

## APRENDIZAGEM DA ESCRITA EM EJA

Nayara Araujo Duarte (REUNI/UFCG)

nayara\_duarte4@hotmail.com

Maria Augusta Reinaldo (UFCG)

freinaldo@uol.com.br

### Introdução

A questão do analfabetismo tem sido alvo de discussões, pesquisas e investimento por parte do governo, através de programas, como Brasil alfabetizado, ou ainda de ações de controle do nível da educação do país, como Prova Brasil e Provinha Brasil. A preocupação é inserir cidadãos ativos numa sociedade que corre atrás de avanços tecnológicos diariamente e, juntamente com isso, busca qualificação profissional, visando melhores salários e condições de vida.

Visando atender às necessidades dessa camada da população, a Educação de Jovens e Adultos - EJA – propõe o ensino a alunos fora da faixa etária para aquele ano na educação regular. O objetivo desse nível de ensino é inserir os alunos em situações do cotidiano de usos da linguagem, na qual o código linguístico é um instrumento para a leitura e a produção de textos.

Os jovens e adultos que chegam à escola para serem alfabetizados possuem saberes anteriores aos escolares, adquiridos nas práticas e contextos em que estão inseridos. O desafio do professor é ensinar a esses alunos, considerando, além dos seus conhecimentos prévios, as frustrações em relação ao ensino, à escola e ao aprendizado, visto que, por algum motivo, estão fora da faixa etária comum, razão do seu ingresso na EJA. (MOLLICA & LEAL, 2009)

Nos últimos anos, o quadro de alunos que têm buscado a EJA vem mudando pouco a pouco. Nos anos 80, século XX, os alunos tinham faixa etária mais elevada e procuravam a EJA, visando à melhoria no seu local de trabalho. Nos dias de hoje, os alunos que procuram a EJA, em sua maioria, são mais novos e vêm de um histórico de repetência, o que os levou ao abandono escolar. (BRUNEL, 2004)

Este trabalho, que faz parte de uma pesquisa mais ampla, tem como objetivo de investigar a apropriação dos conhecimentos do código linguístico por alunos da EJA, observando os contextos linguísticos que podem explicar as inadequações nos níveis fonó-ortográfico e morfossintático dos seus textos escritos. O corpus de análise está constituído de dez textos escritos (dois para cada um dos cinco sujeitos estudados), resultado de duas produções, por alunos matriculados no sétimo ano da EJA de uma escola estadual na cidade de Campina Grande – Paraíba.

O texto está organizado em duas seções: o referencial teórico do estudo, constituído pelas contribuições oriundas da descrição dos padrões sociolinguísticos do português brasileiro, associadas às reflexões sobre as presenças desses padrões no desempenho de aprendizes e a análise dos desempenhos dos alunos EJA, considerando esses padrões nos níveis fonó-ortográfico e morfossintático.

#### 1. Perspectivas dos estudos do letramento

O termo letramento tem assumido diversas significações que se modificam dependendo do aporte teórico em que se insere. De acordo com Tfouni (2010), esse termo surgiu, na segunda metade dos anos 80, século XX, a partir da necessidade de se falar em algo mais abrangente do que a alfabetização. As diferenciações quanto às

interpretações do termo, torna essa conceituação mais complexa, dividindo-se em duas mais conhecidas vertentes de letramento: letramento autônomo e letramento ideológico.

Na primeira vertente, o letramento está associado à capacidade individual de leitura e escrita, envolvendo a decodificação e codificação do sistema linguístico nos materiais escritos. A escrita, portanto, é vista com supremacia em relação à oralidade. Na segunda vertente, o letramento é visto como a utilização das habilidades de leitura e escrita em favor do desenvolvimento do indivíduo diante de práticas sociais. (SOARES, 2010)

Assim, entendemos letramento como um processo mais abrangente do que a alfabetização que envolve as práticas sociais de uso da escrita e da leitura. Contudo, de acordo com alguns autores (SOARES, 2010; TFOUNI, 2010) ser letrado não implica necessariamente em um indivíduo que seja alfabetizado, pois o indivíduo pode fazer uso da linguagem, em diversas práticas do dia-a-dia, mesmo sem saber fazer uso do código linguístico em atividades de leitura e escrita.

Dentro da perspectiva do letramento autônomo, está o letramento escolar, que é o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em atividades próprias da escola. A escola é, portanto, entendida como agência de letramento, sendo esse termo entendido como as diferentes áreas da vida de cada indivíduo, sendo elas familiar, religiosa, profissional, entre outras. As agências de letramento ultrapassam os espaços físicos frequentados pelos indivíduos, refere-se, portanto, “a um espaço sócio-discursivo, no qual há eventos de letramento regidos por práticas letradas construídas socialmente pelos sujeitos participantes das agências” (SILVA, 2009, p.48).

Entendida dessa forma, a escola se constitui como a principal agência de letramento e de circulação de textos escritos, favorecendo a simultaneidade entre a aquisição do letramento e da escolarização. Nesse sentido, os grupos letrados favorecem a relação entre letrados e iletrados contribuindo para a construção do “letramento, capacidades (cidadãs e cognitivas), bem falar e escolaridade” das camadas menos favorecidas (ROJO, 2001, p. 66).

De acordo com Soares (2010, p.84) “as escolas são instituições às quais a sociedade delega a responsabilidade de prover as novas gerações das habilidades, conhecimentos, crenças, valores e atitudes considerados essenciais à formação de todo e qualquer cidadão”, assim a escola tem grande importância na vida dos indivíduos no que se refere ao exercício da cidadania e a capacidade de transitar nas diversas esferas da sociedade.

A construção dos caminhos da educação dos indivíduos de EJA se dá na perspectiva do letramento, de modo que a escola auxilia os alunos a se inserirem como cidadãos ativos, capazes de se localizarem socialmente e transitarem minimamente na sociedade. Através de uma pesquisa, as autoras Mollica e Leal (2009) constataram que indivíduos com poucos anos de escolaridade, mas com anos de experiência de vida conseguem obter mais sucesso ao fazer uso de alguns gêneros que circulam na sociedade como placas, setas, etiquetas e rótulos. Isso ocorre por meio dos eventos de letramento em que esses indivíduos estão inseridos, levando-os a práticas de uso da escrita dia após dia.

A relevância do letramento escolar é salientada por Mollica (2007), quando afirma que, apesar de ser possível adquirir o letramento através de diversas inserções na sociedade, a escola ainda constitui a forma mais rápida e sistemática de se adquirir a cultura letrada. Isso ocorre porque, nas práticas cotidianas de uso da linguagem, não há nivelamento entre os alunos de modo que todos cheguem à escola com vasto repertório cultural e intelectual. Dessa forma, cabe à escola suprir as defasagens de conhecimentos necessários, mas que não chegaram aos alunos através de outros meios. Rojo (2009)

defende essa ideia quando afirma que a escola deve se preocupar com o acesso aos bens culturais que ainda não foram disseminados, tais como museus, teatros, bibliotecas.

## 2. Alfabetização e letramento linguístico

A alfabetização tem características específicas, diferentes das do letramento, mas é parte integrante dele, na medida em que instrumentaliza o indivíduo para que, posteriormente, possa transitar nos usos da leitura e escrita de forma efetiva.

Dessa forma, além da compreensão do letramento no nível social, é preciso compreendê-lo no seu nível linguístico enquanto símbolo e código linguístico, pois ser letrado significa, além de saber transitar nos diferentes níveis da sociedade no que diz respeito à leitura e escrita de textos, compreender o funcionamento da língua e fazer uso das estruturas linguísticas, envolvendo aspectos textuais e linguísticos. Ou seja, o significado de letramento deve ser ampliado no sentido de também observar como cada indivíduo se utiliza do código linguístico na escrita de textos. (HALLIDAY, 1996)

Nesse sentido, não podemos desconsiderar a importância dos estudos que focalizam aspectos estruturais da língua, ligados à norma de prestígio e a cujo acesso todos os cidadãos têm direito.

## 3. A relação oral/ escrito e a variação linguística: implicações para o ensino

O sistema de escrita passou por diversas etapas e transformações até chegar a escrita tal qual temos nos dias atuais. Segundo Martin (1996 p. 53), “o código gráfico é uma criação em segundo nível” por ser posterior ao código oral: passando pela fase dos desenhos (fase pictórica) até chegar ao nosso alfabeto (fase alfabética).

A escrita alfabética assume a característica de que, de modo geral, cada letra corresponde a um fonema, ou seja, assume uma relação de um para um ou relação unívoca. Entretanto, não podemos afirmar que isso acontece em todos os casos, visto que em Língua Portuguesa temos outras relações, sendo essas biunívocas (quando cada letra corresponde a um fonema, por exemplo, “casa” – [’ka.za]) ou divergentes (quando uma letra pode representar dois sons, por exemplo, “afta”- [’a.fi.ta]; duas letras podem representar um som, por exemplo, “guerra” – [’gɛ.ha]; ou ainda, uma letra sem representação sonora, por exemplo, hoje – [o.3i]).

Como afirma Cagliari (1989), a relação entre letra e som é demasiadamente complexa, de modo que não podemos afirmar que a escrita é o espelho da fala. Nessas divergências se encontram o porquê das dificuldades na aprendizagem de ortografia em Língua Portuguesa, as quais se justificam por causa da arbitrariedade no modo como grafamos algumas palavras. Apesar disso, usando as palavras de Lentin (1996, p. 119), “o escrito nos é indispensável, tão indispensável quanto a fala, à qual está estreitamente ligado”. Assim, ainda de acordo com esse autor, a criança (e, acreditamos que também o adulto aprendiz) deve ser exposta ao escrito em todas as suas formas, para que facilite o acesso ao uso da língua.

No começo da aprendizagem, para qualquer usuário da língua, a escrita é vista como a tentativa de representação da própria fala, utilizando os meios que já foram aprendidos, neste caso, o alfabeto. Nessa perspectiva, a ortografia é um elemento constitutivo do letramento escolar, pois na articulação das práticas que envolvem o uso da linguagem, são mobilizados saberes referentes às convenções gráficas das unidades linguísticas utilizadas, por exemplo, na escrita de textos.

No entanto, os aprendizes precisam ser alertados para o fato de que a ortografia de uma língua é um artifício inventado para registrar a fala, portanto, fruto de convenções e negociações de grupos sociais, e de que o funcionamento da língua na sua

modalidade escrita é diferente da sua modalidade oral (MORAIS, 1998; BAGNO, 2009).

Estudos mostram que a apropriação do sistema ortográfico de uma língua não é algo instantâneo ou imediato, mas processual. Como afirma Bagno (op. cit, p. 30), “exige exercício, memorização, treinamento – é uma competência que tem que ser aprendida, ao contrário de outras competências que são adquiridas naturalmente”, pois para a aquisição da língua natural o falante não necessita de ensino formal, necessita apenas de exposição ao ambiente linguístico (SCHERRE, 2005). Por isso, mesmo quando ultrapassamos a fase de alfabetização, basta sermos surpreendidos por uma palavra não pertencente ao nosso vocabulário habitual, para recorrermos aos dicionários em busca da grafia correta: “dificuldade ortográfica não é exclusividade nem pressuposto da alfabetização.” (SIMÕES, 2006, p. 49). Segundo Tfouni (2010, p. 16), essa incompletude é o que caracteriza o processo de alfabetização.

Nesse contexto teórico, destaca-se a importância das regras ortográficas para o estudo da língua, por tratar-se de um elemento decisivo de inclusão/exclusão social. Na realidade da EJA, por exemplo, os alunos, de modo geral, buscam a escola como um meio de ascensão social, visando novas e melhores alternativas de emprego. Nesse quadro, o domínio da ortografia se faz necessário diante da demanda emergencial de mão-de-obra para serviços que, em princípio, não exigem o domínio desse conhecimento, mas que é exigido através de exames seletivos (ARAÚJO, 2008; BARBOSA, 2007). Nesses estudos, mostra-se que essa valorização não ocorre apenas nas empresas privadas, mas também nas instituições públicas.

Sobre a questão da variação linguística, Bortoni-Ricardo (2009 [2004], p. 25) afirma que em todos os níveis sociais haverá regras que serão ditadas, sendo elas registradas ou não, mas em alguns casos haverá também variação, em maior ou menor grau, dependendo do domínio social em que se está inserido, “porque a variação é inerente à própria comunidade linguística”.

As variações de uma língua podem ser em vários níveis, podendo ser classificadas em fonético-fonológica, quanto à pronúncia; morfológica, quanto à formação das palavras; sintática, quanto à organização dos elementos na sentença; semântica, quanto ao sentido; lexical, quanto aos termos usados para um único sentido; e, estilístico-pragmática, quanto ao uso de expressões em diferentes situações de interação social (BAGNO, 2009, p. 40), a maioria delas refletidas na escrita, principalmente em comunidades de pouco prestígio social.

Em relação aos traços que marcam as variações linguísticas, esses são classificados em traços graduais e descontínuos (BAGNO, 2007; BORTONI-RICARDO, 2011). Os graduais são assim chamados porque são adotados pelos falantes de modo geral. Assim, quando um falante pronuncia “entrô”, em detrimento da forma culta “entrou”, não causa estranhamento por parte do ouvinte. Já os traços descontínuos são utilizados pelos falantes com baixa ou nenhuma escolarização. É o caso, por exemplo, de um falante que pronuncia “abeia”, em detrimento da forma original “abelha”, causando um estranhamento por parte dos falantes escolarizados, uma vez que remete a alguém não escolarizado.- Alguns dos traços graduais e descontínuos podemos observar na fala e na escrita dos indivíduos precariamente, minimamente escolarizados, pois revelam que os reflexos do modo de fala ainda resistem na escrita.

Corroborando essa ideia em relação à questão da variação das línguas, Scherre (2005, p. 17) afirma que “um dos papéis fundamentais dos estudiosos da linguagem é mostrar, de forma clara, que fenômenos linguísticos estruturais chamados errados têm por detrás de si um sistema, uma diretriz, e, além disso, que fenômenos linguísticos variáveis apresentam tendências sistemáticas”.

A variação na Língua Portuguesa já foi registrada por diversos estudiosos que sistematizaram esses usos na sua forma oral. Esses registros são analisados tanto do ponto de vista de aspectos extralinguísticos, quanto linguísticos, como veremos a seguir.

### 3.1 Aspectos fonéticos/fonológicos e relação fono-ortográfica

A pesquisa de Maria Cecília Mollica, de modo geral, abrange os fenômenos encontrados na escrita dos falantes de Língua Portuguesa, e se aproximam dos encontrados por outros autores no nível da fala, pois segundo ela “esses traços da fala coloquial aparecem com frequência na escrita de aprendizes, em estágios iniciais do letramento” (MOLLICA, 2003).

A autora retrata um levantamento das ocorrências encontradas nas escritas dos alunos, demonstrando os resquícios da fala coloquial nesses materiais escritos pelos aprendizes. Além de apontar possíveis soluções pedagógicas, a fim de auxiliar os professores na busca pela solução desses problemas.

Muitos dos problemas encontrados na escrita dos sujeitos da pesquisa distanciam-se dos patológicos e inserem-se em questões iniciais do processo de letramento desses alunos. Isso revela que cabe ao professor desenvolver trabalhos específicos com o intuito de sanar problemas pontuais de escrita, estejam eles no nível fono-ortográfico ou morfossintático.

Quanto aos aspectos fono-ortográficos, a autora ressalta o processo do travamento silábico, entendido como “um processo fonológico por meio do qual as sílabas livres, formadas por vogal ou por consoante vogal são seguidas de um segmento a mais, que as torna mais complexas configuracionalmente”, ocorrendo no interior ou no final das palavras. (MOLLICA, op. cit., p. 25). Nesses casos, a forma de falar tem reflexo na forma de escrever de iniciantes na escrita, gerando casos de monotongação (“fera” – “feira”); cancelamento de /R/ em encontros consonantais (“próprio” – “próprio”); rotacismo (“crube” – “clube”); desnasalização (“homi” – “homem”); entre outros.

Outra constatação é a baixa marcação da vibrante /R/ em posição final, principalmente nas formas infinitivas dos verbos. Esse é um fenômeno que ocorre na fala e, conseqüentemente, é marcado pela ausência do registro da consoante correspondente na escrita. A autora destaca que essa ausência de marcação é gradualmente diminuída para os substantivos e mais ainda para adjetivos e advérbios.

### 3.2 Aspectos variacionais da concordância nominal

Ao longo das décadas do século XX, muitas foram as pesquisas que registraram os falares dos grupos populacionais no Brasil, e que destacaram as questões dos dialetos e suas marcas no que diz respeito aos aspectos morfossintáticos (SCHERRE, 1978; AMARAL, 1920; MONTEIRO, 1933; MELO, 1946; LEMLE & NARO, 1977; NARO, 1981)

Scherre e Braga (1976) deram início aos estudos sobre concordância entre elementos do sintagma nominal na fala de grupos específicos, o que originou outros trabalhos que têm contribuído com a descrição das comunidades de fala por todo o Brasil, dadas suas características importantes e específicas.

Numa revisão desses trabalhos, pode-se perceber que a variação de número no português brasileiro é inerente a todos os falares, tornando variações previsíveis da língua (SCHERRE, 1994). Por isso, essa autora dedicou anos de pesquisa aos fenômenos de concordância na fala de brasileiros, chegando às seguintes conclusões:

“não é apenas a posição linear ou a classe gramatical isoladamente que dá conta da variação na concordância de número, mas sim a interrelação entre elas, bem como a relação que se estabelece entre os determinantes e o núcleo do SN.” Ou seja, observou-se que o posicionamento é preponderante na utilização da marca de plural: os elementos que são determinantes à esquerda do núcleo recebem mais marcas do plural do que os que estão à direita do termo nuclear.

Ao observar a completude das construções oracionais, percebeu-se que da mesma maneira, os sintagmas nominais à esquerda da oração predominantemente vêm marcados com o plural, ao contrário dos sintagmas nominais que vêm posicionados à direita ou em posição indistinta. Entendemos posição indistinta os termos que não estão ligados diretamente ao verbo, núcleo da oração, ou seja, não estão antepostos nem pospostos ao verbo. Scherre destaca que tais constatações são referentes à fala dos indivíduos e que independem do grau de escolarização deles.

Pode-se constatar ainda que algumas classes gramaticais com traço de definitude colocadas inicialmente no sintagma nominal favorece a concordância dos demais elementos, por possuírem o que Naro (1981) denomina de saliência, ou seja, “quanto mais saliência mais concordância, quanto menos saliência menos concordância”.

Por fim, mais uma constatação é que há mais variações na escrita dos usuários da língua do que as que já foram organizadas pelas gramáticas, seguindo a forma de falar desses indivíduos. E também que a forma de falar, bem como as concordâncias feitas na fala, está diretamente ligada ao contexto interacional do falante.

Assim, Marta Scherre conclui que a variação linguística é um fator inerente à língua, portanto internalizado por todos os falantes.

#### 4. A instabilidade da escrita dos aprendizes pesquisados: reflexos da fala e seus contextos linguísticos

Para fins de análise, os fenômenos registrados nos textos dos alunos pesquisados estão agrupados em aspectos fono-ortográficos e aspectos morfosintáticos: aqueles compreendendo as relações biunívocas/ divergentes, travamento silábico, nasalização, ditongação; e estes, os fenômenos de concordância verbal/nominal. Em ambas as subcategorias registra-se a influência da fala na escrita dos alunos.

##### 4.1 Aspectos fono-ortográficos

Sob esse aspecto, verificamos, no texto que serviu como diagnóstico, bem como nos dois textos escritos que sucederam as oficinas, que as representações ortográficas do fonema /s/ geram grande dificuldade na escrita dos alunos pesquisados. Essa dificuldade pode ser explicada pela relação demasiadamente complexa entre letras e sons no sistema gráfico do português (uma relação biunívoca, na qual cada letra corresponde a um fonema; ou uma relação divergente, na qual uma letra pode representar dois sons, duas letras podem representar um único som; ou ainda uma letra não possuir uma representação sonora). Um exemplo de relação divergente ocorre com o fonema /s/, que pode ser representado por diversas letras (“S” – sapato; “C” – celular; “Ç” – criança; “SS” – passeio; “SC” – piscina; “X” – máximo; “XC” – exceção).

Esse tipo de dificuldade está ilustrado no desempenho do sujeito A no texto I, exemplo mostrado a seguir:

*A educação no trânsito é uma coisa escelente para evitar os acidentes que geralmente acontece por causa de falha humana. (sujeito A)*

Nesse exemplo evidencia-se a não regularidade entre as relações som-letra na palavra “excelente”. Esse tipo de inadequação está presente também no desempenho registrado no texto I pelo sujeito B:

*... se dirigir não beba, porque a responsabilidade é muito grande...* (sujeito B)

No exemplo acima, o sujeito B registra com “SS” o que deveria ser apenas com “S”. Esse registro é bastante comum na escrita de aprendizes, pois a primeira hipótese linguística é que sílabas escritas com “S” têm som /z/ sempre, independentemente do contexto em que aparecem.

Os sujeitos A e B parecem apresentar apenas problemas no que diz respeito ao registro de palavras, substantivos e adjetivos, com o som /s/, independente do seu posicionamento silábico, pois não encontramos nos seus dados outras inadequações quanto aos aspectos fono-ortográficos.

Nos textos dos sujeitos D e E, as ocorrências quanto as relações divergentes continuam presentes no que se refere às inadequações ortográficas correspondentes ao fonema /s/:

*Hoje em dias tem vários tipo de violência alguas com palavra acresiva que pode leva até a morte...* (sujeito D)

*... a [luz] amarela manda que você espere a verde, que você ciga.* (sujeito D)

Nos dois exemplos acima, percebemos que a ausência de regularidade permanece quanto ao posicionamento silábico.

Além dos casos de relações divergentes que já classificamos e detalhamos nesta seção, vejamos os exemplos a seguir:

*...para outros [o trânsito] é muito pirigoso...* (sujeito C)

*A luz vermelha manda que você pari.* (sujeito E)

Os casos acima ocorrem pelo fato de se estabelecer uma relação divergente entre som-letra, nesses exemplos, entre vogais. Em ambos os casos, apesar de o som vocálico ser /i/, são representados ortograficamente pela vogal “e”. Essa diferenciação gera o equívoco na hora da escrita, de modo que os alunos transferem para a escrita o modo como pronunciam as palavras. Bortoni-Ricardo (2011, p. 48) explica esses casos a partir da regra da harmonia vocálica que ocorre quando “a vogal pretônica é assimilada à vogal tônica alta seguinte”. No primeiro exemplo, temos uma palavra derivada de um caso típico de harmonia vocálica “perigo” – /pe’rigu/ - /pi’rigu/ - “pirigo”.

A transferência do oral para a forma escrita, especificamente no que se refere às vogais, também ocorre de outras maneiras. Uma delas é a ditongação, fenômeno fonético que consiste na inserção de uma semivogal junto a uma vogal, fruto da inserção advinda da própria fala, como no exemplo a seguir:

*...quando não respeitam as leis do trânsito reicebem multas.* (sujeito E)

Não verificamos inadequações dessa natureza nos textos do sujeito C, que apresenta problemas em relação a outros contextos. Vejamos o exemplo:

*...para todas as pessoas que sabem diriji e também pilota as motos...* (sujeito C)

O exemplo acima citado remete a outra ocorrência muito comum nos dados referentes ao texto I, e que se relaciona com aspectos advindos da fala: a ausência da consoante “r” como travamento silábico. Esse fenômeno é definido na literatura como “processo fonológico por meio do qual as sílabas livres, formadas por vogal ou consoante-vogal são seguidas de um segmento a mais, que as torna mais complexas configuracionalmente” (MOLLICA, 2003, p. 25). Os travamentos silábicos podem ser semivogais, vibrantes, sibilantes, traço de nasalização, laterais, oclusivas, dentais e velares. No texto II, observamos mais ocorrências desse fenômeno do sujeito C:

*Ao se relacionar com as pessoas pode sofrer um assalto no meio do caminho e perde tudo o que tem...* (sujeito C)

Apesar de o travamento silábico poder ocorrer no interior ou final de palavras, nos dados coletados, há apenas a ausência da marca de infinitivo dos verbos. Isso acontece na modalidade oral da língua, no Nordeste brasileiro, onde mesmo no modo mais formal, pronunciamos efetivamente o som que corresponde a essa consoante.

Com a ausência do som da consoante como travamento silábico, há uma ênfase na pronúncia do som vocálico em todos os exemplos apontados acima ([diri’3i]; [pilɔ’ta] [peh’de]; [lɛ’va]), ficando comprometida a grafia das palavras sob essa influência. Contudo, o sujeito C não omite o travamento silábico em todas as palavras, como é o caso da palavra “relacionar”, presente no exemplo acima citado. Mais uma vez verificamos a falta de regularidade na escrita desse sujeito.

O sujeito C ainda apresenta outro aspecto peculiar do processo de sistematização de elementos linguísticos, revelado nas tentativas de escrita. Muitas vezes resultam em diversas inadequações, em que os aprendizes, na condição de falantes pouco letrados, tendem a generalizar algumas regras de escrita, ocasionando o fenômeno da hipercorreção, como no exemplo a seguir:

*Deveria ser um mundo maravilhoso para ser viver...* (sujeito C)

#### 4.2 Aspectos morfossintáticos da concordância

Nesta categoria estão inseridos os casos de concordância nominal/verbal, considerados na literatura como descontínuos. Ou seja, aqueles em que determinadas características linguísticas que marcam a fala desprestigiada são utilizadas pelos falantes; no caso da presente pesquisa, são registradas na escrita dos alunos como um reflexo do seu modo de falar dos alunos.

Como exemplo, temos abaixo um caso de concordância nominal no qual o sujeito A comete inadequação no texto I:

*Os condutor de veículos automotores tem o seu de condutor mas também tem que ser responsável, saber os direitos e deveres, de cada um.* (sujeito A)

Observamos neste exemplo que o equívoco se dá pela não concordância entre o artigo definido e o substantivo. Apesar da correção da professora no texto do aluno ter apontado para a colocação do substantivo e dos verbos que seguem, na sequência, todos para a forma plural, percebemos que a correção mais evidente que o aluno poderia fazer seria apenas colocar o artigo definido para a sua forma no singular, sem que acarretasse problemas maiores para a construção do sentido da frase.



No exemplo supracitado, verificamos que o aluno não faz concordância entre o artigo determinante, neste caso o definido, que está colocado à esquerda do núcleo nominal. De acordo com a literatura, termos determinantes à esquerda do elemento nuclear levam à concordância dos termos que o seguem. Porém, não é o que constatamos no caso do sujeito A.

Diferentemente desse exemplo, percebemos que no momento em que o aluno escreve “saber os direitos e deveres...” ele marca o plural dos elementos que estão à direita do artigo definido determinante. Esta é uma marca da inconstância da escrita desse sujeito, visto que em um mesmo texto ele comete adequações e inadequações da mesma natureza em momentos distintos.

Entretanto, de acordo com outras pesquisas sociolinguísticas (TARALLO, 1990 apud CAMACHO, 2001, p. 53) elementos nominais que ocupam a posição inicial tendem a receber a marca do plural, diferentemente dos elementos que o seguem. Isso ocorre por uma regra do sistema linguístico, “em termos de esforço do falante pela manutenção das funções semânticas veiculadas pelas categorias gramaticais.”. Essa assertiva justifica o não uso da concordância nominal no exemplo acima citado.

No mesmo texto, o sujeito A ainda comete o equívoco no que se refere à concordância verbal, na qual o verbo, em destaque, deveria concordar com o sujeito “os acidentes”, vejamos o exemplo:

*A educação no trânsito é uma coisa excelente para evitar os acidentes que geralmente acontece por causa de falha humana. (sujeito A)*

No exemplo acima, há um distanciamento entre o núcleo do sujeito e o verbo. Esse distanciamento se dá pela expressão que introduz uma oração explicativa “que geralmente”. Assim, apesar de o sujeito estar anteposto ao verbo, o que de acordo com a literatura levaria à concordância verbal, por causa da expressão que separa os dois elementos (sujeito e verbo), o sujeito A não marca a pessoa verbal, conjugando o verbo no singular.

Ao observarmos o texto II, percebemos que o sujeito A não comete inadequações em relação ao quesito da concordância. Entretanto, observamos que outros sujeitos, de modo geral, cometeram equívocos no que se refere à concordância nominal, não verificados no texto I, além daqueles referentes à concordância verbal. Tomemos como exemplo o sujeito B, que apresentou dificuldades relacionadas às duas categorias elencadas até o momento:

*As violência hoje está cada vez mais... cada situações dessas nos traz sofrimento... (sujeito B)*

*Hoje em dia existem tantas violência... (sujeito B)*

*Todos nós devem procurar o bem... (sujeito B)*

O sujeito B parece não compreender o raciocínio da concordância nem verbal nem nominal, pois no texto II comete mais inadequações do que as constatadas no texto I.

No primeiro exemplo do sujeito B, inicialmente não há concordância nominal entre os elementos do sujeito (artigo definido e substantivo). Neste caso, percebemos que como o sujeito A, apesar de o artigo definido estar anteposto ao elemento nuclear do sujeito, o sujeito B não faz concordância entre os elementos.

Ainda no primeiro exemplo, o caso da ausência da concordância verbal se dá de maneira interessante. O núcleo do sujeito “situações” está posto no plural, enquanto o elemento que o antecede remete a expressões do singular. Além disso, o elemento nuclear do sujeito e o verbo são separados por outros elementos, causando

distanciamento entre os elementos. Portanto, o sujeito B conjuga o verbo no singular. É importante destacar também que o elemento que está posposto ao núcleo do sujeito concorda com o núcleo, confirmando a hipótese de que os elementos que estão próximos ao núcleo tendem a concordar em número.

No segundo exemplo, a ausência de concordância é nominal e, novamente, apesar de haver um elemento no plural como determinante, o aluno não marca ortograficamente o plural no elemento seguinte.

No exemplo seguinte, novamente o aluno não concorda o sujeito e o verbo presentes na oração, mas nesse caso essa ausência se dá em relação ao verbo. No terceiro exemplo, não temos como justificar a ausência pelo distanciamento dos elementos, como ocorreu no primeiro exemplo, pois os elementos estão seguidos um do outro. A hipótese é que o aluno parece não compreender o princípio da concordância na escrita, seja porque esse é um reflexo da sua fala, seja porque esse conhecimento não foi sistematizado efetivamente.

Essa interpretação dos exemplos presentes no texto do sujeito B não se repete no sujeito C, visto que ele comete apenas um caso de inadequação quanto à concordância verbal, presente no texto I, visto no exemplo a seguir:

*As pessoas que trabalha principalmente dia e noite...* (sujeito C)

De acordo com a literatura, as maiores dificuldades apresentadas pelos aprendizes quanto à concordância seja verbal ou nominal são verificadas quando há um distanciamento entre os núcleos dos termos que estão ligados. No exemplo citado acima, o sujeito da oração é separado do verbo pela partícula “que”. Percebemos que no sujeito, os elementos estão devidamente colocados, concordando em número e gênero, ratificando as pesquisas feitas na área, já que há um elemento determinante anteposto ao núcleo do sujeito, o que não ocorre na sequência com o verbo.

Semelhantemente ao sujeito B, o sujeito D no texto I não comete equívoco em relação a essa categoria, no entanto no texto II, a dificuldade de concordar os termos é perceptível.

*Hoje em dias tem vários tipo de violência algumas com palavra acresiva que pode leva até a morte...* (sujeito D)

*Todos os dias passa na TV os crimes...* (sujeito D)

No primeiro exemplo, o sujeito D parece considerar como única a expressão “tipo de violência”, registrando-a no singular e desconsiderando o elemento determinante à esquerda “vários”. O uso do elemento antecedente remete à pluralização do elemento seguinte, o que não ocorre no texto do aluno. Nesse exemplo, o sujeito parece não ter percebido a necessidade de pluralização do elemento “tipo” na expressão, visto que o elemento à direita após a expressão “algumas”, o aluno acrescenta a marca do plural. O aluno parece, portanto, compreender o princípio da concordância tanto verbal quanto nominal, não as fazendo em casos muito específico da língua.

No segundo exemplo, a ausência da concordância verbal pode ser justificada pela posição do sujeito nessa oração. Do ponto de vista da ordem sintática, percebemos que o sujeito está colocado posteriormente ao objeto indireto, o que caracteriza a ordem inversa. Tal fenômeno não é comum nas escritas dos alunos, contudo percebemos que no exemplo citado a inversão pode ter gerado a ausência da marca do plural no verbo.

O sujeito E, apesar de no texto I não ter cometido equívoco no que se refere à concordância nominal/verbal, no texto II ele surpreende, pois parece não ter apreendido aspectos que estão ligados à escrita de textos, escrevendo uma lista de palavras.

## Considerações finais

A análise dos dados, do ponto de vista do aspecto fono-ortográfico, demonstra as irregularidades presentes nas escritas dos alunos apresentam caráter instável, pois não obedecem uma lógica. Ou seja, no mesmo texto, os alunos cometem irregularidades que não se repetem nos demais textos. Apontar com que tipo de irregularidade isso ocorreu.

Quanto ao aspecto morfosintático, a análise nos leva a considerar que vários fatores contribuem com a ausência da concordância seja nominal, seja verbal, confirmando as conclusões de Scherre (2005, p. 29), para quem

no processo de concordância de número em português, fatores como ruptura da ordem, a proximidade e o paralelismo formal, além das relações sintagmáticas subjacentes, podem também influenciar a presença da marca explícita de plural, quer nominais quer verbais.

Consideramos assim que o trabalho de ensino de elementos puramente linguísticos deve ser processual e não somente pontual, visto que esses alunos trazem problemas remanescentes da alfabetização que, somados à falta de acesso a bens culturais, não são resolvidos, nem sanados, são apenas adiados e continuam sendo repetidos ano após ano escolar. Nesse sentido, concordamos com Simões (2006) quando discute que o processo de aquisição da escrita é gradativo e complexo e que isso deve ser levado em consideração pelo professor no seu planejamento. O professor acima de tudo deve refletir sobre suas práticas e associá-las às necessidades dos alunos.

## Referências

- BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso – por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BRUNEL, Carmen. *Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- BORTONI- RICARDO, Stella Maris. *Educação em Língua Materna: a sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009 [2004].
- \_\_\_\_\_. *Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais*. São Paulo: Parábola, 2011.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. Ed. Scipione, 1989.
- HALLIDAY, M.A.K. Literacy and linguistics: a functional perspective. In.: HASAN, Ruqaiya & WILLIAMS, Geoff. *Literacy in society*. England: Longman, 1996.
- LENTIN, Laurence. A Dependência do escrito em relação ao oral: parâmetro fundamental da primeira aquisição da linguagem. In.: CATCH, Nina (Org.). *Para uma teoria da língua escrita*. São Paulo: Ática, 1996, p. 113-121.
- KLEIMAN, Angela B. *Preciso ‘ensinar’ o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Cefiel/IEL/UNICAMP, 2005.
- MARTIN, Robert. O escrito como espaço de convenções. In.: CATCH, Nina. (Org.) *Para uma teoria da língua escrita*. São Paulo: Ática, 1996, p. 53-63.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

- MOLLICA, Maria Cecília. *Da linguagem coloquial à escrita padrão*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Fala, letramento e inclusão social*. São Paulo: Editora Contexto, 2007.
- MOLLICA, Maria Cecília & LEAL, Marisa. *Letramento em EJA*. São Paulo: Parábola, 2009.
- NÓBREGA, Carmen Verônica de Almeida Ribeiro. *A alfabetização de adultos e idosos: novos horizontes*. Dissertação de Mestrado. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2006.
- \_\_\_\_\_. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In.: SIGNORINI, Inês. (Org.) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: 2001.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.
- SCHERRE, Maria Marta Pereira. Aspectos da concordância de número no português do Brasil. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*. Norma e variação do português. Associação das Universidades de Língua Portuguesa. Dezembro, 1994. Disponível em <<http://www.ai.mit.edu/projects/dm/bp/scherre94-number.pdf>>. Acesso em 23 de abril de 2012.
- \_\_\_\_\_. *Doa-se lindos filhotes de poodle – variação linguística, mídia e preconceito*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- SILVA, Elizabeth Maria da. *Histórico de letramento e práticas letradas em redações de vestibular*. Dissertação de Mestrado. Campina Grande: Universidade Federal de Campina Grande, 2009, p. 51-81.
- SIMÕES, Darcília. *Considerações sobre a fala e a escrita – fonologia em nova chave*. São Paulo: Parábola, 2006.
- SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e Alfabetização*. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.