



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**  
**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

---


**JOSEMARA DA PAZ LIMA**

**EU NÃO SEI PORTUGUÊS: UMA ANÁLISE DE ASPECTOS  
SOCIOLINGUÍSTICOS DA FALA E ESCRITA DE ALUNOS DA EJA**

---

Campo Grande/MS

2014

<p><b>J</b></p>	 <p><b>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL</b></p>
<p><b>P. LIMA</b></p>	
<p><b>EU NÃO SEI PORTUGUÊS: UMA ANÁLISE DE ASPECTOS SOCIOLINGUÍSTICOS DA FALA E ESCRITA DE ALUNOS DA EJA</b></p>	<p><b>JOSEMARA DA PAZ LIMA</b></p> <p><b>EU NÃO SEI PORTUGUÊS: UMA ANÁLISE DE ASPECTOS SOCIOLINGUÍSTICOS DA FALA E ESCRITA DE ALUNOS DA EJA</b></p>
<p><b>2014</b></p>	<p><b>Campo Grande/MS</b></p> <p><b>2014</b></p>

**JOSEMARA DA PAZ LIMA**

**Eu não sei Português: uma análise de aspectos sociolinguísticos da fala e escrita de alunos da EJA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagem: Língua e Literatura

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elza Sabino da Silva Bueno

Campo Grande - MS

2014

L698e Lima, Josemara da Paz

Eu não sei português: uma análise de aspectos sociolinguísticos da fala e escrita de alunos da EJA/ Josemara da Paz Lima. Campo Grande: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2014.

105p. ; 30cm

Dissertação (Mestrado) – Letras – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2014.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elza Sabino da Silva Bueno

1. Educação – jovens e adultos 2. Variação linguística 3. Mudança linguística I. Título

CDD 23.ed. - 410

**JOSEMARA DA PAZ LIMA**

**Eu não sei Português: uma análise de aspectos sociolinguísticos da fala e escrita de alunos da EJA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagem: Língua e Literatura

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Elza Sabino da Silva Bueno (Presidente)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rosangela Villa da Silva  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Leda Pinto  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Neide Araújo Castilho Teno - Suplente  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros -  
Suplente  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Campo Grande/MS, 05 de dezembro de 2014.

Ao meu filho **Davi Luiz**.  
*É por você e para você cada minuto da minha dedicação e esforço!*

## AGRADECIMENTOS

Àquele que soprou em minhas narinas o fôlego da vida, que é a razão de minha existência, que me ergueu e fortaleceu nos dias em que a vontade de desistir era imensurável. Muito obrigada, meu Deus, por sua palavra constante em meu coração que diz: "Não temas, porque eu sou contigo; não te assombres, porque eu sou teu Deus; eu te fortaleço, e te ajudo, e te sustento com a destra da minha justiça (Isaías 41.10)".

Ao meu esposo Clodoveu, homem valoroso, que esteve ao meu lado em todas as situações, que compreendeu minha ausência em muitos momentos, que me fez sorrir quando eu queria chorar, que segurou minhas mãos quando elas esmoreciam, que enxugou minhas lágrimas quando achava que jamais conseguiria e que me deu neste ano o maior presente de nossas vidas - nosso filho. Meu querido, seus braços é o meu porto seguro e a nossa família é o bem mais precioso que possuo!

Aos meus pais Luiz e Josefa. Fico até sem palavras diante da imensidão de coisas que tenho para agradecê-los! Sem eles eu não aprenderia tantos valores adquiridos durante a vida e não teria oportunidade de uma boa educação. Sem você, pai, eu não sentiria vontade de me superar cada dia mais nos estudos. Mesmo sem saber, você me motivou a lutar para que a realização dos meus sonhos fosse cada vez maior. Essa pesquisa surgiu por sua causa, para que eu possa ajudar a outros que, como você, não tiveram oportunidade de dar continuidade aos estudos. Eu o admiro muito! E você, mãe, é a pessoa mais doce, mais bondosa que conheço. O seu abraço me faz pensar que ainda sou uma menina! Não me canso de dizer o quanto os amo!

Aos meus queridos irmãos, Josiane e Josué, que sempre foram tão amorosos comigo. Eu os admiro por terem um coração tão grande e agradeço por estarem comigo em tudo que preciso. Dispensando um carinho e um agradecimento especial à minha irmã, que me ajudou nas transcrições e na contagem da análise dos dados. Muito obrigada! Você não tem ideia do quanto sua ajuda e apoio foram importantes para mim. Esse trabalho finalmente está pronto e ele tem um pouquinho de você!

À minha querida orientadora Professora Elza, que com sua doçura e carinho fez com que o trabalho árduo dessa pesquisa se tornasse mais brando. Obrigada por seu apoio durante minha gestação, sua compreensão nos momentos difíceis e por me orientar com tanta dedicação e zelo. Quero eu poder ter a honra de um dia ser tão competente como a senhora!

Aos meus informantes por se disponibilizarem a me ajudar nessa tarefa. Se não fosse por eles, não haveria análise de dados e nem resultados. Muito obrigada!

Aos meus colegas de mestrado Marta, Luíza, Elizângela, Soraia e Márcio que me deram o privilégio de conhecê-los e admirá-los e em especial, à Nágila, com quem dividi muitos momentos importantes dessa fase. Obrigada por me ajudar tanto, você está sempre em meu coração!

À equipe administrativa da UEMS que sempre me atendeu da melhor forma possível e aos professores Miguel, Nataniel, Marlon, Maria Leda e Adriana pela ministração de disciplinas maravilhosas que me deram base para a escrita desse trabalho. Muito obrigada por compartilharem seus conhecimentos adquiridos.

O trabalho que hoje se vê aqui é uma junção daquilo que todos vocês proporcionaram à minha vida. Dizer muito obrigada é pouco para expressar meus sentimentos e por isso peço todos os dias que Deus abençoe a vida de cada um, fazendo em dobro por vocês, tudo o que um dia fizeram por mim!



*"O importante é que a fala seja tomada como um desafio a ser desvendado, e nunca como um canal de transferência de conhecimento".*

**Paulo Freire**

## RESUMO

LIMA, Josemara da Paz. **Eu não sei Português:** uma análise de aspectos sociolinguísticos da fala e escrita de alunos da EJA. 2014, 105 p., Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande-MS, 2014.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Elza Sabino da Silva Bueno.

O presente estudo traz uma reflexão sobre os desafios de ensino e aprendizagem enfrentados pelos professores e alunos da EJA e discute a variação da supressão dos fonemas /r/ e /u/ em final de palavras, baseando-se em textos orais e escritos de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede pública em Campo Grande/MS. Essa variação, característica da oralidade, é encontrada não só em alunos da Educação de Jovens e Adultos, mas, de acordo com Marcos Bagno (2007) e Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004), este é um fenômeno linguístico presente no vernáculo de todos os brasileiros e, muitas vezes, ocorre quando escrevem, por influência do discurso. De acordo com a sociolinguística Laboviana toda variação é determinada por fatores extra ou intralinguísticos. Assim, por meio dessa pesquisa, levantamos questionamentos relacionando os fatores citados e procuramos trazer uma reflexão sobre a linguagem utilizada pelos alunos da EJA, entendendo os fatores linguísticos e sociais como parte do processo de ensino aprendizagem e partindo do pressuposto de que todas as variedades, do ponto de vista linguístico-estrutural, são perfeitas e completas entre si, o que as diferencia são os valores sociais que seus membros têm na sociedade em que estão inseridos (CAGLIARI, 1999). O procedimento metodológico adotado para obtenção dos dados da pesquisa foi o de entrevista *in loco*, do tipo DID (Diálogo entre Informante e Documentador), com vinte informantes da comunidade escolar. Durante as entrevistas os alunos responderam a um questionário e relataram experiências de suas vidas. Usando teóricos como Monteiro (2000), Bagno (2001-2013), Bortoni-Ricardo (2004-2005), Tarallo (2007), Labov (2008), dentre outros, foi possível estabelecer um diálogo entre o que já foi levantado pela literatura linguística e os pontos que precisavam, e ainda precisam ser descritos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de Jovens e Adultos. Variação e Mudança Linguísticas.

## ABSTRACT

LIMA, Josemara da Paz. **I don't know Portuguese**: an analysis of sociolinguistic aspects of EJA students' speech. 2014, 105 p., Thesis (Master in Linguistics) – Master's Program in Linguistics and Applied Language Studies, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande-MS, 2014.

Tutor: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elza Sabino da Silva Bueno.

This study discusses the variation of the suppression of the phonemes /r/ and /u/ in the end of words, based on oral and written texts for students of Education for Youth and Adults (EJA) in the public schools in Campo Grande/MS, and also debates the challenges of teaching and learning faced by EJA teachers and students. This variation, a characteristic of orality, is found in these students, and, according to Marcos Bagno (2007) and Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004), this is a linguistic phenomenon present in the vernacular of all Brazilians and often occurs when they write by the influence of speech. According to Labovian sociolinguistics, all variation is determined by external or internal linguistic factors. Thus, in this research, we raised questions related to the aforementioned factors and sought to bring a reflection on the language used by the EJA students, understanding the linguistic and social factors as part of the teaching and learning process and assuming that all varieties, from the structural linguistics perspective, are perfect and complete to each other. What differentiates them are the social values that their members have in the society they live (CAGLIARI, 1999). The methodological approach adopted to obtain the survey data was the DID interview (Dialogue between Informant and documenter) in loco, with twenty participants of the school community. During the interviews, the students answered a questionnaire and reported experiences of their lives. Using authors as Monteiro (2000), Bagno (2001-2013), Bortoni-Ricardo (2004-2005), Tarallo (2007), Labov (2008), among others, it was possible to establish a dialogue between what has already been studied by the linguistic literature and the points they needed and still need to be described.

**KEYWORDS:** Education for Youth and Adults. Linguistic Change and Variation.

## LISTA DE TABELAS/ QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Taxas de analfabetismo no Brasil entre os anos de 1940 e 2010 .....	25
<b>Quadro 2</b> – Quantidade de alfabetizadores/alfabetizando da Educação em Mato Grosso do Sul no período de 2007 a 2012 .....	27
<b>Quadro 3</b> – Diferenças entre língua falada e língua escrita .....	41
<b>Quadro 4</b> – Perfil geral dos informantes.....	63
<b>Quadro 5</b> – Perfil Socioeconômico dos informantes .....	65
<b>Quadro 6</b> – Motivos de terem parado e voltado aos estudos .....	67
<b>Quadro 7</b> – Disciplina que mais se identificam e concepção da Língua Portuguesa .....	68
<b>Quadro 8</b> – Resultado dos questionários preenchidos pelos professores .....	71
<b>Quadro 9</b> – Total de ocorrências do apagamento e manutenção do /r/ e /u/ finais .....	75
<b>Quadro 10</b> – A variável gênero do falante no apagamento e manutenção do /r/ e /u/ em finais de vocábulos .....	77
<b>Quadro 11</b> – A variável faixa etária do falante no apagamento e manutenção do /r/ e /u/ em finais de vocábulos .....	78
<b>Quadro 12</b> – A variável escolaridade do falante no apagamento e manutenção do /r/ e /u/ em finais de vocábulos .....	80
<b>Quadro 13</b> – Comparação entre a fala e a escrita no apagamento e manutenção do /r/ e /u/ em finais de vocábulos .....	81

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Tempo que os alunos ficaram sem estudar .....	66
<b>Gráfico 2</b> – Porcentagem geral do apagamento e manutenção do /r/ e /u/ finais .....	76

## ORGANOGRAMAS

<b>Organograma 1</b> – Grau de instrução em <b>2000</b> .....	25
<b>Organograma 2</b> - Grau de instrução em <b>2010</b> .....	26

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>CAPÍTULO 1 - HISTÓRICO DA EJA: PERCURSO E PERCALÇOS</b> .....	19
1.1 A EJA no contexto Mundial .....	19
1.2 A EJA no contexto Nacional: entendendo a história educacional do Brasil.....	20
1.2.1 Dados.....	24
1.3 O ensino de jovens e adultos em Mato Grosso do Sul .....	27
1.3.1 Fórum de Educação de Jovens e Adultos - FEJA/MS.....	29
1.4 Os profissionais que atuam na EJA.....	31
<b>CAPÍTULO 2 – ASPECTOS LINGUÍSTICOS/ SOCIOLINGUÍSTICOS – O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA</b> .....	35
2.1 A importância dos estudos sociolinguísticos para a EJA.....	35
2.2 Falar e escrever são a mesma coisa?.....	40
2.2.1 Escrita vs Oralidade.....	41
2.3 O que ensinar e que material didático-pedagógico usar nas aulas de Língua Portuguesa na EJA.....	43
<b>CAPÍTULO 3 - APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO UTILIZADO NA PESQUISA</b> .....	48
3.1 Concepções de língua e de linguagem .....	48
3.2 A sociolinguística e o estudo das variações .....	51
3.2.1 A variável linguística .....	52
3.2.2 As variáveis externas .....	53
3.2.2.1 A variável gênero do falante .....	53
3.2.2.2 A variável faixa etária do falante .....	55
3.2.2.3 A variável escolaridade do falante .....	55
3.3 A mudança linguística .....	57
3.4 Breve estudo dos metaplasmos .....	58
3.4.1 Metaplasmos por permuta .....	59
3.4.2 Metaplasmos por aumento .....	60
3.4.3 Metaplasmos por subtração .....	60

3.4.4 Metaplasmos por transposição .....	61
3.5 Metaplasmo por subtração - a apócope .....	61

**CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS..... 63**

4.1 Desafios de aprendizagem: traçando um perfil detalhado dos alunos .....	64
4.2 Desafios de ensino: traçando um perfil detalhado dos professores .....	71
4.3 Análise da apócope dos fonemas /r/ e /u/ .....	74
4.3.1 As variáveis de natureza social .....	76
4.3.1.1 A variável gênero .....	76
4.3.1.2 A variável faixa etária .....	78
4.3.1.3 A variável escolaridade .....	79
4.3.2 A apócope na fala vs a apócope na escrita .....	80

**CONSIDERAÇÕES FINAIS .....** 84

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....** 86

**ANEXOS**

Anexo I - Roteiro para entrevista de alunos da EJA .....	91
Anexo II - Transcrição de uma entrevista com uma aluna da EJA .....	93
Anexo III - Roteiro para entrevista de professores da EJA .....	98
Anexo IV - Questionários preenchidos pelos professores da EJA .....	100
Anexo V - Duas redações de alunos .....	104



## INTRODUÇÃO

O presente estudo está inserido na linha de pesquisa Produção do texto Escrito e Oral do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, nível de Mestrado em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, unidade universitária de Campo Grande (MS).

A pesquisa contempla em seu aporte teórico-metodológico a "Teoria da Variação e Mudança Linguística" ou "Sociolinguística Variacionista", cujos principais representantes são: Weinreich, Labov e Herzog (1968). Essa linha de pesquisa parte do princípio de que língua e sociedade estão intrinsecamente ligadas e por isso não é possível desprezar os acontecimentos histórico-sociais que interferem no modo como as pessoas utilizam a linguagem no seu cotidiano.

Dentro dessas perspectivas desenvolvemos o trabalho "Eu não sei português: uma análise de aspectos sociolinguísticos da fala e escrita de alunos da EJA" que, além de analisar o texto oral e escrito de alunos da EJA em Campo Grande, também propiciará uma reflexão aos profissionais da área sobre a aprendizagem da língua(gem) pelos alunos dessa modalidade de ensino.

A pesquisa surgiu pela curiosidade de, em muitos momentos, alunos da EJA dizerem que não sabem o Português e ao serem questionados, respondem que não gostam dessa disciplina, pois "é chata, complicada e difícil de aprender". Nesse viés, buscamos compreender: se os alunos falam a Língua Portuguesa, por que dizem que não a conhecem, que não a aprendem? O que, de fato, eles querem dizer com essa afirmação?

Em diálogo com os professores, confirmado pelas entrevistas realizadas, confessaram que o difícil é "falar e escrever certo" e que não gostam de passar vergonha por não saberem usar "corretamente" a língua. Por isso, sentimos a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre a Língua Portuguesa e como ela deve ser tratada em sala de aula pelos docentes, para que haja uma desmistificação do conceito errôneo que parte, em princípio, de nossa própria sociedade, de que as leis e regras gramaticais devem reger o ensino da linguagem.

Mais que observar o comportamento dos alunos da EJA frente ao ensino da Língua, buscamos, ainda, verificar como se dá, na concepção dos discentes, a ideia de distinção entre a oralidade e a escrita. Será que compreendem que cada uma possui sua especificidade? Para isso, analisamos como se dá o processo de supressão de fonemas no final de palavras

(apócope) tanto na fala como na escrita desses alunos, levando em consideração os seguintes questionamentos:

- a) Os alunos costumam suprimir os fonemas na fala?
- b) E na escrita? Será que ocorre o mesmo? Por quê?
- c) A faixa etária dos alunos influencia nas ocorrências de supressão de fonemas em final de palavras?
- d) E quanto ao gênero? Será que os homens incidem mais no uso da supressão de fonemas em final de palavras que as mulheres?
- e) E em relação ao fator escolaridade? Será que quanto mais jovem o falante, mais ele suprime o /r/ e o /u/ finais?

Baseando-nos em tais discussões, linguistas como Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004) e Marcos Bagno (2007) afirmam que a queda do /r/ final em verbos no infinitivo (apócope) já constitui a fala de todos os brasileiros, não só dos iletrados. Em contrapartida, Beline (2002) considera que quanto maior o nível de escolaridade, maior a frequência de uso da variante. A nossa hipótese é de que independente do nível de escolaridade, esse fenômeno já está em uso na fala de todos os brasileiros, visto que durante as entrevistas, observamos que tanto a entrevistadora (ensino superior) como os entrevistados (ensino médio incompleto) se utilizam dessa variação.

Quanto ao gênero e faixa etária do falante, Paiva (2012) afirma que a mulher se revela mais receptiva à atuação normativa da escola, mais predisposta à incorporação de modelos linguísticos, pois de acordo com Labov (1966), as mulheres empregam menos as variantes estigmatizadas do que os homens. Para Monteiro (2000), também, facilmente, se percebe que existem diferenças linguísticas devido à idade do falante, pois há diferenças marcantes entre a linguagem de idosos, de adolescentes e de crianças, mostrando diferenças de acordo com as faixas etárias dos falantes, na mesma região e em falantes de uma mesma cultura. Todavia, observamos em nossa pesquisa que o gênero (feminino e masculino), a faixa etária do falante (15-35 e 36-60) e a escolaridade (nível médio incompleto e nível superior) não afetaram, de forma significativa, na supressão dos fonemas em estudo, ou seja, é comum que homens e mulheres, jovens e adultos se utilizem dessa variação no seu falar cotidiano.

Para essa dissertação, temos como objetivo geral analisar o texto oral e escrito de alunos da EJA em Campo Grande (MS) sob a luz da sociolinguística variacionista a fim de contribuir para o ensino de Língua Portuguesa na EJA da cidade de Campo Grande (MS);

Com relação aos objetivos específicos, pretendemos verificar a presença ou ausência dos fonemas finais /r/ e /u/ na realização da fala, bem como definir as condições que

favorecem ou restringem a variação; analisar se a supressão de tais fonemas no final de vocábulos (apócope) ocorre tanto na oralidade como na escrita e também discutir os desafios de aprendizagem e ensino enfrentados pelos alunos e professores da EJA.

Para atingir tais objetivos, o *corpus* da pesquisa compreende as narrativas resultantes das entrevistas semi-estruturadas, coletadas por meio de um roteiro de perguntas (ver anexo I) que versa sobre o porquê de os alunos deixarem de estudar e quais motivos os levaram a retornar, a importância que dão à leitura, sobre as disciplinas que mais se interessam, se gostam de estudar a Língua Portuguesa, dentre outras, e também contaram fatos sobre suas vidas e suas experiências, pois segundo Labov, quando o assunto refere-se a fatos vivenciados de forma intensa pelo falante, este se envolve com a narrativa de forma a permitir ao pesquisador coletar o verdadeiro vernáculo, isto é, a verdadeira fala espontânea do informante, já que é, justamente, este o tipo de fala almejado nos estudos de natureza sociolinguística.

Selecionamos duas escolas estaduais em Campo Grande e definimos que os sujeitos do estudo contemplados para as entrevistas seriam alunos da faixa etária de 15 a 35 anos e de 36 a 60. Selecionados os sujeitos que possuíam o perfil condizente com os critérios de estratificações estabelecidos previamente, gravamos as entrevistas *in loco* com duração de no máximo quinze minutos, utilizando o aparelho celular, cada uma delas na própria escola, em sala de aula separada para esse fim. Após as gravações, as entrevistas foram transcritas obedecendo à maneira de falar dos informantes, com o interesse de traçar o perfil linguístico dos falantes e, depois, demarcar as variantes a serem analisadas, para alcançar os nossos objetivos propostos, inicialmente, e apresentar os resultados da fala espontânea dos falantes pesquisados.

Posterior às entrevistas, solicitamos, com o apoio do professor de Língua Portuguesa das turmas, que os alunos da EJA escrevessem um texto narrativo, em forma de carta, expondo quais as perspectivas que eles tinham para a vida depois de concluírem os estudos, o que eles sonhavam para o futuro. Desses textos, buscamos coletar as ocorrências de apagamento da consoante /r/ e da vogal /u/ em final de vocábulos.

Além desses instrumentos, também pedimos aos professores de Língua Portuguesa que preenchessem um questionário (ver anexo III) com perguntas sobre sua formação de modo geral, como se configurava suas aulas no tocante ao ensino do Português e quais os maiores desafios enfrentados na hora de ensinar jovens e adultos.

Para melhor compreensão de nosso trabalho e orientação do estudo realizado, esta Dissertação é composta por quatro capítulos, em que o primeiro apresenta um panorama sobre

o que é a Escola de Jovens e Adultos, o porquê de ela ter sido criada, como foi criada e a importância dessa modalidade de ensino para a educação. Faz um percurso na história mundial, nacional e estadual da EJA, mostrando como chegou aos nossos dias e de que maneira ela se apresenta atualmente. Traça ainda um perfil de profissionais da linguagem que atuam nesse campo e como os alunos devem ser vistos por eles, no que concerne às dificuldades de aprendizagem da Língua Portuguesa.

O segundo capítulo fala da importância que os estudos sociolinguísticos apresentam para a EJA, entendendo que a linguagem deve ser ensinada observando e refletindo sobre o contexto sociocultural do falante. Fala ainda da linguagem que comumente é valorizada em sala de aula, ou seja, a variante padrão, mostrando que falar e escrever, oralidade e escrita são dois fenômenos distintos e, por isso, ambos devem ser levados em conta no processo de ensino aprendizagem. Por fim, o capítulo encerra abordando o que deve ser ensinado e quais materiais didático-pedagógicos devem ser usados nas aulas de Língua Portuguesa na EJA.

O terceiro capítulo apresenta o aporte teórico-metodológico utilizado na pesquisa. Expõe as concepções de língua e linguagem discutidas por alguns linguistas, trata das variáveis linguísticas e extralinguísticas delimitadas para o estudo e traz um breve comentário sobre a mudança linguística, para dar início ao estudo dos metaplasmos, sobre os quais será abordado, de forma mais específica, o de supressão - apócope, no capítulo posterior.

O capítulo quatro, por sua vez, traz os resultados estatísticos para comprovação de nossas hipóteses, discutindo primeiramente os desafios de aprendizagem enfrentados pelos alunos da EJA e os desafios de ensino apresentados pelos professores. Depois, trazemos a análise de como se dá a supressão dos fonemas /r/ e /u/ em final de vocábulos (a apócope) na fala e na escrita, analisando cada uma das ocorrências dentro das variáveis extralinguísticas escolhidas para esse estudo.

Por fim, apresentamos as considerações finais, as referências bibliográficas usadas como suporte para a pesquisa e os anexos que consistem nos roteiros de entrevistas para os alunos, a amostragem de uma das entrevistas realizadas, o questionário solicitado aos professores, dois questionários preenchidos e duas redações para demonstração do que foi solicitado aos alunos.

## **CAPÍTULO 1 - HISTÓRICO DA EJA: PERCURSO E PERCALÇOS**

Neste capítulo fizemos um panorama do surgimento da Escola de Jovens e Adultos na esfera mundial, nacional e estadual. Nele é possível entender quais foram os motivos histórico-político de sua criação e como se configura em nossa atualidade. Para isso, o tópico 1.1 trata de como a EJA é apresentada mundialmente e o que é a Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA). O tópico 1.2 discorre sobre como se deu o processo educacional no Brasil, até chegar ao surgimento da Educação de Jovens e Adultos, trazendo ainda alguns dados sobre o analfabetismo no país. O tópico 1.3 fala sobre a EJA no Estado de Mato Grosso do Sul, sobre os centros educacionais (CEEJA's/MS), a secretaria de educação que dá suporte à modalidade de ensino e também sobre o fórum criado com a finalidade de divulgar assuntos relacionados à área e juntar os interessados e atuantes da Educação de Jovens e Adultos. Por fim, o tópico 1.4 traz uma discussão sobre os profissionais que atuam na EJA, quais são os desafios enfrentados por eles e o que deve ser feito para que seja eficaz o ensino-aprendizado da Língua Portuguesa nessa modalidade de ensino.

### **1.1 A EJA no contexto mundial**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é vista com grande interesse por muitos países, que como o Brasil, demonstram compromisso em relação à universalização da alfabetização e ao acesso à educação básica para esses indivíduos que não tiveram este direito garantido.

É importante salientar que o conceito de Educação de Jovens e Adultos como forma de alfabetizar aqueles que não tiveram oportunidade em idade apropriada vem mudando com o passar dos anos. Atualmente, a EJA busca não só alfabetizar, mas também preparar os alunos para o mercado de trabalho, por meio de cursos voltados ao aprimoramento e à capacitação desse público alvo.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) tem organizado uma série de reuniões internacionais intituladas CONFINTEA<sup>1</sup> (Conferência Internacional de Educação de Adultos), considerado o mais importante encontro do mundo na área, que acontece a cada 12 ou 13 anos desde o final da década de 40 (Dinamarca 1949,

---

<sup>1</sup> Dados extraídos do site da UNESCO (<http://www.unesco.org/pt/confinteavi/background/>)

Canadá 1960, Japão 1972, França 1985, Alemanha 1997 e Brasil 2009) com o objetivo de unir países para discutir melhorias para o ensino de jovens e adultos.

A última CONFINTEA, sediada pela primeira vez no Brasil, em Belém do Pará no ano de 2009, contou com a participação de um grande número de países-membros da UNESCO cujo objetivo foi enfatizar o papel central da educação e aprendizagem de adultos nos programas internacionais em educação e desenvolvimento, especialmente, aqueles relativos ao desenvolvimento sustentável.

Timothy Ireland, diretor do Departamento de EJA do Ministério da Educação (MEC) de 2004 a 2007 e responsável pela coordenação da sexta edição da CONFINTEA, afirma em entrevista à Revista Nova Escola que há alguns países bem sucedidos na EJA atualmente:

Existem alguns com uma forte tradição nessa área, como Inglaterra, França e Itália, que têm introduzido na legislação o conceito de Educação ao longo da vida. Em geral, os europeus reconhecem o papel da EJA para o futuro social e econômico. Entre as nações emergentes, também há bons exemplos. Um deles é a Coreia do Sul, que estabeleceu dois planos nacionais de cinco anos para o desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida. Outro é a China. Na América Latina, Cuba tem investido em Educação para todos e com qualidade (Edição 223, junho 2009).

Os dados que apresentaremos mais adiante mostram-nos que o Brasil caminhou a passos lentos na área, mas os governantes já começaram a entender a educação como essencial para o desenvolvimento sustentável, como prioridade para o país que, segundo dados da UNESCO referentes à América do Sul, a taxa de analfabetismo no Brasil só não é pior que a do Peru. O histórico educacional brasileiro leva à compreensão dos motivos pelos quais para o país ainda é difícil superar esse número.

## **1.2 A EJA no contexto Nacional: entendendo a história educacional do Brasil<sup>2</sup>**

Com a chegada dos jesuítas ao Brasil em 1549, sob comando de Manuel da Nóbrega, época do Brasil Colônia, deu-se início ao processo de catequização dos índios, que procurava levá-los à conversão, salvação de suas almas, afinal os índios precisavam aprender a ler e escrever para se converter:

---

<sup>2</sup> Os dados apontados neste subtópico são extraídos de diversos sites educacionais que tratam da história da educação no Brasil, além dos artigos de BELLO, LOPES, cartas de José de Anchieta, bem como site do INEP, IBGE, UNESCO, Constituição de 1988 e Declaração de Hamburgo.

[...] os jesuítas dedicaram-se a duas tarefas principais: a pregação da fé católica e o trabalho educativo. Com seu trabalho missionário, procurando salvar as almas, abriam caminho à penetração dos colonizadores; com seu trabalho educativo, ao mesmo tempo em que ensinavam as primeiras letras e a gramática latina, ensinavam a doutrina católica e os costumes europeus (PILETTI, 1997, p. 33).

Segundo Pilett (1997, p. 33) quando os jesuítas foram expulsos do país em 1759 por Marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal de 1750 a 1777, já mantinham 36 missões, escolas de ler e escrever em quase todas as povoações e aldeias por onde se espalhavam suas 25 residências, além de 18 estabelecimentos de ensino secundário, entre colégios e seminários. A educação brasileira, com a expulsão dos jesuítas, vivenciou uma ruptura histórica, desorganização de um processo já implantado e consolidado como modelo educacional.

Durante o período pombalino que começa em 1760 e perdura até 1808, Pombal criou as aulas régias de Latim, Grego e Retórica, além da Diretoria de Estudos que funcionou após seu afastamento. Portugal observou que a educação no Brasil estava estagnada e que alguma solução precisava ser tomada, instituindo o “subsídio literário” para manutenção dos ensinos primários e médios. No princípio do século XIX, o sistema educacional do Brasil já estava em declínio e não se conseguia fazer nada parecido ao trabalho de educação implantado pelos jesuítas.

A vinda da Família Real para o Brasil, no século XIX e a Independência do país, contribuíram para a instituição de um modelo de educação centrada na formação das elites dirigentes. Os ensinos secundário e superior eram privilegiados, já o ensino primário e o técnico-profissional eram marginalizados. O curso normal só se desenvolveu a partir do final do Império, enfrentando dificuldades, como a falta de professores qualificados e condições precárias de ensino. Durante muito tempo, tentou-se reerguer no Brasil um sistema educacional que desse certo, em que se buscaram diferentes métodos de ensino aprendizagem.

A partir de 1930, com a Revolução, o Brasil passou por transformações econômicas e sociais que exigiam mão de obra especializada e investimento na educação, cujo objetivo era alfabetizar as camadas baixas da população, sem despertá-las à consciência crítica. Na Constituição de 1934 instaura-se um Plano Nacional de Educação, afirmando que a Educação é um direito de todos e é dever do Estado fornecer ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos, além de coordenar, fiscalizar e “exercer ação supletiva, onde se faça necessária, por deficiência de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o País, por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções”.

Com a nova Constituição de 1937 é enfatizado o ensino primário, o ensino pré-vocacional profissional e o secundário. O primário tinha por finalidade a iniciação cultural, o desenvolvimento da personalidade e a preparação para a vida familiar, a defesa da saúde e o trabalho. O pré-vocacional profissional era destinado às classes menos favorecidas, com aprendizagem das técnicas industriais, comerciais e agrícolas, atendendo aos interesses dos trabalhadores das empresas e da Nação. Já o secundário era para as elites dirigentes, que estudavam Latim, História, Geografia e desenvolviam a “consciência patriótica”. Enfim, continuava a grande distinção entre o trabalho intelectual, destinado às classes mais favorecidas e o trabalho manual, que enfatizava o ensino profissional para as classes mais desfavorecidas.

Na década de 1940 ocorreram mudanças na educação de adultos com iniciativas políticas e pedagógicas como: a criação e regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP) com o objetivo de ampliar e melhorar o sistema escolar primário do país, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) que demonstrava preocupação com a elaboração de materiais didáticos para adultos como guias de leituras, matemática, saúde e alimentação, o Movimento de Educação de Base (MEB), criado em 1961, dentre outros. Este conjunto de iniciativas permitiu que a educação de adultos se firmasse como uma questão nacional.

No período entre 1947 a 1950, o professor Lourenço Filho ficou na direção da Campanha de Educação de Adultos, que consistia em financiar as unidades de ensino instaladas, orientar os trabalhos de alfabetização e mobilizar a opinião pública e dos governos estaduais e municipais em favor da campanha. O resultado deu certo, pois em 1943 as matrículas efetivas no ensino supletivo eram de 94.291 alunos e em 1950, o número já havia alcançado 720.000 matrículas (PILETTI, 1997, p. 105).

Nos anos 1950, realizou-se a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), com discussões sobre a educação de adultos, extinta em 1963, juntamente com as outras campanhas existentes. Em 1958, foi realizado o segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos, para avaliar as ações realizadas na área e propor soluções adequadas para a questão. Foram feitas críticas à precariedade dos prédios escolares, à inadequação do material didático-pedagógico e à qualificação do professor para atuar nessa modalidade.

Na década de 1960, um novo impulso foi dado às campanhas de alfabetização de adultos, com o método Paulo Freire que alcançou repercussão nacional e internacional, cujas características são centradas na adequação do processo educativo às finalidades do meio social. Nesta mesma época, foi promulgada a primeira lei brasileira (Lei nº 4024, de 20 de



dezembro de 1961) que estabelecia as diretrizes e bases da educação, em todos os níveis escolares. Em 1964, com o golpe militar, os movimentos de alfabetização foram reprimidos.

Na década de 1970, ainda sob a ditadura militar, têm-se o início das ações do Movimento Brasileiro de Alfabetização – o MOBRAL, projeto que visava acabar com o analfabetismo em apenas dez anos. Após esse período, em que deveria ter sido cumprida tal meta, o Censo do IBGE registrou um percentual de 25,5% de analfabetos entre 15 anos ou mais. O programa passou por alterações em seus objetivos, ampliando sua área de atuação para campos como educação comunitária e educação de crianças.

O ensino supletivo, implantado em 1971, foi um marco na história da educação de jovens e adultos no Brasil. Foram criados os Centros de Estudos Supletivos em todo o País, para atender às necessidades de uma sociedade em processo de modernização. O objetivo era escolarizar um grande número de pessoas, com um baixo custo operacional, satisfazendo as necessidades de um mercado de trabalho competitivo, com exigência de escolarização cada vez mais elevada. A LDB 5692/71 que contemplava o caráter supletivo da EJA, excluindo as demais modalidades, não diferia dos objetivos do MOBRAL quanto à profissionalização para o mercado de trabalho e a visão da leitura e da escrita como decodificação de signos linguísticos, em que não havia uma preocupação mais aprofundada sobre compreensão, interpretação e produção textual.

No início da década de 1980, com o fim dos governos militares e a retomada do processo de democratização, a sociedade brasileira viveu importantes transformações sócio-políticas. Em 1985, o MOBRAL foi extinto, e substituído pela Fundação EDUCAR, cujo objetivo era erradicar o analfabetismo e preparar mão de obra para atender os interesses capitalistas do Estado.

A Constituição de 1988 trouxe avanços para a EJA: o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, passou a ser garantia constitucional para aqueles que não tiveram acesso a ele na idade apropriada. A partir da década de 1980 e 1990, a educação deixou de ser um ensino voltado para o tradicionalismo, fazendo com que os educadores buscassem novas propostas de ensino, para auxiliar no crescimento do aluno para uma educação mais qualificada.

A partir dos anos 90, com o início do governo Collor, a Fundação EDUCAR foi extinta e todos os seus funcionários colocados em disponibilidade. Com a falta de pessoal qualificado para administrar as políticas educacionais, a União foi se afastando das atividades da EJA e transferindo a responsabilidade para os Estados e Municípios.

Somente com a nova LDB nº 9394, promulgada em 1996 é que se passa a contemplar as várias modalidades de educação de jovens e adultos e adequação às exigências sociais.

Dentre algumas alterações significativas podemos citar: redução da idade mínima (15 anos para o ensino fundamental e 18 para o ensino médio), supressão de referências sobre o ensino profissionalizante atrelado à EJA, uso de didática apropriada às características do alunado, condições de vida e trabalho, aplicação de projetos especiais para o alcance dos objetivos desejados.

Em janeiro de 2003, a alfabetização de jovens e adultos passa a ser prioridade do novo governo federal, sendo assim, foi criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, cuja meta era erradicar o analfabetismo no período de quatro anos do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Para cumprir essa meta foi lançado em 2003 o Programa Brasil Alfabetizado, por meio do qual o MEC contribui com os órgãos públicos estaduais e municipais, instituições de ensino superior e organizações sem fins lucrativos que desenvolvem ações de alfabetização. No Programa Brasil Alfabetizado, a assistência é direcionada ao desenvolvimento de projetos de Alfabetização de jovens e adultos e formação de alfabetizadores. O Brasil Alfabetizado é desenvolvido em todo o território nacional.

Durante sua história, a educação de jovens e adultos teve seus momentos de fracassos e críticas, buscando neste percurso um ensino de qualidade, propiciando aos alunos o direito a uma vida mais digna, com perspectivas de um futuro melhor, livres de preconceitos sociais, com o intuito de mudar suas vidas, construindo um Brasil imparcial e justo ao propiciar educação como um direito de todos os cidadãos.

### **1.2.1 Dados<sup>3</sup>**

Segundo o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizado em 2010, entre 1990 e 2010 a taxa de analfabetismo da população com mais de 15 anos de idade passou de 18,35% para 9,62%, isto é, uma redução significativa do analfabetismo em todo o país. Tal redução deve-se ao empenho do governo e profissionais da educação, que a partir da década de 90, conferiram maior atenção à Educação de Jovens e Adultos, principalmente depois da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996. Como podemos visualizar no quadro a seguir.

---

<sup>3</sup> Dados retirados do site do IBGE, MEC, INEP e do autor Piletti (1997).

**Quadro 1** – Taxas de analfabetismo no Brasil entre os anos de 1940 e 2010

Anos	População de 15 anos ou mais	Analfabetos de 15 anos ou mais	Taxas de analfabetismo
1940	23.639.769	13.279.899	56,17
1950	30.249.423	15.272.432	50,48
1960	40.187.590	15.815.903	39,35
1970	54.336.606	17.936.887	33,01
1980	74.600.285	19.356.092	25,94
1990	96.647.265	17.731.958	18,35
2000	119.556.675	15.467.262	12,94
2010	144.823.504	13.933.173	9,62

Fontes: IBGE e Piletti, 1997, p. 124.

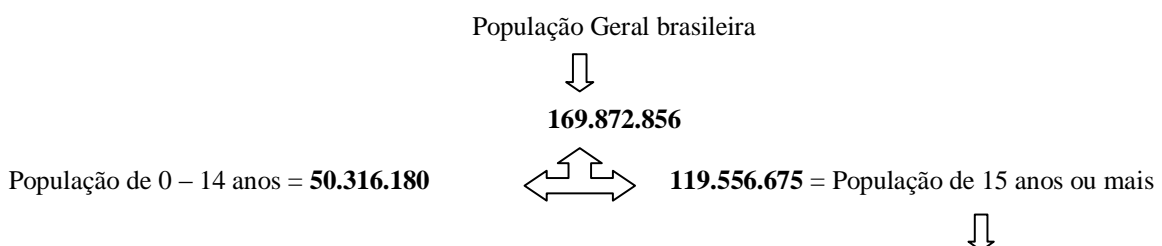
Embora os dados afirmem essa diminuição, tinha-se ainda em 2010, quase 14 milhões de brasileiros que nunca frequentaram a escola ou começaram, mas evadiram-se por diversos motivos, entre eles o trabalho precoce.

A considerável taxa de analfabetismo no Brasil se deve também ao fato de que muitos municípios ainda não tinham sido contemplados com um ensino voltado para a educação de jovens e adultos. Segundo o Censo Demográfico de 2010, 574 municípios não oferecem a EJA, o que pressupõe que muitos jovens e adultos analfabetos não têm oportunidades de se desenvolverem na área educacional, ou seja, a ideia de educação para todos não se conclui de fato. A declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos apresentada na V CONFINTEA em 1997, propõe que:

Educação básica para todos significa dar às pessoas, independentemente da idade, a oportunidade de desenvolver seu potencial, coletiva ou individualmente. Não é apenas um direito, mas também um dever e uma responsabilidade para com os outros e com toda a sociedade (p.22).

No ano de 2000, eram 20.290.368 pessoas no Brasil acima de 15 anos que frequentavam o ambiente escolar, 15.467.262 consideradas analfabetas e apenas 3.145.338 participavam da Educação de Jovens e Adultos, ou seja, apenas 20,34% da população analfabeta do país, decidiram voltar a estudar, conforme dados dos organogramas a seguir.

### **Organograma 1** – Grau de instrução em 2000.



Analfabetos = 15.467.262  
 Não frequentam escola, mas já frequentaram = 87.794.526  
 Nunca frequentaram = 11.471.783  
 Ainda frequentam escola = 20.290.368



**EJA** = 3.145.338 (20,34% dos analfabetos)

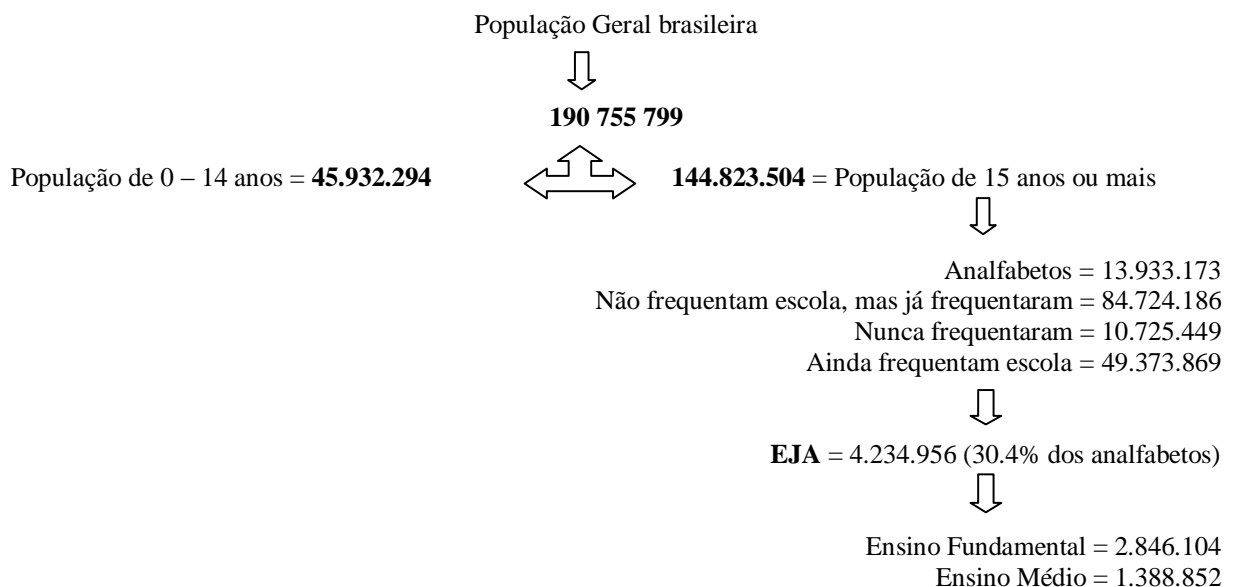


Ensino Fundamental = 2.272.114  
 Ensino Médio = 873.224

Fonte: MEC e INEP.

Dez anos depois, já em 2010, observa-se um aumento da população de aproximadamente 11%, com 49.373.869 pessoas no Brasil acima de 15 anos que ocupam os bancos escolares, 13.933.173 consideradas analfabetas e 4.234.956 participavam da Educação de Jovens e Adultos, ou seja, apenas 30,4% da população analfabeta do país decidiram voltar a estudar, conforme organograma a seguir.

### **Organograma 2 - Grau de instrução em 2010.**



Fonte: MEC e INEP.

No final do século XX, o Brasil enfrentou desafios no campo educacional, apesar dos esforços empregados por educadores, grupos de trabalho e pelo governo. Embora seja possível observar os avanços, muitos ainda continuam excluídos das oportunidades educacionais.

Iniciativas do Governo Federal têm permitido que milhões de jovens e adultos tenham a oportunidade de voltar a estudar, aumentando o nível sociocultural destes indivíduos e

propiciando melhores empregos, já que o desejo de retornar a uma Instituição de Ensino, é motivado, na maioria das vezes, pelo mercado de trabalho que busca pessoas qualificadas. Mais uma vez, o próprio indivíduo sente necessidade de aprender a ler, escrever, familiarizar-se com a modalidade padrão da língua portuguesa e fazer contas utilizando as quatro operações básicas da matemática. Neste sentido, como foi dito na Declaração de Hamburgo sobre a EJA na V CONFINTEA em 1997:

A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida (p.19).

### 1.3 A EJA no contexto Estadual: o ensino de jovens e adultos em Mato Grosso do Sul <sup>4</sup>

O Programa Brasil Alfabetizado, proposto pelo Governo Federal em parceria com os Estados e Municípios tem por objetivo contribuir para a universalização do Ensino Fundamental, apoiar ações de alfabetização de jovens, adultos e idosos. O Programa é uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade. O Estado de Mato Grosso do Sul, até o ano de 2012, ainda não contemplava o Programa em todos os municípios e a quantidade de alfabetizadores e alfabetizandos tem sido questionada, como se observa no quadro a seguir.

**Quadro 2** – Quantidade de alfabetizadores/alfabetizando da Educação em Mato Grosso do Sul no período de 2007 a 2012

Ano	Quantidade de Municípios	Quantidade de alfabetizadores	Quantidade de alfabetizandos
2007	64	711	9426
2008	70	651	15.120
2009	52	521	10.000

<sup>4</sup> Os dados desse tópico foram retirados do site da Secretaria Estadual de Educação/SED – disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/index.php?inside=1&tp=3&comp=&show=299>

2010	65	690	10.500
2011	66	650	13.000
2012	62	651	11.000

Fonte: SED/MS

Em Mato Grosso do Sul os cursos de Educação de Jovens e Adultos são oferecidos em Escolas Estaduais e em Instituições autorizadas pela Secretaria de Estado de Educação (SED/MS). Para que o aluno ingresse nas etapas do Ensino Fundamental é necessário que ele faça a matrícula em uma escola de sua preferência e tenha, no mínimo, 14 anos e para o Ensino Médio, no mínimo, 17 anos.

Há uma preocupação em relação aos alunos com menos de 18 anos que ingressam na EJA e devido a isso, o governo de Mato Grosso do Sul, por meio da Secretaria Estadual de Educação procurou a OAB para que haja uma maior conscientização sobre o assunto. O motivo de preocupação é que alunos menores de idade deixam de frequentar o ensino regular para ingressar em um ensino específico para adultos. O desejo é que a idade mínima para se frequentar a EJA seja de 18 anos.

O número de alunos que precisam trabalhar durante o dia para ajudar no sustento da família é grande e por este motivo optam por estudar no período noturno, sendo, portanto, a proposta da EJA em fazer o aluno cursar dois anos em apenas um, bastante estimuladora para esse público alvo, inclusive em nossas entrevistas alunos chegaram a dizer que fazem EJA porque é um método mais fácil de terminar logo os estudos.

Os cursos podem ser realizados, dependendo da Instituição de ensino, nos turnos matutino, vespertino ou noturno, com semana letiva de 5 dias, com 4 aulas diárias, sendo que cada aula tem duração de 45 minutos. As fases das etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio são compostas de 4 períodos cada, com 45 dias letivos, totalizando 180 dias para o término de uma etapa. Os cursos objetivam desenvolver o crescimento individual e coletivo do aluno, para que possa aprender, de fato, dentro de uma flexibilização na organização curricular, que considere a realidade do aluno.

De acordo com o disponibilizado no site da Secretaria de Estado de Educação, o Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, com intuito de melhorar a qualidade de ensino na Educação de Jovens e Adultos reformulou e estendeu, no ano de 2006, o Projeto de Curso da EJA, que antes era operacionalizado apenas no município de Dourados, também para o município de Campo Grande. Assim, foram criados os Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos – CEEJA/MS, com o objetivo de "democratizar o acesso ao conhecimento

historicamente construído pela humanidade, às habilidades, às atitudes e aos valores éticos, oportunizando o prosseguimento dos estudos, promovendo um ensino de qualidade e proporcionando uma educação cidadã que leve ao desenvolvimento integral e continuado do aluno".

Os CEEJA's/MS oferecem ensino personalizado, com a possibilidade de atendimento coletivo e individual por meio de módulos correspondentes aos conteúdos ministrados nas diferentes disciplinas do currículo. Desenvolvem ainda Projeto de Educação de Jovens e Adultos para os alunos a partir de 18 anos de idade. A matrícula é feita por disciplina e os alunos podem aproveitar os estudos realizados no ensino regular, ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos) e outros.

Os componentes curriculares são divididos em unidades com carga horária que o estudante deverá cumprir, no mínimo, 75% para a realização das provas e atende às especificidades próprias dos Jovens e Adultos, como suas condições de vida e de trabalho, resignificando os conteúdos que os educandos já possuem.

A metodologia para o desenvolvimento dessas unidades é diferenciada. O estudante deve assistir às aulas coletivas e às aulas personalizadas para atingir a carga horária mínima e ser encaminhado à avaliação por unidade. Atingindo a média mínima de (6,0) seis, o estudante é aprovado.

### **1.3.1 Fórum de Educação de Jovens e Adultos - FEJA/MS<sup>5</sup>**

Segundo o Artigo 1º do Estatuto do Fórum de Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso do Sul - FEJA/MS, disponibilizado no site, o Fórum "é uma associação civil com personalidade jurídica de direito privado, de articulação permanente, com caráter propositivo, consultivo e deliberativo, sem fins lucrativos, cuja duração é por tempo indeterminado". O FEJA/MS é constituído por representantes de instituições governamentais e não governamentais e por representantes da sociedade com interesse e/ou atuação na Educação de Jovens e Adultos.

Dentre outras finalidades do Fórum, estão as seguintes:

I – aglutinar esforços permanentes de pensar a Educação de Jovens e Adultos, à luz das necessidades da sociedade sul-mato-grossense;

---

<sup>5</sup> Dados retirados do site do Fórum da EJA. Disponível em: <http://forumeja.org.br/ms/>

- II – acompanhar a execução do Plano Estadual de Educação no que se refere à Educação Jovens e Adultos;
- III – promover a aproximação e a cooperação entre os diversos segmentos sociais que oferecem ou são beneficiários da Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso do Sul;
- IV – contribuir para a solução de problemas inerentes à Educação de Jovens e Adultos, promovendo a articulação entre as instituições que oferecem esta modalidade de ensino e demais instituições;
- V - propor encaminhamentos relativos à formação inicial de professores para atuação na Educação de Jovens e Adultos;
- VI - organizar reuniões de estudos, seminários e outros eventos visando, o aprofundamento de temas de interesse da Educação de Jovens e Adultos;
- VII – promover debates com as instituições formadoras, visando à oferta permanente de formação continuada para os profissionais da Educação de Jovens e Adultos;
- VIII – estimular a cooperação entre estado e município na oferta da Educação de Jovens e Adultos, inclusive na realização dos Exames Supletivos;
- IX - subsidiar os sistemas de ensino na definição das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos;
- X – apresentar sugestões ao órgão normativo dos Sistemas Estadual e Municipal de Ensino no referente à elaboração de normas para a Educação de Jovens e Adultos;
- XI – desenvolver estudos visando ao estabelecimento de critérios para o Exame Supletivo;
- XII – acompanhar a execução dos programas e projetos de EJA em desenvolvimento no âmbito do Estado de Mato Grosso do Sul.

Anualmente é realizado um Encontro Estadual do Fórum de Educação de Jovens e Adultos para discutir melhorias para essa modalidade de ensino no Estado. Em junho de 2004 realizou-se o primeiro Encontro com o tema “As Políticas Educacionais para Jovens e Adultos do MS”, em Campo Grande. Em junho de 2005, no II Encontro, discutiu-se o tema "Cenários e Perspectivas para a Educação de Jovens e Adultos", em agosto de 2006, no III Encontro o assunto tratado foi sobre a “Educação de Jovens e Adultos: Desafios e Perspectivas” e em agosto de 2007, aconteceu o IV Encontro com a temática “Reconstruindo a Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso do Sul”.

A atuação do FEJA/MS não está limitada apenas ao Mato Grosso do Sul. Seus membros e delegados participam do Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – ENEJA que é um espaço para se exercitar a convivência e diferenças do modo de pensar a EJA, discutindo questões que precisam ser tratadas em nível nacional.



No ano de 2008, o Fórum participou dos Encontros Nacionais, Estaduais e Regionais preparando-se para a CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos, que ocorreu no Brasil, em 2009.

De maneira precursora, o FEJA/MS, em parceria com a Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, realizou em abril de 2009 o I Colóquio do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do MS – FEJA/MS intitulado “Jovens e Adultos em Ação” para propiciar ao educador da EJA reflexão da sua prática pedagógica no processo de aprendizagem de jovem e de adulto e metodologias apropriadas para esta faixa etária. Ainda em 2009 ocorreu o VI Encontro Estadual Fórum de Educação de Jovens e Adultos do MS com o tema “Diversidade em Questão”, em que se discutiu as reais causas da evasão da EJA.

Em 2010, o VII Encontro em Campo Grande contemplou o assunto “EJA: O que temos e o que queremos”, como oportunidade de envolver a comunidade educacional do Estado na mobilização pela definição e implementação de políticas públicas. Também ocorreu em agosto de 2011 um Encontro em Jardim/MS cujo tema principal foi “Construção do Conhecimento - Estratégias de Fortalecimento para EJA”.

Em junho de 2011 o Fórum EJA de Mato Grosso do Sul sediou o I Encontro Regional de Educação de Jovens e Adultos - EREJA do Centro-Oeste, em Campo Grande, no qual se tratou o tema “EJA no Centro-oeste: identidade e estratégias de fortalecimento”. O VIII Encontro em 2012 tratou sobre tema “Intersetorialidade no universo da EJA” e o IX Encontro sobre “Democratização do Acesso, condição de participação, qualidade, permanência, aprendizagem e avaliação”.

De acordo com o Fórum "o diálogo construtivo amplia horizontes e oferece oportunidades para exposição, discussão e divulgação de trabalhos e ideias". Sua concepção é oferecer um espaço para o estabelecimento de diálogos e aperfeiçoamento das atividades pedagógicas voltadas para esses segmentos da sociedade.

#### **1.4 Os profissionais que atuam na EJA**

Muito se tem discutido sobre os desafios enfrentados pelos profissionais que atuam nessa modalidade de ensino. Uma das afirmações mais recorrentes é: se a EJA atende um público diferenciado, jovens e adultos que já possuem uma bagagem de vida, experiência ampla em relação à vida, também não podem ser ensinados da mesma maneira com a qual se ensina uma criança ou adolescente. Assim, é necessário que haja profissionais com formação adequada para trabalhar com esse público diversificado.

Segundo o Parecer 11/2000, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000), há a necessidade de formação continuada para os profissionais que atuam nessa modalidade.

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (BRASIL, 2000, p.56).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) nº01/99 que trata sobre os Institutos Superiores de Educação, diz que os Cursos Normais Superiores poderão formar docentes para a área da educação infantil e para o Ensino Fundamental, considerando também a preparação para a Educação de Jovens e Adultos ao que se refere aos anos iniciais. Diante disso, a modalidade normal média não se ausentou desta modalidade de educação básica e adquire o mesmo compromisso de propostas pedagógicas e sistemas de ensino com a educação escolar de qualidade para as crianças, os jovens e os adultos. Portanto, não se pode ver essa modalidade tentando “infantilizar” a EJA no que se referem a métodos, conteúdos e processos. Sendo assim, os cursos normais médios poderão preparar docentes para atuar na Educação de Jovens e Adultos, porém os conteúdos curriculares destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental em níveis de abrangência e complexidade serão aplicados à (re)significação de conhecimentos e valores, nas situações em que são (des)construídos ou (re)construídos por crianças, jovens e adultos.

A formação deve contemplar a relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com experiências que não podem ser ignoradas. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a permanência na escola via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante. Também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares.

As instituições de nível superior, sobretudo as universidades, têm o dever de se integrar no resgate desta dívida social abrindo espaços para a formação de professores, recuperando experiências significativas, produzindo material, buscando contemplar a Constituição Federal no atendimento às finalidades educativas, artísticas, culturais e

informativas, fato que vai ao encontro do nosso estudo sobre a aprendizagem do português por alunos da EJA.

O artigo 22 da LDB nos traz que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Durante décadas, os alunos da EJA foram vistos apenas por meio do fracasso de suas trajetórias escolares: alunos reprovados durante anos na mesma série, evadidos, com problemas de aprendizagem, com frequência insuficiente, enfim, jovens e adultos que em determinado momento foram excluídos do sistema escolar. A grande maioria se constitui de trabalhadores, que buscam a educação com sacrifício, acumulando responsabilidades domésticas e profissionais, reduzindo seu tempo de lazer para frequentar as aulas noturnas. Alguns nutrem a esperança de continuar os estudos, ter acesso a outros graus de ensino e seguir na busca de alguma habilitação profissional, o que vai ao encontro da nossa pesquisa intitulada “Eu não sei português: uma análise de aspectos sociolinguísticos da fala e escrita de alunos da EJA” e do Parecer 11/2000 que destaca a importância de se atentar para o aluno da EJA:

O importante a se considerar é que os alunos da EJA são diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária. São jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re)inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência, que não tiveram diante de si a exceção posta pelo art. 24, II, c. Para eles, foi a ausência de uma escola ou a evasão da mesma que os dirigiu para um retorno nem sempre tardio à busca do direito ao saber. Outros são jovens provindos de estratos privilegiados e que, mesmo tendo condições financeiras, não lograram sucesso nos estudos, em geral por razões de caráter sócio-cultural (Parecer 11/2000).

É preciso refletir sobre quem, de fato, são esses jovens e adultos, pois quanto mais conhecermos suas histórias de vida, a realidade em que se encontram, mais poderá ser melhorada a prática docente para atender às suas necessidades. Também é necessário que mudemos a forma como enxergamos os estudantes da EJA, ou seja, não vê-los meramente como alunos evadidos, reprovados, defasados, alunos com problemas de frequência, de aprendizagem, não-concluintes das etapas de ensino, pois como afirma Arroyo (2005, p.23) “com esse olhar escolar sobre esses jovens-adultos, não avançaremos na reconfiguração da EJA”.

A relevância dessa pesquisa está em fornecer suporte teórico-metodológico para professores de Língua Portuguesa que atuam nessa modalidade de ensino e levá-los a refletir a

sua prática pedagógica e a importância dos estudos linguísticos e sociolinguísticos para o ensino de línguas. Além de fazer com que o profissional da educação tenha um histórico de como está a Educação de Jovens e Adultos em Campo Grande-MS e o que é preciso fazer para que ela avance.

Para que o aluno progrida na aprendizagem ou reconhecimento de sua língua, é necessário que, primeiramente, o professor entenda sobre a existência das variações e se abstenha da ideia de que há uma única forma de falar e escrever na sociedade a qual seus alunos estão inseridos, pois como afirma a LDB, é essencial conhecer o aluno e suas reais necessidades para lhe fornecer suporte teórico-metodológico que possa auxiliá-lo no processo de ensino aprendizagem.

A taxa de analfabetismo no Brasil e o baixo índice de escolarização da população jovem e adulta vêm para mostrar que ainda estamos longe de garantir o direito à “educação para todos”.

Geralmente, os jovens e adultos que retornam à escola esperam encontrar a mesma instituição tradicional com a qual estavam familiarizados quando crianças ou adolescentes, ou seja, com conteúdos descontextualizados, que precisavam ser decorados e não aprendidos, cópias de conteúdos do quadro negro e até mesmo provas complexas que serviam, meramente, para dar notas baixas. Assim, quando chegam na Educação de Jovens e Adultos, o grande desafio do professor é o de despertar o interesse desses alunos, recuperar um vínculo positivo com a escola, elevar sua auto-estima e mostrar-lhes que a interação com o professor e com seus colegas é bem mais produtiva do que as atividades, puramente, mecânicas.

Para isso, é de fundamental importância que os professores da EJA, que também atuam, geralmente, no ensino regular, estejam preparados, recebam uma formação ampla, uma formação continuada na qual se aliem a teoria e a prática para trabalharem com esse público diferenciado e mais, que se interessem por conhecer seus alunos, entender o porquê desistiram de estudar ou reprovaram tanto e agora decidiram retornar à instituição escolar. Para que isso seja possível, é necessário que antes de tudo, o professor tome consciência, questione, repense, avalie e discuta a necessidade de mudar sua prática e também reflita sobre o que é a EJA em sua concepção. Respeitando esses processos, ele será capaz de transmitir os conteúdos de forma eficaz e facilitar a aprendizagem do português aos seus alunos.

## **CAPÍTULO 2 – ASPECTOS LINGUÍSTICOS/SOCIOLINGUÍSTICOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA**

Neste capítulo II tratamos dos estudos linguísticos e sociolinguísticos e de como estão atrelados ao ensino de língua portuguesa na Educação de Jovens e Adultos. O tópico 2.1 faz uma reflexão sobre a importância dos estudos sociolinguísticos para a EJA e como eles podem contribuir para facilitar o aprendizado da língua. O tópico 2.2 trata da diferença entre oralidade e escrita, mostrando que cada uma delas possui sua especificidade e que nenhuma é superior à outra, mas que se complementam e atendem às diferentes situações comunicativas dos indivíduos usuários da língua. O tópico 2.3, por sua vez, discute o material didático-pedagógico que o professor poderá utilizar em sala de aula, se deve ensinar a gramática por si só, do modo como é trazida nos livros didáticos, de forma estanque ou se faz um trabalho diferenciado com a gramática, vinculada ao texto, de forma a auxiliar o aprendizado do aluno e, aborda, ainda, a necessidade que os professores têm de uma formação continuada na área, já que a EJA atende um público bastante diferenciado.

### **2. 1 A importância dos estudos sociolinguísticos para a EJA**

Nos aspectos históricos foi visto que, com a chegada dos jesuítas ao Brasil, tentou-se implantar uma forma de educar e ensinar jovens e adultos, no entanto, por muitos anos buscou-se um método que desse certo, criando-se instituições, fundações e colocando-se em prática ideias de pensadores e educadores, para que fosse erradicado o analfabetismo no país.

Nesse sentido, cria-se a EJA com o objetivo de dar oportunidades educacionais apropriadas aos jovens e adultos que não puderam realizar os seus estudos em idade regular. A EJA procura resgatar o conhecimento que lhes foi privado, devido à necessidade de abandonar a escola pelos mais diversos motivos, entre eles: condições socioeconômicas, inadequação da escola e, conseqüentemente, um elevado índice de repetência nas séries iniciais (PILETTI, 1997, p.125).

O aluno, que volta a uma instituição de ensino básico depois de muito tempo dela afastado, traz consigo sua identidade, seus valores, sua cultura e, inerente a esses, seu próprio modo de se comunicar e trocar experiências com os demais membros da sua comunidade linguística (MONTEIRO, 2000, p.16). É, entretanto, ao entrar na sala de aula, que esse aluno se depara com um estilo de língua intitulada "Português" que muitos profissionais da

educação afirmam ser a forma “correta” de falar e escrever. Desse modo, o aluno, que considera seu modo de falar diferente daquele imposto pela escola, fica com a sensação de que a "Língua Portuguesa" é difícil e que ele não sabe usá-la. Como afirma Bagno (2003, p. 50):

O próprio nome do idioma – português -, então, deixa de designar toda e qualquer manifestação falada e escrita da língua por parte de todo e qualquer falante nativo, e passa a designar exclusivamente esse ideal abstrato de língua certa, essa "norma culta" que só uns poucos iluminados conseguem apreender e dominar integralmente.

Esses indivíduos que enfrentam, cotidianamente, a vergonha por "não falarem e escreverem corretamente" têm sim o desejo de aprender a se comunicar melhor com as pessoas, a "falarem corretamente, falar um português bonito", pois além de o cidadão erudito apreciar a língua culta, que por sinal é o seu meio natural de comunicação, o trabalhador braçal, a empregada doméstica, os milhões de iletrados também o fazem (BORTONI-RICARDO, 2005, p.14).

A dificuldade enfrentada pelos iletrados para entender as regras gramaticais, contidas na variante padrão da língua portuguesa e que a sociedade, de forma geral, acredita ser a de prestígio, não deve ser motivo para não apresentá-la, pois o conhecimento sobre esta variante não lhes pode ser negado, sob pena de se fecharem para eles as portas, já estreitas, da ascensão social. Entretanto, é preciso mostrar a estes alunos que não existe uma maneira única de falar, que a língua é heterogênea e pode variar conforme a situação interacional, pois como afirma Stella Maris Bortoni-Ricardo, em sua obra *Nós chegamos na escola, e agora?* (2005, p.15):

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. Algumas conferem prestígio ao falante, aumentando-lhe a credibilidade e o poder de persuasão; outras contribuem para formar-lhe uma imagem negativa, diminuindo-lhe as oportunidades. Há que se ter em conta ainda que essas reações dependem das circunstâncias que cercam a interação.

É fundamental que a escola reconheça a importância da variação linguística no ensino de língua portuguesa, tendo em vista que a língua não é um sistema homogêneo e invariável, mas, sim, suscetível a mudanças e que, se um mesmo indivíduo pode alternar diferentes formas linguísticas, de acordo com a variação das circunstâncias que cercam a interação

verbal, os alunos podem reconhecer que não há uma só forma de se comunicar. É preciso que esse conhecimento de variação seja passado para a sociedade em geral, a começar pela escola, pois o indivíduo necessita ter interiorizadas em sua competência linguística, as formas alternativas padrão e não padrão sobre as quais ele pode operar a seleção conforme as circunstâncias de interação (CAMACHO, 2001, p. 61).

O desconhecimento da realidade linguística no Brasil tem exigido a realização de pesquisas empíricas, que tragam benefícios à aprendizagem dos alunos em língua portuguesa. Ensinar gramática é fundamental, pois é apenas na escola que estes alunos terão o privilégio de conhecê-la, sendo assim, não se pode negar o que lhes é de direito, porém a escola brasileira ocupa-se mais em reprimir do que incentivar o emprego criativo e competente do português (BORTONI-RICARDO, 2005, p.16), ocasionando prejuízos por dificultar a aprendizagem do aluno em relação à língua padrão.

É necessário compreender que alunos da EJA ainda vivenciam problemas como preconceito, vergonha, discriminação, críticas, dentre tantos outros, e que tais questões são vivenciadas no cotidiano familiar e na vida em comunidade. Importante se faz salientar que durante anos jovens e adultos procuram oportunidades para aprender, se desenvolver e cada vez tem ganhado mais espaço nas Políticas Educacionais, sendo assim, é visível que a EJA é uma educação possível e capaz de mudar a vida de uma pessoa, permitindo-lhe reescrever sua história de vida.

A partir do contexto histórico da EJA é possível perceber que jovens e adultos oriundos das classes menos favorecidas socialmente, que não tiveram acesso ao ensino em idade apropriada, chegam à escola, depois de muitos anos com uma bagagem linguística marcada pela variante não padrão em sua fala, pois a grande maioria não sabe ainda ler e escrever, e não conhece a variante padrão da língua portuguesa. De acordo com Bortoni-Ricardo (2005, p.128):

É objetivo da pedagogia culturalmente sensível criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos. Tal ajustamento nos processos interacionais é facilitador da transmissão do conhecimento, na medida em que se ativam nos educandos processos cognitivos associados aos processos sociais que lhes são familiares.

Estudiosos da sociolinguística já apontaram acerca da variação linguística e do papel do professor em sala de aula. Bortoni-Ricardo (2005), por exemplo, defende que,

pedagogicamente, não é lícito usar a frequência dos erros dos alunos para humilhá-los. Na verdade, uma cultura pedagógica deve estar atenta à cultura dos alunos, à sua faixa etária, dentre outros fatores sociais. No trato das variações linguísticas em sala de aula, mormente a da EJA, de acordo com essa estudiosa, o professor precisa incluir dois componentes essenciais: a identificação e a conscientização.

Há na sociedade, que tem como variante de prestígio a língua padrão, o preconceito de que as pessoas que utilizam a variante não padrão da língua são leigas, pessoas sem estudo e que “assassinam” a língua portuguesa, nossa identidade e, por isso, causam vergonha nas mais variadas situações de fala.

A sociolinguística vem procurando mostrar que tratar de variação é inevitável, pois ela não é o resultado do uso arbitrário e inconsequente dos falantes, mas sim, um uso sistemático e regular de uma propriedade inerente aos sistemas linguísticos, que é a possibilidade de variação, já que ela está ligada a restrições de natureza linguística e extralinguística (CAMACHO, 2001, p.50-55).

Nesse sentido, estudos têm sido realizados no âmbito da linguística e da sociolinguística, que observam a língua como sendo heterogênea e variável passível a mudanças, pois todo linguista concorda com o princípio de que nenhuma língua natural humana é um sistema em si mesmo homogêneo e invariável. Em todos os níveis de análise, depara-se com o fenômeno da variação (CAMACHO, 2001, p. 57). Os estudos sociolinguísticos são fundamentais, pois auxiliam a escola a não apresentar a norma padrão como única forma de comunicação, ou mesmo um objeto de segmentação social.

Sírio Possenti (1996, p.83) afirma que aprender uma língua é aprender a dizer a mesma coisa de várias formas, sendo assim, o papel da escola não é o de ensinar uma variante no lugar da outra, mas de criar condições para que os alunos aprendam também as variedades que não conhecem ou com as quais não têm familiaridade. Assinala ainda que, para muitas pessoas, das mais variadas extrações intelectuais e sociais, ensinar a língua é a mesma coisa que ensinar gramática (p.60). Entretanto, conhecer e saber uma língua, é diferente de conhecer sua gramática, ou seja, analisá-la, simplesmente, não pode ser tomado como conhecimento linguístico.

É importante que na Educação de Jovens e Adultos, seja observado como a escola tem feito as intervenções sobre o ensino de língua portuguesa, se tem apresentado a seus alunos as variantes, ou se tem ditado e cobrado apenas as regras gramaticais. Para constatação, foi feito um levantamento sobre a linguagem valorizada em sala de aula, com o objetivo de verificar



se, de fato, são enfocados os mais variados tipos de linguagens, ou se a norma padrão, imposta pela gramática normativa impera nessa modalidade de ensino.

Em aulas de Língua Portuguesa, independente da modalidade de ensino, é comum observar que o objetivo primordial do professor é tentar diminuir, consideravelmente, os "erros de português" cometidos por seus alunos, baseando-se na gramática normativa da língua. Em outros (e raros) casos, o professor que tem um certo conhecimento sociolinguístico, se pergunta como deverá proceder quando um aluno usa uma regra não padrão, se deve intervir ou não, que erros devem corrigir e se podem falar em erros (BORTONI-RICARDO, 2004. p. 38).

No entanto, de acordo com Celso Ferrarezi Junior (2007) em seu livro "Ensinar o brasileiro: respostas a 50 perguntas de professores de língua materna":

[...] não dá para ensinar língua materna sem ensinar gramática. Ensinar gramática, assim, é dar consciência ao aluno de como a língua dele funciona. Isso porque, se ele já fala a língua, ele já conhece empiricamente a gramática dessa língua. O trabalho da escola, portanto, inclui mostrar para o aluno aquilo que ele faz quando fala, permitindo a ele que aperfeiçoe suas capacidades comunicativas, inclusive aprendendo outras formas de utilização da língua, como a escrita. [...] É dever da escola dar condições ao aluno para que possa se defender no mundo com o poder que uma fala e uma escrita de prestígio conferem (p.30).

Em seus estudos, Lemle (1978) afirma que é evidente que, como professores, é necessário ensinar aos alunos o modo considerado padrão de falar, entretanto, há de se proporcionar a esse aluno o contato com as demais variedades dialetais, explicando as diferenças que regem a fala e a escrita, pois não raramente se enfatiza mais esta, àquela. Dessa forma se promove o respeito pela linguagem do outro e a ideia de que é possível falar de diferentes formas, desde que se analise o contexto ao qual se está inserido.

Diante disso, é de se notar, até mesmo nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que há um aumento nas pesquisas sobre a língua oral, afinal, em uma sociedade em que a fala vem ganhando um espaço importantíssimo, visto que ela está presente em grande parte das relações comunicativas, não cabe mais à escola apenas ensinar o aluno a ler e escrever: é preciso instruí-lo a relacionar a língua às suas diferentes práticas sociais.

## 2.2 Falar e escrever são a mesma coisa?

Sabe-se que a fala é a primeira aquisição de linguagem e, apenas depois, com estudos aprofundados na escola, é que se aprende o sistema de regras para utilização da linguagem na modalidade padrão. Antes disso acontecer, normalmente os alunos transmitem ao texto escrito marcas características da oralidade, como por exemplo, a utilização de expressões como: “nóis istudamu”, “nóis põe” entre outras.

De acordo com Marcuschi (2001, p.49) “transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica, com base numa série de procedimentos convencionizados”, entretanto, em muitos momentos tais convenções da língua não são utilizadas e transfere-se para a escrita formas características da oralidade, isto é, as marcas comuns da língua usada na sua modalidade falada cotidianamente.

Com os jovens e adultos, tal fato é motivado pela convivência diária com a interferência da atividade oral que se apresenta nos mais variados tipos de produção escrita que está a sua volta, tais como propagandas e rótulos e, ao chegarem à escola, acabam por transmitir toda essa experiência no momento de redigir seus textos, nos quais aparecem, automaticamente, as ditas marcas de oralidade, que a sociedade e, conseqüentemente a escola tratam como “erro”.

Diante do exposto, o professor de língua portuguesa, que muitas vezes não sabe como trabalhar, sociolinguisticamente, com seu aluno, adota a dicotomia do “certo” e do “errado”, já que a expressão “Nós viu um trem, muito rápido” é considerada errada, estigmatizada, proibida pela gramática normativa e “Nós vimos um trem, muito rápido” é julgada correta e adequada pela sociedade.

O que muitos profissionais da educação não analisam é que, como afirma Marcuschi (2002, p.21), “a fala é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia a dia da maioria das pessoas”, por isso são tão recorrentes tais práticas orais em textos escritos, já que sua utilização ocorre com frequência e mais espontaneamente.

Bortoni-Ricardo, no texto “O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita” divulgado em seu site, afirma que o que a sociedade tacha como erro na fala, a sociolinguística considera uma inadequação da forma utilizada às expectativas do falante, como uma variante diferente da Língua Portuguesa, como diferentes maneiras possíveis de se expressar (TARALLO, 2007). Já a noção de “erro” para a linguagem escrita é de outra natureza, pois representa a transgressão de um código convencionado e prescrito pela norma ortográfica.

Há variantes consideradas de prestígio e as denominadas estigmatizadas e, de acordo com a utilização de cada uma delas, “os padrões linguísticos estão sujeitos à avaliação social positiva ou negativa e, nessa medida, podem determinar o tipo de inserção do falante na escala social. Maria Cecília Mollica (2012) assim se expressa com relação a esse assunto:

Os estudos sociolinguísticos oferecem valiosa contribuição no sentido de destruir preconceitos linguísticos e de relativizar a noção de erro, ao buscar descrever o padrão real que a escola, por exemplo, procura desqualificar e banir como expressão linguística natural e legítima. (p.13)

A sociolinguística apregoa, desse modo, que a interação social influi no jeito particular que cada um tem de falar (marcas linguísticas) e que a faixa etária, a escolaridade, o gênero e a classe social do falante, entre outros fatores, podem influenciar no modo como uma pessoa fala, produz um texto, ou se expressa no processo de interação social.

O preconceito, nesse sentido, é em síntese, mais social que linguístico, visto que ao prezar a modalidade padrão da língua, que é canônica, utilizada por escritores, gramáticos e outros e menosprezar a não padrão, informal, utilizada pela classe desprestigiada da sociedade, valoriza-se não a língua da pessoa, mas a própria pessoa, na sua integralidade física, individual e social, por isso, somos a língua que falamos (BAGNO, 2003,p.17-29).

### 2.2.1 Escrita vs Oralidade

Segundo Koch (1992) há algumas diferenças acentuadas sobre o que chamamos de escrita e oralidade, como podemos observar no quadro a seguir:

**Quadro 3** – Diferenças entre língua falada e língua escrita

<b>FALA</b>	<b>ESCRITA</b>
Não planejada	Planejada
Incompleta	Não fragmentária
Pouco elaborada	Completa
Predominância de frases curtas, simples ou coordenadas	Elaborada
Pouco uso de passivas	Predominância de frases completas, com subordinação abundante. Emprego frequente.

Observa-se que a fala é considerada linguagem não padrão, coloquial, popular e por isso, estigmatizada, enquanto a escrita se refere à linguagem padrão, culta e de prestígio junto à sociedade que a utiliza como meio de comunicação.

Para Marcuschi (2001, p.46) “justamente pelo fato de fala e escrita não se recobrirem podemos relacioná-las, compará-las, mas não em termos de superioridade ou inferioridade”, ou seja, não são linguagens opostas e também uma não é mais importante que a outra, pois ambas se complementam em contextos sociais e culturais, como elementos de interação linguístico-social.

A escolha entre as formas não se dá aleatória ou livremente, mas relacionada a variáveis linguísticas e extralinguísticas, já que “as variáveis, tanto linguísticas como não linguísticas, não agem isoladamente, mas operam num conjunto complexo de correlações que inibem ou favorecem o emprego de formas variantes semanticamente equivalentes” (MOLLICA, 2012, p.27).

Na concepção escolar deve ser ensinada a gramática normativa aos alunos e, é óbvio que deve se ensinar, pois é apenas na escola que muitos terão a oportunidade de aprender tal variante, já que no convívio social, às vezes, só têm contato com a modalidade não padrão da linguagem. Portanto, quando o aluno profere frases em desacordo com o que diz a gramática normativa, há uma repressão sobre ele, reprovando a linguagem que o aluno possui, dizendo que ele não sabe falar corretamente a língua portuguesa e que não conhece sua própria língua. No entanto, de acordo com Sírio Possenti (1996, p.30):

Saber falar significa saber uma língua. Saber uma língua significa saber uma gramática. Saber uma gramática não significa saber de cor algumas regras que se aprendem na escola, ou saber fazer algumas análises morfológicas e sintáticas.

O autor (*op. cit.*, p. 31) ainda explica que:

Resumidamente, pode-se dizer que saber uma gramática é saber dizer e saber entender frases. Quem diz e entende frases faz isso porque tem um domínio da estrutura da língua. Mesmo diante de uma frase “incompleta”, por exemplo, o falante é capaz de fazer hipóteses de interpretação.

Embora a heterogeneidade na língua oral já seja aceita pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa e pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) não se confere atenção ao devido fato, visto que diariamente cobra-se na escola a gramática como regra inviolável, não só pelos professores, mas pelos próprios gestores que, muitas vezes, não compreendem a realidade da língua. Inclusive os próprios pais cobram da escola o ensino normativo a seus filhos, ressaltando que eles mesmos tiveram aulas de gramática

durante todo o seu processo de ensino aprendizagem e que foi de grande valia para conhecimento da estrutura da língua.

Para tanto, “a escola precisa livrar-se de alguns mitos, principalmente, o de que existe uma única forma “certa” de falar – a que se parece com a escrita – e o de que a escrita é o espelho da fala – sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado” (PCN – Língua Portuguesa, 1997, p. 26).

Além do aluno aprender a linguagem escrita padrão, é fundamental que ele aprenda a utilizar a linguagem oral nas mais diversas situações comunicativas existentes em nossa sociedade. Enfim, todos os gêneros devem ser trabalhados e ensinados, no sentido de propiciar ao aluno uma maior interação com o mundo que o cerca.

Segundo Sírio Possenti (1996, p.48), nós aprendemos a falar, falando e ouvindo e assim, aprende-se a escrever, escrevendo e lendo, e sendo corrigidos, e reescrevendo, e tendo os textos lidos e comentados com uma frequência semelhante à frequência da fala e das correções da fala.

É nessa prática que o professor de Língua Portuguesa, ao observar as marcas de oralidade nos textos escritos de seus alunos, deve posicionar-se, ou seja, não depreciar a linguagem utilizada por eles, mas instigar o conhecimento que esses alunos têm sobre a língua, com leitura, escrita e re-escrita, além de discussões sobre temas que despertem o senso crítico do indivíduo.

Assim, é papel da escola tomar para si a tarefa de promover os procedimentos eficazes para um aprendizado concreto da língua portuguesa, fazendo com que oralidade, escrita e leitura, sejam estudadas, não como elementos separados, mas que se complementam, contribuem para o desenvolvimento uma da outra e ajudam na redução do insucesso escolar, já tão presente na modalidade de ensino EJA.

### **2.3 O que ensinar e que material didático-pedagógico usar nas aulas de Língua Portuguesa na EJA.**

Muitos professores acreditam que é necessário ensinar apenas a gramática normativa, as regras gramaticais a seus alunos, pois isso é a Língua Portuguesa, saber falar e escrever “corretamente”, pois só assim crescerão profissional e socialmente. Eles não estão totalmente equivocados nessa afirmação, visto que a sociedade pensa assim e atribui prestígio àquele que fala e escreve “corretamente”.

Em face disso, o ensino da gramática é feito de maneira descontextualizada, com regras soltas, como já havia dito João Wanderley Geraldi, quando deu um exemplo sobre o que acontece com as próprias classes gramaticais:

[...] As classes gramaticais lhe são apresentadas (ao aluno) a partir das definições, sem que os critérios de classificação sejam explicitados e sem que os objetivos da própria classificação sejam considerados. Aprende nomes de classes, definições, faz exercícios, mas não consegue entender a razão de tais classificações (GERALDI, 1996, p. 133).

E ao mesmo tempo que não se pode excluir a gramática das mãos do professor, não se pode deixar que ele seja arraigado na cultura de que ela é a própria Língua Portuguesa e o que ela diz é regra imutável. Nesse caso, como afirma Bortoni-Ricardo (2005), não basta escrever uma gramática variacionista e entregar ao professor, pois:

É uma falácia acreditar que, com uma gramática de cunho variacionista, o ensino e a aprendizagem da língua materna vão automaticamente melhorar: O que é preciso, de fato, é contribuir para o desenvolvimento de uma pedagogia sensível às diferenças sociolinguísticas e culturais dos alunos e isto requer uma mudança de postura da escola - de professores e alunos - e da sociedade em geral. Para tal mudança de postura, todavia, a descrição das regras variáveis é uma etapa preliminar e importante (p. 130).

Os profissionais da linguagem que atuam na EJA, muitas vezes, possuem apenas a graduação, não se especializaram ou fizeram um curso de formação continuada na área. Têm como suporte e material de apoio (além dos que confeccionam) em suas aulas apenas um livro didático ou uma gramática a qual acompanham durante as explicações. Quando se pergunta aos professores se devem aceitar todas as variantes da língua ou devem ensinar a variante padrão, a maioria titubeia na resposta e depois afirma que aceitam que o aluno fale "errado", mas procuram corrigir sempre que possível, pois "um aluno da EJA, que busca melhores oportunidades profissionais e sociais, precisa aprender a falar e escrever corretamente".

Ao perguntar a Marcos Bagno (2007) se deve ou não ser ensinada a gramática na escola, ele explica que:

[...] se for para ensinar gramática como mera repetição da doutrina tradicional, anacrônica e encharcada de preconceitos sociais, definitivamente não é para ensinar gramática. Se "ensinar gramática" for entendido como decoreba de nomenclatura sem nenhum objetivo claro e relevante, análise sintática de frases descontextualizadas e às vezes até ridículas, definitivamente não é para ensinar gramática. Mas se por gramática entendermos o estudo sem preconceitos do funcionamento da língua, do

modo como todo ser humano é capaz de produzir linguagem e interagir socialmente através dela, por meio de textos falados e escritos, portadores de um discurso, então, definitivamente é para ensinar gramática sim. Na verdade, mais do que ensinar, é nossa tarefa construir o conhecimento gramatical dos nossos alunos, fazer com que eles descubram o quanto já sabem da gramática da língua e como é importante se conscientizar desse saber para a produção de textos falados e escritos, coesos, coerentes, criativos, relevantes etc (p. 69 e 70).

Desse modo, ensinar gramática não é ensinar meramente as regras padronizadas, a gramática tradicional, da decoreba, mas mostrar a heterogeneidade da língua realmente usada, como funciona a linguagem e para isso as escolas devem dar espaço ao maior número possível de manifestações linguísticas, concretizadas no maior número possível de gêneros textuais e de variedades de língua: rurais, urbanas, orais, escritas formais, informais, cultas, não cultas etc.

Assim, é perceptível que a Língua Portuguesa não é baseada apenas no que se diz norma padrão, mas é uma infinidade de variedades que o aluno precisa também conhecer, identificar-se, fazer associações para que ele entenda que o falar de diversas comunidades e até mesmo a maneira como ele fala não constitui um erro, mas uma variação da língua. Como Bagno afirma, é importante ensinar a norma padrão sim, pois ela constitui a cultura mais valorizada e prestigiada, sendo, portanto, necessária na transformação da sociedade.

Devemos ensinar a norma padrão. Já que só se pode ensinar algo que o aluno ainda não conhece, cabe à escola ensinar a norma padrão, que não é língua materna de ninguém, que nem sequer é língua, nem dialeto, nem variedade [...]. Ensinar o padrão se justificaria pelo fato dele ter valores que não podem ser negados - em sua estreita associação com a escrita, ele é o repositório dos conhecimentos acumulados ao longo da história. Esses conhecimentos, assim armazenados, constituiriam a cultura mais valorizada e prestigiada, de que todos os falantes devem se apoderar para se integrar de pleno direito na produção/ condução/ transformação da sociedade de que fazem parte (BAGNO, 2001, p. 58 e 59).

No entanto, o aluno deve aprender tal norma não, simplesmente, para se adaptar a uma sociedade que discrimina e divide os letrados dos iletrados, mas para participar de modo ativo na luta contra as desigualdades sociais. Magda Soares, em seu livro "Linguagem e escola: uma perspectiva social", afirma que:

Um ensino de língua materna comprometido com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas reconhece, no quadro dessas relações entre a escola e a sociedade, o direito que têm as camadas populares de apropriar-se do dialeto de prestígio, e fixa-se como objetivo levar os alunos

pertencentes a essas camadas a dominá-lo, não para que se adaptem às exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais. Um ensino de língua materna que pretenda caminhar na direção desse objetivo tem de partir da compreensão das condições sociais e econômicas que explicam o prestígio atribuído a uma variedade linguística em detrimento de outras, tem de levar o aluno a perceber o lugar que ocupa o seu dialeto na estrutura de relações sociais, econômicas e linguísticas, e a compreender as razões para levar o aluno a aprender um dialeto que não é o do seu grupo social e propor-lhe um bidialetalismo não para sua adaptação, mas para a transformação de suas condições de marginalidade (SOARES, 1986, p. 78).

É imprescindível que o aluno aprenda a gramática, a norma dita padrão para que ascenda na sociedade e se torne um cidadão participativo, ativo nas manifestações políticas e sociais. A sociedade cresce e se desenvolve, quando as pessoas evoluem em conhecimento.

Diante do exposto, a Língua Portuguesa só será ensinada de maneira profícua quando houver uma mudança na visão e prática docente dos professores, quando eles, de fato, conseguirem entender que o ensino da língua não é ensino apenas de gramática. É por esse motivo que muitos alunos desistem de aprender mais sobre a linguagem e afirmam que a Língua Portuguesa é difícil e não conseguem aprendê-la, pois a cultura arraigada na sociedade e nos professores em questão, está o ensino da gramática, das regras gramaticais, das normas da “boa” escrita e da “boa” oralidade. O professor precisa estar atento e compreender que se:

[...] observássemos mais nossa própria linguagem em situações diversas, perceberíamos o quanto ela varia. Longe de revelar incompetência profissional, esse fato indica que somos falantes normais, capazes de nos adaptar às circunstâncias. É certo que não há, para esse roteiro, materiais didáticos prontos. Mas, a própria natureza desse tipo de roteiro coloca o material didático em plano secundário, já que o material prioritário de trabalho é a produção linguística do aluno, ao lado de uma pequena coleção de materiais de leitura. Deveria ter ficado claro nas entrelinhas que as sugestões se resumem a uma única grande ideia: fazer com que o ensino do português deixe de ser visto como a transmissão de conteúdos prontos, e passe a ser uma tarefa de construção de conhecimentos por parte dos alunos, uma tarefa em que o professor deixa de ser a única fonte autorizada de informações, motivações e sanções. O ensino deveria subordinar-se à aprendizagem (POSSENTI, 1996, p. 94 e 95).

Os alunos, por sua vez, começarão a ver que estudar linguagem é prazeroso, que não é difícil tal como julgam, já que é sua própria forma de se comunicar. Se o professor obtiver um conhecimento mais aprofundado sobre a sociolinguística terá base para ensinar, compartilhar o estudo da linguagem de maneira mais proveitosa, eliminando de sua prática a ideia do senso comum e as ideologias preconceituosas que giram em torno dela.



Com tal conhecimento, os professores poderão utilizar-se de quantos materiais didático pedagógicos forem necessários para o enriquecimento de sua aula, ou seja, não se torna necessária apenas a gramática e a exposição de regras soltas. Para corroborar com o dito, Marcos Bagno (2007) afirma que:

A reeducação sociolinguística dos alunos e das alunas passa, inevitavelmente, pela reeducação sociolinguística do próprio professor, da própria professora. Um/a profissional da educação em língua materna não pode compartilhar das mesmas ideologias arcaicas e preconceituosas sobre a língua que circulam no senso comum, se de fato quiser se engajar numa prática docente libertadora e democratizadora. Para isso, é preciso que a professora saiba usar de maneira crítica e autônoma os materiais didáticos que se encontram à sua disposição no universo escolar: livros didáticos, livros paradidáticos, gramáticas, dicionários... A professora bem formada deve ser capaz de reconhecer as qualidades e as deficiências desse material, sem considerar que nele tudo é necessariamente bom, correto e adequado (p. 85).

Partindo desse pensamento, acreditamos que nossa pesquisa contribuirá para que os profissionais da Educação de Jovens e Adultos revejam e reavaliem a sua prática pedagógica no que concerne ao ensino de língua portuguesa.

## **CAPÍTULO 3 – APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO UTILIZADO NA PESQUISA**

Este capítulo destina-se à apresentação e fundamentação teórica utilizada para o desenvolvimento da pesquisa, estando, portanto, delimitado da seguinte maneira: o tópico 3.1 trata de língua e linguagem, caminhando sobre as diversas teorias abordadas. O 3.2 fala da sociolinguística, teoria a qual se baseia esse trabalho e que trata das variações linguísticas, delimitando o nosso campo de estudo. Por fim, o tópico 3.3 traz alguns estudos sobre os metaplasmos por subtração, de maneira mais específica, a apócope, que consiste na supressão de um fonema ao final da palavra.

### **3.1 Concepções de língua/ linguagem**

Neste subtópico apresentamos noções de língua e linguagem sob diferentes abordagens linguísticas. Desse modo, é preciso lembrar que os estudos sobre a linguagem são vastos e, por isso, torna-se difícil conceituá-la de maneira estanque, já que sua concepção depende da visão e do enfoque do pesquisador, frente ao seu objeto de pesquisa.

Os estudos sobre a linguagem tiveram sua origem no século XX em um ponto comum com a obra "Curso de Linguística Geral" (CLG) de Saussure surgida em 1916, na França. É possível fazer essa afirmação, não porque esse conhecimento se baseou no Curso, mas porque essa obra deu início aos estudos científicos da linguagem, proporcionando aos estudiosos tanto a definição do objeto, como um método científico a ser aplicado nos estudos de cunho sociolinguístico.

O estudioso Marques (2011, p. 36) considera Saussure o pai da Linguística por definir, dentro da ciência, o objeto desse campo do saber, ou seja, a língua, do francês *langue*. Para Saussure, a língua é um contrato estabelecido entre os diversos membros de uma determinada comunidade e todos acatam esse contrato sendo que cada indivíduo possui em seu cérebro todo um acervo lexical semelhante aos demais membros dessa comunidade. É assim que se torna possível a comunicação, isto é, todos podem se comunicar e compreender uns aos outros por meio desse acervo mais ou menos delimitado e comum a todos.

Para Saussure (2006):

A linguagem é uma faculdade humana, uma capacidade que os homens têm para produzir, desenvolver, compreender a língua e outras manifestações

simbólicas semelhantes à língua. A linguagem é heterogênea e multifacetada: ela tem aspectos físicos, fisiológicos e psíquicos, e pertence tanto ao domínio individual quanto ao domínio social. [...] A língua é diferente. Ela é uma parte bem definida e essencial da faculdade da linguagem. Ela é um produto social e um conjunto de convenções necessárias, estabelecidas e adotadas por um grupo social para o exercício da faculdade da linguagem. A língua é uma unidade por si só. Para Saussure, ela é a norma para todas as demais manifestações da linguagem. Ela é um princípio de classificação, com base no qual é possível estabelecer uma certa ordem na faculdade da linguagem. (p. 17)

Os estudos linguísticos modernos que analisam a obra de Saussure usam o termo “dicotomia” para denominar quatro pares de conceitos centrais na teoria saussuriana que são: *langue* (língua) e *parole* (fala/ discurso), significante e significado, sincronia e diacronia, e paradigma e sintagma.

Segundo Monteiro (2000), embora Saussure tenha concebido a língua como um fato social, excluiu das tarefas da linguística a preocupação com os elementos de ordem social e pressupôs a homogeneidade como um requisito básico para a descrição. Este princípio foi seguido pelo estruturalismo, intensificado pelos adeptos da glossemática e levado às últimas consequências pelo gerativismo. Nessa linha, a linguística estrutural norte-americana cujo fundador é Leonard Bloomfield, adota um enfoque formalista, quando, ao tentar delimitar o campo de interesse da linguística, acaba por desconsiderar diversos aspectos da linguagem, como por exemplo, a natureza semântica do signo e sua função social, que ficaram à margem de qualquer preocupação descritiva.

Por sua vez, a glossemática de Louis Hjelmslev designa a teoria linguística que se daria conforme o ensino de Saussure, que tem a língua como fim em si e não como meio. Concentra-se na língua considerada como uma unidade fechada em si própria e procura contrastes que não sejam extralinguísticos. O desprezo à substância da língua eliminou, entre outras coisas, toda uma importante zona de variáveis linguísticas que servem para a caracterização das variedades de fala. Hjelmslev foi bastante taxativo ao afirmar que a linguística deve conceber a linguagem, não como um aglomerado de fenômenos não linguísticos, mas como uma totalidade auto-suficiente, uma estrutura *sui generis*.

Já o modelo gerativista, mesmo com teorias e metodologias que se distanciam dessas posturas, concorda com elas ao admitir a homogeneidade linguística e excluir a reflexão sobre os conteúdos sociais. Noam Chomsky, fundador da gramática gerativa delimitou como objeto de sua teoria linguística a competência de um falante-ouvinte ideal, situado numa comunidade linguística, completamente, homogênea e possuidor de um conhecimento excelente da língua, além de, ao realizá-la, não ser afetado por nenhum problema que pudesse causar redução da

memória, dispersão mental, deslocamentos de atenção ou de interesses e lapsos quase sempre casuais.

Por fim, para William Labov (2008), considerado o fundador da Sociolinguística Variacionista, corrente na qual se baseia a presente pesquisa, é natural que os dados elementares para qualquer forma da linguística seja a língua e como ela é usada por falantes que se comunicam no cotidiano. Para Labov, a língua foge da concepção sistêmica e adentra no campo da exterioridade: da relação da língua(gem) com os falantes e a vida social.

De acordo com Marques (2011), Labov faz crítica a Chomsky, por entender que a teoria gerativa apenas reforça a dicotomia (e também separação) da *langue-parole*, por meio da *competência-performance*, sendo que os procedimentos e abordagem de estudo da língua não sofrem nenhuma ruptura. Além disso, ele critica o fato do objeto da teoria gerativa não ser a língua em si, mas sim, as intuições do indivíduo, seus julgamentos sobre quais frases são gramaticais e aceitáveis e pelo fato de a teoria gerativa selecionar determinadas frases e excluir outras.

Labov observa que:

[...] língua e sociedade são duas realidades que se inter-relacionam de tal modo, que é impossível conceber-se a existência de uma sem a outra, já que a finalidade básica de uma língua é a de servir como meio de comunicação. A linguística, ciência cujo objeto material é a descrição das línguas, nem sempre incluiu no seu escopo a preocupação com os aspectos de natureza social. A começar de Saussure que, ao estabelecer a dicotomia língua (*langue*) e discurso (*parole*), não soube como dar conta dos fatos do discurso, em virtude do caráter multiforme e heteróclito que o define. Na realidade, é o próprio Labov (1972) quem observa, o discurso da maioria dos indivíduos não constitui um sistema coerente e racional, uma vez que é marcado por numerosas oscilações, contradições, alterações. E, sendo assim, Saussure estabeleceu um corte metodológico, determinando que o objeto da linguística teria que ser a *langue*, concebida como um sistema regido por leis próprias e dotado, pois, de uma certa homogeneidade (MONTEIRO, 2000, p. 13).

Assim, diversos teóricos concebem a língua(gem) à sua própria maneira de enxergá-la ou entendê-la e o nosso objetivo é apresentá-las brevemente, já que o campo da linguagem é vasto. O nosso estudo em questão, porém interessa-se pela área da Sociolinguística, não excluindo a importância das demais teorias outrora citadas, mas entendendo que ela melhor explica os fatos da variação linguística, que é o objeto de estudo de nossa pesquisa.

### 3.2 A sociolinguística e o estudo das variações

Segundo Romaine (1994)<sup>6</sup> o termo sociolinguística foi cunhado em 1950 para referir-se às perspectivas conjuntas que os linguistas e sociólogos mantinham face às questões sobre as influências da linguagem na sociedade e, especialmente, sobre o contexto social da diversidade linguística. Delimitar o campo de estudo da sociolinguística não é tarefa fácil, visto que nem os pioneiros William Bright e Joshua Fishman o conseguiram definir com precisão. Entretanto, de acordo com Monteiro (2000) foi Bright quem primeiro especificou o conteúdo da sociolinguística, formulando vagas ideias sobre a relação entre língua e sociedade e afirmando, por fim, que o objeto de estudo da sociolinguística é a diversidade linguística, sem perder de vista o meio social e o contexto em que o falante está inserido.

Todavia, os propósitos de descrever a heterogeneidade linguística e de encontrar um modelo capaz de dar conta da influência dos fatores sociais que atuam na língua só passaram a ter êxito com os trabalhos de Labov, que logo se tornou o representante mais conhecido da teoria da variação linguística. Para Labov, todo enfoque linguístico teria que, necessariamente, ser social, em virtude da natureza do fenômeno que é a linguagem. Foi ele quem voltou a insistir na relação entre língua e sociedade e na possibilidade de se sistematizar a variação existente e própria da linguagem falada.

Desde seu primeiro estudo, de 1963, sobre o inglês falado na ilha de Martha's Vineyard, no Estado de Massachusetts (Estados Unidos), vários outros se seguiram e muitos outros estudos linguísticos de outras comunidades de fala já foram realizados por demais pesquisadores da área.

Assim, para a sociolinguística, a variação é essencial à própria natureza da linguagem humana e o modelo laboviano permitiu compreender que as estruturas variantes, muito mais do que as invariantes, relevam padrões de regularidade que, de tão sistemáticos, não podem ser devidos ao acaso. Para Dorian (1994)<sup>7</sup> cada vez mais se aceita a ideia de que a heterogeneidade linguística reflete a variabilidade social e as diferenças no uso das variantes linguísticas correspondem às diversidades dos grupos sociais e à sensibilidade que eles mantêm em termos de uma ou mais normas de prestígio.

É óbvio que nem todos os fatos da língua estão sujeitos a variação. Existem regras gramaticais que são categóricas e que o falante, por si só, não pode violá-las. Temos como

---

<sup>6</sup> Nesse contexto usamos Monteiro devido a obra de Romaine ser de difícil acesso.

<sup>7</sup> Nesse contexto usamos Monteiro devido a obra de Dorian ser de difícil acesso.

exemplo o caso dos artigos em português, que sempre antecedem o nome e uma construção fora dessa ordem, ocasionaria uma construção agramatical. Mas há casos como será mais detalhado e explicado posteriormente em nosso estudo, em que há possibilidade de variações sem que haja alteração no sentido ou significado da palavra, como no caso da apócope, ou seja, a supressão de um fonema na posição final de um vocábulo como em "cantou" para "cantô", "falar" para "falá", dentre outros.

Todo sistema linguístico possui um conjunto de regras que não podem ser infringidas, pois caso isso ocorra, dificultaria ou até mesmo impossibilitaria a compreensão dos enunciados, é a esse conjunto de fenômenos linguísticos da língua que se denomina invariantes. Entretanto, muito mais abundantes que as regras invariantes, há as regras variáveis, que ocorrem sempre quando duas ou mais formas estão em concorrência em um mesmo contexto e a escolha de uma depende de uma série de fatores, tanto de ordem interna ou estrutural, como de ordem externa ou social. Inclusive, às vezes, uma tem que cair em desuso para que a outra possa ser utilizada, é o que ocorreu, por exemplo, com *vossa mercê* > *vossmecê* > *vosmecê* > *você*. Fato semelhante ocorreu na substituição da forma de segunda pessoa *tu*, por uma forma de terceira pessoa *você*, dentre outras (MENDES, 2013).

### 3.2.1 A variável linguística

*Variável linguística* é o nome que se dá a duas ou mais formas distintas de se transmitir um conteúdo informativo e *variantes linguísticas* são as formas alternantes, que expressam a mesma coisa em um mesmo contexto (MONTEIRO, 2000, p. 59), portanto, não há diferença semântica em dizermos "cantou" ou "cantô", a diferença aí, todavia, se encontra no campo do significado expressivo ou social.

Ainda assim, muitas regras linguísticas nada têm a ver com qualquer valor social. Muitas se situam em um nível inferior ao das apreciações sociais, já que sua distribuição irregular ou idiossincrática é apresentada em várias comunidades linguísticas, como é o caso das supressões de fonemas citadas anteriormente. Apesar disso, é necessário interpretar a ocorrência das duas formas, levando-se em conta que pode haver uma delas que manifeste um uso mais ou menos frequente em determinado contexto, que é o que veremos mais adiante, nesta pesquisa.

### **3.2.2 As variáveis externas**

As variáveis de ordem social influenciam na escolha das variantes e nem sempre essa escolha é condicionada por fatores socioculturais. É bastante comum que certos fenômenos de variação sejam regulados apenas por pressões do próprio ambiente linguístico em que se realizam. Inversamente, há casos em que o uso de certas estruturas linguísticas depende das pressões de ordem externa ao sistema. E, finalmente, há situações em que tanto fatores internos como externos atuam na seleção de uma variante em detrimento de outras (TARALLO, 2007).

Dos fatores externos, os que mais têm sido discutidos são o gênero do falante, a faixa etária, a escolaridade, a profissão, a classe social, a região ou zona de residência, a origem do falante e os estilos de fala. Para este estudo foram selecionadas apenas as três primeiras variáveis extralinguísticas, ou seja, o gênero do falante, a faixa etária e a escolaridade, para efeitos de análise e para verificar como essas variáveis sociais podem influenciar no uso do fenômeno linguístico selecionado para este estudo.

#### **3.2.2.1 A variável gênero do falante**

Segundo Monteiro (2000) as mulheres e os homens não falam da mesma maneira. Além das diferenças no ritmo e tom de voz, há preferências por certas estruturas sintáticas, pelo emprego de determinados vocábulos ou formas de cortesia, bem como pela omissão de outros em função das conotações que possam apresentar. Há inclusive certas crenças populares de que as mulheres falam muito mais do que os homens ou que falam bem mais rápido. Isso foi constatado em nossas entrevistas, nas quais as mulheres demonstraram mais tranquilidade e desprendimento ao falar, enquanto os homens mostraram-se mais tímidos e respondiam com poucas palavras e mais vagarosamente às perguntas.

Mas não é o fato de falar mais que deve ser relevante na descrição das diferenças linguísticas relacionadas ao fator gênero do falante. O que mais importa, em nosso caso, são as discrepâncias no uso das estruturas da língua. Romaine (1994) afirma que algumas pesquisas evidenciam que um dos traços associados à fala feminina é o emprego de padrão entonacional mais alto no fim de um enunciado, especialmente nas frases afirmativas, o que sugere que alguma questão está sendo formulada. Tal fato foi interpretado como um indício de hesitação e falta de confiança que as mulheres teriam em defender suas opiniões, seus pontos de vista sobre um determinado assunto.

De acordo com Paiva (2012), há indicações de que o processo de escolarização atua de forma mais nítida sobre as mulheres do que sobre os homens. A mulher se revela mais receptiva à atuação normativa da escola, mais predisposta à incorporação de modelos linguísticos. A autora ainda afirma que enquanto os homens tendem a manifestar um estilo mais independente e uma postura que garanta seu prestígio, as mulheres orientam sua conversação de forma mais solidária, que busca o envolvimento do interlocutor (p.35). Todavia, segundo Labov (2008), as mulheres empregam menos as variantes estigmatizadas do que os homens e parecem mais sensíveis aos valores sociais que condicionam o uso da língua e Trudgill (1979) considera que isso ocorre pela posição subordinada das mulheres na sociedade que exige delas tal comportamento para que assegurem, pelo menos, o seu *status* linguístico, pois enquanto os homens são avaliados socialmente pelo que fazem, as mulheres são avaliadas primeiramente pelo que aparentam.

Segundo Monteiro (2000), as pressões sociais exigem que os falantes usem a forma de prestígio, no entanto, essa pressão é mais forte nas mulheres por causa da consciência que elas têm de seus *status* e ao fato de a posição que ela assume na sociedade estar menos assegurada que a do homem. Um maior grau de formalismo linguístico significa para elas a manifestação de um comportamento que garanta sua aceitação social. Sempre se espera que a mulher utilize uma linguagem mais polida, mais elegante, enquanto tolera-se do homem a linguagem mais rude, obscena e distanciada do padrão da língua, até porque a ela é exigida uma conduta irrepreensível, talvez devido a sua responsabilidade com a educação dos filhos, assumindo a carga de ser, para eles modelo e transmitir as normas de comportamento, dentre eles o linguístico.

A língua não é simplesmente um veículo para se transmitir informações, mas é também um meio para se estabelecer e manter relacionamentos com outras pessoas. A própria língua como sistema acompanha de perto a evolução da sociedade e reflete de certo modo os padrões de comportamento, que variam em função do tempo e do espaço. Assim se explicam os fenômenos de diversidade e até mesmo de mudança linguística, propostos por Labov.

As diferenças linguísticas estão, intrinsecamente, ligadas às atitudes sociais e sendo assim, homens e mulheres são socialmente diferentes no sentido de que a sociedade ainda hoje, mesmo depois de tanta luta pela igualdade, confere-lhes papéis distintos e espera que utilizem padrões de comportamento também distintos, desse modo, a linguagem apenas reflete tal fato social.



### **3.2.2.2 A variável faixa etária do falante**

De acordo com Monteiro (2000), facilmente se percebe que existem diferenças linguísticas devido à idade do falante. Há diferenças marcantes entre a linguagem dos idosos, dos adolescentes e das crianças, mostrando diferenças de acordo com as faixas etárias dos falantes, na mesma região, e em falantes de uma mesma cultura.

O fator faixa etária é importante, porque é difícil um pesquisador acompanhar por anos a evolução de determinada variável dentro da comunidade, mas é possível que ele alcance a mesma dimensão na pesquisa das mudanças linguísticas dentro dessa comunidade por meio da observação linguística de diferentes faixas etárias. É o que Monteiro (2000) e Tarallo (2007) chamam de perspectiva de tempo aparente. Contudo, somente uma análise em tempo real esclarecerá se realmente se trata de uma mudança linguística ou se o fenômeno consiste numa variação própria de graduação etária. O autor chama a atenção, para o fato de que toda mudança pressupõe variação, entretanto nem toda variação representa mudança do fenômeno linguístico.

A pesquisa proposta descreve e analisa a linguagem utilizada pelos alunos da EJA de duas escolas públicas da cidade de Campo Grande (MS), nos moldes da Sociolinguística laboviana, buscando, principalmente, descrever o comportamento das variáveis extralinguísticas gênero, faixa etária e escolaridade do falante e, se elas estão entre os fatores que podem influenciar a variação linguística dos falantes que possuem escolaridade incompleta nas faixas etárias de 15 a 35 anos e de 36 a 60 anos.

O presente estudo tem, portanto, como objetivo analisar por meio da linguagem falada e escrita de vinte informantes, a influência das variáveis gênero, faixa etária e escolaridade na realização da supressão de fonemas, interpretando os resultados obtidos e verificando possíveis indícios de mudança linguística, no sentido de mostrar, dentro dessa comunidade específica de falantes, se essa afirmação pode vir ou não a ser confirmada.

### **3.2.2.3 A variável escolaridade do falante**

De acordo com Bortoni-Ricardo (2004) os anos de escolarização de um indivíduo e a qualidade das escolas que frequentou também tem influência em seu repertório linguístico. Geralmente esses fatores estão ligados ao status socioeconômico. Interpreta-se que quanto maior o nível de escolaridade, maior seu status socioeconômico e maior a probabilidade de utilização da norma padrão.

Para Tarallo (2007), a escolaridade é muito importante no desempenho linguístico de um falante e embora estejamos em uma sociedade tão diversificada, nela se privilegia a norma padrão, a qual comumente é apresentada pela primeira vez na escola. Entendemos, assim, que quanto mais alto o nível de escolaridade, mais se estuda a língua e mais a linguagem de um indivíduo se aproxima da norma padrão, isso porque as pessoas vão tomando consciência de seu *status* social.

Diante disso, Sebastião Gonçalves (2008) afirma que o nível de escolaridade não é suficiente para diferenciar o que é culto do que é popular e que não se pode rotular como "norma culta" a identificação da variedade falada por informantes de alto nível de escolaridade. Ele ainda propõe que é:

[...] prática comum nos estudos sociolinguísticos, e de descrição das línguas em geral, a associação da oposição culto vs. popular ao fator social escolaridade, o que pode significar que a consideração do que define uma variedade culta e uma variedade popular refletiria diretamente o maior e os menores níveis de escolaridade dos indivíduos de uma comunidade. É sob tal premissa que se levanta também a hipótese de que quanto maior o nível de escolaridade do indivíduo, maior a proximidade de sua fala da norma-padrão culta da língua, porque maior é a pressão social que recebe em razão do maior tempo de contato com os padrões normativos da língua. (p.01)

Mollica (2012) considera que uma mudança não se faz só com a escola, mas também mudança nenhuma se faz sem ela. Assim, a variável escolaridade nos traz resultados se um indivíduo utiliza-se da linguagem padrão ou não, porém, tal resultado não pode ser isolado, ele precisa estar associado com outros fatores, linguísticos e extralinguísticos.

A autora (*op. cit.*) nos leva a refletir se o caso da apócope dos vocábulos /r/ e /u/, objeto de nossa pesquisa, é um caso de mudança em andamento, já que esta ocorre também por intermédio de vários indivíduos que normalmente têm um maior prestígio dentro de uma comunidade de fala. Assim, o nível escolaridade está correlato aos mecanismos de promoção ou resistência à mudança. Se os indivíduos que falam “eu vô cantá” são de classes estigmatizadas, a sociedade resiste à mudança, porém, se esta mesma frase é pronunciada por indivíduos que possuem um prestígio social, a mudança pode ser promovida.

Em contrapartida, segundo Luchesi e Araújo (2014) os falantes das classes mais altas e de maior nível de escolaridade exibem uma maior frequência de uso das formas de prestígio do que os falantes da classe média e estes, uma maior frequência do que os da classe baixa, enquanto que os processos de mudança tendem a ser liderados pelos indivíduos mais integrados da classe média baixa e/ou das seções mais elevadas da classe operária.

Assim, observaremos em nossa análise se a variável escolaridade influencia no tocante à supressão dos vocábulos finais /r/ e /u/ por meio da comparação entre a fala dos informantes que possuem nível médio incompleto e a fala da entrevistadora, de nível superior completo.

### 3.3 A mudança linguística

É de se saber que como qualquer fenômeno vivo, as línguas não constituem realidade estática, elas mudam com o passar do tempo, modificando a sua configuração estrutural. Os falantes, normalmente, não têm consciência de que sua língua está mudando, uma vez que a mudança ocorre de forma lenta e gradual (BUENO, 2003).

A escrita é, portanto, uma realidade mais estável e permanente que a língua falada, funcionando não só como controlador temporário de mudanças, mas, principalmente, como ponto de referência para a imagem que os falantes constroem da língua. A língua escrita é mais conservadora, por isso há maior dificuldade quanto ao ato de escrever. Certas estruturas possíveis na fala ainda são inaceitáveis na escrita, como é o caso da apócope do /r/ e do /u/, pois esta está ligada a contextos sociais marcados de formalidade e para satisfazer expectativas sociais, procura-se evitar formas próprias do vernáculo.

Como já dito anteriormente, nem toda variação implica mudança, mas toda mudança pressupõe variação, o que significa que a língua é uma realidade heterogênea, multifacetada e que as mudanças emergem dessa heterogeneidade, embora nem todo fato heterogêneo resulte, necessariamente, numa mudança linguística significativa nos fenômenos em uso na língua.

As mudanças têm início, geralmente, pelas gerações mais jovens, pelos grupos socioeconômicos intermediários, então elas avançam para a fala informal de grupos mais altos socioeconomicamente, chegam às situações formais de fala e só aí começam a ocorrer na escrita, mas nem todas as mudanças passam por essa escala.

As mudanças linguísticas não são facilmente aceitas pela sociedade, pois a primeira reação dos falantes em relação a ela é negativa. As diferentes formas de falar são tachadas de "erradas", "feias", isto porque a língua cultivada pela tradição gramatical e veiculada pela escola e pelos meios de comunicação tem uma imagem que homogeneiza a realidade linguística, cristaliza uma certa variedade como a única, identificando-a como língua e excluindo todas as outras como "incorretas".

De acordo com Monteiro (2000) a mudança linguística parece acompanhar de perto a evolução da própria sociedade e tal aspecto é de caráter universal e não aleatório. Elas, geralmente, ocorrem quando os usuários de uma determinada região, estrato social ou nível

intelectual sentem necessidade de modificar alguma forma de expressão. Essas iniciativas podem ser imitadas e perpetuadas ou, simplesmente, ignoradas e destinadas ao esquecimento, mas jamais vistas como aleatórias.

Segundo Faraco (2005, p.57):

A evolução, repetimos, é complexa e melindrosa, relacionada com mil e um acidentes, cruzada, recruzada e entrecruzada - porque não representa a evolução de uma coisa feita e acabada, mas as vicissitudes de uma atividade em perpétuo movimento.

Em nosso estudo, procuramos entender os motivos que levaram e levam determinadas palavras, na oralidade, a sofrer o processo linguístico chamado, pela linguística histórica, de apócope e na escrita ser menos frequente tal fato e se sua recorrência é mais observada na fala de homens ou de mulheres e, ainda, se a faixa etária e a escolaridade do falante influencia no uso de tais variantes.

### **3.4 Breve estudo sobre os metaplasmos**

A língua não é estática, ela passa por constantes evoluções com o passar do tempo. A Linguística Histórica estuda a mudança linguística de uma ou várias línguas e tal mudança é definida como processo pelo qual uma língua viva não fica estagnada, mas evolui, acompanhando o evoluir da sociedade que a utiliza como instrumento de comunicação. Segundo Bagno (2007, p. 165 e 166):

A mudança linguística sempre foi encarada como um problema, como uma coisa negativa, como um sinal de ruína, decadência e corrupção da língua (e da moral de seus falantes). No entanto, ela é inevitável: tudo no universo, na natureza e na sociedade passa incessantemente por processos de mudança, de obsolescência, de reinvenção, de evolução... Por que só a língua teria de ficar parada no tempo e no espaço? Todas as demais instituições humanas sofrem mudança, por que a língua não sofreria?

Desde o Latim, a Língua Portuguesa tem passado por diferentes processos de transformação fonética até os nossos dias. É possível observar as mudanças fonéticas por que está passando a língua, principalmente na fala dos indivíduos, por exemplo, nos diálogos cotidianos em que as palavras consagradas no léxico sofrem transformações fonéticas e são pronunciadas de modo distinto, por gerações distintas ou, às vezes, de forma distinta dentro de uma mesma comunidade de fala.

As palavras sofrem em sua evolução algumas modificações fonéticas, denominadas metaplasmos, que segundo Coutinho (2000, p. 142), tal denominação vem do grego *μετα* = além + *πλασμος* = formação, transformação. Os fonemas constituem o material sonoro da língua e este material está, como tudo o mais, sujeito à lei fatal das transformações. De acordo com o autor (*op.cit.*) essas modificações fonéticas podem ser de pelo menos quatro tipos:

- 1) Pela troca (Metaplasmos por permuta)
- 2) Pelo acréscimo (Metaplasmos por aumento)
- 3) Pela supressão de fonema (Metaplasmos por subtração)
- 4) Pela transposição de fonema ou de acento tônico (Metaplasmos por transposição).

Veremos cada um deles de forma mais detalhada no próximo subtópico<sup>8</sup> e nos ateremos aos metaplasmos por subtração – do tipo apócope, que consiste na supressão de fonemas no final de palavras.

### 3.4.1 Metaplasmos por permuta

- a) *Sonorização*: permuta de um som *surdo* em um som *sonoro*. Ex: *lupu* > *lobo*.
- b) *Vocalização*: conversão de consoante em fonema vocálico. Ex: *facto* > *feito*.
- c) *Consonantização*: transformação de som vocálico para consonantal. Ex: *uitam* > *uita* > *uida* > *vida*.
- d) *Assimilação*: aproximação de dois fonemas, resultante da influência que um exerce sobre o outro. Pode ser vocálica e consonantal, total e parcial, progressiva e regressiva. Ex: *persona* > *pessoa*.
- e) *Dissimilação*: diversificação ou queda de um fonema por já existir fonema igual ou semelhante na palavra. Ex: *callamellu* > *caramelo*.
- f) *Nasalação*: transformação de um fonema oral em um fonema nasal. Ex: *mae* > *mãe*.
- g) *Desnasalação*: transformação de um fonema nasal em um oral. Ex: *bona* > *bõa* > *boa*.
- h) *Apofonia*: consiste na mudança de timbre da primeira vogal por influência de um prefixo. Ex: *in + barba* > *imberbe*.
- i) *Metafonia*: é a mudança de timbre de uma vogal por influência de outra. Ex: *debitam* > *debita* > *debida* > *devida* > *dívida*.

---

<sup>8</sup> Informações retiradas do livro *Pontos de Gramática Histórica* de Ismael de Lima Coutinho (2000).

- j) *Palatização*: é a transformação de qualquer fonema ou grupo de fonemas em um som palatal. Ex: vinea > vinha.
- k) *Ditongação*: é a transformação de um monotongo em um ditongo. Ex: basium > basio > bajo > baijo > beijo.
- l) *Monotongação*: é a transformação de um ditongo em um monotongo. Ex: eiclesiam > eiclesia > eicresia > eigreja > igreja.
- m) *Oclusão*: é a transformação de um hiato em um ditongo, ex: malum > malo > mao > mau.
- n) *Sibilação*: é a transformação de fonemas, ou grupos de fonemas não sibilantes em sibilantes (sibilantes: /f/, /v/, /s/, /z/). Ex: lancea > lança.
- o) *Rotacismo*: é a transformação de qualquer consoante em r. Ex: pallidum > pallido > palido > paldo > pardo.
- p) *Bilabiação*: é a passagem v do para o b, ex: uascellum > vascellum > vascello > bascello > bascelo > bascel > bachel > baichel.

### 3.4.2 Metaplasmos por aumento

- a) *Prótese*: acréscimo de um fonema no início de uma palavra, ex: scribere > escrever.
- b) *Epêntese*: acréscimo de um fonema no interior de uma palavra. Ex: stella > estrela.
- c) *Anaptixe*: epêntese especial que consiste em desfazer um grupo de consoantes pela intercalação de uma vogal. Ex: grupa > garupa.
- d) *Epítese*: acréscimo de um fonema no final de uma palavra. Ex: ante > antes.

### 3.4.3 Metaplasmos por subtração

- a) *Aférese*: queda de fonema no início da palavra. Ex: episcopu > bispo.
- b) *Síncope*: supressão de um fonema no interior da palavra, ex: malu > mau.
- c) *Haplologia*: é a supressão de uma sílaba dentro de um vocábulo onde existe outra igual ou semelhante. Ex: perdeda > perda.
- d) *Apócope*: supressão de um fonema no final da palavra. Ex: mare > mar.
- e) *Crase*: fusão de dois fonemas vocálicos iguais, ex: dolore > dolor > door > dor.
- f) *Sinalefa*: queda da vogal final de uma palavra, quando a seguinte começa por vogal. Ex: de + intro > dentro.

### 3.4.4 Metaplasmos por transposição

Por transposição de acento:

- a) *Hiperbibasmo*: mudança de lugar do acento, que compreende a diástole e a sístole:
- *Diástole*: deslocação de acento tônico de uma sílaba para a posterior. Ex: júdice > juiz.
  - *Sístole*: recuo do acento para a sílaba anterior. Ex: erámus > éramos.

Por transposição de fonemas:

- b) *Metátese*: o fonema muda de lugar na mesma sílaba. Ex: semper > sempre.
- c) *Hipértese*: o fonema muda de lugar de uma sílaba para outra. Ex: capio > caibo.

### 3.5 Metaplasmo por subtração - a apócope

Para esta pesquisa interessa-nos o estudo do metaplasmo por subtração, de forma mais específica, a apócope. Sabendo que tal fenômeno é a supressão ou queda de um fonema no final da palavra, buscamos investigar como se dá a manifestação do apagamento do /r/ e do /u/ em final de vocábulos tanto na fala como na escrita de alunos da Educação de Jovens e Adultos na cidade de Campo Grande (MS). Verificamos tal manifestação, determinando-a em relação aos condicionantes extralinguísticos, como gênero, faixa etária e escolaridade do falante, buscando verificar se a incidência já constatada na fala dos brasileiros é perpassada para a escrita, ou se há maior monitoração durante a prática dela e se o gênero, a faixa etária e a escolaridade incidem maior recorrência em seu uso.

Em relação ao português moderno, já se observam diferentes manifestações de apócope. A supressão do /r/ final dos verbos no infinitivo (*fala(r) – falá; dize(r) – dizê*) expressa a ativa manifestação do processo de apagamento. Segundo Bagno (2007), não são apenas os incultos que utilizam tais variantes, mas também os letrados, pois:

O apagamento de /r/ nos infinitivos caracteriza o vernáculo de todos os brasileiros. Nas demais palavras é frequente em determinadas variedades regionais (como as nordestinas). Daí a impropriedade de usar grafias como CANTÁ, VENDÊ, SAÍ, como representativas da fala popular, já que elas também caracterizam os falantes urbanos escolarizados (p. 148).

O mesmo ocorre com a apócope do /u/, que é categórica no português brasileiro e só mesmo em situações de muito monitoramento na fala, sobretudo quando está oralizando um texto escrito, é que a pessoa, sob influência da escrita, pronuncia [vow], [amow] (BAGNO, 2007, p.121).

Bortoni-Ricardo (2004) confirma tal afirmação dizendo que:

[...] em todas as regiões do Brasil, o /r/ pós-vocálico, independentemente da forma como é pronunciado, tende a ser suprimido, especialmente nos infinitivos verbais (correr > corrê; almoçar > almoçá; desenvolver > desenvolve; sorrir > sorri) (p. 85).

Já Ferreira (2008) analisa que os fatos linguísticos produzidos por falantes com nível de escolaridade superior, são os que menos produzem apócope, independentemente da faixa etária, o que contrasta as proposições de Beline (2002, p.123), ao afirmar que "o uso da variante /r/ em verbos no infinitivo estaria numa relação, diretamente proporcional à escolaridade do falante: quanto maior o nível de escolaridade, maior a frequência de uso da variante".

Em todo caso, é visível que as pessoas que produzem, por exemplo, cantá, vendê, não são discriminadas, socialmente, como as que dizem "trabaia", "atrapaia", sendo assim, o uso da apócope em determinados contextos linguísticos tem se tornado mais aceitável entre os falantes da Língua Portuguesa.

No capítulo IV, a seguir, apresentaremos a análise dos dados coletados nas entrevistas, buscando além de discutir os desafios de ensino-aprendizagem, traçar um paralelo do uso da apócope na fala e na escrita de alunos de duas escolas que contemplam a EJA na cidade de Campo Grande/MS.



## CAPÍTULO IV - ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo traz os resultados estatísticos para comprovação de nossas hipóteses. Nele discutiremos primeiramente os desafios de aprendizagem enfrentados pelos alunos da EJA e os desafios de ensino apresentados pelos professores e depois, traremos a análise de como se deu a supressão dos fonemas /r/ e /u/ em final de vocábulos (a apócope) na fala e na escrita, analisando cada uma das ocorrências dentro das variáveis extralinguísticas escolhidas para esse estudo.

A comunidade de fala escolhida para nossa pesquisa, como dito anteriormente, é composta de alunos da Educação de Jovens e Adultos de duas escolas da Rede Pública Estadual de ensino da cidade de Campo Grande (MS). Primeiramente foi feita uma pesquisa para verificar quais escolas de Campo Grande possuíam EJA e, posteriormente, escolhemos duas de forma aleatória, de acordo com as que tivemos mais fácil acesso.

Nessa comunidade buscamos alunos do sexo feminino e masculino, de 15-60 anos e que nasceram em Campo Grande ou vieram para esta cidade no máximo com cinco anos de idade, a fim de que o modo de falar influenciado por outra localidade, não interferisse nos dados a serem analisados. Após verificar os que se encaixavam no perfil almejado, entrevistamos oralmente e também coletamos textos escritos de 20 alunos, 5 para cada célula social para preservar a representatividade da amostragem, como sugere Tarallo (2007). Segue quadro com o perfil geral dos nossos informantes:

**Quadro 4** - Perfil geral dos informantes

<b>Gênero do falante</b>	<b>Faixa etária do falante</b>	<b>Quantidade selecionada</b>
Masculino	15-35 anos	5
Masculino	36-60 anos	5
Feminino	15-35 anos	5
Feminino	36-60 anos	5

Para a realização das entrevistas, separamos uma sala de aula vazia, pedimos autorização aos alunos para que os dados coletados pudessem ser utilizados neste trabalho e também solicitamos que escolhessem um pseudônimo para que suas identidades fossem preservadas, sendo assim, vale ressaltar que os nomes que serão citados neste capítulo não são os nomes reais dos estudantes. As entrevistas seguiram um questionário (ver anexo I) que

versava sobre perguntas do cotidiano do aluno pois, o objetivo era, além de coletar ocorrências da supressão de fonemas tais como /r/ e /u/ no final de palavras, conhecer a realidade social em que o aluno está inserido e quais os desafios de aprendizagem enfrentados por eles. O tempo de cada entrevista compreendeu um período de oito a vinte minutos, dependendo da disposição de cada aluno.

Quanto ao material escrito para análise de nossa pesquisa, pedimos ajuda aos professores de Língua Portuguesa que passassem aos alunos uma redação com o tema "O que sonho para o futuro" que tinha o mesmo objetivo das entrevistas, ou seja, analisar as ocorrências da supressão de fonemas tais como /r/ e /u/ no final de vocábulos e conhecer um pouco a realidade social do aluno e suas perspectivas para o futuro.

Além das entrevistas gravadas e das redações coletadas, solicitamos que os dois professores de Língua Portuguesa respondessem a um questionário (ver anexo III) com perguntas sobre sua formação de modo geral, como se configuravam suas aulas no tocante ao ensino do Português e quais os maiores desafios enfrentados na hora de ensinar jovens e adultos. Com essa junção de dados, foi possível traçar um olhar holístico em relação ao ensino-aprendizagem da Língua e suscitar reflexões dos profissionais da educação que atuam nessa modalidade de ensino sobre as reais dificuldades/necessidades dos alunos que a frequentam.

#### **4.1 Desafios de aprendizagem: traçando um perfil detalhado dos alunos**

A busca por informantes foi realizada no período noturno. Apesar de a aula começar às 18h20min. os alunos costumam chegar quase às 19h ou até mesmo depois desse horário, o que dificultou encontrar, rapidamente, as pessoas que atendessem ao perfil desejado. Segundo eles, o motivo do atraso era o trabalho, pois tinham de chegar em casa, tomar banho, jantar e ir para a escola. Em duas semanas foi possível entrevistar todas as mulheres, porém, demorou um pouco mais para encontrar os homens, já que em todas as turmas eram sempre em menor quantidade e quase não havia homens que preenchessem a célula social de 35-60 anos de idade e por isso tivemos de procurar uma segunda escola.

Diante dessa dificuldade foi possível constatar que para os homens é mais difícil dar segmento aos seus estudos e que as mulheres estão buscando cada vez mais ganhar espaço na

sociedade, ganhar voz e força. Segundo Trudgill (1979)<sup>9</sup> a sociedade exige das mulheres um comportamento que as assegurem, pois enquanto os homens são avaliados, socialmente, pelo que fazem, as mulheres são avaliadas, primeiramente, pelo que aparentam. Sendo assim, se o homem, principalmente os que possuem a idade acima dos trinta e cinco anos, já possui uma vida financeira e profissional mais estabilizada e está conseguindo sustentar a família, o nível de escolaridade não tem relevância para ele. Já as mulheres acima dos trinta e cinco anos que não concluíram seus estudos, ou são donas de casa, ou possuem profissões menos privilegiadas e desgastantes, como “diarista” ou “babá” e, por isso, estão em busca de melhores oportunidades no mercado de trabalho.

Ainda no que se refere à vida laboral, das 10 mulheres entrevistadas, 6 não trabalhavam até o momento de realização da entrevista, sendo que 4 delas estão dentro do perfil de 15-35 anos, ou seja, as mulheres mais novas estão menos inseridas no mercado de trabalho do que as mais velhas, e isso, porque elas já não estão mais aceitando o trabalho que lhes oferecem pelo nível de escolaridade que possuem, como será mostrado mais detalhadamente, adiante. Em contrapartida, dos 10 homens entrevistados, somente 1 não trabalhava até o momento da coleta dos dados, porque havia acabado de sair de um emprego. Isso se deve à cobrança social de que o homem precisa trabalhar, sustentar a família, ser o provedor e, por isso, começam a trabalhar bem mais cedo e com muito mais afinco que as mulheres, as quais precisam cuidar dos filhos e da casa.

Quanto à renda mensal da família dos entrevistados, ela varia de 1 a 4 salários mínimos. O quadro abaixo traz, de maneira mais detalhada, o perfil socioeconômico dos alunos entrevistados.

**Quadro 5 - Perfil Socioeconômico dos informantes**

MULHERES					HOMENS				
Pseudônimo	Idade	Trabalha?	Profissão	Renda mensal	Pseudônimo	Idade	Trabalha?	Profissão	Renda mensal
<b>Amarilis</b>	41	não	-	4 sal.	<b>Bruno</b>	36	Sim	Assistente administrativo	4 sal.
<b>Ani</b>	39	sim	Empregada Doméstica	3 sal.	<b>Claudio</b>	39	Sim	Zelador de Condomínio	4 sal.
<b>Bárbara</b>	19	não	-	2 sal.	<b>Fábio</b>	20	Sim	Autônomo	2 sal.
<b>Bruna</b>	20	não	-	2 sal.	<b>Gustavo</b>	37	Sim	Ajudante de motorista	2 sal.
<b>Celita</b>	42	sim	Diarista	2 sal.	<b>Jhon</b>	21	Sim	Pedreiro	2,5 sal.
<b>Fernanda</b>	29	não	-	2 sal.	<b>José</b>	19	Não	-	3 sal.
<b>Lisa</b>	19	sim	Manicure	3 sal.	<b>Matheus</b>	42	Sim	Marceneiro	2 sal.

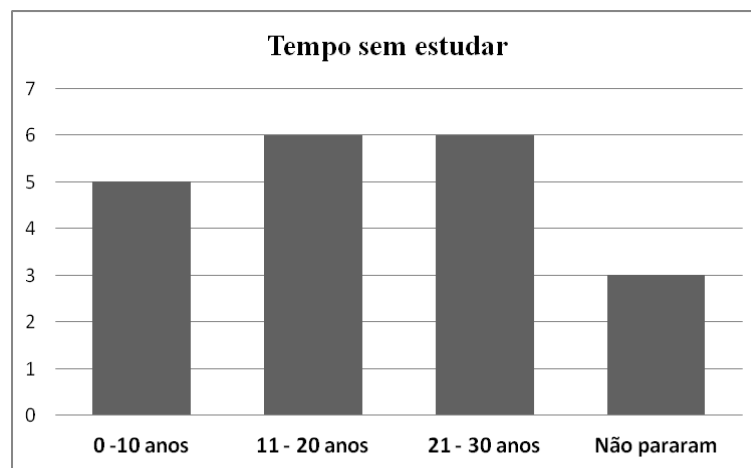
<sup>9</sup> Nesse contexto usamos Monteiro devido a obra de Trudgill ser de difícil acesso.

<b>Maria José</b>	42	não	-	2 sal.	<b>Maurício</b>	22	Sim	Ajudante geral	3 sal.
<b>Maria Silva</b>	47	sim	Auxiliar administrativo	1 sal.	<b>Pedro</b>	19	Sim	Peixeiro	3 sal.
<b>Yasmim</b>	28	não	-	1 sal.	<b>Rodrigo</b>	38	Sim	Autônomo	3 sal.

Como podemos perceber, as profissões executadas pelos alunos são as que não exigem o ensino médio ou a continuação dos estudos. Embora isso aconteça, a maioria desejou voltar a estudar para não precisar continuar onde estão, ter uma vida com mais dignidade, melhores condições financeiras, uma carreira reconhecida, prestar um concurso ou iniciar um curso na universidade. Poucos querem terminar o Ensino Médio, meramente, para concluir essa etapa.

Durante a pesquisa, percebemos que a ideia de que o aluno da EJA deixou de estudar em idade própria por motivo de trabalho precoce, foi refutada. Interessante foi descobrir que em alguns casos, as pessoas deixaram de estudar, como eles próprios disseram por “preguiça” e só depois que viram que, realmente, o estudo é primordial para quem quer ascender-se profissionalmente, é que retornaram à escola, sendo que a maioria demorou em torno de 11 a 30 anos para retornar, como demonstrado no gráfico a seguir:

**Gráfico 1** - Tempo que os alunos ficaram sem estudar



O gráfico demonstra que das 20 pessoas entrevistadas, 5 ficaram de 0-10 anos sem estudar, 6 ficaram de 11-20 anos, também 6 de 21-30 anos e 3 não pararam de estudar, somente reprovaram bastante ou entraram já tarde na escola, como é o caso da Bruna. Observando o quadro a seguir é possível perceber os motivos que levaram cada aluno a interromper os estudos e o motivo pelo qual decidiram voltar aos bancos escolares.

**Quadro 6 - Motivos de terem parado e voltado aos estudos**

MULHERES			HOMENS		
Pseudônimo	Por que parou de estudar?	Por que voltou a estudar?	Pseudônimo	Por que parou de estudar?	Por que voltou a estudar?
<b>Amarilis</b>	Para trabalhar	Para fazer concurso	<b>Bruno</b>	Por preguiça e por causa da minha ex-namorada	Quero melhores oportunidades de emprego
<b>Ani</b>	Para trabalhar	Para fazer concurso	<b>Claudio</b>	A namorada engravidou, então casei e precisei trabalhar	Para acompanhar meu filho que precisou estudar a noite
<b>Bárbara</b>	Por preguiça	Não consigo arrumar trabalho sem o “estudo”	<b>Fábio</b>	Por preguiça. Ia até a metade do ano e desistia. Fiquei três anos nessa rotina.	Só para terminar o 3º ano mesmo e pegar o modelo 19
<b>Bruna</b>	Não parei. Entrei tarde na escola e reprovei um ano.	Para fazer faculdade	<b>Gustavo</b>	Problema na família	Porque vi minhas irmãs terminando os estudos e também quero ter um futuro melhor
<b>Celita</b>	Para trabalhar	Para ajudar meus filhos na escola	<b>Jhon</b>	Para trabalhar	Para fazer faculdade e ter um futuro melhor
<b>Fernanda</b>	Casei cedo e fiquei com preguiça	Para fazer faculdade e melhorar de vida	<b>José</b>	Nunca parei, reprovei três anos por bagunça e notas baixas	Vim pra EJA porque é mais fácil e posso concluir mais rápido
<b>Lisa</b>	Fiquei grávida na adolescência e desisti	Para ter o Ensino Médio completo e talvez fazer faculdade	<b>Matheus</b>	Para trabalhar	Para fazer faculdade ou um curso técnico
<b>Maria José</b>	Casei cedo e desisti	Para fazer faculdade e melhorar de vida	<b>Maurício</b>	Para trabalhar	Para fazer faculdade
<b>Maria Silva</b>	Para cuidar do meu filho	Para fazer faculdade	<b>Pedro</b>	Nunca parei, só reprovei três vezes no primeiro ano	Vim pra EJA para terminar rápido os estudos e poder fazer uma faculdade
<b>Yasmim</b>	Casei cedo, meu marido ficava com ciúme e por preguiça também	Melhorar de vida e dar um futuro melhor para os meus filhos	<b>Rodrigo</b>	Fui baleado em uma festa, fiquei em coma e depois da recuperação, desisti	Porque eu tive um filho e quero fazer uma faculdade para dar uma vida melhor para ele

Das 10 mulheres entrevistadas, somente 3 pararam de estudar porque precisavam trabalhar para ajudar no sustento da família. A Ani, por exemplo, sofreu com a separação dos pais ainda na infância para a adolescência e precisou trabalhar para ajudar a mãe no sustento da casa, pois passariam fome se não o fizesse. A maioria parou de estudar porque casou nova ou engravidou cedo e, devido às circunstâncias, acabou desistindo. A Bruna, por sua vez, já entrou tarde na escola e quando se viu fora da faixa etária dos outros colegas, decidiu que iria fazer a EJA. A maioria dos alunos que tem menos de 20 anos preferem fazer a EJA por ser um meio mais rápido de concluir os estudos e por acharem que é mais fácil concluí-la.

Dos 10 homens entrevistados, também 4 desistiram dos estudos para trabalhar, já que precisavam sustentar a família e 2 desistiram por “preguiça”. Já os alunos José e Pedro, ambos de dezenove anos, nunca pararam de estudar, mas devido às reprovações, decidiram fazer a EJA, por ser mais fácil e rápido para terminar, como é possível observar no fragmento de entrevista a seguir:

INQ: Entendi. Eee... porque que você decidiu fazê EJA?

INF: Porque é mais fácil, eu acho.

INQ: Cê acha mais fácil fazê EJA?

INF: Hurrum, é.

INQ: Em que sentido?

INF: E o tempo também, que é um tempo curto e menor... termina rápido, termina rápido.

Dos vinte alunos entrevistados, 16 decidiram voltar a estudar porque desejam melhorar as condições de vida pessoal e da família, não estão satisfeitos com os empregos que têm e para isso precisam fazer uma faculdade, um concurso público, ou curso técnico. A Celita e o Claudio tiveram de voltar para ajudar os filhos a estudarem e o Fábio e o José querem terminar logo os estudos para constar no currículo que têm pelo menos o Ensino Médio.

Em relação à disciplina Língua Portuguesa, os alunos disseram que estudá-la é importante para se conseguir um bom emprego, principalmente, porque não podem falar e escrever "errado" no ambiente de trabalho, mas que "não sabem direito o português, pois é uma língua muito difícil e complicada de se aprender". Quando surgiu a pergunta sobre a disciplina que mais gostavam, somente duas pessoas responderam que era a Língua Portuguesa. No próximo quadro vemos o que responderam sobre qual a disciplina que mais se identificam e qual a concepção que têm da Língua Portuguesa.

**Quadro 7 - Disciplina que mais se identificam e concepção da Língua Portuguesa**

MULHERES				HOMENS			
Pseudônimo	Disciplina que mais gosta	O que acha da Língua Portuguesa?	Qual sua maior dificuldade na Língua Portuguesa?	Pseudônimo	Disciplina que mais gosta	O que acha da Língua Portuguesa?	Qual sua maior dificuldade na Língua Portuguesa?
<b>Amarilis</b>	Filosofia	Complicada	Redação e confundo as regras	<b>Bruno</b>	História	Complicada	Falar "certo" e usar acentos e vírgulas na escrita
<b>Ani</b>	Biologia	Difícil	Não sei responder, só sei que é difícil	<b>Claudio</b>	-	Não gosto, é difícil	As regras
<b>Bárbara</b>	Matemática	Chata e complicada	A nova ortografia	<b>Fábio</b>	Matemática	Chata	Os verbos, os adjuntos e todas as regras gramaticais do português
<b>Bruna</b>	Biologia	Complicada e difícil	Ortografia, uso das vírgulas e falar "certo"	<b>Gustavo</b>	Filosofia	Muito difícil	Difícil entender as regras
<b>Celita</b>	Português	Eu gosto, mas é muita coisa para aprender	A linguagem culta	<b>Jhon</b>	Português	Complicada, mas muito importante	Praticar a língua "correta", falar e escrever corretamente
<b>Fernanda</b>	Matemática	Na EJA eu gosto, é mais fácil que no	Colocar em prática o que aprendi	<b>José</b>	Matemática	Na EJA é mais fácil que no ensino	São muitas regras para aprender

		ensino regular				regular, mas é muita coisa para aprender	
<b>Lisa</b>	Matemática	Difícil e complicada	Muita coisa pra aprender, cada dia uma nova regra	<b>Matheus</b>	Matemática	Difícil	Muita regra
<b>Maria José</b>	Sociologia	Não gosto, é muito difícil	Os verbos, acentuação e escrever redação	<b>Maurício</b>	Matemática	Não é fácil de aprender não	Falar e escrever “corretamente”
<b>Maria Silva</b>	Biologia	Difícil	Regras da gramática	<b>Pedro</b>	Matemática	Difícil de decorar tudo	As regras. Na hora eu aprendo, mas depois não lembro mais
<b>Yasmim</b>	História	Difícil, tenho dificuldade, mas gosto	A nova ortografia	<b>Rodrigo</b>	Matemática	Não é fácil de aprender. Tem que se dedicar muito.	Aprender a gramática

Dos vinte entrevistados, nove disseram identificar-se com a Matemática, três com a Biologia, dois com a Filosofia, dois com a História, dois com a Língua Portuguesa, um com a Sociologia e um não soube responder, pois afirmou não saber ao certo com qual se identifica mais. Maria Cecília Mollica e Marisa Leal no livro “Letramento em EJA” (2009) discutem um capítulo falando sobre o preconceito que se tem em relação às disciplinas Português e Matemática e que as crenças que se tem de que essas disciplinas são difíceis, constitui uma influência negativa para o bloqueio na aprendizagem dos alunos. Diante disso, foi interessante perceber que em nossa pesquisa, quase metade dos alunos gostam da disciplina “matemática”. Segundo eles, essa é uma disciplina mais prática, que sabendo as fórmulas e a forma correta de fazer os cálculos, já fica fácil. Vejamos os trechos das entrevistas a seguir, dois casos em que os alunos comparam a matemática com a Língua Portuguesa:

- 1) INQ: Iiiii... na escola, qual que a disciplina que você mais se identifica?  
 INF: Matemática  
 INQ: Matemática?  
 INF: (Balançando a cabeça, confirma)  
 INQ: Por que?  
 INF: Num sei (risos)... eu aprendo mais rápido (risos)  
 INQ: Por causa das fórmulas...?  
 INF: Num sei... que eu... eu gosto mesmo, eu achuuu bem melhor, porque também num tem aquela coisa de “ai você tem que fazê vogal disso, substantivo daquilo” (risos)... é só conta... purisso que eu gosto.
  
- 2) INQ: É? Iiiii você acha a Língua Portuguesa fáácil, gostosa de aprendêêê...?  
 INF: É bom de aprendê, só que não é muito bom, pra mim né, não sei pra outros, pra mim é assim...  
 INQ: Mas como assim ela é boa, mas não é boa?  
 INF: É... num tempo lá cê ta de boa, aí depois no outro tempo aí já vira a cabeça tudo, aí já não consegue fazê mais nada.  
 INQ: Ahh questão de sê fácil cê ta falano, tem hora que é fácil, tem hora que não é, né?  
 INF: Exato, agora matemática não, matemática é já outra coisa, cê... tá lá o cálculo, cê fez lá aquela conta, ele passô mais difícil e aí é mais fácil de aprendê do qui português...

INQ: Hum

INF: Entendeu?

INQ: E o que a Língua Portuguesa aa, o que que acontece com a Língua Portuguesa que faz ela se torná difícil?

INF: Pra mim é na hora que, quando vo fazê uns negócio lá que ela passa no quadro que é, é esses verbo ééé... verbo eu não entendo nenhum, vo te falá a verdade memo, não entendo nada, verbo, substantivo...

essas coisas aí, eu faço assim, eu faço na hora, só qui na hora da prova aí num vai, num lembro de nada.

INQ: Esquece tudo...

INF: Agora matemática não, matemática é de boa, eu faço hoje, amanhã eu posso fazê de novo, a mema coisa...

INQ: Vai sabê fazê...

INF: Português... negação!

Geralmente quando os alunos citam as dificuldades que encontram ao estudar a Língua Portuguesa, referem-se às regras, à gramática normativa e não, verdadeiramente, ao que ela é. Falam com frequência em uma língua correta, que depende de regras e leis a serem cumpridas, caso contrário, estarão “assassinando” a língua e vão passar vergonha por não saberem falar ou escrever como lhes é ordenado. Desse modo, entendem que o “Português” é o próprio conjunto de regras como já afirmara Bagno (2003, p. 50):

O próprio nome do idioma – português -, então, deixa de designar toda e qualquer manifestação falada e escrita da língua por parte de todo e qualquer falante nativo, e passa a designar exclusivamente esse ideal abstrato de língua certa, essa “norma oculta” que só uns poucos iluminados conseguem apreender e dominar integralmente.

Os alunos precisam entender que não existe uma Língua Portuguesa feia, errada e que não sabem usá-la. Precisam ser ensinados que sua utilização depende da situação em que se encontram, como já discutimos nos capítulos anteriores. Muitos alunos acabam concluindo o Ensino Básico até mesmo odiando a própria Língua, porque não entendem a sua gramática e não entendem o porquê de tantas regras e exceções, pois como se pode ver em nossos dados, declararam que a maior dificuldade está em aprender essas regras gramaticais. Assim, é necessária uma prática no uso da norma padrão e não somente ensinar a teoria com exemplos e exercícios soltos e descontextualizados. O professor de Língua Portuguesa precisa ensinar a gramática normativa sem desconsiderar as outras, trabalhando-as de forma aliada e contextualizada para que o aluno entenda como usá-las, principalmente, no que se refere à escrita.

Não isentando também os alunos de suas obrigações, estes têm de se sentir mais receptivo à aprendizagem da Língua, pois como vimos em nossa pesquisa, dos 20 entrevistados, praticamente 17 afirmaram que o Português na EJA, apesar de ser mais “fácil” que no Ensino Regular, continua sendo difícil, complicado, chato, que não o aprendem e por



causa disso, também nem se interessam muito por prestar atenção nas aulas, já que não vão aprender mesmo. Desse modo, cabe a eles se adaptarem às novas perspectivas de ensino, deixar de lado a resistência e colaborar para o aprendizado, também, das normas. É um trabalho conjunto, em que professor e aluno interagem buscando a melhor forma de ensino-aprendizagem.

Antes de encerrar esse subtópico, não podemos deixar de mencionar um fato interessante que ocorreu durante as entrevistas. Infelizmente alguns alunos não demonstraram interesse em dar prosseguimento aos estudos e aumentar seu nível de escolaridade, afirmaram querer apenas o “modelo 19” dizendo, na própria fala deles, que “pobre já num tem nada mesmo, então pelo menos os estudos eu quero terminá”. Diante disso, é preciso que haja um maior incentivo aos alunos da EJA para que se conscientizem, como afirma BUENO (2009, p.21) que a ideia de “parar no tempo” no que diz respeito aos estudos não deve ser aceita, pois precisam dar continuidade a seus estudos, seja em nível profissionalizante, graduação ou pós-graduação, para que possam atender às necessidades pessoais, intelectuais e as exigências do mercado de trabalho que cada dia se mostra mais exigente com relação à qualificação profissional dos trabalhadores”.

#### 4.2 Desafios de ensino: traçando um perfil detalhado dos professores

Nas duas escolas selecionadas para a realização da presente pesquisa onde foram gravadas as entrevistas dos alunos, pedimos que os dois professores (que aqui vamos chamar de “Professora A” e “Professor B”) preenchessem um questionário (ver anexo III) com perguntas sobre sua formação acadêmica e sua atuação como docente de Língua Portuguesa na EJA. Com o questionário em mãos, elaboramos um quadro com as respostas dos docentes:

**Quadro 8 - Resultado dos questionários preenchidos pelos professores**

<b>Perguntas de acordo com o questionário</b>	<b>Respostas Professora A</b>	<b>Respostas Professor B</b>
<b>Naturalidade</b>	Dourados/ MS	Campo Grande/ MS
<b>Idade</b>	26 anos	26 anos
<b>1) e 2) Formação acadêmica/ curso</b>	Superior completo/ Letras – hab. português e inglês.	Superior completo/ Letras – hab. português e inglês.
<b>4) Ano de conclusão da graduação</b>	2012	2010
<b>5) Escolas em que trabalha atualmente</b>	Escola Privada e Escola Pública Estadual	Escola Pública Municipal e Escola Pública Estadual
<b>6) Tempo de magistério geral</b>	1 a 3 anos	1 a 3 anos
<b>10) Tempo em que leciona na EJA</b>	1 ano	2 anos

<b>8) Turnos em que trabalha</b>	Matutino, vespertino e noturno	Matutino e noturno
<b>11) Séries em que leciona</b>	De sexto a nono ano do Ensino Fundamental Regular e Ensino Médio na EJA	Sextos e sétimos anos do Ensino Fundamental Regular e Ensino Médio na EJA
<b>12) e 13) Depois da formação acadêmica, tem participado de cursos, palestras, seminários, congressos, workshops relacionados à atuação profissional? Quais?</b>	Sim. Eventos na área de sociolinguística e apresentações orais de trabalho.	Sim. Semana de Letras e Capacitação da SEMED (Secretaria Municipal de Educação).
<b>14) Quais os maiores desafios de se trabalhar com a Língua Portuguesa na EJA?</b>	A falta de requisitos básicos para um aluno de Ensino Médio. Dificuldade de leitura e escrita	Trabalhar com Língua Portuguesa é muito bom, mas na EJA é muito mais satisfatório. Os alunos sabem o quanto precisam do diploma de conclusão e são muito responsáveis. O maior desafio é alfabetizar alguns.
<b>15) É diferente de ensinar crianças e adolescentes? Por quê?</b>	Com certeza é diferente, já que a maioria dos alunos quer somente o diploma do ensino médio e isso é o que eles mesmos afirmam.	Com certeza. O nível de conhecimento cultural e de vida é outro.
<b>16) Qual o método de ensinar Língua Portuguesa aos alunos você acha mais eficaz? Como eles aprendem melhor?</b>	Por meio de leitura e redação	Não existe um método pronto e eficaz. Cada dia vemos os alunos de modo diferente, uns mais cansados e outros mais frustrados por conflitos no trabalho ou com seus companheiros. Aprendem com aulas mais motivadoras e com ritmo mais acelerado, deixam os alunos mais acordados.
<b>17) Na época em que você estudava na escola, como eram as aulas de Língua Portuguesa?</b>	Contextualizando o ensino às práticas diárias deles, um português para escrever cartas, anotar receitas e etc.	Eram ótimas. Muitos conteúdos e seminários em grupos, além de diversas produções textuais.
<b>18) Que método seus professores mais utilizavam? Leitura de texto, interpretação, regras gramaticais, norma culta/padrão da língua ou falavam sobre as diversas variações da língua?</b>	Leitura e interpretação.	Regras gramaticais e interpretação.
<b>19) Você acha que um professor de Língua Portuguesa deve aceitar todas as variantes da língua, ou deve ensinar somente a variante padrão? Por quê?</b>	Deve ensinar a padrão e explicar as diferenças das variações.	O professor precisa levar em consideração as outras variações linguísticas. A menos usada, pela observação que fazemos ao longo do ano letivo seria a norma padrão, então se faz necessária a adequação dos ditos populares.
<b>20) Para você, qual a maior dificuldade de um jovem ou adulto para aprender a Língua Portuguesa? Por quê?</b>	O fato de não falarmos a língua que ensinamos. O português que falamos é diferente do que estudamos na escola, aí a importância da variação linguística no processo de aprendizagem.	Seria o vício de linguagem que ao longo da vida deles foi convivendo socialmente com eles.

Os dois professores possuem como formação acadêmica o nível superior completo, habilitados em Letras português/inglês e concluíram o curso há menos de cinco anos, sendo que há menos de três lecionam na EJA. Trabalham no mínimo dois períodos, ou seja, uma carga pesada para os que lecionam, visto que eles precisam estudar e até mesmo descansar para ensinarem de forma mais proveitosa. Diante disso, é importante refletirmos sobre a profissão docente, na qual, muitas vezes os professores formados, em busca de melhores salários e uma renda satisfatória, acabam por assumir diversas séries e turmas, variadas faixas etárias e turnos, sobrecarregando-se e não se dedicando inteiramente para, no nosso caso, a modalidade EJA. Não podemos culpar os professores por isso, ao contrário, eles são vítimas de um sistema em que a valorização do seu trabalho é escassa e enquanto não houver uma mudança governamental a respeito disso, continuaremos com docentes possuindo cargas horárias altas e sem tempo para prepararem melhor as suas aulas.

Após a formação acadêmica, os dois professores continuam participando de eventos e atividades pertinentes a sua área de atuação, porém nada voltado à prática de ensino para jovens e adultos. Se sabemos que lecionar para a EJA é diferente de lecionar para crianças e adolescentes, como eles mesmos afirmaram na pergunta de número “15”, então porque não há uma formação específica para estes professores? Por que eles não participam de seminários, cursos, dentre outros eventos voltados para a modalidade EJA? A resposta é simples: não há incentivo e não há tempo para tal façanha. Por mais que hajam congressos anuais voltados para a área da EJA (e muitas vezes é só isso que tem), não são todos os professores que têm a oportunidade ou interesse em participar.

Segundo os professores, há vários desafios em trabalhar a Língua Portuguesa com jovens e adultos. Um deles, é que por serem alunos mais velhos, são também mais responsáveis e embora cheguem à escola já cansados da jornada do dia, sabem o quanto precisam do diploma de conclusão dos estudos. Outro desafio na hora de ensinar, é que faltam os requisitos básicos para um aluno de Ensino Médio tais como leitura e escrita. Espera-se que nesse nível os alunos já saibam ler com mais segurança e tenham um maior domínio da escrita, o que de fato não ocorre, conforme constatamos também nas redações propostas (ver modelo no anexo V). Assim, podemos dizer que a Educação de Jovens e Adultos tem falhado em alguns aspectos educacionais, pois ao invés de capacitar os alunos de forma com que eles atendam às expectativas profissionais e sociais em relação ao desenvolvimento e aprendizagem, tem levado somente o aluno a obter com rapidez um diploma. A consequência disso é que os alunos estão indo para a universidade ou mercado de trabalho despreparados.

Quanto ao método de ensinar a Língua Portuguesa aos alunos da EJA, os dois professores disseram que é importante ensinar a gramática, mas também considerar e apresentar as diferenças das variações linguísticas. Talvez esse tipo de raciocínio foi adquirido na faculdade, ou na escola, incentivados por seus professores na época em que estudavam no ensino regular, visto que quando perguntado a eles o(s) método(s) que seus professores utilizavam, disseram que estes ensinavam contextualizando a Língua Portuguesa, ensinavam os gêneros e tipos textuais por meio da escrita de cartas, receitas, produções textuais, leitura e interpretação de textos e apresentando por meio deles as regras gramaticais.

Como material didático-pedagógico, nem os professores de Língua Portuguesa e nem os alunos possuíam um livro didático. O interessante é que, quando necessário, os próprios professores confeccionavam o material, dando liberdade para que os alunos tirassem cópias dos mesmos. A professora "A" faz mestrado em Letras e seu material é mais repleto de textos e breves noções gramaticais. Já o professor "B" tem a graduação em Letras e lhe apetecia explicar a gramática por meio de textos curtos e propor exercícios sobre as regras normativas aos alunos. Embora a metodologia de ensino seja diferente, os dois utilizavam apresentações em slides no data show, sempre tentando inserir o contexto social dos alunos nos exemplos dados nas explicações em sala de aula.

Diante do exposto neste subtópico, pudemos observar que os professores já estão refletindo sobre a importância do ensino da variação linguística nas aulas, mas percebemos que eles ainda estão muito “sozinhos” nessa jornada, que precisam de maior apoio, incentivo e mais ainda, de uma formação continuada voltada para a área do ensino de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos. Assim, talvez eles se sintam mais amparados e seguros de como se deve ensinar e o que é necessário ensinar aos alunos da EJA, para que estes saiam da escola preparados para enfrentar uma sociedade tão exigente e um mercado de trabalho tão seletivo.

#### **4.3 Análise da apócope dos fonemas /r/ e /u/**

Na pesquisa proposta, buscamos descrever e analisar a linguagem utilizada pelos alunos da EJA de duas escolas públicas da cidade de Campo Grande (MS), nos moldes da Sociolinguística laboviana, procurando, principalmente, descrever o comportamento das variáveis extralinguísticas gênero, faixa etária e escolaridade do falante, observando se elas estão entre os fatores que podem influenciar na realização da supressão de fonemas, interpretando os resultados obtidos e verificando possíveis indícios de mudança linguística.

Para a análise, escolhemos observar as ocorrências dos fonemas /r/ e /u/, pois são os que mais, frequentemente, são suprimidos na fala, enquanto na escrita a recorrência é bem menor. Não raro ouvimos as pessoas dizerem “cantá” no lugar de “cantar” e “vô” no lugar de “vou” e isso não interfere no prestígio social do indivíduo, como se, por exemplo, este dissesse “mio” no lugar de “milho”. Na pesquisa feita por Labov, ele partiu da hipótese de que a realização do fonema seria determinada, entre outras coisas, pelo ambiente socioeconômico em que o falante se encontra, entretanto, em nossas entrevistas foi constatado, por meio da fala, também da entrevistadora, que possui nível superior, o que Bagno (2007, p.148) afirmara, ou seja, que as variantes de nosso interesse já estão presentes na oralidade de todos os brasileiros, não só dos iletrados ou socioeconomicamente desfavorecidos.

De posse das entrevistas e após escolhermos qual fenômeno e quais variáveis analisar, transcrevemos a fala, que segundo Marcuschi (2001, p.49) “é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica [...]”, de modo a não interferir no discurso produzido pelos falantes. Posterior às transcrições, levantamos os dados marcando as sentenças em que havia a presença e ausência do /r/ e /u/ final e fizemos a contagem para compararmos com as diferentes faixas etárias, gênero e escolaridade.

O quadro abaixo traz os resultados gerais obtidos por meio das entrevistas dos vinte informantes e também das ocorrências realizadas pela entrevistadora.

**Quadro 9** - Total de ocorrências do apagamento e manutenção do /r/ e /u/ finais

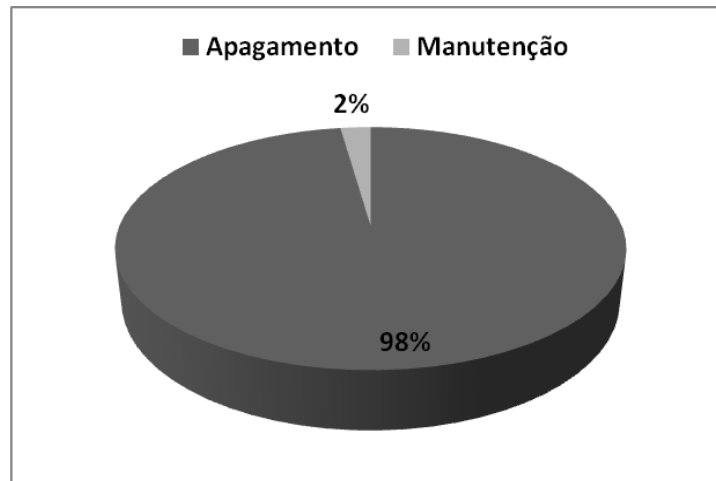
	Homens 15-35	Homens 36-60	Mulheres 15-35	Mulheres 36-60	Entrevistadora	Total	Total geral
Apagamento do /r/ final	221	362	235	480	504	1802	<b>1843</b>
Manutenção do /r/ final	10	5	2	12	12	41	
Apagamento do /u/ final	53	102	52	145	201	553	<b>567</b>
Manutenção do /u/ final	2	1	2	0	09	14	
<b>Total</b>	<b>286</b>	<b>470</b>	<b>291</b>	<b>637</b>	<b>726</b>		<b>2410</b>
<b>Total geral</b>	<b>756</b>		<b>928</b>		<b>726</b>		
<b>Número de ocorrências</b>	<b>2410</b>						

É importante salientar que não usamos o programa estatístico VARBRUL, porque a variação foi baixa, ou seja, os dados foram praticamente categóricos e, por isso, não foi necessário utilizar a aplicação do programa para analisar os dados.

A amostra de dados em textos orais foi coletada em 20 entrevistas, totalizando 2410 ocorrências, sendo que o apagamento do /r/ e do /u/ foram de 2355 e a manutenção dos

mesmos de apenas 55. Podemos visualizar esses dados por meio das porcentagens do gráfico a seguir:

**Gráfico 2** – Porcentagem geral do apagamento e manutenção do /r/ e /u/ finais



Segundo Bagno (2013), o /r/ é simplesmente eliminado, sobretudo em infinitivos verbais, mas também em outras palavras: amor [amô], professor [professô], doutor [dotô] etc. Em nossa pesquisa, observamos que a diferença entre o apagamento e a manutenção realmente foi significativa em verbos, onde o /r/ foi praticamente eliminado quando os verbos estavam no infinitivo [fazê] [falá] e também em alguns casos quando estavam na 1ª pessoa do singular do presente do subjuntivo [quando eu fizê] [quando eu fô]. Já a supressão do /u/ ocorreu sempre nos finais "ou" como em verbos na 1ª pessoa do presente do indicativo [eu vô ti contá] [eu tô isperançasoso], também na 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito [isso marcô a minha vida] [ele também abandonô os estudo] e na conjunção alternativa "ou" [o eu istudava o eu trabalhava] [penso em fazê um concurso o entrá na faculdade].

A partir desse ponto, são com os dados do quadro 9 que trabalharemos nos tópicos adiante, observando se as variáveis gênero, faixa etária e escolaridade dos falantes interferem e influenciam a variação linguística no uso dos fenômenos linguísticos analisados.

#### **4.3.1 As variáveis de natureza social**

##### **4.3.1.1 A variável gênero**

De acordo com Monteiro (2000) as mulheres e os homens não falam da mesma maneira. Por serem socialmente diferentes no sentido de que a sociedade lhes confere papéis

distintos, espera-se que utilizem padrões de comportamento também distintos, de forma, a refletir esse fato social. Para o autor (*op. cit.*), as mulheres tem uma linguagem mais conservadora e valorizam muito mais as formas de prestígio, porém, em nossas entrevistas, a diferença não foi significativa, como demonstramos na tabela a seguir:

**Quadro 10** – A variável gênero do falante no apagamento e manutenção do /r/ e /u/ em finais de vocábulos

Gênero	Ocorrência geral	Fenômeno	Ocorrências	%
Homens	756	Apagamento do /r/	738	97,62
		Manutenção do /r/	18	2,38
Mulheres	928	Apagamento do /u/	912	98,27
		Manutenção do /u/	16	1,73

Das 1684 ocorrências de apagamento e manutenção do /r/ e /u/ pronunciadas pelos 20 informantes, 756 foram dos homens, sendo que 738 sofreram a apócope e apenas 18 delas, não. Já as mulheres pronunciaram 928 vezes, sendo que 912 sofreram a apócope e 16 vezes não sofreu. Como podemos observar, embora a diferença não tenha sido tão significativa, as mulheres tiveram maior ocorrência da apócope e mantiveram um pouco menos que os homens o /r/ e /u/ finais, porém isso pode ser justificado pelo fato de que elas falaram muito mais nas entrevistas. Enquanto os homens respondiam quase que exatamente e com poucas palavras o que lhes eram perguntado, as mulheres respondiam com muito mais detalhes e com bastante palavras. Por este motivo, transferimos os dados em porcentagem e verificamos que a diferença na supressão dos vocábulos finais se dá de forma muito semelhante tanto pelos homens como pelas mulheres.

Entendemos, portanto, que nesse caso, o fator gênero não influenciou na variação, mas pudemos mais uma vez constatar, por meio das entrevistas, que as mulheres falam mais do que os homens e também articulam mais rapidamente. Enquanto os homens precisavam da interação constante com a entrevistadora para responder as perguntas com mais detalhes, as mulheres foram mais espontâneas.

No que se refere à mudança linguística, Paiva (2012) afirma que as mulheres tendem a liderá-la, estando, muitas vezes, uma geração à frente dos homens, mas correlacionada a ela, é importante considerar o valor social da variante inovadora. Se a variante é prestigiada socialmente, as mulheres tendem a assumir a liderança e se é uma variante estigmatizada, as mulheres assumem uma atitude conservadora e os homens tomam a liderança no processo.

Nesse caso, podemos inferir que o fenômeno da apócope do /r/ e do /u/ que ocorre na fala de praticamente todos os brasileiros não é socialmente desprestigiada, ela já é tão aceita, que passa despercebida em um discurso oral, que não é o mesmo caso que ocorre na escrita, como veremos mais adiante.

#### 4.3.1.2 A variável faixa etária

No que diz respeito à variável faixa etária, segundo Paiva (2012) homens e mulheres mais jovens apresentam grande semelhança de comportamento linguístico, enquanto homens e mulheres mais velhos tendem a apresentar diferenças mais notáveis e costumam preservar mais as formas antigas.

A faixa etária é uma variável que pode ser analisada nos estudos sociolinguísticos e pode trazer grandes informações em relação à conservação e mudança linguística. É possível observar o comportamento linguístico em diferentes faixas etárias (análise de tempo aparente) e é isso que a nossa pesquisa se propôs a fazer, entretanto, somente uma análise em tempo real é que esclarecerá se realmente se trata de uma mudança linguística ou não, isso porque elas não ocorrem da noite para o dia, processam-se lentamente.

Quanto à variável em questão, sabemos que em diferentes idades os indivíduos estão sujeitos a diferentes formas de linguagem. Por isso, nossa hipótese era de que as variantes usadas pelos falantes mais jovens estariam mais próximas da variante não-padrão e mais distanciadas das normas gramaticais, ou seja, de que os mais velhos pronunciariam com mais frequência o /r/ e o /u/ finais e os mais jovens os suprimiriam mais vezes, o que não ocorreu, conforme podemos observar no quadro a seguir:

**Quadro 11** – A variável faixa etária do falante no apagamento e manutenção do /r/ e /u/ em finais de vocábulo

	Homens <b>15-35</b>	Mulheres <b>15-35</b>	<b>Total/ %</b>	Homens <b>36-60</b>	Mulheres <b>36-60</b>	<b>Total/ %</b>
Apagamento do /r/ final	221	235	561/ 97,22	362	480	1089/
Apagamento do /u/ final	53	52		102	145	98,37
Manutenção do /r/ final	10	2	16/ 2,78	5	12	18/ 1,63
Manutenção do /u/ final	2	2		1	0	
			<b>577/ 100</b>			<b>1107/ 100</b>

Os dados nos mostram que das 1684 ocorrências entre os 20 entrevistados, 577 foram de homens e mulheres de 15 a 35 anos, sendo que dessas 97,22% houve a supressão dos



fonemas /r/ e /u/ e apenas 2,78% houve a manutenção dos mesmos. Já entre homens e mulheres de 36-60 anos tivemos 1107 ocorrências, sendo que em 98,37% delas houve a supressão dos fonemas /r/ e /u/ e 1,63% os mantiveram.

Apesar da diferença não ser significativa, na pesquisa podemos perceber que nossa hipótese de que a apócope do /r/ e /u/ seria marcante entre os mais jovens, foi refutada, pois no grupo de 15 a 35 anos houve menos o apagamento e mais a manutenção em relação ao grupo de 35 a 60 anos.

Assim como na variável gênero do falante observamos que as ocorrências entre as mulheres foram maiores devido à facilidade que elas têm de dialogar, observamos aqui na variável faixa etária que a ocorrência entre o grupo dos mais velhos também foi maior. Assim, homens e mulheres com mais idade tendem a sentir-se mais à vontade e se comunicar mais com pessoas que não conhecem (no caso a entrevistadora), do que os mais jovens, que geralmente se mostram mais observadores e retraídos diante de um desconhecido.

#### **4.3.1.3 A variável escolaridade**

Como já dissemos anteriormente, a variável escolaridade pode nos trazer resultados se um indivíduo utiliza-se da linguagem padrão ou não, porém, tal resultado não pode ser isolado, ele precisa estar associado a outros fatores, linguísticos e extralinguísticos. Para este trabalho, nosso interesse é observar como se deu esta distinção entre a fala dos informantes e a fala da entrevistadora, na qual se notou também uma grande frequência na supressão dos fonemas /r/ e /u/.

Em nossa pesquisa, a hipótese de que quanto maior o nível de escolaridade de um indivíduo, maior seria a manutenção do /r/ e do /u/ no final dos vocábulos, não foi confirmada, visto que por meio dos dados do quadro 12, podemos observar que no que se refere à manutenção do /r/, tanto os informantes como a entrevistadora mantiveram em 1,7% de suas falas, mas em relação ao /u/ os informantes mantiveram e apagaram menos do que a entrevistadora. Vale ressaltar que a pesquisadora sociolinguista, no momento da entrevista tinha apenas como objetivo criar situações naturais de comunicação linguística e procurar adequar seu comportamento linguístico ao comportamento da comunidade de fala, o objeto de seu estudo, como sugere Tarallo (2007). Apesar de se pronunciar bem menos nas gravações, a porcentagem nas ocorrências de apagamento e manutenção do /r/ e do /u/ foram significativas, mas próximas.

**Quadro 12** – A variável escolaridade do falante no apagamento e manutenção do /r/ e /u/ em finais de vocábulo

	Informantes de 15-60 – nível médio incompleto Nº de ocorrências/ %	Entrevistadora – nível superior completo Nº de ocorrências/ %	Total de ocorrências
Apagamento do /r/	1298/ 77,1	504/ 69,4	1802
Manutenção do /r/	29/ 1,7	12/ 1,7	41
Apagamento do /u/	352/ 20,9	201/ 27,7	553
Manutenção do /u/	5/ 0,3	9/ 1,2	14
Total	1684/ 100	726/ 100	<b>2410</b>

Inicialmente a proposta era apenas observar a fala dos alunos da EJA, porém, durante as transcrições das entrevistas, observamos que a entrevistadora também suprimia os vocábulos finais /r/ e /u/, fato que nos levou a refletir que a ocorrência desse fenômeno não é própria de falantes não escolarizados, mas está presente, imperceptivelmente, na fala natural dos brasileiros. Assim, constatamos que o fator gênero, faixa etária ou escolaridade não influencia sobremaneira nesse caso, mas que ele já é parte da fala da sociedade. Por isso, queremos ainda observar como se dá esse processo na escrita, se há a manutenção do /r/ e do /u/ ocasionada por uma maior consciência em relação a ela, ou se tendem a passar as marcas da oralidade para a escrita.

#### 4.3.2 – A apócope na fala vs a apócope na escrita

Este subtópico surgiu com o objetivo de observarmos as diferenças entre a fala e a escrita em relação ao apagamento ou manutenção do /r/ e /u/ em finais de palavras. Já entendemos que a supressão desses fonemas se dá de forma natural e imperceptível pelos falantes de Língua Portuguesa independente do seu gênero, faixa etária ou nível de escolaridade. Agora, será que os alunos têm a consciência da importância da manutenção desses vocábulos, como é a nossa hipótese, ou suprimem-nos por influência da oralidade?

Para confirmar ou refutar nossa hipótese, pedimos aos alunos, com a ajuda dos professores, que escrevessem um texto com o tema “O que sonho para o futuro” que tinha o mesmo objetivo das entrevistas, ou seja, analisar as ocorrências da supressão de fonemas tais como /r/ e /u/ no final de vocábulos e conhecer um pouco mais a realidade social do aluno e suas perspectivas para o futuro. Posterior a isso, selecionamos e marcamos todas as ocorrências, para podermos apresentar os resultados que se seguem:

**Quadro 13** – Comparação entre a fala e a escrita no apagamento e manutenção do /r/ e /u/ em finais de vocábulo

	<b>Fala</b> Nº de ocorrências/ %	<b>Escrita</b> Nº de ocorrências/ %
Apagamento do /r/	1298/ 77,1	11/ 5,9
Manutenção do /r/	29/ 1,7	151/ 80,7
Apagamento do /u/	352/ 20,9	0/ 0
Manutenção do /u/	5/ 0,3	25/ 13,4
Total	1684/ 100	187/ 100

Em porcentagem, notamos que é grande a diferença entre elas. Enquanto o apagamento do /r/ e do /u/ foram maiores na fala, a manutenção dos mesmos foi maior na escrita. Isso significa que os alunos, apesar de alguns ainda suprimirem os fonemas na hora de escrever, já têm consciência de que a fala é incompleta e pouco elaborada, enquanto a escrita tem a necessidade de ser mais completa e elaborada.

Sobre esse assunto, podemos ainda refletir sobre a integração do falante na sociedade. Se observarmos que é comum a todos os brasileiros falarem “cantá” (infinitivo do verbo cantar) e “vô” (1ª pessoa do singular do presente do indicativo do verbo ir), o indivíduo que pronunciasse o “r” e o “u” no final desses vocábulos, ou seja, “cantaR” e “voU”, seria taxado como pedante, que fala de forma “esquisita” e no caso do /r/, de modo caipira. Assim, a ausência desses fonemas finais não representa um estigma social, mas um estilo brasileiro de se comunicar. Ainda no caso do /r/, Marcos Bagno (2013) nos fala de uma tendência à sílaba ideal, que é um conjunto de sons que seguem a ordem CVCV, isto é, consoante-vogal-consoante-vogal, porque do ponto de vista articulatorio, é melhor iniciar uma palavra com uma explosão/oclusão e terminá-la com uma vogal, que é uma passagem livre do ar pela garganta e pela boca, por isso “cantá” ao invés de “cantar” soa melhor e é mais comum.

Os alunos têm consciência da diferença que rege a fala e a escrita, sabem distingui-las. Isso também se deve ao fato de que a escola privilegia o canal da escrita. A maioria dos fenômenos linguísticos está sujeita aos dois canais, mas há pressões específicas da escrita, como é o caso da apócope do /r/ e /u/ que sequer é abordado nas aulas de português, visto que sua frequência na fala é alta e seu aparecimento na escrita dos alunos é baixa.

Segundo Votre (2012) a escola move campanhas em prol da pureza do idioma, na variante padrão e atua constante na luta contra barbarismos, solecismos e estrangeirismos, na fala e na escrita, mas há casos como a supressão de fonemas /r/ e /u/ que, geralmente, passam despercebidos na fala. Assim, há um olhar atento sobre os fenômenos que são controlados pela escola e fenômenos que não são objeto da atenção disciplinadora e gramaticalizadora.

Sobre isso, Marcos Bagno (2009) ressalta que:

Tudo o que desejamos é, repito, que as formas não normativas características do português brasileiro e há muito tempo incorporadas na atividade linguística de *todos* os brasileiros, inclusive dos mais letrados (inclusive dos grandes escritores!), sejam consideradas igualmente válidas e aceitáveis, para que possamos nos comunicar um pouco mais livremente, sem a patrulha gramaticeira que pesa sobre nossas consciências o tempo todo e não nos deixa usar nossa língua materna em paz. (BAGNO, 2009, p.37)

No que se refere ao apagamento e manutenção do /r/ e /u/ com muito mais frequência na fala e raramente na escrita, podemos inferir que isso se deve ao caso da *lei do menor esforço* discutido pelo dinamarquês Jacob Hornemann Bredsdorff (1821)<sup>10</sup>. Foi ele quem chegou à conclusão de que a língua se modifica em função do princípio da comodidade, princípio que posteriormente foi revitalizado pela chamada *lei do menor esforço*, segundo a qual as mudanças ocorrem no sentido de tornar a língua mais fácil, simplificada, com o objetivo de facilitar a comunicação.

Nesse sentido, entendemos que essa já é uma mudança claramente visível, pelo menos na fala, visto que é usada por diferentes grupos das mais variadas posições sociais, com boa aceitação, já que o /r/ e o /u/ finais podem ser apagados sem que o resultado denotativo do vocábulo se modifique. Já em relação à escrita, embora já se utilize dessa forma de escrita em textos informais como mensagens no celular e nas redes sociais, o ato de suprimir os fonemas no final de vocábulos ainda é considerado "ERRADO" (grafado em caixa alta e em vermelho para demonstrar a "gravidade" de se escrever assim), como podemos perceber na postagem de uma professora no "Facebook":



**Atenção!**

Língua Portuguesa  
- Facebook -

**Verbo no infinitivo vem perdendo seu "R" nas redes sociais.**

<b>ERRADO</b>	<b>CERTO</b>
Vou toma banho.	Vou tomaR banho.
Quero escreve uma carta.	Quero escreveR uma carta.
Vou fala com você.	Vou falaR com você.
Irei arruma isto agora.	Irei arrumaR isto agora.

A marca do verbo no infinitivo é justamente o R final.  
Por favor, não o retirem ao escrever.

<sup>10</sup>

Utilizamos Monteiro (2000) por ser de difícil acesso a obra do autor dinamarquês Jacob H. Bredsdorff.

Há de se levar em conta que a noção de “erro” para a linguagem escrita é de outra natureza, pois representa a transgressão de um código convencionado e prescrito pela norma ortográfica. Mas ainda sobre isso, Marcos Bagno (2013) afirma que:

[...] **a ortografia não faz parte da língua.** Saber ortografia é como tocar piano, dançar balé, atirar com arco e flecha, manejar um programa de computador – são atividades que exigem treinamento, prática constante, memorização consciente. Saber a língua é outra coisa. Afinal milhões de pessoas nascem, crescem, vivem e morrem sem jamais aprender a ler/escrever, sendo, no entanto, conhecedoras perfeitas da *gramática* de sua língua, capazes de distinguir com clareza uma construção agramatical de uma gramatical. (p. 83 – grifos do autor)

Para encerrarmos este capítulo, o que devemos ter em mente é que a apócope do /r/ e do /u/ já está presente na fala da maioria dos brasileiros, independente do gênero, faixa etária e escolaridade dos falantes, mas ainda não se constitui uma mudança no que se refere à escrita. Não podemos afirmar com veemência de que um dia ela será uma regra padronizada e poderá ser melhor aceita pelos usuários da língua, até porque a utilização do /r/ nos verbos infinitivos faz a diferenciação entre alguns verbos do pretérito como, por exemplo, "partir" (verbo no infinitivo) e "parti" (verbo no pretérito perfeito) e a presença do /u/ faz diferenciação entre alguns participios e até mesmo outras classes gramaticais, como por exemplo, "marcou" (verbo no pretérito perfeito) e "marco" (particípio do verbo marcar ou nome de pessoa).

Por ora, podemos afirmar que a língua está mudando e que precisamos estar receptivos a essas mudanças, ajudando os alunos a entenderem as peculiaridades que a envolvem e a compreenderem que ela, como elemento vivo, jamais será estável, imutável ou estanque. Se não fosse assim, ela não seria tão instigante e não nos interessaria tê-la como objeto de estudo. Ademais, é preciso que nós, pesquisadores, sobretudo tenhamos em mente que,

No que diz respeito ao funcionamento das línguas, bem como no que concerne às relações entre uso de variantes e fatores sociais, ainda existem muitas perguntas a serem respondidas. E também perguntas cujas respostas precisam ser revistas, de modo que a teoria linguística seja cada vez mais refinada e o conhecimento da linguagem humana cada vez mais preciso (BELINE, 2002, p. 138).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar por meio da linguagem falada e escrita, a influência das variáveis gênero, faixa etária e escolaridade na realização da supressão dos fonemas /r/ e /u/ no final de vocábulos (apócope) e trazer uma reflexão sobre os desafios de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa enfrentados pelos professores e alunos da Educação de Jovens e Adultos na cidade de Campo Grande/MS.

Faz-se mister saber que chegar ao final deste trabalho, não significa chegar ao final desta pesquisa. Isso significa que embora tenhamos estudado diversos motivos intra e extralinguísticos que podem influenciar na linguagem, e em nosso caso, mais precisamente, na ocorrência da apócope do /r/ e do /u/ na fala e na escrita, não podemos dizer que temos uma conclusão estanque sobre toda a problemática levantada para essa Dissertação.

Por ora, o que podemos afirmar com veemência é que ao analisarmos o fenômeno da apócope dos fonemas /r/ e /u/ em textos orais e escritos sob a luz da sociolinguística variacionista, entendemos que as variáveis gênero, faixa etária e escolaridade do falante não influenciaram de forma significativa na ocorrência desse fenômeno. Observamos que ele está intrinsecamente presente na fala de todos os brasileiros como já havia apontado Marcos Bagno e Stella Maris Bortoni-Ricardo em estudos anteriores sobre o apagamento do /r/. Já em relação à escrita, notamos que alguns alunos ainda apresentam marcas da oralidade em seus textos, mas a grande maioria entende a diferença entre falar e escrever, ou seja, entende que cada uma possui sua especificidade.

Longe de retomarmos tudo o que foi discutido, em síntese, percebemos a partir desse estudo que o ato de suprimir os fonemas /r/ e /u/ na fala não é taxado como "erro", é algo natural e que muito tem a ver com o caso da *lei do menor esforço* a qual propõe que as mudanças ocorrem no sentido de tornar a língua mais fácil, simplificada, com o objetivo de facilitar a comunicação. Entretanto, o mesmo não ocorre com a escrita, pois nela, se houver a supressão dos fonemas /r/ e /u/ no final de palavras, representaria um "erro", a transgressão de um código convencional e prescrito pela norma ortográfica, justamente por ela ser um elemento mais durável, planejada e completa.

Quanto ao que discutimos sobre os desafios enfrentados por alunos e professores no tocante ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, pudemos entender que os alunos afirmam que não sabem e não gostam do Português porque acreditam que saber Língua Portuguesa é saber a gramática normativa dela. A dificuldade em aprender as regras

gramaticais se justifica por elas serem uma variante muito distante da que os alunos usam no dia a dia, mas eles reconhecem que aprendê-las é importante para que possam ascender-se profissionalmente.

Em nossa pesquisa também observamos que os professores de Língua Portuguesa já estão refletindo sobre a importância do ensino da variação linguística nas aulas, mas que ainda precisam de apoio, principalmente das instituições de nível superior, que têm como dever o resgate de uma dívida social. Elas poderiam abrir um espaço para a formação de professores, uma formação continuada na qual se aliem a teoria e a prática para trabalharem com esse público diferenciado. Ainda em relação ao ensino da Língua, é necessário que o professor tome consciência, questione, repense, avalie e discuta a necessidade de mudar sua prática e também reflita sobre o que é a EJA, quem é seu público e como motivá-lo a aprender, assim, ele será capaz de transmitir os conteúdos de forma eficaz e facilitar a aprendizagem do português aos seus alunos.

Por fim, seria pretensioso de nossa parte achar que tudo o que discutimos sobre o ensino de Língua Portuguesa na Escola de Jovens e Adultos, sobre a variação linguística e a apócope do /r/ e do /u/ se resumem a este trabalho, pois muito ainda há para ser pesquisado, discutido e analisado a respeito do assunto. Como dito anteriormente, essa pesquisa não se encerra neste trabalho, pelo contrário, por meio dele abre-se espaço para outras pesquisas futuras sobre o tema, as quais possivelmente trarão novas percepções, concepções e, conseqüentemente, novas conclusões, visto que cada recorte depende da visão e do enfoque do pesquisador, frente ao seu objeto de pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ANCHIETA, José de. **Cartas: informações, fragmentos históricos e sermões (1534-1597)**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. (Cartas Jesuíticas 3 – Coleção reconquistada do Brasil. 2 série; v. 149).

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BAGNO, Marcos. **Português ou Brasileiro?: um convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

\_\_\_\_\_. **A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

\_\_\_\_\_. **Não é errado falar assim! Em defesa do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. **Gramática de bolso do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BELINE, Ronald. **A variação Linguística**. In: FIORIN, José Luís. Introdução à linguística. I. Objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2002.

BELLO, José Luiz de Paiva. **Educação no Brasil: a história das rupturas**. Pedagogia em Foco, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>>. Acesso em: 25 de setembro de 2012.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

\_\_\_\_\_. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

\_\_\_\_\_. **O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita**. Disponível em: [http://www.stellabortoni.com.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1251:o\\_is\\_tatuto\\_io\\_iaao\\_oa\\_liogua\\_oaal\\_i\\_oa\\_liogua\\_isiaita&catid=1:post-artigos&Itemid=61](http://www.stellabortoni.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1251:o_is_tatuto_io_iaao_oa_liogua_oaal_i_oa_liogua_isiaita&catid=1:post-artigos&Itemid=61) Último acesso: 29 março 2013 às 10h31min.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Disponível em: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br). Último acesso em: 20 de outubro de 2012, às 21h25.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. 292 p. Disponível em:



[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Último acesso em: 18 de outubro de 2012, às 19h45.

BRASIL. V Conferência internacional sobre a Educação de Adultos (V: 1997: Hamburgo, Alemanha): **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro**. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Parecer ceb 11/2000**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos** – Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Brasília: MEC, 2000.

BREDSORFF, Jacob Hornemann. (1821). **A mudança linguística**. In: MONTEIRO, José Lemos. Para compreender Labov. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BUENO, Elza Sabino da Silva. **Nós, a gente e o bóia-fria**: uma abordagem sociolinguística. São Paulo: Arte e Ciência/Dourados-MS: UEMS, 2003.

\_\_\_\_\_. **Influência de variáveis relacionadas na concordância de número no português do Brasil**. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/32/htm/comunica/ci081.htm>

CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística (parte II). In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Orgs.). **Introdução à linguística I: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001. P.49-75.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1999.

CHAMBERS, Jack. Sociolinguistic Theory. Oxford: Blackwell, 1995. In: Severo, Cristine C. **O papel do gênero/sexo nos estudos sociolinguísticos de variação/mudança**. Disponível em: <http://www.dacex.ct.utfpr.edu.br/8cristine.htm>

COUTINHO, Ismael de Lima. **Pontos de gramática histórica**. São Paulo: Contexto, 2000.

DORIAN, Nancy. (1994). **Escopo da sociolinguística**. In: MONTEIRO, José Lemos. Para compreender Labov. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FARACO, Carlos Antônio. **Linguística histórica**: uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Parábola, 2005.

FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Ensinar o brasileiro**: respostas a 50 perguntas de professores de língua materna. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

FERREIRA, Jannaína Soares e MOURA, Cleide Queiroz de Paula. **Metaplasmos no falar urbano monte-belense**: um estudo sobre apócope e vocalização. Revista de Letras, São Luís

de Montes Belos, v. 2, p. 196-210, jul. 2008. ISSN:1982-7717 Disponível em <http://www.slmb.ueg.br/iconeletras>.

IBGE, 1991. **Censo Demográfico de 2000 e 2010**. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, dados referentes ao país Brasil, fornecidos em meio eletrônico. Último acesso em: 22 de outubro de 2012, às 20h38.

GASPAR, Michelly Daiane de Souza e LOREGIAN-PENKAL, Loremi. **A linguagem falada em Irati: análise da variável escolaridade**. 2009. Disponível em: [http://anais.unicentro.br/siepe/2009/pdf/resumo\\_20.pdf](http://anais.unicentro.br/siepe/2009/pdf/resumo_20.pdf)

GERALDI, João Wanderlei. **Linguagem e ensino**. Exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1996.

GONÇALVES, Sebastião Carlos Leite. **A relevância de variáveis sociais em fenômenos variáveis na fala do interior paulista**. I Simpósio Mundial de estudos da Língua Portuguesa (SIMELP), DLCV, USP - 2008. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/slp18/06.pdf> Último acesso em: 30 setembro 2014, às 12h10min.

KOCH, Ingedore Villaça. **A interação pela linguagem**. 1992. In: Lúzio, Ellen Regina Camargo. Marcas da oralidade em textos escritos. Disponível em <http://www.linguisticaelinguagem.cepad.net.br/EDICOES/03/Arquivos/07%20Ellen%20Regina%20Camargo.pdf> Último acesso em: 28 março 2013, às 12h53min.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LEMLE, Mirian. **Heterogeneidade dialetal: um apelo à pesquisa**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.

LOPES, Selva Paraguassu; SOUSA, Luzia Silva. **EJA: Uma educação possível ou mera utopia?** Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/ac/node/61>. Último acesso: 08 de outubro de 2012, às 10h20.

LUCHESE, Dante e ARAÚJO, Silvana. **A Teoria da Variação Linguística**. 2014. Disponível em: <http://www.vertentes.ufba.br/a-teoria-da-variacao-linguistica> Último acesso em: 30 setembro 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: Atividades de Retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Oralidade e ensino, uma questão pouco 'falada'**. In: DIONÍSIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *O livro didático de português*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARQUES, Welisson. **Concepções de língua e linguagem em Chomsky, Benveniste e Labov**. Revista Intertexto: UFTM, Uberaba. Vol. 4, nº 1. p. 34-51. 2011 (jan./jul.) ISSN 1981-0601

MENDES, Roland Beline. **Língua e Variação**. In: FIORIN, José Luís *et al.* *Linguística? O que é isso?*. São Paulo: Contexto, 2013.

MOLLICA, Maria Cecília e LEAL, Marisa. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MOLLICA, Maria Cecília e BRAGA, Maria Luiza. (orgs.). **Introdução à sociolinguística – o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2012.

MONTEIRO, José Lemos. **Para compreender Labov**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PAIVA, Maria da Conceição de. **A variável gênero/sexo**. In: MOLLICA, Maria Cecília e BRAGA, Maria Luiza. (orgs.). *Introdução à sociolinguística – o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2012.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. São Paulo: Ática. 1997.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras: ALB, 1996.

RODRIGUES, Rômulo da Silva Vargas. **Saussure e a definição da língua como objeto de estudos**. ReVEL. Edição especial n. 2, 2008. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

ROMAINE, Suzanne. (1994). **Escopo da sociolinguística**. In: MONTEIRO, José Lemos. *Para compreender Labov*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola – Uma Perspectiva Social**. São Paulo: Ática, 1986.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 2007.

TRUDGILL, Peter (1979). **Escopo da sociolinguística**. In: MONTEIRO, José Lemos. *Para compreender Labov*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

VOTRE, Sebastião Josué. **Relevância da variável escolaridade**. In: MOLLICA, Maria Cecília e BRAGA, Maria Luiza. (orgs.). *Introdução à sociolinguística – o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2012.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. (1968). **"Empirical Foundations for Theory of Language Change"**. In: LEHMANN, Paul; MALKIEL, Yakov. (eds.) *Directions for Historical Linguistics*. Austin: University of Texas Press: 95-188. (*Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Traduzido por Marcos Bagno e revisão técnica de Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Parábola, 2006.)

Revista Nova Escola, edição 223, junho 2009.

**Sites consultados:**

<http://www.unesco.org/pt/confinteavi/>, acesso em 14 de fevereiro de 2013 às 20h49min.

<http://oab-ms.jusbrasil.com.br/noticias/3038996/ingresso-de-menores-de-18-anos-na-eja-preocupa-governo-de-ms>, acesso em 23 de fevereiro de 2013 às 20h17min.

<http://forumeja.org.br/ms/>

<http://www.sed.ms.gov.br/index.php?inside=1&tp=3&comp=&show=299>

<http://www.educar.ms.gov.br/index.php?inside=1&tp=3&comp&show=529>

<http://www.filologia.org.br/xicnlf/3/11.htm>

<http://www.celsul.org.br/Encontros/07/dir/arq48.pdf>

Dicionário de Linguística, editora Cultrix. Livro em formato PDF - e-book. Disponível em: [http://books.google.com.br/books?id=ivoQ6Q2xu0oC&pg=PA309&lpg=PA309dq=glossem%C3%A1tica&source=bl&ots=47ATrpbKd9&sig=8h\\_3lEjOhRp68F&hl=pt-BR&sa=X&ei=L6vWUv\\_JO4uvkAeLqIDQBg&sqi=2&ved=0CGYQ6AEwCQ#v=onepage&q=glossem%C3%A1tica&f=false](http://books.google.com.br/books?id=ivoQ6Q2xu0oC&pg=PA309&lpg=PA309dq=glossem%C3%A1tica&source=bl&ots=47ATrpbKd9&sig=8h_3lEjOhRp68F&hl=pt-BR&sa=X&ei=L6vWUv_JO4uvkAeLqIDQBg&sqi=2&ved=0CGYQ6AEwCQ#v=onepage&q=glossem%C3%A1tica&f=false)

**ANEXO I – ROTEIRO PARA ENTREVISTA DE ALUNOS DA EJA**

Entrevistador: \_\_\_\_\_

Data da entrevista: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Duração da entrevista: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Entrevistado/ Pseudônimo: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) F ( ) M

Onde mora/bairro/cidade: \_\_\_\_\_

1) Qual sua idade? \_\_\_\_\_

2) Tem filhos? \_\_\_\_\_ 3) Quantos? \_\_\_\_\_

4) Trabalha? \_\_\_\_\_ 5) Qual sua profissão? \_\_\_\_\_

6) Casado(a)? \_\_\_\_\_ 7) Profissão do cônjuge? \_\_\_\_\_

8) Qual a média de rendimento mensal da família?

( ) Até 1 salário mínimo

( ) 1 salário mínimo

( ) 2 salários mínimos

( ) 3 salários mínimos

( ) 4 ou mais salários mínimos

9) Onde nasceu? \_\_\_\_\_

10) Quantos anos ficou no local? \_\_\_\_\_

11) Em quantas cidades já morou? Quais?

12) Com quantos anos veio para Campo Grande?

1) Estuda?: \_\_\_\_\_

2) Que série? \_\_\_\_\_

3) Com quantos anos parou de estudar? \_\_\_\_\_

4) Por que teve de parar?

5) Por que decidiu voltar a estudar?

6) Quanto tempo demorou para voltar a estudar? Com quantos anos voltou à escola?

7) Qual a importância do estudo para você?

8) Qual a disciplina que você mais se identifica? Mais gosta? Por quê?

9) O que acha da Língua Portuguesa ensinada na escola?

10) É fácil e gostosa de aprender? Por quê?

11) Qual a importância da Língua Portuguesa para sua vida?

12) Você gosta de ler? \_\_\_\_\_

13) Que tipo de leitura faz geralmente? \_\_\_\_\_

14) Você acha que ler é importante? Por quê?

15) Para você, qual a maior dificuldade em aprender a Língua Portuguesa?

---

16) E o que a torna mais fácil de aprender?

---

17) Conte-me um fato marcante da sua vida.

---

**ANEXO II – Transcrição de uma entrevista com uma das alunas da EJA, para efeito de amostragem**

**Responsável pela entrevista:** Josemara da Paz Lima

**Tempo:** 10'34"

**Pseudônimo da entrevistada:** Ani

**Data da entrevista:** 11/06/2013

INQ: É... qual o bairro que você mora?

INF: Tiradentes

INQ: Tiradentes? Qual que é sua idade?

INF: trinta e nove

INQ: trinta e nove... cê tem filhos?

INF: dois

INQ: E trabalha?

INF: Trabalho

INQ: Qual que é sua profissão?

INF: Empregada doméstica

INQ: Você é casada?

INF: Não, sô divorciada

INQ: Qual que é a méédia de rendimento mensal da sua família? um, dois, três salários mínimos... quatro... a média?

INF: Bom eu eu ganho eu ganhoo mil e duzentos né,

INQ: urrum

INF: O meu filhoo ele é gesseiro então eu não sei quanto que ele ganha certo assim então num sei, só conto com o que eu ganho né.

INQ: Em média uns três salários mínimos então?

INF: Acho que uns três... é... por aí.

INQ: E onde que você nasceu?

INF: Nasci aqui mesmo.

INQ: Em Campo Grande?

INF: Em Campo Grande.

INQ: Alguma vez você precisou saí de Campo Grande?

INF: Não

INQ: Não?

INF: Graças a Deus não.

INQ: Gosta de morá aqui?

INF: Gosto

INQ: É... você estuda...

INF: Estudo

INQ: ...aqui na EJA já há quanto tempo?

INF: Esse ano só que eu comecei...

INQ: Esse ano?

INF: ...voltei esse ano.

INQ: E qual que é a série que você ta.. turma... é por fase né?

INF: É por fa... é... turma 1... é... EJA turma 1.

INQ: É... é... fase 1 né que...

INF: É...

INQ: ...eles falam também?

INF: Isso... urrum.

INQ: É... e com quantos anos você parô de estudá?

INF: Ai... ixi... nossa, faz tempo hein... porque cum uns dos doze treze anos eu parei porque depois cum cum dezesseis anos já eu tive o meu filho então uns doze treze anos.

INQ: doze treze anos?

INF: Urrum

INQ: E porque você teve que pará de estudá?

INF: Pra trabalhá

INQ: Pra trabalhá?

INF: Claro né?

INQ: Você trabalhava do que na época?

INF: Babá

INQ: Huum... aí era o período... é... de manhã, tarde e noite?

INF: De manhã, tarde e noite né... direto... morava no serviço... e ia pra casa final de semana só.

INQ: E aíí a família concordô de você pará de estudá

INF: Concordô porque meus meus pais eles são separados, eles se separaram eu tinha seis anos né então a gente ficô com a minha mãe então aí tinha que trabalhá né? Que era só minha mãe e... pa três filhas né... então aí a gente teve que trabalhá né... se virá.

INQ: Não teve jeito...

INF: Num teve jeito não.

INQ: E por que que você decidiu voltá a estudá?

INF: Aaaa, porque agora num tenho mais filho piqueno né... então... vamu istudá. Quero fazê um concurso público aí.

INQ: Em que área?

INF: Aaaaa, qualquer coisa, trabalhá im iscola assim... qualquer coisa, desde que seja público.

INQ: Desde que seja concurso?

INF: Concursado.

INQ: Mas por que que você acha que concurso é melhor?

INF: Aaa eu acho que é pela estabilidade né assim... fica sossegado... mais tranquilo né

INQ:Arran

INF:Sossegado... e eu já to com quase quarentinha né então tem que sossegá um poco, to cansada, trabalhá doente.

INQ: E os seus filhos, tem quantos anos?

INF: Tenho um de vinte três e um de vinte um.

INQ: Huuum... e... quanto tempo você demorô pra voltá a estudá? Você parô com doze treze anos e voltô...

INF: Então, eu parei cum doze treze anos aí depois eu num eu num me lembro quanto tempo depois eu voltei, só sei que eu terminei o ensino fundamental tem uns dez anos que eu terminei o ensino fundamental... aí agora voltei pra terminá o ensino médio.

INQ: Ah ta, aí é... foi esse ano que você voltô pra...

INF: Esse ano, pra terminar o ensino médio que ta faltando...

INQ: Aah ta. E qual que é a importância do estudo pra você?

INF: Aai, sem estudo a gente não é nada né... num dá pa fazê nada né... ficá nessa vidinha de empregada doméstica aí.

INQ: Você ainda trabalha... é...

INF: Ainda trabalho... urrum... como empregada doméstica né...

INQ: Sempre sua profissão foi babá...

INF: Sempre

INQ: Empregada doméstica



- INF: Sempre... sempre... desde dos nove anos... é isso aí que eu faço. Eu gosto... né... eu gosto do que eu faço mas só que... é cansativo né...
- INQ: Urrum
- INF: ...cansa também.
- INQ: Gosta de trabalhá com criança?
- INF: Gosto com criança, mas eu prefiro mais limpeza...
- INQ: Urrum
- INF: Mexê cum... na parte da limpeza eu gosto mais.
- INQ: E qual que é a disciplina que você mais se identifica que você mais gosta na escola?
- INF: Biologia
- INQ: Biologia? Por que?
- INF: Ah, num sei, sempre gostei de ciências é... biologia assim... eu sempre gostei, desde de piquininha.
- INQ: Mas qual parte? Aquela que se refere mais ao corpo humano ou aquela dooo de que fala dos animaaais... o que, qual...
- INF: Não... tudo
- INQ: ...o que você mais gosta?
- INF: É tudo eu gosto, tanto dos animais quanto corpo humano eu gosto... falô biologia eu gosto.
- INQ: Legal. E o que você acha da Língua Portuguesa ensinada na escola?
- INF: Ah, hum, português e matemática minha filha é só Jesus na causa viu. Nuuum... é é boa é boa né... mas eu num sô muito fã não, faço porque tem que fazê mesmo, se não...
- INQ: Mas por que você acha...
- INF: É difícil.
- INQ: É difícil?
- INF: É difícil. Português é difícil... é difícil falá... direito né... é a gente fala tudo errado né... se for igual a professora "x" quando ela começô né explicano... se fosse falá certinho mesmo ixi... muita coisa... a gente fala errado o tempo todo. É muito difícil português.
- INQ: E na hora de escrevê?
- INF: Aí danô-se né... aí que piorô mesmo... né... Português é difícil... mmm... Português e Matemática...
- INQ: Mas ela é gostosa de aprendê?
- INF: É, é, é gostoso de aprendê... é boa.
- INQ: Só é difícil?
- INF: É difícil né... mmm... tem que se dedicá muito né... porque senão, num vai...
- INQ: E qual que é a importância da Língua Portuguesa na sua vida? Qual que é a importância de se estudá a Língua Portuguesa?
- INF: Bom, lá nu meu serviço eu... é assim... eu tenho que falá o mais correto pussível, eu trabalho com advogado né, então aí tem as minininha né aí eu num posso falá do jeito que eu falo em casa com as minina né... então eu tento falá o mais correto pussível né... então eu eu acho que isso é importante né porque se não de repente fala ai a Ani ta falano coisa errada pras minina... e num sei o que, né? Então aí eu tento me corrigi o máximo pussível lá. Às vezes até penso pra falá pra elas né? Lá no meu serviço é importante...
- INQ: E você gosta de lê?
- INF: Não. Não gosto. Nem a bíblia... dá um soono miniiina, não gosto.
- INQ: Por que?
- INF: Aah, não sei. Não gosto. Porque dá sono. Ai eu vô começá a lê assim vai dando um soono assim.
- INQ: Mas você consegue entendê bem aquilo quando quando você lê... você consegue...

- INF: Quando me interessa eu consigo né, quando o negócio me interessa ah eu consigo entendê.
- INQ: E que tipo de leitura mais te interessa? Que você mais gosta?
- INF: Iiih agora eu num lembro... fofoca né... revista de fofoca...
- INQ: Hã?
- INF: Revista de fofoca
- INQ: Revista de fofoca?
- INF: É... aí me interessa né?
- INQ: Caaras...?
- INF: É... Caras.
- INQ: Época... num época não é
- INF: Não, Época num é... Contigo...
- INQ: Ah é.
- INF: Ah, mas eu leio Veja também assim... quando tem uma notícia interessante assim né, aí eu leio.
- INQ: Não é a revista toda, é só aquilo que...
- INF: Não não é só... vô olhano aí uma coisa me interessa aí eu leio... assim...
- INQ: E... você acha que lê é importante?
- INF: Eu acho... é importante né... principalmente pras criança né, é muito importante sim...
- INQ: Por que que é mais... importante pras crianças, principalmente?
- INF: Ah, porque as criança aah é o futuro né... então... tem que começá desde cedo né, porque tipo assim, se fo... se eu ficasse com meu pai e minha mãe e minha mãe ali me incentivano né... quem sabe hoje gostaria de lê né... igual lá no meu serviço lá as minina é re... gibizinho, revistinha... lê. Uma tem oito e a ota tem seis né, na minha época... meus pais não faziam isso né... então é eu acho importante... eu acho bunitinho assim criancinha piquinininha lendo assim... eu acho bunito.
- INQ: E... pra você qual que é a maior dificuldade em aprendê a Língua Portuguesa? Ce falô assim que a Língua Portuguesa é difícil né?
- INF: É difícil pra falá... é difícil pra escrevê...
- INQ: Mas qual que é a maior dificuldade... assim... porque a gente fala todos os dias e o que que torna ela difícil?
- INF: Ai... num sei. Num sei, só sei que é difícil... Só sei que é difícil.
- INQ: E... algo que torna ela mais fácil de aprender... ai isso é muito fácil de aprendê na Língua Portuguesa... ah, isso é bem tranquilo... o que seria?
- INF: Huum, meu Deus hum, num sei, num sei te respondê isso aí... num sei respondê...
- INQ: Só sabe que é...
- INF: Só sei que é difícil... num é fácil.
- INQ: É, eu queria que você me contasse assim... meio rapidinho... um fato, ou algo supeer bom que aconteceu na sua vida ou algo... ruim que aconteceu na sua vida... que você lembre.
- INF: Se for falar algo ruim eu choro. Hum, algo bom...
- INQ: Pode escolhê o que você...
- INF: ... meu netinho vai nascê em dezembro né... eu vô sê vovó.
- INQ: É o primeiro neto?
- INF: Primeiro neto. É em... dia... vai nascê agora... agora não né, vai nascê em dezembro, minha nora ta grávida quase quatro meses.
- INQ: É do filho mais velho?
- INF: Do filho mais velho... mmm vô sê vovó.
- INQ: E as expectativas de sê vó.

- INF: Nooossa, num vejo a hora de pegá né... o bixim... to até tentano, se Deus quisé eu vô consegui pará de fumá né porque como que eu vô pegá um bebê cum... cherano cigarro né? Então... to tentanu pará de fumá e vô consegui pelo meu neto porque se fosse por mim mesmo eu continuava fumando
- INQ: Continuava fumando
- INF: Continuava fumando, mas por ele vô, vô pará... se Deus quisé.
- INQ: E você já foi em algum médico que te pediu pra pará...
- INF: Não, não
- INQ: Não?
- INF: Não, não.
- INQ: Mas até hoje você já, alguma vez já desenvolveu algum problema respiratório...
- INF: Não, graças a Deus não. Mas eu me sinto bem melhor né... porque tem um mês que eu não ponho cigarro na boca né... então eu consigo respirá assim, beem melhor mesmo.
- INQ: Nooossa, que legal! Ai, tomara que dê certo né...
- INF: Aah Deus ajude!
- INQ: Ah, então ta. Eu queria agradecê né...
- INF: brigada
- INQ: ...pela entrevista, falei que era quinze minutinhos né e deu dez e poquinho...
- INF: Ainda bem... que a matemática ta lá.
- INQ: Então ta. Brigada.

*Transcrita por Josemara da Paz Lima*

**ANEXO III – ROTEIRO PARA ENTREVISTA DE PROFESSORES DA EJA**

Entrevistador: \_\_\_\_\_

Data da entrevista: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Duração da entrevista: \_\_\_\_\_

Escola em que trabalha: \_\_\_\_\_

Entrevistado/ Nome fictício: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) F ( ) M

Endereço: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Naturalidade: \_\_\_\_\_

Estado Civil: \_\_\_\_\_

Número de filhos: \_\_\_\_\_

**1) Formação Acadêmica:** ( ) Superior Completo ( ) Superior incompleto ( ) Ensino Médio Completo ( ) EJA

**2) Curso:** \_\_\_\_\_

**3) Nome da Instituição:** \_\_\_\_\_

**4) Data da conclusão da graduação:** \_\_\_\_\_

**5) Trabalho atual:** ( ) Escola p. Municipal ( ) Escola p. Estadual ( ) Escola Privada

**6) Tempo de magistério geral:** ( ) 1 a 3 anos ( ) 3 a 6 anos ( ) 6 a 10 anos ( ) 10 a 15 anos ( ) Acima de 15 anos.

**7) Tempo de magistério na EJA:** ( ) 1 a 3 anos ( ) 3 a 6 anos ( ) 6 a 10 anos ( ) 10 a 15 anos ( ) Acima de 15 anos.

**8) Turno em que trabalha:** ( ) manhã ( ) tarde ( ) noite

**9) Turnos em que trabalha na EJA:** ( ) manhã ( ) tarde ( ) noite

**10) Há quanto tempo leciona para EJA em Campo Grande:** \_\_\_\_\_

**11) Séries em que leciona?** \_\_\_\_\_

**12) Após sua formação acadêmica você tem participado de cursos, palestras, seminários, congressos, workshops, relacionados à sua atuação profissional como educador(a):** ( ) sim ( ) não

**13) Se sim, quais foram as atividades que você participou?**

**14) Para você, como é trabalhar com a Língua Portuguesa com a EJA? Quais os maiores desafios? Por quê?**

**15) É diferente de ensinar crianças e adolescentes? Por quê?**

**16) Qual o método de ensinar Língua Portuguesa aos alunos, você acha mais eficaz. Como eles aprendem melhor?**

**17) Na época em que você estudava na escola, como eram as aulas de Língua Portuguesa?**

**18) Que método seus professores mais utilizavam? Leitura de texto, interpretação, regras gramaticais, norma culta/padrão da língua ou falavam sobre as diversas variantes da língua?**

**19) Você acha que um professor de Língua Portuguesa deve aceitar todas as variantes da língua, ou deve ensinar somente a variante padrão? Por quê?**

---

**20) Para você, qual a maior dificuldade de um jovem ou adulto para aprender a Língua Portuguesa? Por quê?**

---

## ANEXO IV – QUESTIONÁRIO PREENCHIDO PELOS PROFESSORES DA EJA

Professora A)

ROTEIRO PARA ENTREVISTA DE PROFESSORES DA EJA

Entrevistador: \_\_\_\_\_

Data da entrevista: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Duração da entrevista: \_\_\_\_\_

**OBS: Retiramos as informações que constavam aqui, a fim de preservar os dados do professor.**

- 1) Formação Acadêmica:  Superior Completo ( ) Superior incompleto ( ) Ensino Médio Completo ( ) EJA
- 2) Curso: Letras - Port/Inglês
- 3) Nome da Instituição: UEMS
- 4) Data da conclusão da graduação: 2012
- 5) Trabalho atual: ( ) Escola p. Municipal  Escola p. Estadual  Escola Privada
- 6) Tempo de magistério geral:  1 a 3 anos ( ) 3 a 6 anos ( ) 6 a 10 anos ( ) 10 a 15 anos ( ) Acima de 15 anos.
- 7) Tempo de magistério na EJA:  1 a 3 anos ( ) 3 a 6 anos ( ) 6 a 10 anos ( ) 10 a 15 anos ( ) Acima de 15 anos.
- 8) Turno em que trabalha:  manhã  tarde  noite
- 9) Turnos em que trabalha na EJA: ( ) manhã ( ) tarde  noite
- 10) Há quanto tempo leciona para EJA em Campo Grande: 1 ano
- 11) Séries em que leciona? Ensino Médio e Fundamental
- 12) Após sua formação acadêmica você tem participado de cursos, palestras, seminários, congressos, workshops, relacionados à sua atuação profissional como educador(a):  sim ( ) não
- 13) Se sim, quais foram as atividades que você participou?  
Eventos na área de sociolinguística, apresentações de trabalhos.
- 14) Para você, como é trabalhar com a Língua Portuguesa com a EJA? Quais os maiores desafios? Por quê?

A falta de requisitos básicos para um ~~aluno~~ aluno de ensino médio. Dificuldade de leitura e escrita.

15) É diferente de ensinar crianças e adolescentes? Por quê?

Com certeza é diferente, já que a maioria dos alunos querem somente o diploma do ensino médio e isso é o que eles mesmos afirmam.

16) Qual o método de ensinar Língua Portuguesa aos alunos, você acha mais eficaz. Como eles aprendem melhor?

Pormio da leitura e redação

17) Na época em que você estudava na escola, como eram as aulas de Língua Portuguesa?

Contextualizando e ensinando as práticas diárias deles, em português para escrever cartas, enviar receitas etc.

18) Que método seus professores mais utilizavam? Leitura de texto, interpretação, regras gramaticais, norma culta/padrão da língua ou falavam sobre as diversas variantes da língua?

Leitura e interpretação

19) Você acha que um professor de Língua Portuguesa deve aceitar todas as variantes da língua, ou deve ensinar somente a variante padrão? Por quê?

Deve ensinar a padrão e explicar as diferenças das variações

20) Para você, qual a maior dificuldade de um jovem ou adulto para aprender a Língua Portuguesa? Por quê?

O fato de não falarmos a língua que ensinamos. O português que falamos é diferente do que estudamos na escola, aí a importância da variação linguística no processo de aprendizagem.



Professor B)

### ROTEIRO PARA ENTREVISTA DE PROFESSORES DA EJA

Entrevistador: \_\_\_\_\_

Data da entrevista: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ Duração da entrevista: \_\_\_\_\_

*OBS: Retiramos as informações que constavam aqui, a fim de preservar os dados do professor.*

1) Formação Acadêmica:  Superior Completo ( ) Superior incompleto ( ) Ensino Médio Completo ( ) EJA

2) Curso: Letras - Inglês

3) Nome da Instituição: Uniderp

4) Data da conclusão da graduação: 2010

5) Trabalho atual:  Escola p. Municipal  Escola p. Estadual ( ) Escola Privada

6) Tempo de magistério geral: ( ) 1 a 3 anos  3 a 6 anos ( ) 6 a 10 anos ( ) 10 a 15 anos ( ) Acima de 15 anos.

7) Tempo de magistério na EJA:  1 a 3 anos ( ) 3 a 6 anos ( ) 6 a 10 anos ( ) 10 a 15 anos ( ) Acima de 15 anos.

8) Turno em que trabalha:  manhã ( ) tarde  noite

9) Turnos em que trabalha na EJA: ( ) manhã ( ) tarde  noite

10) Há quanto tempo leciona para EJA em Campo Grande: 2 anos

11) Séries em que leciona? 6º ano e 7º ano do ens. fundamental

12) Após sua formação acadêmica você tem participado de cursos, palestras, seminários, congressos, workshops, relacionados à sua atuação profissional como educador(a):  sim ( ) não

13) Se sim, quais foram as atividades que você participou?

Semana de Letras;  
Capacitações da DFMET.

14) Para você, como é trabalhar com a Língua Portuguesa com a EJA? Quais os maiores desafios? Por quê?



Trabalhar com Língua Portuguesa é muito bom, mas na EJA é muito mais satisfatório. Os alunos sabem o quanto precisam de o diploma de conclusão e são muito responsáveis. O maior desafio é alfabetizar alguns.

**15) É diferente de ensinar crianças e adolescentes? Por quê?**

Com certeza. O nível de conhecimento cultural e de "vida" é outro.

**16) Qual o método de ensinar Língua Portuguesa aos alunos, você acha mais eficaz.**

**Como eles aprendem melhor?**

Não existe um método pronto e eficaz. Cada dia vemos os alunos de modo diferente, uns mais cansados e outros frustrados por conflitos no trabalho ou com seus colegas.\*

**17) Na época em que você estudava na escola, como eram as aulas de Língua Portuguesa?**

Eram ótimas. Muitos conteúdos e seminários em grupos, além de diversas produções textuais.

**18) Que método seus professores mais utilizavam? Leitura de texto, interpretação, regras gramaticais, norma culta/padrão da língua ou falavam sobre as diversas variantes da língua?**

Regras gramaticais e interpretação.

**19) Você acha que um professor de Língua Portuguesa deve aceitar todas as variantes da língua, ou deve ensinar somente a variante padrão? Por quê?**

O professor precisa levar em consideração as outras variações linguísticas. A menos usada, pela observação que fizemos ao longo do ano letivo, para a norma padrão, então se faz necessária a adaptação

**20) Para você, qual a maior dificuldade de um jovem ou adulto para aprender a Língua Portuguesa? Por quê?**

A falta do hábito de linguagem que ao longo da vida deles foi convivido socialmente com eles. a adaptação  
aos dialetos  
populares.

\* Aulas motivadoras e com ritmo mais acelerado, deixam os alunos mais acordados.

## ANEXO V – EXEMPLO DE REDAÇÕES DOS ALUNOS

### Exemplo 1)

#### PROPOSTA DE REDAÇÃO

Escreva um texto narrativo em forma de carta com o seguinte tema: “O que sonho para o futuro”.

Para isso você poderá dizer como é a sua vida hoje e como você espera e sonha que ela seja depois de concluir os estudos na EJA.

1 Tenho por meu desta falar um pouco  
 2 sobre meu sonho em relação aos estudos.  
 3 Eu me imaginei formada em medicina, e  
 4 exercendo a função, mas não levei muito a sério  
 5 os estudos e fiquei parada no tempo então conheci  
 6 a eja e, retomei os estudos estranhei um pouco  
 7 por esta acostumada com o ensino regular enfim,  
 8 me adaptei estou terminando o eja e pretendo  
 9 trabalhar em uma faculdade de pedagogia  
 10 ou Educação Física, estou um pouco em  
 11 dúvida, mas isso é fato em 2019 estarei me  
 12 formando, e logo em seguida começar uma  
 13 nova jornada em busca de meu novo  
 14 emprego e Deus me permitir será muito  
 15 grato por essa vitória.



## Exemplo 2)

## PROPOSTA DE REDAÇÃO

Escreva um texto narrativo em forma de carta com o seguinte tema: “O que sonho para o futuro”.

Para isso você poderá dizer como é a sua vida hoje e como você espera e sonha que ela seja depois de concluir os estudos na EJA.

1 Atualmente tenho uma vida muito  
 2 difícil, acordo cedo todos os dias, levo  
 3 minha filha na creche e vou trabalhar.  
 4 À tarde quando volta é uma corre-  
 5 rio danada pra poder vir pra  
 6 escola, mas me esforço porque sei  
 7 que minha vida não vai melhorar  
 8 se eu não estudar, vou continuar  
 9 estudando até realizar meus sonhos  
 10 que são: ter uma casa própria, um  
 11 carro, em fim uma vida mais digna.  
 12 Depois que terminar a EJA as portas  
 13 vão se abrir e as oportunidades vão  
 14 surgir, é isso que espero um  
 15 futuro mais próspero.