

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

BEATRIZ SANTANA DO CARMO

DA LINGUAGEM ORAL PARA A ESCRITA: metaplasmos na produção textual de
alunos do Ensino Fundamental, de escola da zona rural

Imperatriz – MA
2022

BEATRIZ SANTANA DO CARMO

**DA LINGUAGEM ORAL PARA A ESCRITA: metaplasmos na produção textual de
alunos do Ensino Fundamental, de escola da zona rural**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGLe, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Letras, na área de Linguagem e Literatura e na linha de pesquisa Linguagem, Memória e Ensino.

Orientadora: Maria da Guia Taveiro Silva

Imperatriz-MA

2022

C2871

Carmo, Beatriz Santana do

Da linguagem oral para a escrita: metaplasmos na produção textual de alunos do Ensino Fundamental, de escola da zona rural / Beatriz Santana do Carmo. – Imperatriz, MA, 2023.

101 f.; il.

Orientadora: Dra. Maria da Guia Taveiro Silva

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, Imperatriz, MA, 2023 - Programa de Pós-Graduação em Letras.

1. Variação Linguística. 2. Metaplasmo. 3. Escrita. I. Título.

CDU 81'1

Ficha elaborada pelo Bibliotecário: Raniere Nunes da Silva **CRB13/729**

BEATRIZ SANTANA DO CARMO

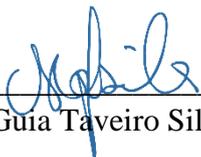
DA LINGUAGEM ORAL PARA A ESCRITA: metaplasmos na produção textual de
alunos do Ensino Fundamental, de escola da zona rural

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Letras, na área de Linguagem e Literatura e na linha de pesquisa Linguagem, Memória e Ensino.

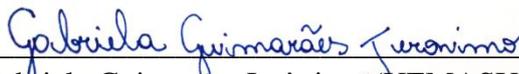
Orientadora: Maria da Guia Taveiro Silva

Aprovada em 14/07/2022

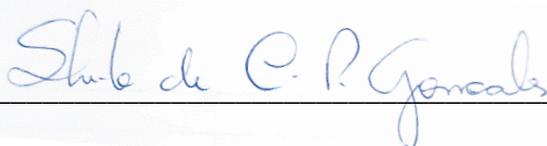
BANCA EXAMINADORA



Maria da Guia Taveiro Silva (Orientadora)



Gabriela Guimarães Jerônimo (UEMASUL)



Sheila de Carvalho Pereira Gonçalves (UFCAT)

Dedico aos meus pais, Ronaldo e Roseane.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, força e por ter proporcionado a oportunidade de aprender mais e findar um ciclo tão importante na minha caminhada.

Aos meus pais, Ronaldo e Roseane, pelo cuidado, apoio e esforço para eu prosseguir os estudos.

Aos meus irmãos, Ricardo e Eduardo, pelo apoio e companheirismo.

Aos meus tios, Lindaura e Adão, por terem oferecido suporte na minha formação e pela acolhida na sua casa quando cheguei em Imperatriz-MA.

Aos meus avôs Claudionor e Raimundo (em memória) e às minhas avós Joviniana e Santana, pelo zelo, ensinamentos e saberes compartilhados como homens e mulheres do campo.

À Profa. Dra. Maria da Guia Taveiro Silva, minha orientadora, por ter me apresentado ainda na graduação o mundo da pesquisa na área da linguagem, por todos os ensinamentos, apoio, incentivo, por proporcionar meu crescimento pessoal e profissional e, principalmente, por ter acreditado em mim.

Aos professores e professoras do Mestrado em Letras-PPGLe, da UEMASUL, pelos ensinamentos, incentivo e dedicação.

À coordenação do mestrado, pelo empenho e compromisso com o programa.

À secretária do mestrado, Carol, pela paciência, apoio e amizade.

Aos meus colegas e às minhas colegas do mestrado, pela troca de conhecimentos.

Às minhas amigas Mariana, Roniela, Larissa, com quem compartilho as alegrias e angústias.

À minha querida amiga, Ana Carolina, pelo seu apoio incondicional durante a realização desse trabalho. Obrigada por me motivar durante esse caminho.

Às bolsistas de Apoio Técnico Institucional (BATI), Mayra e Érica, pela amizade e apoio durante a minha trajetória no mestrado.

Aos colaboradores desta pesquisa, os verdadeiros protagonistas deste estudo, obrigada pela contribuição e disponibilidade.

Ao Núcleo de Estudos Literários e Linguísticos (NELLI), que se tornou a minha segunda casa, onde encontrei apoio e material necessário para realização da pesquisa (acervo bibliográfico, computadores, gravadores, dados armazenados).

Às professoras da banca examinadora, Sheila de Carvalho Pereira Gonçalves e Gabriela Guimarães Jerônimo, pelas valiosas contribuições e disponibilidade.

Vício da fala
Para dizerem milho dizem mio
Para melhor dizem mió
Para pior pió
Para telha dizem teia
Para telhado dizem teiado
E vão fazendo telhados.

Oswald de Andrade

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo geral analisar processos fonológicos/metaplasmos na produção textual de alunos de anos finais do Ensino Fundamental, de escola da zona rural¹. Os metaplasmos ocorrem quando há desvios da composição fonética da palavra, causando alterações fonéticas nela. Os dados foram construídos a partir de pesquisa qualitativa com pesquisa de campo, desenvolvida no Grupo de Estudos Linguísticos do Maranhão (GELMA). As pesquisas foram realizadas no período de 2017 a 2019 em escola rural do polo Estrada do Arroz, no município de Imperatriz-MA. Participaram da pesquisa alunos do oitavo e nono ano do Ensino Fundamental, bem como seus professores. Assim, o corpus deste estudo é constituído, principalmente, pela produção textual dos alunos colaboradores e por dados das entrevistas semiestruturadas feitas com os professores. Este estudo é de abordagem qualitativa, uma pesquisa documental. Para a fundamentação teórica, foram utilizados estudos de autores como Bortoni-Ricardo (2004), Bagno (2007), Coelho *et al*, (2015), para as considerações sobre variação linguística; Marcuschi (2001) e Kato (2002), para tratar da relação entre fala e escrita; Silva (2019); Roberto (2016) e Houaiss (2019), para as considerações quanto aos processos fonológicos; Marinho (2001), Arroyo, Caldart e Molina (2011) para tratar sobre a educação do campo. Os resultados mostraram que os alunos têm dificuldade para escrever e em distinguir entre fala e escrita, por isso escrevem muitas palavras da forma como falam. Esses desafios são, em parte, atribuídos à falta de conhecimento suficiente da norma padrão da língua. As alterações fonológicas encontradas foram metaplasmos por supressão, acréscimo, transformação e transposição. Apesar de a maioria dos professores ter identificado essas dificuldades, eles também enfrentam dificuldades para ajudar os alunos a superá-las. A presente pesquisa pode contribuir com o trabalho dos professores por apresentar estratégias com foco nas principais dificuldades. Dessa forma, este estudo é fundamental para a tomada de consciência da existência da diversidade linguística; da diferença entre a fala e a escrita.

Palavras-chave: Variação linguística. Metaplasmos. Escrita.

¹ As expressões: escolas da zona rural e escolas do campo, neste trabalho, são usadas como sinônimas.

ABSTRACT

The present study has the general objective of analyzing phonological processes/metaplasms in the textual production of students in the final years of Elementary School, from a school in a rural area. Metaplasms occur when there are deviations in the phonetic composition of the word, causing phonetic changes in it. The data were constructed from qualitative research with field research, developed at the Maranhão Language Studies Group (GELMA). The research was carried out from 2017 to 2019 in a rural school in the Estrada do Arroz hub, in the municipality of Imperatriz-MA. Students in the eighth and ninth year of elementary school, as well as their teachers, participated in the research. Thus, the corpus of this study is mainly made up of the textual production of the collaborating students and data from semi-structured interviews carried out with the teachers. This study has a qualitative approach, documentary research. For the theoretical foundation, studies by authors such as Bortoni-Ricardo (2004), Bagno (2007), Coelho *et al*, (2015) were used for considerations on linguistic variation; Marcuschi (2001) and Kato (2002), to address the relationship between speech and writing; Silva (2019); Roberto (2016) and Houaiss (2019), for considerations regarding phonological processes; Marinho (2001), Arroyo, Caldart and Molina (2011) to address rural education. The results showed that students have difficulty writing and distinguishing between speaking and writing, which is why they write many words the way they speak. These challenges are, in part, attributed to a lack of sufficient knowledge of the standard language norm. The phonological changes found were metaplasms by suppression, addition, transformation and transposition. Although most teachers have identified these difficulties, they also face difficulties in helping students overcome them. This research can contribute to the work of teachers by presenting strategies focusing on the main difficulties. Therefore, this study is fundamental for raising awareness of the existence of linguistic diversity; the difference between speaking and writing.

Keywords: Linguistic variation. Metaplasms. Writing.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----------|
| Quadro 1- Dicotomias perigosas | 23 |
| Quadro 2 - Perspectiva sociointeracionista | 24 |
| Quadro 3 - Metaplasmos por supressão | 31 |
| Quadro 4 - Metaplasmos por acréscimo..... | 31 |
| Quadro 5 - Metaplasmos por transformação | 32 |
| Quadro 6 - Metaplasmos por transposição..... | 32 |
| Quadro 7 – Perfil dos alunos colaboradores..... | 53 |
| Quadro 8 - Ocorrências de metaplasmos..... | 66 |

LISTA DE FIGURA

| | |
|---|-----------|
| Figura 1 - Contínuo fala e escrita | 27 |
|---|-----------|

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- GPTE** - Grupos Populacionais Tradicionais e Específicos
- GELMA** - Grupo de Estudos Linguísticos do Maranhão
- NELLI** - Núcleo de Estudos Literários e Linguísticos
- BNCC** - Base Nacional Comum Curricular
- PNE** - Plano Nacional de Educação
- FAPEMA** - Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão
- CNPq** - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- PTT** - Produto Técnico-Tecnológico

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 15 |
| 1 APORTE TEÓRICO..... | 18 |
| 1.1 Linguagem e sociedade..... | 18 |
| 1.2 A relação entre oralidade/fala e escrita..... | 21 |
| 1.3 Os contínuos..... | 28 |
| 1.4 Fenômenos fonológicos | 30 |
| 1.4.1 Metaplasmos | 30 |
| 1.5 O ensino da língua portuguesa numa perspectiva variacionista..... | 33 |
| 1.5.1 O ensino de língua portuguesa em escolas do campo e a realidade sociocultural dos alunos..... | 39 |
| 1.5.2 A BNCC e a variação linguística..... | 41 |
| 1.6 Educação do campo: esquecidos entram na escola | 44 |
| 1.6.1 A educação do campo no Maranhão..... | 48 |
| 2 PERCURSO METODOLÓGICO | 50 |
| 2.1 Abordagem e procedimentos da pesquisa | 50 |
| 2.2 O contexto e o banco de dados da pesquisa | 51 |
| 2.3 Instrumentos utilizados na pesquisa | 54 |
| 2.3.1 Levantamento e sistematização/catalogação dos dados | 55 |
| 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES | 56 |
| 3.1 Os metaplasmos e a a produção textual de alunos de anos finais do Ensino Fundamental de escolas da zona rural | 56 |
| 3.1.1 Os metaplasmos mais recorrentes na escrita de alunos de anos finais do Ensino Fundamental de escolas da zona rural | 66 |
| 3.2 As dificuldades dos alunos com a escrita..... | 67 |
| 3.3 A variação linguística e o uso que os alunos fazem da língua | 71 |
| 4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES..... | 75 |
| 5 O PRODUTO TÉCNICO-TECNOLÓGICO – PTT..... | 78 |
| 5.1 Apresentação do PTT – LIVRO DE EXERCÍCIOS | 78 |
| REFERÊNCIAS | 88 |
| APÊNDICES..... | 91 |
| APÊNDICE A - Cartela de palavras..... | 92 |
| APÊNDICE B - Trabalhando encontros consonantais e as consoantes R e L..... | 93 |

| | |
|---|------------|
| ANEXOS | 94 |
| ANEXO A – Questionário para professores..... | 95 |
| ANEXO B – Roteiro para entrevista com professores..... | 96 |
| ANEXO C – Produção textual de aluno..... | 97 |
| ANEXO D – Produção textual de aluno..... | 98 |
| ANEXO E - Texto Mel de Maribondo..... | 99 |
| ANEXO F - Texto Manhã na roça..... | 100 |
| ANEXO G - Texto Sapo cururu..... | 101 |

INTRODUÇÃO

É inegável que as políticas adotadas no Brasil nas últimas décadas vêm contribuindo para o desenvolvimento educacional e, aos poucos, a população dos “Brasis esquecidos” começou a ter acesso à escola e a perceber que pode aprender, e a entender o quanto ela é importante para o seu futuro. Nesta perspectiva, esta pesquisa inicia-se e finda-se em forma de resistência de um povo, desconstruindo a ideia de que o camponês é quem fornece mão de obra barata, incapaz de aprender. Portanto, nas linhas e entrelinhas aqui escritas, marca-se a resistência de um povo, de um lugar e de uma língua que se recusa a ser silenciado.

É importante destacar que a população da zona rural não deve ter seus direitos educacionais limitados, nem omitidos. Dentre os diversos direitos que devem ser garantidos a população do campo, um deles é o respeito à sua linguagem. A escola, como instituição responsável pela ampliação do repertório linguístico do aluno, deve assegurar-lhe o acesso à norma padrão. Além disso, como principal agência de letramento, a escola também deve ser o local propício para trabalhar as variantes linguísticas, oferecer aos alunos a oportunidade de conhecerem as diversas formas de uso da língua.

Nos primeiros anos de vida, as crianças começam a desenvolver a oralidade dentro do ambiente familiar e em outros lugares que frequentam. No entanto, para adquirir a habilidade escrita, geralmente é necessário ingressar na escola. Portanto, o contexto escolar deve ser o local ideal para preparar o aluno a se comunicar de forma eficaz, tanto dentro quanto fora dele.

De fato, a habilidade de escrever é uma dificuldade enfrentada por alunos de diferentes contextos, especialmente aqueles que vivem em áreas rurais. Muitas vezes, eles não têm acesso regular ao ensino formal devido à falta de escolas e professores em suas localidades ou porque precisam trabalhar para ajudar no sustento da família. Essa realidade contribui para agravar os problemas relacionados ao uso da escrita.

As habilidades linguísticas devem ser desenvolvidas tanto na oralidade quanto na escrita. É importante que o aluno perceba, em primeiro lugar, as similaridades e, principalmente, as diferenças entre essas duas modalidades da língua. Os desvios na escrita costumam ocorrer com maior frequência durante a transição da linguagem oral para a escrita, já que os alunos tendem a fazer a transposição de uma para a outra. Isso acontece porque, ao ingressarem na escola, é natural que recorram, inicialmente, à modalidade da língua com a qual são competentes, a variedade coloquial. Por consequência, eles tendem a escrever da mesma forma como falam. Durante esse processo de transposição, é comum que os alunos incorporem

também na escrita influências linguísticas do contexto em que vivem, visto que sua fala possui características específicas da comunidade à qual pertencem.

A pouca familiaridade com a habilidade de escrever pode levar os alunos a realizar alterações fonéticas nas palavras, que são fenômenos linguísticos conhecidos como metaplasmos. Essas alterações podem ocorrer por acréscimo, supressão, transformação e transposição.

Ao considerar o processo de transposição da linguagem oral para a escrita, é válido indagar quais metaplasmos são mais frequentes na escrita de alunos de escolas de zona rural? O que a escola faz para ajudá-los a fazer a distinção entre a fala e a escrita? O que é feito para o aluno superar as dificuldades com a escrita?

Neste contexto, insere-se este estudo, que pretende analisar metaplasmos na escrita de alunos de anos finais do Ensino Fundamental de escolas da zona rural. Partindo do objetivo geral, foram estabelecidos alguns objetivos específicos: Identificar os metaplasmos mais recorrentes na escrita de alunos de anos finais do Ensino Fundamental de escolas da zona rural; Descrever os metaplasmos encontrados na escrita de alunos de anos finais do Ensino Fundamental de escolas da zona rural; Verificar as principais dificuldades na escrita dos alunos; Sugerir estratégias pedagógicas para se trabalhar os metaplasmos na escrita de alunos de escolas da zona rural, nessa etapa de ensino.

A metodologia utilizada para alcançar os objetivos propostos foi a pesquisa qualitativa, com dados já pesquisados de projetos de iniciação científica desenvolvidos no Grupo de Estudos Linguísticos do Maranhão (GELMA). Todos os dados da presente pesquisa foram coletados em escola do campo, no polo Estrada do Arroz, no município de Imperatriz-MA. O foco da análise foram a produção textual dos alunos e as entrevistas semiestruturadas realizadas com professores colaboradores.

As experiências da autora desta dissertação, como aluna e pesquisadora, reverberam em muitas inquietações, enquanto menina perguntava-se, por que deveria aprender tal assunto e como o utilizaria. Agora, na posição de pesquisadora, encontra-se com as mesmas perguntas, ainda mais, porque ao atuar em projetos de pesquisa de contexto igual a esse, conheceu e vivenciou um pouco sobre a realidade de escola do campo. Foi a partir desse contato que surgiu o interesse pela investigação de processos fonológicos/metaplasmos na produção textual de alunos de escola do campo.

Dessa forma, para o avanço da escola do campo é necessária a adoção de uma metodologia educacional acolhedora, com a mediação de um ensino que facilite o conhecimento, que reconheça os valores do outro no processo de aprendizagem, e contribua

para o entendimento do que precisa ser aprendido. É necessário despertar no aluno o sentimento de pertencimento social e cultural, não somente na localidade, mas, também, na sociedade em geral, para possibilitar a sua participação de maneira consciente e efetiva no mundo social. Ao se trabalhar com os alunos, focando no que ele precisa entender para poder fazer da forma que deve ser feito – como aprender a fazer distinção entre a fala e a escrita, por exemplo, ele terá mais êxito nos estudos.

Para este estudo são consideradas entrevistas semiestruturadas (conferir apêndice 1) feitas com professores de língua portuguesa, e textos escritos por alunos de anos finais do Ensino Fundamental. As escolas são do campo, localizadas na Estrada do Arroz, no município de Imperatriz-MA.

Esta dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro capítulo, *Aporte teórico*, está dedicado à compressão da língua como elemento indissociável da identidade dos sujeitos. Dessa forma, o ensino de língua portuguesa necessita da adoção de metodologias que valorizem e não ignorem a língua natural dos alunos. Além disso, esse capítulo aborda a relação entre oralidade e escrita, fenômenos fonológicos (metaplasmos), o ensino da língua portuguesa numa perspectiva variacionista e a educação do campo.

O segundo capítulo, *Percurso metodológico*, apresenta os procedimentos metodológicos, a abordagem, o panorama de contexto e banco de dados da pesquisa. No terceiro e último capítulo, *Resultados e discussões*, com os seguintes tópicos: Os metaplasmos e a escrita de alunos de anos finais do Ensino Fundamental de escolas da zona rural; Os metaplasmos e a produção textual de alunos de anos finais do Ensino Fundamental de escolas da zona rural; As dificuldades dos alunos com a escrita; A variação linguística e o uso que os alunos fazem da língua.

1 APORTE TEÓRICO

1.1 Linguagem e sociedade

A história da humanidade mostra que o ser humano é por natureza um ser social e que utiliza a língua para construir suas relações sociais. Nesse sentido, pode-se dizer que língua e sociedade possuem relações intrínsecas, comportam heterogeneidade, e que ambas são dinâmicas. Segundo Alkmim (2012, p. 23), “a linguagem e sociedade estão ligadas entre si de modo inquestionável” e “essa relação é a base da constituição do ser humano”. Nesse contexto, surge a Sociolinguística, com o propósito de estudar as relações entre essas duas entidades: língua e sociedade.

William Labov (2008) defende que o estudo da língua deve se dar na perspectiva social. O sujeito possui na fala características próprias do seu mundo exterior e ela é socialmente construída. A língua não é construída no vácuo; um único falante não tem capacidade de fazer alterações na língua, pois ela não se estabelece na individualidade, mas sim na coletividade, na comunidade de fala. Se cada falante criasse as suas próprias normas linguísticas, não seria possível haver comunicação. Assim, ao analisar o comportamento linguístico de um indivíduo, conseqüentemente é revelado um padrão linguístico compartilhado por um grupo de pessoas. Para Labov (2008, p. 215),

A língua é uma forma de comportamento social: declarações neste sentido podem ser encontradas em qualquer texto introdutório. Crianças mantidas em isolamento não usam a língua; ela é usada por seres humanos num contexto social, comunicando suas necessidades, ideias e emoções uns aos outros.

O autor ressalta que a sociedade é dividida em grupos sociais, e cada pessoa possui características específicas dos grupos dos quais faz parte. Assim, a fala de um integrante de determinado grupo não diz somente sobre si, mas também representa a coletividade, mais precisamente o seu grupo social. Então, compreender a língua dentro do contexto sociocultural significa reconhecer que ela é (re)construída a partir da força dos grupos sociais que a produz. Devido à influência mútua de sociedade e língua, a estratificação dos diferentes grupos sociais também leva à estratificação dos seus usos linguísticos.

Os usos linguísticos da classe social privilegiada costumam possuir maior valor social, são mais aceitos e bem vistos. Por outro lado, aqueles que possuem menor *status* social são discriminados. Nesse contexto, os falantes pertencentes a grupos de maior *status* social demonstram maior segurança linguística, enquanto na classe mais baixa prevalece a insegurança linguística (LABOV, 2008).

Sendo assim, quando ocorre rejeição linguística, essa rejeição não é exclusivamente linguística, mas também social. É válido ressaltar que a língua vai além das convenções gramaticais, e a realidade multifacetada da comunicação humana envolve não apenas fatores intralinguísticos (fonético-fonológico, morfológico, sintático etc), mas também fatores extralinguísticos (faixa etária, nível de escolaridade etc.) (COELHO *et al*, 2015).

Nessa perspectiva, fica claro que a língua é determinada socialmente e se funda pelos seus usos. Marcuschi (2001, p. 16) assevera que não devem ser, primeiramente, “as regras da língua nem a morfologia os merecedores da 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 a língua e não o inverso”. Dessa forma, são os sujeitos que coletivamente modificam a língua, pelos usos, que faz dela.

Não existe desenvolvimento da língua para melhor ou pior. As mudanças nos usos linguísticos se constituem pelas exigências e necessidades sociais de diversos setores, como o campo político, cultural e econômico. Como enfatiza Bagno (2007, p. 188), “as línguas não se desenvolvem, não progridem, não decaem, não evoluem, nem agem de acordo com nenhuma das metáforas que implicam um ponto final específico ou um nível de excelência. Elas simplesmente mudam, como as sociedades mudam”. Em relação à língua, sociedade e mudança, Labov (2008, p. 21) ressalta que,

Não se pode entender o desenvolvimento de uma mudança linguística sem levar em conta a vida social da comunidade em que ela ocorre. Ou, dizendo de outro modo, as pressões sociais estão operando continuamente sobre a língua, não de algum ponto remoto no passado, mas como uma força social imanente agindo no presente vivo.

O reconhecimento de que “toda comunidade se caracteriza pelo emprego de diferentes modos de falar” e que “qualquer língua, falada por qualquer comunidade, exhibe sempre variações” (ALKMIM, 2012, p. 34 e 35) pode ser considerado como um dos primeiros passos para haver mudanças no processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa. Além disso, a postura do profissional do ensino de língua, que também aborda a questão da variação e variedade linguística é importante para o avanço da educação do país.

Nesta perspectiva, a abordagem da Sociolinguística no contexto escolar já é considerada indispensável, dada a sua relevância pelo seu caráter interdisciplinar e como área do conhecimento que tem contribuído para mudanças pedagógicas significativas no ensino de língua portuguesa, como a valorização das diversas manifestações linguísticas (BAGNO, 2007).

A língua se manifesta principalmente por meio de dois códigos: o oral e o escrito. Os estudos apontam que pela oralidade é mais fácil identificar as características extralinguísticas do indivíduo. Por esse motivo, ele pode ficar mais exposto ao preconceito linguístico se comparado ao uso da escrita. Na contemporaneidade, essas duas modalidades da língua são bastante utilizadas pelo ser humano para a comunicação e para das atividades do cotidiano. Assim, os estudiosos têm procurado continuamente entender os aspectos que as fundamentam, e um deles é a relação entre oralidade e escrita. A comunicação é organizada em gêneros considerados orais e escritos.

Considerando linguisticamente, gêneros são entendidos como

“instrumentos cuja apropriação leva os sujeitos a desenvolverem capacidades e competências individuais correspondentes aos gêneros. Tais capacidades e competências são capacidades e competências linguísticas e discursivas de construção e de escolha do gênero apropriado para a ação em dada situação social localizada” (TRAVAGLIA, 2017, p. 15)

Assim, a escolha do gênero precisa ser adequada à ação, levando em consideração a necessidade, o objetivo, a função e o contexto. Há aqueles próprios da escrita, os gêneros escritos, e os próprios da oralidade, os gêneros orais. No entanto, às vezes, essa escolha é feita sem a devida atenção e conhecimento. Então, a seleção dos gêneros textuais deve ser feita de forma consciente para contribuir com o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem, principalmente no ensino de língua.

Na esfera escolar, trabalha-se com os gêneros oral e escrito. O “gênero oral é aquele que tem como suporte a voz humana (vista como a característica particular que tem o som produzido pelo aparelho fonador) e que foi produzido para ser realizado oralmente, utilizando-se a voz humana, independentemente de ter ou não uma versão escrita” (TRAVAGLIA, 2017, p. 17). Já o gênero escrito é aquele em que as informações são registradas por meio da escrita.

Como exemplo do uso do gênero oral na esfera escolar, pode-se citar a exposição oral, a participação nas aulas, e do gênero textual escrito, a escrita sobre determinado tema, a elaboração de um bilhete. Portanto, os gêneros oral e escrito são predominantes no processo de ensino e aprendizagem.

Além de entender o uso dos diversos gêneros no contexto escolar, os alunos também precisam entender as diferenças entre a fala e a escrita. Somente assim eles conseguirão utilizar a linguagem apropriada para falar e aquela que é convencionada como correta para escrever, pois há variações entre fala e escrita. Essa distinção é importante no processo de aprendizagem da escrita, caso contrário, eles acabam transpondo da fala para a escrita. Marcuschi (2001) trata

da relação entre fala e escrita, e a seguir encontram-se algumas considerações feitas por ele e por outros estudiosos a respeito desse tema.

1.2 A relação entre oralidade/fala e escrita

As sociedades humanas são providas de língua(gem) e, principalmente, duas modalidades são utilizadas frequentemente pelo ser humano: a linguagem oral e a escrita. Sendo a oralidade a manifestação linguística primária, para a maioria das pessoas, é adquirida naturalmente. A família é o primeiro grupo de referência linguística do indivíduo, que expande seu repertório ao interagir com os demais grupos da comunidade que participam. A escrita é uma modalidade secundária da língua que precisa ser ensinada/aprendida em instituições formais, principalmente na escola (MARCUSCHI, 2001). Quando uma pessoa tem domínio da escrita e consegue usar a leitura e a escrita em suas práticas sociais, é considerada como letrada. No entanto, nem toda sociedade é letrada, pois existem as pessoas analfabetas. São consideradas analfabetas as pessoas que não sabem ler nem escrever. Além disso, ainda existem as comunidades ágrafas, que não possuem um sistema de escrita. Por exemplo, há povos indígenas brasileiros que vivem isolados. Esses e outros povos podem ser analfabetos, mas usam a linguagem oral. Embora uma parte das pessoas não oralizem, elas podem usar a língua de sinais para a comunicação, bem como a escrita, como segunda língua.

Lyons (2016, p. 11) postula que,

Não se sabe de nenhuma sociedade humana que exista, ou que tenha existido, em qualquer época, privada da capacidade da fala. Embora as línguas, tais como são conhecidas hoje em quase todo o mundo, possam ser faladas ou escritas, a grande maioria das sociedades, até pouco tempo, era totalmente ou em grande parte constituída por indivíduos analfabetos.

A fala e a escrita suprem necessidades comunicativas dos seres humanos. Segundo Fávero (2000, p. 69), a fala e a escrita são duas modalidades “[...] pertencentes ao mesmo sistema linguístico: o sistema da língua portuguesa, com ênfase diferenciada em determinados componentes desse sistema”. Quanto à descrição do modo de produção da língua falada e escrita, Urbano (2011, p. 42) faz uma consideração para cada uma delas:

- a) Produzida e transmitida sonoramente pelo ouvido. Sob esse aspecto, na fala, a transmissão e recepção da mensagem literalmente estão “na cara”, ou seja, na boca (de quem fala) e no ouvido (de quem ouve), complementados, em geral, pelos gestos e expressões fisionômicos.
- b) Produzida e transmitida graficamente pelas mãos, sobre suporte físico do papel ou similar, e recebida visualmente pelos olhos.

Quanto ao trabalho com a língua em sala de aula, praticamente todo o tempo tem sido ocupado com o estudo da escrita. Não há dúvidas de que a escola precisa se encarregar do

ensino da escrita, entretanto não há razão para a oralidade ser desprestigiada; ela também precisa ser objeto de investigação. É importante não estabelecer grau de supremacia de uma sobre a outra, pois com a ampliação dos estudos que buscam investigar a relação entre fala e escrita, ficou comprovado a relevância de se trabalhar a oralidade como um ponto de partida para o entendimento da escrita.

Sabe-se que a escrita e a oralidade possuem aspectos próprios que se distinguem em diversas formas. É importante lembrar ainda que, apesar de alguns gêneros escritos seguirem padrões linguísticos rígidos, neles podem ser encontrados traços de oralidade. O aluno que não se apropriou da escrita, ao redigir um texto, utiliza os vocábulos que são geralmente conhecidos em sua oralidade e, assim, ele procura registrar a grafia segundo a pronúncia das palavras. Pois, certa parcela dos aprendizes tem a tendência de trazer para sua escrita influência da fala.

O equívoco da escrita como reprodução da fala pode ser explicado devido ao fato de a criança adquirir primeiro a fala. Geralmente, os bebês, ao nascerem, já começam a ter contato com essa modalidade; os familiares buscam estabelecer comunicação por meio da oralidade. Quanto à escrita, manifestação formal do letramento, é adquirida geralmente na escola. Então, no processo de alfabetização, a tendência é a criança tentar reproduzir na escrita a sua fala. As duas modalidades linguísticas são distintas, mas Marcuschi (2001) consegue fazer um paralelo entre elas:

A escrita não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros. Em contrapartida, a escrita apresenta elementos significativos próprios, ausentes na fala, tais como o tamanho das letras, cores e formatos, elementos pictóricos, que operam como gestos, mímica e prosódia graficamente representados (p. 17).

Dessa forma, é fundamental que o aluno entenda a relação entre fala e escrita para melhorar seu desempenho ao fazer uso de ambas as habilidades. O aluno, ao tomar consciência que é impossível escrever como se fala e falar como se escreve, irá desenvolver com mais facilidade as suas competências comunicativas. Bagno (2013) aborda essa questão, exemplificando da seguinte forma:

Se fosse necessário “falar como se escreve”, teríamos de inventar um som para a letra H, não poderia palatalizar [t] e [d] antes de [i], toda letra L teria de ter pronúncia lateral e não vocalizada, não poderíamos pronunciar como [z] o S intervocálico de *rosa*, teríamos que pronunciar as vogais finais E e O como [e] e [o], sem reduzi-las a [i] e [u] etc. (p. 87).

No processo de aprendizagem da linguagem, a criança formula hipóteses sobre a representação da escrita, tomando como referência a fala. Assim, na escola, o professor deve ficar atento à escrita dos alunos para observar se os erros são decorrentes da transposição de

características da fala para escrita ou não. Perceber essa problemática e usar os erros de escrita dos alunos para beneficiar o trabalho em sala de aula é uma boa estratégia de aprendizagem.

A posição de prestígio alcançada pela língua escrita na sociedade se deve ao fato de tê-la convencionada e associá-la à intelectualidade, ao status de usuário letrado e que possui competência. Outro fator relevante é o prestígio social e político daqueles que usam a escrita com mais frequência e da forma convencionada nas atividades cotidianas.

Vale lembrar que independente do grau de letramento de uma sociedade em todas elas o ser humano vai utilizar mais a fala. Para Marcuschi (2001, p. 11 e 17) “não há nada mais corriqueiro do que falar e, em certos casos, escrever”, assim “sob o ponto de vista mais central da realidade humana, seria possível definir o ser humano como um ser que fala e não como um ser que escreve”, o que significa que nas relações cotidianas nós falamos mais do que escrevemos. Para Lyons (2016, p. 11),

A língua falada é utilizada em uma gama mais ampla de situações, servindo a escrita como substituta da fala apenas nas ocasiões em que a comunicação vocal-auditiva é impossível, inafiançável ou ineficiente. E a invenção do telefone e do gravador possibilitou o emprego da língua falada em situações em que no passado seria usado a língua escrita.

O fato é que o domínio de ambas as habilidades é fundamental para a sobrevivência do ser humano na sociedade contemporânea. Marcuschi (2001, p. 16) salienta que:

Numa sociedade como a nossa, a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento, é mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem indispensável para enfrentar o dia a dia, seja nos centros urbanos ou zona rural. Nesse sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno.

Quanto aos equívocos referentes à fala e à escrita, estão relacionadas, principalmente, na concepção de relação dicotômica entre essas habilidades. O profissional que atua ou vai trabalhar com o ensino de língua deve ter noções básicas das semelhanças e particularidades existentes entre fala e escrita e de que elas não possuem uma relação de oposição. É necessário desconstruir mitos, como: o aluno precisa falar como se escreve e vice-versa, a escrita é lugar de ordem e a fala de desordem, que a fala é contextualizada e a escrita descontextualizada. A seguir, encontra-se o quadro de Marcuschi e Dionísio (2007, p. 28) com a apresentação de dicotomias, que eles consideram perigosas:

Quadro 1 - Dicotomias perigosas

| Fala | Escrita |
|-----------------|--------------------|
| contextualizada | descontextualizada |
| implícita | explícita |
| concreta | abstrata |

| | |
|---------------|------------|
| redundante | condensada |
| não-planejada | planejada |
| imprecisa | precisa |
| fragmentária | integrada |

Diante do exposto, é necessária a compreensão de que a fala e a escrita não competem entre si, exercem influências mútuas e cumprem o seu papel na sociedade, pois são amplamente utilizadas pelo ser humano para se transmitir pensamentos e ideias, interagir, comunicar e, conseqüentemente, criar significados para as coisas que o cerca.

É um equívoco pensar que somente a língua escrita possui regras, a fala também tem suas regras, pois caso contrário não seria possível estabelecer comunicação. Mary Kato (2002, p. 20) acrescenta ainda que “quando se fala em diferenças formais normalmente observadas entre a linguagem oral e a escrita, pensa-se em duas modalidades invariantes, quando na verdade, no interior de cada uma, há múltipla variação”. Então, não cabe mais pensar que a formalidade está atrelada unicamente à escrita.

Essas crenças trazem sérias conseqüências para o ensino de língua, se o professor não apresenta para o aluno gêneros escritos que se aproximem da oralidade e gêneros orais que se aproximam da escrita. Por exemplo, não se escreve um bilhete como se escreve uma resenha, cada um tem uma escrita distinta, visto que alguns gêneros escritos requerem uma escolha lexical mais especializada, mas outros nem tanto. Da mesma forma, não se fazem as mesmas escolhas lexicais em uma conferência e uma conversa entre amigos. No que concerne a essa questão, Mary Kato (2002, p. 20) ressalta que as diferenças formais entre essas duas modalidades nada mais são do que diferenças relacionadas às condições de uso da linguagem.

Na perspectiva sociointeracionista é feita uma proposta não dicotômica para o estudo da língua falada e escrita:

Quadro 2 - Perspectiva sociointeracionista

| |
|----------------------------------|
| Fala e escrita apresentam |
| dialogicidade |
| usos estratégicos |
| envolvimento |
| negociação |
| situacionalidade |
| coerência |
| dinamicidade |

(MARCUSCHI, 2001, p. 33)

O quadro 2 mostra que muitos traços são comuns entre fala e escrita. Elas possuem mais semelhanças do que diferenças, como a de se adequar de acordo com a dinamicidade e serem habilidades igualmente eficazes no processo de comunicação. Segundo Marcuschi (2001, p. 8),

Em certos casos, as proximidades entre fala e escrita são tão estreitas que parece haver uma mescla, quase que uma fusão de ambas, numa sobreposição bastante grande tanto nas estratégias textuais como nos contextos de realização. Em outros, a distância é mais marcada, mas não ao ponto de se ter dois sistemas linguísticos ou duas línguas, como se disse muito tempo.

O uso da fala acontece com maior frequência face a face e, em muitas situações é mais espontânea, quanto à escrita, o processo comunicativo ocorre à distância e, em alguns casos específicos, em tempo real. Com o surgimento das novas tecnologias, as interações orais à distância foram expandidas. Assim, o ser humano pode interagir com uma mesma ferramenta de forma distinta. O *WhatsApp* é um dos aplicativos bastante utilizado na comunicação virtual, o sujeito pode se comunicar por áudio, ligação de chamada, vídeo chamada ou pela escrita. Marcuschi (2001, p. 18) chama atenção para as novas relações com a escrita:

Veja-se hoje a questão tão discutida das comunicações escritas ditas “síncronas”, ou seja, em tempo real pela *Internet*, produzidas nos famosos bate-papos. Temos aqui um modo de comunicação com características típicas da oralidade e da escrita, constituindo-se, esse gênero comunicativo, como um texto misto situado no entrecruzamento de fala e escrita. Assim, algumas das propriedades [...] atribuídas com exclusividade à fala, tal como a simultaneidade temporal, já são tecnologicamente possíveis na prática da escrita à distância, com o uso do computador. Este “escrever” tem até uma designação própria: “teclar”. [...] Escrever pelo computador no contexto da produção discursiva dos bate-papos síncronos (online) é uma nova forma de nos relacionarmos com a escrita, mas não propriamente uma nova forma de escrita.

Nesse contexto, as aulas à distância de forma síncrona são um bom exemplo do que assevera Marcuschi. É inegável que as mudanças na sociedade implicam em novas formas do ser humano se relacionar com a escrita para atender às novas exigências da modernização.

Ainda em relação à fala e à escrita, é importante mencionar que o grau de formalidade no uso dessas duas habilidades não depende somente do gênero, em alguns casos, envolve também o grau de intimidade entre o emissor e o receptor. Uma mensagem de *WhatsApp* destinada a um amigo não exige formalidade, mas se essa mensagem for direcionada para a diretora de uma escola, por exemplo, o aluno vai procurar utilizar uma linguagem mais formal.

Assim, a depender da proximidade que o emissor tem com o receptor, a escrita vai ser mais formal ou não (KATO, 2002). No que concerne à fala, em determinados contextos, é utilizada a linguagem espontânea, que não exige formalidade (grupo familiar), mas outros

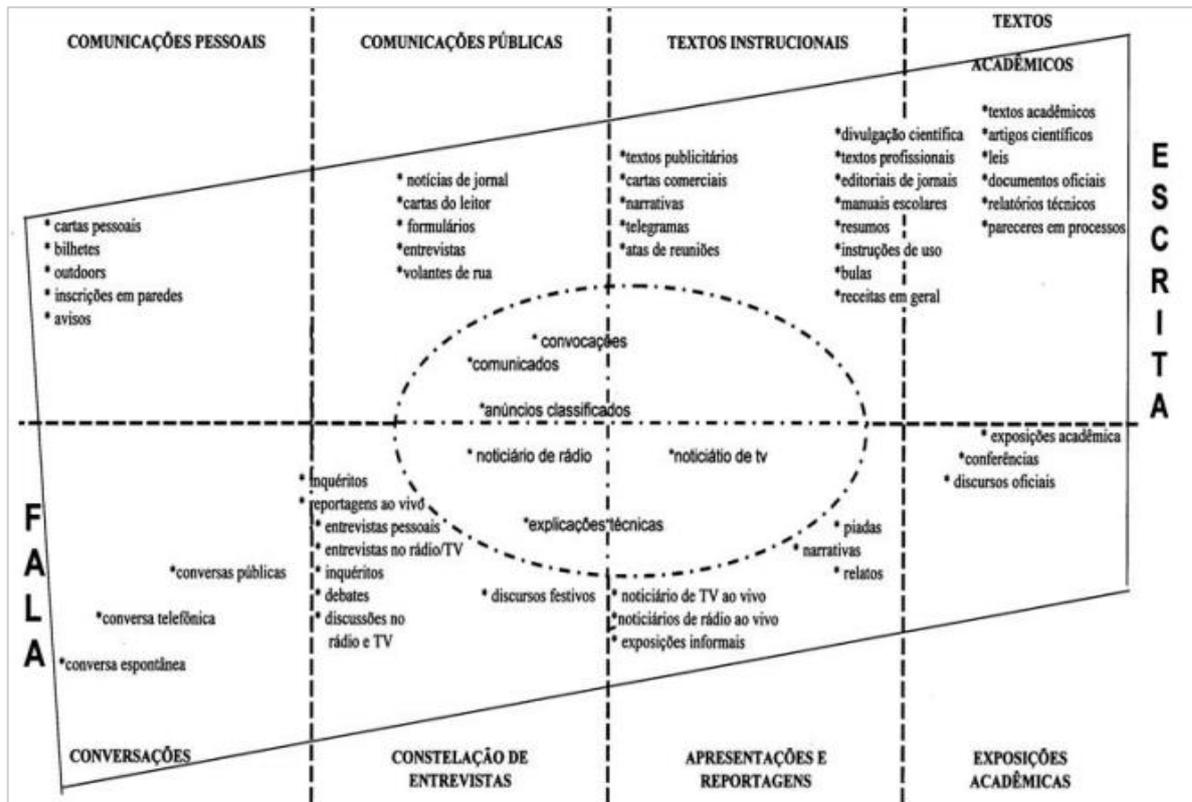
requerem que o falante faça uso da linguagem formal (como uma conversa com o prefeito) (COELHO *et al*, 2015).

Diante do exposto, é perceptível que o ensino da escrita e da fala precisa ser contextualizado. Desconsiderar a oralidade do aluno no processo da escrita é um equívoco, pois fazer uso da fala do discente para que ele aprimore a escrita é necessário. Trabalhar a oralidade é fundamental, o que inclui mostrar ao aluno que existe diferentes gêneros orais. Uma das responsabilidades do professor é “[...]contribuir significativamente para que os alunos ampliem sua competência no uso oral e escrito da língua portuguesa” (ANTUNES, 2003, p. 14). Nesse processo, os alunos precisam ter autonomia tanto no texto oral quanto no escrito, pois alguns têm receio de falar em público por acreditarem que seu modo falar é inferior aos demais ou julgam a si mesmos como incapazes de escrever um texto com uma linguagem mais elaborada.

O processo de escrita exige atenção durante todo o percurso escolar e acadêmico, independente do grau de instrução. Devemos ter cuidado redobrado para tornar o exercício da escrita um processo contínuo, sem que haja prejuízo na aquisição das habilidades necessárias em cada etapa de ensino. O professor precisa estar atento a essas questões, entender que escrita e oralidade devem ser trabalhadas igualmente na sala de aula. A relação fala e escrita tem suas diferenças e semelhanças. Fala e escrita não ocorrem de forma dicotômica.

Marcuschi (2001, p. 41) estabeleceu um contínuo para mostrar a relação entre as duas formas de manifestação linguística, como se pode ver na Figura 1.

Figura 1 - Contínuo fala e escrita



Fonte: Marcuschi (2001)

Tomando como ponto de partida esse contínuo, pode-se perceber que fala e escrita não comportam características polares e sim uma relação de proximidade. Assim, o ensino da língua deve ocorrer a partir da perspectiva de imbricamento das duas modalidades.

Nos diversos domínios sociais, a oralidade e a escrita estão imbricadas. Por exemplo, o gênero debate exige o uso das duas modalidades, pois antes da fala, o texto escrito é utilizado como base para a exposição oral, para a discussão, para a argumentação.

Nesse contexto, observando a Figura 1, é válido dizer que a relação fala e escrita ocorre em um contínuo de textos orais e escritos. Alguns gêneros possuem características tão próximas que fica difícil de denominá-los como falados ou escritos, toma-se como exemplo a notícia em um telejornal que chega ao público de forma oral, mas tem como base o texto escrito (MARCUSCHI, 2001).

Nota-se também que, ao comparar uma conversa telefônica descontraída (gênero tipicamente oral) com um bilhete (gênero tipicamente escrito), há menos diferenças quando se compara essa conversa telefônica com um texto acadêmico. Então, existem gêneros orais que se aproximam da escrita, assim como gêneros escritos que se aproximam da fala (MARCUSCHI, 2001). Nesse processo de compreensão das formas de funcionamento da

os que contêm características linguísticas compartilhadas pela maioria dos brasileiros e que raramente sofrem estigmatização.

No entanto, a autora ressalta que “não existem fronteiras rígidas que separem os falares rurais, rurbanos ou urbanos. As fronteiras são fluídas e há muita sobreposição entre esses tipos de falares” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 53).

O contínuo de urbanibanaização possui uma relação direta com o contínuo de oralidade-letramento, uma vez que nos centros urbanos predomina a cultura de letramento, o contato com a escrita é intenso. Já na zona rural prevalece a cultura da oralidade (BORTONI-RICARDO, 2004).

A comunicação humana geralmente é mediada pela oralidade (eventos de oralidade) e pela escrita (eventos de letramento) (BOTONI-RICARDO, 2004), exceto a oralidade, para os grupos que não conseguem falar. A autora traçou uma linha imaginária mostrando essas duas fronteiras da seguinte forma:

.....
 eventos de oralidade eventos de letramento

No contínuo de letramento-oralidade não é estabelecido um padrão rígido entre os dois polos. Eles sofrem sobreposições, por exemplo, numa palestra pode ocorrer eventos de letramento e oralidade.

Portanto, os eventos de letramento são aqueles que têm como base a língua escrita, e os de oralidade não têm influência direta da escrita.

No contínuo de monitoração estilística, podem-se situar as interações mais descontraídas, aquelas que o falante não se preocupa com a monitoração, e as mais planejadas, que exige mais atenção do falante. Assim, elas podem ser menos ou mais monitoradas:

.....
 - monitoração + monitoração

Segundo Bortoni-Ricardo (2004) alguns fatores influenciam para o falante utilizar um estilo mais monitorado ou menos monitorado, sendo eles: o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa. O falante que está inserido em um ambiente mais formal, como em uma escola, por exemplo, vai ficar mais atento ao falar, mas em casa ocorre o contrário, porque o ambiente não exige formalidade, ele não se sentirá pressionado a fazer planejamento da sua fala, evidentemente também por estar em uma interação com pessoas íntimas.

1.4 Fenômenos fonológicos

1.4.1 Metaplasmos

A língua portuguesa teve a sua origem pelo processo de passagem do latim vulgar para o português. Tais transformações culminaram para o português que se conhece hoje e é utilizado no dia a dia. O processo de transformação no nível fonológico é conhecido como metaplasmos (HOUAISS, 2019). Os metaplasmos ocorrem no aspecto fonológico. Segundo Coutinho (1976, p. 188), “os fonemas constituem o material sonoro de uma língua. Este material está, como tudo o mais, sujeito a lei fatal das transformações”. Para Roberto (2016, p. 117), “os processos fonológicos são inatos, naturais e universais: todo ser humano se depara com a realização dos processos fonológicos”, eles continuam agindo na língua.

Os processos fonológicos são fenômenos de alterações nos fonemas. Para formação de uma palavra, é necessária uma combinação sequencial de fonemas. No entanto, essa sequência às vezes é modificada. Isso acontece principalmente na fase de aquisição da linguagem, pelo fato de a criança ainda ter dificuldade de articulação dos sons ou quando ela ainda está se familiarizando com a modalidade escrita da língua (ROBERTO, 2016). Alguns processos fonológicos presentes na fala podem ser transpostos para a escrita.

Determinadas alterações fonológicas aparecem especificamente na fala das crianças, mas há casos recorrentes na fase adulta. Por exemplo, dificilmente se ouve um adulto falar/escrever “Laula” ao invés de “Laura”, mas pode-se ouvir tanto uma criança quanto um adulto falar ou ver ambos escrever o termo “madastra” em vez de “madrasta”.

O português brasileiro possui um alfabeto com 26 letras, que são chamadas de sinais gráficos. Para cada letra existe um ou mais sons, bem como nenhum som, como o caso da letra ‘h’. Os fonemas são os sons produzidos e graficamente representados pelas letras, mas nem sempre a quantidade de letras corresponde a de fonemas e vice-versa. A esse respeito, Urbano (2011, p. 43) enfatiza que,

Na língua falada o significante é o fonema, isto é, o menor conjunto de traços pertinentes capaz de distinguir um som oral da língua dos demais. Na língua escrita, é a letra ou grafema, isto é, o sinal gráfico que representa os fonema (s). Nem há correspondência escrita entre fonema e letra numa mesma palavra. Assim, a palavra chama, por exemplo, compõe-se de cinco letras: c-h-a-m-a e quatro fonemas: ch-a-m-a, porque as duas letras ch iniciais representam, em conjunto, apenas um fonema. Já na palavra xícara, há seis letras: x-í-c-a-r-a, correspondendo respectivamente a seis fonemas: x-í-c-a-r-a.

Estudos apontam que os alunos brasileiros ainda têm muita dificuldade para escrever sem transposição da fala para a escrita. Um dos primeiros passos para resolver esse problema é o checamento básico da “relação entre os sons da fala e as letras da língua escrita” (LEMLE,

2009). O aluno precisa reconhecer a diferença entre som e letra, para evitar a realização de segmentação das palavras de forma indevida, seja por supressão, acréscimo de fonemas, transposição ou substituição de fonemas.

Nesse contexto, trabalhar a consciência fonológica do aluno e a compreensão da diferença entre fala e escrita é de fundamental importância para o processo de aquisição da escrita (TAVEIRO-SILVA, 2012). Logo na alfabetização, essas questões devem ser trabalhadas para minimizar as dificuldades e possibilitar a progressão da aprendizagem. Na sala de aula, uma das responsabilidades do professor é fazer intervenções com o propósito de ajudar o aluno a dominar a convenção ortográfica de forma gradativa, levando em consideração o que ele já conhece.

Diante do exposto, é válido apresentar as quatro categorias dos processos fonológicos: os metaplasmos por supressão, por acréscimo, por transformação e por transposição (ver CALLOU; LEITE, 2009; ROBERTO, 2016; SILVA, 2019; HOUAISS, 2019).

Os processos fonológicos por supressão são aqueles nos quais ocorre a queda de um ou mais segmentos na palavra. Silva (2019, p. 63) afirma que esse tipo de metaplasmo ocorre por aférese, síncope, apócope, crase ou sinalefa.

Quadro 3 - Metaplasmos por supressão

| Classificação | Definição | Exemplo |
|----------------------|---|--------------------------|
| Aférese | Supressão de um ou mais fonemas no início da palavra. | está>tá |
| Síncope | Apagamento de fonema(s) no interior da palavra. | xícara>xicra |
| Apócope | Desaparecimento de fonema(s) no final da palavra. | andar>andá |
| Crase | Conciste na fusão de dois sons vocálicos iguais. | coopera>copera |
| • Sinalefa | É a junção de duas sílabas em uma só ou a fusão da última sílaba de uma palavra com a sílaba inicial da palavra posterior; transforma uma expressão em uma única palavra. | vamos embora> vambora |

O próximo quadro apresenta os metaplasmos por acréscimo, que consistem na adição de fonema(s) na palavra, são eles: prótese, epêntese, paragoge ou epítese.

Quadro 4 - Metaplasmos por acréscimo

| CLASSIFICAÇÃO | DEFINIÇÃO | EXEMPLO |
|----------------------------|---|----------------|
| Prótese | Acréscimo de fonema(s) no início da palavra. | depois>adepois |
| Epêntese | Inserção de fonema(s) no interior da palavra. | pneu>pineu |
| Paragoge ou epítese | Aumento de fonema(s) no final da palavra. | sol>sole |

O quadro a seguir traz os metaplasmos por transformação. Eles são diversos e ocorrem quando um fonema é transformado em outro distinto do anterior.

Quadro 5 - Metaplasmos por transformação

| Classificação | Definição | Exemplo |
|-------------------------|--|---------------------------------------|
| Vocalização | Ocorre quando a consoante lateral /l/ em posição de coda silábica ou pós-vocálica é transformada na vogal /u/ ou quando a lateral palatal /lh/ é trocada pela vogal /i/. | anzol>anzou trabalhador>trabaiador |
| Nasalização | É a transformação de um fonema oral a um nasal. | mortadela>mortandela |
| Desnasalização | Ocorre quando um fonema nasal é convertido para um fonema oral. | fizeram>fizero |
| Metafonia | Consiste na alteração do timbre ou altura de uma vogal. | diferente>deferente |
| Assimilação | Consiste na transformação de um fonema igual ou semelhante a outro existente na palavra. | bravo>brabo |
| Dissimilação | É o oposto da assimilação. Consiste na transformação de um fonema não semelhante a outro. | raiva>reiva |
| Palatização | Ocorre quando um fonema não palatal é transformado em um ou mais fonemas palatais. | família>familha |
| Despalatalização | É a transformação de /lh/ em /i/, que resulta em iotização. | palha>paia |
| Monotongação | É a transformação de ditongo em um hiato. | couve>côve |
| Ditongação | É a transformação de hiato em um ditongo. | nós>nóis |
| Rotacismo | Consiste na troca do /l/ por /r/ em encontros consonantais. | bicicleta>bicicreta |
| Lambdacismo | É a troca do /r/ por /l/. | fraco>flaco |
| Hipercorreção | É a tentativa exagerada de tentar alcançar um padrão linguístico. | bandeja>bandeija |

Por último, o quadro com os metaplasmos por transposição, fenômeno que consiste no deslocamento de fonema(as) ou de acento tônico em uma palavra.

Quadro 6 - Metaplasmos por transposição

| Classificação | Definição | Exemplo |
|----------------------|---|----------------|
| Metátese | É a transposição de um fonema dentro de uma palavra e pode ocorrer em uma mesma sílaba ou em sílabas distintas. | padraço>padaço |
| Hiperbibasmo | É a deslocação do acento tônico, acarretando alteração na tonicidade da palavra, é uma questão suprasegmental. | |
| • Sístole | É a transposição do acento tônico para a sílaba anterior (desloca a tonicidade para a sílaba pretônica). | neném>nénem |

| | | |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Diástole | <p>É a transposição do acento tônico para a sílaba posterior (desloca a tonicidade para a sílaba postônica).</p> | <p>estudássemos> estudassémos</p> |
|---|--|--|

Fonte: Silva (2019) (Adaptado pela autora).

Trabalhar com aprendizes da escrita tendo em vista os fenômenos que podem ocorrer no processo torna a busca por soluções mais factíveis. O processo de ensino da escrita requer conhecimento e trabalho dos fenômenos que possam dificultar a aprendizagem. A ocorrência de metaplasmos na escrita pode ser uma realidade para muitos alunos no Ensino Fundamental, e até mesmo além dessa etapa de ensino. Essas ocorrências se encaixam na variabilidade da língua.

1.5 O ensino da língua portuguesa numa perspectiva variacionista

A variação é inerente à língua, independentemente se alguns a reconheçam ou não. Ela nem sempre é bem vista no contexto escolar, alguns alegam que a pluralidade linguística é um empecilho para o ensino de língua portuguesa. No entanto, alguns a reconhecem como enriquecedora do sistema linguístico e que sua valorização é necessária. A valorizam por acreditarem que negar a variação não torna viável a aprendizagem da língua, como deve ocorrer, tampouco desenvolve de forma satisfatória as competências linguísticas dos alunos.

O fato é que o ensino de língua portuguesa tem sido um dos maiores desafios enfrentados pelos professores em sala de aula. A maioria dos alunos alegam que a disciplina é difícil, e alguns a consideram chata (BAGNO, 2007). Diante disso, muitos estudiosos têm desenvolvido estudos com foco no processo de ensino e aprendizagem, buscando tornar o ensino da língua mais satisfatório e produtivo. Esse processo deve ocorrer de forma mais atrativa, bem como considerando a variedade em uso pelos alunos, o vernáculo deles.

Segundo Martins et al (2014, p. 155), “a escola e a sociedade não podem, em primeiro lugar, deixar de reconhecer a legitimidade do vernáculo utilizado por quem quer que seja; não podem, por outro lado, negar ou dificultar o acesso do aluno ao domínio das variedades linguísticas que ele desconhece”. Esta é uma das responsabilidades atribuídas à sociedade e, principalmente, à escola: preparar o educando que ingressa no contexto escolar dominando a sua língua natural e oportunizar o acesso a outras modalidades linguísticas, sem deixar de levar em consideração o conhecimento linguístico já adquirido fora da escola.

A variação apresentada nos textos orais não deve ser tratada como um problema. A escola deve acolher a linguagem do aluno e oferecer a ampliação do conhecimento que ele já possui. Assim, deve-se respeitar a variedade linguística do aluno, não o forçando a deixar de

utilizar a sua língua, pois as mudanças ocorrerão à medida que ele aprende (SOARES, 2017). Em relação à variação linguística na sala de aula, Bagno (2007, p. 37) ressalta que:

[...] não tem sentido falar da variação linguística como um “problema”. Vira e mexe recebo mensagens de pessoas que perguntam como tratar em sala de aula o “problema da variação”. Podemos começar respondendo que o problema está em achar que a variação linguística é um “problema” que pode ser solucionado. O verdadeiro problema é considerar que existe uma língua perfeita, correta, bem acabada e fixada em bases sólidas, e que todas as inúmeras manifestações orais e escritas que se distanciam dessa língua ideal são como ervas daninhas que precisam ser arrancadas do jardim para que as flores continuem lindas e coloridas!

Nesse contexto, entende a importância da Sociolinguística para o ensino de língua portuguesa se dá por abordar a realidade linguística dos usuários, e mostrar que a língua varia devido a fatores internos e externos (COELHO *et al*, 2015). Nessa perspectiva, a variação linguística deixa de ser vista como um obstáculo para o ensino de língua materna. A pluralidade de uso passa a ser analisada por um outro ângulo, o de enriquecimento do sistema linguístico. Para Alkmim:

A Sociolinguística encara a diversidade linguística não como um problema, mas como uma qualidade constitutiva do fenômeno linguístico. Nesse sentido, qualquer tentativa de buscar aprender apenas o invariável, o sistema subjacente – se valer de oposições como “língua e fala”, ou competência e performance – significa uma redução na compreensão do fenômeno linguístico. O aspecto formal e estruturado do fenômeno linguístico é apenas uma parte do fenômeno total (2012, p. 35).

Compreender os fenômenos linguísticos é necessário, bem como a investigação de aspectos linguísticos e sociais, em especial os de caráter heterogêneo da língua no contexto escolar (MOLLICA, 2003). Esses elementos são fundamentais para desmistificar conceitos como de deficiência e erro linguístico (SOARES, 2017).

Frequentemente, ouvimos pessoas que têm como língua natural o português afirmarem que não sabem português, inclusive estudantes. Tal fato, é preocupante, especialmente para nós, professores de língua portuguesa, pois mostra a urgência de avançarmos quanto à reflexão do conhecimento linguístico pelo viés científico. Não cabe mais reforçar crenças, como a de que não se sabe falar a própria língua e que a heterogeneidade torna a língua pior, feia, um caos.

Para tornar o estudo da língua mais atrativo, é preciso adotar uma pedagogia baseada na construção de atitudes positivas, com o cuidado de combater o preconceito linguístico e ajudar ao discente a construir crenças que coloquem em destaque sua capacidade linguística. Martins *et al* (2014, p. 134) dizem que:

O ponto de partida é o reconhecimento de que são usuários competentes de um sistema complexo que eles próprios adquiriram naturalmente e com a qual são capazes de atuar em seu meio social. A partir daí, orientados pela escola, devem se empenhar

em conhecer recursos linguísticos mais sofisticados, para os quais precisam estar treinados e preparados.

Os discentes não devem associar o estudo da língua quase que restrito à decoração de regras e à aprendizagem sobre as exceções da gramática normativa, ou à escrita na qual deve ser usada a língua padrão. É importante que o aluno entenda que a língua vai além da escrita padrão; ela é apenas uma das modalidades de um todo diversificado. A língua não deve ser concebida com um olhar simplista. Para Antunes (2007, p. 22), a língua “é parte de nós mesmos, de nossa identidade cultural, histórica, social”. Ela envolve vários aspectos que são parte integrante do dia a dia de cada sujeito. Dessa forma, o aluno, ao chegar à escola, já possui uma relação única com a língua e o contexto em que vive. Nesse sentido, Antunes (2005, p. 28) fala sobre a formação de uma política educacional que atenda às seguintes condições:

- (i) respeitem-se as particularidades culturais do aluno, poupando-o do perverso processo de conflito de valores e de insegurança linguística;
- (ii) garanta-se-lhe acesso à língua padrão, permitindo-lhe mobilidade social;
- (iii) seja facilmente operacionalizável.

Assim, entende-se que na contemporaneidade é defendido que o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa deve visar à formação de alunos com consciência crítica quanto ao uso da língua. Tal proposta desafia os professores a buscarem alternativas para tornar o ensino ainda mais atrativo. Um dos caminhos possíveis é a reeducação sociolinguística do aluno, e cabe ao professor realizar essa tarefa. Então, é preciso “[...] valer-se do espaço e do tempo escolares para formar cidadãos e cidadãs conscientes da complexidade da dinâmica social, conscientes das múltiplas escolas de valores que empregamos a todo momento em nossas relações com as outras pessoas por meio da linguagem” (BAGNO, 2007, p. 82).

Nesse sentido, não cabe mais aos tradicionalistas insistirem numa prática pedagógica com “perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizada” (ANTUNES, 2003, p. 19), por ser um modelo pouco atrativo para os alunos. Tal perspectiva se afasta do propósito de preparar os alunos para construir textos com significado. Em muitas escolas, eles ainda são ensinados a produzir frases vazias de sentido, em uma linguagem mecânica que não representa as situações de uso. Dessa forma, não cumpre com o papel do ensino da língua na perspectiva interacionista. Em relação ao modelo de ensino pautado no caráter dialógico/interativo, Tardelli (2002, p. 43) postula que ele quebra a metodologia monológica da concepção tradicional. Para ele:

[...] a mera “transmissão” ao aluno de um conhecimento já pronto e sistematizado cede lugar para a inserção do “novo”, onde se privilegia a busca, a descoberta, enfim, abre-se espaço para que o aprendiz possa ser sujeito na construção do saber. Sob essa

ótica a aprendizagem deixa de ser unilateral – do professor ao aluno – para tornar-se mútua, entre mestre/aprendiz, guardadas as devidas assimetrias.

Diante do exposto, não se pode negar a importância de o aluno dominar a língua padrão, visto que ela é amplamente exigida pela sociedade. Daí a importância de discutir com eles sobre as variedades; sobre língua padrão e não-padrão, para que entendam que as variedades devem ser usadas adequadamente, de acordo com o contexto. Entendam que existem duas ou mais maneiras para se dizer uma mesma coisa, a depender da situação de uso (BORTONIRICARDO, 2004). Um ensino assim, contribui para minimizar o preconceito linguístico que existe em relação a determinados grupos sociais, pela forma como falam e até escrevem.

O reconhecimento e valorização da variação linguística são fundamentais para possibilitar o estudo mais abrangente da língua, entender que toda língua é heterogênea e suscetível a mudanças (COELHO *et al*, 2015). As pesquisas desenvolvidas na área de Sociolinguística e o compartilhamento dos resultados desses estudos na comunidade têm rendido bons frutos. Possibilita posicionamentos que defendem um ensino que respeite as particularidades linguísticas dos alunos, contribuindo para a troca de saberes, o respeito e empatia para com o outro.

O ensino de língua portuguesa precisa de condições favoráveis para a manutenção da cidadania do ser humano. O saber linguístico é uma ferramenta que o ser humano utiliza em benefício próprio, bem como pode beneficiar o outro. Ele também é uma forma de obtenção e manutenção de poder.

Nesse contexto, o uso da escrita e oralidade é permeado pelas relações de poder na sociedade. As variedades utilizadas pela classe dominante são mais bem vistas na sociedade e não são desvalorizadas, enquanto que as variedades que são mais usadas pela classe popular sofrem maior estigmatização.

Nesse contexto, cabe questionar que língua está sendo trabalhada na escola? Qual tipo de tratamento as variações linguísticas recebem? As variedades padrão e não-padrão são objeto de estudo em sala de aula? Existe refutação de alguma variedade? A diversidade linguística é valorizada no contexto escolar? Quais culturas são valorizadas na escola e quais são as medidas que os professores têm tomado para combater o preconceito linguístico?

A língua possui uma realidade dinâmica, e as construções linguísticas apresentadas aos alunos não devem estar em defasagem com o uso corrente da língua. O ensino precisa se basear também na realidade linguística dos discentes. É importante que eles percebam alguma familiaridade da língua ensinada na escola e aquela que utilizam fora dela, para uma

aprendizagem significativa e esclarecedora sobre as questões que envolvem a língua, e para que o aluno a conceba como objeto de estudo da ciência.

Segundo Mollica (2003, p. 27), “a variação linguística é uma das características universais da língua”, isso significa que a língua varia independentemente se a população de um país é mais escolarizada ou não, mais rica ou pobre. É nítido que algumas variedades são mais estigmatizadas, isso se deve a várias questões relacionadas aos agentes extralinguísticos. Por exemplo, um sujeito pode sofrer preconceito apenas por utilizar uma variação que ocorre em um determinado estado ou até mesmo por ser uma variação que é mais utilizada por pessoas que moram na favela, na comunidade ou na zona rural. Mollica (2003, p. 27) faz referência a alguns agentes extralinguísticos:

Agentes como escolarização alta, contato com a escrita, com os meios de comunicação de massa, nível socioeconômico alto e origem social alta concorrem para o aumento na fala e na escrita das variedades prestigiadas, admitindo-se que existam pelo menos o padrão popular e o culto.

As variedades populares tendem a ser estigmatizadas e dificilmente são objeto de ensino em sala de aula. Na escola é dada primazia para a língua padrão ou para as variedades que mais se aproximam do modelo culto, por ela ser o lócus desse tipo de ensino, porém as outras variedades devem ser respeitadas e consideradas no processo. Afinal, muitos dos que estão lá para aprender, ainda não sabem usar a língua exigida na escola. A escola recebe um público heterogêneo e essa heterogeneidade é refletida na língua.

A escola quando ignora as variedades, não dá o tratamento adequado ou impõe um novo padrão linguístico, desconsiderando o repertório linguístico do aluno, o desestimula ou mesmo contribui para a evasão escolar. Tal fato pode ser explicado por o aluno acreditar que sua linguagem não serve para esse espaço, por ser taxada como errada e feia.

É necessário refletir sobre as relações entre língua e escola, tendo como ponto de partida qual tipo de educação está sendo oferecida, principalmente para as camadas populares. É necessário questionar se o ensino referente à língua contribui ou não para o fracasso escolar de alunos de classe social menos favorecida.

Dada a realidade educacional brasileira é necessário ainda pensar se a “escola é para o povo ou contra o povo” (SOARES, 2017, p. 13). Na Constituição Brasileira (1988) consta que a educação é um direito de todos, mas na realidade nem sempre isso se aplica, pois muitos têm esse direito negado e nem chegam a frequentar a escola. Sendo assim, a desigualdade social no nosso país é um fator preponderante para a falta de estímulo ao conhecimento.

O “ideário democrático” ainda é ilusório, são poucos os interessados em ofertar uma educação igualitária. As portas parecem permanecer fechadas para as camadas populares, atribuem o fracasso escolar às vítimas, enquanto a escola e a sociedade ficam isentas das falhas (SOARES, 2017).

Em relação ao fracasso escolar, Magda Soares (2017, p. 47) enfatiza que “(...) crianças das camadas populares enfrentam dificuldades de aprendizagem, fracassam, abandonam o sistema de ensino sem mesmo vencer a etapa de escolarização obrigatória”. Assim, percebe-se a necessidade de a escola se adaptar à realidade do aluno e não o contrário, é necessário criar um ambiente acolhedor, que atenda às necessidades do aluno e o torne consciente da importância de lutar contra a desigualdade social e a discriminação. Por exemplo, a discriminação da própria língua, pois o preconceito linguístico está presente na sociedade e precisa ser combatido.

Muitas das dificuldades são reflexo do contexto que pertencem, então é posto que “a deficiência linguística é atribuída à pobreza do contexto linguístico em que vive a criança” (SOARES, 2017, p. 33). Essas dificuldades linguísticas as impedem de obter sucesso nas atividades desenvolvidas em sala de aula, principalmente, quando ela não é abordada de forma adequada no ambiente escolar.

Os estudiosos da área da Sociolinguística defendem que a deficiência linguística é um mito, pois, para eles, diferença não é deficiência. Assim, considerar as diferenças linguísticas como deficiência é reforçar o conceito de que existe “variedade linguísticas superiores e inferiores, melhores e piores” (SOARES, 2017, p. 60). Tal fato, intensifica o preconceito linguístico, considerado “um dos fatores determinantes do fracasso escolar” (SOARES, 2017, p. 62).

Nas escolas brasileiras durante anos foi reforçado um modelo de ensino que não contribuía para autonomia do aluno. O professor era autoridade máxima e transferia o conhecimento, o aluno era apenas um receptor, não desenvolvia suas potencialidades e em razão disso limitava o conhecimento. Foi alimentado e incentivado o silêncio nas escolas e o “barulho” repreendido (FERRAREZI JR., 2014), assim a preparação crítica não era tida como foco.

O silenciamento vai além do ato de falar, se encontra presente nas demais habilidades de comunicação, como ler, escrever e ouvir. Apesar de as transformações no ensino de língua materna, o silêncio ainda está presente nas escolas e esse é um dos fatores que dificultam a aprendizagem dos alunos e os mantêm em uma condição de comodismo intelectual (FERRAREZI JR., 2014).

A escola precisa ser um local que incentive a consciência cidadã, do questionar, opinar, assumir posição na sociedade. A necessidade de mudanças é urgente, ela precisa de metodologias ainda mais eficientes, no que condiz a um espaço, que, por natureza, deve oferecer um ensino contextualizado, preparando o corpo discente para o mundo, além dos muros da escola.

Segundo Ferrarezi Jr. (2014), o silêncio não deve ser motivo de orgulho, pois ele não é virtuoso, é vicioso e interfere na construção do conhecimento. Modelos de ensino ultrapassados pouco contribuí para a progressão intelectual dos discentes, é relevante oferecer experiências significativas que o prepare para a vida.

O discente precisa desenvolver as habilidades de comunicação, falar, ouvir, ler e escrever (FERRAREZI JR., 2014). Elas devem ser trabalhadas de forma integrada, e isso não é uma tarefa fácil, uma vez que o próprio professor, durante a sua formação, não recebeu um ensino que contemplasse essas habilidades de forma indissociável.

Portanto, é necessário promover transformações que possam trazer contribuições para o avanço da sociedade, pois um ensino de qualidade é fundamental para o desenvolvimento de um país, mas também para a ascensão das camadas populares.

Nesse sentido, é válido abordar sobre o ensino de língua portuguesa em escolas do campo e a realidade sociocultural do público que elas recebem.

1.5.1 O ensino de língua portuguesa em escolas do campo e a realidade sociocultural dos alunos

A língua pode ser uma ferramenta de inclusão ou exclusão, ela se caracteriza como um forte instrumento de poder. Nesse contexto, o aluno de escola do campo que utiliza um dialeto desprivilegiado socialmente, sente-se inseguro na oralidade e na escrita, principalmente nos primeiros anos de escolarização, mas que pode perdurar por um período mais longo ou durante toda a vida. A insegurança linguística leva o aluno a cometer inadequações, como hipercorreção, na tentativa de atender ao padrão linguístico estabelecido na/pela sociedade.

O discente fica frustrado por perceber que existe “a língua que se fala; outra que se estuda na escola (às vezes nem parece língua!)” (ANTUNES, 2009, p. 53). O rigor linguístico que muitas escolas submetem o aluno, contribui para que ele ao ir produzir um texto se atentar de forma demasiada para as questões ortográficas, tal fato dificulta o processo de fruição de ideias, visto que ele está mais preocupado em seguir um padrão que está distante da sua linguagem, do que em expor opiniões e argumentar. Referente a essa questão, Antunes (2007, p. 105) lembra que:

[...] a visão equivocada que se tem da gramática leva a atribuir-se demasiada importância aos erros, favorecendo nas pessoas a consciência de uma incompetência crônica, em função do que a melhor coisa é calar (principalmente se, por perto, estiver um professor de gramática; dessa forma, um inibidor incondicional da palavra do outro).

Assim, é muito comum se encontrar em escolas do campo alunos desmotivados e que se veem incapazes de alcançar o modelo linguístico exigido pela escola. A cobrança do uso de um único modelo linguístico, o da gramática normativa, provoca a construção de barreiras no processo de ensino/aprendizagem. É preciso trabalhar a língua de forma que o aluno desenvolva a autoestima linguística e assim não assuma um lugar de inferioridade. A esse respeito, Martins *et al* (2014, p. 154) enfatizam:

Para conseguir desenvolver crenças positivas e adotar também atitudes positivas em relação ao vernáculo de seus alunos, seja da variedade rural, da variedade *rurbana* ou mesmo da variedade urbana no estilo coloquial, os professores precisam estar sustentados por uma reflexão teórica suficiente. Precisam também se tornar pesquisadores e aprender a encontrar soluções a partir do que propõem as teorias linguísticas. Devem ser sensíveis à questão do perigoso distanciamento entre o padrão escolar e a realidade sociocultural de seus alunos, estando aí incluído seu dialeto e o de sua comunidade linguística.

Os estereótipos demonstram a falta de respeito às demais variedades. As diferenças linguísticas não devem ser taxadas de pior ou melhor, pois toda língua é adequada a comunidade que a usa, pois “é um sistema completo que permite a um povo exprimir o mundo físico e simbólico em que vive. É absolutamente impróprio dizer que há línguas pobres em vocabulário” (ALKMIN, 2012, p. 43).

O professor precisa ter um olhar atento para não desrespeitar as variantes linguísticas de regra não-padrão. Em muitas escolas do campo, os alunos, por terem acesso mais restrito à escrita, utilizam a linguagem com a variação mais acentuada, com características próprias do lugar que moram. No entanto, essas diferenças não causam nenhum prejuízo no processo de comunicação. Conforme Coelho *et al* (2015, p. 16),

A variação é inerente às línguas, e não compromete o bom funcionamento do sistema linguístico nem a possibilidade de comunicação entre falantes – o que podemos perceber quando observamos que as pessoas à nossa volta falam de maneiras diferentes, mas sempre se entendendo perfeitamente.

As pessoas residentes ou oriundas de zona rural sofrem mais estigmatização do que aquelas que moram em periferias; as de periferias costumam sofrer mais estigmatização do que aquelas que moram nas áreas mais ricas da cidade, apesar de todos usarem o mesmo idioma.

Um cuidado que se deve ter é o de não pensar que a variedade linguística mais estigmatizada é de uso exclusivo de pessoas que moram em zona rural ou que não são

escolarizadas. Mesmo havendo muitas diferenças entre as classes sociais, o uso dela ou de palavras contendo seus traços é feito praticamente por pessoas de todas as classes sociais, independentemente da escola em que estudam, se mora em pequenos ou grandes centros urbanos, etc. Antunes (2007, p. 104) afirma que:

[...] existem variações linguísticas não porque as pessoas sejam ignorantes ou indisciplinadas; existem, porque as línguas são fatos sociais, situadas num tempo e num espaço concretos, com funções definidas, e, como tais, são condicionadas por esses fatores. Além disso, a língua só existe em sociedade, e toda sociedade é inevitavelmente heterogênea, múltipla, variável e, por conseguinte, com usos diversificados da própria língua.

Em relação à fala de alunos de contextos rurais/rurbanos, Cyranka (2015, 37) ressalta que eles lidam com dificuldades no contexto escolar, um dos entraves enfrentado é o choque cultural:

O choque cultural é inevitável, quando se trata de uma tradição escolar voltada para a classe média, como é o caso do Brasil que, apenas nas últimas décadas, abriu as portas de toda a educação básica para essa significativa fatia da nossa sociedade. Sem a preparação de uma infraestrutura de alcançar efetivamente esse novo público.

A garantia do direito pleno à educação exige a criação de condições adequadas para a acessibilidade escolar, como: oferta de transporte escolar, profissionais qualificados, uma boa estrutura física, o incentivo ao conhecimento científico, o direito à alimentação, serviços de saúde etc. Essas iniciativas podem minimizar a evasão escolar e assim garantir que uma maior quantidade de pessoas possa prosseguir os estudos e conseqüentemente chegar a cursar o ensino superior, uma realidade ainda distante para muitos brasileiros, especialmente para aqueles que moram na zona rural.

Documentos oficiais com as diretrizes de ensino estabelecidas por órgãos gestores, têm incluído o tema variação e variedade linguística no rol do que deve ser foco no ensino da língua. Por exemplo, a Base Nacional Curricular (BNCC) apresenta algumas considerações em relação à abordagem e tratamento da variação linguística no contexto escolar.

1.5.2 A BNCC e a variação linguística

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é tida como um documento norteador da Educação Básica. Ela traz orientações para a construção dos currículos das instituições educacionais brasileiras, apontando as aprendizagens essenciais que os alunos precisam desenvolver no decorrer das etapas e modelidades da Educação Básica, em conformidade com o que é definido pelo Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017).

No que se refere ao ensino de língua portuguesa a BNCC apresenta a concepção de dinamicidade linguística, que a língua é suscetível a variação e que sofre influência de aspectos culturais, históricos e sociais. Tal fato fica expresso na primeira competência de linguagem voltada para o Ensino Fundamental, que enfatiza a necessidade do aluno “compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais” (BRASIL, 2018, p. 65). Com base nessa competência, a escola não deve desconsiderar ou excluir a bagagem social e cultural do aluno, bem como o dialeto que ele possui da comunidade que faz parte. Dessa forma, destaca a importância dos jovens assumirem “maior protagonismo em práticas de linguagem realizadas dentro e fora da escola” (BRASIL, 2018, p. 136), para dominarem as múltiplas linguagens e refletirem sobre a própria língua.

Na BNCC, no componente de língua portuguesa, do Ensino Fundamental, é posto que no processo de ensino é necessário ampliar “o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação [...], partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências” (BRASIL, 2018, p. 136). A proposta é que o professor utilize o conhecimento linguístico que o aluno já possui como auxiliador para o uso expressivo das diferentes linguagens no bojo social.

Dessa forma, é necessária a promoção do contato com os diferentes gêneros textuais em sala de aula, levando em consideração as etapas escolares. Assim, quanto mais elevado for o nível de escolaridade, maior deve ser o contato com os diversos gêneros textuais, pois contribui para que ocorra a progressão de construções linguísticas simples para as de maior complexidade. Dessa forma, o discente terá a oportunidade de aprofundar os seus conhecimentos, entre eles o linguístico. Na BNCC (2018, p. 136) é enfatizado que com o decorrer dos anos o aluno amplia as suas interações sociais, devido às relações que estabelece:

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o adolescente/jovem participa com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas interagindo com um número de interlocutores cada vez mais amplo, inclusive no contexto escolar, no qual se amplia o número de professores responsáveis por cada um dos componentes curriculares.

Nesse mesmo documento é destacada a relevância de a escola “valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais” (BRASIL, 2018, p. 136), visto que as instituições educacionais recebem um público heterogêneo, a maioria tem pouco domínio da linguagem padrão, e regularmente utilizam as variedades populares do português brasileiro, julgadas como erradas.

No entanto, a abordagem de ensino que só leva em conta a língua culta, acaba por restringir o conhecimento da pluralidade linguística e nega ao aluno o direito de conhecer, investigar e entender a diversidade, a própria linguagem. O discente precisa estar consciente do uso que deve fazer da língua. A esse respeito, na BNCC consta que o aluno deve “reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico” (BRASIL, 2018, p. 163). Nessa perspectiva, na BNCC é destacada a relevância do reconhecimento da variação linguística, bem como do aluno ter conhecimento do conceito de norma-padrão e entender a questão do preconceito linguístico.

O preconceito linguístico é baseado no pensamento que existe uma única maneira de falar a língua. Tal pensamento é defendido por um grupo seletivo de pessoas, a classe dominante. Na tentativa de cristalizar a língua, julgam os modos de falar como certo e errado. Então difundiram essa ideia na sociedade e mesmo diante dos fatos, fica difícil de convencer as pessoas do contrário.

No entanto, é necessário pensar o ensino da língua a partir do seu uso real, com o propósito de proporcionar uma educação linguística que represente o mundo do aluno, não cabe mais à escola atuar a favor da unificação da língua. É preciso abrir espaço para a heterogeneidade e desenvolver a consciência linguística dos educandos.

A BNCC destaca a importância de o aluno “fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada” (BRASIL, 2018, p. 163). Porém, deve ser lembrado que o professor tem que ensinar para o aluno que a língua padrão é apenas uma das variedades da língua, somente ela não lhe garante o pleno desenvolvimento da aprendizagem, ela se configura como uma parte desse processo. Além de o aluno dominar o que exige a gramática normativa, também é preciso ele se apropriar das múltiplas linguagens.

A BNCC apresenta algumas fragilidades, uma delas é a não contemplação da Educação do campo. Apesar de citar que é importante levar em consideração no processo de ensino/aprendizagem os aspectos históricos, culturais e sociais, o contexto do aluno, não é realizada uma abordagem mais aprofundada sobre esse contexto.

As escolas brasileiras por questões históricas têm resistência para incluir no componente curricular os saberes produzidos pela população do campo, a sua pluralidade cultural e linguística. Então, quando não mencionada na Base Nacional Comum Curricular, percebemos uma omissão ou falha que pode ser interpretada como falta de comprometimento com essa educação que tem características tão particulares, e que possui um histórico de esquecimento e exclusão.

1.6 Educação do campo: esquecidos entram na escola

O campo brasileiro por um longo período ficou no esquecimento. Os governantes não tinham interesse em investir na zona rural e esse desinteresse ainda perdura, pois muito do que é planejado para a população do campo fica apenas no papel. Referente a essa questão Arroyo, Caldart e Molina afirmam que (2004, p. 9) “a educação do campo não fica apenas na denúncia do silenciamento; ela destaca o que há mais perverso nesse esquecimento: o direito à educação que vem sendo negado à população trabalhadora do campo”. Dessa forma, pode-se dizer que a educação do campo nunca teve a atenção que merece.

O descompromisso com a educação dos camponeses é um reflexo da própria história do Brasil. O estudo era destinado para a elite brasileira, que era uma pequena parcela da sociedade. Como argumenta Marinho (2008, p. 23), “a superioridade dos donos de terras sobre os seus agregados e escravos fazia com que a educação ficasse restrita apenas a uma pequena quantidade de pessoas, ou seja, aos filhos da classe dominante”. O resultado é que a população brasileira ainda sofre consequências relacionadas a esse período, pois o analfabetismo tem raízes dessa época em que pouco se tinha iniciativas para área da educação, principalmente a do campo.

Assim, predominou por um longo período, uma educação exclusivamente elitista, em vista disso, a minoria não estava inserida no processo de letramento. Por este motivo, não era garantida a emancipação dos povos não pertencentes à elite. Para Marinho (2008, p. 9), “a educação pode não ser a única alternativa para sustentar o homem no meio rural, mas com certeza é um forte elemento para que isso aconteça”. A educação é um fator crucial para o desenvolvimento do ser humano na sociedade nos mais diversos aspectos; para minimizar a desigualdade social.

Ao tratar desta questão, Marinho (2008, p. 12 e 13) defende que:

Nós precisamos pensar em uma educação que venha atender às necessidades básicas do educando e que tenha relação com o mundo, pois aquele, mesmo no mais interior que se encontre, mais cedo ou mais tarde, vai ser atingido pela sociedade mundial. [...] A educação precisa considerar o educando como pessoa, e não como um recipiente onde colocamos o que desejamos para guardar, sem que haja alteração no produto.

Durante um longo período foi defendida a ideia errônea que a população do campo por exercer trabalho braçal não precisava ter acesso ao ensino formal (MARINHO, 2008). Algumas mudanças referentes a essa questão vêm ocorrendo, mas ainda de forma lenta. É dito que uma nova realidade está em construção, fruto especialmente de lutas dos camponeses pela garantia do direito à educação no campo e do campo; “No: o povo tem direito a ser educado no lugar

onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação resultante das reivindicações dos processos formativos, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 150).

Nessa perspectiva, as lutas vão da educação básica ao ensino superior, inclusive por instalações adequadas e profissionais qualificados que viabilizem o processo de ensino/aprendizagem. Para além disso, estão as questões relacionadas à cultura, identidade e consequentemente à língua, um processo constante de luta pela desconstrução de um histórico de segregação, inclusive dos saberes dessa população, pouco valorizados por aqueles que detém poder.

Tal fato compromete a socialização e a legitimação dos saberes da comunidade do campo. É necessário que espaços sejam abertos para o compartilhamento de novos conhecimentos e de outras formas de se vê as pessoas, o mundo e outras histórias. Não cabe mais estudar conforme a perspectiva hegemônica. A valorização da diversidade é importante para o processo inclusivo e democrático de um país; a proposta pedagógica da Educação do campo é referente a essa questão por estar “organicamente vinculada à comunidade e a valorização de seus saberes” (SILVA, 2012, p. 156) e por defender que o “silenciamento e o esquecimento não tem mais sentido, e se torna urgente ouvir e entender a dinâmica social, cultural e educativa dos diferentes grupos que formam o povo do campo” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 9).

Um dos avanços significativos para a educação do campo foi a sua inclusão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que garante:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Entrar na escola nem sempre significa que o sujeito do campo será incluído em um processo educativo que valorize suas particularidades e que vise o seu aprendizado, possibilitando o engajamento e a participação ativa nos setores da sociedade. Nesse contexto, não é suficiente ter escolas no campo, o caminho é construir escolas do campo, com um projeto político-pedagógico que não feche horizontes para as crianças, adolescentes, jovens e adultos. A escola como lugar privilegiado de formação deve “abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se

ao que há de mais humano e avançado no mundo” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 14). Leite defende esse mesmo pensamento ao afirmar que:

A função primordial da escola é ensinar, transmitir valores e traços da história e da cultura de uma sociedade. A função da escola é permitir que o aluno tenha visões diferenciadas de mundo e de vida, de trabalho e de produção, de novas interpretações de realidade, sem, contudo, perder aquilo que lhe é próprio, aquilo que lhe é identificador (LEITE, 1999, p. 99).

A educação do campo requer e merece um currículo com aspectos que enfatizem os valores das famílias camponesas; com metodologias e ações que contribuam para o sujeito do campo se (re)conhecer a partir da sua realidade:

Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda a partir da sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar que não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva o estranhamento de si mesmo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 141).

Quanto à permanência no campo, Marinho (2008, p. 155) defende que é necessário “visar à manutenção do homem no seu meio, não para discriminá-lo, relegando-o a uma situação de inferioridade, mas fazendo-o reconhecer a grandiosidade do seu lugar, o seu valor como pessoa e seus direitos e deveres”. Dessa perspectiva, acredita-se que há possibilidade de garantia do direito de o sujeito do campo ter uma visão positiva da sua identidade cultural, linguística e de si mesmo. A esse respeito Molina e Jesus (2004, p. 27) dizem que:

a escola tem um papel que não pode ser subestimado na formação da autoestima de seus educandos (e também de seus educadores). E isto é muito importante para a Educação do Campo, já que em muitas comunidades camponesas existe um traço cultural de baixa auto-estima acentuado, fruto de processos de dominação e alienação culturais muito fortes, que precisam ser superados em uma formação emancipatória dos sujeitos do campo.

Para essa formação emancipatória dos sujeitos do campo, a dicotomia do contexto urbano como modelo superior e o do campo como o lugar do atraso é um dos desafios a ser superado. Referente a essa questão Kolling, Nery e Molina (1999, p. 21) dizem que “há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como a parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade”. Os Grupos Populacionais Tradicionais e Específicos (GPTE) enfatizam essa argumentação da seguinte forma:

A concepção de que o meio rural é um espaço de atraso foi fortalecida a partir da primeira metade do século XX, com o surgimento de um discurso modernizador e urbanizador, que enfatizava a fusão entre os dois espaços, urbano e rural, por acreditar que o desenvolvimento industrial, em curso no Brasil, faria desaparecer dentro de

algumas décadas a sociedade rural. Segundo a ideologia da modernização, “o campo é uma divisão sociocultural a ser superada, e não mantida” (BRASIL, 2005, p. 8).

Nesse contexto, a educação do campo surge como mecanismo para criação de políticas públicas que visam à garantia de direitos; atendimento educacional que leva em consideração à dinâmica da vida da população que mora na zona rural.

Quanto aos direitos, um deles é o tratamento da linguagem. As comunidades rurais por serem geograficamente mais isoladas, têm menos acesso à leitura e à escrita, preservam um repertório linguístico próprio, estigmatizado pela cultura letrada. Os alunos dessas comunidades carregam as características linguísticas para a escola e lá, na maioria das vezes enfrentam dificuldades mesmo que a escola seja localizada na comunidade.

As dificuldades enfrentadas tanto ao falar quanto para escrever, envolvem as diferenças de variedade. À escola cabe ensinar a variedade linguística culta ao aluno, mas nem sempre o professor consegue fazer a mediação do ensino como deve ser – considerando as diferenças socioculturais do aluno, valorizando a forma como o aluno fala, para poder aprender outras formas de falar e escrever. Se a escola precisa colocar mais em prática o ensino de variação e variedade linguística, em escolas de zona rural esse ensino é prioridade. “Se a educação brasileira requer atenção para poder alcançar as metas, a educação em contexto de zona rural requer atenção redobrada para tal” (TAVEIRO-SILVA, 2012, p. 36).

Em nome do progresso foi e ainda é utilizado um processo de desenvolvimento violento, desconsideram os saberes da população local e as atividades praticadas pela comunidade do campo são tidas como atrasadas e que devem ser extintas. Percebe-se que não é algo pensado para atender o lugar, são tentativas de substituições dos modos de vida e a imposição de uma nova cultura e identidade.

Como exemplo pode-se citar a tentativa frustrada de adotar um mesmo modelo curricular para a cidade e para a zona rural, locais com características distintas, conseqüentemente o modelo de currículo da zona urbana não atende às necessidades da população do campo, fator preponderante para o fracasso educacional. É certo que o sucesso da educação também depende da adequação da realidade em que o educando vive. A esse respeito Marinho (2008, p. 10) diz que:

O plano educacional urbano transplantado para a zona rural brasileira pecou em um aspecto pedagógico profundo, deixando de lado as características do educando, que são fundamentais na realização de qualquer processo educacional, pois mesmo que não consideremos o meio como determinante não podemos negar sua influência.

Como resultado, são vários os problemas a serem superados, como a inserção do educando em sala de aula na idade certa e a sua permanência no ambiente escolar. Observa-se,

que na zona rural existem muitos alunos que não se encontram de acordo com a idade-série, e isto pode estar relacionado à qualidade do ensino que é ofertado, uma vez que, nem sempre ele atende os anseios destes educandos. O acesso à educação de qualidade se configura como condição primeira para o exercício pleno da cidadania.

Nas últimas décadas já se percebe uma melhora em alguns aspectos da educação do campo. O Brasil tem procurado fazer mudanças no que diz respeito ao avanço da educação no campo.

1.6.1 A educação do campo no Maranhão

O Maranhão fica localizado na região Nordeste do Brasil e é o 10º estado mais populoso do país. Conforme o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010 o Maranhão possuía uma população de 6.574.789 habitantes e em 2021 a população estimada é de 7.153.262 habitantes (IBGE, 2021). Ainda conforme o IBGE (2010) o estado tem a maior população rural do país, 36, 93% da população maranhense vive no campo.

A população do campo no Maranhão é marcada pela luta do direito a terra e à educação, além de outros direitos de ordem social e política. No documento curricular do território maranhense é discutido sobre essa questão, pois nele consta que:

O Maranhão é demarcado por uma grande área rural que abriga as populações do campo concentrando muitos desafios históricos a serem superados com eficácia, a exemplo de: desenvolvimento econômico precário, saúde pública insuficiente para a população e uma educação pública deficitária em atendimento e qualidade, entre outros (BRASIL, 2019, p. 40).

A negligência histórica com a educação do campo no Maranhão tem influenciado no cenário de pobreza da população maranhense, visto que existe um índice significativo de maranhenses que vivem no campo e não são assistidos de forma devida, além de “muitas áreas consideradas urbanas ainda subsiste a cultura ruralesca dos povos do campo” (BRASIL, 2019, p. 41) e que também não recebem assistência básica. O Maranhão ocupa a 26ª posição no Índice de Desenvolvimento Humano dentre as 27 Unidades da Federação, possui o segundo pior IDH do país: 0,639. Assim, a pobreza e a exclusão educacional se perpetua ano após ano, sobretudo em contextos de zona rural.

As escolas do campo do Maranhão já foram algumas vezes manchetes de jornais, que denunciavam o descaso com a educação pública dos camponeses. A realidade, às vezes, é o uso de transporte escolar não seguro, como o pau de arara; a estrada de chão batido, com buracos que impossibilitam a circulação de automóveis; e, em algumas realidades, os alunos

percorrerem quilômetros a pé para chegar até a escola. Além disso, existe estrutura física de escolas improvisadas, construídas com palha, sem banheiro e lidam ainda com falta de merenda e água potável etc. Infelizmente essa é a realidade de muitas escolas do campo:

As crianças do campo, no que se refere às vagas, são as que têm o acesso mais dificultado. Estudos mostram que, quando ofertada, a vaga geralmente é distante de suas residências, fazendo que elas passem longo período dependente do transporte intra ou extracampo que, como muitos estudos apontam, realiza-se em condições bastante precárias, colocando às vezes a segurança das crianças em risco (SILVA, 2012, p. 87).

Portanto, os desafios são muitos nas escolas do campo no Maranhão, que recebem um público economicamente pobre e com pouca ou nenhuma assistência à saúde. A situação de vulnerabilidade social limita o acesso às diferentes culturas, ao lazer e ao mundo da leitura e à escrita. A educação fica em segundo plano, diante de uma realidade que exige a luta pela sobrevivência, dessa forma muitas crianças ingressam no mundo do trabalho antes de concluírem o Ensino Fundamental, o livro e a lapiseira dão lugar à foice e à enxada.

Um país que almeja ser desenvolvido precisa oferecer educação de qualidade. Ela interfere no campo político, econômico e social. Ela promove o desenvolvimento da criatividade, do senso crítico e, conseqüentemente, contribui para os cidadãos conhecerem e cobrarem os seus direitos, bem como exercerem os seus deveres. Além disso, ela pode ser um dos mecanismos para que as pessoas de classes menos favorecidas obtenham melhor qualidade de vida, e, assim, contribuir para minimizar a desigualdade social no país.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo é descrita a metodologia utilizada para a realização da pesquisa. Os procedimentos adotados visam o alcance dos objetivos propostos para esta investigação.

2.1 Abordagem e procedimentos da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma abordagem qualitativa. Este tipo de abordagem tem consolidação nas ciências sociais, principalmente, no campo educacional; envolvendo a sala de aula. É uma das principais tarefas “[...] da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42). Como esta pesquisa busca compreender o que ocorre em sala de aula, no processo de aprendizagem da escrita, quanto à presença de metaplasmos na produção textual, em decorrência da transposição que os alunos fazem da fala para a escrita, julgou-se ser este o tipo de abordagem ideal para a sua realização.

Quanto aos procedimentos, no planejamento inicial foi previsto um estudo de campo, no qual a pesquisadora estaria imersa no ambiente escolar foco da investigação. No entanto, diante da declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional - ESPII, e a declaração de pandemia, decorrente da COVID-19, ambas pela Organização Mundial de Saúde; a declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, em razão da infecção humana pelo novo corona vírus, e os Decretos Estaduais declarando estado de calamidade pública no Estado do Maranhão, houve mudança de planos.

Entre os novos caminhos traçados para o estudo, a opção mais viável foi analisar dados de pesquisas já realizadas. Assim, ela passou a ser uma pesquisa documental. Como a “pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos não fraudados” (PÁDUA, 2012, p. 62), em cujo *corpus* podem ser incluídos relatórios de pesquisas ou bancos de dados coletados e construídos em outras pesquisas, considerou-se a pesquisa documental a ideal para esta investigação.

O julgamento foi de que a mudança de procedimentos não comprometia a realização nem a relevância da pesquisa. Assim, esta pesquisa tem como *corpus* dados obtidos no mesmo contexto do planejamento inicial – em escolas rurais –, como descrito abaixo.

2.2 O contexto e o banco de dados da pesquisa

A pesquisa foi realizada no município de Imperatriz-MA, que possui 29 escolas de Ensino Fundamental, localizadas em zonas consideradas rurais. Essas escolas são distribuídas em 26 povoados e, juntamente com três creches, atendem um total de 3.081 alunos. A Educação rural do município de Imperatriz está dividida em três polos, que são organizados por povoados e quantidade de escolas. O polo Estrada do Arroz é o segundo maior do município, e é composto por dez escolas (IMPERATRIZ, 2014), com 1.260 alunos matriculados.

O polo é nomeado de Estrada do Arroz, mas nem todas as escolas ficam ao longo dessa estrada. Algumas unidades escolares são localizadas em povoados menores afastados, cujo acesso se dava por estrada pior do que a do Arroz, que na época já estava quase toda asfaltada. Com a chegada da empresa Suzano, do setor de papel e celulose, naquela região do município, houve melhorias no acesso. O acesso às estradas localizadas fora da via principal se faz por estradas vicinais, muitas delas cortadas por riachos. Uma das escolas fica em um povoado às margens do Rio Tocantins. Principalmente quando chove, chegar nessas escolas é uma aventura, pois não há transporte para o deslocamento. O transporte público (ônibus) ou privado (caminhonetes) só trafega em determinados horários e, somente na estrada principal. A continuação da viagem era/é feita a pé ou em transporte próprio. No entanto, as dificuldades não impediram que os projetos fossem desenvolvidos.

Os projetos foram desenvolvidos, no âmbito da UEMASUL, por pesquisadores do Grupo de Estudos Linguísticos do Maranhão (GELMA), que integra o Núcleo de Estudos Literários e Linguísticos do Maranhão (NELLI). As pesquisas de Iniciação Científica, foram desenvolvidas nessas escolas, por meio de dois projetos e em dois períodos distintos.

A primeira, *“Linguagem no campo: o tratamento que a escola dá à escrita do aluno do Ensino Fundamental de escolas rurais”*, fomentada pela FAPEMA e pela UEMASUL, foi realizada de 2017 a 2018. A pesquisadora do presente estudo foi uma das bolsistas.

O segundo projeto, *“Linguagem na zona rural: o tratamento que a escola dá à variedade linguística do aluno do Ensino Fundamental de escolas rurais”*, fomentado pelo CNPq, foi desenvolvido de 2017 a 2019. A pesquisadora deste estudo participou como colaboradora. O foco da investigação foi uso de regras não-padrão na fala/oralidade, pelos alunos do oitavo e nono ano. Os dois projetos foram desenvolvidos sob a coordenação da professora Maria da Guia Taveiro Silva. Com esses projetos, todas as 10 escolas do polo Estrada do Arroz foram contempladas com pesquisa. No entanto, o tempo maior de permanência das pesquisadoras em campo foi em uma das escolas, localizada a 25 quilômetros da sede. Esta

escola é uma das três que tinham turmas de oitavo e nono anos, e chegar ao local era mais fácil. Assim, para o presente estudo, serão consideradas as informações e os dados referentes a esta escola

A escola foi fundada em 1973, mas não funcionava em espaço adequado. Em 1982, foi construído um pequeno prédio e no período da pesquisa ela contava com cinco salas de aula, uma sala para os professores, uma cantina, um auditório, uma área de convivência, uma dispensa, uma secretaria, uma diretoria e dois banheiros com acessibilidade. Possui energia elétrica, água filtrada, merenda para os alunos, TV, uma impressora, computadores na área administrativa, DVD, notebook, projetor de multimídia e um laboratório de informática. No entanto, o equipamento não funcionava regularmente.

A escola passou por uma reforma para ampliação, agora conta com seis salas de aula, e outra novidade é o acesso à internet. Além disso, as atividades passaram a funcionar em três turnos: pela manhã e à tarde com o Ensino Fundamental regular, e à noite, com Educação para Jovens e Adultos (EJA). O quadro de professores era composto por 16 docentes, sendo que a maioria é formada em Pedagogia e trabalha por contrato. Dos três professores de língua portuguesa, somente um tinha graduação, e era efetivo. A professora efetiva residia no local, por ter solicitado a transferência para o povoado, o que é muito bom, porque geralmente os profissionais fazem concurso para a zona rural, mas solicitam transferência para a sede. Como o povoado é pequeno, as condições de trabalho desfavoráveis e o acesso difícil não é atraente para alguns. De acordo com as informações, em 2017, no povoado residiam cerca de duzentas famílias, e a escola estava com duzentos e cinquenta alunos, mas alguns alunos vinham de outros povoados. Este cenário não muda muito, pois a população não sofreu muita alteração no período de realização da pesquisa.

Em se tratando do público-alvo da pesquisa, foram alunos e professores do oitavo e nono anos do Ensino Fundamental. Assim, para este estudo foram selecionados dados referentes às turmas do oitavo e nono anos. Como amostra do perfil dos participantes, foram considerados os alunos que estiveram no início da pesquisa e os que participaram do último semestre dela. As informações estão dispostas no Quadro 7.

Quadro 7 – Perfil dos alunos colaboradores

| Participação | Turma/ano | Idade | Gênero | | | Total |
|-----------------------|-----------|-------|-----------|-----------|----------|-----------|
| | | | Masc. | Fem. | Outro | |
| 2º semestre (2017) | 8º | 13 | 3 | 5 | - | 8 |
| | | 14 | 1 | 4 | - | 5 |
| | | 15 | 1 | 4 | - | 5 |
| | | 16 | 2 | 2 | - | 4 |
| | | 17 | 1 | - | - | 1 |
| Total | | | 8 | 15 | - | 23 |
| 1º semestre (2019) | 9º | 12 | 4 | 8 | - | 13 |
| | | 13 | 2 | 6 | - | 8 |
| | | 14 | 2 | 1 | - | 3 |
| | | 15 | 1 | 1 | - | 2 |
| | | 16 | 3 | 4 | - | 7 |
| Total | | | 12 | 20 | - | 32 |

O quadro 7 mostra que, nos dois períodos de desenvolvimento dos projetos, a maioria dos alunos estava com atraso em relação à idade-série. Esta situação é devida a alguns fatores. Entre eles pode-se citar a dificuldade de se manter professor nas turmas, alguns deles fazem o percurso da cidade para o campo diariamente e nem sempre ocorre regularidade de aulas. A suspensão ocorre para realização de reuniões, por falta de professor, e por outros motivos. Em algumas das visitas à escola não foi possível realizar as atividades previstas, para a obtenção dos dados.

No que se refere ao perfil socioeconômico dos colaboradores, pode-se dizer que não é favorável por serem oriundos de famílias com poucos recursos financeiros. A maioria dos pais ou responsáveis é de baixa renda, participam de programas de assistência social do governo. Por exemplo, o Bolsa Família (atual Auxílio Brasil).

No entanto, com a instalação da empresa, Suzano, papel e celulose, em uma área próxima ao povoado, onde a escola está localizada, surgiu a possibilidade de o local se desenvolver em alguns aspectos. Com a estrada asfaltada, melhorou a circulação de ônibus para a locomoção dos alunos que residem nos povoados vizinhos. Nos primeiros anos de instalação da empresa os moradores tiveram a oportunidade de prestar serviços para a fábrica ou para as empresas terceirizadas, prestadoras de serviços para a Suzano. Eles participaram da parte que requeria trabalho braçal, mas logo após essa etapa a maioria dos moradores por não terem

capacitação profissional foram dispensados. Além disso, com a chegada da empresa a oferta de trabalho nas fazendas diminuiu, pois são arrendadas para o plantio de eucalipto.

Em relação à escolarização, pouquíssimos pais ou responsáveis cursaram o ensino médio completo, alguns cursaram as séries iniciais ou são analfabetos. Com base nisso, pode-se dizer que a população pesquisada necessita de ter acesso à educação e de qualidade. O reflexo da situação, pode ser sentido na escola, e percebidos no período de obtenção dos dados

Nos dois projetos de pesquisa desenvolvidos foram usados distintos instrumentos para a obtenção dos dados. Como esta pesquisa foca nos metaplasmos contidos na produção textual dos alunos, somente os instrumentos relacionados aos metaplasmos serão mencionados.

2.3 Instrumentos utilizados na pesquisa

Para a desta pesquisa foi utilizado o banco de dados do contexto mencionado os quais foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas com os alunos e professores, mas somente as com registro em áudio, em relatórios sobre o contexto, mas principalmente na produção textual dos alunos.

- As entrevistas semiestruturadas

A entrevista é destinada à obtenção de informações pertinentes à pesquisa em desenvolvimento. Na entrevista semiestruturada se combinam perguntas fechadas e abertas. Neste tipo de entrevista o entrevistado tem liberdade para se posicionar, de forma favorável ou não, respondendo como melhor lhe aprouver (MINAYO, 2010).

Para Gil (2002), a entrevista semiestruturada é uma técnica de interrogação que permite maior flexibilidade, por possuir um caráter mais espontâneo. Nela é elaborada uma “série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 188).

O uso de dados das entrevistas foi feito com o propósito de verificar informações sobre os professores colaboradores, especialmente os de Língua Portuguesa.

- A produção textual dos alunos

A produção textual dos alunos se constitui em um documento autêntico, neste caso, retrospectivo e cientificamente aceito (PÁDUA, 2012), por isso é indispensável para esta pesquisa. Os textos são decorrentes de atividades realizadas em sala de aula, de forma regular, sem direcionamento para atender aos objetivos da pesquisa. Esses textos são fundamentais para a análise dos metaplasmos na produção textual dos alunos.

2.3.1 Levantamento e sistematização/catalogação dos dados

O levantamento dos dados se deu para a verificação da viabilidade de realização desta pesquisa. Assim, o processo de sistematização deles ocorreu no Núcleo de Estudos Literários e Linguísticos do Maranhão (NELLI). O núcleo em questão é um dos locais mais utilizados pelos pesquisadores, pelos bolsistas, tanto por ser um ambiente que favorece a prática da leitura quanto por oferecer os materiais necessários para o desenvolvimento das pesquisas. Nele se encontram equipamentos como: gravadores, computadores/notebooks e acervo bibliográfico relativo à pesquisa em desenvolvimento.

A catalogação se deu pela digitalização das atividades, transcrição das gravações e armazenamento dos dados. Os dados físicos (produção textual, caderno de anotações, relatórios) são guardados em pastas específicas para cada projeto, e os dados não físicos (produção textual digitalizada, transcrições, gravação em áudio) são armazenados em pastas no drive e em HD externo.

Todo esse processo garante a preservação dos dados, das informações essenciais para a produção dos relatórios e para a realização de trabalhos futuros. Assim, o *corpus* desta pesquisa é oriundo deste banco de dados, e os resultados serão analisados no próximo capítulo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

No presente capítulo é apresentado os resultado e discussões dos dados. O objetivo da análise e discussão é verificar o cumprimento dos objetivos propostos para este estudo. Inicialmente é realizada a análise e discussão da produção textual dos alunos, com o propósito de identificar os metaplasmos mais recorrentes na escrita de alunos de anos finais do Ensino Fundamental de escolas da zona rural. Posteriormente, são analisados e discutidos os dados referentes às entrevistas semiestruturadas. Estes estão mais relacionados, à mediação do ensino da escrita em escolas rurais.

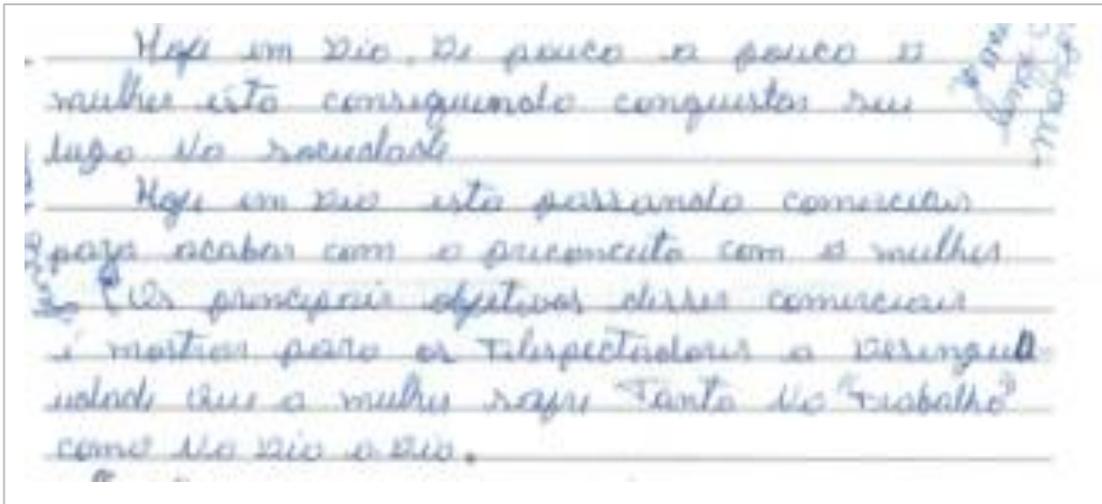
Assim, foram elaboradas quatro categorias de análise: 1. Os metaplasmos e a produção textual de alunos de anos finais do Ensino Fundamental de escolas da zona rural; 1.1 Os metaplasmos mais recorrentes na produção textual de alunos de anos finais do Ensino Fundamental de escolas da zona rural; 2. As dificuldades dos alunos com a escrita; 3. A variação linguística e o uso que os alunos fazem da língua.

Dessa forma, passa-se à discussão dos dados considerados nesta pesquisa para verificação dos objetivos propostos.

3.1 Os metaplasmos e a produção textual de alunos de anos finais do Ensino Fundamental de escolas da zona rural

Neste tópico, é realizada a análise de textos escritos pelos alunos, com o objetivo de identificar a presença de fenômenos fonológicos/metaplasmos na escrita dos alunos e discutir o porquê de tais processos fonológicos, se for o caso. Na produção textual dos alunos, serão foco de análise somente as palavras destacadas em negrito. A correção feita pelos(as) professores(as) nos textos dos alunos está destacada em negrito e entre parênteses. Além das transcrições da produção textual dos alunos, também foi feita a transcrição dos apontamentos feitos pelos professores. Portanto, para fins de análise e discussão, são apresentados fragmentos de textos escritos, como o exemplo a seguir:

Fragmento 1 - Texto escrito por um aluno do 8º ano, sobre o papel da mulher na sociedade



Transcrição do fragmento 1

- (1) Hoje em Dia, De pouco a pouco a
- (2) Mulher **ésta** conseguindo **conquistar** seu
- (3) **luga** Na sociedade
- (4) Hoje em Dia **esta** passando comerciais
- (5) para acabar com o preconceito com a Mulher
- (6) Os **prencepais** objetivos desses **comerceais**
- (7) é mostrar para os Telespectadores a **Desengua-**
- (8) **udade** Que a mulher sofre Tanto No “Trabalho”
- (9) como No Dia a Dia.

A transcrição do fragmento 1 mostra que o aluno tem dificuldade para escrever, conforme convencionado. Só neste fragmento há registro do verbo estar de duas formas distintas. Há deslocamento do acento para a primeira sílaba do verbo “ésta” > “está” (linha 2). No registro, o aluno altera a tonicidade da última sílaba para a anterior, ocorrendo sístole. Na linha 4, o mesmo verbo se encontra sem acento em nenhuma das sílabas “esta”.

No entanto, apesar de o aluno fazer a troca de posição do acento, ele não suprime a primeira sílaba do termo ao escrever, o que na oralidade é a permanência somente a última sílaba “está” > “tá” como é comum.

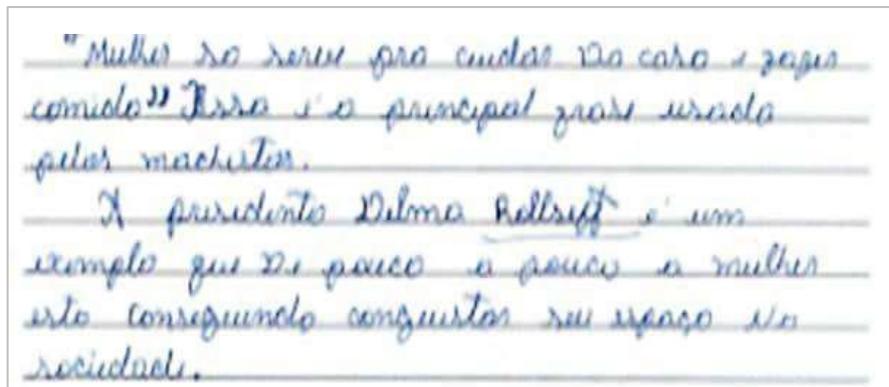
Na palavra “desigualdade” ocorrem três fenômenos de metaplasmos por transformação: dissimilação, nasalização e assimilação. A dissimilação ocorre quando o aluno troca na segunda sílaba o /i/ pelo /e/, no português brasileiro costuma acontecer com mais frequência o processo inverso, a troca do /e/ pelo /i/. A nasalização acontece ao ser inserida a letra “n” no interior da palavra, nasalizando a sílaba e, por último ocorreu a assimilação, a consoante /l/ foi transformada na semivogal /u/, o que resultou em “desenguedalhade” (linha 7).

O processo de dissimilação acontece também no termo “conquistar” e “principais” que o aluno registra “conquestar” e “prencepais”. Na palavra “lugar” > “luga” (linha 3) ocorre a supressão do fonema /r/ na sílaba final.

Porém, cometer erros como este, não significa que o discente não tenha discernimento de oralidade e escrita, dado que no texto ele registra diversas palavras de forma correta. Em casos como os citados acima é importante que o professor faça intervenção, no sentido de mostrar a forma correta de escrever as palavras escritas incorretamente, pelo aluno.

A seguir, tem-se mais um fragmento do texto do aluno do 8º ano:

Fragmento 2 - Aluno do 8º ano escreve sobre o machismo na sociedade



Transcrição do fragmento 2

- (1) “Mulher so serve **pra cuedar** Da casa e fazer
- (2) comida” Essa é a **prencepal** frase usada
- (3) pelos machistas.
- (4) A **presedenta** Delma Rollseff é um
- (5) exemplo que De pouco a pouco a mulher
- (6) esta conseguindo **conquistar** seu espaço Na
- (7) sociedade.

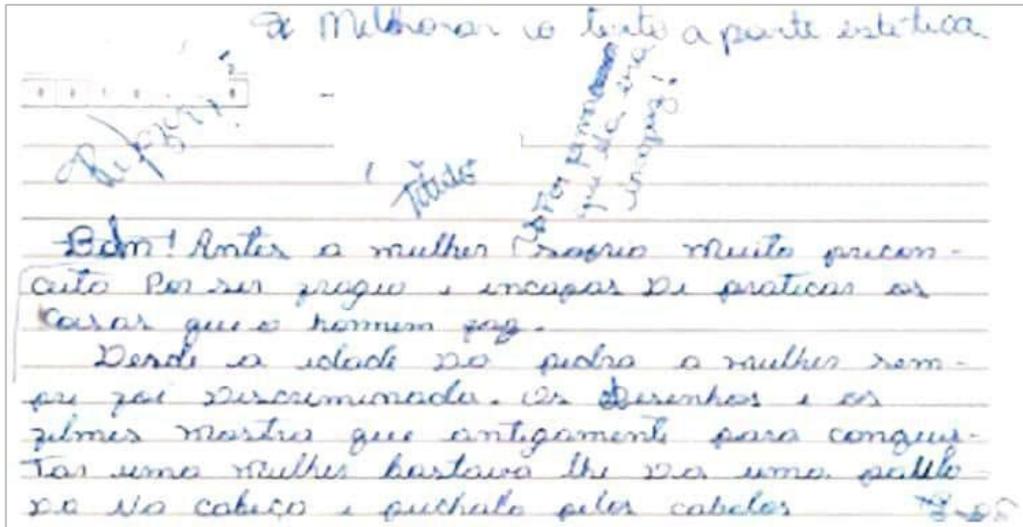
No fragmento 2, também há metaplasmos. Na preposição, o aluno faz o registro de “para” como “pra”. Ocorre apagamento da vogal /a/. Tal fenômeno ocorre com frequência no português brasileiro, especialmente quando o falante não está monitorando a sua fala, assim o aluno traz um traço da oralidade para o texto escrito. Nota-se, que perdura a falta do pingo no “i”, fenômeno que pode ser caracterizado como dissimilação, na qual se configura como a tentativa de desfazer a identidade dos sons, mas, neste caso, pode ser também por falta de atenção do aluno.

Percebe-se, que o aluno pouco fez o uso da pontuação no texto. Este fator pode estar ligado a questões da própria oralidade, de modo que o aluno pontua conforme o ritmo da sua

fala. Também, ficou perceptível que ele ainda não possui o conhecimento necessário da língua padrão, pois cometeu muitos erros ao escrever.

Abaixo, há um fragmento do texto de um aluno do 8º ano:

Fragmento 3 - A discriminação da mulher na sociedade, texto de um aluno do 8º ano



Transcrição do fragmento 3

- (1) Bom! Antes a mulher sofria Muito precon –
- (2) ceito Por ser **fragio** e **incapas** De praticar as
- (3) coisas que o homem faz.
- (4) Desde a idade Da pedra a mulher sem -
- (5) pre foi **Descrimenada**. Os Desenhos e os
- (6) **felmes** **mostra** que antigamente para conqui-
- (7) Tar uma mulher bastava lhe Da uma Paula-
- (8) Da Na cabeça e **puchala** pelos cabelos

Transcrição dos comentários da professora, no fragmento 3

- (1) Melhorar o texto a parte estética.
- (2) Refazer!
- (3) Por que ela era incapaz?

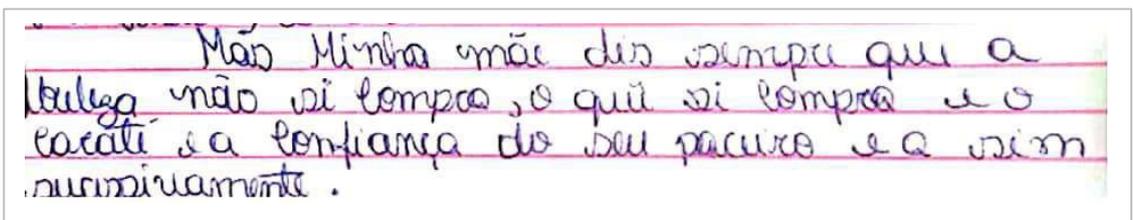
No fragmento 3, o aluno apresenta dificuldade com a modalidade escrita da língua. Nota-se, a ocorrência de assimilação no termo “frágil” > “fragio” (linha 2). Este fenômeno é comum no português brasileiro, o /l/ em posição final da sílaba vocalizado na semivogal /u/. Nos termos “incapaz” > “incapas” (linha 3), “discriminada” > “descriminada” e “filmes” > “felmes” ocorreu o processo de dissimilação. Apesar destas inadequações encontradas na produção textual, o aluno demonstra ter noção da linguagem escrita e falada, pois a maioria dos termos ele registra segundo a gramática normativa.

Os erros observados no texto deste aluno precisam ser trabalhados em sala aula, ele precisa receber orientação para melhorar a sua escrita. Percebe-se que a professora corrigiu o texto, pois ela solicita que o aluno o refaça e melhore a parte estética (linhas 1 e 2 da transcrição dos comentários da professora). O processo de reescrita é uma boa estratégia, no entanto não há indicações do que deve ser corrigido. Nesse sentido, o apontamento do que deve ser corrigido é fundamental para que o aluno possa corrigir baseado nas indicações do professor.

Dessa maneira, sendo a escrita monitorada pelo professor, possivelmente nas próximas produções, este aluno poderá procurar não repetir os mesmos erros. Embora essas dificuldades não sejam superadas em um curto espaço de tempo, o processo deve ser iniciado. Ademais, ao aluno ter consciência das suas principais dificuldades e com as devidas orientações do professor é possível progredir mais rápido no processo de aprendizagem da escrita.

O fragmento 4 é um trecho de um texto do autorretrato de uma aluna do nono ano, produzido em sala de aula.

Fragmento 4 - Texto de uma aluna do 9º ano



Transcrição do fragmento do texto da aluna do 9º ano

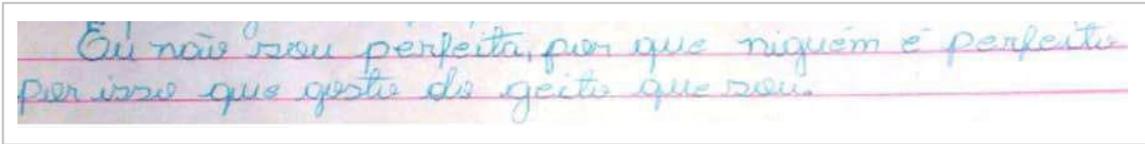
- (1) Mas minha mãe **dis** sempre que a
- (2) beleza não si compra, o **quê** se compra e o
- (3) **caratê** e a confiança do seu **paceiro e a sim**
- (4) sucessivamente.

Neste fragmento, é possível identificar algumas dificuldades na escrita da aluna. Há troca da letra “z” pelo “s” na palavra “diz” > “dis” (linha 1), tal fato pode ter acontecido por “z” ser pronunciado pelo aluno com o som de /s/ ao final da sílaba.

A aluna faz a supressão do /r/ no interior do termo “parceiro” > “paceiro” (linha 3), fenômeno caracterizado como síncope. Na palavra “caráter” > “caratê” (linha 3) pode ser observado a supressão do /r/ final. Ela também desloca o acento para a sílaba posterior, evento chamado de sistole. Outra inadequação foi a hipersegmentação no termo “assim” > “a sim” (linha 3) e a supressão do /s/ no interior da palavra, acontece mais uma vez o processo fonológico síncope.

A seguir, apresenta-se mais um fragmento, com o mesmo propósito.

Fragmento 5 - Texto de uma aluna do 9º ano



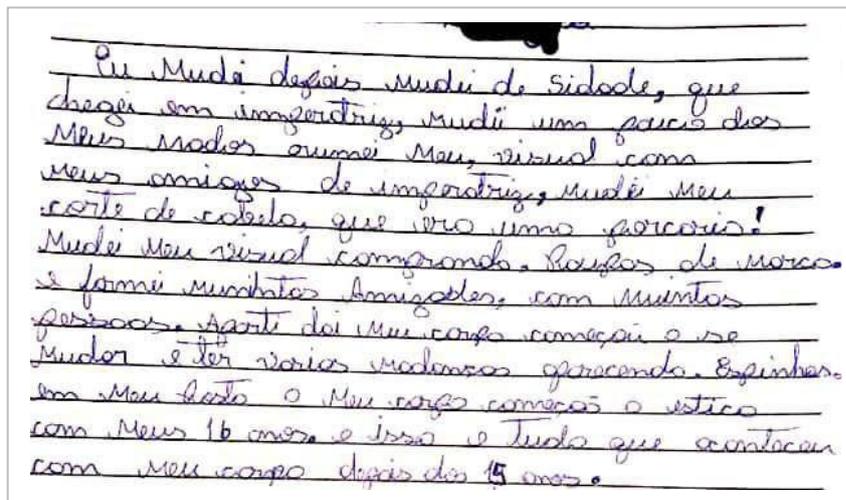
Transcrição do fragmento 5

- (1) Eu não sou perfeita, por que **niguém** é perfeito
- (2) por isso que gosto do **geito** que sou.

O fragmento mostra que a aluna desnasaliza o vocábulo “ninguém” > “niguém” ao suprimir o “n” na primeira sílaba, além disso, no termo “jeito” > “geito” ela troca o /j/ pelo /g/, e o faz por possuírem pronúncias iguais. Assim, acontece o fenômeno assimilação.

A produção textual abaixo tem a mesma temática (autorretrato). É uma produção de um aluno do nono ano:

Fragmento 6 - Texto de um aluno do 9º ano



Transcrição do fragmento 6

- (1) Eu Mudei depois Mudei de **Sidade**, que
- (2) cheguei em imperatriz, **Mudi** um pouco dos
- (3) Meus Modos **arumei** Meu, visual com Meus
- (4) amigos de imperatriz; Mudei Meu
- (5) corte de cabelo, que era uma porcaria!
- (6) Mudei Meu visual comprando, Roupas de Marca.
- (7) e formei **Munintas** Amizades, com **Muintas**
- (8) pessoas. **Aparti dai** Meu corpo **começou o** se
- (9) **Mudar** e ter **varias** mudancas aparecendo. Espinhas.
- (10) em **Meu Rosto** o **Meu** corpo **começou o estica**
- (11) com Meus 16 anos. e isso e tudo que aconteceu
- (12) com Meu corpo depois dos 15 anos.

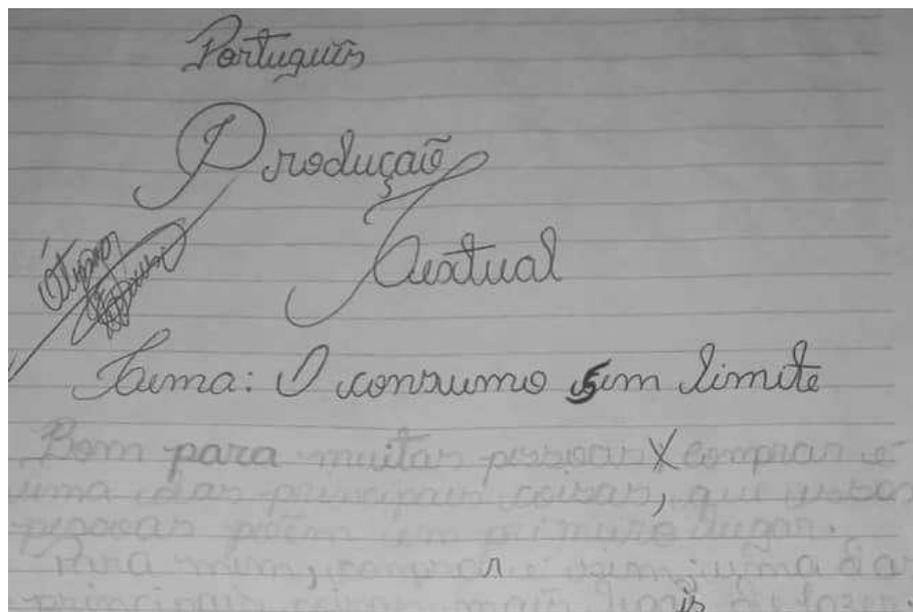
O aluno tem dificuldade com ortografia, o que fica nítido no registro do termo “cidade” > “*sidade*” (linha 1). Há troca do “c” pelo “s”, o que pode ter ocorrido pelo fato de “c” possuir o som de /s/ quando vem antes da letra “i”. Esta confusão é feita com frequência na escrita e, às vezes, ocorre independente do grau de escolaridade, mas no caso desta palavra, sendo bastante usada no dia a dia, as chances da realização do /s/ diminuem.

O aluno cometeu outro erro muito comum na língua portuguesa que foi eliminar o dígrafo “rr” no vocábulo “arrumei” > “*arume*” (linha 3) e suprimir o /r/ final nos termos “a partir” > “*aparti*” e em “esticar” > “*estica*” (linha 8 e 10). No caso do apagamento do dígrafo ocorre síncope e no segundo termo, apócope. Enquanto no termo “mudei” o aluno registra de duas maneiras “mudei” e “mudi” (1 e 2), isso mostra a incerteza e a falta de domínio da escrita. Então, em um dos registros ocorre o apagamento do ditongo decrescente na supressão do /e/ em “mudi”, fenômeno nominado de monotongação (ROBERTO, 2016).

O aluno registra uma mesma palavra de forma distinta: “munintas” e “*Muintas*” (linha 7), tal fato mostra mais uma vez a incerteza do aluno ao escrever. O aluno nasaliza o termo citado anteriormente nas duas maneiras realizadas, além da nasalização de “começou” > “*começõu*” (8). Neste texto, nota-se que o aluno ainda tem pouco domínio da norma padrão. Ele grafou várias palavras de forma incorreta, demonstrou que a oralidade ainda exerce muita influência na sua escrita, apesar de estar concluindo a última etapa do Ensino Fundamental.

Com o propósito de verificar a escrita de alunos de escolas rurais, tem-se mais um fragmento:

Fragmento 7 - Produção textual de uma aluna do 9º ano



Transcrição do fragmento 7

- (1) Português
- (2) Produção
- (3) Textual
- (4) Tema: O consumo (s) **cem** limite
- (5) Bom para muitas pessoas; Comprar é
- (6) uma das principais coisas, que essas
- (7) pessoas põem em primeiro lugar.
- (8) Para mim, **compra** (r) é sim, uma das
- (9) principais coisas mais **legal** (is) de fazer.

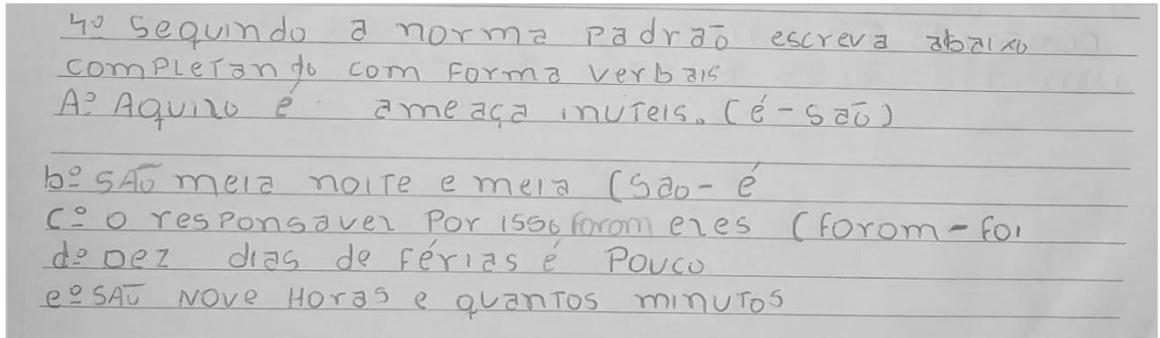
O dado mostra que a aluna apresenta dificuldade para escrever algumas palavras, mas a maioria delas está registrada de forma correta. Uma das palavras que ela registrou de forma inadequada foi a preposição “sem” > “cem” (linha 3). O equívoco da aluna, possivelmente, se deve ao fato de a preposição “sem” e o numeral “cem” possuírem pronúncias iguais, são palavras homófonas, com escrita e significado diferente. Outro desvio encontrado é a supressão do /r/, marca de infinitivo no verbo “comprar” (linha 7). A aluna registra o termo “comprar” de duas formas distintas, na primeira vez ela o registra corretamente e na segunda, de forma incorreta.

No texto, nota-se, também, a não realização do plural redundante em “legais” > “legal” (linha 5). No entanto, a aluna pluraliza a maioria das palavras da sentença (“uma das principais coisas mais legal (is) de fazer”) e deixa apenas um termo sem a devida concordância. Pode-se afirmar que os erros cometidos pela aluna são compreensíveis, pois apesar de algumas dificuldades, ela consegue escrever da forma que se espera para a sua etapa de ensino.

Percebe-se, ainda, no fragmento 7 que a professora faz a correção do texto e apresenta para a aluna a forma padrão das palavras com desvio. A atitude da professora pode contribuir para que a aluna tome consciência dos erros e procure monitorar mais a escrita para não cometer as mesmas inadequações.

O próximo fragmento aborda a questão da norma padrão da língua sendo, uma atividade que o aluno copiou do livro didático “Português e Linguagens”, de William Cereja e Tereza Cochar (2015).

Fragmento 8 - Texto de um aluno do 9º ano



Transcrição do fragmento 8

- (1) 4º Seguindo a norma padrão escreva abaixo
- (2) completando com forma verbais
- (3) Aº Aquilo é **ameaça inúteis**. (é- são)
- (4) bº **SÃO** meia noite e meia (são-é)
- (5) cº o responsável por isso **forom** eles (**forom**-foi)
- (6) dº Dez dias de férias é pouco
- (7) eº **SÃO** Nove Horas e quantos minutos

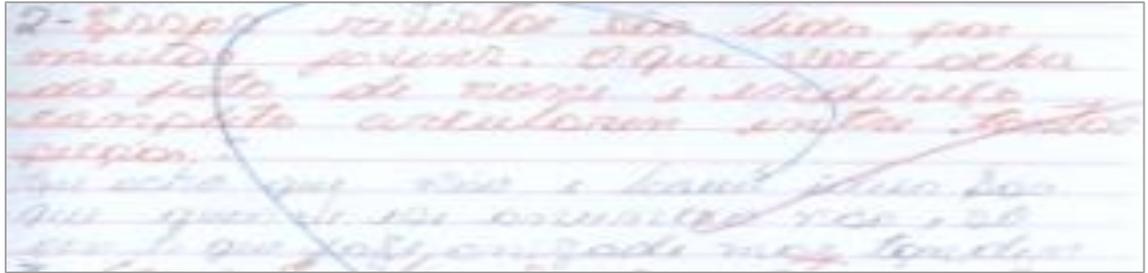
A atividade requer que o aluno complete as frases com as formas verbais, segundo a norma padrão. O aluno completa a primeira frase “Aquilo é ameaça inúteis” > “Aquilo são ameaças inúteis” (linha 3) de forma incorreta, pois ele flexiona o verbo ser no singular em vez de usar a forma correta, o plural “são”.

Na segunda frase “São meia noite e meia” > “é meia noite e meia”, o aluno mais uma vez faz o registro de forma indevida ao fazer a flexão do verbo “ser” no plural, mas deveria flexioná-lo no singular. Os equívocos do aluno ocorreram possivelmente por ele realizar a flexão do verbo “ser” na escrita, conforme o faz ao falar. A forma registrada na escrita, são traços da oralidade na escrita. É possível, ainda, se observar interferência da oralidade na escrita no registro do termo “foram” > “forom” (linha 5) ele faz a flexão do verbo “ir” de forma adequada, mas troca o /a/ pelo /o/ ocorre o fenômeno metafonia, altera o timbre da vogal.

Além disso, apesar de estar copiando a atividade do livro didático ele cometeu outros desvios, como a não realização do plural redundante em “ameaças” > “ameaça” e a supressão do acento em “inúteis” > “inuteis”.

No seguinte fragmento tem-se uma questão de atividade copiada por uma aluna do 8º ano.

Fragmento 09 - Atividade de uma aluna do 8º ano



Transcrição do fragmento da atividade da aluna do 8º ano

- (1) 2- Essas revistas são **lida** por
- (2) muitos jovens. O que você acha
- (3) do fato de **none** e endereço
- (4) **completo** circularem entre tantas
- (5) **peçoas**?
- (6) Eu acho que não **e boua** ideia por
- (7) que **quen** ve **ese anuncio** não **e so**
- (8) **gen te** que **faze anizade mar tanden**.

Pode-se perceber que a aluna, apesar de estar copiando a questão, não realiza o plural redundante do termo “lidas” > “lida” (linha 1). Assim, ocorre o fenômeno apócope ao ser feita a supressão do “s” no final da palavra. A aluna, também, tem dificuldade de fazer distinção entre os segmentos sonoros “m’ e “n”, dessa maneira, ela faz a troca das letras nas palavras “nome” > “none”, “completo” > “completo”, “quem” > “quen”, “amizade” > “anizade” e “também” > “tanden” (linha 3, 4, 7 e 8).

A aluna também faz a troca de segmento sonoro, em decorrência da forma como pronuncia os vocábulos “pessoas” > “peçoas” e “boa” > “boua” (5 e 6). Na primeira palavra, ela usa o “ç” no lugar do dígrafo “ss”, constituindo-se a assimilação, por possuírem sons semelhantes. No segundo termo, é feito o acréscimo da semivogal /u/ no interior da palavra, fenômeno conhecido como epêntese.

Ademais, a aluna faz a supressão da letra “s” no interior do pronome “esse” > “ese”, evento assinalado como síncope. O registro não convencional possivelmente acontece porque o “ss” é representado pelo fonema /s/. Ela também faz a troca das consoantes oclusivas /b/ pela /d/, no vocábulo “também” > “tanden”. Ocorre, ainda, neste caso, o fenômeno assimilação. No termo “faz” > “faze”, ocorre epítese, com o acréscimo do fonema /e/ no final da palavra. Na expressão aditiva “mais” > “mar”, acontece dois fenômenos, apócope, porque a aluna faz a supressão do “is”, e epítese, ao inserir o fonema /r/ no final da palavra.

Em todos os fragmentos analisados é notório o reflexo da fala na escrita. Os alunos cometem muitos erros, que não deveriam ocorrer em anos finais do Ensino Fundamental. Assim, percebe-se a necessidade de um ensino mais específico, voltado para as dificuldades dos discentes, no qual o professor identifique os erros, mas tenha mais empenho em buscar métodos e estratégias para melhorar a aprendizagem dos alunos. Assim, pode-se verificar que as dificuldades dos alunos são de diversas ordens e de diversos aspectos.

3.1.1 Os metaplasmos mais recorrentes na escrita de alunos de anos finais do Ensino Fundamental de escolas da zona rural

Com a análise dos textos dos alunos foi possível perceber várias ocorrências de metaplasmos na produção textual deles. No quadro 8 são apresentadas as ocorrências de cada tipo de metaplasmo nos textos analisados no tópico anterior.

Quadro 8 - Ocorrências de metaplasmos

| Metaplasmos | Ocorrências | Total |
|--------------------|---|--------------|
| Supressão | lugar > luga para > pra parceiro > paceiro caráter > caraté assim > a sim ninguém > niguém a partir > aparti esticar > estica arrumei > arumei ameaças > ameça inúteis > inúteis lidas > lida esse > ese | 13 |
| Acréscimo | boa > boua faz > faze | 2 |
| Transposição | ésta > está | 1 |
| Transformação | desigualdade > desengaudade diz > dis jeito > geito conquistar > conquistar principais > prencepais muitas > Muintas cidade > sidade mudei > mudi começou > começõu presidenta > presedenta frágil > fragio incapaz > encapas discriminada > descriminada | 19 |

| | | |
|--|---|--|
| | filmes > felmes sem > cem comprar > compra legais > legal pessoas > peçoas também > tanden | |
|--|---|--|

O quadro 8 mostra a ocorrência de metaplasmos na produção textual dos alunos. Os mais recorrentes são por supressão e transformação. Há apenas um registro de transposição e dois de acréscimo.

Esse resultado mostra que os alunos têm muita dificuldade para escrever de acordo com a língua padrão. Dessa maneira, os alunos escrevem certas expressões do modo como falam.

Neste contexto, ressalta-se que nem todos os professores sabem o que fazer diante do conflito linguístico dos alunos (BORTONI-RICARDO, 2004). Desta forma, é preciso que ao professor de língua portuguesa seja oferecido suporte teórico, pois nem todos tiveram acesso a determinadas teorias, como a da Sociolinguística.

Dessa forma, o próximo tópico trata sobre as dificuldades do aluno com a escrita e a mediação do professor no processo de ensino e aprendizagem, especificamente quanto à oralidade e à escrita.

3.2 As dificuldades dos alunos com a escrita

A transposição da oralidade para a escrita é um fenômeno bastante comum nas séries iniciais. Os alunos chegam no contexto escolar e começam a lidar com uma nova modalidade da língua: a escrita. A maioria deles já teve contato com a escrita em algum momento, pois nas sociedades letradas, a escrita se encontra presente em todos os contextos, inclusive no familiar. Por exemplo, muitas crianças costumam ouvir histórias lidas pelos seus familiares. Mas na escola é outra realidade, as crianças estão agora na condição de aprendizes da escrita e dos seus diversos usos sociais, pois o contexto de sala de aula é considerado o ambiente ideal para se aprender o código escrito.

As demandas da prática da escrita se dão de forma progressiva conforme o avanço do ano escolar, dos anos iniciais ao ensino médio ou mesmo até o nível superior. Em cada nível é esperado que já se tenha adquirido determinadas competências, no entanto muitas pessoas não conseguem desenvolver o que precisa no tempo necessário. Como consequência, muitos apresentam dificuldades que deveriam ter sido solucionadas em etapas anteriores. Para verificar a mediação do processo de ensino da escrita pelo professor, apresenta-se o fragmento 9. Ele

contém fragmento da entrevista feita com uma professora de escola rural sobre reflexo da oralidade na escrita de alunos de anos finais do Ensino Fundamental:

Fragmento 10 - fala da professora sobre reflexo da oralidade na escrita

Pesquisadora: *Na zona urbana, por exemplo, a gente percebe que os alunos escrevem quase da mesma forma como falam. Aqui existe essa questão?*

Professora 1: *Existe. Eu lembro que lá os meninos, na produção de texto, usava a linguagem do dia a dia dos jovens, com gírias e tudo. Aqui, a questão das gírias eles quase não usa, essas gírias entre os jovens. Aqui eles usam aquelas palavras que eles aprendem dos pais, que os pais não sabem ler, e não sabe escrever, não tiveram acesso à educação, ao estudo.*

No fragmento 10, a professora menciona sua experiência com ensino em contexto urbano e rural, destacando a diferença entre a transposição da oralidade para a escrita dos alunos dos dois contextos. Ela afirma que os alunos da área urbana na produção de texto “*usava a linguagem do dia a dia dos jovens, com gírias e tudo*” e quanto os da zona rural ela diz que eles raramente utilizam as gírias “*Aqui eles usam aquelas palavras que eles aprendem dos pais, que os pais não sabem ler, e não sabe escrever, não tiveram acesso à educação, ao estudo*”. Dessa forma, os alunos fazem uso de construções gramaticais não convencionais típicas de seu círculo social familiar.

Portanto, de acordo com as considerações da professora, cada grupo de alunos utiliza a linguagem dos contextos nos quais estão inseridos, o que é natural. Os alunos do contexto urbano com as possibilidades que têm, inclusive de acesso às mídias digitais, recebem outro tipo de influência na linguagem deles. Por exemplo, o uso de determinada gíria se propaga rapidamente. Por outro lado, os alunos da zona rural têm contato limitado com o mundo virtual, e até o contato físico com outras pessoas ocorre de forma mais restrita. A maior parte do tempo, eles convivem com familiares e os colegas da escola, que na sua maioria compartilham o mesmo contexto linguístico. Isso explica a predominância de características da fala dos avós ou dos pais quando eles transpõem a oralidade para a produção textual escrita.

O Fragmento 11 é da entrevista de outra professora, que aborda a questão da interferência da fala na escrita:

Fragmento 11 - fala da professora sobre características da fala na escrita

Pesquisadora: *Pelo o que você observa em sala de aula, qual é a dificuldade dos alunos quanto a escrever, as características próprias da fala da comunidade interferem na escrita deles?*

Professora 1: *Sim, eles possuem muitas dificuldades na escrita, mas isso não se deve ao fato de pertencerem à comunidade rural, mais também a outros fatores, a defasagem de ensino, por exemplo.*

Os dados mostram que a colaboradora da pesquisa percebe as dificuldades que os alunos possuem em relação à escrita. Ela não vê os problemas de escrita dos alunos como um fator que seja exclusivamente oriundo dos falares da comunidade. Ela ressalta que existe um conjunto de fatores que contribuem diretamente na aprendizagem dos discentes e cita como exemplo a “defasagem no ensino”.

As dificuldades são muitas em sala de aula e uma delas é relacionada ao trabalho com a escrita, como pode-se observar no fragmento da entrevista com a professora.

Fragmento 12 - fala da professora sobre as dificuldades dos alunos, para escrever

Pesquisadora: *Eu percebi nos textos e em algumas atividades que determinados alunos escrevem com reflexos da fala. Quais são as medidas que você toma para tentar sanar as dificuldades dos alunos, na escrita?*

Professora 1: *Não tenho como “abraçar o mundo com as pernas” as dificuldades que eles possuem já vêm há anos, são resultado do péssimo sistema, eles não sabem ler e nem escrever, mas passa de ano em ano empurrados pelo sistema, e o que estou fazendo para melhorar a atual situação é trabalhar leitura e a escrita juntamente com a gramática os instigando também para o posicionamento crítico.*

Pesquisadora: *Professora, você notou alguma diferença com as medidas já tomadas para aprimorar a escrita dos alunos?*

Professora 1: *Muitas, assim que cheguei na escola eles sequer abriam a boca, agora se posicionam abertamente, e mesmo com muitas dificuldades, eles escrevem.*

Nesse fragmento, a professora destaca a dificuldade que tem enfrentado no ambiente escolar devido aos erros cometidos pelos alunos na escrita, e estes não deviam ser tão recorrentes, por eles já estarem em anos finais do Ensino Fundamental. No entanto, essa realidade perdura na sala de aula, não só nesta escola; ela pode ser extensiva a várias escolas brasileiras. É notória a necessidade de um ensino transformador que não apresente apenas quantidade, mas também qualidade na educação brasileira.

A professora faz uma crítica referente ao sistema educacional. Ela menciona que alguns alunos, apesar de não saberem ler e escrever “*passa de ano em ano empurrados pelo sistema*”, e assim concluem o Ensino Fundamental. Muitos ingressam no Ensino Médio sem ter domínio da leitura e da escrita. Dessa forma, o aluno que já tem um histórico de repetência cursa o ano

seguinte para não ter distorção da idade-série, visto que nem sempre o sistema preza pelo avanço educacional, mas sim por estatísticas.

É perceptível, ainda, a preocupação da professora em relação ao reflexo da oralidade na escrita, pois como ela mesma mencionou, tem buscado alternativas na tentativa de sanar as dificuldades dos alunos. Uma das dificuldades mencionadas é como trabalhar “*leitura e escrita juntamente com a gramática*”. Contudo, ela ressalta que não é uma tarefa fácil, devido às dificuldades dos alunos que persistem há anos sem serem resolvidas. Ela chega a mencionar que, ao chegar à escola, se deparou com alunos que “*sequer abriam a boca*”. Com suas estratégias de ensino, já conseguiu realizar algumas mudanças referentes a isso, uma vez que os alunos começaram a participar durante as aulas e “*escrevem mesmo com dificuldades*”.

Vejamos abaixo mais um fragmento de um professor falando sobre as barreiras enfrentadas no contexto escolar.

Fragmento 13 - fala do professor sobre dificuldade na escrita

Pesquisadora: *Qual a maior dificuldade que o senhor enfrenta com os seus alunos?*

Professor 2: *A questão da dificuldade com os alunos, é a questão do ensino aprendizagem mesmo. Eles chegam na série que estão, muitos não sabe ler, muitos não sabe escrever direito.*

O professor menciona, no fragmento 13, que muitos dos alunos chegam aos anos finais do Ensino Fundamental sem saber escrever e ler direito. Nota-se que as dificuldades dos alunos são várias, não somente na modalidade escrita, mas, também, relacionada à leitura e ao receio de falar. Se temem falar, não conseguem ler e discutir o que leu. A prática da leitura é fundamental para eles obterem resultados melhores na escrita. A dificuldade em leitura compromete as demais.

Neste contexto, pode-se dizer que as dificuldades estão presentes em todos os contextos, das escolas da periferia às do centro, do urbano ao rural, mas pelos dados das entrevistas aqui analisados é possível perceber que os alunos de zona rural têm mais dificuldades. A seguir, apresenta-se mais um fragmento de entrevista referente a essa questão:

Fragmento 14 - fala da professora sobre a diferença de zona urbana e rural

Pesquisadora: *Você percebeu alguma diferença entre os alunos de zona urbana e rural?*

Professora 3: *É muito grande, é muito grande mesmo.*

Pesquisadora: *É mais difícil?*

Professora 3: *Por exemplo, eu trabalho no oitavo e nono anos, eu tenho alunos que eles não conseguem ler certas palavras, então a dificuldade é na leitura, na compreensão, na ortografia. Então, é muita dificuldade.*

No trecho desta entrevista, a professora enfatiza que existe uma diferença muito grande entre alunos do contexto urbano e rural, o último tem mais dificuldade. Tais dificuldades são motivadas por alguns fatores, sendo um deles a falta de material de apoio, tanto para uso individual quanto coletivo dos alunos em sala de aula.

Fragmento 15 - fala da professora sobre o material de sala de aula

Professora 3: *a questão da dificuldade aqui, essa questão mesmo de como trabalhar o conteúdo, às vezes, você tem que planejar a aula conforme a realidade do aluno, e o nosso aluno não tem acesso à internet, eles não têm acesso, por exemplo, a material mesmo, como jornais, revistas. Então, tudo o que a gente vai trabalhar se torna difícil. Porque para gente falta a questão do material na parte do aluno. Aí, a gente tem que trabalhar o conteúdo da forma mais simples possível.*

O dado mostra não haver condições para a relação do trabalho, da forma como deveria ser. Infelizmente, a falta de material ainda é uma realidade em escolas rurais, às vezes, nem mesmo os livros didáticos estão disponíveis. Em razão dessa carência, a professora enfatiza que o trabalho se torna uma tarefa difícil. Assim, ela precisa procurar a maneira mais viável possível para a realizar suas atividades. Se o trabalho do professor em contexto urbano já é desafiador, o da zona rural é muito mais. A escola rural demanda muito mais atenção do professor para o desempenho do seu trabalho.

3.3 A variação linguística e o uso que os alunos fazem da língua

O uso da língua se dá de forma distinta em cada grupo da sociedade e isso se chama de variação linguística. A variação linguística se encontra em todos os contextos sociais, inclusive nas intuições educacionais. Ela precisa ser tratada/dialogada em sala de aula e o professor deve ter consciência disso.

A própria BNCC, trata da variação linguística. É importante oferecer um ensino inovador; adotar métodos que venham fortalecer o processo ensino-aprendizagem. Diante das exigências de documentos norteadores da educação, os autores de manuais e livros didáticos, atendendo a recomendações legais, estão procurando trazer estas questões para serem trabalhadas no contexto escolar.

Entretanto, certa parcela dos professores ainda tem dificuldade de lidar com a abordagem da variação linguística. Alguns fatores contribuem para esta questão, tais como a falta de conhecimento teórico na área; outros se sentem desestimulados para trabalhar assuntos como este, e há até mesmo aqueles que a ignoram pelo simples fato de considerarem esse tipo de estudo irrelevante. Muitos professores supervalorizam a gramática normativa, consideram ser a única modalidade da língua que deve ser ensinada e aprendida.

A maioria dos professores colaboradores deste estudo percebe as dificuldades dos alunos tanto na oralidade quanto na escrita e tem consciência da importância de trabalhar a variação linguística. Alguns relatam dificuldades, mas afirmam que buscam alternativas para ajudar os alunos a conhecerem a diversidade do português brasileiro. Dessa forma, serão apresentados e analisados alguns extratos das entrevistas realizadas com professores(as) de língua portuguesa, por acreditar que eles(as) possuem maior conhecimento sobre as questões linguísticas; trabalham diretamente com o ensino de língua e, em alguns casos, já cursaram a disciplina de sociolinguística.

A seguir encontram-se alguns trechos das entrevistas que os professores falam sobre a variação linguística e o uso da língua pelos alunos.

Fragmento 16 - a variação linguística urbana e rural

Pesquisadora: *O senhor, é professor formado na zona urbana e morador de zona urbana? Então, a gente tem um conflito geográfico. Como o senhor adapta, a sua realidade com a realidade deles? Como faz essa adaptação?*

Professor 2: *O professor tem que ser criativo, tem que ser dinâmico, porque cada realidade é cada realidade. Você tem que se adequar.*

O fator geográfico é um influenciador da variação linguística, ela pode ocorrer tanto entre regiões diferentes quanto dentro de um mesmo município. No extrato da entrevista é abordada a questão da variação geográfica entre o contexto urbano e o rural. O professor destaca haver diferença entre essas duas realidades e da necessidade de se adequar, principalmente o professor que vem do contexto urbano para o rural, pois vai lidar com uma linguagem com características que diferem da que ele utilizada no dia a dia no contexto urbano, local que sofre mais influência das práticas de letramento.

No fragmento 17 o professor fala a variação linguística e como aborda em sala de aula:

Fragmento 17 - fala do professor sobre a variação linguística

Pesquisadora: *E quanto às variedades? O senhor já estudou sobre as variedades linguísticas?*

Professor 2: *Já sim.*

Pesquisadora: *E como o senhor lida com isso? Por exemplo lá no centro, a gente tem um jeito de falar diferente daqui, e quando chega aqui já é outro modo.*

Professor 2: *Isso que eu digo pra eles, a variação linguística, que mora na zona urbana fala de uma maneira, na zona rural já é de outra, aí tem que fazer essa ligação, eles saber essa diferença.*

O professor afirma já ter tido acesso ao estudo da variação linguística. Enfatiza ainda que mostra a diferença para os alunos entre a forma de falar de quem mora na zona urbana e na zona rural. É importante que, ao mostrar essas diferenças, se tenha o cuidado para não colocar o falante da área urbana como aquele que fala certo e do campo como aquele que fala errado. No fragmento 17, não é possível identificar de forma clara como o professor lida com essas diferenças linguísticas; ele apenas afirma que trata sobre o conteúdo com os alunos.

A seguir, o extrato de uma entrevista realizada com uma professora que fala do seu trabalho em sala de aula sobre as diferenças linguísticas dos alunos, como alguém que já trabalhou em dois contextos distintos: urbano e rural.

Fragmento 18 - a linguagem dos alunos

Pesquisadora: *A senhora fez o curso na zona urbana e trabalhou a maior parte do seu tempo na zona urbana. E como é que a senhora lida com esse ensino de zona rural. Tipo, porque a linguagem, o jeito que eles falam é diferente da maneira que os alunos da zona urbana falam. Como, a senhora, trata essas diferenças?*

Professora 3: *Eu procuro respeitar, né? Procuro respeitar a forma de comunicação deles, mas ao mesmo tempo eu procuro corrigir, corrigir. Mas nada que venha... deixar eles, assim, envergonhados não, eu tenho muito cuidado com isso.*

No trecho, a professora afirma que busca respeitar as particularidades linguísticas dos alunos, ao dizer: “*Procuro respeitar a forma de comunicação deles*”, portanto, verifica-se que é dada a importância devida à fala dele. Além disso, ressalta que ao fazer intervenções preocupa-se em não causar constrangimento aos alunos. Desse modo, é válido ressaltar, a necessidade de adoção de metodologias que propiciam o ensino da língua padrão. Contudo, é importante que no decorrer do processo de ensino, eles não sofram nenhum tipo de preconceito contra as suas diferenças linguísticas.

No próximo fragmento, a professora fala sobre o uso de variante não padrão pelos alunos no contexto escolar.

Fragmento 19 - fala da professora sobre o uso de variante não padrão pelos alunos

Pesquisadora: *Quando acontece algum “erro”, por exemplo, na sala de aula, como é a sua reação?*

Professora 3: *Primeiro quem age é os outros, os outros alunos, eles riem do colega, eee o interessante que eles mesmos, ééé.... também costumam fazer o mesmo erro, praticar o mesmo erro. Aí, eu observo, aí eu tento ééé.... mostrar que ele errou, que o aluno errou, mas de uma maneira simples e natural, para que ele não venha se sentir ofendido, envergonhado.*

Percebe-se que a professora assume uma postura de professora pesquisadora, adotando uma abordagem reflexiva sobre o uso da língua. Ela observa e procura desenvolver meios para melhorar a sua prática em sala de aula, ao enfatizar: “eu observo, aí eu tento ééé.... mostrar que ele errou”. A professora busca fazer intervenções diante da realização de variante não padrão pelo aluno, com o objetivo de mostrar que “o aluno “errou”, mas de uma maneira simples e natural, para que ele não venha se sentir ofendido, envergonhado”. Ela demonstra sensibilidade ao lidar com a linguagem que o aluno adquiriu fora do contexto escolar, adotando uma postura cautelosa e respeitosa para não causar constrangimento.

O dado ainda mostra que antes mesmo da professora fazer intervenção, alguns alunos já conseguem identificar o uso da variante não padrão utilizada pelo colega. No entanto, de acordo com a professora, aqueles que fazem julgamentos negativos também costumam usar a mesma variante que criticam. É notório que os alunos ainda veem o uso das variantes como incorreto.

Diante do exposto, ressalta a necessidade de o professor ter conhecimento teórico suficiente e adequado para conduzir sua sala de aula, de forma que obtenha êxito no tratamento das questões linguísticas. Ele deve fornecer os subsídios necessários para que o aluno adquira conhecimento sobre a variação linguística, entenda as diferenças entre as variedades e saiba como usá-la adequadamente.

Dessa forma, entende-se que a prática pedagógica do professor de língua portuguesa não deve contemplar somente ao ensino da gramática normativa, mas também deve abranger as variedades linguísticas. Isso permite que o aluno saiba respeitar a forma como as pessoas que não tiveram acesso ou tiveram pouco acesso à escola falam, saiba respeitar os colegas que têm mais dificuldade para usar linguagem formal, saiba fazer diferença entre fala e escrita, e usar a linguagem formal e informal de maneira adequada, a depender dos diversos contextos de comunicação (BRASIL, 1998).

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nesta pesquisa, o propósito foi de contribuir para o processo de ensino/ aprendizagem da escrita, com foco nos processos fonológicos, conhecidos como metaplasmos, na produção textual de alunos de anos finais do Ensino Fundamental, de escola da zona rural. A escolha do lócus se deu por esse contexto ser peculiar em alguns aspectos: as pesquisas quase não o alcança, o uso não regular da língua padrão, as condições de trabalho, que geralmente são distintas de escolas urbanas, entre outros.

Diante disso, esta pesquisa buscou analisar metaplasmos presentes na produção textual de alunos de anos finais do Ensino Fundamental, de escola da zona rural. Procurou ainda identificar quais os metaplasmos mais recorrentes na escrita deles e verificar as principais dificuldades que enfrentam ao escrever.

No tópico, “*Os metaplasmos e a produção textual de alunos de anos finais do Ensino Fundamental de escolas da zona rural*”, analisa diversos metaplasmos presentes na escrita dos alunos. Os fragmentos analisados revelam que há muito a ser feito para aprimorar o ensino/aprendizagem da escrita.

Algumas questões são fundamentais para melhorar o desempenho dos alunos na escrita. É crucial que eles compreendam que a língua não é estável, reconheçam a diferença entre fala e escrita, tenham consciência de que uma única letra pode ser representada por mais de um fonema e tenham acesso às diversas práticas de letramento.

Os dados demonstram que os metaplasmos mais recorrentes nas produções textuais dos alunos são por supressão e transformação. É perceptível que a realização desses metaplasmos também está relacionada ao contexto linguístico em que os alunos estão inseridos, visto que eles frequentemente transferem marcas da oralidade para a escrita, como a vocalização da letra “l” em /u/, fenômeno bastante comum no português brasileiro. Assim, é importante que os alunos monitorem a sua escrita para evitar essa transposição da oralidade.

Diante da análise dos dados, observa-se que os alunos colaboradores desta pesquisa ainda enfrentam dificuldades para entender que a fala e a escrita são distintas e que não se escreve como se fala, tal fato dificulta o processo de monitoração na escrita. É fato que os alunos enfrentam dificuldades na aprendizagem da escrita em todos os contextos de ensino, seja urbano, periférico ou rural. No entanto, em contextos nos quais a variedade linguística não padrão é predominante, as dificuldades dos alunos podem permanecer por mais tempo, como no contexto aqui estudado, se essas dificuldades não forem trabalhadas. Assim, os desvios da composição fonética das palavras irão persistir, o que é entendido como metaplasmos.

Os resultados também evidenciam o papel fundamental dos professores no tratamento da linguagem dos alunos e de suas dificuldades. Percebe-se, nas entrevistas semiestruturadas feitas com professores, que eles fizeram esforços para minimizar o uso não convencional da gramática na escrita dos alunos. Mencionaram que se empenharam no trabalho de leitura e escrita, juntamente com a gramática, e realizaram adaptações na forma de ensinar, visando promover à aprendizagem dos alunos. No entanto, não obtiveram muito sucesso, pois, segundo eles, os resultados esperados envolvem aspectos que vão além do trabalho em sala de aula. Enfrentam desafios de diversas ordens, como a falta de material de apoio.

É certo que, em contextos rurais ou não, os professores de língua portuguesa exercem uma influência significativa, sobretudo no ensino de língua. A eles, geralmente, é atribuída a responsabilidade de ajudar os alunos a ler com fluência, compreender o que leem, escrever bem e entender as diferenças e semelhanças entre a modalidade escrita e a falada. No entanto, os demais professores também podem e devem contribuir nessa tarefa, por meio de um trabalho interdisciplinar, uma estratégia capaz de aprimorar o desempenho dos alunos.

Uma atividade que contribui para o crescimento dos alunos, de forma interdisciplinar, é a prática de leitura, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Esta atividade pode ser promovida por todos os professores. Ela contribui para dirimir a interferência da oralidade na escrita. Além disso, a escola tem a responsabilidade de garantir aos seus educandos o conhecimento, inclusive linguístico, levando em conta a realidade linguística da comunidade, valorizando sua cultura e a identidade, ao mesmo tempo que media o que eles precisam aprender para exercer a cidadania nos diversos contextos que irão participar.

No que diz respeito à contribuição desta pesquisa para o processo de ensino e aprendizagem dos colaboradores, foi elaborado um livro de exercícios para os alunos, com foco no que a pesquisa apontou. Trata-se de um livro de exercícios composto por atividades que abordam os metaplasmos, principalmente os encontrados nos resultados da pesquisa. A proposta é que as atividades sejam trabalhadas de forma lúdica pelos alunos, como tarefas extras, sem a obrigatoriedade de “valer pontos” por elas. Fica claro que as atividades são feitas quando associadas à pontuação, com foco somente em “passar de ano”. Portanto, um dos objetivos é que os alunos aprendam a fazer leituras e atividades com ênfase na aprendizagem, deixando a avaliação; a pontuação como consequência.

Diante do exposto, considera-se que o objetivo geral desta pesquisa foi alcançado, pois os dados foram levantados e analisados. Eles mostraram a existência de metaplasmos na produção textual dos alunos, o que resultou na elaboração de atividades pela pesquisadora. Estas atividades têm como finalidade contribuir para a solução das dificuldades relacionadas à

transposição da fala para a escrita, auxiliar o professor no trabalho com a linguagem em sala de aula.

Esta pesquisa se encerra, mas a expectativa de continuidade do trabalho com escolas do campo permanece. Os resultados serão socializados com os colaboradores, e já estão sendo planejados encontros e palestras com os professores do polo. Além disso, o uso de livro de exercícios será acompanhado.

A responsabilidade de melhorar o ensino/aprendizagem da escrita em contextos rurais não deve ser uma responsabilidade exclusiva dos professores. É necessário realizar parcerias entre a Secretaria Municipal de Educação e as Universidades. Essas parcerias podem oportunizar a superação de dificuldades na escrita, dos alunos, visto que promovem o diálogo entre pesquisadores e professores, possibilitando a troca de experiências e a busca por alternativas para melhorar o que precisa ser melhorado.

Portanto, esta pesquisa demonstra que é possível identificar e enfrentar os desafios do processo de ensino/aprendizagem na escrita de alunos de contextos rurais. Acredita-se que, com esforços contínuos e colaborativos, é viável melhorar a qualidade da educação, independentemente do contexto. Desse modo, a luta pela educação do e no campo é responsabilidade de todos nós.

5 O PRODUTO TÉCNICO-TECNOLÓGICO – PTT

Um dos requisitos do curso de mestrado em Letras, modalidade profissional, é o desenvolvimento de um produto técnico-tecnológico com foco na temática pesquisada. A PTT está prevista nos objetivos da dissertação, e uma vez finalizada, infere-se que o objetivo tenha sido alcançado.

Assim, como parte da dissertação, propõe-se como produto educacional um livro de exercícios para abordar questões relacionadas ao ensino de língua portuguesa em escolas de zona rural. O propósito foi contribuir com o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, relacionado à variação linguística, especialmente quanto às diferenças entre fala e escrita. Foram abordados os metaplasmos na escrita de alunos de escolas de zona rural. Como o PTT, a intenção foi contemplar escolas rurais, com alunos que enfrentam dificuldade com a escrita. No entanto, o material poderá ser utilizado em outros tipos de escolas que encontram problemas de aprendizagem semelhantes.

5.1 Apresentação do PTT – LIVRO DE EXERCÍCIOS

O livro de exercícios foi elaborado como “produto de apoio/suporte ao trabalho do professor com fins didáticos na mediação de processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos educacionais” (CAPES, 2019, p. 16). A pretensão foi de usar os resultados da pesquisa para a elaboração de atividades que auxiliem no processo de ensino/aprendizagem de alunos da educação do campo, bem como de alunos de escolas da zona urbana, dependendo da necessidade.

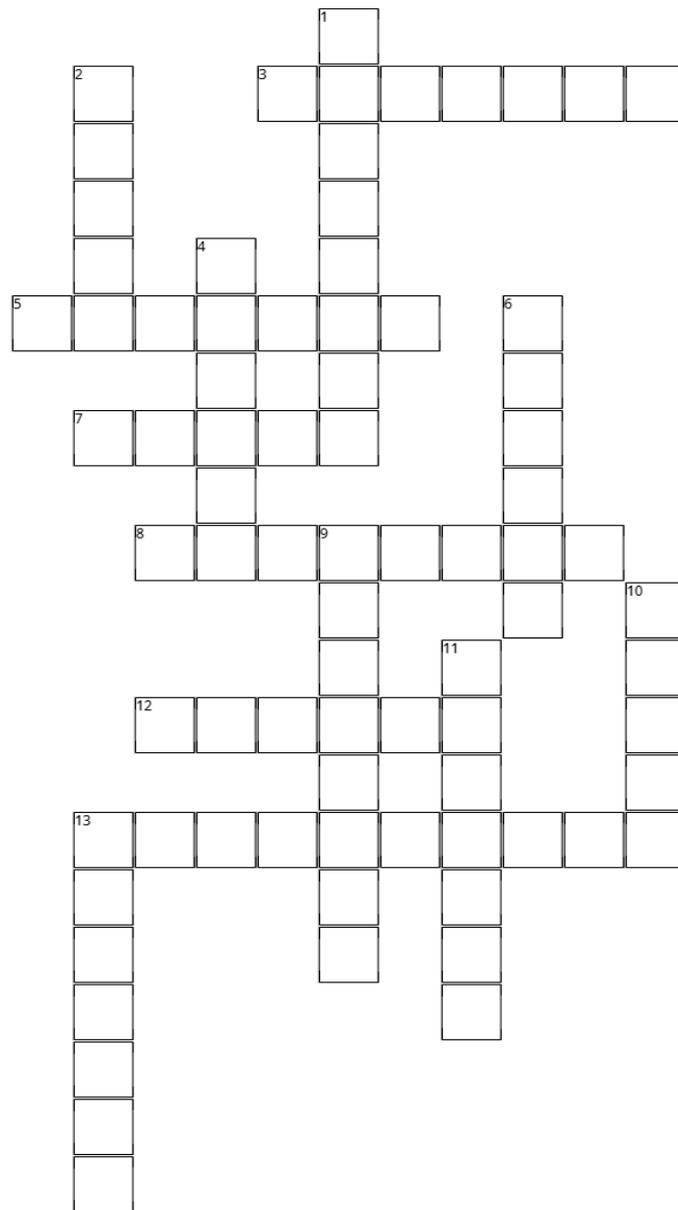
Como o foco é a aprendizagem da língua portuguesa, especificamente à transposição da fala para a escrita, com foco nos metaplasmos, a proposta deve ocorrer de forma mais lúdica e sem a obrigatoriedade exigida para o cumprimento de programas. Portanto, o uso das atividades deve ser feito de forma menos exigente. Elas devem ser feitas como atividades extras, no entanto, deve-se encontrar uma forma de incentivá-los a participar delas.

As atividades estão divididas em quatro seções, todas elas abordando fenômenos fonológicos. Na primeira seção, a proposta é brincar com palavras cruzadas. Na segunda, é brincar lendo textos e com as palavras contidas neles. Na terceira seção, é brincar jogando as palavras no tabuleiro. Por fim, os alunos devem escrever um pequeno texto para indicar qual seção eles mais gostaram e explicar por que ela foi a mais interessante.

Na elaboração das palavras cruzadas, a pesquisadora deste estudo criou pistas que estão dispostas na horizontal e vertical. Para montar as cruzadinhas, foi utilizado o site Educolorir (<https://www.educolorir.com/crosswordgenerator.php>).

No livro de atividades, constam cruzadinhas que trabalham os seguintes fenômenos fonológicos: despalatalização, palatalização, assimilação, dissimilação, nasalização, desnasalização, monotongação, ditongação, vocalização, alçamento de vogal, rotacismo, lambdacismo, supressão do /r/, epêntese e metátese.

Exemplo 1 - Proposta de atividade para trabalhar o fenômeno fonológico despalatalização.



Horizontais

3. Ave doméstica de pequeno porte, que se alimenta, principalmente de milho.
5. Por onde se vai para outro lugar e é quase sempre estreito.
7. Serve para fazer pipoca.
8. Banha retirada do porco.
12. Produz mel e é fundamental para a polinização de plantas.
13. Ave de pequeno porte, que voa e geralmente vive livre.

Verticais

1. Veículo que transporta carga pesada.
2. É tirada de plantas e cobre moradia.
4. Inseto pequeno, causa coceira e fica no cabelo.
6. Parte do corpo que as pessoas colocam brinco.
9. É feita de leite e tem nata.
10. É moradia de aves e feito por elas com pequenos ramos.
11. Alimento granulado feito de mandioca.
13. É feita de milho, temperada com açúcar ou sal, e cozida na palha do próprio milho.

A atividade aqui apresentada trabalha com os dígrafos “lh” e “nh” e foi sugerida com o propósito de minimizar a interferência do processo fonológico despalatalização na escrita dos alunos, tanto no contexto rural quanto no urbano, considerando que os processos fonológicos ocorrem em todos dos contextos linguísticos.

A proposta de atividades com cruzadinhas foi escolhida estrategicamente, uma vez que esse jogo permite que o aluno revise os fenômenos fonológicos, já que cada quadrinho corresponde a uma letra. O preenchimento incorreto levará o aluno a testar outras possibilidades de escrita, possibilitando que ele descubra a grafia correta da palavra.

Exemplo 2 - Vocalização do /l/

Leia o texto “*Mel de Maribomdo*” e identifique as palavras que têm a letra ‘L’.

Mel de Maribomdo

Almir Guino

Eu vou fazer, eu vou fazer, você vai ver
 Você vai ver maribomdo dar mel
 Maribomdo dar mel
 Maribomdo dar mel

Desse jeito então, São Pedro
 Vou ter que morar aí no céu
 Ou nos mande uma chuva de felicidade a granel
 E peça ao presidente que abaixe o aluguel

O covarde da verdade
 Tem tanto medo pra dedéu
 Ninguém pode entender essa Torre de Babel
 Onde a doçura é tão amarga como o fel

Cachaça, futebol e samba é a alegria do povão
 Cada um externa do peito a sua predileção
 Este ano São Cristóvão será nosso campeão, depois do Mengão.

Disponível em: <https://www.letas.mus.br/almir-guinetto/mel-de-maribomdo/>



Disponível em: <https://blogdescalada.com/>

Após ter identificado as palavras com a letra L na canção “*Mel de Maribomdo*”, escreva na primeira coluna as palavras com a letra “L” que possui o som do próprio /l/ e na segunda coluna aquelas em que o “L” tem o som de /u/.

| L com o som de /l/ | L com o som /u/ |
|---------------------------|------------------------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

Essa atividade proporciona o processo de reflexão referente ao som do /l/ no português brasileiro. O aluno poderá observar que essa letra possui o som de /u/ quando empregada ao final da sílaba, assim, perceberá que esse fenômeno não acontece de forma aleatória. Existe uma regra para que isso aconteça.

Exemplo 3 - Proposta de atividade para trabalhar o fenômeno fonológico monotongação.
Use as cartelas para preencher as lacunas do texto “*Manhã na roça*”. Observe que somente uma das opções da cartela é adequada para completar cada lacuna.

MANHÃ NA ROÇA

Alda Pereira da Fonseca

O sol _____ o horizonte,
Canta o galo no _____,
Bala a ovelhinha no monte,
Piam pintos no _____.

A fazenda despertou,
Num ruído _____.
Na roça o sol já encontrou
O matutino _____.

Tudo então vibra e se agita,
Nos trabalhos da _____,
Enquanto a ave saltita,
Na ramagem que o sol _____.

A vaca chama o _____,
Que ainda dorme no curral!
Mais longe grunhem cevados,
Grasnam patos no quintal.

Eis a vida que desperta,
Para o penoso labor,
Que dará _____ certa
De lucro compensador.

Disponível em: <https://peregrinacultural.com/>



Disponível em: <https://www.pragentemiuda.org/>

Quadro de cartelas para preencher o texto lacunado

| | | |
|--|-----------------------------|--------------------------------|
| Cartela 01 | Cartela 02 | Cartela 3 |
| Clareia Clarêa Clarea | Pulêro Polero Poleiro | Terreiro Terrêro Terrero |
| Cartela 4 | Cartela 05 | Cartela 06 |
| Alvissarero Alvissareiro Alvissarêro | Rocêro Roceiro Rocero | Lavoura Lavôra Lavora |
| Cartela 07 | Cartela 08 | Cartela 09 |
| Dôra | Terneiro | Colhêta |
| Dora | Ternêro | Colheita |
| Doura | Ternero | Colheta |

Sugestão: Use o dicionário para conferir a resposta.

O foco dessa atividade é o aluno observar as diferentes pronúncias para uma mesma palavra com ditongo, mas que na escrita padrão somente uma delas é aceita. Dessa forma, desenvolve-se a consciência fonológica e da variação linguística.

Exemplo 4 - Proposta de atividade para trabalhar o fenômeno fonológico alçamento de vogal.

Leia o texto “*Sapo cururu*” e circule as palavras que a letra “o” tem o som de /u/.

Sapo cururu

Sapo Cururu na beira do rio

Quando o sapo canta, ó Maninha, é porque tem frio

A mulher do sapo, deve estar lá dentro

Fazendo rendinha, ó Maninha, para o casamento

Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/cantigas-populares/984008/>



Disponível em: conectadonabio.blogspot.com

Exemplo 5 - Trabalhando variados fenômenos fonológicos

Observe o tema e a regra para responder.

| Regra | Loja | Show | Material escolar | Veículo |
|---|-------------------------|------------------|---------------------|----------------------------|
| Última letra: R | | | | |
| Dígrafo: RR | Material escolar | Automóvel | Festa junina | Animal |
| Dígrafos: lh ou nh | Ave | Roça | Circo | Parte do corpo |
| Última letra: L | Pescaria | Animal | Casamento | Papelaria |
| Dígrafo: SS | Doença | Viagem | Profissão | Animal |
| Encontros consonantais: PL, BL, CL ou TL | Livro sagrado | Natureza | Nome | Time |
| Encontros consonantais: Fl ou DL | Nome | Bolo | Animal | Instrumento musical |

Sugestão: Use o dicionário para conferir a resposta.

- Possíveis respostas

| Regra | Loja | Show | Material escolar | Veículo |
|---|-------------------------|------------------|---------------------|----------------------------|
| Última letra: R | Provador | Cantor | Apontador | Trator |
| Dígrafo: RR | Material escolar | Automóvel | Festa junina | Animal |
| | Borracha | Carro | Barraca | Cachorro |
| Dígrafos: lh ou nh | Ave | Roça | Circo | Parte do corpo |
| | Passarinho | Milho | Palhaço | Joelho |
| Última letra: L | Pescaria | Animal | Casamento | Papelaria |
| | Anzol | Cascavel | Casal | |
| Dígrafo: SS | Doença | Viagem | Profissão | Animal |
| | Papel | Passagem | Professor | Sanguessuga |
| Encontros consonantais: PL, BL, CL ou TL | Livro sagrado | Natureza | Nome | Time |
| | Bíblia | Planta | Clara | Atlético |
| Encontros consonantais: Fl ou DL | Nome | Bolo | Animal | Instrumento musical |
| | Flávio | Glacê | Flamingo | Flauta |

Nessa atividade, o aluno ampliará a consciência fonológica, uma delas é entender a relação grafema-fonema, em que a quantidade de letras nem sempre equivale à mesma quantidade de fonemas e vice-versa. Assim, vai perceber a necessidade de monitorar a escrita, pois ela não é uma representação da fala.

Exemplo 6 - Fenômenos fonológicos no fragmento de texto de um aluno do oitavo ano

Faça a leitura do fragmento do texto de um aluno do oitavo ano.

- (1) Mas minha mãe **dis** sempre que a
- (2) beleza não si compra, o **quê** se compra e o
- (3) **caratê** e a confiança do seu **paceiro e a sim**
- (4) sucessivamente.

Reescreva o fragmento observando as possíveis inadequações que esse aluno cometeu ao escrever o texto.

Nessa proposta de atividade, espera-se que o aluno consiga identificar os desvios de escrita cometidos no texto e fazer intervenções de forma adequada. Essa atividade ficou já no final do livro de exercícios, pois nas primeiras atividades foram trabalhados cada fenômeno fonológico de forma isolada. Somente depois foram propostas atividades que envolvia mais de um fenômeno fonológico na questão. Dessa forma, o aluno já tem mais consciência sobre cada um deles, o que torna mais fácil identificá-los e refletir sobre eles.

Em algumas atividades, foi sugerido ao aluno que consultasse o dicionário para conferir as respostas. A pesquisa dessas palavras no dicionário permitirá ao aluno reescrever as palavras que registrou de forma errada, possibilitando assim a compreensão das regularidades ortográficas.

O livro de exercícios tem como público-alvo alunos do oitavo e nono ano, mas o material pode ser replicado nos demais anos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, com algumas adaptações que o professor da turma julgar necessárias para adequá-lo melhor à realidade de seu contexto e contribuir para o melhor desempenho dos seus alunos. Espera-se que esse material pedagógico possa ajudar os professores de língua Portuguesa.

No ensino superior, o material pode ser utilizado como exemplo de material pedagógico que pode ser desenvolvido na aplicação de projetos de disciplinas práticas, envolvendo a teoria

e a prática. Assim, o material educacional proposto é fácil de ser compreendido e pode ser utilizado em diferentes realidades.

O uso do livro de exercícios *brincando com as palavras* é ideal em escolas de zona rural, por ter como proposta a valorização da pluralidade linguística dos camponeses. Os alunos terão a oportunidade de ver a representação de um material que contempla a realidade linguística local. O uso do PTT também é viável em contextos educacionais urbanos, visto que os processos fonológicos acontecem em todos os contextos linguísticos.

O livro de exercícios pode ser acessado como e-book no repositório da UEMASUL ou fisicamente. Esse material foi preparado focando nos resultados da pesquisa. Nos exercícios, serão trabalhadas palavras que sofrem alteração na composição fonética, o que não é aceito na linguagem padrão. Como esses alunos precisam dar continuidade aos estudos, é ideal resolver esses problemas o quanto antes possível.

REFERÊNCIAS

- ALKMIM, T. Sociolinguística. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 23-51.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.
- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ARROYO, M. G. CALDART, R. S. MOLINA, M. C. (Orgs.) **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- BAGNO, M. **Gramática de Bolso do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2013.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 jan. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação – **Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo**. Referência para uma política nacional de Educação do Campo. Caderno de subsídios, Brasília, 2005.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº. 9394/96, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoconstituicao/anexo/cf.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2022.
- CAPES. GT de Produção Técnica. **Relatório de Grupo de Trabalho**. Brasília: CAPES, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-producao-tecnica-pdf>. Acesso em: 26 de nov. de 2021.
- COELHO, I.; GORSKI, E.; SOUZA, C.; MAY, G. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.
- COUTINHO, I. L. **Pontos de gramática histórica**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

- CYRANKA, L. F. M. A pedagogia da variação linguística é possível?. In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola, 2015. p. 31-51.
- DIONISIO, A. P. Variedades linguísticas: avanços e entraves. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (orgs.) – 3ª ed. **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- FÁVERO, L.; ANDRADE, M. L. C.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- FERRAREZI JR., C. **Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna**. 1ª. ed. – São Paulo: Parábola, 2014.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HOUAISS, A. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2019.
- IMPERATRIZ. **Plano decenal de educação do município de Imperatriz - MA**. Prefeitura municipal de Imperatriz. Secretaria municipal de educação. Imperatriz, 2014.
- KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 2002.
- KOLLING, E., NERY, I.; MOLINA, M. C. (Orgs) **Por Uma Educação Básica do Campo**. v.1. Brasília, DF, 1999.
- LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução de Heloisa Monteiro e Francisco Settinieri. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 17 ed. São Paulo: Ática, 2009.
- LEITE, S. C. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.
- LYONS, J. **Lingua(gem) e linguística: uma introdução**. Rio de Janeiro: LTC, 2016.
- MARTINS, M. A.; VIEIRA, M. A.; TAVARES, S. R. **Ensino de Português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.
- MARCUSCHI, L. A; Dionísio, P. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARINHO, E. R. **Um olhar sobre a educação rural brasileira**. Brasília: Universa, 2008.
- MOLINA, C. M.; JESUS, S. M. S. A. **Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.
- MOLLICA, M. C. **Da linguagem coloquial à escrita padrão**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

- MYNAYO, M. C. S. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. In: MYNAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2010, p. 261-267.
- PADUA, E. M. de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórica prática**. 17. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- ROBERTO, T. M. G. **Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório**. São Paulo: Parábola, 2016.
- SILVA, T. C. **Fonética e Fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2019.
- SILVA, A. P. S.; PASUCH, J.; SILVA, J. B. **Educação Infantil do Campo**. São Paulo: Cortez, 2012.
- SOARES, M. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social**. 18ª ed. São Paulo: Ática, 2017.
- TARDELLI, M. C. **O ensino da língua materna: interações em sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2002.
- TAVEIRO-SILVA, M. da G. **Letramento e linguagem em escola rural no Maranhão**. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília. Brasília, 2012.
- TRAVAGLIA, L. C. et alii. Gêneros orais – conceituação e caracterização. In: **Olhares & Trilhas**. Uberlândia, vol. 19, n. 2 p. 12-24 jul./dez. 2017.
- URBANO, H. **A frase na boca do povo**. São Paulo: Contexto, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Cartela de palavras

| | | |
|--|-----------------------------|--------------------------------|
| Cartela 01 | Cartela 02 | Cartela 3 |
| Clareia Clarêa Clarea | Pulêro Polero Poleiro | Terreiro Terrêro Terrero |
| Cartela 4 | Cartela 05 | Cartela 06 |
| Alvissarero Alvissareiro Alvissarêro | Rocêro Roceiro Rocero | Lavoura Lavôra Lavora |
| Cartela 07 | Cartela 08 | Cartela 09 |
| Dôra | Terneiro | Colhêta |
| Dora | Ternêro | Colheita |
| Doura | Ternero | Colheta |

APÊNDICE B - Trabalhando encontros consonantais e as consoantes R e L

| Regra | Loja | Show | Material escolar | Veículo |
|---|-------------------------|------------------|-------------------------|----------------------------|
| Última letra: R | | | | |
| Dígrafo: RR | Material escolar | Automóvel | Festa junina | Animal |
| Dígrafos: lh ou nh | Ave | Roça | Circo | Parte do corpo |
| Última letra: L | Pescaria | Animal | Casamento | Papelaria |
| Dígrafo: SS | Doença | Viagem | Profissão | Animal |
| Encontros consonantais: PL, BL, CL ou TL | Livro sagrado | Natureza | Nome | Time |
| Encontros consonantais: Fl ou DL | Nome | Bolo | Animal | Instrumento musical |

ANEXOS

ANEXO A – Questionário para professores



**Universidade Estadual
da Região Tocantina
do Maranhão**

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E LETRAS - CCHSL
CURSO DE LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS
GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO MARANHÃO – GELMA**

Caro(a) professor(a),

Neste questionário vamos registrar informações sobre você. Precisamos saber sobre sua formação e onde ela ocorreu, por ser importante para a pesquisa que realizamos. Esta pesquisa é do Grupo de Estudos Linguísticos do Maranhão – GELMA, vinculada ao Núcleo de Estudos Literários e Linguísticos – NELLI, da UEMASUL. Pedimos sua colaboração, e garantimos que suas respostas são confidenciais. Agradecemos desde já sua preciosa colaboração.

1. Por favor, informe:

1.1 Idade _____ anos

1.2 Sexo: () Masculino () Feminino () Outro

2. Qual seu grau de escolaridade?

() Ensino médio incompleto () Ensino fundamental completo

() Ensino médio completo () Graduação incompleta

() Graduação completa () Outra. Qual? _____

3. Há quanto tempo você trabalha com língua Portuguesa? _____

3.1 Há quanto tempo você trabalha nesta escola? _____

3.2 Nesta escola você é professor: () Efetivo/concursado () Seletivado/contratado

4. Qual o seu curso de formação? _____

5. Em que tipo de escola/instituição você cursou:

5.1 Ensino Fundamental:

5.2 De 1ª a 4ª série: () Pública () Privada () Outra: _____

5.3 De 5ª a 8ª série: () Pública () Privada () Outra: _____

5.4 Ensino médio: () Pública () Privada () Outra: _____

5.5 Ensino superior: () Pública () Privada () Outra: _____

5.5.1 No caso de você ter curso superior, qual a modalidade? () Presencial () EAD

6. Quando você estudou essas séries, marque a localização da sua escola:

6.1 Alfabetização: () Zona Urbana () Zona rural

6.2 De 1ª a 4ª série: () Zona Urbana () Zona rural

6.3 De 5ª a 8ª série: () Zona Urbana () Zona rural

6.4 Ensino médio: () Zona Urbana () Zona rural



ANEXO B – Roteiro para entrevista com professores



Universidade Estadual
da Região Tocantina
do Maranhão

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E LETRAS - CCHSL
CURSO DE LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS
GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO MARANHÃO - GELMA

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Roteiro

1. Falar sobre variação/variedade linguística: se estudou sobre o tema e como lida com as diferentes formas de falar dos alunos.
2. Perguntar sobre a reação diante de um “erro” de fala, na sala de aula.
3. Perguntar sobre a dificuldade dos alunos quanto à escrita.
4. Procurar saber se, na concepção dele, as características próprias da fala da comunidade interferem na escrita dos alunos.
5. Perguntar quais as medidas adotadas em relação às dificuldades dos alunos, para escrever.
6. Descobrir os avanços obtidos com as medidas adotadas para aprimorar a escrita dos alunos.
7. Perguntar qual a maior dificuldade que enfrenta com os alunos.
8. Perguntar sobre diferença(s) entre os alunos de zona urbana e rural.
9. Perguntar sobre o material para trabalharem com os alunos.
10. Falar sobre adaptação do professor à realidade dos alunos.



ANEXO C – Produção textual de aluno

A Melhorar, se trata a parte estética.

Edm! Antes a mulher sempre muito preocupada por ser pobre e ocupar de praticar as coisas que o homem faz.

Desde a idade de pedra a mulher sempre foi discriminada. Em histórias e os filmes antigos que antigamente para conquistar uma mulher bastava lhe dar uma pulseira de no cabelo e pulhala pelo cabelo.

Hoje em dia de pouco a pouco as mulheres estão conseguindo conquistar seu lugar na sociedade.

Hoje em dia está passando comércios e para acabar com o preconceito com a mulher e muitas para os telespectadores a desigualdade que a mulher sofre tanto no "trabalho" como no dia a dia.

"Mulher do homem que cuida da casa e fazer comida" Isso é o principal papel usado pelas machistas.

A presidente Dilma Rousseff é um exemplo que de pouco a pouco a mulher está conseguindo conquistar seu espaço na sociedade.

Nos diversos meios de muitas qualidades que a mulher tem, se existissem mais mulheres trabalhando nos empregos que elas não discriminada "ai nem" O Brasil vive pra tanto.

ANEXO D – Produção textual de aluno

DOM | SEG | TER | QUA | QUI | SEX | SAB

Português

Produção

Atual

Luma: O consumo ~~em~~ limite

Bom para muitas pessoas comprar e
 uma das principais coisas, que usas
 pessoas põem um primeiro lugar.

Para mim, comprar é uma das
 principais coisas mais legais de fazer.

Há pessoas que mesmo tendo tudo e
 aquilo que é essencial para viver
 X não precisam; quer comprar para
 sumir (que dá no mundo) sem ter a
 menor necessidade daquilo que tal pessoa
 compraria.

Eu mesmo antigamente comprava sem
 ao menos saber se iria utilizar ou não.
 Nenhum X há um controle de ver
 certas coisas limitadoras.

Há pessoas que nem sabem ao menos
 saber como as coisas funcionam
 singulares. Há pessoas que
 que mesmo sem limites; fazem
 coisas absurdas só para vender

TERRA DO SOL

ANEXO E - Texto Mel de Maribondo

Mel de Maribondo

Almir Guino

Eu vou fazer, eu vou fazer, você vai ver
Você vai ver maribondo dar mel
Maribondo dar mel
Maribondo dar mel

Desse jeito então, São Pedro
Vou ter que morar aí no céu
Ou nos mande uma chuva de felicidade a granel
E peça ao presidente que abaixe o aluguel

O covarde da verdade
Tem tanto medo pra dedéu
Ninguém pode entender essa Torre de Babel
Onde a doçura é tão amarga como o fel

Cachaça, futebol e samba é a alegria do povão
Cada um externa do peito a sua predileção
Este ano São Cristóvão será nosso campeão, depois do Mengão.

ANEXO F - Texto Manhã na roça**MANHÃ NA ROÇA**

Alda Pereira da Fonseca

O sole clarea o horizonte,
Canta o galo no polero,
Bala a ovelinha no monte,
Piam pintos no terero.

A fazenda despertou,
Num ruído alvisarero.
Na roça o sole já encontrou
O matutino rocero.

Tudo então vibra e se agita,
Nos trabalho da lavora,
Enquanto a ave saltita,
Na ramagem que o sole doura.

A vaca chama o ternero,
Que ainda dormi no cural!
Mais longe grunhem cevados,
Grasnam patos no quintau.

Eis a vida que desperta,
Para o penozo labô,
Que dará colheta certa
De lucro compensadô.

ANEXO G - Texto Sapo cururu

Sapo cururu

Sapo Cururu na beira do rio

Quando o sapo canta, ó Maninha, é porque tem frio

A mulher do sapo, deve estar lá dentro

Fazendo rendinha, ó Maninha, para o casamento