqui citados, esses motivos tenham contribuído para esse comportamento linguístico, particularmente a influência da sua comunidade de fala. Como eles falam dessa forma, há momentos em que

19 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.

acabam transferindo para o texto escrito.

Também podemos considerar o que afirmou Bortoni-Ricardo (2006) "falta de familiaridade do alfabetizando com as convenções da língua escrita", visto que muitos desses alunos ficaram afastados da escola por longo tempo, como afirmamos 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 queremos 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 acrescentamos, ainda, em relação ao apagamento, que este fenômeno pode estar ligado também às questões de escolaridade.

- 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.

- 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, chamamos 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 essas inferências, do ponto de vista da Sociolinguística, citamos alguns pesquisadores, como Tarallo (2008), 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 e Braga (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 e Braga (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 e Braga (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 eles, 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. Já para Tarallo (2008), 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 e Braga (2010), pode significar fenômeno em variação. Para Camacho (2008), em todos os níveis de análise linguística existe o fenômeno da variação.

4.1.2 Quadro da Troca de letras

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 deração»

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 ..."

Quadro 2 - Casos de troca de letras encontrados nos dados da escrita de estudantes do Proeja

troca do <l> por <r>	troca do <i> por <e>	troca do <s> por <c> e do <c> por <s>	troca do <u> por <u>
concluir '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'	esforça 'esforçar'	
	descurso 'discurso'	prisipalmente 'principalmente'	
	enternada 'internada'		
	vareas 'várias'		

Fonte: A autora.

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.

- <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 concluir 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) – 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 e Braga constataram 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." (MOLLIKA; BRAGA, 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 e Braga (1998), como variáveis sociais, além da escolaridade, agrupam-se ainda idade, sexo, presença ou ausência de instrução. Eles acreditam 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 médio. Quanto à variável gênero, ao realizar pesquisa sobre o rotacismo numa escola municipal, Mollica e Braga (1998) afirmam 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; BRAGA, 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; BRAGA, 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.

- <i> por <e>

Ainda na segunda coluna do Quadro 2, podemos observar a troca de <i> por <e>: "encomodada"; "corregida", "dereção", "estituição", "vareas", "descurso".

Essa forma de escrever pode ser resultante de variantes próprias do dialeto dessas pessoas. Podemos 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].

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

Mollica e Braga (1998) acreditam 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 e Braga (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 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.²⁰ Por que foi tão recorrente no seu texto? Os pressupostos da Sociolinguística Variacionista podem justificar essas ocorrências. A hipótese aqui levantada 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 (2008) 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 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 constituídos na escrita. São estudantes que desejam

ter acesso ao funcionamento da escrita. Por isso, estão sempre procurando adequar o seu desempenho, preocupados com aspectos convencionais da escrita, como 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 é 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, 2007), 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 e Braga (2010) afirmam 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, podemos 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, 2008, p. 140)

Labov (2008, 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, 2008, 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, 2008, p. 147-150). Ainda Labov (2008, p. 152) 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.

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/²¹ só é adquirida entre os 16 e 17 anos. Afirmo 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, 2008, 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. Afirmo 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, 2008, 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 em vista a idade. Por isso temos 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, 2008, p.169).

Assim, é possível afirmarmos 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, consequentemente, pelo desconhecimento da língua-padrão, o que influenciou a transferência da fala para a escrita. A seguir, nesta segunda seção deste capítulo, desenvolvemos uma argumentação a partir do paradigma indiciário, conforme Abaurre (2006), em que discutimos, individualmente, cada

21 Refiro-me à pronúncia do /r/ específico do inglês, em final de palavras, como floor, four.

dados levantados, a partir do seu emprego no texto produzido pelo aluno, no qual é possível observarmos 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

5. A RELAÇÃO SUJEITO/LÍNGUA EM ESCRITAS DE ESTUDANTES DO PROEJA

Neste estudo, são analisados os dados com o objetivo de refletir sobre as questões de escrita, locus dos muitos conflitos gerados no âmbito da escola. 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 podem ser consequência da forma como eles se relacionam com a linguagem. Para tanto, recorreremos ao Paradigma Indiciário, conforme Maria Bernadete Marques Abaurre, que através de suas pistas e indícios vão nos levar a descobrir as singularidades presentes nos textos produzidos pelos sujeitos da modalidade Proeja, assim como explicar a sua relação com a língua.

5.1 O paradigma indiciário: a relação sujeito-linguagem

Para evidenciar o caráter singular dos dados coletados, nesta seção ocorre a análise de dois textos, o primeiro através de fragmentos, escolhidos como portadores de singularidades, pois é flagrante a preocupação dos autores com o aspecto formal da linguagem. Traçamos aqui algumas reflexões sobre a relação desses sujeitos com a linguagem.

Nesta pesquisa, o paradigma indiciário de investigação é assumido conforme definido em Abaurre (2006), 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. Vamos incluir 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, têm-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 (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.

Texto 1 - "Diploma de Agricultor de Mãos Calejada

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, foi feito um recorte 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 escolhemos 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 trabalhou!
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 trabalhou!
sem grau de escolaridade,
em meio a comunidade,
trabalhava de agricultor."

Escolhemos, 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.

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

"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."

"Eu escolhi esse curso
Por que não quero ficar!
ouvindo sempre o chefe

Eu escolho esse curso
 por que não quero ficar!
 vivendo 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
 esse é meu objetivo!
 Obter conhecimento
 será sempre um bom motivo!
 Por que um mestre formado,
 será bem remunerado,
 e maior é seu efetivo.

no dia a dia falar!
 Sempre o mesmo discurso,
 o mestre que não tem curso,
 não vai poder trabalhar. "

"Por isso voltei a escola
 esse 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 expressa emoção!
 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.

"Um mestre tem dois momentos
 que expressa emoção!
 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 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 escrevi minha história -
 e acabei de contar. Fim

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

Sendo o texto escrito em verso, percebemos 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 uso das letras maiúsculas, estejam atrelados a uma questão visual.

Percebemos, 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 repetente). 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, supomos, 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 esfor-

çando para atender às cobranças que lhe são feitas na produção de um texto escrito.

Apresentamos mais alguns dados singulares, representativos da sua escrita. São percebidos 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 escrever 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", supomos 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, poderíamos 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, 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 poder, 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. Percebemos 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 podemos 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, podemos 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 (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 chamou atenção no verso "ele muito trabalho" foi a troca do <u> por <r>. Acreditamos, 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. Acreditamos 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, acrescentamos a troca de letras nas palavras *concluir*, *direção*, *informar*, *instituição*, *várias*, *discurso*, *chefe* em que ele escreve, respectivamente, "concluir", "dereço", "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, o pronome 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, vemos 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, vemos 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 (1997a), 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.

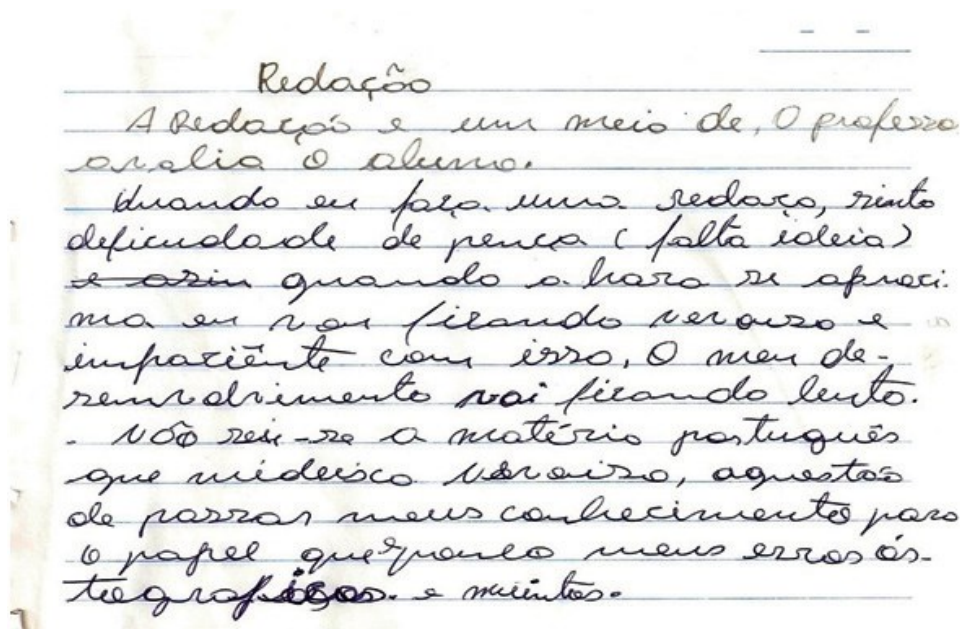
Dessa forma, a partir da análise dos dados singulares e das injunções feitas pelas pesquisadoras citadas acima, é possível afirmar que a forma como esse sujeito realiza a sua escrita dá indício de momentos de evidente conflito entre a fala e a escrita cobrada pela instituição, como em "*estituição*", "*vareas*", "*descurso*". Contudo, podemos 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, afirmamos que esse sujeito está sendo afetado pela língua que usa, a partir das oscilações cometidas. Podemos 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.

Texto 2 – "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 me dá mais trabalho, a maioria de passar meus conhecimentos para o papel que quero meus erros ortográficos e muitos.

"Redação"

A Redação é um meio de o professor avaliar 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, aquestão de passar meus conhecimento para o papel que e pouco meus erros órtograficos e muintos." (NA, 40).

Inicialmente, percebemos uma evidente preocupação com a escrita. Mais que isso, há 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 professo avalia o aluno".

Olhando rapidamente o texto, vemos 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 órtograficos e muintos", apesar de não tê-lo usado no sintagma nominal "meus conhecimento".

Contudo, 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 nervoso, aquestão ...*".

Observamos, nesse fragmento, a presença da hipossegmentação em *me deixa* e *a questão*, quando ele escreve "mideixa" e *aquestão*". Esse fenômeno linguístico sempre nos chamou atenção desde que assumimos turmas dessa modalidade de ensino, pois sempre questionávamos 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 '*aquestão*' 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 tínhamos 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 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.

Em seu texto, há um movimento de "idas e vindas", 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. (1997, 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. (ABAURRE et al., 1997, p. 34)

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 almozinho, 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 podemos 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. Podemos 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. 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 muito escrita "muinto", 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)

É possível ver 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 órtograficos 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 nos referimos 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 pudemos 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.

6. 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, recorreremos ao Paradigma Indiciário (Cf. ABAURRE, 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, podem 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, consequentemente as dificuldades vão repercutir nas demais disciplinas do currículo.

Após cinco anos da implantação dessa modalidade de ensino, reconhecemos que esse comportamento tem melhorado. Contudo, ainda percebemos, 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. 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 estudos lingüísticos e a aquisição da escrita". In: CASTRO, M.F.P. (Org.) **O Método e o Dado no Estudo da Linguagem**, Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

_____. 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.

_____. Os primeiros sinais. In: **Cenas de aquisição da escrita:** o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas: ALB; Mercado de Letra, 1997a. (Leituras no Brasil).

_____. (Re)escrevendo: o que muda? In:_____; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. **Cenas de aquisição da escrita:** o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas: ALB; Mercado de Letra, 1997b. P. 117-151. (Leituras no Brasil).

_____. Uma História Individual. In:_____; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. **Cenas de aquisição da escrita:** o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas: ALB; Mercado de Letra, 1997c. (Leituras no Brasil).

_____. Dados de aquisição da escrita: considerações a respeito de indícios, hipóteses e provas. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM, 7., 2006, Porto Alegre. **Anais ...** Porto Alegre: PUCRS, 2006.

_____; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. **Cenas de aquisição da escrita:** o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas: ALB; Mercado de Letras. 1997.

_____; ABAURRE, Maria Luiza Marques; PONTARA, Marcela. **Português, contexto, interlocução e sentido.** São Paulo: Moderna, 2010.

ALKMIM, Tânia. Sociolinguística - Parte I. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). **Introdução à lingüística domínios e fronteiras**, 8 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Lingüístico**. 52º ed., São Paulo: Loyola, 2009.

_____. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2011.

BLOCH, Bernard. A set of Postulates for Phonemic Analysis. **Language**, v. 24, 1948.

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. 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**. Disponível em: <<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/452097/DLFE-31650.pdf/LEIN9394DE20DEDEZEMBRODE1996.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2011.

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

_____. 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.

BRIGHT, Willian. Introduction; The Dimensions of Sociolinguistics. In: _____ (Ed.). **Sociolinguistics. Proceedings of the UCLA Sociolinguistics Conference**. The Hague: Mouton, 1966, p. 11-15.

CAGLIARI, Luis Carlos. 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.

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

_____. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2000.

CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística - Parte II. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). **Introdução à linguística domínios e fronteiras**, 8º ed. São Paulo: Cortez, 2008.

COSTA, Geisa Borges da. Reflexões sobre o apagamento do rótico em coda silábica na escrita.

Seminário de pesquisas em estudos linguísticos, v. 4, n. 1, 2009.

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, 1997a. (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, 1997b. (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, 1997c. (Leituras no Brasil).

FRANCHI, Carlos. **Criatividade e gramática**: Trabalhos em lingüística aplicada. Campinas: Unicamp/IEL, n. 9, 1987.

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.

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).

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.

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

SILVA, Thaís Cristófar. **Fonética e Fonologia do Português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 9º ed, São Paulo: Contexto, 2009.

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

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