

A relação sujeito/língua em produções escritas de estudantes do PROEJA

The subject/language relationship in written texts by PROEJA students

Marlúcia Alves Secundo White*

Neste artigo, discuto a relação sujeito/língua em produções escritas de alunos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), do Instituto Federal de Sergipe, *campus* Aracaju. A partir de dois textos selecionados da produção escrita desses alunos, analiso fenômenos linguísticos presentes e suas singularidades. Os dados analisados podem ser representativos da variedade linguística por eles usada em sua comunidade de fala e identificam o tipo de relação que se estabeleceu entre esses sujeitos, a linguagem por eles usada e a representada pela escola.

In this article, I discuss the subject/language relationship of texts written by students of the National Program for the Integration between Professional and Basic Education for young and adults (PROEJA), at the Federal Institute of Sergipe, Aracaju campus. I analyze linguistic phenomena and singularities of two texts selected from the students' production. The analyzed data illustrate the language variety used by the students in their speech community, and identify the type of relationship established among them, the language used by them, and the language represented by the school.

Palavras-chave: Relação sujeito/língua. Fenômenos linguísticos.

Keywords: Subject/language relationship. Linguistic phenomena.

1 Introdução

Muitas vezes ficamos angustiados quando nos deparamos com alunos cujo comportamento linguístico, em textos escritos, diferencia-se do esperado, particularmente quando se trata de sujeitos, que por pertencerem a camadas sociais desprestigiadas e marginalizadas, foram excluídos da educação formal logo cedo. Porém, através de um trabalho atento, encontramos nesses textos sinais, indícios que denunciam o trabalho empreendido por ele no processo de aquisição da representação escrita da linguagem.

Entender o comportamento desses sujeitos do Proeja quando escrevem, assim como compreender os fenômenos linguísticos presentes em seus textos é a intenção deste trabalho, já que poderão revelar a relação que se estabeleceu entre esse sujeito e a linguagem escrita. Esses estudantes chegam cheios de expectativa sem relação à Instituição. São Jovens e Adultos, homens e mulheres, solteiros e casados, donas de casa e pais de família, que chegam apresentando dificuldades relacionadas à escrita, já que são usuários falantes de uma variedade linguística estigmatizada pela sociedade e têm

* Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Sergipe, *campus* Aracaju - Aracaju/SE - Brasil. E-mail: marlucia.white@gmail.com.

expectativa de que a escola lhes dê uma formação profissional, que os permita ingressar no mundo do trabalho para assim ascender socialmente. Há também os que desejam dar prosseguimento aos estudos, ingressando numa universidade. Têm consciência de suas dificuldades com a língua oficial e muitas vezes ficam constrangidos quando solicitados a produzir um texto.

A escrita dos seus textos apresenta-se de forma muito diversificada, em que fenômenos linguísticos, como troca de letras e apagamentos são muito recorrentes, além das oscilações. Alguns se justificam afirmando que por terem passado a vida inteira escrevendo dessa forma, fica difícil mudar. Assim, 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 estudantes nas diversas áreas do currículo. São, portanto, sujeitos que já conhecem a língua escrita, mas a usam a partir dos conhecimentos de que dispõem.

2 Metodologia

Para investigar a relação que se estabeleceu entre a linguagem e esses sujeitos, recorreremos ao Paradigma Indiciário de investigação, conforme definido em Abaurre (1997) e Abaurre et al. (1997), uma vez que a análise dos textos é feita através de pistas deixadas pelo escrevente. Essas pistas estão representadas pelos “erros” singulares ou por marcas de refacção e trazem informações sobre o trabalho do aluno com a linguagem escrita e a sua relação com essa modalidade. As marcas de refacção são analisadas, visto que em seus textos elas aparecem com frequência através de inserções e substituições.

Abaurre et al. (1997) afirmam que a discussão sobre o estatuto teórico dos dados singulares em Ciências Humanas foi retomada e explicitada pelo historiador Carlo Ginzburg em seus trabalhos, particularmente o ensaio *Sinais – Raízes de um Paradigma Indiciário*, em 1986. Esse modelo de estudo já havia sido registrado no final do século XIX, contudo não havia uma definição de um paradigma de investigação epistemologicamente coerente.

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 atenção para um modelo epistemológico de pesquisa fundado no *detalhe*, no *resíduo*, no *episódico*, no *singular* (GINZBURG, 1986).

Ao utilizarmos neste trabalho o paradigma indiciário, propomos discutir dados privilegiados, ou seja, *sinais*, *indícios*, *pistas*, que nos ajudarão a identificar e a decifrar fenômenos que subjazem aos superficiais. Segundo Abaurre et al. (1997), 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.

Dessa forma, o Paradigma Indiciário de cunho qualitativo, como o proposto por Ginzburg (1986) e adotado por Abaurre (1997) e Abaurre et al. (1997), em trabalhos que envolveram o tratamento de dados de escrita, surgiu como possibilidade de análise dos dados selecionados para este estudo, uma vez que procuramos ultrapassar as questões de escrita voltadas para os erros ortográficos, que causam tanto impacto aos professores, para então investigar as questões de *ordem linguística*, especificamente aquelas que dizem respeito à relação singular sujeito-linguagem. Assim, este estudo seguiu as seguintes etapas: leitura e seleção dos textos, identificação dos fenômenos linguísticos, discussão das singularidades.

As revelações desses dados linguísticos e a sua discussão vêm através da análise a seguir, feita com base nos princípios metodológicos do Paradigma Indiciário já referido, 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. Tomemos, então, o primeiro texto.

3 “*Diploma de Agricultor Mãos Calejadas*”

Esse texto é a narrativa de uma *História de Vida*, composta por trinta e duas estrofes, com sete versos cada uma, distribuída em oito páginas escritas. Seu autor está aqui identificado pela primeira letra do seu nome e pela sua idade, ou seja, M, 43.

Tendo em vista a extensão do texto referido, recortamos, 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 Instituto Federal de Sergipe –IFS, como também 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.

Assim, através das estrofes que narram a sua própria história, vamos analisando as suas singularidades. Mas, antes de iniciarmos esse trabalho de análise, achamos interessante mostrar um resumo da sua história de vida, através de alguns versos selecionados dos 224 existentes. 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 esse relato nos versos: “*Sem as mínimas condições / Para me matricular! / pois não havia escola / ali naquele lugar! / Havia uma linda menina, / por sinal / e minha prima, querendo me ensinar. Começou, então, a ser alfabetizado por uma prima, como ele mesmo diz: “sobre um banquinho de madeira / e a mesa de jantar / Aquela jovem menina / sob a luz de uma lâmparina / tinha prazer em ensinar.”*”

Relata, também, que aos 12 anos parou de estudar, por ordem de seu genitor: “*Eu fui obrigado a tomar / uma grande posição! / Meu pai comprou para mim / enchada*

foice, e facção! / 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 me dominar! / Aquir esta ferramenta / o que mais aqui me tormaeta / 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 intenção, / quando deixei o sertão, / e vi morar na capital*”.

Continuando, 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.*” Acreditamos que ele tenha feito o supletivo.

Em 2010, matricula-se no IFS, pelo Proeja. Como não conseguiu ser aprovado no primeiro ano, em 2011, continua estudando nessa mesma série no ano seguinte. Seguem, abaixo, os trechos do seu texto, escolhidos para uma reflexão sobre os dados linguísticos singulares de escrita neles contidos.

3.1 Estrofes selecionadas para análise

O primeiro fragmento, que segue abaixo, foi recortado da primeira página de sua História de Vida (Imagem 1).

Sou natural de Sergipe
masli no auto sertão!
Lugar onde abetora
o Gamozo 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 agulheiro.

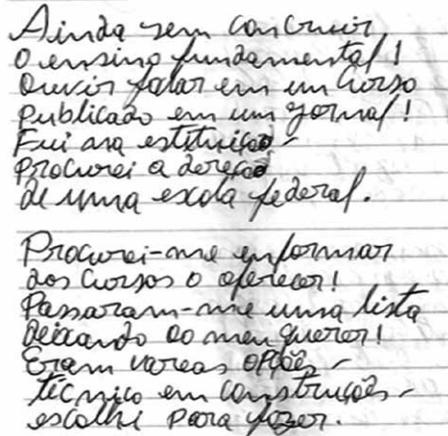
Imagem 1. Primeiro fragmento do texto “História de Vida” escrito por M, 43

Fonte: O Autor

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

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

Selecionamos, ainda, para trabalhar as singularidades da escrita desse sujeito, um segundo fragmento, recortado da sexta página da sua História de Vida. Esse fragmento é composto por quatro estrofes (Imagens 2 e 3).



Ainda sem concluir
o ensino fundamental!
Ouvir falar em um curso
publicado em um jornal!
Fui na estituição,
Procurei a deração
de uma escola federal.

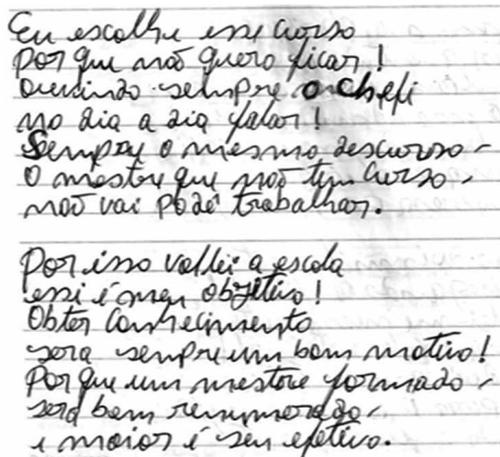
Procurei-me informar
dos cursos o oferecer!
Passaram-me uma lista
deitando ao meu querer!
Eram várias opções,
Técnico em construções,
escolhi para fazer.

Imagem 2. Segundo fragmento do texto “História de Vida” escrito por M, 43

Fonte: O Autor

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

Procurei-me informar / Dos cursos o oferecer! / Passaram-me uma lista / meu querer! / Eram várias opções, / Técnico em construções / Escolhi para fazer.



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

Por isso voltei a escola
e foi meu objetivo!
Obter o conhecimento
para sempre um bom motivo!
Por que um mestre formado -
será bem remunerado -
e maior é seu salário.

Imagem 3. Continuação do segundo fragmento do texto “História de Vida” escrito por M, 43

Fonte: O Autor

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

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

O fragmento a seguir foi recortado da oitava página (Imagem4).

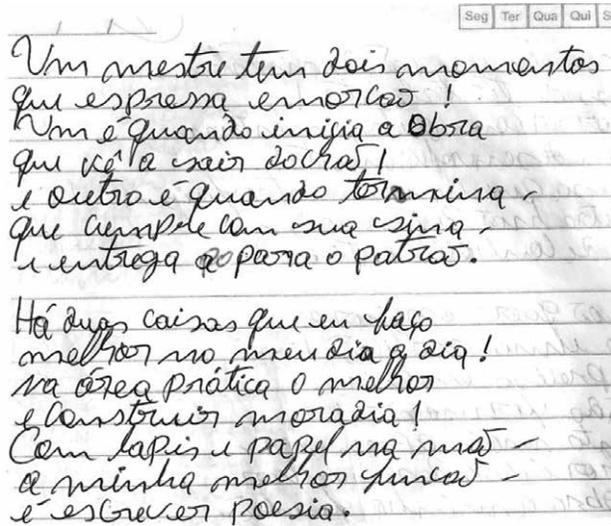


Imagem 4. Terceiro recorte do fragmento do texto “História de Vida” escrito por M, 43

Fonte: O Autor

Um mestre tem dois momentos / que espessa 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! / área prática o melhor / e construir moradia!

Com lápis e papel na mão / a minha melhor função /é escrever poesia.

Por fim, selecionamos a última estrofe de sua História (Imagem5).

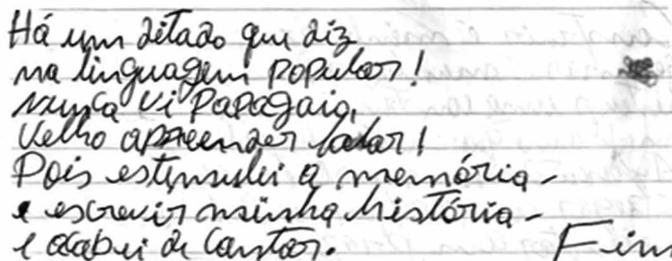


Imagem 5. Recorte da última estrofe do texto “História de Vida” escrito por M, 43

Fonte: O Autor

Há um ditado que diz / na linguagem popular! /Nunca vi papagaio, /velho
aprender falar!

Pois estimei a memória, /e escrever minha história, /e acabei de contar. Fim

3.2 As singularidades encontradas

Em seus versos, percebemos o trabalho desse sujeito com a rima, recurso poético muito comum entre os poetas, particularmente entre os trovadores. Neste texto, encontramos especialmente, a 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 o uso dos sinais de exclamação, assim como o das letras maiúsculas esteja atrelado a uma questão visual.

Inicialmente, através de indícios, encontramos pistas deixadas em seu texto, que denotam 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 informar*” – a opção pelo emprego do pronome oblíquo **me** junto ao verbo **procurar**, provavelmente tenha sido 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 ainda 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 do que está escrito. 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 e considerada como a mais correta. Já no quinto caso, parece possível considerar que o pronome em posição proclítica quebraria o ritmo da sua poesia. Colocado depois, elimina-se essa quebra.

Temos então um trabalho singular desse sujeito com a linguagem. Podemos até entender que essa preocupação com o emprego de pronomes oblíquos em seus versos seja consequência da tentativa desse sujeito em tornar seu texto mais elegante e, assim, poder dizer, indiretamente, que está se esforçando para atender às cobranças que lhe são feitas na produção de um texto escrito.

Vejamos mais alguns dados singulares, representativos da sua escrita. Percebemos no emprego de alguns verbos: em alguns momentos ele usa corretamente a primeira pessoa do pretérito perfeito do modo indicativo, 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. É provável que tenha ocorrido para rimar com o verbo **concluir**. Mas podemos afirmar, também, que 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 som final /R /, que o antecede e com o qual forma a referida locução. Podemos supor ainda que esse fenômeno tenha acontecido por uma hipercorreção.

Também escreve na última estrofe, página oito, “Pois estimulei a memória” / “e *escrevir* minha história”. Aqui, em “*escrevir*”, supomos que seja por 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*, em que ele fez a troca do <l> por <r> (rotacismo).

Ainda em relação à primeira pessoa do pretérito perfeito do modo indicativo dos verbos em discussão, podemos pensar, também, que essa diferença aconteça pela 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. Assim, 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 noção 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 deixa 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 (1997) e Abaurre et al. (1997), 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 o som de *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 nos 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, pensando hipoteticamente, poderíamos afirmar que o **u** final foi preenchido 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), transformando-se em “*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, “*concruir*”, “*dereção*”, “*enformar*”, “*estituição*”, “*vareas*”, “*descurso*”, “*Cheft*”. 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 et al. (1997) quando afirmam 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 a autora, a escrita é um espaço a mais, importantíssimo, de manifestação da singularidade dos sujeitos.

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 **Cheft***”. 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/verso 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, vejo que foi pela adequação ao texto.

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 et al., 1997, p. 69).

Fiad, em *(Re)Escrevendo: o papel da escola*, fala sobre a reescritura do texto e o papel da escola. A autora 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 (FIAD, 1997, p. 71).

Abaurre (2006) 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. A autora 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, é possível afirmar 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. Tomemos, agora, o segundo texto.

4 “Redação”

O 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 para dizer 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 (Imagem 6).

Redação

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

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

- Não sei-se a matéria português
que mideixo nervoso, aquestão
de passar meus conhecimentos para
o papel que ponia meus erros ór-
tográficos e muintos.

Imagem 6. Redação do aluno identificado como A, 40

Fonte: O Autor

Redação

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

Quando eu faço uma redação, sinto dificuldade de pença (falta ideia) e assim quando a hora se aproxima eu vou ficando nervoso e impaciênte 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 órtográficos e muintos. (A, 40)

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

Vemos, inicialmente, uma evidente preocupação com a escrita. Mais que isso, vemos uma afirmação da certeza 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, percebemos que ao tempo em que apaga o <r> final, tanto do substantivo **professor** quanto do verbo **avaliar**, ele faz uso do <s>, morfema indicador de plural, como podemos ver em “*meus erros ortográficos e muintos*”, apesar de não tê-lo usado no sintagma nominal “*meus conhecimento*”.

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

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

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

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

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

Ainda nesse fragmento, acontece um fato incomum, singular - *sei-se*. Esse fato parece indicar 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.

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

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

O que percebemos, em seu texto, é um movimento de “idas e vindas”, que, particularmente, pode ser 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) 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 algoz, a quem ele teme e respeita ao mesmo tempo. Tal fato se justifica por ser o professor da disciplina que ele mais teme. Por isso ele assume tal comportamento: ora usa a concordância (quando lembra que o professor vai ler o seu texto), ora deixa de usá-la (quando o esquece momentaneamente); ora faz a segmentação, ora deixa de fazê-la.

Entretanto, afirmar que em todo o texto o seu movimento é consciente parece impossível. O que percebemos 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 (1992), 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 /língua. 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 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 que essa palavra é excepcional no português, porque apresenta uma nasalidade progressiva (para a direita) na vogal da primeira sílaba. Ainda chama atenção para a observação de dados da escrita alfabética inicial que levam 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).

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

Outro exemplo de dado singular em relação ao uso de sinais gráficos aparece quando o aluno fez uso de parênteses em “*(falta ideia)*” para explicar e reforçar a dificuldade que ele sente -- “*dificuldade de pensar*”, quando escreve. Ainda em relação a sinais gráficos, merece destaque o acento circunflexo em “*impaciente*”, provavelmente para reforçar a nasalização, mas deixou de usar o sinal gráfico em *é*, terceira pessoa do

verbo ser, como já me referi anteriormente. Ele ainda não consegue entender a diferença entre o verbo ser na terceira pessoa do singular e a conjunção aditiva, na escrita. Ele sabe que ela existe, mas não consegue explicitá-la.

Assim, através da análise dos dados linguísticos levantados 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.

Diante dessa realidade, a escola precisa entender a diversidade linguística desses sujeitos sem discriminá-los. É preciso, portanto, encontrar a forma mais adequada para trabalhar essa realidade, no sentido de garantir aos Jovens e Adultos do Proeja o dialeto-padrão, visto que é o exigido em várias situações. Precisamos, portanto, aprender a lidar com essa diversidade.

Referências

- ABAURRE, M. B. M. Explorando os limites da sistematicidade: indícios da emergência de traços estilísticos na escrita infantil. In: SEMINÁRIOS DO GRUPO DE ESTUDO LINGÜÍSTICOS, 22., 1992,Jaú. *Anais...*Jaú, 1992.p.196-201.
- ABAURRE, M. B. M. Horizontes e limites de um programa de investigação em aquisição de escrita. In: LAMPRECHT, R. (Org.). *Aquisição da linguagem: questões e análises*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997. p. 167-186.
- ABAURRE, M. B. M. Dados de aquisição da escrita: considerações a respeito de indícios, hipóteses e provas.In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM, 7., 2006, Por Alegre. *Anais...* Porto Alegre: PUCRS, 2006.p. 63-85.
- ABAURRE, M. B. M.;FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T.*Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1997. 204 p.
- FIAD, R. S. (Re)escrevendo: o papel da escola. In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T.*Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1997.p. 71-77.
- GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais*.São Paulo: Companhia das Letras, 1986. 288 p.

Artigo recebido em: 15 abr. 2014
Aceito para publicação em: 6 abr. 2015