



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO  
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA  
PROGRAMA DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

**UMA LEITURA SOBRE A ESCRITA E O CONTEXTO SOCIAL DE ALUNOS DO  
ENSINO MÉDIO DE ASSENTAMENTOS RURAIS**

AIRTON BERNARDO DA SILVA

PROF. DR. MOAB DUARTE ACIOLI  
(ORIENTADOR)

RECIFE  
2012

Airton Bernardo da Silva

**UMA LEITURA SOBRE A ESCRITA E O CONTEXTO SOCIAL DE ALUNOS DO  
ENSINO MÉDIO DE ASSENTAMENTOS RURAIS**

Dissertação de Mestrado  
apresentada ao Programa de  
Mestrado em Ciências da  
Linguagem como requisito parcial  
para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Moab Duarte Acioli

RECIFE  
2012

S586l

Silva, Airton Bernardo da

Uma leitura sobre a escrita e o contexto social de  
alunos do ensino médio de assentamentos rurais / Airton  
Bernardo da Silva ; orientador Moab Duarte Acioli, 2012.  
123 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de  
Pernambuco. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.  
Mestrado em Ciências da Linguagem, 2012.

1. Escrita. 2. Comunicação escrita. 3. Linguagem.  
I. Título.

CDU 80.115

**UMA LEITURA SOBRE A ESCRITA E O CONTEXTO SOCIAL DE  
ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE ASSENTAMENTOS RURAIS**

**AIRTON BERNARDO DA SILVA**

Prof. Dr. Moab Duarte Acioli

Dissertação de Mestrado, submetida à Banca Examinadora, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Data: 21/09/2012.

---

Prof. Dr. Moab Duarte Acioli  
Universidade Católica de Pernambuco  
Orientador

---

Prof. Dr. Karl Heinz Efken  
Universidade Católica de Pernambuco  
Examinador Interno

---

Profa. Drá. Karina Falcone  
Universidade Federal de Pernambuco  
Examinadora Externa

RECIFE  
2012

## AGRADECIMENTOS

Registrar os agradecimentos é uma das partes mais difíceis, pois requer uma redobrada atenção para que não cheguemos a esquecer nomes importantes que fizeram parte de toda a trajetória de um trabalho agora concluído. E mesmo não querendo, sempre esquecemos de citar alguém.

De antemão, meus agradecimentos a todos que, direta ou indiretamente contribuíram para que esta pesquisa se fizesse realizar e caso o nome não chegue a ser citado nas páginas deste agradecimento, sinta-se também contemplado aqui, mesmo assim.

Para citar nomes, especificamente, gostaria de começar agradecendo a DEUS, meu DEUS, grande criador do universo, arquiteto maior de nossa vida e presença fiel, em espírito e em verdade, a cada instante, inclusive nos mais difíceis dessa caminhada contínua e arduosa. A Ele, toda honra e glória em forma de louvor expresso em palavras que, mesmo não conseguindo traduzir com precisão os verdadeiros sentimentos, tentam dizer, no mínimo, muito obrigado!

À minha esposa, Giselle Bernardo, pela paciência de estar ao lado, por vezes tendo até que calar (e mesmo nem ouvir), mas creditando a capacidade de nos fazer sentirmos que somos capazes e melhores a cada dia. Uma paciência que ela mesma acha não ter, no entanto, descobri nela primeiro em gestos

nobres, dignos e simples de pedir “desculpas”, “perdão”, após algumas agitações. E mais: nos completamos, falamos uma mesma linguagem e o amor aparece também nisto.

Aos meus pais Antonio Bernardo e Maria Gonçalves (*in memorian*). Pela convivência que tivemos, passaram lições imensuráveis, sem cobranças, nem prestação de contas, mas com amor incondicional, fizeram-se sempre presentes, mesmo quando o físico estava longe, temporariamente e/ou de forma definitiva (mãe). Em nome de Antonio e Maria, que encabeçam a lista dos familiares, são também lembrados aqui meus irmãos: Fernando (Nando), Fátima (Tatá), Dalila (Lila), Aldecira, Débora, Sônia, Mariana e Elias (*in memorian*), também tios, primos, sobrinhos e todos os outros familiares.

Aos meus segundos pais Renildo (Nido) e Amara Helena (Leninha), mesmo não tendo idade para tanto, assumem em algumas etapas a posição de genitores ao aconselharem, cuidarem. Zelando pelo sucesso de quem, certamente, têm sentimento de pais. Sogros, mas pais, sem sombras de dúvidas.

A todos os alunos envolvidos nesta pesquisa quando estudantes do curso técnico em agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, campus Barreiros, bem como a toda direção da casa.

Às irmãs dos muitos círculos de oração deste país que sempre têm sido baluartes, em prontidão continuamente, consagrando suas vidas em prol daqueles que lhes solicitam ajuda e até mesmo sem solicitarem.

À Erideise Gurgel que iniciou a orientação na construção deste trabalho, porém por força maior teve que sair do programa, cedendo a vaga a outro orientador.

A Moab Acioli, pela admirável paciência, também capacidade de saber bem ouvir, opinar, sem estrelismo, numa singular simplicidade, mesmo sabendo o nome que tem e o que representa entre os muitos nomes imponentes da casa. Realmente surpreende encontrar pessoas assim. Inclusive com a capacidade de estar diante de uma tela escrevendo, atendendo a quem lhe procura, opinar com precisão em alguns trechos de textos que não são seus e dar conta de tudo sem perder o fio da meada. Aqui, num grande abraço, fica registrada toda a gratidão e reconhecimento por tudo.

Ao mestrado em Ciências da Linguagem, principalmente ao pessoal da secretaria, onde se pode encontrar atenção e orientações precisas, registrar apenas um “muito obrigado” é ainda pouco demais, porém o mínimo que se pode aqui fazer, em agradecimento à Nélia, Alessandra e Niceas.

Aos professores, entre outros: Junot Cornélio, Marígia Aguiar, Nadia Pereira, Maria de Fátima Vilar e Erideise Gurgel, pelas valiosíssimas contribuições.

Também aos professores da banca de qualificação, nas pessoas de Karina Falcone e Karl Heinz, quando de suas imprescindíveis sugestões e observações ao texto que a eles foi apresentado.

Aos colegas da sétima turma do mestrado em Ciências da Linguagem, principalmente a Carol (Ana Carolina), a quem aqui registro de forma especial este agradecimento, pois dividimos as emoções de muitas vezes estarmos juntos em apresentações de trabalhos e/ou notas, críticas a outrem e a nós mesmos.

Enfim, a todos que contribuíram para que hoje estas páginas se fizessem possivelmente visíveis e se eternizassem, senão em papel, em memória, para sempre.



Eu me identifico na linguagem, mas somente ao me perder nela como objeto. O que se realiza em minha história não é o passado simples daquilo que foi, uma vez que ele já não é, nem tampouco o perfeito composto do que tem sido naquilo que sou, mas o futuro anterior do que terei sido para aquilo em que me estou transformando.

JACQUES LACAN

## RESUMO

O principal assunto que norteia esta pesquisa é a produção escrita dos alunos oriundos de comunidades rurais que concluíram o segundo grau no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, campus Barreiros. Pode-se ver que a coletividade se apropria de um mundo concebido por ela mesma e suas ações serão definidas, tendo como base a consciência de todo um sistema linguístico que essa coletividade passa a fazer uso no seu dia a dia. Toda a cadeia de sons articulados, bem como uma rede de marcas escritas, que se pode conceituar de linguagem estará sempre fazendo parte do cotidiano de determinado grupo, que será por isto identificado, respeitado ou relegado por seus pares. Tendo como foco uma comunidade específica de assentados e levando em consideração o uso que fazem da língua escrita diante da necessidade desse uso em sua ou em outras comunidades, registramos algumas experiências com a produção de texto escrito que nos levam a reflexões sobre a modalidade que não admite formas linguísticas diferentes da norma padrão. Baseado nas observações dos aspectos formais da língua escrita, também nas variações apresentadas por esse grupo específico, o presente estudo teve como primordial objetivo estudar a escrita de um grupo que deu continuidade à educação escolar longe de suas comunidades de origem. Dessa forma, o que também não poderíamos desprezar nesta pesquisa era o processo de aquisição da escrita desses alunos, mesmo não sendo nosso foco principal, além do uso dessa escrita em sua ou em outras comunidades que no futuro não de participar. Finalmente, este trabalho busca lançar um olhar sobre uma escrita que julgamos diferente, seja por puro preconceito, ou desconhecimento mesmo de uma realidade distinta da que estamos acostumados, mas que na realidade em pouco difere daquela que temos vivência diária.

**Palavras-chave:** escrita, variações linguísticas, comunidades rurais.

## ABSTRACT

The main issue that guides this research is the written production of students from rural communities who have completed second grade at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Pernambuco, Barreiros campus. We can see that the community takes ownership of a world designed by herself and her actions will be defined based on the consciousness of an entire linguistic system that this community is to make use in their day to day. The entire chain of articulate sounds, as well as a network of marks written, we can conceptualize language will always be part of everyday life of a particular group, for it to be identified, respected by their peers or relegated. Focusing on a specific community of settlers and taking into account their use of written language on the need for this use in his or in other communities, we recorded some experiments with the production of written text that lead to reflections on the sport that does not admits different linguistic forms of the standard pattern. Based on the observations of the formal aspects of written language, also in the variations presented by this particular group, this study had the primary objective of studying the writing of a group who continued the school education away from their home communities. Thus, what we could not ignore this research was the acquisition process of writing these students, although not our primary focus, besides the use of writing in his or in other communities that will participate in the future. Finally, this paper seeks to cast a glance at a script that we think differently, be it pure prejudice, ignorance or even a distinct reality of which we are accustomed, but which in reality is little different from what we experience daily.

**Keywords:** writing, language variations, rural communities

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	17
1.1 Fala, escrita e sociedade.....	17
1.2 O movimento dos sem terra .....	33
1.3 Variações Linguísticas.....	39
CAPÍTULO II: PERCURSO METODOLÓGICO.....	50
2.1 Estratégia de pesquisa.....	50
2.2 Instrumento para a construção do campus da pesquisa.....	52
2.3 Sujeitos da pesquisa.....	53
2.4 Contexto sócio-cultural e econômico dos entrevistados.....	55
2.4.1 Ingresso na vida escolar.....	55
2.4.2 Acesso à escola.....	56
2.4.3 Dificuldades no processo de frequentar a escola.....	58
2.4.4 Incentivo aos estudos.....	60
2.4.5 Perfil da escolaridade da família.....	61
2.4.6 Impacto na transição entre frequentar a escola dos assentamentos e a escola da cidade.....	63
2.4.7 Mudanças de visão de mundo dos alunos oriundos dos assentamentos após estudarem no IFPE.....	66
2.4.8 Projetos de vida dos alunos assentados após frequentarem o IFPE.....	67
2.5 O local da pesquisa.....	67

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	105
ANEXOS.....	114

## INTRODUÇÃO

Entre as ações que o homem planeja e executa, podemos destacar a relevância do processo de comunicação desde os primórdios da humanidade. Para a condição humana de viver em estado gregário em comunidades menos complexas e em sociedades mais complexas, a linguagem é um fenômeno constituinte, pois somente através dela, ele consegue trocar ideias e experiências, construindo a própria realidade.

Percebemos que um dos fatores importantes para o nível de progresso alcançado nas sociedades humanas pode ser atribuído à capacidade de não apenas desenvolver uma compreensão intersubjetiva, mas de transmitir informações para terceiros. Não havendo essa compreensão e transmissão, não ocorrerá a tão desejada comunicação (CHIAVENTO, 2000).

Através do processo de trocar informações entre os indivíduos, a linguagem, como sistema organizado de símbolos, apresenta-se com profundidade e amplitude, e possui propriedades particulares que possibilitam a codificação, a estruturação das informações sensoriais, a captação e a transmissão de sentidos, o que favorece a interação sociocultural entre os homens.

Nesse sentido, no decorrer da história da humanidade, segundo Koch (1997), foram constituídas três concepções distintas de linguagem, a saber: a primeira como “espelho” do mundo e do pensamento; a segunda como instrumento de comunicação e a terceira, como forma de ação ou interação.

Nesta terceira concepção, a que mais interessa à presente dissertação, percebemos que a linguagem é a própria interação entre enunciado e enunciatário, falante e ouvinte, autor e leitor, prestando-se não só como representação do pensamento, mas também como sendo fundamental para o processo de interação entre os seres humanos.

Essa interação se dá também através da linguagem escrita, assim como outras formas de linguagem, pois é construída através de um processo coletivo, baseado na interação dos sujeitos entre si e com o mundo, de modo contínuo (OLIVEIRA,1987).

Portanto, para se compreender situacionalmente a relação entre escrita e interação sociocultural torna-se relevante um estudo de campo, empírico, que possa destacar o binômio: processo de produção / produto escrito, no caso, o tema da presente dissertação.

Nesse sentido foi pensado como objeto, uma leitura sobre a escrita de alunos do Ensino Médio de comunidades de assentamentos rurais. É um corpo discente que integra o curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - Campus Barreiros, Pernambuco (IFPE).

Como objetivo geral, tivemos a preocupação de lançar um olhar sobre a linguagem empregada nos textos escritos e como objetivos específicos verificar as influências dessa escrita no meio social, considerando as variações linguísticas predominantes em toda a comunidade.

Para atender a essas metas de pesquisa foram buscadas falas de autores como: Marcuschi (2008, 2009, 2010), Bagno (2008), Ferrero (1987, 1993, 1995), Cagliari (1993, 1997), Zorzi (2007), Vigotsky (1991), Kristeva (1969), Barthes (1964), Cunha (1982) e Bakhtin (1986). E numa análise preponderantemente linguística, como subsídios sociológicos numa compreensão em torno do Movimento dos Sem Terra (MST), autores como Caldart (1999), Beledelli (2005), Gohn (1997) e Malvezzi (2009) foram também fundamentais.

Paralelo a este enfoque textual, são relevantes contextos situacionais a partir de narrativas escritas dos alunos, envolvendo o processo de ingresso e de acesso à vida escolar, o incentivo aos estudos, o perfil da escolaridade da família desses alunos,



o impacto na transição entre frequentar a escola dos assentamentos e a escola da cidade, as dificuldades no processo de frequentar escolas, a percepção dos alunos diante das dificuldades com a escrita em Português, as comparações entre os alunos oriundos de assentamentos daqueles que não o são, a mudança de visão de mundo dos alunos oriundos dos assentamentos após estudarem no IFPE e os projetos de vida dos alunos assentados após frequentarem o Instituto.

Espera-se, assim, que esta dissertação, caracterizada como material formal e substantivo, possa promover no leitor uma visão compreensiva sobre a escrita de alunos que iniciaram a sua vida escolar em comunidades rurais e tiveram uma longa trajetória até chegarem à conclusão do ensino médio em curso técnico de um Instituto Federal de Ensino.

## 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1.1 Fala, escrita e sociedade

Mesmo em abordagens teóricas que enfocam língua como um sistema autônomo de significação, podendo ser estudada em si e por si mesma, a influencia do social está presente quando se observa ela tratar-se de um sistema de signos muitas vezes arbitrário, construído a partir das regras consensuais, o que a caracteriza como uma realidade socio-histórica (FARACO, 2004).

No clássico paradigma sistêmico da linguagem presente em *Cours de Linguistique Générale*, Saussure ([1916] 2003) considerou a língua como algo adquirido, sendo um produto social da faculdade de linguagem e baseada em um conjunto de convenções necessárias.

Esta posição é compartilhada por outros estruturalistas como Barthes (1964), que do mesmo modo reitera que a língua é uma instituição social e não premeditada da linguagem. Dessa forma, o indivíduo, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la. Trata-se, fundamentalmente, de um contrato coletivo e portanto, intersubjetivo, básico para que ocorra a comunicação humana.

A importância dessa dimensão social para o campo da linguagem igualmente se esboça ao se considerar o desenvolvimento normal do ser humano, entre um e dois anos de idade, quando a criança já está começando a falar. No caso da escrita, as condições psicossociais adversas igualmente interferem no seu processo de aquisição, conforme aponta Ferrero (1995).

Evidentemente, não há uma idade específica para se começar a escrever e a existência de um cenário sociocultural favorável ou não terá influência nesse processo. Tanto que, dependendo das oportunidades de acesso a bens culturais, pode-se aprender a escrever aos quatro, sete, dez ou trinta anos, ou até nunca chegar a desenvolver essa habilidade.

A linguagem escrita, ao contrário da oral, não faz parte de nossa hereditariedade (MARCUSCHI apud TORO; CEVERA, 1990, p.46). As pessoas nascem verdadeiramente para falar, no entanto, o exercício da escrita se dá através de um aprendizado bem mais elaborado e complexo. Isso implica que algumas comunidades possuem a escrita e outras não.

Ferrero (1993, p. 34) ainda escreve que a “fala não se confunde com a escrita. Escrever não é transformar o que se ouve em formas gráficas, assim como ler também não equivale a reproduzir com a boca o que o olho reconhece visualmente”.

Cagliari (1993, p.117) reforça o pensamento de Ferrero (1987) ao afirmar que a fala e a escrita constituem realidades diferentes, mesmo ambas lidando com o mesmo objeto: a língua. Na realidade “é uma ilusão pensar que a escrita é um espelho da fala. A única forma da escrita que retrata a fala, de maneira a correlacionar univocamente letra e som, é a transcrição fonética”. (FERRERO, 1987, p. 20).

A criança, ao iniciar o estudo da língua escrita, tende à mera transcrição da fala, ou seja, procura escrever exatamente do modo como se costuma pronunciar ou perceber as palavras da linguagem falada (ZORZI, 2007). Esta característica quase mimética pode ser um pressuposto que leva muitos sujeitos a diferenciarem uma escrita certa de uma escrita errada, a partir de um modo padrão de fala. Isso permite que Bagno (2008, p.56) considere que qualquer manifestação linguística que escape do triângulo escola-gramática-dicionário é considerada “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente”, por uma ótica do preconceito linguístico.

Desse modo, uma estratégia que possa prevenir essa atitude preconceituosa através da qual se julga uma fala/escrita “certa” de uma fala/escrita “errada” é desenvolver uma consciência entre professores e alunos, e por que não incluir toda a sociedade, de que existem múltiplas possibilidades de realização de uma língua. Entre elas, as que se encontram mais ou menos próximas da língua dita culta, aquela considerada padrão.

Isso implica ressignificar o rótulo “erro” de português em um mero conceito sociológico de “desvio” da ortografia oficial (BAGNO, 2008, p. 147).

Enfatizando esse pensamento, deve-se perceber a diversidade a que o falante e o escrevente estão sempre expostos em termos da língua, o que em nada modifica uma respectiva competência linguística desse falante/escrevente à língua a que tem acesso.

Desconsiderar essa influência socioambiental na forma de uso de uma determinada língua — o que representa um processo dialético entre uma língua que é única ao mesmo tempo em que apresenta diversas variedades —, é assumir de forma deliberada ou não, uma visão centralizadora de que existe apenas uma forma linguística, normativa e padrão.

Dentro desta visão monopolizadora, existe um componente ideológico construído a partir de uma minoria socialmente dirigente, que estabelece regras, não apenas linguísticas, mas também políticas e econômicas, e que se materializam em lei ou normas a serem seguidas pela maioria — muitas vezes esta maioria não conta com um adequado acesso à informação — e cujo descumprimento pode se tornar alvo de punições legais ou de acusações morais. Entre as específicas regras e os usos linguísticos, assim comenta Marcuschi (2001, p.16):

“...não serão primeiramente as regras da língua, nem a morfologia os merecedores de nossa atenção, mas *os usos da língua*, pois o que determina a variação linguística em todas as suas manifestações são os usos que fazemos da língua. São as formas que se adequam aos usos e não o inverso”.

Portanto, não se pode estudar a língua, sem considerar as variações linguísticas e nem o respectivo meio sociocultural, porque, entre outros fatores, esta língua é uma importante expressão simbólica e material da vida do homem em sociedade e essa sociedade apresenta uma diversidade na sua organização interna. Além disso, a língua é reconhecida como uma instituição social que se transforma de acordo com os costumes do dia a dia e não simplesmente como se fosse um fenômeno natural, conforme amplamente exposto.

Por outro lado, Marcuschi (2010) compreende que a oralidade e a escrita não são fenômenos opostos, mas fenômenos linguísticos interativos no contexto das práticas sociais e culturais. Logo, não se deve, epistemologicamente, comparar a fala com a escrita, e menos ainda, elaborar julgamentos morais de que existe um valor superior de uma ou de outra.

Trazendo a contribuição de uma leitura cognitiva, observa-se que a língua é a principal ferramenta para este desenvolvimento do ser humano, sendo um sistema de representação através do qual as relações sociais e intersubjetivas são construídas a partir e dentro de uma interação sociolinguística, o que pode ser considerada a expressão concreta do abstrato conceito de cultura.

Essa relação entre o abstrato e o concreto, encontra apoio no pensamento de Vigotsky (1991, p. 131), quando estabelece um paralelo entre a linguagem e o pensamento. Nesse sentido, uma palavra que não representa uma ideia é apenas uma “coisa morta”, e da mesma forma uma ideia não incorporada em palavras é apenas uma “sombra”.

Importante lembrar que a interrelação entre pensamento e linguagem igualmente expressa a consciência de uma coletividade que pode também ser entendida como construída pela e construtora da língua. Portanto, esta como instituição social, já aludida, pode ser estudada tanto em um sentido sincrônico, envolvendo os seus modos de uso e de funcionamento, como em um sentido diacrônico, englobando um jogo de transmissão, reprodução e mudança culturais.

A relação entre língua e uma consciência coletiva de certo modo é apontada por Cunha (1982) ao referir que a primeira é o meio pelo qual a coletividade concebe o mundo que a cerca e sobre esse mesmo mundo age. Assim, do mesmo modo que existem diferenciações internas nessas organizações coletivas e ocorrem transformações históricas nessas sociedades, evidentemente a língua acompanha o mesmo movimento sincrônico e diacrônico.

Esse caráter coletivo da língua é apontado por Kristeva (1969, p.19) ao defini-la como um “sistema anônimo constituído por *signos* que se combinam segundo leis específicas, e como tal não se pode realizar na fala de nenhum sujeito, mas só existe perfeitamente na massa”.

Trata-se portanto de um fenômeno socio-histórico que apresenta um dinamismo próprio e que não obedece exclusivamente às leis naturais conforme escreve Bakhtin (1986, p. 110); “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”.

Importante frisar que os registros deixados pela língua escrita são de suma importância, pois através desses registros toma-se consciência das transformações ocorridas, inclusive na linguagem de toda uma comunidade no decorrer dos anos. Esses registros dão subsídios para uma melhor análise da relação que o homem estabelece com as diversas modalidades da língua, com o meio onde vive e com os outros homens com quem passará a viver no decorrer de sua existência.

Um das dificuldades que a criança vai se deparar em sua trajetória de vida é o fato de manter um bom relacionamento com a escrita. Pode se tratar de um estorvo no qual a condução do aprendizado pela escola contribui desde os primeiros anos de aprendizado. Investigações de Ferreiro e Teberosky (1984), além de Alves Martins (1996), têm demonstrado que as crianças possuem conhecimentos acerca da linguagem escrita antes de entrarem para o primeiro ciclo. Sobre isso Niza (1998, p.7) destaca a evidente “necessidade e a urgência de conjugar esforços para melhorar o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita nos Jardins de Infância”.



Desde a primeira infância, portanto, e ainda tomando-se a análise de Ferrero e Teberosky (1979), o pensamento infantil sobre a leitura e a escrita não é construído apenas no primeiro dia de aula, devendo os professores avaliarem os conteúdos, ainda que incipientes, das crianças sobre este tema, antes da escola iniciar o processo formal de ensino.

Segundo Varella (1993), as características da escrita, na verdade, são muito semelhantes às verificadas no processo de aquisição da fala. Essa afirmação é corroborada por Cagliari (1997, p. 29) quando escreve que ao ensinar a escrever “a escola não valoriza o conhecimento que a criança tem da própria fala e da fala dos seus colegas [...]”.

É necessário, desse modo, proporcionar ao aluno possibilidades culturalmente adequadas, feitas, entre outras estratégias, do entendimento da escola diante da diversidade linguística presente no cotidiano da fala, visando adequada aquisição e desenvolvimento da escrita.

A fala ocorre em uma situação “natural”, vindo o respectivo processo de aquisição ocorrer sem um rigor de obediência formal a determinadas regras de aprendizado e produção. Ao contrário, a “escrita” apresenta-se de modo mais “formal”, o que se relaciona com um maior grau de cobrança pedagógica. Essa exigência pode ser responsável por retraimentos subjetivos do aluno, comprometendo o seu rendimento.

A descoberta da escrita é um processo que se dá de forma lenta e esse processo vai progredindo de acordo com a observação do sujeito e a sua necessidade de se comunicar. Tanto que já se tornou comum perceber na criança certa aflição ao notar os consideráveis “erros” na produção escrita, como algo que deve ser trabalhado para que se entenda o percurso gradativo da aquisição da linguagem escrita feito pelo aprendiz da língua.

Evidentemente, não há uma idade específica para se começar a escrever e a existência de condições culturais específicas irão favorecer ou desfavorecer essa aquisição. Tanto que, dependendo das oportunidades de acesso a bens culturais, pode-se aprender a escrever aos quatro, sete, dez ou trinta anos, ou até nunca chegar a desenvolver essa habilidade.

A criança, ao iniciar o estudo da língua escrita, tende a meras transcrições da fala, ou seja, procura escrever exatamente do modo como costuma pronunciar ou perceber as palavras da linguagem falada (ZORZI, 2007). E isto, evidentemente, leva a crer que se tem aí a noção do que muitos consideram ser o falar certo e o falar errado, como se existisse uma única forma correta de se falar. Não existe essa única forma considerada então como correta para se processar a fala, tampouco se consegue fazer com que o falante reproduza de igual modo e nos variados recantos todos os fonemas, um a um de cada palavra escrita em nossa língua portuguesa.

Entre os vários erros julgamentos cognitivos e sociais que ocorrem, existe o de confundir diferença com desigualdade. Ao se pensar na fala e na escrita, Ferrero (1993, p.34) pontua que uma não se confunde com a outra, pois escrever “não é transformar o que se ouve em formas gráficas, assim como ler também não equivale a reproduzir com a boca o que o olho reconhece visualmente”. Continuando, é escrito também ser um erro “pensar que a escrita é um espelho da fala. A única forma da escrita que retrata a fala, de maneira a correlacionar univocamente letra e som, é a transcrição fonética”. (FERREIRO, 1987, p. 20).

Essa diferença é apontada por Cagliari (1993) para quem a fala e a escrita constituem-se como realidades diferentes, mesmo ambas lidando com o mesmo objeto: a língua.

Entretanto, ela pode se transformar em desigualdade quando se pensa que a fala e a escrita apresentam respectivamente valores de maior e de menor importância. Em outras palavras, existem determinados aspectos valorativos nas relações entre oralidade e escrita, conforme pensa Marcuschi (2010). Nesse sentido, a escrita passou a ser considerada como um bem social maior, trazendo em si uma representação simbólica de ilustração, poder e status superior havendo discriminação em relação às marcas de oralidade, consideradas o oposto: ignorância, fraqueza e inferioridade social.

Ainda segundo Marcuschi (2010), também existe uma necessidade urgente de desfazer o mito de que apenas a escrita é a representação do raciocínio lógico e do desenvolvimento cognitivo. Ao contrário, tanto ela quanto a fala são imprescindíveis para o aperfeiçoamento da linguagem em contextos socioculturais, haja vista ambas apresentarem uma função comunicativa e, portanto, não devem ser colocadas em uma suposta hierarquia de valores, o que estimula a discriminação. Por isso, os “usos da escrita, no entanto, quando arraigados numa dada sociedade, impõe-se com uma violência inusitada e adquirem um valor social até superior à oralidade”. (MARCUSCHI, 2010, p.17).

Considerar essas marcas de oralidade como expressão do erro e do caos dentro da escrita é estar contaminado por uma visão etnocêntrica, portanto míope para os relativismos próprios dos fenômenos culturais, o que é pertinente para quem não se apropriou de uma visão adequada do culturalismo (MARCUSCHI, 2010). Além disso, a aquisição da escrita necessariamente não significa alfabetização, pois além de ler é necessário saber ler.

Esses argumentos fortalecem uma observação de que o relativismo dos valores deveria ser melhor incorporado à prática pedagógica dentro das escolas. Sobre isso escreve Cagliari (1997, p.29):

[...] de fato, as crianças manipulam a linguagem: compõem palavras novas, a partir da análise dos processos de formação de palavras, às vezes criando formas surpreendentes [...], revelam a incrível capacidade que têm de manipular fatos semânticos de alta complexidade [...]. Na escola, esse processo pode ter continuidade para ela, desde que ali se valorize a sua experiência como ponto de partida para a aprendizagem da escrita. Se, ao contrário, a escrita ortográfica for tomada como base para tudo no processo de ensino, essa capacidade natural de análise da linguagem, que a criança tem, pode ser sufocada, havendo grandes chances de aparecer a insegurança, a dúvida sobre o que se aprender. E se isto significar repetir modelos, mesmo sem entendê-los, até memorizá-los, pode ser, mesmo, muito chato e complicado.

Nesse sentido, a criança ao vir para a escola já se encontra imersa no domínio simbólico da cultura e brincante dentro dos blocos de letras e de palavras. Esses arranjos semânticos, que refletem o ambiente cultural de origem, deve ser uma espécie de substrato no qual será implementado o processo de escrita, não devendo ser desprezado, como que se apagando por completo ou parcialmente a memória das experiências prévias dessa criança.

Junto a isso, Houaiss e Villar (2001) ensinam que o conceito de ortografia é oriundo do grego “orto”, ou seja, o que é “reto” e grafia, ou seja, escrita. Portanto, desde o próprio sentido do termo visualiza-se, claramente, uma postura corretiva e portanto, sufocante, o que pode engendrar insegurança e desmotivação no aluno. Por fim, a grande síntese desse processo é o poder exercido socialmente através de um determinado padrão de língua, identificado com os setores eruditos da sociedade e não aqueles outros que poderiam ser chamados de populares.

Isso obedece a um juízo de valor, já aludido, socialmente construído, de que a fala deveria sempre ter um perfil correspondente a uma concepção de língua idealizada, com base em uma norma padrão, inflexível, e de acordo com sua ortografia.

Conforme discutido, a criança utiliza de modo “natural” a língua, através de um processo de erro e acerto. Com isso ela constrói significados, até mesmo de maior complexidade. Por isso, pedagogicamente é mais estratégico valorizar a criação desse processo linguístico, do que a valorização do enquadramento em determinadas regras, implicando uma atividade cognitiva de memorização de modelos pré-estabelecidos — muitas vezes, sem entendê-los — do que o uso da imaginação, do raciocínio e até mesmo da sensibilidade poética.

Com isso se procura abordar ser relevante que o professor identifique junto com o aluno as hipóteses elaboradas por ele para ter chegado a determinadas respostas, pois por trás de cada “erro” ou tentativa de escrita, existem critérios inteligentes de organização dos elementos da linguagem, que devem ser valorizados (CAGLIARI, 1997).

A escola, muitas vezes, não oportuniza que a criança avance em suas desconfianças e investigações e bloqueia o sucesso de suas próprias tentativas.

Não percebe a demanda das crianças e impõe, de forma antipática e autoritária, alguns métodos que fazem enxergar a escrita como uma complicada atividade cognitiva e motora. Algo que parece vir muito de fora do mundo que a criança conhece como seu, tendo que negar muitas vezes seus próprios pressupostos.

Sempre foi dada uma grande relevância ao que se escreve e menosprezados alguns traços característicos da fala, quando apresentam as variações linguísticas que identificam as diferenciações internas da língua, o que pode ser expressão das estratificações socioculturais ou das transformações históricas. Este destaque é mais uma expressão de um juízo social de valor e muitas vezes, construído de forma acrítica, engendrando um processo de preconceito linguístico.

Conforme será melhor discutido no capítulo próximo, deve-se sublinhar a realidade da variação linguística como importante elemento constituinte da própria língua, seja ela falada ou escrita. Para Zorzi (2007) essas variações são, portanto, reais, dinâmicas, mutáveis e fortemente dependentes de fatores socioculturais. Ao se priorizar a escrita em detrimento da fala, é produzida uma condição “artificial”, irreal, rígida e considerada como a única “certa”. Mais uma vez, pode-se afirmar que volta à cena o autoritarismo ortográfico.

Continuando, a convivência faz a criança aprender dos adultos pronúncias que são proferidas no dia a dia e a comunicação acontece independentemente de estar tentando ou não se chegar próximo do modelo tido como padrão. Portanto, a competência linguística não está na maior ou menor proximidade da língua dita culta. Isso implica que ao invés de a escola priorizar o “conserto” da fala ou da escrita ditas incorretas, deveria conduzir o aluno a entender melhor as novas modalidades linguísticas, além daquelas consideradas padrão e oferecer possibilidades de uso e domínio da língua, sem negar, desrespeitar ou desprestigiar a linguagem que a constitui.

Até porque, segundo Marcuschi (2008, p. 52), a língua não é estanque e varia ao longo do tempo, inclusive na escrita, de modo considerável. Nesse sentido, a língua é uma atividade de interação social, o que envolve intersubjetividades e entrelaçamentos de espaços mentais. Esse processo de inter-atuação é favorecedor da construção de um conhecimento conjunto. Ao contrário, em uma sociedade autoritária impera a exclusão de todo esse conhecimento “diferenciado” do padrão oficial, por conta de uma determinada lógica, por que não dizer socialmente dominante. Marcuschi (2008, p.52) fundamenta o comentário supracitado na seguinte citação:

A língua é uma atividade interativa, social e mental que estrutura nosso conhecimento e permite que nosso conhecimento seja estruturado. (...) é uma forma de ação, ou seja, um trabalho que se desenvolve colaborativamente entre os indivíduos na sociedade.



Dessa forma, um ensino de qualidade parece significar uma colaboração, ou seja, um trabalho conjunto no qual o processo de ensino caminhe em mão dupla, consubstanciado em um dialogismo no qual tanto o mundo do professor como o mundo do aluno sejam — como o são — partes integrantes de um mundo maior.

Talvez seja necessário rever as práticas em sala de aula proporcionando ao educando o uso da língua que, sendo simplesmente funcional, torne-se atraente. O fim do preconceito em considerar o falar “certo” ou o falar “errado” uma determinada fala ou escrita poderá proporcionar melhores condições de realização da própria língua, estando essas possibilidades mais ou menos próximas da língua dita culta. Repetindo, o que se entende por “erro de português” é, na verdade, um desvio da ortografia oficial. Sobre isso, comenta Bagno (2008, p.147):

A noção tradicional (eu diria até *folclórica*) de *erro* é que permite que pessoas (...) confundem *língua* em geral com *escrita* e, mais reduzidamente ainda, com *ortografia oficial*. A tal ponto que uma elevada percentagem do que se rotula de “erro de português” é, na verdade, mero desvio da ortografia oficial.

Portanto, enfatiza-se essa relação entre “erro” e “diferença” do padrão oficial, o que muitas vezes pode ser considerado como uma categoria de acusação. De acordo com Velho (1998) esses sistemas de acusação funcionam para delimitar fronteiras e “exorcizar” os conflitos decorrentes dessas diferenciações socioculturais.

Elas nascem de uma concepção de que essa “padronização” social, o que no caso se expressa através das leis ortográficas, é “natural”, expressando uma ideologia que nega as contradições e esses mesmos conflitos sociais. Com isso não existe o compromisso de negociação com as diferenças, caracterizando como uma estratégia sociocultural de manipulação do poder e de controle do conhecimento, a partir de um mapeamento da realidade entre fronteiras, entre o bem e o mal, ou então, entre o certo e errado.

Esses territórios culturais são “metáforas” de determinados territórios sociais organizados a partir de diversos territórios geográficos, entre eles, o daqueles que são proprietários de terra e aqueles que não são proprietários de terra. Esses últimos organizaram-se no Brasil, em movimentos como o Movimento dos Sem Terra, a ser abordado no próximo item desta fundamentação teórica.

## 1.2 O Movimento dos Sem Terra

De acordo com Malvezzi (2009), ao se considerar a luta por territórios no País, pode-se constatar desde a origem da sociedade brasileira, no começo do século XVI, que os silvícolas sofreram e resistiram a um processo que pode ser denominado de “escravidão branca”, quando portugueses os queriam subordinados e obedientes, subordinados a um trabalho forçado.

Houve uma resistência da população nativa, caracterizada por um evidente afastamento da população branca, vindo esta, progressivamente, a organizar um processo de extinção da população indígena, havendo até os dias contemporâneos, no século XXI, uma luta para manter seus territórios.

Ainda segundo Malvezzi (2009), durante a escravidão africana, esta população também resistiu em Quilombos, e lutando por seus territórios, atravessaram a História do País, mantiveram vivos os seus ritos e crenças. Durante o século XIX, alguns mestiços na região Nordeste, com a proposição de um padre cearense chamado Ibiapina, aderiram à ideologia de socialização das comunidades cristãs primitivas, surgindo por essa época Canudos, Caldeirão, Pau-de-Colher e comunidades influenciadas pelo sacerdote ou por discípulos como Conselheiro, Padre Cícero, Beato Severino, Zé Lourenço, Quinzeiro e muitos outros. Houve massacres bárbaros de muitos que permaneceram na memória da região, considerada, ainda, aquela com mais características rurais no País.

Continuando com Malvezzi (2009), existem três décadas significativas no século XX termos das lutas sociais pela terra. Nos anos 1930, apareceram as Ligas Camponesas que, influenciadas pelas ideias do Partido Comunista Brasileiro, provocaram uma reação das autoridades federais, estaduais e municipais, sendo praticamente eliminadas.

Nos anos 1950, a mesma ideologia de socialização se espalhou por todo o Nordeste, por conta da influência do líder político Francisco Julião, movimento reprimido na Ditadura Militar brasileira (1964-1985), sendo esse movimento pelo sindicalismo rural. Por fim, ao final dos anos 1970 e início da década de 80, surgiu os Movimento dos Sem Terra (MST) que soube compreender e acolher, mesmo apresentando uma ideologia laica, os que vinham de matriz religiosa, cuja luta pela defesa da terra é a principal bandeira de luta do movimento.

Importante lembrar que a expressão Sem Terra, com letras maiúsculas e sem hífen é o nome próprio que identifica os “sem-terra” do MST. Neste último caso, com hífen, está indicada uma categoria social de trabalhadores e trabalhadoras do campo que não têm terra e que passam a requerer essa terra como direito. Trata-se de um vocábulo recente nos dicionários de língua portuguesa, os “sem-terra”, podendo ser considerado também uma conquista cultural desse movimento de luta. Essa grafia original de seu nascimento é mantida, designando assim os sujeitos do movimento desde a sua origem.

Portanto, o MST é uma síntese da história da luta camponesa no Brasil, passando a influenciar a formação de movimentos como o dos Atingidos por Barragens (MAB), o dos Pequenos Agricultores (MPA), o das Mulheres Camponesas (MMC) e muitos outros.

As experiências do MST estão igualmente relacionadas com uma constante busca de espaço territorial, caracterizada desse modo como a principal meta desse conjunto de lutas sociais que se encontram:

[...] voltadas para a transformação das condições existentes na realidade social, de carências econômicas e/ou opressão sociopolítica e cultural, relacionados ao processo de luta histórica das classes e camadas sociais em situação de subordinação (GOHN, 1997, p.171).

Portanto, é um movimento social não apenas relacionado com aspectos específicos da respectiva ocupação do solo para a produção agrícola, mas igualmente tendo um escopo mais amplo de transformação não apenas material, mas sociocultural, o que implica modificar as relações sociais de opressão.

Para se entender o MST é fundamental compreender o sentido dos assentamentos. Este significado encontra-se vinculado a territorialidade onde está imerso, pois os assentados se deparam com a construção de uma nova paisagem e tem que se organizar em um novo espaço geográfico como território.

Segundo Beledelli (2005) não obstante os membros do MST terem sido desenraizados dos acampamentos, lugares onde, historicamente, mantinham suas atividades tradicionais, nos assentamentos estão expostos a novos desafios como a necessidade de readaptação nesse novo território.

Beledelli (2005) ainda comenta que os conceitos de assentamentos são distintos. O Governo Federal politicamente compreende como uma resolução do problema de moradia e de trabalho. Entretanto, para o conjunto do MST a palavra assentamento implica uma terra cuja conquista decorre de um processo de organização e de luta, sendo não apenas um novo espaço social de moradia e de produção, mas uma experiência socialista de vida comunitária.

Esta concepção de que os assentamentos do MST não são apenas um lugar de produção, mas igualmente um território de desenvolvimento comunitário encontra-se presente no Caderno de Cooperação Agrícola (1998, p.11), conforme se pode ler no seguinte trecho:

(...) precisamos avançar no entendimento de que os assentamentos não são apenas uma unidade de produção. Mas, acima de tudo, são um núcleo social onde as pessoas convivem e desenvolvem um conjunto de atividades comunitárias na esfera da cultura, lazer, educação, religião, que precisamos estar atentos para que os assentamentos cumpram sua missão histórica para semear as mudanças no meio rural.

Logo, através do MST são delimitados novos territórios, caracterizados não apenas pela sua dimensão geográfica, mas também pela transformação das relações sociais, políticas, culturais e econômicas, construindo uma nova realidade de vida no contexto oferecido pela dinâmica da luta social. Conforme escreve Fernandes (1996), o Movimento Sem Terra dimensiona o espaço social em um ato político. Isto porque nesse espaço são criadas sócio-políticas que contribuem para a formação de uma identidade coletiva para o movimento.

Entre as responsabilidades sociais do MST podemos apontar o compromisso do movimento com a educação dos assentados. Essa preocupação encontra-se registrada em Caldart (1999) em texto produzido para o Primeiro Seminário Internacional do GT CLACSO Educação, Trabalho e Exclusão Social na América Latina, Rio de Janeiro, realizado em dezembro de 1999. De acordo com os registros do MST, havia cerca de cem mil crianças e adolescentes que estudavam em escolas conquistadas em suas áreas de assentamento e acampamento.

Dentro dessa preocupação com o ensino dos assentados, atento à importância estratégica da educação infantil e no campo, o MST mantém as Cirandas Infantis, nome dado pelo movimento a tempos e espaços educativos dos Sem Terrinha, da faixa etária dos zero aos seis anos.

Importante enfatizar que essa concepção ampliada de educação entre os sem “terras” envolve igualmente formação técnica para os assentados, através de participação de educadores de nível médio e de nível superior.

Conforme Caldart (1999), essa formação dos Sem Terra nos remete a um processo de *fazer-se humano na história*, uma história onde se está produzindo e sendo produzido ao mesmo tempo, num movimento constante de luta social.

No artigo “ O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo” (1999), Caldart registra, e com um orgulho considerável, levando em consideração toda a luta do movimento Sem Terra, que uma média de cem mil crianças e adolescentes tem matrículas efetivas em escolas conquistadas em áreas de assentamentos e/ou acampamentos rurais.

Ainda no mesmo artigo, Caldart faz saber que a cultura da educação no campo tem criado as cirandas infantis, nome dado pelo MST a tempos e espaços educativos dos Sem Terrinha da faixa etária dos zero aos seis anos. Essa educação é ainda acompanhada também de forma massiva na alfabetização de jovens e adultos sem-terra e também na formação de técnicos e de educadores em cursos de nível médio e superior, iniciativas de formação de uma militância e de um conjunto da família Sem Terra.

Vêm-se, portanto, que questões inerentes à produção escrita em outras comunidades são também frequentes em comunidades de assentamentos, como as variações linguísticas tão aparentes na produção escrita dessas comunidades.

### 1.3 Variações Linguísticas

De acordo com Monteiro (2000), duas ou mais formas diferentes de transmissão de uma mensagem informacional denomina-se variável linguística.



Por outro lado, as formas alternativas dessa mesma mensagem, ou seja, que expressam a mesma informação em um mesmo contexto, são denominadas de variantes linguísticas. Como ilustração, não existe qualquer diferença semântica se houver uma pronúncia da primeira pessoa no singular do indicativo presente do verbo dar, ser ou estar com ou sem ditongo. Do mesmo modo, não existe esta diferença se for realizada a vogal pretônica de Recife como /e/, /ɛ/ ou /i/. Portanto, uma língua pode se manifestar de distintas formas, vindo as suas variações serem denominadas de diatópicas se envolverem a variável espaço, seja geográfico ou social, ou diacrônicas se envolverem a variável tempo.

Autores como Camacho (1988) esclarecem que essas variações apresentam denominações específicas:

- A) Dialeto: São variações diatópicas faladas por comunidades geograficamente definidas.
  
- B) Socioleto: São chamadas de dialeto social ou variações diastráticas faladas por comunidades socialmente definidas, formada por grupos de indivíduos que, apesar de apresentarem características sociais em comum (profissão, idade, entre outras), utilizam termos técnicos, gírias, entre outros que os diferenciam dos demais membros daquela comunidade de falantes.

- C) **Idioletos:** São variações peculiares a um único indivíduo ou o conjunto de traços específicos ao seu modo de se expressar. Ocorrendo, geralmente, em um determinado período de suas vidas, refletindo características pessoais, ambientais e biográficas.
- D) **Etnoletos:** São variações utilizadas pelos membros de determinados grupos étnicos. Trata-se de um conceito pouco utilizado, haja vista corresponder a uma área geograficamente definida e coincidente com o próprio conceito de dialeto.
- E) **Ecoletos:** São idioletos utilizados por um número muito reduzido de pessoas, caracterizado por membros de uma família ou então por um grupo de amigos, como exemplo.

Dois aspectos são importantes nessa discussão sobre o tema: o conceito de comunidade de fala e os tipos de variação linguística. Para Gumperz (1976, p.219-220) pode-se definir uma comunidade de fala do seguinte modo:

A maioria dos grupos como suas específicas organizações sociais, sejam formadas por relações limitadas ao face a face, ou então nações modernas divisíveis em sub-regiões menores, ou então associações profissionais ou gangues de bairro, podem ser tratadas como comunidades de fala. Elas mostram peculiaridades linguísticas que merecem um estudo especial. A descrição destas regras é uma condição prévia para o estudo de todos os tipos de fenômenos linguísticos.

A partir do autor supracitado, é possível entabular a seguinte reflexão: existe um conceito universal e abstrato de Homem, entretanto é mais concreta a realidade empírica e singular de um homem individual, ou seja, que não pode ser “dividido” por categorias analíticas e que existe e inter-atua no mundo real.

Intermediando uma interface entre a condição universal e singular, entre a perspectiva abstrata e a concreta, existe a particularidade dos grupos sociais, sejam simples ou complexos, tradicionais ou modernos, comunitários ou societários. Apesar da condição universal do conceito de Homem, existe a particularidade da soma de vários indivíduos reais que compõem esse grupo, estando todos submetidos ao entendimento de que o todo é maior do que a soma das partes. Dizendo em outras palavras, é uma soma concreta de indivíduos que forma um sujeito coletivo, ou seja, um conceito ao mesmo tempo concreto e abstrato, que apresenta a mesma identidade, história, formação, organização social, e que se caracteriza como sendo assentados rurais ligados ao MST.

Portanto, este grupo apresenta particularidades socioculturais e igualmente linguísticas, vindo esse conhecimento das características “variacionistas” ser a condição preliminar para o início de cada estudo linguístico, pois indica que muitas das teorias podem estar referindo-se a conceitos abstratos distantes das peculiaridades vividas, faladas e escritas no cotidiano.

Diante da relevância apontada para as variações linguísticas, que outros tipos de variações podem ser apontadas? Ainda de acordo com Monteiro (2000) são as seguintes: as variantes livres e combinatórias, as variantes de prestígio e as variantes estigmatizadas.

Em se tratando das variantes livres e combinatórias, Dubois (1993 apud Monteiro, 2000) explica que se duas unidades linguísticas figuram em um mesmo contexto ambiental e podem ser substituídas uma pela outra, sem nenhuma alteração semântica, então essas duas unidades se encontram em variação livre. Ao contrário, se elas nunca se apresentam no mesmo ambiente, diz-se que se encontram em distribuição complementar, sendo, portanto, variantes combinatórias ou contextuais.

No caso das variantes de prestígio, a etimologia latina da palavra: *“praestigiósus”* indica o sentido de prestidigitação, ou seja, magia ou ilusionismo (HOUAISS; VILLAR, 2001). Em outras palavras, está sendo elaborado um juízo de valor em torno de uma variante como sendo “superior” à variantes de grupos associados a uma condição “inferior”. Isso se torna um erro de julgamento, tornando absoluto o que é relativo. Ainda ilustrando, o prestígio da língua superior pode “contaminar” o comportamento intersubjetivo.

Sobre este tema aludido acima, Monteiro (2000) relata um acontecimento histórico quando da chegada da corte portuguesa no Rio de Janeiro em 1808, o que implicou uma transformação fonética entre os cariocas quando foi incorporado no respectivo dialeto o /s/ chiante dos portugueses, associando-o ao status de nobreza.

Outra variante significativa para o tema da presente dissertação, são as variantes estigmatizadas. O conceito de estigma nas Ciências Sociais foi elaborado por Erving Goffman, pertencente à escola do Interacionismo Simbólico. A partir de uma releitura do conceito grego das marcas físicas no corpo do homem torturado ou religiosamente sacrificado, essa marca tem um sentido moral que torna desacreditada esta pessoa diante do seu grupo ou de outros grupos. Sendo, no caso, a referida “marca”, uma variação linguística, esta se torna, portanto, uma variante estigmatizada. Sobre o estigma, Goffman (1988, p.51) faz o seguinte comentário:

Quando há uma discrepância entre a identidade social real de um indivíduo e sua identidade virtual, é possível que nós, normais, tenhamos conhecimento desse fato antes de entrarmos em contato com ele ou, então, que essa discrepância se torne evidente no momento que ele nos é apresentado. Esse indivíduo é uma pessoa desacreditada e foi dele, fundamentalmente, que me ocupei até agora.

Portanto, considerando identidade social como as definições coletivas que caracterizam e se referem a pessoas ou grupos, essas características, portanto, podem ser virtuais, ou seja, existentes apenas como possibilidade ou serem reais, ou seja, existirem como fato.

Além disso, essa identidade social virtual pode existir *a priori* em relação ao conhecimento empírico das pessoas ou grupos que apresentam uma determinada marca. No caso, o “normal” significa o seguimento da norma culta da língua e o “anormal”, o desvio existente nas variações consideradas “ignorância”, “atraso”, “inferioridade”, o que muitas vezes se expressa na relação entre o urbano e o rural.

De acordo com Monteiro (2000) um dos preconceitos mais significativos que se instala em nossa sociedade é aquele relacionado ao uso da linguagem. Se este falante é de zona rural ou morador das periferias das grandes cidades, provavelmente seu modo de falar será distinto daqueles que se encontram na pirâmide social. Essas diferenças manifestam-se em todos os níveis linguísticos: fonologia, léxico e sintaxe.

Em situações de “licença poética”, ou seja, quando são dadas autorizações em nome de uma certa crônica do popular, são aceitas letras como a de Adoniran Barbosa, o chamado “poeta do povo”, que escreveu e compôs “Saudosa Maloca” em 1955, da qual registra-se o seguinte trecho:

Si o sinhô não tá lembrado / dá licença de contá / que aqui onde agora  
está / esse adifício arto, / era uma casa véia / um palacete assobradado. /  
Foi aqui seu moço, que eu, Mato Grosso e o Joca / construímo nossa  
maloca, / mas um dia, nós nem pode se alembrá / veio os home coás  
ferramenta / o dono mandô derrubá.

Estes termos são considerados ortograficamente “incorretos”, nos exemplos como *si, sinhô, contá, adifício, arto, véia, nós, pode, alembrá, home, coás, ferramenta, mandô e derrubá*, entre outros, quando são utilizados fora desse contexto estético, passando a estarem sob o crivo de um julgamento de valor social. Essa condição implica estar exposto ao foco da estigmatização, decorrente de serem expressões relacionados com as classes sociais consideradas inferiores, socialmente discriminadas pelas classes superiores (MONTEIRO,2000).

A “acidez” de comentário em torno da variação linguística encontra-se expressa em texto de gramático considerados tradicionalista, no qual visualiza-se uma modalização textual em tom agressivo. Está presente em escrito de Almeida (apud Bagno, 1999, p.79):

Os delinquentes da língua portuguesa fazem do princípio histórico “quem faz a língua é o povo” verdadeiro mote para justificar o desprezo de seu estudo, de sua gramática, de seu vocabulário, esquecidos de que a falta de escola é que ocasiona a transformação, a deterioração, o apodrecimento de uma língua. Cozinheiras, babás, engraxates, trombadinhas, vagabundos, criminosos é quem deve figurar, segundo esses derrotistas, como verdadeiros mestres de nossa sintaxe e legítimos defensores do nosso vocabulário.

Observa-se na afirmação “furiosa” do filólogo supracitado, a atribuição ao processo de variacionismo expressões definidas anteriormente por Velho (1999) como sendo “categorias de acusação”.

Conforme comentado anteriormente, são delimitadas “fronteiras” de instalação de territórios que segregam os bons dos maus falantes. Importante frisar que se trata de uma engenharia moral que se encontra ampliada: um mau falante é ignorante (envolve uma distinção entre conhecimento formal *versus* informal); pobre (envolve uma percepção de maior e de menor poder aquisitivo); deficiente (envolve uma classificação que distingue sujeitos com maior e com menor grau de capacidade intelectual), entre outras.

Nesse processo, podem ser analisados os seguintes aspectos do comentário de Almeida (apud Bagno, 1999, p.79):

1ª Os variacionistas são considerados “delinquentes”. Trata-se de um adjetivo de dois gêneros relativos a quem pratica delinquência, relacionada com um desvio das regras sociais que pode implicar atitude criminosa;

2ª Existe a afirmação de que o povo é o verdadeiro “moto” (sinal de que um artista põe na sua obra para autenticá-la; movimento; giro) para a língua, o que implica que este povo tem uma prática de “desprezo” por esta mesma língua (um substantivo associado a um sentimento ou atitude de antipatia ou desrespeito). No caso, o uso da linguagem popular encontra-se no mesmo nível da blasfêmia e da heresia;



3º A este povo é associado o processo de “transformação” da língua em um processo de “degeneração”, ou seja, o substantivo relacionado ao ato ou efeito de modificar é confundido com o substantivo relacionado com ato ou efeito de decair, declinar ou depravar.

4º Entre os representantes desse “povo” é constituído um heterogêneo grupo de trabalhadores (cozinheiras, babás, engraxates), mendigos (vagabundos) e infratores da lei (criminosos), todos agregados como sendo de uma classe “inferior”.

Os gramáticos tradicionalistas seguem e seguiram uma forma rígida de ensinar a língua. Abordam-na como uma “coisa morta” e ficam cegos às mudanças e variações que ocorrem no convívio em comunidade. Nessa cegueira estão ausentes as percepções dos costumes em relação ao meio social, ao qual estão inseridos em constantes mudanças, visando atender às necessidades do cotidiano.

Bagno (2008, p.15) igualmente se posiciona: “a prática da reflexão linguística é importante para a formação intelectual do cidadão”. Nessa reflexão, portanto, pode se pensar que junto da necessidade de compreensão da visão do mundo do aluno, não se deve relegar a incorporação de um ensino tradicional da língua materna, envolvendo uma gramática normativa.

No entanto, essa gramática deve ser vista não como um fim fechado em si mesmo, como se fosse uma verdade absoluta e imutável. Sobre isso Bagno (2008, p.16) comenta:

A variação linguística tem que ser objeto e objetivo do ensino da língua: uma educação linguística voltada para a construção da cidadania numa sociedade verdadeiramente democrática não pode desconsiderar que os modos de falar dos diferentes grupos sociais constituem elementos fundamentais da *identidade* cultural da comunidade e dos indivíduos particulares, e que denegrir ou condenar uma variedade linguística equivale a denegrir e a condenar *os seres humanos* que falam, como se fossem incapazes, deficientes ou menos inteligentes.

É preciso mostrar não somente em sala de aula, mas também fora do ambiente escolar, que a língua varia tanto quanto a estrutura e a dinâmica da sociedade. Dessa forma, podem haver diferentes formas para se dizer a mesma coisa, com a mesma eficácia através do uso de diferentes recursos em utilizar os recursos do idioma que seus falantes dispõem.

Nenhum falante está também condenado a se isolar dentro de sua comunidade, restrito às próprias variações linguísticas, mas deve ser oportunizado, através do ensino da língua, a tomar conhecimento de outras variações linguísticas de meios sociais que não sejam o seu, pois as variações linguísticas ocorrem nos meios rural e urbano, entre os menos e os mais escolarizados.

## 2. PERCURSO METODOLÓGICO

### 2.1 Estratégia de pesquisa

O projeto de pesquisa foi, inicialmente, apresentado ao Comitê Científico do Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), tendo sido aprovado e encaminhado ao Comitê de Ética desta Universidade, onde igualmente foi aprovado.

No período de 2009 a 2011, os alunos que foram sujeitos desta pesquisa estavam legalmente matriculados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), Campus Barreiros, no curso técnico em Agropecuária e foi nesse período em que o contato com os alunos foi estabelecido.

Nesses primeiros contatos com a direção da instituição, foi esclarecida a natureza da pesquisa e feita a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Logo que esta direção se mostrou em acordo com o Termo e toda a proposta do estudo, o Diretor Geral da instituição autorizou o acesso livre ao ambiente onde os alunos se encontravam, bem como a realização de atividades de pesquisa em acordo com o setor pedagógico da entidade.

Importante registrar que desde o primeiro contato com alguns alunos assentados, todos os outros, mesmo não estando presentes, prontificaram-se em um momento posterior, em participar da pesquisa. Desse modo, em todos os encontros a presença dos alunos compôs um total de quinze indivíduos.

Nos primeiros encontros com os alunos entrevistados foi distribuído um questionário com vinte e cinco perguntas. As perguntas foram direcionadas a questões que levassem o aluno a escrever sobre como foi o seu ingresso na vida escolar, de que forma se deu o acesso à escola especificamente e qual a motivação que tiveram para estudar.

Em algumas respostas, pode-se tomar conhecimento do perfil escolar da família desses entrevistados e qual o impacto causado na vida de alunos que iniciaram os estudos em assentamentos e deram continuidade a esses estudos na cidade e com as dificuldades que se depararam, numa nova realidade social.

Antes da aplicação do questionário e redação de um texto em salas de aula do IFPE, houve esclarecimentos sobre a pesquisa e sobre produção textual. Essas atividades ocorreram em salas de aula das suas atividades pedagógicas. Essa atividade de pesquisa geralmente ocorria à noite, quando havia salas ociosas no Instituto.

Esse ambiente de familiaridade do espaço, junto com o processo de esclarecimento da pesquisa e da natureza voluntária do trabalho em questão, não propiciou constrangimento em participar das atividades propostas durante as entrevistas e reuniões.

## 2.2 Instrumento para a construção do *corpus* da pesquisa

Foi elaborado um questionário com vinte e cinco perguntas e proposta uma redação mais extensa, sempre objetivando documentar a escrita dos alunos para uma análise minuciosa. Tanto o questionário, quanto as respostas e textos produzidos pelos participantes estão expostos detalhadamente nos anexos.

A primeira pergunta feita (Com quantos anos começou frequentar a escola e por quê?) foi referente à idade que iniciaram a vida escolar, para se ter um referencial dessa vivência e, semelhantemente a outras comunidades escolarizadas, mesmo tendo quem ingressou na vida escolar com três anos, houve quem só pôde começar a frequentar a escola com a idade de oito anos por condições adversas. As outras perguntas versavam sobre vários temas relacionados com as vivências diárias e escolar no Instituto e até mesmo antes de ingressarem nesta instituição de ensino.

Além do questionário, foram dadas noções de texto narrativo para que o aluno pudesse falar da sua história de vida, fornecendo dados sobre essa história para maiores análises e comentários nesta pesquisa.

Conforme escreve Pinto (2009), “a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; começa com a própria história da humanidade”. Logo, o texto narrativo possui uma estrutura acessível à análise tanto do conteúdo da informação apresentada, como da forma como se estruturam as relações semânticas, sintáticas e de texto, propriamente dito.

Com o texto narrativo, houve a intenção de criar situações que incentivassem o aluno a escrever e, sentindo-se à vontade para uma produção escrita, pudesse deixar marcas nesses textos que dessem margem a análises e discussões.

### 2.3 Sujeitos da pesquisa

Todos os quinze sujeitos desta pesquisa são integrantes de assentamentos rurais, tanto do Estado de Alagoas, representados pelos seguintes assentamentos localizados em determinados municípios escritos entre parênteses: Boa Vista (Jacuípe), Bom Jesus (Maragogi), Costa Dourada (Maragogi), Itabaiana (Maragogi), Massangana (Maragogi) e Samba (Maragogi). Em relação ao Estado de Pernambuco, destaca-se o assentamento Coqueiro (Tamandaré).

Em termos de gênero, houve a participação de dez alunos do sexo masculino e cinco do sexo feminino, sendo a variação de idade entre dezoito a vinte e dois anos, não tão distante da média dos outros alunos do Instituto, que não são oriundos de assentamentos rurais.

Esses alunos serão sempre referidos pela abreviatura AE (Aluno Entrevistado), seguidos de um número que o identifica na posição da lista de ordem da entrevista.

Em 2010, estavam matriculados na segunda série do curso Técnico em Agropecuária do IFPE. Eles foram selecionados através de provas escritas com conteúdos do Ensino Fundamental e admitidos no ano de 2009, em sistema de internato.

Nessa modalidade de internato, os alunos eram liberados em finais de semana, semelhantemente a qualquer outro aluno interno, sendo ou não moradores de assentamentos rurais. Dessa forma, caso quisessem visitar a família, solicitavam através de requerimento específico e eram liberados.

Os alunos internos passavam a maior parte do tempo no Instituto, onde contavam com hospedagem e alimentação gratuitas. Não houve nenhum critério especial que influenciasse a escolha das turmas, localização nos alojamentos, distribuição das salas, entre outros.

A única distinção de tratamento baseava-se no fato de que esses alunos, oriundos de assentamentos, recebem acompanhamento extra sala de aula, como reforço escolar. São aulas teóricas e também práticas, oferecidas por ONGs (Organizações Não Governamentais), em alguns finais de semana, quando liberados para irem às suas comunidades. Entretanto, é um projeto independente do programa pedagógico do Instituto.

Esses alunos faziam parte do Programa Nacional de Reforma Agrária (PRONERA) e recebiam, por esse programa, material didático, fardamento escolar e aulas de reforço, como fora dito, tanto nos assentamentos quanto no próprio Instituto, desenvolvendo projetos que beneficiavam suas comunidades.

## 2.4 Contexto sócio-cultural, educacional e econômico dos entrevistados

### 2.4.1 Ingresso na vida escolar

Os alunos, quando perguntados sobre que idade iniciaram a vida escolar, as respostas foram variadas:

Com 8 anos de idade. Porque tinha que ajudar meu pai no trabalho  
(AE- N°5)

[...] 6 anos era as regra da escola (AE-N°6)



*Comecei* com quatro anos. E comecei a frequentar cedo Porque meus pais *vian* que eu tinha capacidade. (AE-Nº8)

[...] com 6 anos, porque meus pais mandava (AE-Nº9)

Aos cinco anos *Porcausa* dos meus pais (AE-Nº10)

Conforme depoimentos, pode-se considerar que a idade média que os alunos dos assentamentos ingressaram na escola foi de três a oito anos, tanto para os alunos da região Norte do Estado de Alagoas, quanto para os do assentamento da região Sul de Pernambuco.

#### 2.4.2 Acesso à escola

O acesso à escola sempre apresentou algumas dificuldades, o que não era muito diferente da realidade de outros alunos de origem rural e que não fazem parte da comunidade dos assentamentos. É muito frequente, na região, utilizarem-se de ônibus escolares, cedidos por prefeituras dos municípios para o tráfego de alunos ao ambiente escolar. Principalmente os da zona rural.

Tanto que, em alguns períodos, especificamente no inverno, o quadro de dificuldades aumentava e para esses alunos chegarem ao ambiente escolar se tornava mais trabalhoso ainda. Sobre isso relata AE-Nº7:

Quando *comecei* estudar da 1ª a 4ª série, o acesso era fácil, *por que* a escola ficava perto de casa. *Mais* quando *comecei* estudar a 5ª série o acesso ficou muito difícil, *por que* tínhamos que estudar em Maragogi *por que* no assentamento só tinha até a 4ª série. E no inverno tinha muita lama, e *agente tínhamos* que ir *á* pé até outro assentamento que ficava muito longe, para pegar o ônibus e de lá ir para Maragogi estudar, e *as vezes* chegávamos molhados e sujos de lama na sala de aula. Quando o ônibus atolava na lama, *chegavámos* atrasados na sala de aula, e *as vezes* tínhamos que sair procurando cadeiras de sala em sala, *por que* na nossa sala estava faltando. E quando *voltavámos* para casa, tinha ocasiões que o ônibus quebrava, e *agente* tinha que esperar consertar o ônibus, para ele deixar *agente* em um determinado lugar e de lá ir *á* pé para o nosso assentamento. Tinha dias que *agente* chegava em casa umas nove horas da noite. E um dia fomos para casa em um carro de lixo, *por que* não tinha ônibus para voltar pra casa [...] E *as vezes* o ônibus que *agente* ia pra escola, faltava o vidro da frente e algumas janelas quebradas, *ai* chovia mais dentro do que fora. Só era um ônibus para uma quantidade muito grande de alunos, era muito apertado dentro do ônibus, colocando nossas vidas em risco. A estrada era tão lisa que o ônibus *ás vezes* rodava no meio da rodagem, correndo o risco de deslizar e cair de morro *á baixo*.

Os alunos dessas comunidades permaneciam estudando em unidades escolares mantidas nos assentamentos até a quarta série. A partir da quinta série, mais precisamente, dependendo de transportes cedidos pela Prefeitura municipal, passavam a estudar frequentando escolas do município.

A dependência desse transporte era mais uma dificuldade no processo de ensino e aprendizagem, conforme registro de AE-Nº15:

Quando *comecei* a estudar da 1ª a 4ª *serie* o acesso era perto, mas da 5ª a 8ª tive muita dificuldade *por que* estudava em Maragogi, andava meia hora para chegar no ponto do ônibus, *as vezes* chegava tarde em casa porque o ônibus atrasava, *as vezes* eu corria pra chegar em casa *por que* tinha *uns maconheiro* esperando eu e minha irmã, muita das vezes *ficavamos* esperando meu pai ir buscar a gente de cavalo. Antes de chagar no local *de pega* o ônibus, já *chegavamos* toda suada, suja e muito cansada, *as vezes iam*os pagando com o nosso dinheiro para a escola. (AE-Nº15)

Os estudantes enfrentavam diariamente problemas com o transporte e já chegam ao ambiente escolar com um nível de preocupação maior que os demais alunos que moram próximos à escola. Esse era um problema recorrente em todo o processo de ensino e aprendizagem.

#### 2.4.3 Dificuldades no processo de frequentar escolas.

Havia problemas de escassez com o material didático, tendo sido muitas vezes adquirido pelos próprios familiares, como afirma o AE-Nº5: “A *escola às vezes dava, outras vezes o meu pai tinha que comprar*”.

Em alguns momentos, a prefeitura se encarregava de disponibilizar o que fosse estritamente necessário, sem muitas opções. Na maioria das vezes, apenas os livros eram doados, entregues pela Secretaria Municipal de Educação.

Em outras vezes, mesmo sendo incentivados a frequentarem a biblioteca, ou mesmo tendo consciência de terem que fazer pesquisa em outros livros, eram impedidos, pois *a biblioteca era longe de casa e nem sempre tinha dinheiro para passagem* diz o AE-N2 e *a escola da comunidade não tinha biblioteca*, acrescenta ainda o AE-Nº11.

Dessa forma, não somente livros e biblioteca se encontravam fora da comunidade, mas também os professores não residiam lá. Todos vinham de fora, de uma outra realidade sociocultural que a dos assentados. Isso requeria um certo tempo de vivência para se chegar a um entendimento mútuo, o que exigia também um processo de adaptação.

De acordo com os depoimentos, nota-se que a maioria dos alunos gostaria de ter professores que vivessem na comunidade do assentamento, compartilhando cotidianamente a mesma realidade e não somente um tempo escolar. Havia o desejo de encontrar o professor cada vez mais próximo à realidade deles, vivenciando o dia a dia além do ambiente escolar. Nas falas abaixo pode-se asseverar essa afirmação:

Melhor, pois assim *podíamos* ter um relacionamento de mais afinidades e isso ajuda. (AE-Nº2)

Seria melhor se fosse da comunidade porque ele estava presente todos os dias na escola. (AE-Nº5)

Seria melhor, *por que* só assim veriam as dificuldades que os alunos dos assentamentos passam. (AE-Nº7)

Seria melhor *por que* o *numero* de faltas *irão* diminuir. (AE-Nº11)

Melhor. Pelo fato deles conhecerem nossa realidade de perto e assim sabiam a dificuldade de cada um. (AE-Nº12)

Melhor, pois veriam nossas dificuldades, e se *enpeariam* para nos ensinar cada vez melhor. (AE-Nº15)

#### 2.4.4 Incentivo aos estudos

Existia uma vontade de prosseguir avançando na aquisição do conhecimento, compreendida como sendo o caminho que os projetaria a melhorias no seu futuro profissional. Nesse aspecto, como afirma o AE-Nº9, nada supera *a vontade de aprender logo a escrever e ler*.

Ou então: *As amizades, os professores e o ensino que era ótimo* (AE-Nº4), também *a curiosidade de aprender o significado de cada assunto* (AE-Nº2) e, não deixando de levar em consideração *a merenda que a escola oferecia* (AE-Nº5) eram motivos incentivadores para que esses alunos driblassem as diversas dificuldades e prosseguissem com o intuito de *aprender de tudo um pouco e fazer muitas amizades* (AE-Nº14).

A participação ativa dos pais era percebida pelos filhos através da dedicação demonstrada, pois faziam, dentro de suas possibilidades, o que fosse necessário para que os filhos não repetissem a história de vida escolar deles, sem muito progresso, que tiveram. Os genitores incentivavam e deixavam claro que a participação da escola era fundamental em todo o processo de vida do ser humano.

Levando em consideração isso, os alunos AE-Nº7 e AE-Nº8 comentaram em seus depoimentos, a saber:

O esforço dos meus pais e também o incentivo deles, *por que* eles sempre me incentivaram para seguir os meus estudos e no futuro ser alguém na vida. (AE-Nº7)

[,,] o que mais me *atraia* era que eu sabia que no outro dia que eu voltasse sabia que iria aprender mais e mais. (AE-Nº8)

#### 2.4.5 Perfil da escolaridade da família

As famílias dos assentamentos, em sua maioria, eram compostas por uma média de oito pessoas e os filhos, vindo estes desde cedo a se dedicarem ao trabalho agrícola.

A maioria dos alunos que apresentam dificuldade de acesso à escola não chega a concluir os cursos iniciados, por vários motivos. Mas sempre em cada família há aqueles que persistem e seguem adiante em sua vida escolar, conforme os depoimentos abaixo:

Sim, *mais* apenas um foi para uma faculdade. (AE-Nº4)

Sim, *mais* não *concluirão* o ensino médio (AE-Nº5)

Sim, *mais* nenhum terminou, só eu estou tentando chegar aonde quero e é com muito esforço. (AE-Nº5)

Sim, *mais* três desistiram no ensino fundamental. (AE-Nº7)

Sim, dois ainda estão frequentando um terminou o curso de T.A. (AE-Nº9)

Entre algumas famílias podia-se observar um movimento para que os filhos não reproduzissem a mesma história de vida dos pais, conforme se registra no depoimento de AE-Nº1, à pergunta sobre quem mais o incentivou a frequentar a escola e por quê: *Minha mãe, Porque ela dizia que queria uma vida melhor para mim.*

Vê-se que os pais os incentivavam dizendo que queriam uma vida bem melhor para os filhos e que fariam de tudo para que tivessem as chances que eles não tiveram, conforme também afirmou o AE-Nº15: *Meus pais, me incentivaram para que tivesse as chances que eles não teve.*

#### 2.4.6 Impacto na transição entre frequentar a escola dos assentamentos e a escola da cidade.

Essa mudança dos alunos dos assentamentos rurais para a cidade visando continuar os estudos, propiciou em muitos casos dificuldade de adaptação, conforme escrevem AE-Nº3 e AE-Nº4:

[...] na escola da comunidade onde eu morava ou assentamento tudo era normal, *mais* quando passei a frequentar a escola da cidade, as pessoas se achavam *melho* do que nós do assentamento. (AE-Nº3)

O ensino é muito diferente, o comportamento das pessoas [...] (AE-Nº4)

É bem verdade que em alguns momentos são enfatizadas as diferenças mais marcantes que distinguem um pouco da “filosofia” dos assentamentos, pois são percebidas as distinções com aqueles que não vivem nos assentamentos, sendo julgado que há, nesses casos, *uma visão egoísta* (AE-Nº3) entre os que com eles agora dividiam o espaço acadêmico. Nisso, os alunos de assentamentos registraram um lamento pela perda de contato com alguns companheiros do seu passado.



Em alguns depoimentos está expresso um forte desconforto com uma convivência a que não estavam acostumados e sentiam um convívio diferenciado *porque as pessoas querem humilhar as outras e pensa que é dono do mundo* (AE-Nº5).

Entretanto, se adaptaram e procuraram contornar muito bem a ideia preconceituosa que alguns ainda mantêm, *porque acham que pelo fato de sermos filhos de agricultores não deveríamos estudar no IFPE*, afirma o AE-Nº7.

Relevante é notar que não somente estavam expostos a ambientes que lhes proporcionaram mudanças, mas também seu antigo meio fora, de um certo modo, mudado com o simples fato de terem vindo ao Instituto estudar. Levavam para as suas comunidades as experiências vivenciadas no instituto e eram considerados assim, pessoas muito inteligentes e mais: eram, por isso, admirados.

Sempre que voltavam para casa, nos feriados ou em alguns finais de semana, os alunos desenvolvem em práticas nos assentamentos o que já vivenciaram no IFPE.

Algumas técnicas são desenvolvidas agora na comunidade de origem, como:

o plantio, conservação do solo, preservação da natureza e recursos naturais, como também o cultivo de culturas regionais, só que agora, acrescido à vivência que já tinham, estava o conhecimento científico que fora aprendido nas aulas de agricultura no Instituto.

Vendo todo o processo de práticas agrícolas desenvolvidas em suas propriedades e os bons resultados proporcionados a partir dessas práticas bem direcionadas e eficientes, os demais membros da comunidade, os que não saíram para estudar no IFPE, enxergavam os alunos da pesquisa como exemplos de superação a serem seguidos.

Os membros dos assentamentos, agora alunos do Instituto, eram recebidos nas férias e em finais de semana, quando voltavam aos assentamentos, como pessoas que evoluíram em conhecimento e que já estavam proporcionando melhorias para a sua comunidade.

Pela experiência vivenciada nas aulas do Instituto, os estudantes se sentiam seguros até em indicar a instituição como um meio de melhorar os conhecimentos e aprimorar as técnicas que desenvolviam, conforme testemunham AE-Nº3 e AE-Nº7:

*Que venha e aproveite o que o IFPE tem para li oferecer, pois a escola abri a sua mente para o futuro e fais você acredita em seus sonhos.*

*Que tenham muita força de vontade, por que aqui você aprende coisas que vão servir para vida toda.*

#### 2.4.7 Mudança de visão de mundo dos alunos oriundos dos assentamentos após estudarem no IFPE

Muito da visão de mundo dos alunos oriundos de assentamentos mudou depois que chegaram ao Instituto, principalmente após a experiência nova de passar todo o dia na escola.

Em contato direto com ex-alunos, que visitavam a escola e com professores, alguns também ex-alunos, que passavam todo o dia no ambiente escolar, trocando experiências em vivência diária com os atuais alunos, os alunos assentados já mudaram os seus planos futuros, referentes à sua vida profissional.

Alguns desses estudantes consideravam que não poderiam crescer profissionalmente, ou então, se achavam incapazes de uma vida profissional promissora, vivendo apenas no e do acampamento de assentados.

Entre eles era comum a visão de que a vida no campo não lhes poderia proporcionar ascensão alguma, que estavam fadados ao insucesso e submissão.

Os depoimentos abaixo demonstram bem qual a visão que os alunos tinham antes de conhecerem o curso técnico em agropecuária do Instituto e as expectativas que foram construindo uma nova visão de mundo após a vivência nessa comunidade escolar. Vejamos alguns depoimentos:

Era que não podíamos crescer na vida no meio rural, e hoje eu tenho outra visão , que nós pode-se sim, crescer na vida através do meio rural e ser alguem na vida. (AE-Nº1)

Achava que morando ali não podia-se ter futuro nenhum, mais agora tenho a certeza que é possível sim ter uma vida digna tirando o sustento do lote. (AE-Nº2)

A visão que eu tinha era que tudo era simples e fácil, pois pensava que podia faz do meu jeito, e hoje sei que não é bem assim. (AE-Nº4)

A visão e que possa *tira* o meu próprio sustento a minha visão do curso de agropecuária e que vemos o mundo diferente e o curso me capacita para o mercado de emprego. (AE-Nº5)

#### 2.4.8 Projetos de vida dos alunos assentados após frequentarem o IFPE

Os alunos assentados, mesmo com a vivência que traziam de suas comunidades, não acreditavam em um futuro satisfatório na agricultura familiar e menos ainda na agricultura de subsistência. Este descrédito pode ser compreendido a partir da leitura dos seguintes trechos escritos:

Achava que agricultura não tinha futuro, *mais* hoje como aluno deste instituto vejo a agricultura com outros olhos, vejo o campo como fonte de renda para muitas famílias. Até *por que* meus pais sobrevivem do campo. (AE-Nº7)

Não tinha muito o que *observa*, mas hoje eu vejo que no campo eu posso *tira* meu sustento e viver da produção que posso *tira* do campo. (AE-Nº9)

Que o campo não dava futuro e se *agente quisece* ser alguém na vida tínhamos que lutar por isso e como aluna deste instituto vejo que o meio rural é muito importante. (AE-Nº12)

*Ante minha* é visão era que, quem *morra* no campo *no* tem futuro hoje vejo que o que eu pensava era diferente, o campo é bom demais e temos futuro. (AE-Nº13)

[...] *á* visão que eu tinha era que o campo não iria me servir pra nada, hoje vejo que o que vivenciei no campo, está me ajudando para a minha formação. (AE-Nº15)

Esses alunos reconheciam que aprimorar o conhecimento em uma escola como o Instituto, contextualizada na respectiva realidade sociocultural dos alunos *é uma oportunidade de ouro* (AE-Nº2), pois estudar o meio rural e no meio rural com condições técnicas e pedagógicas vinculadas ao conhecimento científico *é uma oportunidade muito grande* (AE-Nº15). Entre muitos alunos do meio rural do Litoral Sul de Pernambuco e Norte de Alagoas, *hoje, a única opção* (AE-Nº14). Uma chance única de, quem sabe, *mudar sua história de vida* (AE-Nº12).

Interrogados a respeito de seus planos futuros, esses alunos demonstraram certa idoneidade, com pretensões bem acentuadas de darem continuidade ao que trouxeram de suas comunidades, desenvolveram no Instituto e desejam aperfeiçoar a cada dia.

E quando perguntamos sobre os planos futuros, vemos o que puderam responder:

[...] primeiro pretendo trabalhar *com* técnico em agropecuária. (AE-Nº2)

[...] quando terminar o curso, pretendo exercer a profissão e *ingressar* em uma universidade. (AE-Nº7)

[...] Sim, *Quando* me formar, pretendo *da* continuidade em uma universidade, cursando agronomia. (AE-Nº8)

[,,] trabalho para que eu possa *frequento* uma faculdade com meu trabalho. (AE-Nº9)

A vivência de já três anos, aproximadamente, permitia mudanças profundas no comportamento estudantil de alunos que antes pensavam ir para o Instituto apenas aperfeiçoar o conhecimento. Fazendo parte do Instituto, vislumbravam o crescimento acadêmico, mesmo não perdendo o foco primeiro: ajudar os familiares e a comunidade. Tanto que, quando interrogados sobre os seus planos futuros, as respostas eram um tanto semelhantes, vemos:

Trabalhar para pagar minha faculdade de agronomia. (AE-Nº1)

Ingressar na faculdade. (AE-nº4)

Trabalhar para no futuro ter direito de fazer uma faculdade. (AE-Nº5)

Fazer o ENEM e ingressar em uma universidade. (AE-Nº8)

Ou trabalho ou continuar a estudar. (AE-Nº10)

Trabalhar na *arêa* como técnico e cursar faculdade. (AE-Nº15)

Trabalhar e *cursa* a faculdade. (AE-Nº13)

Trabalhar na *arêa* como técnico e cursar faculdade. (AE-Nº15)

## 2.5 Corpus da pesquisa

Toda a pesquisa visa analisar a produção escrita dos alunos de assentamentos rurais, sujeitos primordiais na execução deste trabalho. Para a construção desse *corpus*, foi feita a opção por produção de texto, além de respostas, possivelmente curtas, a um questionário de vinte e cinco perguntas, disponível nos anexos, conforme comentado.

### 3. RESULTADOS

Entre os vários percalços na história de vida a que os alunos dos assentamentos tiveram que se deparar, as dificuldades na escrita não diferem em muito das de alunos em outras comunidades. Tanto que ao se analisar a produção escrita desses alunos, pode-se detectar a evidência de variações linguísticas inerentes à série escolar e idade de vida que têm.

Essas dificuldades já indicadas entre alunos de assentamentos rurais parecem deixar sequelas que marcam toda a vida escolar desses indivíduos, comprometendo do mesmo modo a linguagem, principalmente a modalidade escrita, aqui estudada e apresentada tal qual fora produzida por seus autores, como escreve o entrevistado AE-Nº5, quando interrogado sobre que disciplina tem maior dificuldade no aprendizado, respondeu: *A matéria de português, porque tem algumas dificuldade para me entender.*

Acontece que, muitas vezes, aquele aluno que até mesmo desenvolve na fala um bom discurso, na escrita surgem empecilhos na forma e no tempo de sua produção.

Importante frisar que, por diversas vezes, as aulas de língua portuguesa se resumiam a *estudos de regras da gramática* (AE-Nº1) e alguns professores *não incentivavam os alunos para fazerem a produção de texto* (AE-Nº11).



Nessas aulas era perdida a *produção de texto* (AE-Nº13).

A evidência da dificuldade em escrever mostra-se significativa, tanto que os alunos registraram esse fato quando se abordou a produção textual, conforme se lê:

[...] minha maior dificuldade é em passar para o papel a idéia que eu tenho na cabeça. (AE-Nº2)

[...] Sim, por medo de *escreve errado* e dificuldade de *espressa* o que penso. (AE-Nº3)

Eu sinto dificuldades no início dos textos, acho muito difícil o começo de um texto. (AE-Nº7)

Como começar um texto; De que forma terminar; *Por que* os professores não *incentivava* a produção de texto. (AE-Nº12)

A dificuldade em expressar as suas ideias através da escrita não se caracteriza apenas como o empecilho que os alunos apresentam em produzir textos eficientes, mas também em não saber grafar especificamente determinados vocábulos, como nos declara de forma bem simples, o entrevistado AE-03: *sim, por medo errar na escrita e de escrever palavra errada que tem a mesma pronuncia.*

A declaração acima está de acordo com o que o entrevistado AE-15 escreve, fazendo crer que esse medo de errar na escrita bloqueia algumas outras evoluções no ambiente escolar e até fora dele:

*sim, o medo de errar na escrita, faz com que eu tenha medo de me expressar.*

Portanto, em muitos dos registros resgatados e aqui expostos, o que se quer primar não é especificamente algo que venha ser rotulado como “erro” na escrita ou “acerto”.

Não é o objetivo deste trabalho rotular a escrita de alunos assentados, para assim diferenciar essa escrita das demais, pertencentes a grupos de alunos que não façam parte de assentamentos; tampouco depreciar, mesmo que de forma sutil, a escrita dos entrevistados.

O nosso maior objetivo é de apenas investigar a linguagem escrita na narrativa de alunos oriundos de assentamentos rurais, avaliando o processo de aquisição e o uso dessa linguagem compreendendo as variações e influências dessas variações no meio em que vivem e em outros que passam a conviver durante a sua vida escolar.

Para isto, nos propomos a sugerir, como o próprio título já diz, “uma leitura sobre a escrita de alunos do ensino médio de assentamentos rurais” e deleitar-nos sobre esse leitura, numa perspectiva de aprendizagem, simplesmente.

Encontramos, na escrita de nossos entrevistados, o que Bagno (2008, p.147) chama de *mero desvio da ortografia oficial* e outros rotulariam de “*erro de português*”, especificamente. O que seria, ainda segundo o mesmo escritor, a ingenuidade de confundir língua em geral com escrita, ou ortografia oficial.

Lendo o depoimento do AE-Nº13:

*Comecei a estudar com três aninhos não podia ser matriculada, a professora via o meu interesse que começou a me ensena, eu ea para a escola com menhas tias, nos saia de casa de onze e trinta minuto para chegar na escola e era na mesma comunidade, depois comecei estudar de manha eu e meus premos nos saia de casa de 06:30. O peor momentos era no tempo de enverno a lama chegala no joelho. Nós posala fome não, por não ter em casa, mas pelo fato de nós saer cedo de casa e chega tarde e na escola não lenha lonche escolar, eu e os premos gonhala 10 centavos todos os dias para compra um dudu, era muito sofrimento, você vevendo para ter certeza de tudo.*

Pode-se constatar que essa escrita, esse registro, em nada chega a prejudicar o objetivo do aluno, querendo narrar as dificuldades que teve durante um período de sua vida estudantil. Na verdade, o que se tem no caso, ao se comparar à grafia oficial de algumas palavras, certamente ver-se-ão algumas variações, mas não precisamente “erro” como entenderiam alguns gramáticos conservadores. Haja vista existir o entendimento de toda a mensagem e é estabelecida então uma comunicação em língua comum.

A prova do que se analisa nesses resultados é que todas as respostas dadas à entrevista feita para este trabalho foram escritas. O próprio entrevistado respondia escrevendo, à vontade, sem aquela preocupação de ser corrigido, ou rotulada a sua escrita de certa ou errada.

Escreviam à vontade e em momento algum precisou-se recorrer ao autor para decifrar sua mensagem, tampouco alguma grafia, especificamente.

Todos os quinze entrevistados se fizeram entender através da escrita e nem sempre estiveram presentes na hora em que foram lidos os seus escritos para a compreensão de suas respostas e posteriores registros e análises desses escritos. Isso pode ser comprovado na escrita de AE-Nº12:

[...] quando *chuvia* era que o *negocio* ficava feio a estrada ficava *escuregadia*, com muitos *burracos* (...) e quando ele atolava na lama nós alunos *iamos* empurrar *chegavamos* na sala de aula todos *sujo* de lama, molhados e ainda *atrassados* isso tudo pra ir pro colégio e quando era pra *vim* pra casa, mais sofrimento e isso tudo no inverno. Quando chegava o verão um monte de *burraco* os motoristas não queriam passar com o ônibus e o jeito era *nos* irmos *á pé*. *na quele* sol *esqualdante* e só chupando cana-de-açúcar da usina que agora não está funcionando mais, quando *iamos* estudar *almocavamos* mais por andar de mais a fome batia forte [...].

Pode-se verificar que expressões como *chuvia*, *escuregadia*, *burracos*, *iamos*, *chegavamos*, *atrassados*, *burraco*, *na quele* e *esqualdante* não tornam o texto incompreensível, pois essas palavras, seja no contexto, seja de forma isolada, o máximo que podem prejudicar é uma leitura rápida, e não nos levar à incompreensão da mensagem.

Algumas vezes a escrita dos entrevistados aproximava-se muito da sua própria fala (*chuvia*), ou caracteriza pouca familiaridade com a prática da escrita de formas verbais (*íamos, chegavamos*) e outras palavras (*atrasados, na quele*) que, mesmo fazendo parte do seu vocabulário diário (*burraco, esqualdante*), no momento de registrá-las no papel, a falta de atenção ou até mesmo pouca prática com a escrita, favoreciam o que muitos rotulariam de “erro”.

Lógico que não se vai estimular a esquisita sensação de que, em termos de língua escrita, *vale tudo*. Pois, conforme afirma Bagno (2008), *não é bem assim. Na verdade, em termos de língua, tudo vale alguma coisa, mas esse valor vai depender de uma série de fatores.*

A escrita se desenvolve, especificamente na escola, *com a intenção de tornar a criança num cidadão funcionalmente letrado* que, ainda segundo Kato (1995), *seja capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação.*

Pode-se constatar que em todos os momentos, ao darem respostas às perguntas do questionário que foi distribuído, bem como quando solicitada uma redação narrativa para que contassem um pouco da sua vida escolar até chegarem ao Instituto, os entrevistados se fizeram entender através dessa produção escrita.

O uso da linguagem escrita por esses alunos dos assentamentos em nada dificultou o andamento da pesquisa. Pelo contrário, conseguiu-se estabelecer uma comunicação contínua. Dessa forma, não se deve esquecer que a língua é bem mais que um simples código, ela é um instrumento funcional no meio da sociedade e está especificamente ligada ao seu uso diário, estabelecendo uma relação direta com a cultura, identificando especificamente todo um grupo ou até mesmo indivíduos que se utilizam dessa língua. (GNERE, 1998; BAGNO, 2007)

Quando são analisadas algumas respostas dadas às perguntas apresentadas ou até mesmo ao serem observados melhor os comentários registrados pelos entrevistados, pode-se constatar que apresentam características bem comuns à série e idade que têm. E, constata-se assim o que já dissemos, aquilo que alguns consideram “erro”, aqui será tratado como “variações”, algo bem notório na produção escrita de nossos assentados. Leiam-se alguns escritos:

*“... os livros que eu tive acesso era os livros...”* AE-Nº3

*“... as dificuldade vem por motivo de outras matérias...”* AE-Nº3

*“... porque tem algumas dificuldade...”* AE-Nº5

“... as pessoas querem humilhar as outras e *pensa que é dono do mundo.*”

AE-Nº5

“... Mais *vale* as lágrimas” AE-Nº7

“Não. *Eles eram de outras comunidade.*” AE-Nº8

“... eles *so* *pensa* em *estuda* ...” AE-Nº9

“Não porque *é* *muitos.*” AE-Nº10

“... *os professores não mandava* os alunos *elabora* textos” AE-Nº11

“... *as carteira era* muito *desconfortáveis.*” AE-Nº12

“... todos *sujo* de lama...” AE-Nº12

“... *eles não tinha o dinheiro.*” AE-Nº12

“... *estão casado todos.*” AE-Nº13

“...temos que mostrar que *nos dos assentamento.*” AE-Nº13

“... *e minha condições nunca foi as melhores.*” AE-Nº13

“... melhor seria que *os professores nunca faltasse*, e sempre *manda-se* fazer redação.” AE-Nº13

“... *os pais quem comprava*.” AE-Nº14

“... eu e minha irmã *iamos* pra casa *sozinha*...” AE-Nº15

Assim, pode-se observar a ausência de acentos gráficos e de algumas letras ou mesmo a troca de uma letra por outra e também a grafia diferente de várias palavras da forma oficial nas frases de alunos da segunda série, do curso técnico em agropecuária (ASSCTA – 2011), que não pertencem ao grupo de entrevistados, ou seja, não vêm de assentamentos rurais. Constata-se nas próximas frases, o seguinte:

“... sempre ajudando o próximo, aconcelhando os amigos...” ASSCTA – Nº 1

“... é preguisosa ... uma pessoa *limda*.” ASSCTA – Nº 2

“É muito educada, sabe *secomportar*...” ASSCTA – Nº 2

“... gosto de acessorios como corente, puceira, relogio, oclo...” ASSCTA Nº3

Ao serem feitas comparações com a escrita sobre a vida escolar, o acesso à escola, a produção escrita, a disciplina de sua preferência e a aquisição de livros, entre alguns alunos dos assentamentos rurais, são encontrados os seguintes resultados:



“... é que estude para ser alguem na vida, para ter o se proprio negocio.” AE-Nº1

“... e eu e meus irmaos inhamos há pé todos os dias” AE-Nº2

“... não concluirão o ensino médio” AE-Nº3

“Sim, por medo de escreve erado e dificuldade de espressa o que penso.” AE-Nº3

“... que distribuía o livro de sala em sala de cada mátéria.” AE-Nº3

“Ficava peto e o acesso a sala de aula era muito Bom.” AE-Nº6

“O interrece de estuda.” AE-Nº6

“Mios pais e minha mãe.” AE-Nº6

“Comecei com quatro anos.” AE-Nº8

“... você tem condição de sair com um emprego de tecnico em agropecuaria ou formado em outra...” AE-Nº9

“... a mátéria de Português, porque eu nunca...” AE-Nº9

“Não, porque não havia o necessario.” AE-Nº9

“É uma boa opção para quem quer ser alguem na vida.” AE-Nº10

“O acesso era atráves dos professores...” AE-Nº12 “

“Muita diferença, as defeculdade e grande e prencipalmente.” AE-Nº13

“Trabalhar na aréa como técnico e cursar faculdade.” AE-Nº15

Pode-se também observar que não somente as variações são notórias nas produções escritas dos alunos assentados, mas existem muitos textos com precisão na grafia, de acordo com a ortografia atual, além de apresentarem coesão e coerência, o que estimula uma leitura sem implicações que prejudiquem a interpretação do que está sendo transmitido.

Encontra-se em textos dos entrevistados uma coerência entre as ideias, bem como entre nexos que se estabelecem com os elementos que constituem a superfície do texto. Segundo Koch e Travaglia (1995) esse fato demonstra a respectiva coesão textual e esta encontra-se atrelada à coerência textual, como podemos observar na seguinte leitura:

Passamos alguns dias indo pra escola em um ônibus faltando o vidro da frente e algumas janelas quebradas. Só era um ônibus para uma quantidade muito grande de alunos, era muito impensado dentro do ônibus, colocando nossas vidas em risco. (AE-Nº7)

[...] vim fazer a prova e passei na reclassificação e minha irmã também, quando minha mãe soube que passei ela ficou muito contente pois eu ia ser a que ia mudar a história escolar da família. (AE-Nº12)

[...] no primeiro ano reprovei, pois não me adaptei bem a saudade era muito grande, Depois tentei de novo o 1º por causa da força de meus pais e familiares e de alguns amigos, passei para o 2º ano letivo e espero com a força de Deus irei ser 3º ano e com fé em Deus me formar e em breve ser uma T.A técnica em Agropecuária e quem sabe cursar uma faculdade de Agronomia. (AE-Nº12)

Daí, constatamos que a coesão e coerência textuais são importantes para uma melhor compreensão do texto e para melhor escrita de trabalhos de redação de qualquer área.

Quando lemos um texto e verificamos que as palavras, as frases e os parágrafos estão entrelaçados, um dando continuidade ao outro, numa conexão entre os elementos, vemos aí o que podemos denominar de coesão e a relação lógica entre as idéias que se complementam dando sentido ao texto é o que conceituamos por coerência.

Pode-se concluir que a coesão e coerência aparecem, mesmo que a grafia de algumas palavras venha demonstrar uma variante da forma dita culta oficial. Essa variante em nada dificulta a compreensão do texto produzido pelo aluno e chega-se a uma compreensão coerente daquilo que ele quer transmitir e a comunicação é sim estabelecida com o leitor.

Entre outros recortes, encontram-se: “... *quando passei da 4ª para a 5ª foi que começou as dificuldades ...*” (AE-Nº12), outra variação mais adiante “ *No verão as estradas estavam todas isburacadas...*” (AE-Nº07) servem até de estímulo para continuarmos analisando os textos produzidos por esses alunos entrevistados e não se pode negar que é aprendido o respeito às diferenças, às variações que nos conduz a um olhar diferenciado, analisando esses textos com mais afinco.

Não são encontradas muitas diferenças da escrita dos alunos de assentamentos para a escrita de outros alunos de outras comunidades, como já fora anteriormente dito. Existem algumas variações que poderiam ser classificadas como deficiências, no entanto, em nada essas variações prejudicam a comunicação entre o produtor do texto (o aluno) e aquele que vai ter acesso à leitura desse texto.

Em questão de pontuação, pode-se analisar, entre outros, o bom emprego da vírgula em pausas necessárias como em respostas dadas a perguntas objetivas. Quando, diante da pergunta sobre qual idade que iniciou a sua vida escolar, o aluno (AE-Nº7) escreveu: “*7 anos, porque em minha comunidade as crianças começavam com essa faixa.*”, empregando a vírgula e o ponto final adequadamente.

E ainda referente à pontuação, vê-se que o aluno entrevistado (AE-Nº4), quando interrogado sobre quem o incentivou a frequentar a escola, escreveu de forma um tanto precisa: *“Meus pais, pois eles querem o melhor pra mim, e sempre falam que sem estudo não somos nada.”* Ainda com a mesma precisão, numa pontuação adequada, outro aluno entrevistado (AE-Nº7), escreve: *“A estrutura da escola, a maneira de ensino, a quantidade de alunos e as diferenças entre os professores.”* , respondendo sobre escolas que frequentou, tanto em sua comunidade quanto fora dela e a infra-estrutura por elas oferecidas.

Em análise de outros depoimentos dos alunos, encontramos declarações como:

Não muito interessante, a aula ideal é ensinar a fazer redação e produção de texto.(AE-Nº1)

Nem sempre, pois a biblioteca era longe de casa e nem sempre tinha dinheiro para passagem.(AE-Nº2)

Sim, porque eu não estudei em escola particular. (AE-Nº5)

Sim, porque ficando longe de minha casa, dos meus pais, de minha comunidade, me senti sozinha e senti muita dificuldade com isso, porque vim estudar em um lugar onde tudo é diferente (AE-Nº7).

Sim. Na escola tinha uma biblioteca.(AE-Nº8)

São poucas as minhas dificuldades, pois consigo produzir um texto com muita facilidade.(AE-Nº8)

(..) era em outra comunidade e ficava longe. O acesso era muito ruim principalmente no inverno, a estrada é de barro e quando chove fica só lama e isso fazia com que o ônibus deslizava muito botando nossa vida em risco e por causa disso o ônibus ficava em outro assentamento (AE-Nº12).

Eu acho só em poemas, porque é chato de fazer em quatro linhas e etc.(AE-Nº14)

A maneira dos professores ensinarem, na cidade eles cobravam mais. (AE-Nº15)

Em tese, através de respostas escritas, os alunos poderiam, hipoteticamente, melhor elaborar respostas, organizar de forma mais estruturada o que realmente queriam dizer e cada vez davam mais detalhes das escolas por eles antes frequentadas.

Essa clareza encontrava-se presente quando interrogados sobre os problemas que enfrenta a escola brasileira hoje, quais as diferenças de uma escola na comunidade de assentamentos e a escola da cidade, puderam fornecer registros como: *“A diferença era o ensino que da cidade é melhor do que o ensino do assentamento e também a infra-estrutura da escola.”* AE-Nº1, ainda outros problemas de ordem pedagógica foram por eles apresentados, mostrando registros precisos, numa escrita compreensiva.

Falar da escola, um ambiente considerado dele, é para o aluno assentado uma atividade que parece estar ligada à motivação. Conseguiu-se entender o que o aluno queria transmitir, através de seus escritos. O aluno criticou a organização da escola tanto no que diz respeito à parte pedagógica quanto estrutural.

De um modo geral, os alunos entrevistados têm consciência de que muitos fatores como organização estrutural e pedagógica da escola são fatores que contribuem para um bom desempenho, ou não, dos estudantes em qualquer área, principalmente no que se refere à sua produção escrita. Tanto que, não se pode considerar satisfatoriamente um desempenho na escrita sem levar em consideração o uso efetivo dessa escrita no meio social em que está inserida.

O importante é que as condições do ambiente físico estejam favoráveis para uma produção escrita, na qual todo o contexto seja visto, analisado, e quem sabe, até melhorado para que haja uma produção textual satisfatória. O texto escrito não deve ser visto isoladamente, mas numa concepção de que tudo no meio social faça parte do favorecimento para a produção desse texto. E é sobre essa concepção de texto que nos faz refletir Marcuschi (2010, p.15): *Mais do que uma simples mudança de perspectiva, isto representa a construção de um novo objeto de análise e uma nova concepção de língua e de texto, agora vistos como um conjunto de práticas sociais.*

Logo, somos levados a refletir sobre a relação entre produção escrita e toda a experiência de vida. As influências gerais, não somente linguísticas, pertencem também ao universo da produção textual.

Igualmente, é considerado que as variações linguísticas, as quais muitos podem considerar “erro”, são frequentes, mas também algumas regras formais aprendidas na escola, fazem parte da escrita de nossos entrevistados.

Todo o acompanhamento dessa escrita, às vezes pautada no que é aprendido nessa escola, outras vezes não, permite levar a uma certificação de que há, entre os alunos dos assentamentos, uma comunicação ativa através da escrita, e que em nada difere da escrita de outras comunidades que também fazem uso desse recurso da língua.

Há, nessa escrita dos assentados, um vocabulário compreensivo, capaz de estabelecer uma comunicação com seus pares e até mesmo com quem não pertence à comunidade. Pode-se constatar isto nos escritos a seguir:

“ Não, pois a escola da comunidade tinha só até a quarta.” AE-Nº3

“As amizades, os professores e o ensino que era ótimo.” AE-Nº4



“... incentivaram para seguir os meus estudos e no futuro ser alguém na vida.” AE-Nº7

“Só era um ônibus para uma quantidade muito grande de alunos, era muito apertado dentro do ônibus.” AE-Nº7

“No início da minha vida escolar, eu era de São Paulo, morei lá até os dez anos. A escola que eu freqüentava ficava exatamente a 1 km, e eu ia.” AE-Nº8

“O ônibus deslizava muito botando nossa vida em risco e por causa disso o ônibus ficava em outro assentamento que não tinha tanta lama.” AE-Nº12

Nessas ocasiões, as respostas, mesmo com poucas palavras, estas foram precisas e a contento, conforme se pode conferir:

“Não, as outras escolas que eu estudei depois da 4ª série, foram em Maragogi.” AE-Nº7

“Em São Paulo, Bom Jesus e Costa Dourada.” AE-Nº8

“Sim sempre eu freqüentei a escola na minha comunidade e também em outra comunidade.” AE-Nº9

“Não, ficavam fora da comunidade, era em Maragaogi.” AE-Nº11

“Sim, sempre.” AE-Nº11

No início da pesquisa, por ainda não conhecermos os alunos dos assentamentos, tampouco sua história de vida escolar, pensávamos que a produção escrita desses alunos era muito diferente da escrita de alunos que não pertencem a essas comunidades de assentamentos.

Com o andamento dos trabalhos, a pesquisa foi esclarecendo várias questões e pudemos constatar que são semelhantes a produções escritas de alunos oriundos de assentamentos rurais e outros que não fazem parte dos assentamentos.

Variações linguísticas já bem conhecidas entre outros estudantes da língua portuguesa são bem perceptíveis entre os alunos de assentamentos rurais. Por exemplo, é muito comum alguns alunos trocarem a letra “C” por “Ç” : *Quando comecei estudar da 1ª a 4ª série, o acesso era fácil, (...) a escola ficava perto de casa. (...) quando comecei estudar a 5ª série o acesso ficou muito difícil...* (AE-Nº7), ou ainda “N” por “M” : *Comecei com quatro anos. E comecei a frequentar cedo Porque meus pais vian que eu tinha capacidade* (AE-N8).

A concordância nominal também apresenta considerável variante da oficial, estudada em nossas salas de aula. Vemos que muitas vezes o sujeito não concorda com o predicado: “6 anos era as regra da escola.” (AE-Nº6); “...crianças menores de 6 anos não podia estudar.” (AE-Nº7); “Com 6 anos, porque meus pais mandava” (AE-Nº9) e ainda quando o artigo não concorda com o substantivo: “As amizades e as brincadeira.” (AE-Nº3).

Alguns alunos também empregam letras maiúsculas quando não necessário ou deixam de empregá-las quando preciso, como é o caso do AE-Nº1: “Não! ia à Pé mesmo” (também o emprego da crase em desacordo com a regra da gramática); “a vonTde de aPrender e os amigos...” .

Seja por falta de atenção ou de domínio da regra pertencente à norma “dita” culta, como já no exemplo acima pudemos constatar, a falta de sinal, acentuação gráfica (ou excesso dele). Ou ainda o acréscimo de letras que em nada prejudica a comunicação, mesmo não necessitando desse acréscimo é também outra marca da escrita de nossos alunos entrevistados. Vejamos os exemplos na escrita de AE-Nº2, AE-Nº6 e AE-Nº9:

“Sim, ficava 5 km de minha casa e eu e meus *irmaos inhamos há pé* todos os dias.” AE-Nº2

“Ficava *peto* e o acesso a sala de aula era muito *Bom*.” AE-Nº6

“Não, porque não *havia* o *necessario*.” AE-Nº9

É comum o aluno do assentamento querer reproduzir na escrita o que emite na oralidade e nessa tentativa de ver uma escrita o mais próximo possível da fala, demonstram as variações em relação à da ortografia oficial, como se pode constatar nos registros de AE-Nº7, AE-Nº11 e AE-Nº4:

“O acesso, ... é mais *omenos* uma hora de Maragogi á casa no verão.”  
(AE-Nº7)

“O *insino*, porque cada escola tem um *insino* muito diferente, das demais.”  
(AE-Nº11)

“Sim, *mais* eu ia de *onibus*.”(AE-Nº4)

Tanto que, as variações linguísticas na escrita dos membros de assentamentos rurais, em análise, não impedem de que haja comunicação entre eles e essa comunicação se estenda a outras comunidades.

O emprego diferente de algumas letras em palavras bem comuns, por exemplo: o uso do “r”, onde deveria usar um “l”, na palavra “concluirão”, na escrita de AE-Nº3:

“Sim, ... não concluirão o ensino médio.”, difere da escrita original, no entanto, pode-se ver que o emprego da forma verbal denotando o tempo futuro está bem empregada e se consegue manter uma coerência e não diminui o valor da comunicação escrita que esse aluno demonstra ter.

Nessa comunicação, suas opiniões e compreensão que têm da vida e do mundo são expressas e é comum vermos alunos como AE-Nº3, AE-Nº7 e AE-Nº15 demonstrarem suas sugestões sobre vários assuntos, como expressarem o considerável carinho que têm pelos seus genitores através da escrita e se fizerem entender, como podemos conferir adiante:

“Os meus pais, *por que* eles não *queria* que nós *passasse* o que eles passam sendo *analfabeto*.” AE-Nº3

“...e graças a Deus que com muita força de vontade minha e os *isforços* dos meus pais eu passei.” AE-Nº7

“...os gastos se *tornaram maior*, e reprovei um ano, *mais* meu pai me deu forças para eu voltar e os gastos continuaram e finalmente passei pro 2º ano, hoje posso dizer que valeu todo o gasto que meu pai teve comigo. E *abradeço* muito por *te* tido uma oportunidade.” AE-Nº15

Algumas palavras, isoladamente, podem parecer incompreensíveis, no entanto, quando utilizadas num contexto mais amplo, confere-se o entendimento da mensagem. Pode-se conferir a escrita de algumas palavras no quadro a seguir:

**QUADRO 1** - Comparação entre a grafia dos alunos e da ortografia atual da língua portuguesa.

<b>GRAFIA DOS ALUNOS ENTREVISTADOS</b>	<b>GRAFIA CONFORME A ORTOGRAFIA ATUAL DA LÍNGUA PORTUGUESA</b>	<b>GRAFIA DOS ALUNOS ENTREVISTADOS</b>	<b>GRAFIA CONFORME A ORTOGRAFIA ATUAL DA LÍNGUA PORTUGUESA</b>
acontumado	Acostumado	colegio	Colégio
aconxegante	Aconchegante	colvo	Calvo
á baixo	Abaixo	começei	Comecei
abradeço	Agradeço	completamentes	Completamente
aé	Aí	compra-ssem	Comprassem
agropecuaria	Agropecuária	concluíram	Concluíram
alguem	Alguém	concruirão	Concluíram
algunhas	Algumas	consequiro	Conseguiram
apareceu	Apareceu	dae	Daí
apartir	A partir	defeculdade	Dificuldade
apezar	Apesar	derão	Deram
ardando	Ardendo	descofortaveís	Desconfortáveis
a te	Até	diaramente	Diariamente
atrassados	Atrasado	diciprinas	Disciplinas
atravez	Através	dificil	Difícil
atravez	Através	di iculdade	Dificuldade
bamgunçado	Bagunçado	dispesas	Despesas
Barrieros	Barreiros	ea	la
burracos	Buracos	econtra	Encontra
chegala	Chegava	em sinar	Ensinar
chegavamos	Chegávamos	engressar	Ingressar
chegavámos	Chegávamos	enpeariam	Empenhariam
chegova	Chegava	ensena	Ensina
chejava	Chegava	enseno	Ensino
chuvia	Chovia	ensinio	Ensino

comecei	Comecei	enstituto	Instituto
coléga	Colega	enteresse	Interesse
enterna	Interna	lopés	Lopes
entiligente	Inteligente	maénha	Mainha
facil	Fácil	mátéria	Matéria
fais	Faz	médio	Médio
famelia	Família	melho	Melhor
familhia	Família	mem	Nem
ficavamos	Ficávamos	menha	Minha
filhaes	Filhas	menhorol	Melhorou
fis	Fiz	mi	Mim
finaceira	Financeira	molar	Molhar
fiquee	Fiquei	muinto	Muito
gonhala	Ganhava	mios	Meus
gramatica	Gramática	menho	Melhor
hávia	Havia	morrava	Morava
históra	História	mundou	Mudou
iamos	Íamos	municipio	Município
incino	Ensino	na quele	Naquele
inhamos	Íamos	necessario	Necessário
insentivo	Incentivo	negocio	Negócio
interrece	Interesse	ninguem	Ninguém
insino	Ensino	numero	Número
irmaos	Irmãos	obstaculos	Obstáculos
irião	Iriam	omenos	Ao menos
isburacado	Esburacado	onibus	Ônibus
isforços	Esforços	ortografico	Ortográfico
joelho	Joelho	otimo	Ótimo
la	Lá	passajeiro	Passageiro
lêr	Ler	peor	Pior
li	Lhe	perdie	Perdi

lengua	Língua	pessimo	Péssimo
lonche	Lanche	podiamo	Podíamos
porcausa	Por causa	treste	Triste
posala	Passava	vevendo	Vivendo
preguiço	Preguiçoso	vian	Viam
premos	Primos	voce	Você
premuro	Primeiro	voltavámos	Voltávamos
prencipalmente	Principalmente		
professo	Professor		
próprio	Próprio		
quisece	Quisesse		
quintura	Quentura		
quis	Quis		
repovir	Reprovei		
resumian	Resumiam		
serie	Série		
serteza	Certeza		
saer	Sair		
saido	Saído		
senpre	Sempre		
sereé	Série		
sofremento	Sofrimento		
so	Só		
sor	Só		
tambem	Também		
tecneco	Técnico		
tecnico	Técnico		
tentaro	Tentaram		
tímindo	Tímido		
tinhamos	Tínhamos		
tinha-mos	Tínhamos		



trasporta	Transporta		
-----------	------------	--	--

Ainda podemos verificar as variações num contexto que, mesmo sendo a escrita um tanto diferente, a leitura não deixa o texto sem ser entendido, mesmo assim. Vejamos o próximo quadro:

<b>QUADRO 2 - Perguntas e respostas do questionário distribuído aos alunos</b>
<p>1. Com quantos anos começou frequentar a escola e por quê?</p> <p>AE-Nº6: 6 anos <u>era</u> as regra da escola.            AE-Nº7: ... crianças menores de 6 anos não <u>podia</u> estudar.            AE-Nº9: com 6 anos, porque meus pais <u>mandava</u>.</p>
<p>2. A escola que começou a frequentar ficava longe de sua casa e como era o acesso à sala de aula?</p> <p>AE-Nº7: ... <u>agente tínhamos</u> que ir <u>á</u> pé até outro assentamento que ficava muito longe...            AE-Nº15: ... tinha <u>uns maconheiro</u> esperando eu e minha irmã...</p>
<p>3. Após iniciar a frequentar sala de aula, o que mais lhe atraía para que voltasse sempre?</p> <p>AE-Nº3: As amizades e <u>as brincadeira</u>...            AE-Nº5: Era a merenda que a escola oferecia <u>ao alunos</u>.            AE-Nº14: <u>Eram</u> a vontade de aprender de tudo um pouco e fazer muitas amizades.</p>
<p>4. Você tem irmãos? Quantos?</p> <p>AE-Nº10: Sim, três, uma menina de <u>um anos</u> e dois homens.</p>
<p>6. Em sua casa, quem mais o (a) incentivou a frequentar a escola e por quê?</p> <p>AE-Nº9: Meus pais, <u>por que</u> não <u>tinha</u> condição de dar uma vida melhor sempre incentivou ao estudo dos filhos.            AE-Nº15: Meus pais, me incentivaram para que <u>tivesse</u> as chances que eles não <u>teve</u>.</p>

8. Se já frequentou escolas tanto na comunidade do movimento como em outra comunidade, pode citar as diferenças que encontrou de um ambiente para o outro?

AE-Nº14: A primeira eram bem bamgunçado não tinha equipamentos modernos e a segunda eram bem melhor mais aconxegante bem limpa dava mais vontade de estudar

9. Como era adquirido o material didático para trabalhar em sala de aula?

AE-Nº9: Pelos meus pais, que compravam para mim estudar.

AE-Nº14: Eram dado todos os anos os livros devolviam no fim do ano. Caderno. Lápis. Caneta os pais quem comprava.

10. Sempre teve acesso a livros, bibliotecas? Por quê?

AE-Nº3: Sim, mais os livros que eu tive acesso era os livros de daticos, pois no Assentamento não tinha biblioteca.

11. Seus professores do Ensino Fundamental pertenciam à comunidade do movimento ou a outra comunidade?

AE-Nº8: Não Eles eram de outras comunidade.

12. Na sua opinião, caso os professores fossem sempre da comunidade do movimento seria melhor ou pior e por quê?

AE-Nº3: Seria melhor, mais para esso ele tem que se qualifica, que para assentado e um bicho de 7 cabeça e por que tem um acesso.

13. Até hoje, quais as maiores dificuldades que você encontrou na escola e por quê?

AE-Nº4: Alguns assuntos que são difíceis, por causa dos métodos de ensino de cada professores.

AE-Nº5: A matéria de português, porque tem algumas dificuldade para me entender.

AE-Nº6: Português devido por que o incino era muito devaga para o de hoje.

AE-Nº13: O acesso a escola, pois sempre morrei longe dela e minha condições nunca foi as melhores.

AE-Nº15: A convivência, por que temos que aprende a conviver com pessoas completamente diferentes.

16. Suas aulas de Língua Portuguesa se resumiam a estudos de regras da gramática normativa ou também era incentivada a produção de texto?

AE-Nº1: Resumiam o estudos de regra da gramática.

AE-Nº5: Não porque não era produzido estes regras de gramatica.

17. Hoje em dia, você pode enumerar as dificuldades que ainda sente em produção de texto e dizer por quê?

AE-Nº1: Vergonha de escrever o que penso! Erros ortografico.

AE-Nº3: Sim, por medo de escreve erado e dificuldade de espressa o que penso.

AE-Nº10: Não porque é muitos.

AE-Nº11: Sim, por que os professores não mandava os alunos elabora textos.

AE-Nº12: Como começar um texto; De que forma terminar; Por que os professores não incentivava a produção de texto.

18. Tem dificuldades em expressar suas idéias através da escrita e se tem, a que atribui essas dificuldades?

AE-Nº9: Sim, porque eu não conseguir tem um bom ensino.

19. Qual a sua opinião a respeito das aulas de Língua Portuguesa que sempre teve e qual seria a aula ideal?

AE-Nº3: As aulas foram sempre boas, as dificuldade vem por motivo de outras matérias, a aula ideal é que ao chega no ensino médio nos tivesse aulas do ensino fundamental para que não esquecesse.

AE-Nº8: Eu acho a disciplina Português a mais importante te todas, pois sem ela não conseguimos chegar a lugar algum.

AE-Nº11: As minhas aulas que eu já tive não era muito boas, mais quando entreis no Instituto menhorol muito.

AE-Nº13: Pouca aula que tive, mais eu sempre gostei, melhor seria que os professores nunca faltasse, e sempre manda-se fazer redação.

20. Estudando hoje numa comunidade que não é a do movimento (e passando a maior parte do seu tempo nessa comunidade), você encontrou muita diferença, dificuldade para se dedicar aos estudos? Pode explicar por quê?

AE-Nº13: Muita diferença, as defeculdade e grande e prencipalmente porque eu sempre gostei de estudar no meu quatro sozinha.

AE-Nº15: Sim, a dificuldade é o ambiente diferente, por que não estou acostumada estudar com barulho.

23. Como é hoje o seu convívio com outros membros da comunidade que não estudam no IFPE – Campus Barreiros?

AE-Nº2: Tenho bom convívio apezar está passando pouco tempo lá.

AE-Nº3: É diferente por que as pessoas tem uma visão egoísta sobre o enstituto.

AE-Nº5: Diferenciado, porque as pessoas querem humilhar as outras e pensa que é dono do mundo.

AE-Nº15: de companheirismo, pois dizer que daqui a algum anos tarei auxiliando eles.

24. Que visão você tinha do campo (meio rural) antes de ser aluno (a) do IFPE, do curso de Agropecuária e qual é a sua visão hoje como aluno desses instituto e curso?

AE-Nº14: Não pensava em ter um emprego, e hoje sonho que estondando posso ter um emprego fixo e uma familhia unida.

25. Que mensagem (aconselhamento) você deixaria para um outro membro do assentamento que está concluindo o ensino fundamental e quisesse ingressar no IFPE – Campus Barreiros?

AE-Nº13: Vamos lá fazer a prova, porque temos que mostrar que nos dos assentamento tambem somos capazes. Lutar sempre, vencer talvez, dseste jamais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de se debruçar sobre a linguagem escrita de alguns membros de assentamentos rurais estimula várias reflexões sobre a questão da produção escrita, principalmente por ser uma comunidade diferente daquela em que tivemos a nossa vivência escolar. Tanto que se passa a fazer alguns questionamentos não antes imaginados.

O fato de se passar a ter conhecimento com mais propriedade de questões e questionamentos os quais, mesmo tão comuns ao nosso dia a dia em sala de aula, não se sabia serem reais e tão semelhantes aos nossos em outra comunidade escolar, fez com que esta pesquisa se tornasse cada vez mais estimulante.

Encontrar elementos que permitissem pensar a escrita além do meio ambiente mais próximo, daquilo a que todos já estavam acostumados, tornou este trabalho um tanto desafiador. Ao mesmo tempo que se ia sentindo-se à vontade por tratar de situações já bem comuns ao nosso convívio escolar, também se sentia estimulado pelo desafio de encontrar a origem de alguns porquês bem inerentes à situação e provenientes de sujeitos que não conhecíamos bem a sua história de vida.

Tratando-se de produção escrita, nada é tão simples quanto possa aparentar ser. Esta escrita exige sempre muita dedicação e estudo para que venha ser demonstrado um conhecimento maduro e o manuseio adequado dessa linguagem escrita venha se fazer notório. Situações de produção escrita tratadas em outros ambientes não poderiam ter o mesmo tipo de tratamento que temos ao lidar com o grupo de assentados, e nisto sim se constitui tamanho desafio.

Em alguns momentos, teve-se que levar em consideração a história de vida dos alunos, a sua constituição familiar e, sem dúvidas, a história real da escola em que foram a princípio alfabetizados até chegarem no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Campus Barreiros, também a história desse Instituto.

Além da história do Instituto onde, na ocasião, se fixavam como estudantes, um fato marcante, que de forma direta também influenciou a escrita dos assentados desta pesquisa é levar em consideração que eles são os primeiros alunos oriundos de assentamentos rurais, tratados legalmente como tais, nesses quase oitenta e oito anos de existência dessa instituição de ensino barreirense.

Os aspectos observados, apresentados e discutidos neste trabalho, dão-nos subsídios para se perceber como é hoje a produção escrita de alunos assentados, que já atingiram um nível escolar referente ao segundo grau.

Interessante também perceber que, muito além da aquisição da escrita, seu início e evolução, este trabalho de pesquisa tende a analisar o texto que o aluno do assentamento chega a produzir, definindo assim os nossos objetivos primeiros. Tanto que, comumente nos pegamos às vezes apreensivos por dispor de uma quantidade enorme de dados e tivemos que nos limitar ao objetivo principal: “apenas um olhar sobre a escrita...”, mesmo que deixássemos nas entrelinhas uma aguçada provocação de mais pesquisar sobre a comunidade, seus costumes, educação, aquisição da língua, sobretudo a escrita.

A partir do momento em que se chega a essa conclusão, ao menos se sabe que o trabalho foi compensador e estimulante, pois mexemos em algo que outras sensações pode ainda provocar. A fonte não foi por todo esgotada, lógico que a escrita desses alunos ainda pode render muito, principalmente ao que se refere à língua pátria.

Assim, fica evidente que esta pesquisa buscou validar algumas desconfianças a princípio também comuns em outras comunidades, com um olhar um tanto rebuscado, voltado especificamente para a escrita de membros de assentamentos rurais.

Pode-se igualmente constatar que a pesquisa nos possibilitou uma visão mais ampla da questão e chega a ser uma contribuição para o estudante numa maior compreensão e futuras aceitações de variações numa mesma língua.



Peculiaridades que a linguística trata não como erros cometidos, mas como diferenças, e diferenças que não chegam a ser consideradas deficiências, dada a sua adequada utilização de acordo com o que determinadas situações permitem.

Por fim, fica evidente que a continuidade deste trabalho pode proporcionar ainda muito estudo e reflexões sobre o tema em questão, haja vista não ter sido aqui apresentada uma problemática já por demais discutida e resolvida. A possibilidade de discutir ainda, e muito, sobre a escrita de membros de assentamentos rurais, até dos mesmos assentamentos aqui referidos, não pára por aqui. É como se ficasse nestas linhas exposta apenas a provocação do que pode muito ainda vir a ser discutido.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ACIOLI, Moab; MELO, Maria de Fátima Vilar de; COSTA, Maria Lúcia Gurgel da (organizadores). A linguagem e suas interfaces. Recife: Ed. dos organizadores, 2006.

ALMEIDA, Napoleão Mendes. Dicionário de questões vernáculas. Editora Caminho Suave, 1981 – São Paulo ,SP.

BAGNO, Marcos. Preconceito Linguístico, o que é e como se faz. Editora Loyola, São Paulo, 1999, 50ª edição.

\_\_\_\_\_ (1997), A língua de Eulália. Novela Sociolingüística. São Paulo, Contexto.

\_\_\_\_\_ (1999), Pesquisa na escola: o que é, como se faz. 2ª ed., São Paulo, Loyola.

BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BARBARA, Weedwood. História concisa da lingüística [trad.] Marcos Bagno – São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BARTHES, Roland [et. al.] ... tradução de Maria Zélia Barbosa Pinto. Análise estrutural da narrativa; introdução à edição brasileira por Milton José Pinto. 5. ed. – Petrópolis, RJ.

BECHARA, Evanildo. O que muda com o novo acordo ortográfico. Editora Nova Fronteira, 2008 (Lucerna) 3ª impressão, Rio de Janeiro.

BELEDELLI, Sanira. Assentamento, sua cultura, Identidade e organização. In.: Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina, 20 a 26 de março de 2005. Universidade de São Paulo.

BETHANIA, Mariani. (org.). A escrita e os escritos: reflexões em análise do discurso e em psicanálise. São Carlos: Claraluz, 2006.

BORTANI-RICARDO, Stella Maris. Educação em língua materna: a sociolingüística na sala da aula.- São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização & Linguística. São Paulo: Scipione, 1997.

CALDART, Roseli Salete. Escola é mais do que escola na Pedagogia do Movimento Sem Terra, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999 (Edição: Petrópolis, Vozes, janeiro de 2000)

CAMACHO, R. A variação lingüística. In: Subsídios à proposta curricular de Língua Portuguesa para o 1º. e 2º. Graus. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 1988, p.29-61.

CAMARA JR, Joaquim Matoso. Manual de expressão oral e escrita. 27ª Ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CARVALHO, A. & RIBEIRO, J. (1998), Nossa Palavra. 5ª série. São Paulo Ática.

CEGALLA, Domingos P. Novíssima Gramática da Língua Portuguesa. Companhia Editora Nacional, 2008, 48ª ed. rev. São Paulo.

CEREJA. William Roberto & MAGALHÃES. Tereza Cochar. Gramática reflexiva: texto, semântica e interação, São Paulo: Atual, 1999.

CHARAUDEAU, Patrick. Linguagem e discurso: modos de organização [coordenação de equipe de tradução Ângela M. S. Corrêa & Ida Lúcia Machado]. – São Paulo: Contexto, 2008.

CIDRIN, Luciana; AGUIAR, Marígia; MADEIRO, Francisco. Escrevendo como se fala: compreendendo a influência da oralidade sobre a escrita para ensinar melhor. São José dos Campos: Pulso 2007.

CIPRO Neto, P. & INFANTE, U. (1997), Gramática da Língua Portuguesa. São Paulo, Scipione.

CUNHA, Celso Ferreira da. Gramática de Base. 3ª Ed., Rio de Janeiro: FENAME, 1982.

DIONISIO, Ângelo Paiva & BESERRA, Normanda da Silva. Tecendo textos. Editora Lucerna, Rio de Janeiro, 2003.

DUBOIS, J. Dicionário de lingüística apud MONTEIRO, José Lemos. Para compreender Labov. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

FARACO, Carlos Alberto. Estudos pré-saussuriano In.: In: BENTES, Anna Christinal; MUSSALIN, Fernanda (orgs.). Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos. vol.III São Paulo: Cortez, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Enfrentar os desafios da organização nos assentamentos. (Caderno de Cooperação Agrícola n° 07). São Paulo, 1998.

FERREIRO, E. Com todas as letras. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1995.

FERREIRO, E.; TEBEROSKI, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FÁVERO, Leonor Lopes. Coesão e coerência textuais. Editora Ática, 3ª ed., Série Princípios, São Paulo 1995.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio, Edições Loyola. 19ª Ed., São Paulo, SP – 2009.

FIORIN, José Luiz. Linguagem e ideologia. 8ª ed. (ver. E atualizada) – São Paulo: Ática, 2007.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogo & duelos. São Carlos: Editora Claraluz, 2006. 2ª edição.

GOFFMAN, Erving. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOHN, M. G. M. Sem-Terra, Ongs e Cidadania. São Paulo : CORTEZ, 1997, v.1. p.172. 1ª ed.

\_\_\_\_\_. Teorias Sobre Os Movimentos Sociais. São Paulo : LOYOLA, 1997. p.220. 1ª ed.

GUMPERZ, J. The speech community. In.: GIGLIOLI, Pier Paolo (org.) Language and social context. Middlesex/Baltimore/Ringwood/Markham: Penguin Books, 1976

HOUAISS, A.; VILLAR, M.S Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

KATO. Mary A. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. Editora Ática, 5ª edição, São Paulo.

KOCH, Ingedore Grunfeld Vilaça & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A coerência textual, 6ª edição, 1995 – (Coleção repensado a língua portuguesa), São Paulo, Contexto.

KOCH, Ingedore Grunfeld Vilaça. A inter-ação pela linguagem. 10. ed., 1ª impressão. – São Paulo: Contexto, 2007.

KORYTOWSKI, Ivo. A arte da escrita – Trinta dicas para você aprender a escrever como os grandes mestres. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltd.,2008.

KRISTEVA, Júlia. História da linguagem. Edições 70., LDA. Lisboa Portugal. Tradução: Margarida Barahona.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar. 18ª edição. Cortez Editora. São Paulo – SP, 1994.

MALVEZZI, Roberto. O Gogó. Artigo *O MST e a história*, incluído na lista de distribuição do Boletim Diário do Portal EcoDebate. 20/01/2009.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Tradução: Freda Indursky; revisão dos originais da tradução Solange Maria Ledda Gallo, Maria da Glória de Deus Vieira de Moraes. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 3ª edição, 1997.

MANGUEL, Alberto. *A cidade das palavras: As histórias que contamos para saber quem somos*. Tradução: Samuel Titan Jr. – São Paulo, Companhia das Letras, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10ª edição, São Paulo, Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_ (2008), *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.

\_\_\_\_\_ (2009), *Linguística de texto: o que é e como se faz?* Ed. Universitária da UFPE.

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

OLIVEIRA, Marta Kohl de, (1987). O inteligente e o “estudado”: alfabetização, escolarização e competência entre alunos de baixa renda. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 13, nº2, p. 15-26.



ORLANDI, Eni Puccinelli. As formas do silêncio: no movimento dos sentidos. 6ª edição, Campinas, São Paulo: Editora UNICAMP, 2007.

\_\_\_\_\_ (2009), Análise do discurso: princípios e procedimentos, 8ª Edição, Campinas, SP: Ponte.

PAVEAU, Marie-Anne & SARFATI, Georges-Élia. As grandes teorias da linguística: da gramática comparada à pragmática. Trad. M. R. Gregolin et al. – São Paulo: Claraluz, 2006.

PÊCHEUX, Michel. O discurso: estrutura ou acontecimento. Tradução: Eni P. Orlandi – 5ª ed. Campinas, SP, Pontes Editora, 2008.

POSSENTI, Sírio (1997), Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas, Mercado de Letras.

REUTER, Yves. A análise da narrativa: o texto, a ficção e a narração. 2ª ed. – Rio de Janeiro: DIFEL, 2007.

SACCONI, Luiz Antonio (1998), Não erre mais! 23ª ed., São Paulo, Atual.

SAUSSURE, Ferdinand. Curso de linguística geral. 25ª ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

SIMKA, Sérgio. Redação criativa não é um bicho-de-sete-cabeças. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2008.

SOARES, Magda. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 1995, n.00, pp. 05-16. ISSN 1413-2478.

\_\_\_\_\_ Letramento: um tema em três gêneros. 2. ed., 11<sup>a</sup> reimpr. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos; ARAÚJO, Maria Helena Santos; ALVIM, Maria Teonilo de Faria. Metodologia e prática de ensino de língua portuguesa. 4<sup>a</sup> ed. ver., Uberlândia : EDUFU, 2007.

VAL, Maria da Graça Costa. Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito-autor. Organizado por Maria da Graça Costa Val e Gladys Rocha.- 1<sup>a</sup> ed. 2 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2008 (Coleção linguagem e educação, 10).

VELHO, Gilberto. Desvio e divergência: uma crítica da patologia social. 8<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1999.

ZORZI, Jaime. Prefácio In: CIDRIM, Luciana; AGUIAR, Marígia e MADEIRO, Francisco. Escrevendo como se fala – compreendendo a influência da oralidade sobre a escrita. São José dos Campos: Pulso, 2007.

ANEXOS:

## QUESTIONÁRIO:

1. Com quantos anos começou frequentar a escola e por quê?
2. A escola que começou a frequentar ficava longe de sua casa e como era o acesso à sala de aula?
3. Após iniciar a frequentar sala de aula, o que mais lhe atraía para que voltasse sempre?
4. Você tem irmãos? Quantos?
5. Caso tenha irmãos, todos frequentaram a escola?
6. Em sua casa, quem mais o (a) incentivou a frequentar a escola e por quê?
8. Sempre frequentou escola em sua comunidade, no movimento, ou onde se localizava as escolas que você frequentou antes do Ensino Médio?
9. Se já frequentou escolas tanto na comunidade do movimento como em outra comunidade, pode citar as diferenças que encontrou de um ambiente para o outro?
10. Como era adquirido o material didático para trabalhar em sala de aula?
11. Sempre teve acesso a livros, bibliotecas? Por quê?
12. Seus professores do Ensino Fundamental pertenciam à comunidade do movimento ou a outra comunidade?

13. Na sua opinião, caso os professores fossem sempre da comunidade do movimento seria melhor ou pior e por quê?

14. Até hoje, quais as maiores dificuldades que você encontrou na escola e por quê?

15. Alguma disciplina sempre exigiu muito a comunicação escrita? Qual (quais)?

16. Seus professores de Língua Portuguesa eram frequentes ou faltavam muito às aulas?

17. Suas aulas de Língua Portuguesa se resumiam a estudos de regras da gramática normativa ou também era incentivada a produção de texto?

18. Hoje em dia, você pode enumerar as dificuldades que ainda sente em produção de texto e dizer por quê?

19. Tem dificuldades em expressar suas idéias através da escrita e se tem, a que atribui essas dificuldades?

20. Qual a sua opinião a respeito das aulas de Língua Portuguesa que sempre teve e qual seria a aula ideal?

21. Estudando hoje numa comunidade que não é a do movimento (e passando a maior parte do seu tempo nessa comunidade), você encontrou muita diferença, dificuldade para se dedicar aos estudos? Pode explicar por que?

22. Tem planos para a continuidade depois de seus estudos? Quais?

23. O que pretende fazer após concluir o curso técnico em agropecuária?

24. Como é hoje o seu convívio com outros membros da comunidade que não estudam no IFPE – Campus Barreiros?

25. Que visão você tinha do campo (meio rural) antes de ser aluno (a) do IFPE, do curso de Agropecuária e qual é a sua visão hoje como aluno desse instituto e curso?