



**Universidade de Brasília**  
**Instituto de Letras**  
**Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas**  
**Programa de Pós-Graduação em Linguística**

**LETRAMENTO E LINGUAGEM EM ESCOLA RURAL NO MARANHÃO**

*Maria da Guia Taveiro Silva*

Brasília – DF  
2012

*Maria da Guia Taveiro Silva*

**LETRAMENTO E LINGUAGEM EM ESCOLA RURAL NO MARANHÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em Linguística.  
Área de concentração: *Linguagem e Sociedade*

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Stella Maris Bortoni- Ricardo

Brasília  
2012

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de  
Brasília. Acervo 999536.

S586l Silva, Maria da Guia Taveiro.  
Letramento e linguagem em escola rural no Maranhão  
/ Maria da Guia Taveiro Silva. -- 2012.  
246 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Departamento  
de Linguística, Português e Línguas Clássicas/Programa  
de Pós-Graduação em Linguística, 2012.  
Inclui bibliografia.  
Orientação: Stella Maris Bortoni-Ricardo.

1. Letramento. 2. Linguagem e línguas - Variação.  
3. Professores e alunos. 4. Educação rural. 5. Lingüística.  
6. Ensino fundamental. I. Bortoni-Ricardo, Stella Maris.  
II. Título.

CDU 37.015.2

*Maria da Guia Taveiro Silva*

## LETRAMENTO E LINGUAGEM EM ESCOLA RURAL NO MARANHÃO


Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em Linguística.

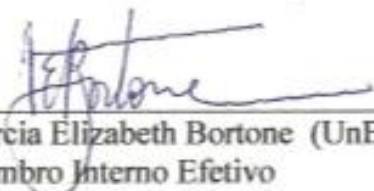
Área de concentração: *Linguagem e Sociedade*


Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Stella Maris Bortoni-Ricardo

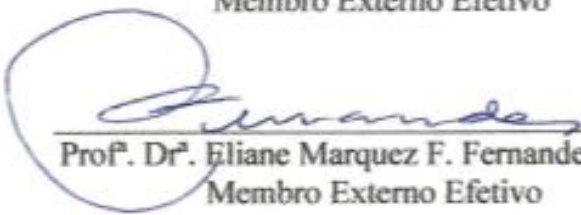
Data de Aprovação: 11 / 04 / 2012

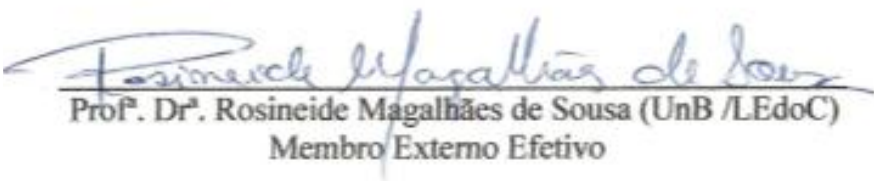
Banca Examinadora:

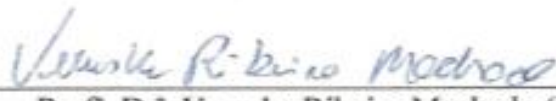
  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Stella Maris Bortoni-Ricardo (UnB)  
Presidente

  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Márcia Elizabeth Bortone (UnB/LIP)  
Membro Interno Efetivo

  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cecília de Magalhães Mollica (UPRJ)  
Membro Externo Efetivo

  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliane Marquez F. Fernandes (UFG)  
Membro Externo Efetivo

  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosineide Magalhães de Sousa (UnB /LEdoC)  
Membro Externo Efetivo

  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Veruska Ribeiro Machado (IFB)  
Membro Suplente

Aos meus pais,

Henrique e Maria Flora

## AGRADECIMENTOS

À Deus, Criador de tudo o que existe, que conduz cada momento de minha vida. Ele guiou o meu processo de formação profissional de tal forma que eu alcançasse a etapa de defender uma das coisas que mais me oferecem prazer na vida, o aprendizado.

Aos meus pais, dois grandes exemplos de vida, que sempre acreditaram em mim e me apoiaram de todas as formas nessa minha trajetória rumo ao saber.

À professora Stella Maris, grande exemplo como profissional e como ser humano. A quem agradeço os ensinamentos, as discussões acadêmicas e por sempre ter acreditado em mim, apoiando-me em todas as etapas desse curso. Por ser uma das pessoas mais importantes da minha vida.

Ao professor Erickson, por ter me aceito para estudar com ele na *University of California* em Los Angeles (UCLA) e por gentilmente ter compartilhado seus conhecimentos.

Às professoras que compõem a banca examinadora, por terem aceito o convite para avaliar esse trabalho e pela gentileza de terem aceito participar desse momento.

Aos professores do departamento, pelos ensinamentos, trocas de conhecimento e por tudo que compartilharam durante o curso.

Ao meu esposo, Josué, por seu apoio incondicional, pela paciência e por ser o companheiro, amigo e parceiro ideal, enviado por Deus. À minha família, sempre presente, paciente, apoiadora. Que compreendeu minhas ausências e se desdobrou para apoiar-me em todos os momentos.

Aos amigos Miliane, Avelina e Virgílio, pela amizade, pelo companheirismo e pelo apoio. A todos os colegas do doutorado.

A todos os servidores da Universidade de Brasília que contribuíram para a realização desse trabalho.

Às instituições que me apoiaram: à Secretaria de Educação do Estado do Maranhão e à Universidade Estadual do Maranhão, que me concederam licença para que eu pudesse estudar; à Universidade de Brasília, a minha principal plataforma de estudos nesse curso; à Escola João Marta de Sousa, o contexto da pesquisa; à UCLA, onde realizei o estágio sanduíche e à CAPES, pela bolsa de estudos concedida.

---

---

*“Não que sejamos capazes, por nós mesmos, de pensar alguma coisa, como se partisse de nós mesmos, mas a nossa capacidade vem de Deus.”*

(II Cor 3:5)

---

---

---

*“A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores, e por meio destes, os alunos, têm de estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa.”*

(Bortoni-Ricardo)

---

---

## O Poeta da Roça

Patativa do Assaré<sup>1</sup>

Sou fio das mata, canto da mão grossa,  
Trabáio na roça, de inverno e de estio.  
A minha chupana é tapada de barro,  
Só fumo cigarro de paia de mío.

Sou poeta das brenha, não faço o papé  
De argun menestré, ou errante cantô  
Que veve vagando, com sua viola,  
Cantando, pachola, à percura de amô.  
Não tenho sabença, pois nunca estudei,  
Apenas eu sei o meu nome assiná.  
Meu pai, coitadinho! Vivia sem cobre,  
E o fio do pobre não pode estudá.

Meu verso rastero, singelo e sem graça,  
Não entra na praça, no rico salão,  
Meu verso só entra no campo e na roça  
Nas pobre paioça, da serra ao sertão.

Só canto o buliço da vida apertada,  
Da lida pesada, das roça e dos eito.  
E às vez, recordando a feliz mocidade,  
Canto uma sodade que mora em meu peito.

Eu canto o cabôco com suas caçada,  
Nas noite assombrada que tudo apavora,  
Por dentro da mata, com tanta corage  
Topando as visage chamada caipora.

Eu canto o vaquêro vestido de côro,  
Brigando com o tôro no mato fechado,  
Que pega a ponta do brabo novio,  
Ganhando lugio do dono do gado.

Eu canto o mendigo de sujo farrapo,  
Coberto de trapo e mochila na mão,  
Que chora pedindo o socorro dos home,  
E tomba de fome, sem casa e sem pão.

E assim, sem cobiça dos cofre luzente,  
Eu vivo contente e feliz com a sorte,  
Morando no campo, sem vê a cidade,  
Cantando as verdade das coisa do Norte.

---

<sup>1</sup> Antonio Gonçalves da Silva - grande poeta popular nordestino



## RESUMO

O objetivo da presente pesquisa foi investigar e analisar a prática linguístico-pedagógica de professores de anos iniciais do Ensino Fundamental e sua influência no processo de letramento e de apropriação da variedade de prestígio pelos alunos da zona rural. Para tanto, o trabalho foi realizado com uma professora e os alunos de duas turmas de anos iniciais de uma escola pública da zona rural<sup>2</sup> do município de Imperatriz, estado do Maranhão. Seguiu-se um delineamento de pesquisa qualitativa, em que foram utilizados como instrumentos a observação participante dos alunos e da professora no exercício da docência, entrevistas intensivas, gravações em áudio, notas de campo e análise documental. Com isso, pretendeu-se descobrir como a prática linguístico-pedagógica de professores influencia o processo de letramento e de apropriação da linguagem pelos alunos nos anos iniciais de escolarização, de forma mais pontual, a apropriação da variedade considerada de prestígio. Os resultados encontrados evidenciaram que a questão do letramento e do conflito linguístico na escola de zona rural ainda são questões bastante complexas por vários motivos, entre eles foram considerados: (1) a escola - a escola de zona rural ainda não apresenta as condições necessárias para atender aos alunos, por não ter um programa próprio, pela falta de material didático necessário, pela deficiência das instalações físicas, por falta de formação adequada do professor e pela sobrecarga de trabalho imposta ao professor que impede a realização de um trabalho pedagógico mais satisfatório; (2) o contexto - o contexto de inserção dos alunos não contribui muito para o letramento e a aquisição da variação de prestígio que eles necessitam para ter sucesso escolar, avançar no percurso estudantil e tornarem-se cidadãos participativos na sociedade, cumprindo deveres e usufruindo dos direitos que lhes são devidos. Considerando que a questão do letramento e da língua apresentou-se como fundamental para a sobrevivência cultural<sup>3</sup> dos alunos da escola de zona rural, evidencia-se a relevância do presente estudo, que reside no fato de que o mesmo poderá contribuir para a prática educacional, oferecendo subsídios para professores e gestores no que se refere à relevância da prática linguístico-pedagógica do professor, especificamente dos professores de escolas de zona rural.

**Palavras-chave:** letramento, linguagem, variação linguística, professor, aluno, escola de zona rural.

---

<sup>2</sup> O termo “rural” já é concebido como negativo ou pejorativo em alguns contextos brasileiros. Porém, embora já haja a preferência por outros termos como: escola do campo, ou escola campesina, neste trabalho foi usada a terminologia “escola de zona rural” ou “escola rural” por ainda ser a categoria usada pelo órgão oficial da República que faz levantamento sociodemográfico do país, o IBGE.

<sup>3</sup> A expressão “sobrevivência cultural” foi utilizada aqui com duplo sentido: com referência à cultura já adquirida e a em construção ou a ser construída.

## ABSTRACT

This study aimed at investigating and analyzing the teachers' linguistic and pedagogical practices of an elementary school and their influence in the literacy process and the prestige variety acquisition by the students from the rural area schools. The students and their teacher are from a rural public school area in the county of Imperatriz, state of Maranhão, NE Brazil. It was carried out according to a qualitative research design, by means of participant observation of students and teacher while teaching and learning, intensive interviews, audio recordings, field notes, and document analysis. Thus, I have intended to discover how the teachers' language-teaching pedagogic practices influence the literacy and language acquisition process by the students in these stages of schooling, specially the appropriation of the prestigious linguistic variety. The findings have indicated that the issue of literacy and language conflict in the rural area schools are still very complex for several reasons, among them the following were considered. (1) the school: the rural area school does not present the necessary conditions to support the students, firstly because it doesn't have its own program; secondly for lacking of the necessary educational materials and thirdly for not offering the adequate formation and training to teachers. Besides, the teachers have so much work to do that leaves them without conditions to produce more satisfying results; (2) the context: the context where the students are doesn't contribute to the acquisition of literacy and the prestige variety which is necessary for their success in the schooling process, and for their progress in the schooling journey, so that they will become participating citizens in the society issues, fulfilling duties and enjoying the rights due to them. As the issue of literacy and language has been presented as key cultural survival items to students from the rural area schools, it highlights the relevance of the present study, which lies in the fact that it may contribute to the educational practices offering information to teachers and administrators regarding the importance of teachers' language-teaching practices, specifically to the ones from the rural area schools.

**Keywords:** literacy, language, linguistic variation, teacher, student, rural area schools.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1.1 Os dois Brasis .....	31
Figura 2.1 Incentivo ao português errado.....	49
Figura 2.2 Representação da fala em relação ao letramento .....	73
Figura 2.3 Representação do processo de letramento.....	77
Figura 3.1 Disposição da sala em 2009 e 2010 .....	99
Figura 3.2 Disposição da sala em 2011 (manhã) .....	99
Figura 3.3 Elo entre as asserções e os dados .....	113
Figura 4.1 Número de escolas de educação básica no campo, estado por estado .....	131
Figura 4.2 Lagoa nos Lençóis Maranhenses .....	135
Figura 4.3 Dunas nos Lençóis Maranhenses .....	136
Figura 4.4 Cachoeira São Romão.....	136
Figura 4.5 Cachoeira da Pedra Caída .....	136
Figura 4.6 Ponte Dom Felipe Gregory .....	140
Figura 4.7 Caipira picando fumo (1893).....	146

## LISTA DE MAPAS

Mapa 4.1 Mapa do Maranhão .....	133
Mapa 4.2 Mapa do Município de Imperatriz .....	138

## LISTA DE FOTOS

Foto 3.1 Bacaba debulhada .....	89
Foto 3.2 Bacaba no cacho .....	89
Fotos 3.3; 3.4; 3.5 Via de acesso ao povoado .....	90
Foto 3.6 Cinzeiro, o riacho do povoado .....	91
Foto 3.7 Arredores da escola no período do inverno .....	97
Foto 3.8 Sala de aula.....	98
Foto 3.9 Alunos desfilando .....	98
Foto 3.10 Hora da merenda .....	98
Foto 3.11 Alunos bebendo água .....	98
Foto 4.1 Construções rústicas da zona rural pesquisada.....	121
Foto 4.2 Caipira fazendo a barba (2011) .....	146
Foto 4.3 Residências na comunidade estudada (2011) .....	148

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1.1 Índice do IDEB de 2009 e projeção para 2011 .....	32
Quadro 2.1 Vogais orais .....	58
Quadro 2.2 Principais consoantes e símbolos fonéticos .....	61
Quadro 2.3 Sílabas do português brasileiro .....	62
Quadro 3.1 Demonstrativo de alunos das turmas pesquisadas em 2011 .....	103
Quadro 3.2 Demonstrativo das principais atividades realizadas no campo de pesquisa	108
Quadro 5.1 Alguns dos verbos mais usados pelos colaboradores .....	167
Quadro 5.2 Verbos das três conjugações com a forma de gerúndio, como usam os colaboradores .....	167
Quadro 5.3 Exemplo de verbos nos modos indicativo e subjuntivo, como usam os colaboradores .....	167
Quadro 5.4 Amostra de verbos conjugados nos três tempos mais usados pelos colaboradores .....	168

## LISTA DE TEXTOS

Texto 4.1 Jeca Tatu .....	147
Texto 5.1 Produção textual de um aluno do 4º ano, de 15 anos e 11 meses .....	170
Texto 5.2 Tarefa feita por uma aluna do 4º ano, de 14 anos e 1 mês, corrigida pela professora.....	179
Texto 5.3 Cópia de um texto escrito no quadro, (aluna do 4º ano, de 14 anos) .....	185
Texto 5.4 Produção de um aluno do 5º ano, de 14 anos e 3 meses .....	202
Texto 5.5 Relatório de atividades escrito por um aluno do 3º ano, de 9 anos e 8 meses .....	202
Texto 5.6 Aluno do 2º ano, de 10 anos e 5 meses .....	205
Texto 5.7 Aluno do 4º ano, de 11 anos e 3 meses .....	205
Texto 5.8 Aluno do 5º ano, de 12 anos e 8 meses .....	205

## **LISTA DE DOCUMENTOS**

Documento 5.1 Bilhete de uma mãe de aluno ..... 198



## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 4.1 População urbana/rural das regiões brasileiras .....	117
Tabela 4.2 População Rural dos Estados do Nordeste em 2010 .....	119
Tabela 4.3 Comparativo da população urbana/rural de 1960 a 2010 .....	120

## LISTA DE SIGLAS

ABCAR	– Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural
BIRD	– Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
CEB	– Câmara de Educação Básica
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CNEA	– Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER	– Campanha Nacional de Educação Rural
CEP	– Conselho de Ética em Pesquisa da UnB
CBAR	– Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais
EDURURAL	– Educação Rural
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFMA	– Instituto Federal de Educação Superior do Maranhão
INAF	– Indicador de Analfabetismo Funcional
IDEB	– Índice de Desenvolvimento da educação Básica
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação e Cultura
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	– Português Europeu
PB	– Português Brasileiro
PDDE	– Programa Dinheiro Direto na Escola
PISA	– Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAD	– Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNLD Campo	– Programa Nacional do Livro Didático do Campo
PNUD	– Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROCAMPO	– Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROFORMAÇÃO	– Programa de Formação de Professores em Exercício
PRONERA	– Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SECAD	– Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e

## Diversidade

- SSR – Serviço Social Rural
- UFBA – Universidade Federal da Bahia
- UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
- UFS – Universidade Federal de Sergipe
- UnB – Universidade de Brasília

## NORMAS DE TRANSCRIÇÃO

As normas utilizadas para a transcrição dos textos estão de acordo com Castilho e Preti (1986-1987, p. 9-10), com algumas adaptações. Os nomes dos participantes da pesquisa não são verdadeiros, eles foram substituídos por nomes de pássaros que vivem na região pesquisada e foi feito da seguinte forma: nomes masculinos e femininos de acordo com o sexo do pesquisado. Ademais, foram usados os seguintes termos:

A = aluno (a)

AA = alunos

P<sup>1</sup> = professora

P<sup>2</sup> = pesquisadora

M = mãe

Pai = pai

Av = avó

As convenções de transcrição de fala para todos os capítulos são as seguintes:

XXX = palavra ou trecho incompreensível

..: = pausa de qualquer extensão

(+) = pausa curta

(+++)= pausa longa

/: = truncamento ou interrupção abrupta para auto-correção

MAIÚSCULO = marcar entonação

(...) fragmento de qualquer tamanho não-transcrito

( ) comentário da pesquisadora

Negrito = ênfase

Sílabas separadas por hífen – = leitura pausada

Foram também utilizados os seguintes sinais convencionais de pontuação gráfica:

vírgula (,); ponto (.); ponto de exclamação (!); ponto de interrogação (?).

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	25
A organização da tese .....	27
<b>1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO .....</b>	<b>29</b>
1.1 Introdução .....	30
1.2 A realidade de um direito quase sempre negado .....	30
1.3 Justificativa .....	35
1.4 Perguntas exploratórias .....	37
1.5 Objetivo geral .....	38
1.5.1 Objetivos específicos .....	38
1.5.2 Asserção geral .....	38
1.5.3 Subasserções .....	38
1.6 A escolha do tema .....	40
1.7 Objeto de pesquisa: uma questão de fidelidade .....	41
1.8 Princípios norteadores da pesquisa .....	42
1.9 Resumo do capítulo .....	43
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>44</b>
2.1 Introdução .....	45
2.2 Considerações sobre a Linguística e a Sociolinguística .....	45
2.2.1 A Linguística .....	45
2.2.2 A Sociolinguística .....	46
2.2.3 Variação linguística .....	48
2.2.4 Como a variação sociolinguística é classificada .....	51
2.2.5 Variedade, variável e variante linguística .....	52
2.2.6 Variedade culta e norma padrão .....	53
2.2.7 Os contínuos .....	53
2.2.7.1 O contínuo de urbanização .....	53
2.2.7.2 O contínuo de oralidade e letramento .....	55
2.2.7.3 O contínuo de monitoração estilística .....	55
2.2.8 Regras variáveis do português brasileiro .....	56
2.2.9 Características fonológicas do português brasileiro .....	57

2.2.10	Metaplasmos do português brasileiro	62
2.2.10.1	Metaplasmos por acréscimo	63
2.2.10.2	Metaplasmos por supressão	63
2.2.10.3	Metaplasmos por transposição	64
2.2.10.4	Metaplasmos por transformação	64
2.3	Para compreender Letramento: aporte teórico	67
2.3.1	Letramento: referências internacionais	67
2.3.2	Letramento no contexto brasileiro	73
2.3.2.1	Letramento: fala versus escrita	73
2.3.2.2	É letramento versus alfabetização?	74
2.3.2.3	O letramento no domínio da Escola	76
2.3.3	Alfabetismo no Brasil	78
2.3.3.1	Letramento na Zona Rural brasileira	79
2.4	Resumo do capítulo	80
3	METODOLOGIA: MICROETNOGRAFIA EDUCACIONAL COM BASE SOCIOLINGÜÍSTICA	81
3.1	Introdução	82
3.2	Método	82
3.3	Pesquisa qualitativa	83
3.4	A Etnografia como abordagem	84
3.4.1	Uma microetnografia	85
3.4.2	Microetnografia educacional com base sociolinguística	87
3.5	O Contexto	87
3.5.1	A busca por colaboradores	87
3.5.2	A opção pela Escola: uma questão de afetividade	88
3.5.3	O povoado de Bacaba	89
3.5.4	Acesso ao povoado	90
3.5.5	A organização do povoado	91
3.5.5.1	A comunidade escolar	93
3.5.6	A escola	96
3.5.7	As turmas	97
3.5.8	A sala de aula	97
3.5.8.1	Organização da sala	99

3.5.9 Os colaboradores .....	100
3.5.10 As professoras .....	100
3.5.11 Os alunos .....	102
3.5.11.1 Perfil socioeconômico dos colaboradores .....	104
3.6 O Contexto em transformação: um momento histórico – “a urbanidade sobrepondo-se à ruralidade” .....	106
3.6.1 Mudanças pedagógicas: programa Escola Ativa .....	107
3.7 A metodologia de construção dos dados .....	107
3.7.1 As etapas .....	108
3.7.2 Os instrumentos .....	109
3.7.3 Procedimento de construção dos dados .....	111
3.7.4 A análise dos dados .....	111
3.8 Resumo do capítulo .....	114
4 O CONTEXTO MAIS AMPLO .....	115
4.1 Introdução .....	116
4.2 A ruralidade brasileira .....	116
4.2.1 O Nordeste rural .....	118
4.2.2 A ruralidade maranhense .....	119
4.3 Educação na zona rural: trajetória e fundamentos .....	122
4.3.1 Descaminhos e caminhos da educação rural no Brasil .....	123
4.3.1.1 A educação rural no período Colonial .....	123
4.3.1.2 Educação rural no período do Império .....	124
4.3.1.3 Educação rural na Primeira República (1889 a 1930) .....	125
4.3.1.4 Educação rural no período denominado de Estado Novo (1937 a 1945) .....	125
4.3.1.5 Período Populista ou da República Nova (1945 a 1964) .....	126
4.3.1.6 Educação rural no período da Ditadura Militar (1964 a 1985) .....	127
4.3.1.7 Educação rural na Nova República (iniciado em 1985) .....	127
4.3.2 Retrato da educação rural no Brasil .....	130
4.4 O Maranhão .....	133
4.4.1 A economia maranhense .....	137
4.4.2 Imperatriz .....	138
4.5 Que língua falamos? .....	143
4.5.1 O falante rural .....	144

4.5.1.1 Ser caipira .....	145
4.5.2 O cenário sociolinguístico brasileiro .....	149
4.5.2.1 O cenário sociolinguístico do Maranhão .....	150
4.5.2.2 O cenário sociolinguístico de Imperatriz .....	150
4.5.2.3 O cenário sociolinguístico da escola pesquisada .....	151
4.6 Resumo do capítulo .....	151
5 OS FRUTOS DA COLHEITA: ANÁLISE DAS EVIDÊNCIAS CONTEXTUAIS	152
5.1 Introdução .....	153
5.2 A fala como identidade .....	153
5.2.1 Aspectos fonológicos do dialeto caipira observado .....	154
5.2.2 Alguns dos verbos mais usados na comunidade e pelos colaboradores .....	166
5.2.3 Análise de um texto produzido por um aluno .....	169
5.3 CONFRONTO DOS DADOS COM AS ASSERÇÕES .....	176
5.3.1 Aspectos da formação sociolinguística do professor .....	176
5.3.2 A prática linguística do professor e a aprendizagem dos alunos .....	183
5.3.3 As práticas de letramento da comunidade e da família .....	189
5.3.3.1 As práticas de letramento da comunidade .....	189
5.3.3.2 As práticas de letramento da família .....	194
5.3.4 Emprego de variantes regionais e/ou rurais pelos alunos, auxílio do professor aos alunos e consciência da variação linguística .....	199
5.3.5 O repertório linguístico do aluno e o acolhimento da participação dele pelo professor .....	209
5.4 Resumo do capítulo .....	213
6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....	214
REFERÊNCIAS .....	225
APÊNDICES .....	234
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS .....	235
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR .....	237
ANEXOS .....	238
ANEXO A – Aprovação do Conselho de Ética para a realização da pesquisa .....	239
ANEXO B – Produção textual de um aluno do 4º ano, de 15 anos e 11 meses .....	240
ANEXO C – Cópia de um texto escrito no quadro, (aluna do 4º ano, de	



14 anos) .....	241
ANEXO D – Produção de um aluno do 5º ano, de 14 anos e 3 meses .....	242
ANEXO E – Relatório de atividades escrito por um aluno do 3º ano, de 9 anos e 8 meses .....	243
ANEXO F – Aluno do 2º ano, de 10 anos e 5 meses .....	244
ANEXO G – Texto de Ferreira Gullar .....	245
ANEXO H – Madrugada Camponesa .....	246



## APRESENTAÇÃO

A educação brasileira tem experimentado um crescimento considerável nos últimos anos. Muitas políticas têm sido implementadas para todos os níveis e modalidades de ensino. Até a educação na zona rural tem sido beneficiada, embora esses benefícios ainda não representem o que a educação nesse tipo de contexto necessita.

Um dos problemas que merecem atenção na educação oferecida na zona rural é a questão linguística. Além do descaso que sofrem por parte das autoridades que poderiam oferecer um atendimento mais adequado, os alunos dessas escolas são discriminados pelo modo como falam e pela variação linguística que usam. São esquecidos pelo poder público por estarem mais isolados geográfica e economicamente. Dessa forma, acabam recebendo as “migalhas” refutadas pela zona urbana, a cujas regras escolares têm que se submeter. Para Ribeiro (2000), a escola rural é apenas um “arremedo de escola urbana”, pois “nem habilita os filhos dos agricultores para dar continuidade às lides dos pais, nem os prepara para cumprir funções em empregos urbanos” (p.7).

O presente trabalho se insere no estudo dessa problemática analisando a questão linguística da escola do campo e buscando dados que contribuam para a compreensão da aprendizagem da língua materna nesse tipo de escola, uma vez que o povo brasileiro possui uma língua majoritária predominante nos domínios oficiais, sendo a escola um desses domínios.

A língua, além de ter a função primeira de comunicar, revela muito sobre quem dela faz uso e acaba servindo como mais um extratificador social, no momento em que se faz distinção entre “falar certo” e “falar errado”. Os cultos e ricos falam certo – uma língua valorizada; os pobres e sem instrução, falam errado – uma língua sem prestígio. Assim sendo, a variação considerada como de mais valor é a que predomina, mesmo sendo utilizada pela minoria, ou seja, a utilizada por um menor número de falantes (BAGNO, 2003, 2007).

A questão da variação linguística tem sido objeto de estudo da Sociolinguística desde a década de 1960 com os estudos de Labov (1972a/2008). Porém, a Sociolinguística ainda não é conhecida nem aceita por muitos dos que se ocupam da tarefa de promover o ensino em nosso país, o que impossibilita maior avanço na educação do povo brasileiro. A interação por meio da linguagem é fundamental para

que haja aprendizagem, porém, o que se observa é a existência de uma distância entre o modo de falar das populações mais carentes e o modo de falar dos educadores. Para essas populações se acentuam as diferenças entre a modalidade oral e a escrita.

A língua que a escola adota, principalmente a contida nos manuais de ensino, é uma das formas condutoras de conhecimento aos alunos, mas muitas vezes eles não a compreendem. Dessa forma, na maioria dos casos em que os estudantes, especialmente os iniciantes fracassam, muito se deve à questão linguística. Esse fato constitui-se em um dos entraves para que a educação do povo brasileiro obtenha resultados mais positivos.

A escola de zona rural no Brasil não recebeu ainda o tratamento que ela merece, por isso tem contribuído muito para a manutenção dos índices negativos que a educação brasileira apresenta. É óbvio que esse tipo de escola tem um potencial a ser explorado e os estudantes desse contexto também podem alcançar o que os da zona urbana conseguem, se as oportunidades lhes forem oferecidas.

Dessa forma, a escola deve ser colocada como uma agência que pode viabilizar o entendimento entre os distintos segmentos da sociedade e, realmente, assumir a tarefa de ensinar a variação de prestígio, sem distinção aos que dela participam como aprendizes. À escola, a principal agência letradora, cabe a tarefa de ensinar a variação linguística de mais prestígio para os que precisam adquirir esse instrumento poderoso que pode habilitar os alunos a lutarem por direitos, possibilitar uma participação efetiva na sociedade, e usufruto do que lhes é devido.

Nesse contexto, as diferenças sociolinguísticas não podem ser ignoradas pela escola (BORTONI-RICARDO, 2004), mas será que a escola está cumprindo com a tarefa de ensinar a variação de prestígio? Se a resposta for afirmativa, de que forma ela está realizando essa tarefa? Será que os alunos estão aprendendo/adquirindo a variação de prestígio?

Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2006a, 2006b, 2011) e Bagno (2001, 2002, 2003, 2007, 2012), Mollica (2003, 2007) *inter alia* tratam sobre a variação linguística e suas implicações dentro da escola e na sociedade em geral. Street (1984,1993), Barton (1994, 1998), Heath (1983), Kato (1986, 1993), Kleiman (1995, 2000, 2001, 2006, 2008), Soares (1993, 1998, 2004), *inter alia* discutem a questão do letramento. E é nas considerações que, principalmente, esses autores fazem a respeito da sociolinguística, da variação linguística e do letramento, que esse trabalho se fundamenta. O objetivo

geral é investigar e analisar a prática linguístico-pedagógica de professores de anos iniciais do Ensino Fundamental e sua influência no processo de letramento e de apropriação da variedade de prestígio pelos alunos da zona rural. Para isso, foi realizada uma etnografia em uma das escolas de zona rural do município de Imperatriz, no Maranhão. Uma das pretensões é descobrir como ocorre o ensino da variedade de prestígio em escolas desse contexto e *como e se* os alunos a adquirem. Pois, além de outras questões, a inferência é de que a questão da linguagem constitui um fator de insucesso dos alunos desse tipo de contexto, que resulta em abandono da escola.

Entre outras questões, a que mais me motivou a realizar esta pesquisa foi por eu ser uma “sobrevivente” da escola de zona rural, por conhecer o percurso escolar do mais simples ao quase mais complexo grau, por saber que a escola pode ser um instrumento de resgate e de construção de um ser mais humano, mais útil, mais igual e mais atuante.

Com este estudo, pretendo mostrar que dependendo da concepção de letramento, do conhecimento sociolinguístico e da prática linguístico-pedagógica adotada pelo professor, os resultados do seu trabalho poderiam ser muito mais positivos. Espero poder oferecer subsídios para professores e gestores educacionais, a fim de que se tenha uma escola de zona rural mais eficaz.

Para a realização desta pesquisa, recorri aos pressupostos da pesquisa qualitativa e da abordagem etnográfica. Foram observados também os princípios da Sociolinguística, por ser uma microetnografia educacional com base sociolinguística, e adotei a concepção de letramento como prática social. O discurso utilizado está ora na primeira pessoa do singular, eu, ora na forma impessoal.

### **A organização da tese**

Este trabalho está dividido em seis capítulos. O primeiro capítulo é introdutório. Nele é feita a “contextualização do objeto de estudo”, justificada a realização do estudo e mostrada sua relevância social. Ele contém ainda a justificativa para a escolha do tema e apresenta as motivações para a realização da pesquisa.

No capítulo dois, encontra-se o “suporte teórico” que sustenta as discussões deste trabalho. Esse capítulo tem duas divisões. Ele inicia com as “considerações sobre a Linguística e a Sociolinguística”, onde são evidenciadas as contribuições teóricas de Saussure (1986) Labov (1968/1972b, 1972a/2008), Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2006a, 2011) e Bagno (2003, 2007, 2012). Na segunda parte, ele trata do “letramento”, com referências internacionais e nacionais. As contribuições teóricas vieram de Street

(1984, 1993), Barton (1994, 1998), Heath (1983), Tfouni (1988, 1993, 1995, 1996, 2001, 2005), Kleiman (1995) e Soares (1993, 1998, 2003, 2004) entre outros.

O capítulo três descreve a “metodologia” utilizada para a realização da pesquisa. Nele há o detalhamento do método utilizado, a descrição do contexto e de como foi feito o acesso à escola pesquisada, esclarece quem são os colaboradores, informa os instrumentos utilizados e a metodologia de construção e análise dos dados. Esse capítulo está fundamentado com as concepções teóricas de Erickson (1988, 1989, 1990, 1996a, 1996b, 2001), Bogdan e Biklen (1994), González-Rey (2002) e André (1978, 1995) *inter alia*.

O capítulo quatro contém informações do contexto mais amplo desta pesquisa. Esse capítulo, inicia com informações sobre a “zona rural” brasileira, nordestina e maranhense: a população, a economia e a educação. Ele foi construído com as contribuições de Veiga (2002), Nunes (2001), Silva, Morais e Bof (2006), IBGE (2010) e Fernandes (2011) *inter alia*. Em seguida, há informações mais detalhadas do estado do Maranhão, da cidade e do município de Imperatriz. Essa parte está fundamentado com a participação de Nascimento (2001), Feitosa e Trovão (2006), e Sanches (2003) *inter alia*. A última parte, encontram-se informações sobre a linguagem utilizada e o cenário sociolinguístico do contexto rural.

O capítulo cinco está dividido em duas partes, na primeira, há uma descrição do modo de falar dos colaboradores, uma amostra dos principais verbos que são utilizados por eles, a análise de um texto escrito por um aluno e um protocolo de uma das aulas observadas e gravadas. Os dados dessa primeira parte foram registrados com o objetivo de fornecer mais informação do que foi encontrado com a pesquisa. Na segunda parte, é feita a discussão dos dados com o objetivo de confirmar ou não as asserções propostas para a pesquisa. E, assim, as questões e os objetivos são contemplados também.

O capítulo seis contém “algumas considerações” que foram feitas mediante os resultados encontrados pela pesquisa, são feitas algumas sugestões e apresentadas as limitações e dificuldades encontradas para a realização deste trabalho.

Na parte final, apresento as referências das obras utilizadas, os apêndices, que contêm os questionários utilizados, e os anexos, com um documento e alguns textos utilizados nas análises.

## **CAPÍTULO 1**

---

### **CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO**

---

## 1.1 Introdução

“A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é o de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido” (BRASIL, 2000: 32).

Neste capítulo contextualizo o meu objeto de estudo, procuro mostrar como ele se constrói e justifico a importância que este estudo pode ter para a educação brasileira, especialmente para os que dependem da educação que é oferecida em contexto de zona rural. Em seguida, explico como foi feita a organização deste trabalho.

## 1.2 A realidade de um direito quase sempre negado

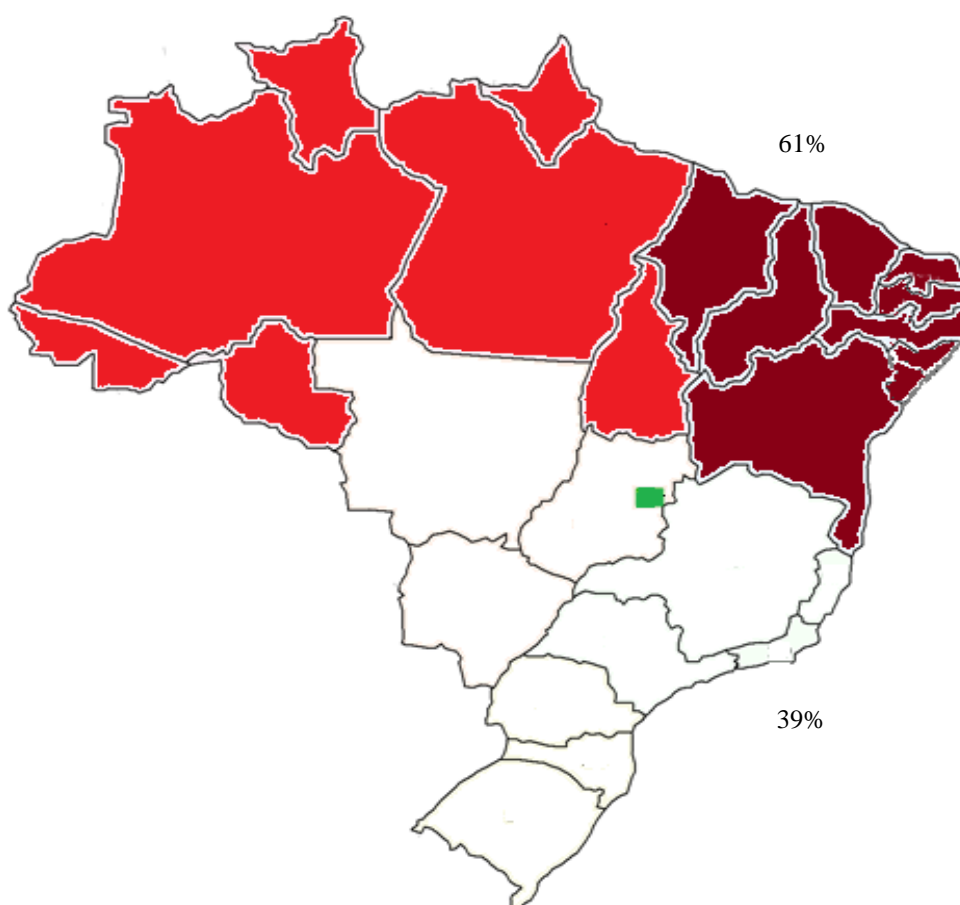
O governo brasileiro reconhece a diversidade linguística que o Brasil possui ao tratar da questão de como devem ser considerados os diversos usos que se faz da língua e os distintos modos como o povo brasileiro fala o português. Porém, apesar da questão do falar certo ou errado ser tratada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - instrumento que deve ser a matriz de direcionamento da Educação Básica no país -, as recomendações contidas no fragmento do início deste capítulo geralmente não são seguidas ou respeitadas, nem mesmo pelos próprios profissionais da educação, principalmente pelos que ensinam o português. Dessa forma, a maioria dos brasileiros passa a sentir-se insegura tanto para falar quanto para escrever, e pior, muitos acabam detestando estudar a sua própria língua e/ou pensando que não a sabem, embora sejam capazes de fazer uso competente da mesma. Esse fato produz consequências que podem ser desastrosas para o indivíduo e para todo o país. As consequências podem ser desastrosas por a língua ser um instrumento veiculador da educação, que é um direito declarado pela Constituição Federal de 1988, no Art. 205 como sendo de todos (BRASIL, 1988), embora ele acabe sendo negado a muitos. E no caso brasileiro, esse direito é negado, especialmente, nas regiões menos favorecidas do país.

Para Jacoud (2009), a grande desigualdade regional no Brasil ainda é uma realidade. Santos e Silveira (2003) ressaltam que essas diferenças se acentuam de tal



forma que o país pode ser considerado dividido em dois, pelo menos, sendo que a parte maior (61%), composta pelas regiões Norte e Nordeste, é onde se encontram os maiores problemas causados principalmente pelo atraso na educação e pela falta de recursos econômicos. A segunda parte (39%), a mais desenvolvida, é composta pelas outras três regiões e pelo Distrito Federal. Essa divisão se constitui em duas partes que formam um país, mas que há um descompasso de difícil acerto, entre elas.

Figura 1.2 – Os dois Brasis<sup>4</sup>



Fonte: Baseado no IPEA/PNUD (1996)

É quase utópico se pensar em um país desenvolvido quando o desenvolvimento se concentra em sua menor parte, que é a mais rica também. Guimarães-Iosif (2009) considera haver grande correlação entre educação e pobreza. Se 47% dos alunos das escolas públicas brasileiras são considerados pobres, por estarem cadastrados no Programa Bolsa Escola, só no Nordeste o percentual é de 67%. Dessa forma, considerando somente a área educacional, que é uma das mais importantes para o

<sup>4</sup> Termo usado no Relatório IPEA/PNUD (1996)

desenvolvimento de um povo, pode-se constatar que as diferenças regionais são oficializadas, o que pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 1.1 - Índice do IDEB de 2009 e projeção para 2021

IDEB	Região	2009		Projeção para 2021	
		5º	9º	5º	9º
Brasil 01	Sudeste	5,3	4,3	6,6	5,9
	Sul	5,1	4,3	6,5	5,8
	Centro-Oeste	4,9	4,1	6,2	5,4
Brasil 02	Norte	3,8	3,6	5,3	5,2
	Nordeste	3,8	3,4	5,2	4,9

Fonte: MEC/INEP, 2009

A disparidade entre as notas já alcançadas pelas partes mostradas no quadro é preocupante. E ao se comparar a projeção para as duas partes mostradas no quadro, a situação torna-se mais preocupante ainda, pois se observa que os alunos das regiões que compõem a parte 01 do país praticamente já alcançaram, em 2009, a nota que os alunos do 9º ano da região Nordeste devem alcançar dez anos depois, em 2021. São dez anos de atraso. Pode-se até dizer que essa projeção não poderia ser diferente, pois não se pode exigir mais de quem ainda não pode oferecer. Porém, as provas oficiais: o ENEM e os concursos em geral, não fazem nenhuma distinção para quem é dessa região. E não deve fazer mesmo. No entanto, para a educação das regiões menos desenvolvidas se faz necessária e urgente uma distinção de políticas, principalmente educacional, que resulte em igualdade, que construa uma nação com deveres e direitos/oportunidades iguais, como posto na Constituição Federal (SPOSATI, 2007). Somente usufruindo o direito à educação é que os menos favorecidos podem exercer sua cidadania, podem falar e se fazer ouvidos, do contrário, se tem subdesenvolvimento produzido pela ignorância e pelo silêncio. O ser humano foi feito para fazer uso da palavra, e a escola pode contribuir com o seu desenvolvimento linguístico.

Fazer uso da linguagem oral é uma das mais belas e interessantes capacidades que o homem possui. Os estudos linguísticos que buscam compreender melhor as questões inerentes à língua têm sido uma das preocupações do homem através dos tempos, tanto que esses estudos foram elevados à categoria de ciência - a Linguística. Felizmente, já se pode contar com a Sociolinguística, que justifica, sistematiza e, de

alguma forma, possibilita a prática do que é ressaltado nos PCN, por isso é válido investigar os caminhos que levaram a esse conhecimento.

No cenário da investigação linguística, diversos estudiosos apresentaram teorias como resultado de estudos que realizaram no grego, latim e até no sânscrito, porém foi Saussure (1986) o primeiro linguista a definir conceitos-chave que nortearam ou foram básicos para os estudos linguísticos que o sucederam. Ele foi o primeiro a fazer distinção entre língua e fala e considerou a língua como um sistema abstrato que se concretiza na fala. Labov (1968/1972b) é considerado pioneiro na investigação de variação da fala, ou seja, na investigação sociolinguística. Chomsky (1965) propôs uma dicotomia entre competência e desempenho. Ele considera como competência o conhecimento da língua, das suas estruturas e regras, e como desempenho, o uso da língua em situações concretas. Hymes (1979), por sua vez, incorporou a dimensão social ao conceito de competência. Esse autor ressaltou a importância da adequação da linguagem aos diversos contextos.

A continuação desses estudos tem contribuído de forma singular para o avanço do ensino da língua. Bortoni-Ricardo (2004), por exemplo, indica que o conceito de competência comunicativa proposto por Hymes (1979) é central na área de ensino e aprendizagem da língua materna. Nesse cenário, a teoria sociolinguística se configura como fator essencial para o contexto do ensino e aprendizagem da língua. Sendo assim, na formação do professor, devem ser contemplados conhecimentos linguísticos desse escopo, pois a comunicação em sala de aula é fundamental para o processo ensino-aprendizagem (BRZEZINSKI, 1987, KLEIMAN, 2000, 2001, 2006, 2008).

Para Bortoni-Ricardo (2004), a comunicação em sala de aula por meio da linguagem adequada é primordial e necessária desde cedo. Do contrário, logo no início da carreira estudantil o aprendiz que se sente tolhido em sua linguagem pode ficar desmotivado e a escola passa a ser um fardo intransponível para ele. Ademais, dificilmente há quem goste de participar de uma sociedade na qual não é compreendido e não compreende os outros também. Acrescenta-se a essa questão o fato de o usuário da língua, dependendo da variação e do contexto, sentir-se discriminado quando fala (BAGNO, 2003). Diante do exposto, pode-se questionar: Será que a escola tem sido atrativa para seus alunos? Como os alunos de comunidades de fala estigmatizada são tratados *pela e na* escola? Que prazer ela proporciona aos seus integrantes?

Para a escola se tornar um atrativo para os seus alunos, o ponto crucial há de ser o relacionamento deles com o mediador – o professor – e com os colegas – os alunos. Se houver sucesso nesse aspecto, os demais parecerão mais fáceis.

Magalhães (2006, p. 202) afirma que “o sistema educacional brasileiro tem favorecido historicamente os grupos sociais detentores do poder, negligenciando a educação das camadas populares”. Diante disso, torna-se difícil o rompimento da barreira da marginalização e do descaso que se interpõe entre os detentores do poder e os marginalizados. Porém, por mais simples que a escola e a comunidade sejam, se houver a efetivação das ações possíveis de serem realizadas e a busca pela mudança e pelo crescimento, já é um dos primeiros passos rumo à transposição das barreiras que são impostas às classes desfavorecidas. Outrossim, a escola pode ser o terreno apropriado para o plantio da esperança de dias melhores e a abertura de uma janela para o outro lado da vida – para o mundo dos letrados. O trabalho do professor pode contribuir muito para esse avanço.

A tarefa de ensinar com o objetivo de promover o desenvolvimento do povo de comunidades marginalizadas, não é simples, pois, distintamente dos professores de zona urbana que têm o trabalho restrito à docência, a tarefa do professor da zona rural vai além do trabalho de ministrar aulas. Na maioria das vezes, é ele o gestor da escola, responsável pela secretaria, o responsável pelas compras da merenda escolar e, de alguma forma, se constitui numa ponte entre seus alunos e o poder (os gestores municipais), exercendo a dupla função de representar ambas as classes – o poder e a comunidade –, por tudo isso, deve se repensar o papel desse professor e o que se exige dele, pois vai além da profissão docente.

A sobrecarga imposta a professores da zona rural aparece como uma realidade nas avaliações feitas pelos órgãos oficiais do país (INEP/MEC, 2007). Os resultados que um trabalho realizado em tais condições produz pode até ser compreensível, porém não aceitável. Como se pode exigir desse professor que se prepare para as aulas, que planeje e execute bem esse planejamento se ele frequentemente tem que se ausentar da escola? Como e o que ele fará para que os alunos sintam-se acolhidos e assistidos? Esse professor terá tempo de cuidar da formação linguística dos alunos?

A situação de muitos docentes da zona rural é complexa, o que torna difícil ou quase utópico encontrar as respostas certas ou a solução para alguns dos questionamentos aqui apresentados. No entanto, é muito mais fácil compreender que a forma como os alunos são acolhidos na escola, incluindo a aceitação do modo como

eles falam, é um fator que pode contribuir para a mudança necessária no seu repertório linguístico e conseqüentemente para o sucesso escolar. Para tal processo, são indispensáveis o conhecimento linguístico teórico e a prática oral adequada por parte dos professores, pois “se o aluno vai à escola e não encontra parâmetro que venha contribuir com essa mudança, ela não está cumprindo completamente com o seu papel. Esse fato exerce muita influência no processo de letramento dos alunos” (TAVEIRO-SILVA, 2007 p. 43).

Nesse contexto, a Sociolinguística introduziu o entendimento “acerca da dinamicidade inerente às línguas naturais, [...] tornou legítima a diferença entre formas alternantes, provenientes de comunidades de fala diferenciadas” (MOLLICA, 2009 p. 209), ou seja, houve reconhecimento e aceitação da existência da variação linguística. O estudo da variação linguística é uma prática que vem crescendo no Brasil. Estudos variacionistas já foram realizados em diversas regiões do país, porém, há poucos estudos voltados para a variedade usada na zona rural, que na maioria das vezes é estigmatizada, especialmente a variedade usada por alunos que se inserem no processo de letramento escolar e deparam com outra variedade da língua, a do livro didático. O livro didático se constitui em um dos instrumentos essenciais para a aprendizagem, por isso o aluno precisa entendê-lo. O que se constata, portanto, é que principalmente em escolas de classes desfavorecidas, como o alvo deste estudo, a variação linguística do aluno não coincide com a variação contida nos manuais didáticos (CASTILHO, 1990).

O entendimento da linguagem escrita contida nos livros por alunos oriundos de cultura predominantemente oral, como a maioria que frequenta as escolas de zona rural, é um dos maiores entraves da educação nesse tipo de contexto. É por meio da mediação do professor, da interação face a face e do uso de uma linguagem adequada, que a transmissão e a construção do conhecimento nesse tipo de comunidade podem ocorrer de forma confiante e desejável (BORTONI-RICARDO, 2004).

### **1.3 Justificativa**

Frente ao exposto, delinea-se a justificativa para o presente estudo. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2004, p. 75) defende que “a escola é por excelência, o *locus* – ou espaço – em que os educandos vão adquirir, de forma sistemática, recursos comunicativos que lhes permitam desempenhar-se competentemente em práticas sociais especializadas”. Essa mesma autora (2006, p. 130) questiona se “as escolas contribuem para que os alunos adquiram os estilos formais da língua”. Todavia, ela mesma

argumenta que “até hoje, os professores não sabem muito bem como agir diante [...] das *diferenças* entre variedades da língua” e que “[...] nós professores, precisamos tomar plena consciência dos usos que fazemos de nossa língua, para podermos levar nossos alunos a fazerem o mesmo” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 37 e 105).

Apesar da importância e pertinência do estudo da variação linguística na escola de zona rural, no Brasil pouco se tem estudado sobre a formação sociolinguística do professor que trabalha em contexto de zona rural. Tampouco, como se dá ou não a apropriação da linguagem considerada de prestígio pelos alunos desses professores.

A escola de zona rural, quanto ao programa, tem recebido tratamento semelhante ao da zona urbana, embora possua suas peculiaridades. Se a educação brasileira requer atenção para poder alcançar as metas, a educação em contexto de zona rural requer atenção redobrada para tal. Um olhar mais acurado deve ser direcionado para o contexto educacional rural, a fim de que ele seja mais bem compreendido, assistido e produza melhores resultados na vida dos alunos e no cenário da educação brasileira. A escola é a principal fonte de conhecimento do aluno e na escola ele precisa sentir-se seguro para aprender e adquirir o que busca.

Para Soares (1993, p.78),

Um ensino de língua materna comprometido com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas reconhece no quadro dessas relações entre a escola e a sociedade, o direito que têm as camadas populares de apropriar-se do dialeto de prestígio, e fixa-se como objetivo levar os alunos pertencentes a essas camadas a dominá-lo, não para se adaptarem às exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais.

A assertiva contundente dessa autora contribui para justificar o presente estudo, que busca compreender como o ensino e a aquisição do instrumento de poder – o dialeto de prestígio –, ocorrem na escola de zona rural. Nesse tipo de escola, uma das primeiras barreiras é o entendimento da norma padrão que os livros contêm e que está mais relacionada às variedades prestigiadas, que não é a deles.

Dessa forma, este estudo visa a contribuir para o entendimento da dinâmica do letramento e apropriação da linguagem em escolas situadas na zona rural. A relevância social se dá no momento em que se propõe a contribuir para o fortalecimento da escola de zona rural, não no sentido de resgatar a sua identidade, por ainda não tê-la, mas de participar da construção de uma.

A escola de zona rural tem sobrevivido sob o “guarda-chuva” da escola urbana e só nos últimos anos tem começado a receber tratamento diferenciado – já ganhou uma secretaria, a SECAD, e algumas políticas públicas têm sido voltadas para elas especificamente.

A presente tese se insere nesse contexto, com a pretensão de participar do grupo que luta para o fortalecimento da escola rural, para contribuir na construção da mesma, pois pretende fornecer subsídios para políticas voltadas para essas escolas, principalmente para o trabalho que é realizado em sala de aula.

#### **1.4 Perguntas exploratórias**

A minha própria experiência de enfrentar a dificuldade para entender e ser bem entendida na escola, quando me mudei da zona rural para a zona urbana, me motivou a procurar saber mais sobre a aquisição da variedade de prestígio da língua que eu falava (e falo). Pois entendo que o processo de aquisição da variedade–“passaporte” para o mundo culto, deve ser iniciado e continuar em progresso desde o momento em que o aluno é recebido na escola, independente de sua localização. Essa é uma necessidade imperativa, especialmente quando o aluno tem quase unicamente a escola como opção e os professores como o modelo principal, como ocorre na maioria das escolas rurais do Nordeste brasileiro.

Assim sendo, o propósito de alcançar os objetivos elaborados para este estudo me fez eleger uma questão central: Como a prática linguístico-pedagógica de professores, de anos iniciais do Ensino Fundamental, influencia o processo de letramento e de apropriação da variedade de prestígio, por parte de alunos de escolas rurais? A partir dessa questão central, foram elaboradas outras questões consideradas pertinentes para a elucidação do problema:

1. A formação que os professores receberam, manifestada em sua prática, os prepara para letrar? Se não, como esses professores estão procedendo?
2. Os professores percebem se a prática linguística que utilizam influencia a formação linguística de seus alunos? Como?
3. Como o contexto sociocultural dos alunos e as práticas de letramento de sua comunidade contribuem no processo de ampliação da linguagem e de apropriação da variedade de prestígio?

4. De que forma o acolhimento da participação dos alunos por parte do professor pode incentivá-los a aumentar a participação na aula e a apropriarem-se da variedade de prestígio?

### **1.5 Objetivo geral**

O objetivo geral deste trabalho é, pois, investigar e analisar a prática linguístico-pedagógica de professores de anos iniciais do Ensino Fundamental e sua influência no processo de letramento e de apropriação da variedade de prestígio pelos alunos da zona rural.

#### **1.5.1 Objetivos específicos**

O alcance do objetivo geral requer a elaboração de objetivos específicos necessários para a verificação mais detalhada do objeto estudado, são eles:

1. Investigar *se e como* os professores colaboradores receberam formação sociolinguística com base em sua prática;
2. Investigar se o professor percebe a influência de sua prática linguística na formação linguística do aluno;
3. Descrever o perfil sociocultural dos alunos, a fim de conhecer o contexto sociocultural no qual esses alunos estão inseridos e iniciam a aquisição de seu repertório linguístico;
4. Investigar se a prática linguístico-pedagógica do professor se constitui em um “elo” entre a variação linguística do aluno e a variação considerada de prestígio.

#### **1.5.2 Asserção Geral**

A pesquisa foi realizada tendo como premissa a asserção geral de que a prática linguístico-pedagógica de professores de anos iniciais do Ensino Fundamental influencia o processo de letramento e de apropriação da variedade de prestígio, por parte dos alunos de escolas de zona rural.

#### **1.5.3 Subasserções**

A asserção geral da pesquisa demanda o alcance das seguintes subasserções:



1. O embasamento teórico e metodológico específico e adequado para se trabalhar linguística e pedagogicamente o ensino da língua materna na perspectiva da Sociolinguística não foi contemplado na formação inicial do professor que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo esses conhecimentos construídos na formação continuada.
2. O professor que percebe a influência que sua linguagem oral e/ou escrita exerce na aprendizagem dos alunos, adota uma prática comunicativa que favorece a formação linguística desses alunos.
3. O contexto sociocultural dos alunos e as práticas de letramento de sua comunidade estão distantes das práticas de cultura letrada predominantes na sala de aula, por isso pouco contribuem para o processo de letramento e de apropriação da variedade de prestígio por parte dos alunos.
4. Mediante o emprego de variantes regionais e/ou rurais pelos alunos, o professor pode auxiliá-los a tomar consciência da variação linguística se proferir comentários que levem os alunos a perceberem o uso da variante e se esse professor fizer uso de estratégias adequadas. Entre essas estratégias convém mencionar: (1) trabalhar atividades que justapõem a variedade local, usada pelos alunos, e a variedade própria da modalidade escrita da língua; (2) desenvolver e dramatizar, historinhas (à moda de Chico Bento, personagem de fala “caipira”, criado em 1961 pelo cartunista brasileiro Maurício de Sousa). em que os personagens tenham características locais, na fala, na cultura, nas condições de vida, nos festejos, etc.; levá-los a comparar os modos de vida e os modos de falar em comunidades urbanas e, (3) usar gêneros textuais variados, como: calendários, músicas, mapas etc., sempre despertando a atenção dos alunos para o universo local e o universo externo (no Maranhão, no Brasil e no mundo) com o mesmo objetivo.
5. Ao tomar o piso e falar em sala de aula e em momentos de interação, o aluno usa o seu repertório linguístico caracterizado por variantes regionais e rurais. O acolhimento da participação de alunos por parte do professor poderá incentivá-los a aumentar a participação na aula.

## 1.6 A escolha do tema

O ato da fala é uma capacidade inerente ao homem. O ato de se expressar por meio da fala é tão especial, que não deveria ser objeto de tanta discussão e dissenção. A fala é uma dádiva, que, apesar de ser igual e usada com o mesmo objetivo, tornou-se muito valiosa para alguns e quase sem valor para outros, tanto que é motivo de estratificação social (LABOV, 1972a/2008).

A maioria dos homens só conhece a realidade de estar classificado no grupo detentor de variação linguística de menor valor, quando mantém os primeiros contatos com os grupos letrados, a partir de então eles se dão conta de que há duas maneiras de falar: a certa e a errada. E que quem fala “certo” nem sempre tolera a fala do outro, do que fala “errado”, embora a maioria dos que falam “errado” não se importe com a fala dos que falam diferente deles. Mas, como a ordem natural é que todos têm que se enquadrar no que é considerado padrão, o conflito está armado.

A dicotomia do certo/errado no modo de falar constitui-se um conflito em quase todos os lugares, mas a luta maior é travada dentro da escola. Como uma sobrevivente desse conflito, não porque tenha atingido o ideal que é exigido pelos defensores da padronização - tarefa considerada impossível por pesquisadores sociolinguistas como Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2006a, 2006b, 2011) e Bagno (2001, 2002, 2003, 2007, 2012), *inter alia*. Concordo com os sociolinguistas, não porque tenha alcançado tal padrão, mas por ter conseguido me libertar da culpa de não falar como os outros desejavam ou ainda desejam. Pois além de ser oriunda de comunidades de cultura oral, da zona rural, como nordestina faço jus à minha origem, uso as vogais orais abertas, entre outras coisas. Dessa forma, mesmo já tendo conseguido chegar aqui, às vezes ainda sou discriminada quando falo.

A discriminação linguística nunca foi motivo de fracasso para mim. Nas primeiras aventuras na escola urbana enfrentei muitas situações de rejeição e chacota, mas na maioria das vezes eu ajudei a rir de mim mesma, por não perceber que eu era o motivo da diversão. Cursei Letras para aprender mais sobre o meu próprio idioma, curvei Pedagogia por acreditar que podia melhorar profissionalmente. Aventurei-me a aprender outras línguas: inglês e espanhol. Chegar à Universidade de Brasília e cursar mestrado foi um dos maiores prêmios, entrar no curso de doutorado foi um encanto, pois o mesmo possibilitou-me voar mais longe e conhecer outras partes do planeta, com a realização do estágio sanduíche nos Estados Unidos.

Tenho quase certeza de que aqueles colegas e alguns irmãos deles, os pais, os professores e todos os que riram de mim, também contribuíram para a construção do caminho que me conduziu à realização desse projeto. Pois sei que o sucesso e o fracasso não dependem somente da origem ou da condição socioeconômica do indivíduo, na maioria das vezes o que define tudo são as atitudes.

### **1.7 O objeto de pesquisa: uma questão de fidelidade**

Por trabalhar no curso de Letras de uma das universidades públicas do meu Estado, o desejável seria desenvolver uma pesquisa mais relacionada ao público com o qual trabalho, em escolas urbanas, porém não tive como fazer isso. O fato é que, quanto mais estudo, mais me torno refém de minhas experiências, principalmente do início do percurso estudantil. Tentei ignorar e até relutei em ceder aos sentimentos que nasciam no meu interior, mas as cicatrizes do meu linguajar caipira foram mais fortes na luta para decidir que pesquisa realmente poderia ser prazerosa para mim e útil ao desenvolvimento da educação do meu país. Foi desse contexto que surgiu o intuito de estudar uma das capacidades inerentes e mais importantes do ser humano, a do uso da linguagem oral, a língua, a fala.

Dessa forma, decidi, então, ser fiel às minhas origens e direcionar a minha pesquisa àqueles que podem ser mais necessitados de entender e ser entendidos; seja quando falam, quando ouvem, quando escrevem ou quando leem os livros escolares, por exemplo. Pois, se a língua é considerada um instrumento de poder, ela se constitui o único para brasileiros como os alunos de escolas de zona rural, de fala estigmatizada (CAGLIARI, 2005; GNERRE, 2003).

Ao iniciar a elaboração do projeto, as ideias foram fluindo e comecei a questionar: Como os alunos de escolas de zona rural falam e como é a fala exigida pela escola? Eles entendem as informações dos livros? Como esses alunos adquirem a variedade de prestígio? Deve ser a fala preditora de sucesso e/ou de fracasso escolar? – (Será que há profissionais da educação que pensam que sim?) – Pode haver aquisição ou aprendizagem da variedade de prestígio pelos falantes de variedade caipira para a variedade padrão na escola de zona rural? – (Será que há educadores que acreditam que não?) – E, se fosse mensurada, de quem seria a maior parcela de culpa do fracasso escolar de alunos de classes minoritárias? O insucesso é culpa do aluno, do professor, da escola, da família, da língua?

Depois do ir e vir dos pensamentos, optei pelo óbvio: enfrentar o desafio de “refazer”, pela observação, o que era possível do caminho que se percorre para aprender a língua que deve ser ensinada, um instrumento de poder, quando e onde só lá há a maior possibilidade que se tem de aprender – na escola, devido ao contexto. Pois, seja onde for que ela esteja cravada, na zona rural ou urbana, é dela a responsabilidade de realizar essa tarefa (BORTONI-RICARDO, 2004; 2005;) No entanto, como discute Soares (1993, p. 78), ao realizar a tarefa de ensinar a língua materna, nem sempre a escola reconhece “o direito que têm as camadas populares de apropriar-se do dialeto de prestígio”, nem concebem a língua como uma ferramenta importante que deve ser dominada por alunos pertencentes às camadas populares. Essa mesma autora ressalta que o ensino deve ocorrer de forma que a língua seja adquirida como “um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais”.

Para Bagno, (2007, p 34):

uma das tarefas do ensino de língua na escola é discutir os valores sociais atribuídos a cada variante linguística, enfatizando a carga de discriminação que pesa sobre determinados usos da língua, de modo a conscientizar o aluno de que sua produção linguística, oral ou escrita, estará sempre sujeita a uma avaliação social, positiva ou negativa.

Nesse contexto, resolvi aproveitar o ensejo para voltar à zona rural e realizar essa pesquisa. A intenção foi de poder encontrar subsídios que pudessem contribuir para o aumento da eficácia do ensino e aprendizagem da língua materna. Especificamente relacionada à aquisição da variedade considerada de prestígio e, conseqüentemente, contribuir no combate às desigualdades sociais, à falta de oportunidades, à discriminação de alunos oriundos de escolas de contexto de zona rural e, por fim, ao abandono e ao fracasso escolar. Porém, embora escolas de zona rural apresentem um alto índice de abandono e fracasso escolar, esse fato não deve ser creditado apenas ao trabalho da escola, são diversos os fatores que contribuem para tal e envolve todo um contexto.

### **1.8 Princípios norteadores da pesquisa**

Esta pesquisa é norteada pelos pressupostos da pesquisa qualitativa e por princípios da pesquisa etnográfica, elaborados por Erickson (1990). Para esse autor, o esquema desse tipo de pesquisa requer a elaboração de questões, de objetivos e de asserções. Todas as estratégias e instrumentos utilizados convergem para a realização

de análise com triangulação dos dados obtidos, visando à fidedignidade, veracidade, confiabilidade e legitimidade dos resultados.

### **1.9 Resumo do capítulo**

Neste capítulo introdutório foi feita a contextualização do objeto desta pesquisa, foi justificada a escolha do tema, apresentada a justificativa e as motivações para a realização deste estudo e mostrada a sua relevância social. Ademais, foram apresentadas as perguntas exploratórias, os objetivos, as asserções e os princípios norteadores da pesquisa.

O próximo capítulo contém o referencial teórico que fundamenta este estudo. O capítulo contém duas divisões principais: (1) Considerações Sobre a Linguística e a Sociolinguística e (2) Para Compreender Letramento: Aporte Teórico.

## **CAPÍTULO 2**

---

### **REFERENCIAL TEÓRICO**

---

## 2.1 Introdução

A identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua. Além disso, a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa. Em outras palavras, as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas. Isso por sua vez significa que as identidades em questão estão sempre num estado de fluxo. (Rajagopalan, 1998, p. 41).

Neste capítulo encontra-se o suporte teórico que fundamenta a pesquisa. De forma geral, ele aborda as questões teóricas relacionadas à língua e à variação linguística. O capítulo está dividido em três partes: na primeira, são feitas algumas considerações sobre a Linguística e sua vertente, a Sociolinguística. É visto como é dividida e classificada a variação sociolinguística, a diferença entre variedade, variável e variante. O capítulo apresenta ainda o cenário sociolinguístico do Brasil e do Maranhão. A segunda parte trata sobre as concepções do letramento no âmbito internacional e nacional. O letramento é apresentado como algo que pode ocorrer nos diversos domínios sociais.

## 2.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A LÍNGUÍSTICA E A SOCIOLINGUÍSTICA

“[...] na vida dos indivíduos e das sociedades, a linguagem constitui fator mais importante que qualquer outro”.

(SAUSSURE, 1986)

### 2.2.1 A Linguística

Ferdinand de Saussure é considerado o fundador da linguística moderna. Sua obra “Curso de Linguística Geral”, publicada em 1916, é considerada fundamental para os estudos linguísticos atuais. Os estudos de Saussure apontaram caminhos que puderam servir de plataforma para a abertura de novas direções para os estudos linguísticos. Apesar de o autor considerar as concepções linguísticas de outros estudiosos, principalmente dos que o antecederam, seus estudos inauguraram uma nova fase para a compreensão do que seja a língua e para a sua inclusão no campo científico como ciência da linguagem. Uma de suas grandes contribuições é a distinção que ele fez entre a língua e a fala, sendo que essa última ele não considerou importante para os estudos linguísticos. Porém, embora Saussure não tenha se aplicado aos estudos da linguística da fala e tenha descartado as concepções socioculturais e ideológicas

constituintes do sujeito e de sua língua, em sua publicação são encontradas algumas ideias interessantes sobre língua e linguagem. Para ele, edição de 1986:

- Língua “é, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (p.17);
- “A linguagem tem um lado individual e outro social, sendo impossível conceber um sem o outro” (p. 16) e;
- “Linguagem [...] pertence [...] ao domínio individual e ao domínio social [...]” (p. 17).

Dessa forma, pode-se dizer que, embora essas ideias permanecessem no campo teórico da questão, elas foram fundamentais para os estudiosos do Círculo Linguístico de Praga iniciado em 1926. Da Escola de Praga, suscitaram questionamentos que resultaram em teorias relacionadas à diacronia linguística, à língua e seu funcionamento e à sua função social. Mas esses estudos não consideravam ou não se aprofundaram em questões mais específicas de constituição, funcionalidade e sociabilidade da língua, em que são consideradas as concepções, as ideologias e a cultura dos sujeitos que a usam. Todavia, apesar de essas investigações apresentarem avanços nos estudos da língua, elas não foram suficientes para que a língua fosse compreendida como algo dinâmico e relativo às condições do falante e ao contexto de interação.

### **2.2.2 A Sociolinguística**

Os estudos realizados nos Estados Unidos, principalmente pelo linguista William Labov na década de 1960, marcaram novos horizontes no campo das ciências linguísticas. O objetivo de Labov era analisar as comunidades de fala. Em 1963, ele investigou a fala de uma comunidade no litoral de Massachussetts, na ilha de Martha's Vineyard. Nesses estudos, Labov concluiu que fatores como sexo, idade, etnia, ocupação e atitude são determinantes na construção da fala do sujeito e de sua comunidade.

Da pesquisa em um contexto social urbano, sobre a estratificação social do inglês realizada por Labov na cidade de Nova York em 1963, veio a elaboração de um modelo de descrição e interpretação do fenômeno linguístico conhecido como Sociolinguística Variacionista (LABOV, 1968/1972b, 1972a/2008). Com base na observação da língua em uso, no contexto social e na compreensão da língua como



heterogênea e plural, que foi possível ao autor estabelecer alguns padrões linguísticos, ou seja, sociolinguísticos. No entanto, foi somente com a publicação do artigo “*The Logic of Nonstandard English*”, em 1968/1972b, que as concepções de Labov foram consolidadas e tidas como fundamentais para a vertente das ciências linguísticas que investigam a língua falada em situação de uso. A publicação desse artigo foi considerada um marco para os estudos sociolinguísticos.

A teoria variacionista de William Labov trouxe a compreensão de que a língua em uso envolve fatores relacionados ao contexto, à situação de uso e à escolha do falante, entre outros. Isso implica um olhar plural e uma análise específica e situacional para a língua em uso, muito distinto da língua concebida como um sistema ou um código que funciona de forma padronizada.

Nesse contexto, em se tratando do ensino de língua, é apropriado perguntar como os professores devem proceder diante da pluralidade linguística que lhes é apresentada em sala de aula. E, se eles devem ignorá-la e considerar somente o que lhes é até então mais exigido: o ensino da língua “padrão”, com todas as normas e regras gramaticais que os manuais de ensino carregam. Se for dessa forma que a maioria dos professores que ensina a língua materna trabalha, é bem provável que essa seja uma das principais razões para tanto insucesso dos alunos brasileiros.

Dessa forma, vale ressaltar ainda que, quando o aluno é de um contexto que oferece outras possibilidades e outras formas de interação que podem contribuir para a sua formação linguística, como viver em meio urbano, a questão pode ser amenizada. Mas, quando o aluno vive em um contexto quase totalmente isolado e só tem a escola como a principal agência promotora desse tipo de aprendizagem, como é o caso do meio rural, a situação é crítica e merece mais atenção. Até mesmo para compreender o que os manuais de ensino das diversas áreas trazem, eles precisam de habilidade linguística necessária para tal. Na concepção de Soares (1993, p. 69):

[...] o problema que hoje se coloca para a escola, em relação à linguagem, é o de definir o que pode ela fazer, diante do conflito linguístico que nela se cria, pela diferença existente entre a linguagem das camadas populares as quais conquistam cada vez mais, o direito de escolarização, e a linguagem que é instrumento e objetivo dessa escola, que é a linguagem das classes dominantes.

A escola não pode se estabelecer como um fraco instrumento de promoção de desenvolvimento humano, nem reiterar o abismo que existe entre os que podem e os que precisam poder; não pode querer colher o que não foi semeado; não pode tornar

complicado o que poderia ser apresentado de forma mais simples. Fazer uso da língua e/ou da linguagem para se compreender e se fazer compreendido é o que permeia toda e qualquer aprendizagem. Ler ou ouvir algo com compreensão e dizer ou escrever algo e ser compreendido são partes principais para a construção da aprendizagem. Se o aluno não entende a mensagem do livro, nem o que o professor diz, frequentar a escola com o objetivo de aprender se traduz em perdas – de estímulo, de recursos, de tempo e de vontade de aprender.

Ademais, se o professor não tem os conhecimentos necessários ou sente-se inseguro para fazer distinção entre erros e inadequações da fala do aluno, e para tratar desse fato ao ensinar, um grande conflito se materializa e inviabiliza a solução do problema. Para Bortoni-Ricardo (2004), muitos professores acabam intervindo de forma inapropriada e até estigmatizadora dos modos de falar do aluno. Essa mesma autora postula que “é pedagogicamente incorreto usar a incidência do erro do educando como uma oportunidade para humilhá-lo” (p. 38).

Portanto, a concepção de pluralidade linguística, de uso contextual e competente da língua em suas variações naturais é muito pertinente no âmbito educacional. Por isso, consideramos essencial analisar a variação linguística usada pela comunidade escolar e buscar compreender *se e como* o letramento e a apropriação da variedade de prestígio ocorrem por parte dos alunos, especificamente pelos alunos de escolas da zona rural no Maranhão, de forma que esses alunos possam ser bem sucedidos. Para tanto, se faz necessário compreender a diversidade da variação sociolinguística.

### **2.2.3 Variação linguística**

Os Parâmetros curriculares nacionais, que devem ser referência para a educação básica no Brasil, ao tratar do ensino de português declaram que:

A Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. (BRASIL, 2000, p. 31).

A variação linguística e suas implicações para o ensino e aprendizagem, apesar de ser uma realidade em quase todo o território nacional brasileiro, ainda não foi totalmente aceita. Essa questão tem recebido tratamento distinto no país.

Por um lado, há os “fiscais” defensores da variedade de maior prestígio que

lutam para preservá-la como a única forma de falar e padrão para todos os que possuem essa capacidade. Para eles, qualquer esforço no sentido de não considerar os outros modos de falar como certo ou errado, continua sofrendo críticas em todas as esferas e instâncias. Em alguns casos, até mesmo quem não entende praticamente nada dessa questão ou aqueles que não partilham do pressuposto das variedades linguísticas como válidas socialmente, se atrevem a disseminar críticas a respeito, como fez a revista Veja:

Figura 2.1- Incentivo ao português errado



#### **INCENTIVO AO PORTUGUÊS ERRADO**

PARÂMETRO CURRICULAR NACIONAL DE 1997, DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

**Situação:** em vigor.

**O que determina:** os professores não devem corrigir a maneira de falar dos estudantes.

**O absurdo:** o documento está ancorado em uma ideologia segundo a qual distinguir o certo do errado no ensino do idioma é "preconceito linguístico". Diz o texto: "A escola precisa livrar-se do mito de que existe uma única forma de falar. É descabido treinar o uso formal da língua na sala de aula". Descabido é formar crianças que serão preteridas no mercado de trabalho por não saber usar corretamente o idioma.

(Fonte: Revista Veja, 2011)

Em outro lado, está o grupo que luta, pesquisando esse problema, seus principais componentes são os sociolinguistas como Bortoni-Ricardo (2004; 2005), Mollica (2003, 2007, 2009) e Bagno (2001, 2003, 2007) *inter alia*. Eses estudiosos têm apresentado resultados de pesquisas que mostram claramente a importância de se considerar a questão da variação linguística no contexto escolar. Essa atenção deve ser redobrada nos

primeiros anos do Ensino Fundamental, como postula Bortone (2009):

nas primeiras séries de ensino no Brasil, vários estudos têm verificado que há uma estreita relação entre as características linguísticas dos alunos provenientes de comunidades iletradas e seu desempenho [...]. Este fator deve ser cuidadosamente trabalhado e diagnosticado, para que se minimize a distância que separa os dois dialetos, mas sem dar a estes desvios uma preocupação excessiva que impeça a capacidade do aluno em se expressar oralmente ou por escrito em seu próprio dialeto. (p.73)

O fato é que a variação linguística é uma realidade. Ela faz parte do cotidiano escolar de muitas escolas brasileiras e pode interferir de forma negativa no resultado que elas produzem. Dessa forma, cabe aos professores adquirir conhecimento sobre a heterogeneidade linguística e trabalhar considerando esse fato, de forma que os problemas de aprendizagem causados pela variação da língua sejam minimizados.

Conforme Bagno (2007 p. 38), a heterogeneidade linguística deve ser relacionada com a social, pois “língua e sociedade estão indissolavelmente entrelaçadas” e exercem influência de construção mútua. Para ele, “o conceito de variação linguística é a espinha dorsal da Sociolinguística” e “a variação ocorre em todos os níveis da língua” (Idem, p.39): variação fonético-fonológica, morfológica, sintática, semântica, lexical e estilístico-pragmática.

Para os sociolinguistas, os fatores sociais considerados como extra-linguísticos estão diretamente relacionados à ocorrência de variação. De acordo com Bortoni-Ricardo (2004, p. 47-49), a variação linguística é determinada por seis fatores principais, a saber:

- **O status socioeconômico**, ter ou não ter boa situação econômica interfere no modo de falar das pessoas;
- **O grau de escolarização**, esse é muito importante e pode até sobressair-se a outros fatores;
- **Idade**, cada faixa etária tem interesses e modos de falar distintos;
- **Sexo**, cada gênero tem seu próprio modo de falar;
- **Mercado de trabalho**, cada profissão tem vocabulário inerente à prática e acaba influenciando a forma de falar do profissional;
- **Redes Sociais**, elas também influenciam o modo de falar dos seus participantes.

Bagno (2007, p. 43) acrescenta mais um fator que considera determinante para a ocorrência de variação linguística:

- **A origem geográfica** é fator determinante do modo de falar, que depende da

região, do estado e até da área dentro do próprio estado podendo ser rural e /ou urbana;

Bagno (2007) ressalta que cada indivíduo varia seu próprio modo de falar e isso ocorre por várias razões: pode depender da situação em que o falante se encontra e do contexto. Uma forte razão para ocorrência do que o autor chama de **variação estilística** é pelos distintos papéis que o falante assume no curso da vida. Portanto, é certo dizer que a fala é tão variável quanto a situação socioeconômica, cultural e situacional do sujeito.

#### 2.2.4 Como a variação sociolinguística é classificada

Bagno (2007), a partir da página 46, apresenta alguns tipos de variação que ocorrem quando a língua está em uso, são elas: variação diatópica, diastrática, diamésica, diafásica e diacrônica.

- **A variação diatópica** está relacionada a lugar. Ela depende da região ou da área em que se encontra o falante. Uma mesma língua falada pela maioria de um povo, de um país, pode constituir-se em marcas que identificam regiões e áreas a que o falante pertence. Esse é o caso brasileiro. A pluralidade e a heterogeneidade da fala brasileira é um fato de uma beleza singular.
- **A variação diastrática** se verifica entre as classes sociais. O fato de pertencer a determinada classe social é motivo suficiente para se notar alteração do modo de falar quando se fazem comparações entre a fala das pessoas pertencentes a cada uma delas.
- **A variação diamésica** é verificada entre a língua falada e a escrita. Esse tipo de variação implica observação dos diferentes gêneros textuais e meios de comunicação.
- **A variação diafásica** está diretamente relacionada às motivações individuais, ou seja, aos modos de fala individual. Ela está relacionada ao grau de monitoração que o falante faz de acordo com o que, quando e onde julgar necessário.
- **A variação diacrônica** está relacionada a tempo. O termo diacronia foi inicialmente usado por Saussure, em 1916. O emprego do termo no contexto linguístico é para referir-se às etapas da história de uma língua; às fases e às mudanças ocorridas na língua nas diferentes épocas. Como a língua é considerada dinâmica, ela acompanha as mudanças que ocorrem na vida dos que

dela fazem uso e sofre alterações também. Esse tipo de variação ocorre no nível fonético, sintático e lexical.

### 2.2.5 Variedade, variável e variante linguística

É mister ressaltar outros termos que definem e esclarecem outros aspectos do processo da variação sociolinguística, que são: variedade, variável e variante linguística.

- **Variedade linguística,**

O conceito de variedade linguística está relacionado aos diferentes modos de falar uma língua e é decorrente de fatores sociais como lugar de origem, idade, sexo, classe social e grau de instrução, entre outros. “Cada variedade linguística tem suas características próprias” (BAGNO, 2007, p. 47), mas são funcionais e obedecem a regras que podem ser compreendidas e descritas. As variedades linguísticas são conhecidas como: dialeto (uso da língua em determinado lugar, também conhecido como variedade regional); socioleto (uso da língua por um grupo de falantes que compartilha as mesmas características socioculturais, o termo é também conhecido como variedade social); cronoletto (relacionado à faixa etária e conhecido também como variedade generacional ou de geração) e idioleto (relacionado às características individuais e as preferências do modo de falar do sujeito).

- **Variável linguística**

Bagno (2007, p. 50) ressalta que nem tudo na língua varia ou é variável. Para esse autor, “uma variável sociolinguística é algum elemento da língua, alguma regra, que se realiza de maneiras diferentes, conforme a variedade linguística analisada”. Um bom exemplo é o que ocorre com o som do “t” que é variável – ocorre como /t/ em alguns estados nordestinos e como /tʃ/ em quase todo o território nacional, dependendo da variedade do usuário.

- **Variante linguística**

As diversas formas compreendidas em uma regra variável são as variantes. A variante linguística está ligada à dinamicidade e versatilidade da língua no sentido de a mesma possibilitar que se diga a mesma coisa, mas de formas diferentes.

## 2.2.6 Variedade culta e norma padrão

Bagno (2007, p. 107) revela a necessidade que os linguistas sentem em fazer distinção entre algumas nomenclaturas linguísticas como: norma e variedade. Essa necessidade procede devido à confusão que é feita “entre o modelo ideal (ideologizado) e seus usos reais da língua”. O modelo linguístico ideal, que é normatizado, pode somente mudar, já os usos variam e a variação ou variedade é relativa aos usuários e aos contextos. A variedade pode ser considerada culta (variedade culta ou de prestígio) ou não culta, popular (variação desprestigiada). A variação ainda ocorre dentro da cada variedade, da considerada padrão e da considerada não padrão. Dessa forma, não é difícil perceber que a distinção é clara e seguramente pode-se falar em norma padrão, mas não em variedade padrão (BAGNO, 2007).

Esse mesmo autor, entre outros, contribui para a compreensão das variações linguísticas e as especificidades da variação linguística na comunidade de fala brasileira e evitar ou esclarecer a realização de análises dicotômicas como: Português padrão X não padrão, norma culta X norma não culta, ou variedade de maior prestígio X variedade de menor prestígio. Ademais, sobretudo, para compreender a variedade rural, rurbana e urbana, Bortoni-Ricardo (2004) apresenta o que ela chama de *continuum*.

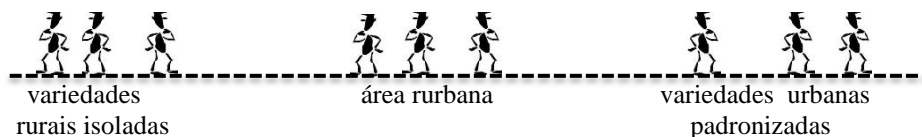
## 2.2.7 Os contínuos

Bortoni-Ricardo (2004) idealiza três linhas imaginárias, uma para cada contínuo, às quais ela chama de: (a) contínuo de urbanização, (b) oralidade e letramento e (c) monitoração estilística.

### 2.2.7.1 O contínuo de urbanização

Todos os três contínuos são muito pertinentes para a compreensão dos modelos e dos usos da língua, porém o contínuo de urbanização se torna de maior pertinência para este estudo. Principalmente, porque esse contínuo torna possível se compreender o trânsito linguístico ao qual os falantes, das diferentes áreas, podem ser submetidos e as alterações que o modo de falar desses falantes sofre gradativamente. Esse contínuo refere-se aos falares que estão localizados em três áreas: rural, urbana e numa área intermediária denominada de rurbana. A autora considera que as fronteiras desse contínuo não são rígidas a ponto de separarem os diferentes falares que ele representa.

Para ela, pode até haver “sobreposição entre os tipos de falares”. Ela o representa da seguinte forma (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 52):



Na extremidade esquerda da linha que representa o contínuo, localizam-se os falares rurais localizados nas áreas mais isoladas onde predomina a cultura de oralidade; na extremidade oposta, ficam as variedades urbanas que foram influenciadas pela modalidade linguística padronizada e no meio, localiza-se a área rurbana. A área intermediária, ou seja, a rurbana representa os falares resultantes do contato dos falantes rurais com a variedade dos falantes urbanos, seja por meio de interação social ou por influência da mídia. Apesar de o modo de falar dos usuários dessa área já ter sofrido modificações, ainda se preserva muito do repertório linguístico anterior.

Dessa forma, a mesma autora acrescenta que, ao longo do contínuo rural-urbano é possível se identificar traços linguísticos que ela chamou de “traços descontínuos” e “traços graduais” (p. 53).

- **Os traços descontínuos** são os traços mais discriminados pela sociedade urbana detentora do poder. Eles são característicos das comunidades regional e socialmente mais isoladas. Esses traços sofrem alteração e chegam a desaparecer quando o falante é submetido à influência da cultura urbana. Por exemplo: a troca do /l/ pelo /r/ em “planta” > “pranta” ou do /r/ pelo /l/ em “carvão” > “calvão”; vocalização da palatal /lh/ em “mulher” > “muié” ou apagamento da mesma em “melhor” > “mió”, entre outras.
- **Os traços graduais** podem ser encontrados no repertório linguístico de quase todos os brasileiros. Sua maior incidência é nos registros de fala não monitorada e depende do grau de formalidade exigida pelo contexto de fala. Exemplo de traços graduais: a assimilação do /d/ na sequência /nd/ “comendo” > “comeno” e do /b/ na sequência /mb/ “também” > “tomêi”; queda do /r/ final nas formas verbais, entre outras.

Esses traços estão diretamente relacionados ao contínuo de oralidade e letramento.



### 2.2.7.2 O contínuo de oralidade e letramento

Esse contínuo possui algumas características do contínuo de urbanização, por se considerar que dificilmente há fronteiras rígidas ou bem marcadas entre evento de oralidade e de letramento. Nele também ocorrem muitas sobreposições. Os eventos podem ser mesclados ou exercer influência mútua. O contínuo de oralidade e letramento é representado da seguinte forma (p. 62):



Os eventos de oralidade são mais frequentes nas culturas de oralidade (como as de zona rural) e os de letramento, mais inerentes às culturas letradas (como a de zona urbana).

### 2.2.7.3 O contínuo de monitoração estilística

Esse contínuo está relacionado à atenção que o falante dispensa à sua fala. Essa atenção diz respeito ao cuidado com o que falar ou com o como falar. A atenção pode ser motivada por diversas razões, como: o ambiente em que se está, o interlocutor e o tópico da conversa, a complexidade do tema ou do gênero textual discutido, dentre outras. Para a autora, a monitoração pode ocorrer também devido à mudança de tópico. Nesse caso, o falante procura mudar a fala conforme as alterações que vão se configurando, enquanto fala. Dessa forma, o estilo sofre um “alinhamento”, para poder ser “enquadrado” na interação. A representação do contínuo é a seguinte (p. 62):



Os contínuos apresentados por Bortoni-Ricardo (2004) sistematizam uma metodologia de análise dos falares brasileiros. Eles possibilitam que se analise o modo de falar de um sujeito e se localize em qual polo ou parte da linha o falante se encontra mais próximo, já que as fronteiras não são rígidas. Se a maioria dos professores tivesse conhecimento de estudos sociolinguísticos e realizasse avaliações de si próprios e dos alunos de forma que soubessem localizar onde se encontram nos contínuos, quem sabe, poderiam realizar um trabalho mais objetivo.

Outrossim, faz-se necessário que o professor que tem a responsabilidade de proporcionar a apropriação da língua, principalmente os que trabalham com as classes estigmatizadas, tenha conhecimento sociolinguístico para poder compreender a si mesmo e aos seus alunos. E auxiliá-los de tal forma que o preparo e conhecimento desejáveis sejam alcançados, para que tenham uma participação mais ativa na sociedade e lutem pelos seus direitos, pois, apesar de alguns grupos já estarem nessa luta, ainda há muito a fazer para que os benefícios se tornem realidade. Ademais, conforme Mollica (2007), “do ponto de vista educacional, não há qualquer vantagem em avaliar os alunos quanto à variedade linguística”. Para ela, tratar a variedade do aluno de forma preconceituosa só acarreta em prejuízos para ele. Tal prejuízo, inicialmente, é só do aluno, mas depois ele se expande para a família e até para o país, ou seja, alcança outras instâncias.

Ademais, é necessário que o professor tenha conhecimento linguístico que inclua saber como a língua funciona, por exemplo: como são formadas as sílabas e quais são as principais regras de variação, entre outros.

### **2.2.8 Regras variáveis do português brasileiro**

A compreensão das regras variáveis do português brasileiro é fundamental, pois há presença delas em todas as variedades de fala dos usuários dessa língua (BAGNO, 2003). A importância de tal compreensão se eleva quando se trata do ensino-aprendizagem dessa língua, especialmente para os professores que trabalham com alunos na fase inicial da escrita. Essa compreensão é fundamental para o sucesso do trabalho de alfabetização e letramento que os professores têm a realizar. Principalmente se esse trabalho for realizado em escolas localizadas em comunidades estigmatizadas, cujo modo de falar é considerado, de igual modo, desprestigiado.

Lemle (2004, p. 34) ressalta que “o profissional da educação precisa ter uma atitude de respeito para com a diversidade dialetal da comunidade onde atua” e possibilitar que “a transição do domínio do lar para o domínio da escola, [...] de uma cultura predominantemente oral para uma cultura permeada pela escrita [...]” ocorra de forma mais confiante e menos traumática. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 24).

Diante do exposto, convém conhecer as principais regras variáveis do português brasileiro, muitas vezes marcadas nos textos dos alunos e mal-interpretadas pelos professores que não têm conhecimento ou não estão atentos para a mobilidade da língua

que é tão complexa quanto o próprio homem, como ressalta Bortoni-Ricardo (2004; 2005).

Essa mesma autora apresenta um resumo das principais características do português brasileiro e as reúne em dois grupos: o fonológico e o morfossintático, dos quais passaremos a tratar. Porém, serão tratadas com mais ênfase as características fonológicas.

### 2.2.9 Características fonológicas do português brasileiro

Bortoni-Ricardo (2006a, p. 204) ressalva a importância de conhecimento das transposições decorrentes do processo de leitura (audível) e de escrita das palavras. Para ela,

aprender a reconhecer palavras é a principal tarefa do leitor principiante, e esse reconhecimento é mediado pela fonologia. Por meio da decodificação fonológica, o aprendiz traduz sons em letras, quando lê, e faz o inverso, quando escreve.

Lemle (2004, p. 9) aponta que a tarefa “de perceber distinções entre letras, de ouvir e de ter consciência dos sons da fala, de captar o conceito de palavra e de reconhecer sentenças” é de fundamental importância para o aluno na fase inicial da escrita. Essa mesma autora ao fazer uma analogia entre as letras e os sons diz que se trata de um

casamento poligâmico: o casamento entre letras e sons nem sempre é monogâmico. O modelo ideal do sistema alfabético é o de que cada letra corresponda a um som e que cada som, a uma letra, mas essa relação ideal só se realiza em poucos casos. (p. 17)

Conforme Bortoni-Ricardo (2004, p. 79), “as principais regras fonológicas de variação no português brasileiro ocorrem na posição pós-vocálica da sílaba”. Ela explica ainda que:

A sílaba é uma emissão de voz marcada por um ápice de abrimento articulatório e tensão muscular que, na língua portuguesa, é sempre representado por uma vogal, pois a vogal é núcleo silábico. É justamente a consoante que segue o núcleo silábico – posição pós-vocálica ou travamento de sílaba – que está sujeita a grande incidência de variação.

De acordo com a classificação articulatória de Cunha e Cintra (2001, p. 31) as vogais da língua portuguesa podem ser:

1. **Quanto à região da articulação:** anteriores ou palatais, centrais ou médias, posteriores ou velares;
2. **Quanto ao grau de abertura:** abertas, semiabertas, fechadas e semifechadas;

3. **Quanto ao papel das cavidades bucal e nasal:** orais e nasais;
4. **Quanto à intensidade:** tônicas e átonas;
5. **Quanto à maior ou menor elevação da língua:** mais altas, menos altas, mais baixas e menos baixas;
6. **Quanto ao recuo ou avanço da articulação:** mais recuadas e menos recuadas;
7. **Quanto ao arredondamento ou não arredondamento dos lábios:** mais arredondadas e menos arredondadas.

Para o estudo da variação linguística, Bortoni-Ricardo (2004) aponta a importância de se considerar a questão da oralidade e da nasalidade das vogais. De acordo com Mattoso Câmara (1975), as vogais orais são sete, mas são representadas apenas por cinco, conforme o quadro abaixo:

Quadro 2.1– Vogais orais

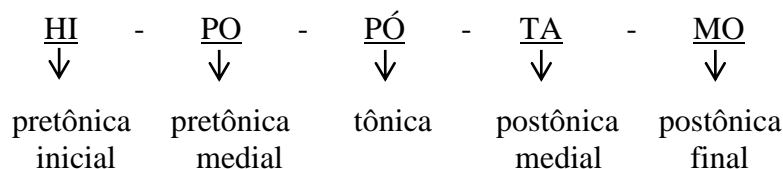
Vogais orais do português			
	Anteriores	Central	Posteriores
Altas	i		U
Médias	e ε		o ɔ
Baixa		a	

Fonte: Silva, 2007

Essas mesmas vogais podem ser também nasais e são representadas da seguinte forma: /ĩ/, /ũ/, /ẽ/, /õ/ e /ã/. Mattoso Câmara (1975) e Silva (2007) acrescentam que:

- a) “As vogais médias /e/ e /o/ são geralmente pronunciadas /i/ e /u/ e as nasais /ẽ/ e /õ/ são pronunciadas /ĩ/ e /ũ/ em sílabas átonas, pretônicas ou postônicas;
- b) “Em quase todas as variedades do português brasileiro, as vogais /e/ e /o/ são pronunciadas /i/ e /u/ quando ocorrem em sílabas átonas, antes ou depois da sílaba tônica”. Exemplo: ameaça, /ami'asa/; melhor, /mi'λox/; poeira, /pu'era/. Esse fechamento geralmente ocorre diante das consoantes bilabiais. A harmonização vocálica é outro fator que contribui para o alçamento das pretônicas. Exemplo: medida, /mi'dzida/; gordura, /gux'dura/.

Segundo Bagno (2012, p. 303), ao se estudarem as vogais é importante a distinção entre as vogais tônicas e átonas. É mais simples se compreender as vogais tônicas. As átonas se dividem em dois grupos. Quanto à posição na palavra, elas podem ser: pretônicas (antes da sílaba tônica) ou postônicas (depois da sílaba tônica), como no exemplo abaixo:



Esse mesmo autor (2012, p. 316) ressalta que, no português brasileiro as vogais tônicas quase não apresentam variação. E que, como “a sílaba tônica é a que guarda a identidade de uma palavra”, a tendência é ela ser preservada, não sofrer muita mudança. Exemplo: árvore > arvre. Pode ocorrer semitongação das vogais tônicas ao serem pronunciadas de uma forma mais longa, como é o caso da variedade do Rio de Janeiro. Exemplo: “fiz” /‘fɪʃ/, “alô” /a‘lo<sup>a</sup>/. Na fala de São Paulo ocorre a ditongação “depois da vogal tônica nasal /ẽ/ seguida de travamento silábico”. Exemplo: andando /ã‘da<sup>7</sup>du/. Ainda em São Paulo, ocorre a não nasalização das tônicas diante de /m/ e /n/. Exemplo: “fome” /’fõmi/, “comemos” /kõm’ẽmus/. A ditongação das vogais tônicas finais quando seguidas de /s/ ocorre também por quase todo o Brasil. Exemplo: “nós” /’nõis/ ~ /’nõɪs/. Esse fato causa dificuldades de distinção entre algumas palavras quando pronunciadas, por exemplo: paz/pais. A realização do “-e” final como /e/ e não como /i/, ocorre na região Sul.

Bagno (2012, p. 318 - 322) e Bortoni-Ricardo (2011) *inter alia* observam que, nas variedades do português brasileiro do Nordeste e Norte, ocorre grande variação das vogais pretônicas [e] e [o]. A realização delas nessas regiões é feita de forma aberta, o que ocorre somente nas sílabas tônicas, nas demais regiões. Exemplo: “Problema” /prõ‘blẽma/, “Heloisa” /helõ‘iza/.

Para esses mesmos autores, no português brasileiro, as vogais nasais ocorrem geralmente em sílaba travada por consoante nasal, em ditongos nasais tônicos ou não e em vogal tônica diante de uma consoante nasal. Exemplos: “acampa” /a‘kãpa/;

“canto” /‘kãtu/.

Na maioria dos estados do Nordeste, a nasalidade decorrente da presença de consoante nasal depois da vogal aparece em sílabas átonas também. Exemplo: “cama” /‘kãma/; banana, /‘bãnãna/.

Algumas peculiaridades dos ditongos no português brasileiro são apresentadas por Bagno (2012, p. 320). Segundo esse autor, no português brasileiro há os seguintes ditongos orais e nasais:

- a) Os ditongos orais decrescentes são 14: /aʊ/ “mau”, “mal”; /eʊ/ “meu”, “feltro”; /ɛʊ/ “céu”, “mel”; /iʊ/ “viu”, “mil”; /oʊ/ “gol”, “volvo”; /ɔʊ/ “sol”, “golpe”; /uʊ/

“multa”, “sul”; /ai/ “pai”, “raiva”; /ei/ “sei”, “peito”; /ɛi/ “anéis”; /iɪ/ “fiz” (RJ); /oi/ “foi”, “coice”; /ɔi/ “dói” e /ui/ “fui”;

- b) Os ditongos orais crescentes são 4: /ia/ “glória”; /ii/ “série”; /io/ “funcionar” e /iu/ “mistério”;
- c) Os ditongos nasais são 6: /ãu/ “pão”, “falam”; /ãi/ “mãe”; /ẽi/ “vento” (SP); /ĩi/ “sim” (RJ); /õi/ “põe” e /ũi/ “muito”.

Sobre os ditongos deve-se observar ainda:

- A ocorrência da **assimilação** do /i/ palatal com a consoante, quando os ditongos escritos “ai” e “ei” precedem uma consoante palatal. Esses ditongos se transformam nas vogais simples /a/ e /e/. Exemplo: “faixa” /ˈfajʃa/, “queijo” /ˈkeʒu/;
- Que o ditongo “ei” sofre **simplificação** diante de /r/. Exemplo: “cheiro” /ˈʃeru/;
- Que em algumas variedades nordestinas o ditongo /ei/ pode perder a semivogal. Exemplo: “areia” /aˈrea/;
- Que o ditongo “ou” quando escrito é sempre pronunciado /o/ independente do contexto fonético. Exemplo: “ouro” /ˈoru/, “tesouro” /ˈʃiːzoru/, “acabou” /akaˈbo/, “couraça” /koˈrasa/, “agouro” /aˈgoru/;
- Que devido à **monotongação** generalizada de “ou”, os verbos terminados em /o/ tônico fechado passa a ser aberto /ɔ/. O mesmo ocorre, por analogia, com os pares em que o verbo tem vogal tônica aberta e podem ser substantivos de vogal tônica fechada. Exemplo: “jogo” /ˈʒɔgu/ (verbo) > “jogo” /ˈʒogu/ (subst.); “robo” /ˈxɔbu/ (verbo) > “roubo” /ˈxobu/ (subst.).
- Que com a **vocalização** do /l/ final surgiu ao ditongo /ou/, mas só ocorre em palavras escritas com “ol”. Exemplo: “solto” /ˈsoutu/, /ˈsɔutu/;
- Que embora ainda não seja totalmente aceita, a pronúncia do ditongo /ui/ geralmente é **hiatizado** e a sílaba tônica é o “i”. Exemplo: “gratuito” /gratuˈitu/;
- Que a pronúncia do ditongo nasal /ũi/ é peculiar da palavra “ruim”, “ruindade”, “muito” e suas flexões;

Essas são as principais características das vogais do português brasileiro. As vogais são fundamentais para o funcionamento das línguas, porém elas precisam das

consoantes para poder formar as sílabas. Dessa forma, o conhecimento de como ocorre a articulação das consoantes também é importante para os que precisam distinguir o que se fala do que se escreve.

Quadro 2.2 - Principais consoantes e símbolos fonéticos

CONSOANTES									
Nas cavidades nasais	Oral								Nasal
Modo de articulação	Oclusiva		Constritiva						Sonora
			Fricativa		Africada		Vibrante	Lateral	
Vibração nas cordas vocais	surda	sonora	Surda	Sonora	surda	Sonora	Sonora	sonora	Sonora
Ponto de articulação	Bilabial	/p/ pata [ˈpata]	/b/ bola [ˈbɔla]						/m/ maná [mãˈna]
	Linguo-dental			/s/ sala [ˈsala] /c/ cinto [ˈsĩto] /ç/ laço [ˈlasu]	/s/ rosa [ˈxɔza] /z/ zelo [ˈzɛlu] [ˈzɛlu]				
	Labio-Dental			/f/ fala [ˈfala]	/v/ vida [ˈvida]				
	Dental ou alveolar	/t/ tato [ˈtatu]	/d/ dar [ˈdax]					/l/ lua [ˈlua] Alma [ˈaɔma]	
	Alveo-palatal			/x/ caixa [ˈkaiʃa] /ch/ chuva [ˈʃuva]	/g/ gente [ˈʒɛ̃ʃi] /j/ jaca [ˈʒaka]	/t/ tia [ˈʃia]	/d/ dia [ˈdʒia]	/r/ caro [ˈaru] Prata [ˈprata]	/n/ nela [ˈnela]
	Palatal							/lh/ ilha [ˈiɫa]	/nh/ banho [ˈbãɲu]
	Velar	/c/ coco [ˈkoku] /q/ aqui [aˈki]	/g/ gata [ˈgata]	/r/ rala [ˈxala] carro [ˈkaxu]	/r/ carga [ˈkaxga]			/r/ rata [ˈɾata]	
	Glotal			/r/ rata [ˈxata]	/r/ carga [ˈkaxga]				

Fonte: Baseado em Silva, 2007

Para Bagno (2012, p. 337), se forem tomadas como base as “variedades urbanas de prestígio” o português brasileiro apresenta a seguinte estrutura silábica:

Quadro 2.3 - Sílabas do português brasileiro

Sílabas	Posição da sílaba		
	Inicial	Média	Final
V	a.ba.ca.te	su.e.ca	ba.ú
VC	as.tro	a.or.ta	ca.ir
CV	ra.paz	co.bi.ça	la.men.to
CCV	pri.ma.ve.ra	a.cli.ma.ta.do	pe.dra
CVC	cer.to	ex.por.tar	va.mos
CVCC	pers.pec.tiva	su.pers.ti.ção	-
CCVC	pros.trar	sa.cris.tão	mi.la.gres
VV	eu.ro.peu	pi.au.i.en.se	cri.ei
VVC	Eis	Ma.es.tro [ma'ɛɪtru]*	a.re.ais
CVV	pau.ta	re.jei.ção	de.co.rei
CCVV	trau.ma	in.troi.to	dis.trai
CVVC	cáus.tico	ho.lo.caus.to	de.pois
CCVVC	claus.tro	en.claus.trar	des.tróis

(\*) Pronúncia carioca

Fonte: Baseado em Bagno, 2012

As sílabas são representadas da seguinte forma: com uma só vogal (V); com uma vogal e uma consoante (VC); com uma consoante e uma vogal (CV); com duas consoantes e uma vogal (CCV); com uma consoante, uma vogal e uma consoante (CVC); com uma consoante, uma vogal e duas consoantes (CVCC); com duas consoantes, uma vogal e uma consoante (CCVC); com duas vogais (VV); com duas vogais e uma consoante (VVC); com uma consoante e duas vogais (CVV); com duas consoantes e duas vogais (CCVV); com uma consoante, duas vogais e uma consoante (CVVC) e com duas consoantes, duas vogais e uma consoante (CCVVC).

### 2.2.10 Metaplasmos do português brasileiro

Para Houaiss (2009), metaplasmo é o “desvio da correta composição fonética da palavra, tolerada em razão da métrica e do ornamento”.

Bagno (2012) assegura que para a Sociolinguística a ocorrência de metaplasmos é considerada como uma continuação das ocorrências do passado. O entendimento é que essas “mudanças se repetem de modo cíclico” (p.327). Conforme esse mesmo



autor (pp. 237 a 330), nos metaplasmos do português brasileiro podem-se encontrar: acréscimo, supressão, transposição e transformação, como podem ser observados abaixo:

### 2.2.10.1 Metaplasmos por acréscimo

Os metaplasmos por acréscimo podem ser por prótese, epêntese e suarabácti ou por paragoge (epítese).

- **A Prótese** é o acréscimo que ocorre no início da palavra. Ela pode ser encontrada em quase todas as variedades do português brasileiro. Exemplo: **doar** > **aduar**.
- **A Epêntese** refere-se a acréscimos no interior da palavra. A intercalação de fonema não etimológico no interior do vocábulo ocorre por acomodação articulatória, eufonia ou analogia, entre outras razões. Esse fenômeno também é constante na língua. Exemplo: **fruta** > **fruíta**.
  - **Suarabácti** é o fenômeno definido por Hauaiss (2009), como uma “espécie de epêntese que consiste em se desfazer um grupo consonantal por meio da intercalação de uma vogal”. É considerado como uma influência das línguas africanas. Exemplo: **Flora** > **Fulora**.
- **A Paragoge (epítese)** consiste no acréscimo de um fonema não etimológico no final de uma palavra. É o que é considerado como o aportuguesamento de vocábulos estrangeiros para evitar que a palavra termine em consoante. Exemplo: **club** > **clube**. É recorrente ainda o acréscimo de um /i/ em palavras terminadas em /l/ ou /r/. Exemplo: **anzol** > **anzoli**.

### 2.2.10.2 Metaplasmos por supressão

Esse tipo de metaplasmo ocorre por aférese, síncope, apócope, crase ou sinalefa.

- **A Aférese** é a supressão de fonema(s) no início do vocábulo. Esse fenômeno ocorre em diversas variedades do português brasileiro, incluindo as urbanas e cultas. Exemplo: **aguenta** > **guenta**.
- **Síncope** ocorre quando há a supressão ou desaparecimento de fonema(s) no interior de vocábulo. Ocorre também o apagamento da vogal da penúltima sílaba como padrão mais comum de redução dos proparoxítonos no dialeto, podendo

causar o apagamento de consoantes. Geralmente ocorre síncope em sílabas postônicas de palavras proparoxítonas. Exemplo: sáb**ado** > sab**o**.

- **Apócope** consiste na supressão de um ou vários fonemas no final de uma palavra. É mais frequente em formas verbais de infinitivos. É produtivo em áreas urbanas e bem aceito por falantes letrados. Exemplos: escre**ver** > escre**vê**; **vir** > /vĩ/. Registra-se ainda a supressão de /l/ final. Exemplo: animal > animá.
- Frequentemente no sertão nordestino, ocorre a eliminação de /r/ em encontros consonantais postônicos. Exemplo: prop**rio** > prop**i**.
- **Crase** É a supressão que consiste na fusão de duas vogais idênticas numa só. Exemplo: ál**cool** > alco.
- **Sinalefa** essa supressão transforma duas sílabas em uma ou algumas expressões em palavras simples. É um fenômeno causado pela gramaticalização. Exemplo: **deixa eu ver** > **xovê**.

### 2.2.10.3 Metaplasmos por transposição

É a transposição que ocorre por metátese, hiperbalismo, sístole ou diástole.

- **Metátese** é a transposição ou troca de lugares de fonemas (vocálicos ou consonantais) ou sílabas dentro de um vocábulo. É um fenômeno considerado frequente no português brasileiro. Exemplos: **prateira** > **parteira**; **tábua** > **tauba**.
- **O Hiperbibasmo** é o deslocamento do acento tônico de uma palavra. Esse fenômeno pode ocorrer por sístole ou por diástole.
  - **Sístole** consiste na transposição ou no deslocamento do acento tônico de uma sílaba posterior para uma precedente. Exemplo: **recém** >  **récem**.
  - **Diástole** é quando há transposição ou deslocamento do acento tônico para a sílaba posterior de uma palavra. Exemplo: **Xérox** > **Xeróx**.

### 2.2.10.4 Metaplasmos por transformação

Esse tipo de transformação pode ser por vocalização, nasalização, desnasalização, apofonia, metafoia, assimilação, dissimilação, palatalização, abrandamento, despalatalização, sândi, rotacismo ou lambdacismo.

- A **Vocalização** é a transformação do elemento consonântico /λ/ em /i/ e do /l/ em /u/ e do /ɲ/ em /i/. Exemplos: alho /aλu/ > /aiu/; portal > /portaɔ/; garanhão > /garã'ĩãũ/.
- A **Nasalização** é a transformação favorecida pela produção da vogal /i/ alta e fechada próximo ao palato. Exemplo: idiota > /ĩdiota/.
- A **Desnasalização** é a transformação que ocorre na vogal nasal postônica. Esse fenômeno é frequente até nas variedades urbanas de prestígio em situação de menos monitoração. Exemplo: homem > /'õmi/ ~ /ɔmi/.
- **Apofonia** é o que sofre o “o” fechado de uma vogal na sílaba tônica singular que no plural muda de timbre, fica aberta. Exemplo: “povo” > /'pɔvus/.
- **Metafonia** é quando há alteração do timbre de uma vogal tônica por influência de vogais próximas - de tônica aberta para tônica fechada - e pode ocorrer tanto no singular quanto no plural. Exemplo: aquela > /a'quela/ (a abertura do /e/ em /e/ deve-se à metafonia por ter terminado com /a/), diferentemente de “aquele” > /a'queli/ que termina em /e/.
- **Assimilação** é o tipo de transformação que um seguimento sonoro sofre em um seguimento igual ou semelhante a outro existente na mesma palavra. Exemplos: ouço > /osu/; cheiro > /'ʃeru/.
- A **Dissimilação** é a ocorrência de supressão de um seguimento, como a supressão da líquida /r/. Exemplo: problema > /po'brema/
- A **Palatalização** é a transformação que ocorre pela produção do /t/ e do /d/ diante do /i/. Exemplos: tia > /tʃia/; dia > /dʒia/. Em algumas regiões registra-se outro tipo de palatalização dessas consoantes diante de /o/. Exemplo: muito > /mũĩtʃo/. Em quase todas as regiões do país ocorre outro tipo de palatalização com o /s/. Exemplo: peste > /'pɛʃti/.
  - O **Abrandamento** é o tipo de transformação que consiste na passagem de uma consoante palatal para alveolar com ponto de articulação idêntico ou próximo. Exemplo: registro > rezistro.
- A **Despalatalização** é o fenômeno que consiste em despalatalizar o /λ/. É o caso do “lh” que quando sofre despalatalização se transforma em alveolar. Exemplo: “mulher” > muler.
- O **Sândi** conforme Trask (2004, p. 260), é a ocorrência de “modificação de pronúncia numa fronteira gramatical”. Já para Xavier e Mateus (1990, p. 327-

328), sândi é um “fenômeno da fonética sintáctica em que um segmento inicial ou final da palavra é afectado pelo contexto em que ocorre, podendo apresentar diferentes realizações que dependem das características do som que antecede ou segue uma fronteira de palavra” Exemplos: “sem amor” > /sej<sup>a</sup>’mo/

➤ O não sândi interno é uma ocorrência frequente nas variações nordestinas. Exemplos: tenhu > /’têũ/.

- **Rotacismo** é a ocorrência de mudança fonética que consiste na troca do /l/ por /r/ em encontros consonantais, em sílabas travadas. Também pode ocorrer em final de palavras. Exemplo: bicicleta > /bisi’krɛta/.
- O **Lambdacismo** consiste na substituição de /r/ por /l/. Esse tipo de substituição geralmente ocorre por incapacidade do falante para pronunciar o som [r]. Exemplo: carvão > /’kaovãũ/.
- A **Transformação de /v/ em /x/** é um fenômeno bastante comum no sertão nordestino. Exemplo: Vamos > /’xamu/.
- **Hipercorreção.** Bagno (2012) ressalta que a hipercorreção é governada por princípios. Um deles é que “entre uma forma A, habitual e espontânea, e uma forma B, estranha à variedade linguística da pessoa, ela opta pela forma B em contextos que lhe parecem exigir um estilo mais monitorado” (p. 954).

Esse fenômeno é mais comum nos falares considerados como de menor prestígio, fato que acentua a responsabilidade da escola para auxiliar os alunos quanto ao uso de palavras e/ou construções com essa característica.

Nesse sentido, é de grande importância a compreensão do funcionamento da língua, principalmente da parte fonológica que está diretamente relacionada e influencia o processo de aquisição da oralidade e da escrita. Essa compreensão auxilia o processo de aprendizagem/aquisição das variedades consideradas de maior prestígio, especialmente pelas comunidades mais isoladas, cujo modo de falar é estigmatizado, como é o caso da maioria dos falantes da zona rural. A língua usada por essa população também é bastante produtiva. Ela deve ser conhecida e/ou reconhecida e receber o tratamento que precisa. Exemplo: vieram > vij<sup>er</sup>u/; pior > /piɔx/.

As considerações da primeira parte desse capítulo foram sobre a Linguística e a Sociolinguística, observou-se sua importância e influência na vida das pessoas de forma que podem ser decisivas para o desenvolvimento de um povo, principalmente para a

educação. A próxima parte, a segunda, trata sobre o Letramento, suas características, como ocorre e sua importância.

### **2.3 Para compreender Letramento: aporte teórico**

O termo letramento originou-se da palavra inglesa *literacy*. *Literacy* vem do latim *littera* (letra) acrescida do sufixo *-cy* (SOARES, 2004, p.17). Letramento é uma palavra cuja definição ainda causa polêmica. Os estudos sobre letramento foram iniciados nos anos de 1980 (Barton, 1994), porém o fenômeno ainda não é amplamente conhecido. A compreensão do processo e da prática de letramento ou letramentos, principalmente pelos mediadores da educação, é de grande importância e muito pode contribuir para o desenvolvimento de alunos de classes minoritárias, como os de escolas de zona rural, que é o público alvo desta pesquisa. Com o intuito de sedimentar essa compreensão é que passamos a considerar alguns estudos internacionais e nacionais que abordam o tema.

#### **2.3.1 Letramento: referências internacionais**

Entre os trabalhos sobre letramento, publicados em âmbito internacional, optamos por considerar o de Heath (1983), Street (1984) e Barton (1998). Tal escolha foi feita tendo em vista a identificação de melhor alinhamento das concepções teóricas dos trabalhos desses pesquisadores com a presente pesquisa.

Enquanto alguns dos estudiosos do processo de letramento, antecessores de Heath, realizaram trabalhos numa perspectiva quantitativa, ela optou por realizar uma etnografia e avaliar as informações obtidas em outra perspectiva. O estudo de Heath (1983) é considerado como um dos precursores da concepção de letramento como prática social. Heath realizou um estudo que é considerado uma das primeiras etnografias da comunicação.

Um dos aspectos estudados por Heath foi como falar e como aprender. Ela estudou as diferenças linguísticas e o uso que os colaboradores faziam da língua em casa, na escola, no trabalho e nas repartições: lojas e bancos entre outras, bem como ocorria a aquisição de outras variedades. É evidente que as diferenças linguísticas dos colaboradores de Heath, encontradas tanto na escola quanto em outros contextos, foram provocadas por motivos distintos das dos colaboradores desta pesquisa, mesmo assim considerei sua etnografia como um bom exemplo de estudos sociolinguísticos. A magnitude da pesquisa que ela realizou, pelo tempo de duração, pela descrição

detalhada, pela riqueza das informações e pelas experiências que teve nas comunidades por meio das distintas atividades das quais tomou parte e das práticas que presenciou e vivenciou, é indiscutível. Heath considerou outros contextos além da comunidade e da escola, porém tudo parece convergir para o foco principal – a escolarização, as crianças e seu desempenho escolar, o letramento, por isso a identificação com o estudo dela.

A etnógrafa realizou seu estudo especialmente em duas comunidades americanas, mas ela obteve dados de uma terceira comunidade – que era a cidade mais próxima dessas comunidades. O objeto de análise eleito por ela foi chamado de “evento de letramento”. Heath (1983) considerou como evento de letramento a prática em que o texto escrito e sua interpretação constituem parte da interação social, e a fala, como um dos seus componentes essenciais. Para ela, evento de letramento é “qualquer sequência de ações que envolvem uma ou mais pessoas, na qual a produção e compreensão da escrita desempenham um papel” (p. 38). Ela considera ainda que os eventos de letramento são orientados por regras de interação social que giram em torno do texto escrito. Essas regras definem o tipo e a quantidade de fala em torno do texto e *se* e *quando* o material escrito deve ser ignorado.

As comunidades estudadas e descritas por Heath (1983) eram letradas, mas com orientações diferentes de letramento. Ela comparou os eventos de letramento aos quais as crianças eram expostas fora da escola, aos processos de leitura e escrita dessas mesmas crianças nas primeiras séries escolares. A pesquisadora destaca como um dos principais eventos de letramento, a leitura de livros infantis para as crianças, ou seja, a exposição da criança à leitura de histórias. Entre outras coisas, ela observou que tais eventos eram peculiares à situação socioeconômica e cultural de cada comunidade que estudou.

Um dos fatores que facilitaram a entrada de Heath em campo e a convivência dela nas comunidades rurais foi por ela ter sido criada numa zona rural, ter conhecidos residentes nas duas comunidades e ter tido uma boa convivência com os negros - em frente à casa de Heath havia uma igreja de negros e três professores das escolas para negros moravam próximo à casa dela. Ademais, por ela ter tido negros em sua vizinhança e por ter convivido com eles – estudavam em escolas distintas, mas pegavam o mesmo ônibus; nos verões eles trabalhavam nos mesmos lugares e nas folgas brincavam juntos.

**Roadville:** *“Folks that ain’t got no schooling don’t get to be nobody nowadays”.*  
(palavras de um colaborador)

Roadville era uma comunidade de classe trabalhadora branca que por quatro gerações trabalharam na indústria têxtil. Nessa comunidade, apesar de as crianças terem acesso a textos escritos em casa, elas não eram estimuladas a interagir com a escrita e não eram expostas a eventos de letramento. Nessa comunidade, os eventos de que os moradores participavam versavam sobre casos que de fato haviam ocorrido. Na maioria das vezes, eram histórias das pessoas da própria comunidade, ou seja, eram relatos que não estimulavam o pensamento criativo e que não podiam ser transpostos ou incrementados pela ficção. Nesses eventos, as crianças não tinham chance de participar de outra forma que não fosse somente ouvindo, o que explica a passividade delas na escola, pois elas não apresentavam o mesmo desempenho das de Gateway, principalmente nas séries iniciais. Elas eram consideradas boas ouvintes, não questionavam e fracassavam quando eram solicitadas a comentar um tópico ou a criar uma história, por exemplo. Esse fato refletia o que elas experienciavam na família e na comunidade.

**Trackton:** *“Go to school, learn to talk right, to read and write, and you can get on outta here.”*

(palavras de um colaborador)

Trackton, a outra comunidade que Heath estudou, era a menos favorecida economicamente. Era uma comunidade de classe trabalhadora constituída por negros. As gerações anteriores cultivavam a terra, mas as de então trabalhavam na indústria, nas usinas, nas fábricas. Nessa comunidade as pessoas eram pouco letradas e a oralidade era mais valorizada. A interação com materiais escritos era mínima, se reduzia a rótulos de produtos, a embalagens das compras e aos manuais de máquinas que a comunidade fazia uso. Os pais dessa comunidade incumbiam as crianças de realizar algumas tarefas e uma delas era a de fazer pequenas compras nas vendas mais próximas. A necessidade de observar e de reconhecer os produtos pelo formato das embalagens ou pelo tamanho das letras que continham, era um bom exercício para a aprendizagem. Dessa forma, muitas delas aprendiam a ler ou a fazer inferência de significados mesmo antes de entrarem na escola. Elas também aprendiam com os adultos quando participavam das conversas deles ou estavam expostas às discussões. Pode-se considerar como um evento

de letramento nessa comunidade a leitura de manuais e a discussão sobre o funcionamento de uma máquina. Entretanto, as crianças sabiam exigir a atenção dos adultos quando contavam histórias, principalmente a atenção dos pais. Elas eram crianças mais brincalhonas e irrequietas. Além dessas qualidades, as crianças dessa comunidade apresentavam desatenção na escola, por isso o índice de fracasso escolar era maior nessa comunidade.

### **Gateway**

Em Gateway, a pequena cidade de localização mais próxima de Roadville e Trackton, era de classe média, por isso de maior prestígio social. As vagas de trabalho oferecidas nas indústrias para os negros atraíam muitos deles, afinal era oferecido bom salário e trabalhavam protegidos do sol. Ademais eles viam essas oportunidades como uma forma de mudarem de vida, de se livrarem do trabalho e dos proprietários de terras.

As crianças de Gateway atendiam às expectativas da escola, pois as experiências de casa fundamentavam as escolares. Nessa comunidade, os pais costumavam ler ou contar histórias para as crianças dormirem. Como desde pequenas elas tinham familiaridade com os livros e podiam participar, interagir e até colocar um pouco de ficção na realidade do texto, na escola elas eram capazes de ir além do texto, principalmente no início da escolarização. Elas eram capazes de usar a ficção, de mudar o contexto, de transpor o conhecimento para outra realidade e para outras situações. Porém, quando alcançavam as classes mais avançadas, as crianças já estavam mais adequadas à dinâmica/rotina da escola e conseqüentemente se tornavam menos participativas.

Ao se comparar as informações e os resultados do trabalho de Heath (1983) percebe-se a grande importância que o estudo dela tem para a compreensão do que seja letramento e de como o mesmo se processa como fenômeno socialmente situado. O estudo dessa autora pode ser considerado como uma espécie de pedra fundamental para as pesquisas e para as posteriores concepções de letramento em contextos similares.

Street (1984), um dos mais importantes precursores dos estudos na área, também compreende letramento como um fenômeno social. Para ele, letramento refere-se a todas as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita em uma determinada sociedade. Práticas estas consideradas por ele como variáveis de um grupo para outro. Esse mesmo autor propôs o conceito de “práticas de letramento”, mas uma das maiores contribuições de Street para a área foi a distinção que ele fez da concepção de



letramento. Ele propôs dois modelos de letramento, o modelo autônomo e o modelo ideológico de letramento.

Para Street (1984), no modelo autônomo de letramento a escrita é concebida como uma tecnologia, um instrumento, um código, que independe do contexto de inserção. Nesse modelo, o conhecimento é entendido como algo pronto, acabado, absoluto; apenas para ser consumido e não produzido ou transformado; as verdades são absolutas e os sentidos prontos e acabados.

Já no modelo ideológico, letramento vai além da habilidade de decodificar e/ou grafar letras. Esse modelo agrega ideologia, crenças e valores culturais como fatores que determinam o processo. Leitura e escrita são concebidas como um fenômeno social, todavia o simples acesso ao texto não garante a formação de cidadãos críticos. Para tal formação se faz necessário o acesso a diferentes práticas de letramento, pois o conhecimento é transformável, desde que se compreenda que as práticas variam e dependem da sociedade em que as mesmas ocorrem (STREET, 1984). O modelo ideológico de letramento é o ideal, por ser mais abrangente e por possibilitar ou proporcionar amplo desenvolvimento ao público a ele submetido.

Barton (1998) também pode dar uma contribuição importante para a compreensão do processo de letramento, pois, embora Street (1984) já considerasse letramento como um fenômeno social, Barton (1998) foi um pouco mais além ao ressaltar os usos culturais da escrita, que, por isso são próprios da comunidade em que ocorrem. Para ele,

Letramento é essencialmente algo que as pessoas fazem, é uma atividade, localizado no espaço entre o pensamento e o texto. Letramento não reside apenas na cabeça das pessoas como um conjunto de habilidades a serem aprendidas, e ele não reside apenas no papel, capturados como textos a serem analisados. (BARTON, 1998, p. 3).

Dessa forma, podemos considerar que, embora o letramento seja um fenômeno social, ele é concebido de forma individual. Cada sujeito o concebe de forma particular, com variação temporal – após um período de reflexão –, e com variação em “graus” ou “níveis”. (TFOUNI, 2005, p. 23). E, ainda que os mesmos sujeitos participem da mesma sociedade e das mesmas experiências, o letramento ocorre conforme as capacidades individuais. Se o letramento não é localizado no texto nem nos sujeitos da leitura, mas no espaço entre o pensamento e o texto (BARTON, 1998), é porque as informações devem passar por um processamento. Essa necessidade de processamento nos reporta ao que postula Kintsch (1977) sobre o processamento da memória. Ele advoga que, embora

o ser humano possua a capacidade de processamento das informações, tal capacidade é limitada, principalmente no que se refere à quantidade das informações e ao período de tempo em que o estímulo ocorre - considerado relativamente curto. O autor ressalta ainda a questão da seletividade da memória. Para ele é impossível ao ser humano guardar todas as informações a que é exposto. Dessa forma, é inevitável que ocorra a codificação dos aspectos relevantes e a desconsideração dos irrelevantes. Ele pontua que os aspectos relevantes ocupam a memória de longo prazo e os irrelevantes, a de curto prazo, ou seja, logo caem no esquecimento.

Diante do exposto, pode-se considerar que a necessidade de valorização das práticas de letramento das comunidades e o amalgamento delas com as de letramento escolar, por exemplo, são de grande importância. Certamente, quanto mais a comunidade considerar importante, significativo e necessário o que a escola faz e se participar e estimular os filhos (estudantes) a fazerem o mesmo, haverá mais favorecimento para ocorrer letramento. Pois as informações podem ocupar o espaço de memória duradoura e serem integradas às práticas dentro e fora da escola.

Dessa forma, uma das metas a serem alcançadas pelos participantes do processo de letramento é compreendê-lo e/ou concebê-lo, bem como praticá-lo tendo em vista toda a complexidade que lhe é inerente, como foi posto por Street (1984). O autor amplia um pouco mais a discussão, quando recomenda que “devemos falar de letramentos, e não de letramento, tanto no sentido de diversas linguagens e escritas, quanto no sentido de múltiplas habilidades, conhecimentos e crenças no campo de cada língua e/ou escrita”. (p. 47). Dessa forma, pode-se considerar a possibilidade de integração dos diversos letramentos. Por exemplo, a integração do letramento escolar com o letramento social.

Nesse contexto, evidencia-se a importância da nova visão/compreensão que o letramento proporciona ao campo do ensino/aprendizagem, especialmente dos que trabalham com a leitura e a escrita e o reflexo desse trabalho no desenvolvimento dos sujeitos. Para tal compreensão, ratifica-se a importância dos trabalhos de pesquisadores como Street (1984, 1993) e Barton (1998), que reiteraram o conceito de letramento social e situado. Barton (1998, p. 15) acrescentou mais um conceito, o de “domínio de letramentos diários”. Esses autores integram uma corrente de concepção iniciada por Heath (1983), que analisou “eventos de letramento” em contextos específicos. A partir desses trabalhos e desses conceitos muitos outros pesquisadores, de diversas nacionalidades, fundamentaram seus estudos, entre eles, os brasileiros.

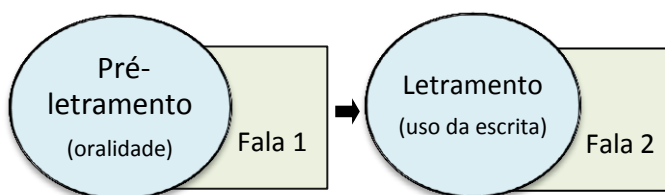
### 2.3.2 O letramento no contexto brasileiro

O termo letramento começou a integrar o vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas e a ser discutido no Brasil nos anos de 1980. E, mesmo na década seguinte, os pesquisadores ainda consideravam “letramento” como uma palavra nova tanto “para o grupo social”, quanto “para o indivíduo que aprende a usá-la” (SOARES, 1998, p.17). O primeiro trabalho que considerou o fenômeno foi o de Mary Kato (1986), em seguida surgiu o de Tfouni (1988; 1995), Kleiman (1995) e Soares (1998). Um dos trabalhos mais recentes aqui considerados são os de Rojo (2009) e de Terzi (2007), *inter alia*. Nessa seção tratamos da mesma questão começando a discussão pelo letramento no âmbito da fala e da escrita.

#### 2.3.2.1 Letramento: fala versus escrita

As primeiras discussões sobre letramento no Brasil giraram em torno da fala e da escrita. Kato (1986) levantou a questão de que a língua falada culta é consequência do letramento. Para ela, na fase inicial de letramento a escrita representa parcialmente a fala, e só posteriormente a fala representa a escrita. A autora estabeleceu um esquema para a fala e para a escrita. Ela chamou de fala 1, a que ela considerou como a do pré-letramento, e escrita 1, a que representa a fala de forma mais natural. A fala 2 é a resultante do letramento, e a escrita 2 é a que representa a fala de forma quase automática, resultante do processo (KATO, 1993). Uma ilustração desse esquema é representada a seguir:

Figura 2.2 – Representação da fala em relação ao letramento



Fonte: Baseado em KATO (1993)

Nesse contexto, Tfouni (1995, 2001) sugere que a dicotomia língua oral / língua escrita deve ser desconsiderada, porque pode haver tanto características da língua oral na escrita quanto da escrita na oral. Ademais, genuinamente “ninguém escreve como fala nem fala como escreve” (SIMÕES, 2006, p.16). Dessa forma, pode-se entender que

um processo vai influenciando o outro e sobrepondo-se, de forma que aquele que for mais trabalhado acaba exercendo maior influência e predominando. A predominância se estabelece para a sobrevivência da oralidade inicial com traços da escrita ou para o reflexo automático da escrita na oralidade à medida que se avança no processo, como mostra o contínuo de oralidade e letramento, por exemplo. Porém, ao se considerar letramento, que vai além da fala e da escrita, se faz necessário que se estabeleçam outros tipos de distinção, como a que deve ser feita entre letramento e alfabetização.

### **2.3.2.2 É letramento versus alfabetização?**

Nas primeiras discussões, o letramento era percebido por alguns autores mais como sinônimo de alfabetização, mas essa discussão cada dia se ampliava, se amplia e fica mais bem compreendida, “não se reduzindo apenas ao domínio de correspondência entre grafemas e fonemas” (BATISTA *et alii*, 2004, p. 6). Letramento e alfabetização devem ser discutidos como processos intrínsecos e simultâneos, apesar de terem complexidades distintas (SOARES, 2004a).

Conforme Soares (2004b), tanto o letramento quanto a alfabetização são processos que possuem especificidades até certo ponto complexas. Para ela, as facetas do letramento são muitas e requerem práticas diversificadas e convergentes para o mesmo objetivo, entre elas: a “imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito” (2004b, p. 15). Alfabetização também é multifacetada e envolve:

consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema–grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita (2004b, p. 15).

Soares (2004b) ainda considera que deve ser reconhecida a “possibilidade e necessidade de promover a conciliação entre as duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos”.

Frente ao exposto, considera-se que pode haver certo grau ou tipo de letramento sem alfabetização, mas não pode haver alfabetização sem letramento. Embora o ideal seja que os dois processos ocorram de forma integrada, é perfeitamente viável participar de forma indireta das práticas de letramento sem dominar o que é proposto como especificidade da alfabetização; todavia, é mais difícil ocorrer o mesmo em relação às

práticas ou habilidades da alfabetização. Nesse sentido, é relevante destacar a concepção de Paulo Freire de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1989, p. 9). Essa assertiva representa bem o que deve e pode ocorrer com os processos de letramento e alfabetização.

Tfouni (1995) também aponta uma distinção entre letramento e alfabetização. Ela propôs um conceito de letramento no qual a discussão deve ser em que medida e não se o sujeito é ou não alfabetizado. Dessa forma, tornou-se inaceitável apenas a concepção de ser ou não ser alfabetizado, pois saber decodificar e codificar a língua escrita, mas não entender o significado; ter ou supor que tem conhecimento da leitura e da escrita e não ser capaz de fazer uso frequente e competente no dia a dia, quando necessário, nas distintas situações, não torna uma pessoa letrada. Letramento vai além e é mais abrangente.

Kleiman (1995, p. 81), por sua vez, define letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Para Soares (1998, p.39) letramento é um “estado ou condição” adquirido “por um grupo social ou por um indivíduo” ao apropriar-se “da escrita e de suas práticas sociais”.

Outrossim, o estado ou condição de ser letrado pode até ser considerado ao se pensar em um contínuo, algo que pode ser progressivo, evolutivo. Também é apropriado pensar em letramento como algo que depende do estado ou condição em que se encontra o sujeito a ele exposto. Ser ou se tornar letrado é algo que não depende somente de influências externas. O sujeito deve reunir as condições ou a motivação necessária para que o processo ocorra e, evidentemente, seja considerado letrado, domine a leitura e a escrita evoluindo da condição de analfabeto para alfabetizado. E faça uso da tecnologia da escrita em suas práticas, de forma que alcance uma condição tal que passe a ser considerado plenamente alfabetizado.

Soares (1998, p.24) amplia a discussão sobre letramento ao considerar que:

Um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser de certa forma, letrado. [...] Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhes são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda analfabeta, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada.

Tfouni (1993, p. 1) corrobora com a assertiva de Soares (1998). Para ela, as práticas sociais letradas “influenciam todos os indivíduos de uma sociedade” e essa influência ocorre “de maneira desigual”, todavia “não existe, nas sociedades modernas, o letramento em “grau zero”, que equivaleria ao “iletramento” (TFOUNI, 2005, p. 20). Essa mesma autora acrescenta que a “exposição às práticas sociais embasadas direta ou indiretamente no uso da escrita é inevitável”.

Diante do exposto, pode-se compreender que, além de “graus” ou “níveis” constantes de um “contínuo” (TFOUNI, 2005, p. 20), o letramento pode ser dividido em fases e que uma delas, considerada muito importante, é a do pré-letramento, a de preparo do caminho para que o mesmo ocorra de forma mais fundamentada. Aquela em que ele acaba sendo anunciado; o pré-contínuo; que a pessoa-alvo do mesmo já o esteja esperando; que já haja um “espaço” em sua mente. Ou seja, que entre o texto já exposto por outrem e a mente de quem foi alcançado por ele, já esteja se processando o letramento (BARTON, 1998). Essa discussão é pertinente às práticas desenvolvidas no âmbito escolar.

### **2.3.2.3 O letramento no domínio da Escola**

A escola não é a única agência de letramento, embora ela seja considerada a mais importante delas (KLEIMAN, 1995). E o letramento, prioritariamente, é relacionado às práticas escolares. No entanto, vale questionar qual modelo de letramento é praticado na escola, segundo Kleiman (1995, p. 20),

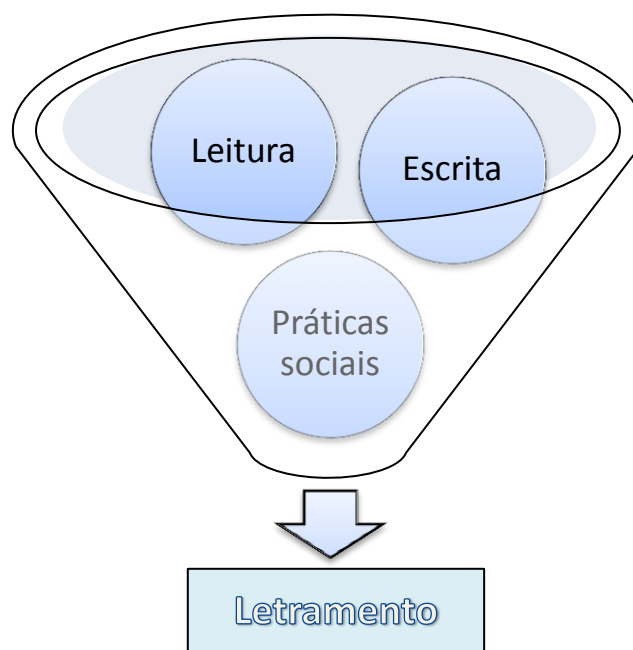
[...] pode-se afirmar que a escola, a mais importante agência de letramento, preocupa-se não com o letramento, enquanto prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento: a alfabetização, entendida como processo de aquisição de códigos, (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola.

A afirmação categórica da autora revela que a escola preocupa-se somente com alfabetizar o aluno de forma que ele adquira os códigos necessários para a promoção escolar. Apesar de o aluno precisar ter competência individual para ser promovido na escola, como um ser social, se ele não for competente para praticar os conhecimentos adquiridos socialmente, eles se tornam quase sem valor. Esse modelo de letramento foi nomeado de autônomo por Street (1984). Ele não é o modelo ideal para ser praticado dentro da escola, nem fora dela. Tfouni (1996, p. 6) acrescenta que em um processo assim:

[...] o aluno pode até ser alfabetizado, mas com certeza não atingirá graus mais altos de letramento do que aqueles que possuía anteriormente, visto que a adoção de objetivos distorcidos, sem relação com a natureza intrínseca do ato de ler e escrever, coloca para o sujeito do discurso apenas um lugar disponível, e este é o da reprodução daqueles textos que a escola considera importantes para atingir seus objetivos estritos.

Frente ao exposto, urge a necessidade de a escola, principalmente aquelas inseridas em comunidades pertencentes às classes consideradas minoritárias, procurar desenvolver um processo de letramento que permita e possibilite a participação do aluno em diversas práticas sociais. E que a própria escola seja mais envolvida com a comunidade e participe ativamente das práticas locais. Sobretudo, propiciar eventos a essa comunidade de forma que não seja vista somente como um lugar que se aprende a ler e a escrever, mas faça uso do conhecimento adquirido de leitura e escrita nas distintas práticas sociais para efetivação do processo de letramento, podendo ser assim representado:

Figura 2.3 – Representação do processo de letramento



Fonte: Pesquisa

Nesse contexto, distingue-se a importância do letramento ideológico, que é indiscutivelmente mais abrangente, aqui rediscutido por Terzi (2007). Ela esclarece que:

Na prática, a opção pelo modelo ideológico de letramento significa não apenas ensinar aos alunos a tecnologia da escrita, ou seja, promover a alfabetização, mas, simultaneamente, oferecer-lhes a oportunidade de entender as situações sociais de interação que têm o texto escrito como parte constitutiva e as significações que essa interação tem para a comunidade local e que pode ter para outras comunidades (p. 5).

Torna-se indiscutível também que a opção pelo modelo ideológico de letramento é a mais acertada. Pelas distintas possibilidades de desenvolvimento que pode ocorrer por meio dele é que nos filiamos ao mesmo. O desejável é que o letramento, dessa forma, fosse adotado por aqueles que se propõem a trabalhar pelo desenvolvimento humano.

Nesse contexto, a compreensão dos distintos processos de alfabetização e letramento; das suas complexidades; da forma como devem ocorrer; da integração que devem ter, deveria ser um dos primeiros objetivos da escola, dos professores e dos pais, pois alfabetização e letramento são dois processos muito necessários para qualquer indivíduo, para qualquer sociedade. Esses processos devem ser cada vez mais conhecidos e praticados de forma consciente e competente, principalmente nas comunidades que mais necessitam, como as de zona rural.

Os processos de letramento e alfabetização integram a lista dos desafios brasileiros e ainda são alguns dos maiores desafios na área educacional do país. Os processos de letramento e alfabetização são os mais importantes pilares que sustentam a educação. A questão do alfabetismo no Brasil precisa ser melhor compreendida para poder ser valorizada e receber o tratamento que merece, sua história revela que primeiro ela precisa ser conhecida e é o que vai ser apresentado na seção a seguir.

### **2.3.3 Alfabetismo no Brasil**

O Brasil, com todos os problemas que possui, precisou de 70 anos para baixar seus níveis de analfabetismo de forma considerável. Em 1940 o país tinha mais da metade da população de 15 ou mais anos analfabeta (ARELARO e KRUPPA, 2007). Porém, a escolarização da população brasileira vem crescendo rápida e consistentemente nas últimas décadas, com a universalização do acesso e o estímulo à permanência na escola.

Em 1999, o índice de analfabetismo brasileiro baixou e, somente 7% dessa faixa da população ainda são considerados analfabetos plenos (INAF, 2009). Entretanto, ao se observar os graus de alfabetismo estabelecidos pelo INAF, apesar do grande crescimento obtido em um tempo relativamente curto, somente 68% dos indivíduos que chegaram ao Ensino Superior é que alcançaram pleno domínio das habilidades de leitura/escrita e das habilidades matemáticas. E, de forma geral, o país possui somente um quarto de sua população, de 15 anos ou mais, considerada plenamente alfabetizada



(INAF, 2009). Com isso, pode-se afirmar que os desafios de letramento e alfabetização do Brasil ainda são grandes.

Dados oficiais revelam que o índice negativo de alfabetismo que existe no Brasil é construído com grande participação da população do meio rural (INEP/MEC, 2007), mas, se os índices de letramento dos que vivem na área urbana ainda não é desejável, o que dizer dos que vivem isolados no campo enfrentando toda espécie de adversidade? A próxima seção tratará do letramento na zona rural.

### **2.3.3.1 Letramento na zona rural brasileira**

Na zona rural, geralmente, não se tem conhecimento do que seja letramento. Como ainda ocorre em muitas escolas urbanas, letramento na zona rural na maioria das vezes é confundido com “alfabetização”. E alfabetização no nível rudimentar se for classificada e entendida como letramento escolar, é com significado clássico, enquadrado no modelo autônomo.

Nesse contexto, na zona rural, muitos se contentam ou se conformam com o simples conhecimento/reconhecimento de letras, que às vezes quando agrupadas, continuam sem constituir nenhum significado para eles. Porém, tal conhecimento rudimentar já permite o “desenhar” de alguns nomes como o próprio, e produz um sentimento de participação e/ou avanço rumo ao mundo dos letrados, um sentimento de mudança de padrão, de mudança de condição, de estado. Para alguns, esse início é apenas o começo de um longo processo. Para muitos, é tudo que queriam alcançar, e uma vez alcançado já se dão por satisfeitos. O índice de analfabetismo nas populações rurais acima de 15 anos ainda é crítico. A média de escolaridade da zona rural alcança praticamente somente a metade da média da zona urbana, pois a média de anos de escolaridade para a idade de 15 anos ou mais na zona urbana é de 8,7 anos e na zona rural é somente de 4,8 anos (IBGE/PNAD/2009).

As comunidades situadas na zona rural brasileira geralmente são de predominância oral e as práticas de letramento das quais participam são restritas. Na maioria das vezes essas práticas se restringem às listas de compras e às leituras que o sacerdote ou o pastor fazem na igreja. Ao ato de sacar o dinheiro da aposentadoria ou valores referentes aos programas sociais como o programa Bolsa Escola, auxílio doença e/ou maternidade.

Diante do exposto, pode-se considerar que, apesar de todas as resoluções publicadas pelo poder público, a educação na zona rural ainda se arrasta e não é desenvolvida e realizada como é prevista em lei. A população padece as consequências.

#### **2.4 Resumo do capítulo**

Na primeira parte deste capítulo tratou-se sobre a Linguística e a Sociolinguística, as considerações da segunda parte foram sobre o Letramento no âmbito internacional e nacional, a importância de se compreender como ele ocorre e como se distingue da alfabetização.

No próximo capítulo está exposto o método escolhido e a metodologia utilizada para a realização deste estudo. Nele está esclarecido onde, quando e como foi realizada a pesquisa, e quem foram os colaboradores.

## **CAPÍTULO 3**

---

### **METODOLOGIA: MICROETNOGRAFIA EDUCACIONAL COM BASE SOCIOLINGUÍSTICA**

---

### 3.1 Introdução

“Caminhos não há,  
Mas os pés na grama  
os inventarão.

Aqui se inicia,  
uma viagem clara  
para a encantação

[...]” Ferreira Gullar<sup>5</sup>

O objetivo deste capítulo é apresentar o percurso teórico-metodológico adotado nesta pesquisa. No início, esclareço que este estudo tem como suporte o paradigma da pesquisa qualitativa, que segue os princípios da etnografia e que a caracterizo como uma microetnografia. São apresentadas as questões de pesquisa, os objetivos, as asserções, os instrumentos utilizados para a construção das informações e o contexto estudado. Para finalizar o capítulo, descrevo as principais mudanças projetadas para o contexto de realização desta pesquisa e menciono as primeiras alterações já ocorridas.

### 3.2 Método

A escolha do método de uma pesquisa como esta excede a técnica. Ela envolve a dimensão social e política. Nela está impregnada a visão de mundo do pesquisador, sua concepção sobre a realidade, seus valores, suas crenças, sua forma de perceber a natureza humana e sua filiação epistemológica. A opção por um método depende também da natureza do objeto de pesquisa.

O estudo proposto pretende compreender como ocorre o ensino e a aprendizagem da variação linguística considerada de prestígio, em escolas de contexto de zona rural. Essa é uma questão complexa e sua compreensão requer um trabalho de igual escopo. Como o processo de investigação qualitativa possibilita que a realidade seja investigada de forma criteriosa e que os investigadores realizem um trabalho minucioso (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 94), a opção mais acertada pareceu ser a de realizar uma pesquisa qualitativa.

---

<sup>5</sup> Poeta brasileiro, natural do estado do Maranhão.

### 3.3 Pesquisa qualitativa

Conforme Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa é considerada relativamente recente. Apesar de ter surgido no final do século XIX e início do século XX, ela tornou-se mais conhecida somente nas décadas de 1960 e 1970. Porém, para eles, a abordagem qualitativa já é considerada aceita e consolidada, por ser bastante utilizada, principalmente no campo educacional.

Esses mesmos autores pontuam ainda que na pesquisa qualitativa as ações do pesquisador vão-se delineando de acordo com os acontecimentos do contexto e que os resultados dependem, principalmente, da capacidade perceptiva do pesquisador e da interpretação que ele faz do objeto pesquisado. Dessa forma, numa pesquisa qualitativa, o processo de construção e interpretação dos dados é considerado de maior importância e a subjetividade do pesquisador é essencial no processo, pois os participantes nem sempre revelam a realidade. Ela poderá vir a ser descoberta no decorrer da investigação, como resultado da interação e da observação sistemática dos mínimos detalhes do contexto e das ações praticadas durante todo o período da investigação. O processo é considerado dialógico, porque implica na participação ativa dos participantes: do pesquisador e dos pesquisados (GONZÁLEZ-REY, 2002, p. ix).

Ademais, Bogdan e Biklen (1994 p 94) enfocam que a pesquisa qualitativa reúne características bastante peculiares e interessantes. Para eles, a fonte dos dados é o ambiente natural, e o investigador é o principal instrumento de coleta desses; os dados construídos são de caráter descritivo e os investigadores se interessam mais pelo processo em si do que pelos resultados; a análise é feita de forma indutiva e o principal interesse do investigador é compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Outra questão inerente a esse tipo de pesquisa é que ela exige atenção e dedicação do pesquisador durante todo o processo de realização, o que implica a presença do mesmo *in loco*, ou seja, a realização de um estudo etnográfico. Condição que torna viável o trabalho do pesquisador que segue os pressupostos desse tipo de pesquisa e inviável àqueles que optam por apenas analisar informações ou dados coletados ou construídos por outrem.

### 3.4 A Etnografia como abordagem

Erickson (1988) postula que a exigência de inserção do pesquisador no contexto e a forma de condução do processo da pesquisa é o que caracteriza um estudo como etnográfico. Para ele, uma das tarefas principais que esse tipo de pesquisa requer, é o relato de eventos, pelo menos em parte, a partir do ponto de vista dos atores envolvidos no processo. Ele ressalta ainda que a etnografia é uma metodologia que considera os aspectos cognitivos, os conhecimentos adquiridos e o processo interativo da aprendizagem. Ademais, essa é uma abordagem que se insere no contexto da pesquisa qualitativa (ANDRÉ, 1978).

Os trabalhos sobre o uso da abordagem etnográfica em educação no Brasil surgiram sob a influência de estudos realizados em outra área, na avaliação. Porém, o número de trabalhos realizados tendo como base a etnografia tem crescido muito no campo educacional e tem sido eficiente para a compreensão de questões importantes que contribuem para o desenvolvimento da educação (BOGDAN & BIKLEN, 1994; ANDRÉ, 2010).

A maioria dos resultados de avaliações da educação brasileira é obtida com uso de metodologia predominantemente quantitativa. Essas avaliações realizadas tanto por órgãos internos, como a Prova Brasil, quanto em comparações com externos, como o PISA, na última década, têm sido um importante parâmetro para a elaboração de políticas e programas que podem viabilizar o avanço da educação, tendo em vista o desenvolvimento do país. Elas têm sido de muita importância para o país, mas não alcançam todas as questões que envolvem o processo de compreender situações fundamentais na educação, por exemplo.

Nesse processo, a pesquisa qualitativa e a etnografia podem contribuir para a compreensão de questões educacionais de forma mais pormenorizada e singular que, na maioria das vezes, são peculiares a contextos específicos e exigem outro tipo de estudo, como é o caso deste. Outrossim, a pesquisa qualitativa em educação e a abordagem etnográfica podem dar conta de esclarecer questões complexas e específicas e dar uma boa contribuição para o processo de desenvolvimento ora vivenciado no Brasil.

Nesse contexto, insere-se esta pesquisa, que estudou a variação linguística na escola de zona rural – observou a prática linguístico-pedagógica do professor que trabalha em contexto de zona rural e como se dá ou não a apropriação da linguagem considerada de prestígio pelos alunos desses professores.

Como os investigadores de uma língua devem estudar os falantes da mesma (SEVILLE-TROIKE, 1982) (tradução nossa), esse estudo somente foi possível com a presença da pesquisadora no contexto dos falantes. O tempo de inserção no campo de pesquisa foi dividido da seguinte forma: ora somente observando, ora interagindo, ora somente ouvindo, ora perguntando, ora respondendo, ora palestrando, ora fotografando, ora refletindo e / ou processando os registros por meio da escrita e de gravações. Do primeiro ao terceiro ano de pesquisa a permanência no campo ocorreu de forma esporádica, se tornando intensiva no quarto ano, o último.

Dessa forma, foi inevitável a opção pelos pressupostos da pesquisa qualitativa e pela abordagem etnográfica. Essa opção deveu-se, principalmente pela crença de que a abordagem etnográfica fosse ideal e contribuísse para a obtenção dos subsídios necessários para a compreensão da questão de ensino e aprendizagem/aquisição da variação linguística considerada de prestígio, em escolas de contexto de zona rural. E, como pormenor de caracterização, essa pesquisa é considerada como uma microetnografia.

### **3.4.1 Uma microetnografia**

Por este estudo tratar do ensino e aprendizagem/aquisição da variedade do português brasileiro considerada de prestígio, trata basicamente da interlocução/interação em sala de aula e julga necessário que, principalmente o professor, tenha ciência da importância do papel que exerce como responsável pelo ensino na escola. Pela ciência de que no contexto de zona rural pode-se considerar que o professor (e/ou a escola) é praticamente o único parâmetro que o aluno tem para aprender/adquirir tal variedade, é que os princípios da microetnografia foram considerados como ideais para a realização deste estudo. Ademais, Erickson (2001, p. 12) ressalta que o propósito essencial da etnografia e da microetnografia é

documentar em detalhe o desenrolar dos eventos cotidianos e identificar os significados atribuídos a eles tanto por aqueles que deles participam, quanto por aqueles que o observam. O trabalho idealmente envolve observação e participação de longo prazo no cenário que está sendo estudado com a finalidade de propiciar familiarização com os padrões rotineiros da ação e interpretação que constituem o mundo cotidiano local dos participantes.

Ao se tratar do ensino de línguas e de pesquisa microetnográfica, duas características são enfatizadas por Erickson (1996a), a caracterização da comunicação da interação social e a organização imediata das relações entre os participantes na situação.

A caracterização da comunicação da interação social é concernente ao que acontece em dado momento por influência, por exemplo, da economia, posição de classe, raça, etnia, relações de gênero, religião, crenças, língua e culturas estrangeiras. Porém, não se pode afirmar que esses fatores sejam os únicos determinantes, pois se faz necessário considerar o estudo dos usos não apenas com relação ao estilo linguístico, mas ele dever ser relacionado à construção social e à estrutura situacional.

Quanto à organização imediata das relações entre os participantes na situação, o autor refere-se à ênfase relacionada à influência mútua dos interlocutores. Pois quando o interlocutor não se expressa de forma clara, performativa ou apropriada, isso pode não corresponder somente à sua capacidade individual. O desempenho pode sofrer influência do interlocutor, por o mesmo exercer um importante papel no processo de interlocução.

Nesse contexto, Erickson (1989 p. 16) sugere uma combinação da etnografia com a microetnografia. Para ele, essa combinação constitui-se em um

meio de descobrir a natureza interacional dos ambientes de aprendizagem num nível de especificidade analítica que pode sugerir maneiras de mudar, para melhor, as práticas pedagógicas e curriculares, assim como compreendê-las e descrevê-las tais como se apresentam no momento.

Entretanto, nesse processo, o autor adverte que deve ser garantido aos professores que certos tipos de informação sobre sua prática docente não vai chegar ao alcance de seus supervisores ou chefes imediatos. Da mesma forma, aos alunos deve ser assegurado que nem todas as informações sobre suas vidas chegarão ao conhecimento dos professores (ERICKSON, 1989)

Ademais, Erickson (1989) argumenta ser necessária a explicitação do caráter e da divulgação do estudo aos participantes. Inclusive, eles devem ser informados quanto ao registro das informações fornecidas, podendo até reservar-se do direito de não terem as ações ou as falas registradas. A recusa é um risco que o pesquisador corre, porém esse mesmo autor recomenda que o pesquisador conquiste a confiança dos participantes e uma excelente forma para isso é tratá-los como seus colaboradores. Dessa forma, a possibilidade de enfrentar esse tipo de dificuldade é afastada e serão obtidas informações mais acuradas.

André (1995 p. 62) reforça essa ideia ao salientar que,

Se houver um clima de confiança, as informações fluirão mais naturalmente e com isso o entrevistador se sentirá mais à vontade para ir mais a fundo num determinado aspecto, tocar em questões mais delicadas e explorar pontos de vista controvertidos.



Dessa forma, como cada contexto é único, cabe a cada pesquisador descobrir como e quando trabalhar a conquista de seus colaboradores e se precaver de transtornos dessa ordem.

### **3.4.2 Microetnografia educacional com base sociolinguística**

Por fazer uso de pressupostos da pesquisa qualitativa e de estratégias vinculadas à etnografia é que caracterizo este estudo como uma microetnografia educacional com base sociolinguística. Microetnografia por se deter especialmente no aspecto linguístico do contexto estudado procurando entendê-lo de forma detalhada. Educacional, por ter sido realizada em um contexto educacional, numa escola. Com base sociolinguística, por ser uma pesquisa realizada tendo em vista a língua em uso, tanto no contexto da escola, quanto da comunidade escolar, especialmente dos que se envolvem de uma forma mais direta com o alvo principal deste estudo – os aprendizes, os alunos.

### **3.5 O Contexto**

Este trabalho foi desenvolvido no contexto de uma microetnografia realizada com trinta alunos e uma professora, visando a compreender como a prática linguístico-pedagógica do professor influencia o processo de letramento e de aquisição da variedade de prestígio dos alunos de uma escola rural.

Inicialmente esclareço como ocorreu a escolha do contexto pesquisado. Na sequência, apresento detalhes sobre o povoado, a escola e os colaboradores. Finalizo com a descrição dos instrumentos utilizados e dos procedimentos adotados para a construção das informações que forneceram os dados.

#### **3.5.1 A busca por colaboradores**

Por a pesquisadora ser oriunda da zona rural, conhecer bem e ter experiências desse contexto, como aluna e como formadora de professores, a escolha por escolas de zona rural, no contexto de zona rural foi inevitável e, por ela ter domicílio na cidade de Imperatriz, a opção de realização foi nesse município.

No município de Imperatriz, há escolas que são consideradas como de zona rural, mas, como estão localizadas muito próximas da sede do município, já se encontram dentro da cidade. Esta pesquisa foi planejada para ser desenvolvida em uma escola de zona rural, por isso a opção foi por uma escola localizada fora da cidade; uma

escola de zona rural localizada no campo, na zona rural, preferencialmente multisseriada e que fosse adequada para a realização do estudo.

Dessa forma, logo no início do primeiro ano do curso, em 2008, foi feita uma visita à Secretaria de Educação do município de Imperatriz. O objetivo era conversar sobre a pretensão de realização do estudo em escolas localizadas na zona rural, pertencentes ao município. Foi feita também uma visita às escolas-alvo do estudo. Como a proposta foi aceita pelos segmentos contatados, foi apresentada a solicitação formal de permissão prévia para a realização da pesquisa, por meio de ofícios. A solicitação foi aceita pelos gestores do município e foi apresentada a documentação necessária para a realização do trabalho proposto, conforme o projeto apresentado. Foram feitos, também, os primeiros contatos para a obtenção de autorização do Conselho de Ética em Pesquisa da UnB (CEP) – órgão competente para regulamentar a realização de pesquisas como esta, que envolvem a participação de seres humanos. Nesse contexto, dentre as 32 escolas de educação infantil e ensino fundamental (do 1º ao 9º ano) da zona rural no município, foram eleitas duas. Elas eram localizadas na mesma direção, ou seja, em povoados próximos; uma localizada há 18 e outra há 24 quilômetros da sede. Porém, por sugestão da banca de qualificação, foi feita a opção por apenas uma das escolas. Como eu tinha interesse particular em uma delas, foi fácil decidir em qual das escolas a pesquisa permanecia. Os critérios de escolha da escola são esclarecidos a seguir.

### **3.5.2 A opção pela Escola: uma questão de afetividade**

A opção por essa escola foi baseada em razões que se justificam duplamente. A decisão foi baseada em critérios de coerência e adequação às exigências do projeto e pela relação afetiva que eu tenho com ela. A relação de afetividade, por um lado, se dá pelo fato de eu ter residido no local, que hoje é o povoado, durante quase toda a infância até o início da adolescência. E, embora na época por lá não houvesse escolas, é essa que representa a escola que eu deveria ter frequentado enquanto moradora.

Outra razão é que, principalmente no povoado mais próximo da escola, cerca de dois quilômetros, ainda há muitos moradores que são integrantes da minha família, inclusive os meus pais. Por outro lado, apesar de meu avô paterno não ter sido um conhecedor das letras, a escola recebeu o nome dele, por ele ter sido um dos primeiros residentes do local e muito popular na região. Porém, a escola ter o nome do meu avô

não foi relevante para a opção, o fato não foi citado para justificar a escolha; não é do conhecimento de todas as autoridades do município nem de toda a comunidade escolar.

Ademais, essa escola foi considerada como ideal, inicialmente, por ser uma escola de zona rural e, depois, por apresentar todas as características necessárias para a realização da pesquisa:

- a. Por estar localizada em um pequeno povoado localizado às margens da estrada;
- b. Por ser formada por alunos oriundos de povoados e fazendas ao longo da estrada;
- c. Por a maioria dos alunos ser filhos de trabalhadores do campo – trabalham em fazendas, roçados, ou na quebra de coco babaçu e, mais recentemente, em serviços gerais em empreiteiras da empresa Suzano;

### 3.5.3 O povoado de Bacaba

O povoado é localizado no município de Imperatriz, ao sul do Estado do Maranhão, a 18 km da sede do município, Imperatriz. O lugar é pequeno e ocupa somente os dois lados da faixa de terra entre a estrada e a cerca de arame das fazendas. O nome no povoado veio da existência de uma vegetação na região – de um tipo de palmeira cujas sementes servem de alimento. É só colocar as sementes em água morna, esperar um pouco para friccionar, que uma parte bem fina se solta dos caroços (das sementes). Com a adição de água, obtém-se uma substância mais líquida ou mais pastosa, feita de acordo com a preferência do consumidor.

Foto 3.1 – Bacaba debulhada



Fonte: Arquivo da pesquisa

Foto 3.2 – Bacaba no cacho



Fonte: Arquivo da pesquisa

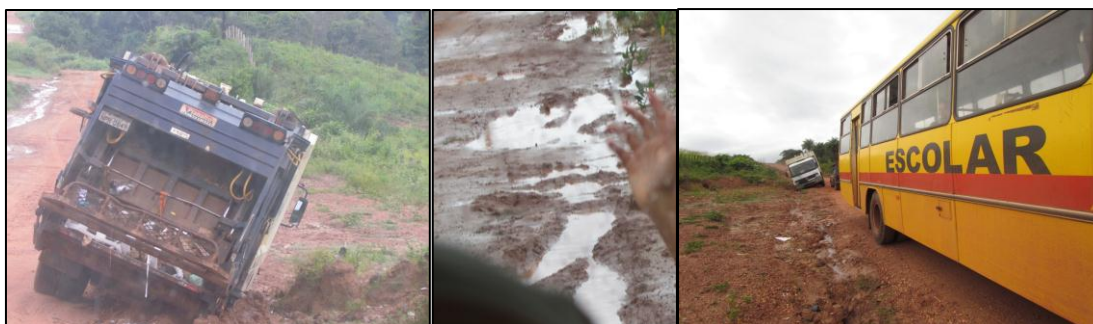
O consumo do que é extraído do fruto é geralmente feito com ou sem a adição de açúcar e de farinha de mandioca. Esse alimento é considerado saboroso e nutritivo pelos consumidores.

### 3.5.4 Acesso ao povoado

O acesso ao campo de pesquisa pode se dar por meio de ônibus, combis, motos e caminhonetes que controlam a linha fazendo o transporte para as diversas localidades ao longo da estrada. A estrada dá acesso a várias fazendas, a outros pequenos povoados e municípios, ao aterro sanitário do município e, mais recentemente, à construção da sede de uma fábrica, cuja administração já funciona em instalações provisórias. A escola é atendida pelo Programa Caminho da Escola (BRASIL, Res. nº 3/2007), que garante o ônibus para os alunos. O transporte sai da cidade todos os dias para conduzir os alunos para a escola-alvo e para uma escola de Educação Básica localizada em outro povoado que fica mais à frente.

O acesso se dá por meio de uma estrada vicinal tão estreita que em alguns pontos, quando há necessidade de passagem de um carro por outro, um deles tem que, com dificuldades, procurar meios de abrir espaço suficiente para isso. O tráfego no verão é difícil devido aos buracos e à poeira, e no inverno é sofrível ou impossível, pelos buracos e pela lama. No dia 15 de fevereiro de 2009, ao sair para realizar uma visita à escola, um pouco depois da saída da cidade, a caminhonete ficou atolada. Andando com lama cobrindo os joelhos, o motorista deixou o veículo para procurar socorro. Fomos puxados por um caminhão e tivemos que esperar dois meses para fazer o percurso desejado.

Fotos 3.3; 3.4; 3.5 – Via de acesso ao povoado



Fonte: Arquivo da pesquisa

Os riachos e córregos ao longo da estrada transbordam e impedem a passagem. Muitas vezes a água de uma só chuva arrasta as pontes provisórias e o aterro dos buracos.

Foto 3.6 – Cinzeiro, o riacho do povoado



Fonte: arquivo da pesquisa

### 3.5.5 A organização do povoado

Dados recentes revelam que existem 25 residências com um total de cem moradores no povoado (EIA/RIMA, 2011). Porém, esse resultado foi obtido com a somatória de todos os moradores e de todas as pessoas que foram consideradas como proprietárias de um pedaço da terra, mesmo que não estejam vivendo lá ou não tenham nem casa ou barraco construído. Embora a área pertença à estrada, o levantamento foi feito por representantes da empresa Suzano com o propósito de conceder algum benefício caso seja necessária a transposição do povoado para outra área. No entanto, o levantamento que fizemos mostra que existiam apenas 15 casas feitas, mas apenas 11 delas ocupadas, incluindo:

- Um bar que também era uma residência;
- A escola, que geralmente era usada para celebração de missa e para a realização de reuniões (conselho escolar, associação de moradores, entre outras);
- Uma igreja evangélica e a casa do pastor.

Entre as moradias continham:

- A residência da diretora / professora, do vigia, da responsável pela merenda e pelos serviços gerais;
- A residência da agente de saúde da região.

O total de moradores chega a 29. No povoado residem somente quatro alunos que estudam na escola pesquisada, os demais colaboradores residem em fazendas próximas ou ao longo da estrada, numa distância de até treze quilômetros da escola.

Os moradores do povoado mantêm um bom relacionamento entre si. Dentre os moradores, dona Juriti é que há mais tempo reside no povoado, cerca de 30 anos.

Em 2011, funcionou uma turma de educação para adultos. A turma teve a funcionária da escola como professora, pois ela cursou a educação básica e foi considerada apta para a função pelos gestores do município. Conforme alguns adultos estudantes, o encontro na escola à noite era uma diversão. Alguns declararam que “estavam” no mesmo livro há anos e nem sabem se um dia vão avançar, nem o nome eles conseguem fazer (assinar) ainda, devido principalmente ao programa, que é por tempo limitado e nem sempre tem continuidade por falta de professores. Admitiram também que na idade em que se encontravam e o cansaço do trabalho eram outros aspectos que contribuía para o pouco sucesso alcançado.

Os moradores estavam organizados, havia uma Associação de Moradores, o Conselho Escolar era ativo e contava com a participação dos pais dos alunos e da comunidade.

A igreja evangélica era a que tinha programações mais constantes. Elas aconteciam nas manhãs de domingo, nas terças, quintas e aos sábados à noite. Os membros eram 10 adultos e 2 crianças, mas nem todos frequentavam as reuniões regularmente. Principalmente à noite, podiam ser contadas pouquíssimas pessoas presentes.

Uma das maiores atrações do lugar eram os bares, que recebia muitas pessoas da cidade, na maioria homens. Como diversão eles tinham: a programação da TV, o banho no riacho, a pesca, a caça, os bares, as festas e a pelada de futebol. Alguns divertiam-se ouvindo as rádios ou música em seus aparelhos particulares. As crianças, quando não estavam na escola, passavam a maioria do tempo brincando umas com as outras nos espaços entre as residências. Elas gostavam muito de brincar de “escolinha” – brincadeira que consiste numa imitação da sala de aula, da professora.

Enfim, pode-se dizer que o que havia de melhor era: para os evangélicos, a igreja; para as crianças, a escola e, para os adultos, a escola noturna, quando frequentavam. Entretanto foi interessante considerar outros participantes da comunidade, principalmente as atividades que realizavam por estarem interligadas com as do povoado da escola.

### 3.5.5.1 A comunidade escolar

Para falar sobre as atividades e os hábitos da comunidade<sup>6</sup> escolar, além dos moradores mais próximos da escola, a opção foi incluir a parte que ficava cerca de dois quilômetros de distância e, que apesar de ocupar só um lado da beira da estrada, era mais povoada. Essa parte é chamada de Esperantina, mas tradicionalmente conhecida como Bacaba, também. Aqui ela foi tratada de Esperantina, incluídas as informações referentes às duas localidades e nem sempre foi feita distinção.

Nessa comunidade se concentrava o maior número de alunos da escola, ao todo eram 30 alunos. Praticamente em todas as residências, pelo menos um dos pais podia ser considerado como tendo o nível rudimentar de alfabetização<sup>7</sup>. A mãe de uma família, a esposa de um vaqueiro que trabalhava numa fazenda, tinha o curso de pedagogia.

**Como vivem as famílias:** os casais da maioria das famílias não eram oficialmente unidos e quase todas elas já não mantinham a primeira união conjugal. Conseqüentemente, praticamente todas as famílias tinham crianças que não eram filhas do casal, eram resultado de outra união do pai ou da mãe. Os membros das famílias procuravam viver bem próximos uns dos outros. O segundo povoado era praticamente formado por três famílias. A uma delas pertencia a terra em que as demais viviam na área de terras que separava a fazenda da estrada.

Os filhos ao se tornarem adultos, formavam famílias, construíam casas e continuavam morando no mesmo lugar. Algumas das crianças no povoado que não é o da escola, e que pertenciam à família considerada a mais numerosa, viviam com os pais e com a avó. Os pais declararam que as crianças passavam o dia com eles, mas dormiam com a avó, se alimentavam nas duas casas e era a avó quem comprava o que

---

<sup>6</sup> Comunidade aqui se refere a toda a população escolar, sem considerar a sua localização.

<sup>7</sup> “Nível rudimentar” aqui, se refere ao fato de a pessoa conhecer algumas letras, ler palavras simples, mas não ser capaz de ler e entender uma frase ou até mesmo assinar o nome corretamente.

os meninos necessitavam, pois era aposentada. Dessa forma eles podiam ajudar uns aos outros.

A família mais numerosa, já com a matriarca viúva e aposentada, enfrentou muitas dificuldades, mas já vivia mais estruturada – alguns já com trabalho fixo e com comida certa. Dessa forma eles podiam usufruir mais efetivamente do que o lugar podia oferecer. Segundo a avó:

*[...] às veiz a xente xunta toda a molecada, e vai passá o dia no cizêro bãião, leva farinha, assa carne, pega pêxi e come. É bom demais, nois só vêï quar de noite. Or mininu acha bom e nóis tomëi, a xente tem que se adivertí, nũ sabe? Cuma num tem ôtras coisa pra fazê nóis xamu pra lá. É ter ùa forguã, nóis tamu lá.*

(E/06-14/06/2011)

Outra forma de diversão que eles tinham eram as festas, as serestas e os vesperais<sup>8</sup>. No último ano da pesquisa, eles intensificaram a realização das serestas<sup>9</sup>. De esporádicas para, no mínimo, mensais. Nessas festas eles dançavam e bebiam a noite inteira. As crianças também participavam delas, principalmente no início da noite. Somente os adultos ficavam até quase ao amanhecer. Muita gente participava das serestas: os moradores de muitos lugares próximos e até da cidade de Imperatriz. Porém, mais do que uma forma de diversão, as serestas se constituíam em uma fonte de renda para os donos do bar e para aos que as promoviam.

Interessante é que nesse povoado havia um caso de formação de uma grande família. O dono da terra onde se concentrava a maior parte da população, também era um trabalhador rural já aposentado que conseguiu construir uma casa grande. A maioria dos filhos dele não saiu de casa – casaram-se, tiveram e estavam tendo filhos, mas continuavam dentro de casa. Havia apenas um filho e uma filha que moravam fora e, outro filho que construiu sua própria casa próximo da casa do pai. Alguns já haviam morado na cidade, mas já estavam de volta em casa e com os filhos e/ou com os esposos ou companheiros. Eram quatro filhas e um filho dentro de casa.

**O trabalho dos homens:** os homens dessa comunidade, com poucas exceções, viviam como trabalhador rural que só “botava” uma roça<sup>10</sup> na condição de arrendatários (FEITOSA & TROVÃO, 2006). A produção dessas roças era pouca, porém muito

<sup>8</sup> Festas dançantes realizadas nos domingos ou feriados à tarde.

<sup>9</sup> Festas dançantes, principalmente quando tem tocador ou cantor ao vivo.

<sup>10</sup> Roça, é como a comunidade chama a área de terra tratada e plantada pelo trabalhador. As etapas, geralmente, são: roçar, brocar, derrubar, acerar, queimar, encoivarar, plantar, capinar e colher – arroz, feijão, milho, abóbora, melancia, etc.



importante para a subsistência do homem do campo. A oportunidade de cultivar uma roça não era frequente, devido a não disponibilidade de área de terra. Dessa forma, a maioria dos homens exercia trabalho informal nas fazendas, chácaras e roças. Eles realizavam esse trabalho em forma de empreita<sup>11</sup> ou por diária. Porém, esse era um trabalho que nem sempre tinha para ser feito, salvo aqueles que já trabalhavam na “juquira”<sup>12</sup> e na limpeza dos pastos das fazendas, que, embora trabalhassem por diária, era de forma mais contínua. Entretanto havia alguns que quase não trabalhavam, ou seja, trabalhavam dois ou três dias na semana e só voltavam a trabalhar quando não tinham mais nada. A maioria desses gastava quase tudo que ganhava nos três bares que existiam nas duas partes da comunidade, havia um no povoado da escola e dois no outro povoado. Alguns homens se dedicavam à atividade de fazer carvão de coco babaçu, sob encomenda, para comerciantes da cidade. Eles “catavam” o coco das propriedades alheias, de forma clandestina.

**A atividade das mulheres:** Geralmente as mulheres cuidavam das crianças e da casa – no período da manhã elas cozinhavam, buscavam água, lavavam roupa no riacho, ordenavam<sup>13</sup> que as crianças fizessem a tarefa escolar, assistiam programas televisivos, entre outras. No período da tarde, elas ordenavam que as crianças que estudavam pela manhã fizessem a tarefa escolar, assistiam novelas, dormiam e às vezes iam pescar ou juntavam-se para conversar. À noite, as novelas e outros programas da TV eram acompanhados fielmente. Quase todas elas já haviam se matriculado diversas vezes para assistirem aulas à noite, mas todas já haviam desistido, pelo menos uma vez. Elas alegavam que “não iam pra fente”. Algumas se aventuravam nas quintas dos donos de terra procurando coco babaçu para quebrar, para obter azeite, que era usado para cozinhar ou fazer sabão ou obter leite para usar no preparo da comida. Outras dedicavam-se à atividade de obter carvão de coco babaçu tanto para uso doméstico quanto como meio de aumentar a renda familiar. Algumas pessoas da comunidade viviam somente da prática de fazer carvão de coco babaçu, pois alguns compradores forneciam até algumas ferramentas para isso, como tambores, onde o vegetal era queimado.

---

<sup>11</sup> Combina um valor fixo para realizar um trabalho.

<sup>12</sup> Área de mato para ser roçado.

<sup>13</sup> É dito “ordenar”, porque a maioria delas confessou não saber ajudar as crianças nas tarefas escolares, outras disseram que não têm paciência, nem tempo para isso. Inclusive algumas crianças que estudam no período matutino, voltam à tarde para completar a tarefa que não deu conta de copiar ou a leitura que não deu conta de fazer, para poder “dar a lição” à professora.

**Atividade das crianças:** As crianças tinham duas ocupações principais: frequentar a escola, a partir de quatro anos, e brincar. As maiores contribuía com o trabalho de casa. Realizavam pequenas tarefas como lavar a louça, cuidar dos irmãos menores, levar ou trazer algum recado, varrer a casa, entre outras. O que elas mais gostavam de fazer ao chegar da escola era brincar. Algumas crianças que moravam no percurso entre a escola e o outro povoado passavam de casa e desciam com as crianças para ficar brincando enquanto o ônibus retornava trazendo os alunos e alguns professores da escola do outro povoado mais distante. Quando o ônibus retornava para a cidade, eles pegavam carona de volta. As crianças brincavam de esconde-esconde, de subir em árvores, de colher frutas, de jogar castanha, de casinha, andar de bicicleta, jogavam bola e assistiam aos programas na TV, entre outras coisas. Interessante é que nessas atividades eles brincavam todos juntos - meninos e meninas. Porém, passarilhar<sup>14</sup> era uma atividade mais masculina. Para tomar banho no riacho, elas quase sempre iam acompanhadas por um adulto.

### 3.5.6 A escola

A escola, por não ter prédio, foi itinerante por muito tempo e a troca de professores e a falta deles era frequente também. Só em 1988 ela foi construída ao lado da casa da atual diretora / professora. A área da escola se resume a uma “tira” de terra entre a estrada e a cerca de arame de uma fazenda. Ela tem apenas uma sala de aula, uma dispensa/depósito junto com a cozinha, um banheiro e uma pequena área coberta.

No verão, o sol da tarde invadia parte da sala de aula. No período de chuvas, além de goteiras, a água caía dentro da sala de aula através, principalmente, dos furos dos combogós<sup>15</sup> que fechavam as janelas. Nesse período, minava água ao redor da escola também, impossibilitando o uso da área pelos alunos que a usavam para a recreação no intervalo entre as aulas, no recreio.

---

<sup>14</sup> Passarilhar é matar aves (passarinho) eles usam baladeira - que é uma pequena forquilha de madeira com duas tiras de borracha e um pedaço de couro ou outro material mais largo bem no centro – lugar onde eles apoiavam uma pedra e a atiram no pássaro.

<sup>15</sup> Elementos vazados (um tipo de tijolo) usados na construção civil; inicialmente eram feitos em cimento, mas agora são encontrados também em cerâmica e vidro.

Foto 3.7 – Arredores da escola no período do inverno



Fonte: Arquivo da pesquisa

### 3.5.7 As turmas

Em 2011, duas turmas funcionavam no prédio escolar: a turma de primeiro, segundo e terceiro ano no turno matutino e uma de quarto e quinto ano à tarde. A turma formada pela educação infantil, inicialmente, funcionava na área aberta da escola, mas tinha sido transferida para uma das salas da extensão da igreja evangélica localizada em frente à escola, do outro lado da estrada.

### 3.5.8 A sala de aula

As dimensões da única sala não eram regulamentares e, apesar do número de alunos não ser grande, as atividades eram desenvolvidas com dificuldade. Ademais, a sala ainda continha mobília e vários objetos alheios à sala de aula ou que deveriam estar em outro lugar, quais sejam: um armário de madeira, uma prateleira contendo livros e outros materiais, um arquivo de aço, uma mesa e um computador (com problemas) uma impressora (mais utilizada para fazer cópias), um filtro de barro, um mimeógrafo, diversos materiais pedagógicos, caixas de papel ofício, várias cadeiras fora de uso por estarem quebradas ou sobrando, materiais de limpeza (fardo de papel higiênico, entre outros) e o birô da professora.

Foto 3.8 – Sala de aula



Foto 3.9 – Alunos desfilando



Foto 3.10 – Horada merenda



Foto 3.11 – Alunos bebendo água



**Fonte:** Arquivo da pesquisa

Se comparada a outras salas de aula da zona rural, essa pode até ser considerada como moderna. Não fosse o problema de múltipla utilidade da sala de aula, ela seria melhor. Vale ressaltar que, apesar de tudo que era colocado dentro da sala de aula, ela era mantida o mais agradável e pedagógica possível. A escola estava sempre limpa, e o ambiente era acolhedor, a despeito das limitações. A escola era decorada de forma simples, mas bem caracterizada como um ambiente educacional. A sala de aula deveria conter os espaços para poder atender às exigências do programa Escola Ativa, como: o canto de leitura, de ciências e espaço para matemática. Porém, não era possível devido ao tamanho, nem o “kit” enviado pelo MEC foi recebido e, se tivesse sido, provavelmente iria ser pouco ou parcialmente utilizado por inviabilidade do espaço físico.

Entretanto, a sala tinha outros materiais recomendados ou não pelo programa que a professora fazia uso em seu trabalho. Ela era decorada de acordo com as datas comemorativas, tinha um painel de histórias, o varal com trabalhos temáticos (como o folclore, por exemplo). Continha ainda cartazes com os “combinados” entre alunos e professora, cartazes mostrando a pirâmide dos alimentos, quadro para aniversários,

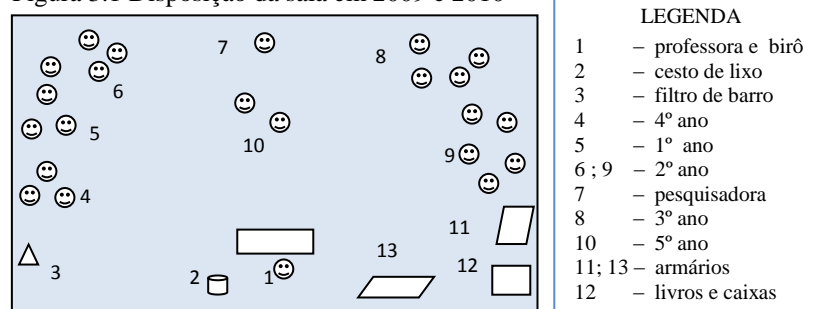
regras para o bom convívio, calendário, lista de frequência, relógio, uma caixa com a montagem da história de chapeuzinho vermelho, um quadro/ supermercado e, o alfabeto maiúsculo e minúsculo colado acima do quadro de giz.

O governo municipal anunciou um projeto de ampliação da escola, todavia, ele foi arquivado, apesar do apelo da comunidade escolar. A escola tinha orçamento, enviado pelo programa escola ativa, que suportava pelo menos uma reforma, mas uma das justificativas da não execução da ampliação e da suspensão de qualquer reforma era a necessidade de remoção tanto da escola quanto do povoado. Logo no início de 2010, os comentários eram de que uma grande empresa seria instalada na região, próximo à escola, o que inviabilizaria a permanência de ambos no local. Os detalhes desse novo contexto estão contidos mais à frente, neste mesmo capítulo.

### 3.5.8.1 Organização da sala

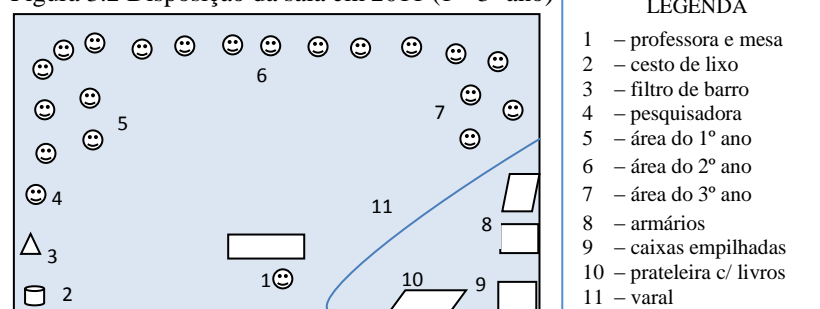
No início da pesquisa a escola seguia o mesmo programa da escola urbana, mas em 2011 ela foi incluída no Programa Escola Ativa, quando passou a usar um programa diferenciado, ainda misto, pois não era totalmente igual ao anterior nem exclusivamente novo. O uso do Programa Escola Ativa, mesmo ainda em fase de adaptações já causava algumas diferenças na prática escolar, e a primeira delas era a disposição dos alunos na sala de aula. Nesse ano, os alunos estavam agrupados de forma diferente da utilizada nos outros anos da pesquisa, como mostrado nas figuras abaixo:

Figura 3.1 Disposição da sala em 2009 e 2010



Fonte: Pesquisa

Figura 3.2 Disposição da sala em 2011 (1º- 3º ano)



Fonte: Pesquisa

O novo formato pareceu bem mais produtivo, pois o acesso ficou facilitado tanto para a professora quanto para os alunos. O centro da sala era usado para a realização de algumas tarefas, como jogos de palavras. Os alunos participantes ficavam no centro enquanto os outros acompanhavam as atividades observando de seus lugares.

### **3.5.9 Os colaboradores**

O ano escolar de 2011 começou com a turma-alvo, anteriormente composta por alunos do primeiro ao quinto ano, dividida em duas: uma com os alunos do primeiro ao terceiro ano, no turno matutino, e outra com os alunos do quarto e quinto ano, no turno vespertino. A expectativa era de que as duas professoras pudessem colaborar com este estudo, porém, por motivos particulares e justificáveis, a professora que assumiu a turma da tarde não pode continuar trabalhando, e logo no primeiro semestre ela teve que se ausentar. A divisão foi mantida e a professora veterana atendeu as duas turmas, cada uma no respectivo horário.

Dessa forma, participaram deste estudo a professora das turmas-alvo da pesquisa, seus alunos e a funcionária da escola que era responsável pela limpeza e pelo preparo da merenda. Essa funcionária era a mesma que substituía a professora quando ela precisava se ausentar. Frequentemente a professora, que também era responsável pela escola, precisava ausentar-se para participar de reuniões na sede do município, para participar de treinamentos ou para resolver problemas burocráticos relacionados à escola, como os do conselho escolar, por exemplo. Assim, quando as aulas não eram suspensas, ela deixava tudo preparado e a funcionária a substituía.

### **3.5.10 As professoras**

*“Minha maior felicidade, como professora é receber um aluno que não lê e ver ele sair daqui lendo”*

(declaração da professora)

O estudo foi considerado como tendo sido realizado com uma única professora, que é a mesma que já trabalhava quando a pesquisa foi iniciada, embora ela tenha sido substituída, várias vezes, pela funcionária da escola que seguia suas orientações quando ministrava as aulas. A professora se ausentava para atender outras demandas da escola, já que ela também era a diretora, realizava o trabalho de secretaria e era membro diretor do Conselho Escolar. Pode-se conhecê-la melhor por meio das informações a seguir.

## **Perfil da professora**

Mulher de 48 anos, nascida em zona rural de um município maranhense, onde estudou até a 4ª série. É a primogênita de cinco irmãos e aos sete anos ficou órfã de mãe, mais tarde foi levada pelo pai para morar com parentes e estudar na cidade. Tinha que cuidar da casa e, por ordem da avó, vendia coisas pela cidade. Aos 16 anos, quando concluiu a 8ª série, casou-se e teve quatro filhos. Em 1983 mudou-se para o município de Imperatriz e em 1992 fixou-se no povoado Bacaba.

Em abril de 1993, mesmo tendo concluído somente o Ensino Fundamental, ela começou a dar aulas na escola pesquisada. Era apenas uma turma e sem local de funcionamento definido, ora funcionava em sala de casa de moradores, ora em barracas construídas para tal, ora em sua própria casa, até a construção do prédio definitivo no povoado Bacaba. A construção foi feita por iniciativa de um vereador que se tornou amigo de alguns moradores do local.

Com quase dezenove anos de trabalho, em turmas semelhantes, na mesma escola, além da experiência adquirida pela prática, ela participou de alguns cursos de formação pedagógica:

Em 2001 - Curso de Magistério (médio) com duração de um ano e meio, na rede particular, com funcionamento somente nos fins de semana.

Em 2003 - Curso de Magistério (médio) com duração de dois anos, o Proformação, resultado de uma parceria entre o governo federal, estadual e municipal.

De 2005 a 2006 – Curso de Pedagogia Cristã (superior), na rede particular, cursado por meio de encontros periódicos.

Em 2007 – Completou o curso de Pedagogia (superior) oferecido pela mesma rede e na mesma modalidade do curso anterior.

**Perfil Educacional:** Filha de pais que cursaram até a 4ª série, o esposo cursou a 3ª série, os filhos moram na cidade e chegaram a cursar o ensino médio, até então. Sente-se apoiada pela família para trabalhar e estudar. Gosta de aprender e procura praticar o que aprende, principalmente no trabalho.

**Trabalho:** Gosta do que faz e não deixa de trabalhar por falta de material. Para ela, o melhor material é o ser humano e, na zona rural – na natureza –, há muito material para se trabalhar. Revela que já mudou muito a forma de trabalhar e sente-se apoiada pela Secretaria de Educação do município.

### 3.5.11 Os alunos

O número de alunos matriculados em escolas de zona rural costuma oscilar durante o ano, mais do que nos outros tipos de escolas. Isso acontece por dois motivos principais:

1. pela permanência, pois nesse tipo de escola é comum a entrada e saída de alunos durante todo o ano letivo, provocada, principalmente, pela movimentação das famílias, que vivem se mudando de um lugar para outro. Os registros mostram que, há casos em que o mesmo aluno foi e voltou mais de uma vez durante um único ano letivo e,
2. pela assiduidade, que é irregular também. Há alunos que faltam às aulas por motivos fúteis e/ou não justificáveis e o fazem sem nenhum aviso prévio, ou seja, vão e voltam sem prestar nenhuma satisfação aos gestores educacionais.

Nesse contexto, se observa que poucos alunos são remanescentes da pesquisa feita para o estudo preliminar, quando iniciamos este estudo.

Em 2011, foram formadas duas turmas: uma de primeiro, segundo e terceiro ano, que funcionavam no turno matutino, e uma de quarto e quinto ano à tarde. As turmas eram bastante heterogêneas tanto em relação às idades quanto à aprendizagem. Por exemplo, na turma do 3º ano, havia um aluno de 14 anos, que já era repetente, mas ainda não sabia ler e frequentava a mesma turma uma menina de doze anos, também repetente, que era matriculada no 4º ano, mas não conseguia ler palavras simples. No quinto ano tinha apenas uma repetência, era um menino de onze anos.

Como a mesma professora atendia às duas turmas, se um aluno tivesse que faltar em um turno poderia assistir aula no outro. E, às vezes, alguns alunos do turno matutino frequentavam os dois turnos para poder dar conta de copiar as tarefas. Infelizmente, alguns alunos faltavam muito. As atividades do segundo semestre de 2011 iniciaram e três alunos não retornaram, porém em setembro a escola recebeu mais alunos de uma família que acabara de chegar à região.

Dessa forma, participaram do estudo os trinta e quatro alunos das duas turmas, conforme o quadro a seguir:



Quadro 3.1 – Demonstrativo de alunos das turmas pesquisadas em 2011

Turma N°	Ano	Sexo	Idade											Total			
			6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16				
01	1°	Masc.	01	01	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	02	06	24
		Fem.	-	03	01	-	-	-	-	-	-	-	-	-	04		
	2°	Masc.	-	-	01	01	01	-	-	-	-	-	-	-	03	11	
		Fem.	-	03	04	01	-	-	-	-	-	-	-	-	08		
	3°	Masc.	-	-	01	01	-	-	-	01	01	-	-	-	04	07	
		Fem.	-	-	01	01	-	-	01	-	-	-	-	-	03		
02	4°	Masc.	-	-	-	-	01	-	-	02	-	01	02	06	11	16	
		Fem.	-	-	-	-	01	-	02	-	02	-	-	05			
	5°	Masc.	-	-	-	-	01	01	01	-	01	-	-	04	05		
		Fem.	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-	-	01			
Total			01	07	08	04	04	02	04	03	04	01	02	40	40		

Fonte: Pesquisa

O Conselho Nacional de Educação estabelece que a idade apropriada para o aluno ingressar no ensino fundamental é de 6 anos até 31 de março do ano em que ocorre a matrícula e concluir o 5° ano aos dez (BRASIL, Res. nº 6/ 2010). Porém devido aos desajustes de idade, iniciados com a ampliação dessa etapa escolar de oito para nove anos, somente em 2011 os alunos puderam ser matriculados no 1° ano independente do mês do aniversário de seis anos. Essa medida possibilitou o ingresso no 1° ano do ensino fundamental, na rede pública, aos cinco anos se a criança já tivesse cursado dois anos de pré-escola, e cursar o 5° com nove anos (BRASIL, Res. nº 6/ 20110). Dessa forma, se a Resolução fosse considerada, no caso dessa escola, a defasagem seria bem maior. Mas em dezembro de 2010 foi publicada outra resolução reafirmando o ingresso no ensino fundamental só com seis anos a completar até 31 de março do ano letivo (BRASIL, Res. nº 7/ 2010).

Nesse contexto, considerando o que é estabelecido pelas leis educacionais brasileiras, somente um aluno do 1° ano, três alunas do 2° ano, um aluno e uma aluna do 3° ano e um aluno do 5° estavam na idade-série correspondente, ou seja, trinta e três dos quarenta alunos das duas turmas estavam com distorção idade-série, que corresponde a mais de oitenta por cento (80%). Nessas turmas a defasagem idade-série variava entre um a sete anos. Infelizmente, as pesquisas e a estatística revelam que, de cada quatro alunos da escola de zona rural brasileira, três participam desse tipo de distorção (FERNANDES, 2011). Nesse contexto, não há dúvidas de que esse tipo de defasagem na escola pública de zona rural já é algo que vem se arrastando por muito tempo e de solução um tanto difícil de ser alcançada.

### 3.5.11.1 Perfil socioeconômico dos colaboradores

Os dados apresentados a seguir são referentes a 19 das 22 famílias dos estudantes das turmas de 1º ao 5º ano da escola pesquisada, levantados no último semestre da pesquisa. Devido ao difícil acesso, três delas não foram visitadas, pois eu teria que enfrentar gado bravo nas fazendas e andar muito para chegar às moradias. Nas famílias visitadas existiam 35 adultos e 47 crianças. As mães apresentavam idade entre 23 a 44 anos, a avó 70 anos e os pais de 26 a 70 anos. Foram entrevistadas 15 mães, 3 pais e 1 avó. As informações obtidas foram sintetizadas como é mostrado a seguir:

- **Situação civil:** 6 casados. 1 viúva, 3 separadas e 9 só moravam juntos.
- **Estrutura familiar:** o número de filhos por família era variado, algumas tinham só um e outras tinham cinco, por exemplo, mas a média era de menos que duas crianças por família. Quanto à convivência, 1 criança vivia só com o pai idoso, 2 viviam com a avó, 2 viviam só com as mães e as outras viviam com os pais ou com um deles e seus companheiros.
- **Moradia:** 1 família era proprietária de terra, 2 residiam em terra da família, 3 já tinham adquirido área para construir a casa própria, 1 vivia na casa da fazenda onde trabalhava e 12 residiam na faixa de terra pertencente à estrada.
- **Situação das residências:**
  - **Tipo:** A maioria das construções era de taipa - feita de madeira rústica retirada da vegetação, cercada e coberta de palha de palmeiras nativas da região. Assim, 2 eram de taipa e cobertas de telha e o restante era só de taipa. Somente 3 delas tinham banheiros construídos. Todas as famílias faziam uso de energia elétrica e usavam água de poço próprio ou dos vizinhos.
  - **Mobiliário:** 15 casais e 12 crianças possuíam camas, em alguns casos havia 1 cama para duas crianças, 1 cama para 3 crianças e 2 camas para três crianças. Os demais casais e crianças dormiam em rede. Algumas famílias usavam pote de barro para a água, 5 usavam filtro e 15 possuíam geladeira. Das 19 famílias 15 usavam fogão à gás e

fogareiro<sup>16</sup>, 1 usava só fogareiro e 3 usavam fogareiro e trempe<sup>17</sup>, 13 possuíam guarda-roupa, 8 tinham rádio e 16 possuíam TV.

- **Trabalho:** No último semestre 10 dos homens responsáveis pelas famílias estavam empregados em uma das firmas empreiteiras que acabara de chegar, 3 eram vaqueiros, 1 tirava o sustento do lixão, 1 estava recebendo auxílio doença do governo, a avó aposentada, uma mãe tinha emprego formal e os outros, sem trabalho formal;
- **Programa Assistencial:** 4 das famílias declararam não serem participantes do programa Bolsa Família;
- **Diversão das famílias:** a TV apareceu como a principal diversão sendo que 7 gostavam dos noticiários, 6 assistiam ao programa do Ratinho, 5 gostavam dos noticiários policiais, 5 assistiam jogos de futebol e quase todos gostavam das novelas. Porém, 2 pessoas declararam não haver nem um tipo de diversão no lugar, 1 respondeu que se divertia jogando futebol, 2 disseram que usavam a pesca como diversão e 3 declararam que ouviam música para divertirem-se.
- **Escolaridade:** a maior escolaridade é de 1 mãe que cursou pedagogia e de 3 outras mães que tinham ensino médio.

Todos os moradores declararam que faziam compras na cidade, pois o lugar não possuía nenhum comércio para tal. O pai ou a mãe de 5 das famílias já moraram em alguma cidade.

A situação econômica dos moradores que não tinham emprego formal continuava como era a de todos anteriormente – eram diaristas nas fazendas e nas plantações ao redor e, quando não tinham trabalho, ficavam aguardando as oportunidades aparecerem. Alguns deles trabalhavam poucos dias na semana e gostavam mesmo era de ficar nos bares bebendo, conversando e ouvindo música. Alguns deles não aceitavam se vincular a emprego formal, porque queriam ser livres para trabalhar ou não, em certos dias.

---

<sup>16</sup> Tipo de fogão geralmente montado numa lata, com pedaços de ferro e barro para modelar. É usado com carvão.

<sup>17</sup> Usa-se 3 pedras colocadas juntas no chão e entre elas coloca-se a madeira para ser queimada. A panela vai diretamente sobre as pedras ou dependurada um pouco acima delas.

### **3.6 O Contexto em transformação: um momento histórico – “a urbanidade sobrepondo-se à ruralidade”**

Em março de 2011, quando a pesquisa foi reiniciada, após o período do estágio realizado pela pesquisadora, a empresa “Suzano papel e celulose” já havia comprado quase todas as fazendas da região para instalar uma fábrica e plantar eucalipto. A movimentação de carros e ônibus com funcionários era intensa. Estavam trabalhando na construção da sede da fábrica da empresa, demarcando e medindo as áreas para a construção de vias de acesso da empresa à rodovia Belém-Brasília e à ferrovia Norte-Sul. Essa ligação possibilitará o transporte de produtos como celulose, soda cáustica, entre outros, para o porto Itaqui, localizado na capital do Estado, para serem exportados para outros países (EIA/RIMA, 2011).

O projeto da empresa inclui a transferência do povoado e, conseqüentemente, da escola para uma área mais afastada da fábrica e da ferrovia que pretendem construir, até então indefinida. A expectativa era grande e gerava muitos comentários sobre o assunto, porém ainda não se sabia ao certo o que realmente ia acontecer. Entretanto, apesar de tudo o que estava acontecendo, a escola seguia sua programação normal.

As mudanças relacionadas à geografia e à paisagem serão definitivas quando o povoado for transportado para outra área. Porém as mudanças já eram grandes somente com os trabalhos iniciais que a Empresa Suzano estava realizando. Pois, no lugar do totalmente verde, já se encontravam construções provisórias e a nudez do terreno que estava sendo preparado para as construções definitivas. O tráfego de caçambas, ônibus com funcionários, máquinas pesadas, carros pipas, motos e carros de diversos tipos era intenso. Com o uso intenso e devido ao tráfego de carros pesados, a estrada se deteriorava a cada dia, apesar dos constantes reparos que faziam. Era verão e os carros pipas jogavam água na estrada, principalmente na área dos povoados na tentativa de diminuir a poeira, porém o esforço era quase inútil.

Na primeira vez que viajei para ir ao campo de pesquisa, no verão do último ano, fiquei surpresa quando o ônibus começou a se movimentar fora da cidade. Uma nuvem de poeira o invadiu e todas as mulheres tinham um tecido para amarrar a cabeça e outro para colocar no nariz, mas eu não tinha nenhum. Como consequência, fiquei doente durante cinco semanas, com crise alérgica.

Nesse novo contexto, muitas famílias perderam trabalho devido à venda das fazendas, porém outras famílias ganharam, pela primeira vez, um trabalho formal e regular nas empresas prestadoras de serviços ou na própria Suzano.

Ademais, algumas fazendas e chácaras puderam alugar parte da propriedade para as empresas prestadoras de serviços e/ou casas, barracos para os seus trabalhadores. O movimento nos bares da região cresceu e surgiram negócios, como oficina mecânica, restaurante, fábrica de blocos de cimento, ou seja, novas oportunidades surgiram, porém, infelizmente, os moradores da região não puderam ter grande participação nelas.

### **3.6.1 Mudanças pedagógicas: programa Escola Ativa<sup>18</sup>**

Quando foram feitos os primeiros contatos para a realização da pesquisa, a escola tinha uma única turma seriada com alunos matriculados do primeiro ao quinto ano e seguia o programa convencional das escolas municipais. Em 2011, quando a pesquisa realmente tomou outro curso, a escola tinha sido incluída no Programa Escola Ativa. Apesar de a professora sentir-se ainda um pouco despreparada, o programa foi posto em prática e ela estava procurando desenvolver o trabalho da melhor forma possível.

### **3.7 A metodologia de construção dos dados**

Por se tratar de um estudo etnográfico e sociolinguístico, com pesquisa de campo, a realização foi no contexto de inserção dos participantes. O foco do estudo foi centralizado, principalmente, “nas situações sociais de uso, nos hábitos comuns e persistentes de uso, e na organização linguística e comportamental específicas do uso em si” (ERICKSON, 1988 35), em contextos diversos – primariamente, na escola com alunos e a professora e, depois, na família e na comunidade.

No contexto da escola, foram considerados os atos de fala e a interação de alunos com alunos, de alunos com a professora e da professora com os alunos; de alunos com a funcionária e da funcionária com os alunos e de autoridades escolares com os atores da escola em eventuais visitas feitas *in loco*. Nos demais contextos, foram considerados os eventos e as práticas de letramento, os atos de fala e a interação dos alunos com os familiares e com outros participantes da comunidade local.

---

<sup>18</sup> Programa do governo federal para a Educação Básica, especialmente para classes multisseriadas.

### 3.7.1 As etapas

O desenvolvimento das atividades no campo da pesquisa foi planejado para ocorrer em quatro fases:

**1ª. Definição dos colaboradores**, fase considerada muito importante, por constituir a base da pesquisa, o contexto. Em 2008, antes mesmo das aulas serem iniciadas, foram feitas as primeiras visitas à escola chegando ao total de dez durante o ano. O intuito principal das visitas foi construir uma aproximação e reaproximação com as professoras, e também investigar as reais possibilidades de realização do estudo naquele local. Essas visitas foram preparatórias para a realização do estudo preliminar.

No ano seguinte, em 2009, as aulas iniciaram conforme o calendário da Secretaria de Educação do Município, mas logo foram interrompidas, pois, devido às chuvas, a estrada vicinal, que dá acesso ao povoado, ficou intrafegável por quase dois meses. Os motoristas que arriscavam passagem tinham os carros, no mínimo, atolados. Dessa forma o trabalho de pesquisa ficou prejudicado no primeiro semestre.

**2ª. Realização de entrevistas, aplicação de questionários e levantamento socioeconômico**, trabalho iniciado em 2008. Em 2009, as visitas interrompidas no primeiro semestre devido às chuvas, foram retomadas no mês de agosto quando se pode, de fato, realizar as visitas, as entrevistas e observações. Esse trabalho foi finalizado em 2011.

**3ª. Observações das atividades e registro das informações, replanejamento e adequação do projeto**, tarefa realizada durante todo o processo.

**4ª. Levantamento de categorias, organização e análise dos dados**, última tarefa da pesquisa.

Quadro 3.2 - Demonstrativo das principais atividades realizadas no campo de pesquisa

Ano	Visitas à Escola	Entrevistas c/ alunos, professora, pais e comunidade		Observação em sala de aula		Gravação em áudio		Notas de campo	Participação em eventos e reuniões	Encontro com Gestores
		c/Q	s/Q	Qtd.	horas	Qtd.	horas			
2008	10	01	01	-	-	-	-	-	-	01
2009	18	-	02	10	40	01	3:08:20	18	-	01
2010	05	-	03	05	16	02	4:00:12	05	01	02
2011	04	20	08	109	448	70	102:22:07	109	06	02
<b>Total</b>	<b>37</b>	<b>21</b>	<b>14</b>	<b>124</b>	<b>504</b>	<b>73</b>	<b>109:30:39</b>	<b>132</b>	<b>07</b>	<b>06</b>

O quadro revela as principais realizações durante a pesquisa, mas há outras atividades como: palestras para os pais e para os alunos, além de conversas e explicação de alguns conteúdos que não foram registrados e os registros por meio de fotografias.

### 3.7.2 Os instrumentos

As possibilidades de se variarem os instrumentos utilizados na realização de uma pesquisa qualitativa são muitas, porém, para se compreender a questão da variação linguística na escola de zona rural, a formação sociolinguística do professor que trabalha em contexto de zona rural e como se dá ou não a apropriação da linguagem considerada de prestígio pelos alunos desses professores, os instrumentos mais apropriados são os “de expressão individual, oral e escrita, ou interativos”, com atividades “induzidas” ou não “pelo pesquisador” (GONZALEZ-REY 2002, p. 84). Esses instrumentos devem representar um *continuum* dentro da pesquisa.

Erickson (1996b: 56) postula que “não podemos olhar dentro das cabeças dos participantes para ver o que estão pensando em dado momento”, por isso a importância do uso de variados instrumentos para a obtenção das informações. Os instrumentos que Erickson (1988) apresenta como adequados e indispensáveis para a realização de uma pesquisa como esta, são:

**a) A observação (O) participante**, por ser “o meio pelo qual o pesquisador apreende aspectos específicos da atuação contextualizada, e [...] nos trabalhos mais recentes [...] é de vez em quando combinada com gravações em áudio e vídeo”. Ela pode contribuir para “gerar inferências em relação às ações habituais, julgamentos e avaliações [...] (p.10). Assim, ela pode contribuir para que se entenda” o contexto (p. 5).

Alves-Mazzotti (2004, p.164) apresenta as seguintes vantagens do uso da observação:

- ◆ independe do nível de conhecimento ou da capacidade verbal dos sujeitos;
- ◆ permite “checar”, na prática, a capacidade de certas respostas que, às vezes, são dadas só para causar “boa impressão”;
- ◆ permite identificar comportamentos não- intencionais ou inconscientes e explorar tópicos que os informantes não se sentem à vontade para discutir; e

- ◆ permite o registro do comportamento em seu contexto espaço-temporal.

O trabalho de observação ocorreu desde o momento da inserção no contexto e se estendeu por todo o percurso da pesquisa de campo.

As visitas ocorreram de forma alternada, variando entre dois, três e até quatro dias durante a semana. O planejamento foi alterado devido ao difícil acesso ao campo e às ocasiões em que a escola estava em funcionamento. O acúmulo de atividades pela professora colaboradora acarretava em ausência dela na escola, principalmente nos primeiros anos de contato com o campo e no último semestre do último ano. Porém, ao ser computado todo o trabalho de pesquisa realizado na escola, as informações são suficientes para a construção dos dados.

O acompanhamento das atividades se deu de várias formas, ora em sala de aula e ora um pouco mais a distância. Durante algumas visitas, o tempo foi dividido entre ficar dentro da sala de aula ou acompanhar da pequena área coberta da escola.

Um dos motivos dessa atitude de afastamento deveu-se ao desejo de dar um pouco mais de liberdade aos alunos e à professora para a realização das atividades. Pois além do problema de espaço, a necessidade da própria pesquisadora sentir-se mais integrada ao trabalho de pesquisa. Na maioria das vezes, principalmente dentro da sala de aula, tanto os alunos quanto a professora procuravam-na para solicitar interferência em questões pedagógicas ou de outra ordem, como a disciplinar.

Entretanto, mesmo com o passar do tempo, de forma menos acentuada, a presença da pesquisadora não era tida como integrante do contexto. Os alunos queriam saber o que ela estava fazendo, o que escrevia e, às vezes, queriam que ela lesse e corrigisse as atividades deles. A pesquisadora procurava atender às solicitações, observando os princípios de neutralidade e limitações impostas pela natureza da pesquisa – tarefa muito difícil de ser cumprida devido ao nível de “intimidade” que foi se desenvolvendo com a comunidade escolar, principalmente com os alunos.

**b) As gravações (G) em áudio e/ou fotos** “para documentar um uso que ocorre naturalmente ao informante” (ERICKSON, 1988, p. 10), esses instrumentos “permitem uma revisitação dos eventos vivenciados, e isso pode promover mais veracidade na descrição de pequenos detalhes da “performance comportamental” (p. 15).

As gravações são referentes às atividades com alunos em sala de aula, a entrevistas, a reuniões de pais e mestres e reuniões com autoridades.



c) **A entrevista (E)**, a entrevista é necessária por “fornecer evidências referentes aos pontos de vista dos participantes que estão sendo estudados” (p.17).

Para algumas entrevistas foram utilizados roteiros, enquanto que outras foram feitas informalmente. Participaram delas professores, alunos, funcionária, pais e avós.

Outros instrumentos que foram utilizados:

a) **Questionário (Q)**, aplicados com o objetivo de se obter informações preliminares sobre os professores, bem como a origem de sua formação escolar; se rural ou urbana. E, com os pais, para o levantamento socioeconômico;

b) **Análise documental (D)**, feita nos trabalhos dos alunos (desenhos e tarefas), a fim de que fosse percebida a linguagem usada por eles;

c) **Notas de Campo (NC)**, são utilizadas para registrar os acontecimentos julgados relevantes para o esclarecimento do problema.

### 3.7.3 Procedimento de construção dos dados

O processo de construção dos dados por meio da observação e o registro das informações foi realizado focalizando a escola, a família e a comunidade. Com o objetivo de responder às questões de pesquisa e verificar a confirmação ou não das asserções propostas, foi feita uma síntese das asserções que aparecem a seguir enumeradas de acordo como já foi feito anteriormente:

#### Na escola:

##### **Foco no professor**

- (01) Para constatar se a prática da professora revelava conhecimentos necessários para o trabalho; para isso procedeu-se à observação das aulas com registro de notas de campo e gravação em áudio;
- (02) Para verificar se a professora percebia a influência de sua prática linguística na formação linguística do aluno e adotava uma prática comunicativa que pudesse favorecer a formação linguística dos alunos, além da observação, das notas de campo e gravação das aulas em áudio, foram feitas entrevistas;
- (04) Quanto à verificação se a professora proferia comentários e fazia uso de estratégias adequadas para auxiliar o aluno a tomar consciência de sua fala, foi feita observação da oralidade e notas de campo, gravação das aulas em áudio e entrevistas;

- (05) Para verificar se havia acolhimento da participação oral do aluno e se os comentários proferidos pela professora o incentivavam a aumentar a participação na aula a apropriar-se da variedade de prestígio, foi feito uso de observação, notas de campo e gravação das aulas em áudio.

#### **Foco no aluno**

- (02) Para verificar se a formação linguística oral e/ou escrita do aluno era favorecida pela prática comunicativa adotada pela professora, foi feita observação, notas de campo, gravação das aulas em áudio e entrevistas.
- (04) Para saber se o aluno sentia-se auxiliado a ter consciência do modo que falava, foi realizada observação da oralidade, notas de campo, e feita análise documental (em textos escritos), gravação das aulas em áudio e entrevistas;
- (05) Quanto ao aluno sentir-se acolhido ou não pela professora, quando falava e se sentia-se incentivado a participar das aulas oralmente e se por isso estava apropriando-se da variedade de prestígio, além da observação e das notas de campo e da gravação das aulas em áudio, foram feitas entrevistas.

#### **Na comunidade:**

- (03) Para verificar se o contexto sociocultural dos alunos e se as práticas de letramento da comunidade deles estavam distantes das práticas de cultura letrada predominantes na sala de aula e se pouco contribuíam no processo de letramento e de apropriação da variedade de prestígio, por parte dos alunos, foram observadas as práticas e os eventos de letramento realizados na comunidade, feitas notas de campo, bem como entrevistados alguns dos seus participantes.

#### **Na Família:**

- (03) As famílias foram visitadas a fim de que fosse verificado o contexto sociocultural dos alunos, as práticas de letramento que realizavam e como contribuíam com as práticas predominantes de sala de aula e no processo de letramento e de apropriação da variedade de prestígio, por parte dos alunos. Além da observação e das notas de campo, foram feitas entrevistas. Foi utilizado um questionário semiestruturado e para algumas entrevistas foi feita gravação em áudio.

#### **3.7.4 A análise dos dados**

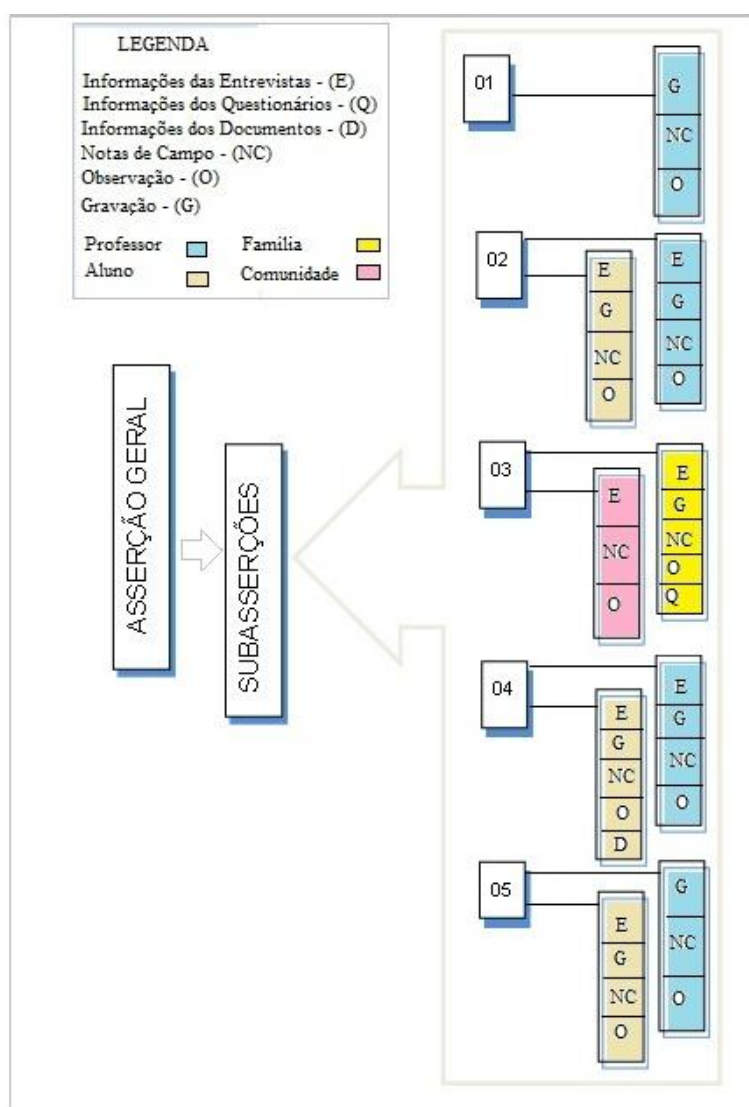
Para Erickson (1988, p. 2), “na condução real da pesquisa etnográfica, coleta e análise de dados são mutuamente constituídos”. A análise dos dados dessa etnografia

segue orientação desse mesmo autor. Para isso, as informações foram obtidas por meio de instrumentos diversos, o que possibilita a triangulação dos dados categorizados; suscitados das informações. A triangulação é entendida, por esse mesmo autor, como o cruzamento de um mesmo dado obtido por instrumentos diferentes. Esse processo produz a compreensão mais acurada da realidade pesquisada.

No entanto, apesar de se tratar de um estudo quase “abstrato”, o pesquisador necessita de subsídios, de evidências que induza às conclusões.

Dessa forma, a triangulação dos dados foi realizada conforme é mostrado no esquema abaixo, que interliga os dados às asserções estabelecidas para este estudo. As asserções foram enumeradas de acordo com o registro em seção anterior.

Figura 3.3 – Elo entre as asserções e os dados



Fonte: Baseado em Erickson, 1990

As informações obtidas por meio dos instrumentos utilizados deram origem aos dados. A confirmação ou não de cada asserção será feita mediante a triangulação das informações obtidas por meio dos instrumentos utilizados: das observações, das gravações, das entrevistas, dos questionários e das notas de campo, e será feito da seguinte forma:

- a) análise entre a fala da professora com a dos alunos durante a aula e observar a existência ou não de alguma mudança no modo de falar durante as atividades dentro ou fora de sala;
- b) análise da forma como o conteúdo foi ensinado pela professora e como compreendido pelos alunos;
- c) análise do modo de falar e ler dos alunos com a forma que escreviam;
- d) análise da forma de falar da comunidade com a dos alunos para observar a existência ou não de mudanças.

### **3.8 Resumo do capítulo**

Este capítulo apresentou de forma detalhada o percurso metodológico desta pesquisa. Foi esclarecido que a pesquisa foi norteadada pelo paradigma da pesquisa qualitativa, e que foi realizada sob os princípios da etnografia. Foram apresentadas as questões de pesquisa, os objetivos e as asserções. Os instrumentos utilizados e o contexto foram esclarecidos também.

O próximo capítulo contém informações do contexto maior desta pesquisa, apresenta dados sobre a população, a educação e a economia da zona rural do Brasil e, traz informações mais detalhadas sobre o Nordeste, o Maranhão e a cidade de Imperatriz.



## **CAPÍTULO 4**

---

### **O CONTEXTO MAIS AMPLO**

---



## 4.1 Introdução

“[...]  
 Madrugada camponesa.  
 Faz escuro (já nem tanto),  
 vale a pena trabalhar.  
 Faz escuro, mas eu canto,  
 porque amanhã vai chegar”.  
 (Thiago de Mello<sup>19</sup>)

Este capítulo foi escrito para que as informações do contexto da pesquisa fossem expandidas. Inicialmente, ele apresenta informações sobre a zona rural do Brasil, do Nordeste, do Maranhão e de Imperatriz. As informações focalizam os aspectos populacionais, educacionais e econômicos da ruralidade brasileira. É feita uma retrospectiva da trajetória e dos principais acontecimentos da educação rural no país.

O capítulo fornece ainda informações mais detalhadas sobre o estado do Maranhão e a cidade de Imperatriz. Essas informações são subsídios que contribuem para melhor se compreender o contexto mais restrito – o *locus* da pesquisa e, conseqüentemente, o objeto pesquisado.

Na última parte do capítulo há considerações sobre a língua falada nesse contexto, que pode ser considerada rural ou caipira.

O objetivo principal do capítulo é reunir subsídios que contribuam de forma positiva para o desenvolvimento da educação em escolas de zona rural, de forma que os professores e os alunos logrem mais êxito no campo educacional, especificamente relacionado ao letramento e ao aprendizado da língua considerada de prestígio, pelos alunos.

## 4.2 A ruralidade brasileira

O Censo realizado em 2010 revela que a população brasileira está se aproximando dos cento e noventa e um milhões (190.732.694), desses, quase trinta milhões vivem na zona rural (29.852.986), que equivale a quase dezesseis por cento (15,65%) do total (IBGE, 2010). A população rural do Brasil está distribuída nas diversas regiões conforme a tabela abaixo:

---

<sup>19</sup> Poeta brasileiro, natural do Estado do Amazonas.



Tabela 4.1 - População urbana/rural das regiões brasileiras

Regiões geográficas	População					Brasil
	Urbano	%	Rural	%	Total	%
Norte	11.663.184	73,51%	4.202.494	26,49%	15.865.678	8.3
Nordeste	38.816.895	73,13%	14.261.242	26,87%	53.078.137	27.8
Sudeste	74.661.877	92,92%	5.691.847	7,08%	80.353.724	42.10
Sul	23.257.880	84,93%	4.126.935	15,07%	27.384.815	14.40
Centro-oeste	12.479.872	88,82%	1.570.468	11,18%	14.050.340	7.4
<b>Brasil</b>	<b>160.879.708</b>	<b>84,35%</b>	<b>29.852.986</b>	<b>15,65%</b>	<b>190.732.694</b>	<b>100</b>

Fonte: IBGE, 2010

Pode-se observar nessa tabela que as duas regiões mais populosas do país são a nordeste e a sudeste, porém, enquanto a região sudeste possui quase o dobro da população nordestina e somente 7% da população vivendo em zona rural, a nordestina tem um percentual quase quatro vezes maior de moradores da zona rural. Esse fato sugere outras análises que podem explicar essa diferença, uma delas pode ser a questão: desenvolvimento. Porém esses números não representam a realidade da ruralidade brasileira.

Embora a população brasileira considerada rural pelo IBGE seja grande e maior que a população de muitos países, ela seria bem mais expressiva se fossem considerados os critérios de ruralidade adotados por outras partes do mundo como a Europa, por exemplo. De acordo com pesquisadores, como Veiga (2002), o continente europeu tem parâmetros específicos para determinar ruralidade, como densidade populacional do município e modo de viver da população. No entanto, no Brasil há pequenas aglomerações que são consideradas cidades e há muita gente vivendo em cidades grandes fazendo uso de práticas tipicamente de moradores de zona rural.

Nunes (2001) considerou que quem vive nas periferias das cidades, não faz uso de transporte coletivo, não realiza compras em lojas ou supermercados, não usa cheque ou cartões bancários, é desempregado ou vive de pequenas plantações, como hortas ou canteiros, ou seja, mantém estreita relação com a natureza, pode até está na zona urbana, mas vive mais semelhante a quem vive na zona rural. Porém, algum tempo já passou desde a pesquisa desse autor e algumas coisas mudaram para as pessoas que vivem nesse tipo de contexto. Por exemplo, muitas delas já estão incluídas em programas do governo federal que proporcionam a elas algum benefício, como o “Bolsa Escola”. É óbvio que eles recebem um cartão bancário do programa, mas não é um cartão de crédito ou de débito, a que o autor fez referência. Ademais, muitos deles não conseguem fazer uso do cartão nem para sacar o dinheiro. Porém, de qualquer forma, esse programa

e/ou outros semelhantes oferecem um cartão que mensalmente os beneficiários sacam os valores e com o dinheiro certo e em mãos, eles podem participar de forma mais ativa das transações econômica, da vida financeira, seja vivendo no campo ou na cidade. Pode-se dizer que quem mora no campo já vive de forma rurbana (BORTONIRICARDO, 2004), ou seja, já não é genuinamente rural nem urbano.

Ainda é ressaltado por Nunes (2001), que a maioria dos países não faz uma separação tão radical do que é urbano ou do que é rural, como faz o Brasil. Nesses países há maior integração entre o urbano e o rural. No modelo brasileiro, o quadro da população é alterado quando se mensura a população do campo. Pois, considerando a ruralidade brasileira, pelos critérios que o país adota, não há dúvidas de que os números da população do campo e da população nacional se movimentam para lados opostos, enquanto uma cresce a outra fica cada vez menor.

Os dados mais recentes publicados pelo IBGE (2010), comparados a dados anteriores, mostram que a população rural brasileira continua em queda, de 32% em 1980 para 15,65% em 2010, ou seja, em trinta anos a população rural diminuiu mais de cinquenta por cento. Em dez anos (de 2000 a 2010) a zona rural perdeu dois milhões de moradores e na zona urbana houve um aumento de vinte e três milhões de pessoas. Mesmo assim, a população do campo é tão grande que poderia até ser considerada como outro país, não só pelo fator quantidade, mas pelo fator qualidade/potencialidade. Qualidade, pela produtividade e, potencialidade, pela riqueza natural que possui. Ademais, o alicerce gerador de urbanidade está na zona rural. Porém, não se tem certeza se, nesse caso, a recíproca pode ser verdadeira, ou seja, se a zona urbana contribui para a perpetuação da zona rural. E especialmente como a maioria dela ainda se apresenta e sobrevive: subdesenvolvida, especialmente em algumas regiões do país, como a Nordeste. E, se a população rural se movimenta rumo à zona urbana, ela pode estar apenas transferindo problemas; se candidatando a ser um morador rural marginalizado nas periferias das cidades.

#### **4.2.1 O Nordeste rural**

De acordo com o IBGE (2010), a região Nordeste é a segunda mais populosa do país (ver tabela 4.1). Ela concentra 26,49 por cento da população brasileira, que corresponde a 53.078.137 habitantes, sendo superada somente pela região Sudeste. O Nordeste possui também a maior população rural do Brasil, que chega a ser quase cinquenta por cento do total de todo o país. Dessa forma, dos quase trinta milhões de

brasileiros que vivem na zona rural, mais de quatorze milhões são do Nordeste, e somente a população rural dessa região é maior do que a população de todo o Centro-Oeste, como mostra a tabela a seguir:

Tabela 4.2 - População Rural dos Estados do Nordeste em 2010

Região Nordeste	População					Perc. da Região
	Urbano	%	Rural	%	Total	%
Bahia	10.105.218	72,07	3.916.214	27,93	14.021.432	26,72
Pernambuco	7.049.868	80,15	1.746.164	19,85	8.796.032	16,00
Ceará	6.343.990	75,09	2.104.065	24,91	8.448.055	16,00
Maranhão	4.143.728	63,07	2.425.955	36,93	6.569.683	12,57
Paraíba	2.839.002	75,37	927.832	24,63	3.766.834	7,00
Piauí	2.051.316	65,77	1.067.699	34,23	3.119.015	5,90
Alagoas	2.298.091	73,64	822.831	26,36	3.120.922	5,91
Rio Grande do Norte	2.465.439	77,82	702.694	22,18	3.168.133	6,00
Sergipe	1.520.243	73,51	547.788	26,49	2.068.031	3,90
<b>Brasil</b>	<b>160.879.708</b>	<b>84,35</b>	<b>29.852.986</b>	<b>15,65</b>	<b>190.732.694</b>	<b>100</b>

Fonte: IBGE, 2010

Todavia, a cada ano o número de residentes da zona rural do Nordeste diminuiu principalmente no Maranhão, embora os números ainda mostrem que quase quarenta por cento dos maranhenses ainda vivem na zona rural. Entre 2000 e 2010 o crescimento populacional foi o seguinte: o Brasil cresceu 12,33%, o Nordeste 11,18% e o Maranhão foi o que mais cresceu no país, alcançou 16,25% (IBGE, 2010).

#### 4.2.2 A ruralidade maranhense

Para Feitosa e Trovão (2006), os trabalhadores rurais exerceram papel primordial na politização do Maranhão. Para esses autores, foi o cultivo da terra que impulsionou os trabalhadores a avançar cada vez mais buscando novas áreas. Eles acabavam formando vilas e povoados que se tornaram muitas das cidades maranhenses. A tabela 4.3 mostra que cinquenta anos não foram suficientes para o número de moradores da zona rural do maranhão ser menos de dois milhões. É válido ressaltar que o número de habitantes da zona urbana ultrapassou a zona rural somente no ano 2000, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 4.3 – Comparativo da população urbana/rural de 1960 a 2010

Ano	População				
	Urbano		Rural		Total
1960	436.642	17,6%	2.032.843	82,4%	2.469.447
1970	748.862	25,4%	2.196.914	74,6%	2.945.776
1980	1.255.156	31,4%	2.741.248	68,6%	3.996.404
1991	1.972.421	40,0%	2.957.832	60,0%	4.930.253
2000	3.364.070	59,5%	2.287.405	40,5%	5.651.745
2010	4.143.728	63,07%	2.425.955	36,93%	6.569.683

Fonte: IBGE, 1960, 1970, 1980, 1990, 2000, 2010

Infelizmente a luta pela terra no Maranhão é uma realidade. Muitos proprietários, de fato e não de direito, perdiam a terra por não terem a documentação, embora já a possuíssem por muitos anos. Eles eram retirados por bem ou por mal, principalmente pelos grileiros<sup>20</sup>, hoje, grandes latifundiários. A esse respeito, Morissawa (2001, p. 90) registra que,

logo apareceram os grileiros, que se apossaram inclusive do poder público local, num verdadeiro pacto de grilagem, tomaram as terras para si, interessados no trabalho dos camponeses que haviam ocupado e formado as suas roças, logo apareceram os grileiros, que se apossaram inclusive do poder público local, num verdadeiro pacto de grilagem, tomaram as terras para si, interessados no trabalho dos camponeses que haviam ocupado e formado as suas roças.

Dessa forma, ainda pode-se afirmar que o trabalhador rural vive no Maranhão em condições de abandono, o que tem amenizado um pouco o sofrimento deles são os programas do governo federal com a concessão de aposentadoria por idade, do benefício para os enfermos e do salário maternidade. Poucos trabalhadores são proprietários de terras, alguns são arrendatários – condição preferida pelos fazendeiros, pois além da produção, eles ficam com a terra pronta para a formação de pastagens e sem nenhum encargo financeiro –, outros são parceiros e/ou posseiros. Já em 1996, somente 5% das terras maranhenses estavam ao dispor do pequeno produtor rural, aquele que sem nenhuma tecnologia mais avançada busca a subsistência no solo, “plantando arroz, mandioca, milho e feijão, com que se alimenta a maior parte da população maranhense”. (FEITOSA & TROVÃO, 2006, p. 54).

Nesse contexto, se insere a população desta pesquisa. Pode ser que nenhum deles tenha perdido propriedades, mas de todas as famílias pesquisadas nenhuma é proprietária de terra. A área onde as casas estão levantadas pertence à estrada, por isso

<sup>20</sup> “São fabricantes de documentação falsa para justificar a tomada de propriedades do ocupante sem documentação (ASSELIN, 1982).

as famílias viviam sob ameaça de perdê-las. As ameaças partiam tanto dos fazendeiros – que queriam a frente da terra deles limpa –, quanto do poder público, que prioriza a legalidade da estrada. Quando essas famílias encontram quem lhes arrende um pedaço de terra, plantam arroz, milho e feijão. Nem mandioca eles podem plantar porque demora um pouco mais para a colheita e a desocupação da terra tem data marcada.

As famílias mencionadas no parágrafo anterior não são apenas aquelas que residiam no povoado da escola pesquisada. Trata-se de todas as famílias que tinham filhos que estudavam do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental na escola estudada. Essas famílias estavam espalhadas na beira da estrada, em fazendas e nos povoados próximos.

A maioria dessas famílias, como em quase todo contexto rural maranhense, vivia em casas feitas com o que há na natureza: com madeira rústica, tirada por eles mesmos, cercada com talo de palha de coco babaçu<sup>21</sup> e tapada de barro, coberta com palha de babaçu e, em muitas ainda era usada uma esteira feita da palha de babaçu como porta e uma tira de tecido, um pedaço de corda ou um pedaço de cipó, como chave. Nas regiões mais pobres a casa é cercada de palha também ou somente de talo de coco, nem barro usam. Essas construções são popularmente chamadas de “palhoças”. Alguns “prédios” escolares são feitos da mesma forma, resultado da mesma engenharia.

Foto 4.1 - Construções rústicas da zona rural pesquisada, da Esperantina



Fonte: Pesquisa

---

<sup>21</sup> Palmeira nativa do Maranhão, em algumas regiões como a de Imperatriz há florestas de babaçu, chamadas de cocais maranhenses.

### 4.3 Educação na zona rural brasileira: trajetória e fundamentos

O percurso de desenvolvimento da educação em nosso país tem sido permeado por um conturbado processo histórico e, sobretudo, comprometido com interesses que não são somente educacionais, quais sejam: econômicos, sociais e culturais. Dessa forma, a educação dirigida à população rural no Brasil é resultante de um processo mais longo e crítico ainda. E, embora a educação desse contexto já tenha sido alcançada por ações governamentais que possibilitaram a ocorrência de algumas melhorias tanto no que se refere aos aspectos físicos quanto pedagógicos das escolas, ela ainda precisa de muita atenção. Há muito o que ser conquistado para que de fato uma educação de qualidade alcance os que vivem no campo e uma das certezas que se pode ter é de que se faz necessário que se lute para que ela seja alcançada. Para Schmidt, *et al.* (2010, p. 39), os novos “conceitos e abordagens” sobre a escola rural ou escola do campo,

são fruto da mobilização histórica dos movimentos sociais, [...] contra a situação de exclusão social e as desigualdades no atendimento às demandas dos povos que vivem no campo, principalmente no que se refere ao acesso a uma educação digna.

Já Leite (1999, p. 14) assegura que a educação rural brasileira “por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores”. Costa (2003, p. 60-61) postula que a educação no Brasil desde o período colonial teve como meta servir para a construção de uma nação voltada aos interesses de uma elite. Pois nesse mesmo período, a educação rural tinha “por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária” (LEITE, 1999, p. 14). Afinal, o que podia desejar aquela população? “Os oprimidos como objetos, como quase “coisas”, não têm finalidades. As suas, são as finalidades que lhes prescrevem os opressores” (FREIRE, 1990, p. 22).

Ademais, a formação da força de trabalho para a agricultura e mais especificamente para a monocultura, não dependia da educação escolar, pois os saberes necessários para a realização das tarefas no campo eram aprendidos na prática. Pela observação do trabalho dos adultos, as crianças se tornavam aptas ao trabalho desde a mais tenra idade. Esse fato favoreceu o estabelecimento de desatenção à educação rural (COSTA, 2003).

O primeiro esforço de elaboração de programa específico para a educação na zona rural foi motivado pela tentativa de amenizar o movimento migratório do campo para a cidade e fixar o homem no campo. A proposta era estabelecer uma pedagogia

específica para a escola rural, de forma que a escola fosse integrada às condições locais. Esse movimento foi chamado de Ruralismo Pedagógico, iniciado em 1910 se tornou mais forte a partir de 1920 e durou até 1930.

Nesse contexto, no final do século XIX e mais especificamente nas décadas de 1930, 1950 e 1960, já no século XX, é que a educação rural brasileira começa a ser estabelecida de forma mais efetiva (CALAZANS, 1993).

#### **4.3.1 Descaminhos e caminhos da educação rural no Brasil**

É um tanto utópico se falar em educação, quando se é colonizado por nações cujo interesse principal é obter vantagens financeiras da terra encontrada. Pois além de não se ter nenhum apego à terra “conquistada”, se houver alguma iniciativa educacional, não se trata de investimento, certamente ela fará parte do plano e é mais uma estratégia de exploração. Esse foi o caso do Brasil.

Dessa forma, na tentativa de compreender melhor a trajetória percorrida pela educação rural brasileira, se faz necessária uma focalização em cada período da história do país desde a colonização até o período de realização da pesquisa.

##### **4.3.1.1 A educação rural no período colonial**

No período colonial o Brasil era praticamente totalmente rural e, apesar de ter tido a presença dos jesuítas, que, além de catequisar, ensinavam, não se pode afirmar que tenha ocorrido educação rural. Pois, para que a educação rural fosse estabelecida se faziam necessários a concordância e o apoio dos senhores das terras. Esses senhores não tinham nenhum interesse na educação dos trabalhadores, pois, além de julgarem que o trabalho a ser feito não exigia que se soubesse ler e escrever, não era do interesse deles que esses trabalhadores tivessem tanto conhecimento, pois quanto mais fossem alienados mais submissos eles poderiam ser. O ensino que prevaleceu era realizado por padres e em locais determinados pelos senhores. Os registros revelam que no final desse período alguns senhores autorizavam o ensino somente a alguns de seus protegidos (AZEVEDO, 1976). Há referências também à existência de algumas “escolas” rurais sem nenhuma estrutura e com “professores” despreparados (PILETTI & PILETTI 1988).

Nesse período o país começou a se estabelecer e conseqüentemente as mudanças ocorriam. Era natural que mudasse o panorama inclusive da educação, com esperanças de fortalecimento durante o Império.

#### 4.3.1.2 Educação rural no período do Império

Nesse período, com o crescimento populacional e o surgimento das cidades, começou-se a, de fato, se fazer distinção entre área urbana e área rural. Na época, o desejo de independência imperava e as atenções se voltaram para tal. Até mesmo os jesuítas foram expulsos e a educação dos burgueses deixou de ser prioridade.

Com a maioria da população vivendo na zona rural, sem escolas e diante da concepção de que a educação não era importante para a população desse contexto, começa-se a solidificar a base da percepção que impera até os dias atuais – o descaso para com a escola rural. Como uma das primeiras consequências, em 1872, no final do período imperial, de cada 1.000 brasileiros, 842 eram analfabetos (PEIXOTO, 1936). Pode-se dizer, então, que nessa época, por excelência, a educação era uma “moeda”, equiparava-se às riquezas como o ouro, por exemplo, que era de muito valor e restrito a poucos. Porém, Almeida (1989) reitera que foi a partir desse período que oficialmente se iniciou a falar em educação rural, mesmo que teoricamente.

A primeira referência legal à escola rural foi feita na Lei de 15 de outubro de 1827. O seu Art. 1º dispunha que “todas as cidades, vilas e lugares mais populosos”, deveriam ter “as escolas de primeiras letras”, que fossem necessárias. Não obstante, a mesma Lei em seu Art. 2º determinava a marcação do “número e localidades das escolas, podendo extinguir” as que fossem localizadas “em lugares pouco populosos e a remoção dos Professores” dessas escolas para outras onde eles fossem mais aproveitados. Logicamente que, com a fraca concentração habitacional e o difícil acesso, as escolas com menos alunos eram as da zona rural, por isso elas foram extintas, deixando a população na mesma situação inicial.

A outra referência a escolas desse contexto, no mesmo período, que é feita por esse mesmo autor, diz respeito ao que dispunha o Decreto número 7.247, de 19 de abril de 1879, advindo da reforma de Leôncio de Carvalho. O 2º parágrafo do Art. 8º faz referência à educação na zona rural. Segundo o texto, o governo poderia “subvencionar nas localidades afastadas” o ensino gratuito para “os meninos pobres”. Porém, conforme Marinho (2008), outra vez a prática ficou distante da teoria. Nesse período foram construídas escolas agrícolas em várias partes do Brasil, mas a maioria delas, além de não atender as necessidades do povo, não funcionava (ALMEIDA, 1989).

Pode-se perceber que o tratamento dado à escola rural nesse período foi de “faz de conta” e dessa vez foi só o de ensinar (WERNECK, 2009) ou de dar, por parte do



Estado, que fazia de conta que dava a escola para o povo, mas de alguma forma a tirava em seguida. E as esperanças se estenderam para o futuro, para a Primeira República.

#### **4.3.1.3 Educação rural na Primeira República (1889 a 1930)**

Com o fim da primeira guerra mundial houve um notável crescimento industrial no Brasil, o que provocou um movimento migratório do campo para as cidades. Werbe (1970) postula que a falta de mão de obra como consequência do esvaziamento do campo impulsionava os fazendeiros a atraírem trabalhadores. Eles apresentavam vantagens de se fixar no campo, entre elas faziam referência à educação, à escola rural. O interesse de fixar o homem no campo também era daqueles que temiam a superlotação das cidades. Tal jogo de interesses ficou conhecido como movimento ruralista. Desse movimento surgiu o que se chamou de “ruralismo pedagógico”. Um dos objetivos principais do ruralismo pedagógico era fixar o homem no campo e evitar o despertamento de interesse pela vida urbana. Os defensores desse movimento não pensavam numa educação formadora para o homem do campo, o real interesse deles era defender interesses dos senhores, dos fazendeiros, ideia corroborada por Freire (1990, p. 22). Nesse contexto, surge a primeira escola normal rural no Ceará, em seguida surgiu a da Bahia e a de Pernambuco, e a escola normal de Goiás introduziu em sua grade curricular uma cadeira sobre a educação rural, ideia que foi sendo aceita por todo o país.

Pode-se perceber que, apesar do despreparo do povo do campo e de sua fácil manipulação, alguma reação ele apresentou em busca de melhorar a situação, porém o poder ou poderes a que estavam submetidos eram mais fortes e prevaleciam. Felizmente, nesse período a região que até hoje é a mais pobre do Brasil ganhou três escolas rurais normais, que certamente contribuiriam com a educação desse contexto, mesmo assim a esperança de dias melhores permanecia e chegou o período denominado de Estado Novo.

#### **4.3.1.4 Educação rural no período denominado de Estado Novo (1937 a 1945)**

Nesse período da história republicana, também denominado de Era Vargas, foi criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural. Essa sociedade tinha como objetivo a expansão do ensino e a preservação da arte e do folclore local. E, logo após a segunda guerra mundial, foi criada a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR). O objetivo dessa comissão era a implantação de projetos educacionais na zona rural e criar Centros de Treinamento para professores. Nesses

centros eram realizadas Semanas Ruralistas com atividades diversas como debates, seminários, encontros e dias de campo, entre outras. A CBAR ainda tinha como objetivo a implantação de Clubes Agrícolas e de Conselhos Comunitários Rurais.

A implantação desses projetos não foi suficiente para fazer o ensino rural avançar de forma satisfatória, pois se tratava de muita teoria e pouca prática. Embora algumas ações tenham sido implementadas, a educação rural exigia um tratamento mais substancial (MARINHO, 2008). O que poderia ocorrer no período Populista que se seguia.

#### **4.3.1.5 Período Populista ou da República Nova (1945 a 1964)**

O movimento da cultura popular foi iniciado no final dos anos de 1950. Em 1952, foi instituída, em 1956 foi reorganizada e funcionou até 1963, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e o Serviço Social Rural (SSR). Dos projetos da CNER surgiram a Campanha de Educação de Adultos e as Missões Rurais de Educação de Adultos. Em 1956 foi criada a Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (ABCAR) com o objetivo de coordenar programas de extensão e captar recursos. Nesse mesmo ano foi instituída também a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) (ver FONSECA, 1985, BEISIEGEL, 2010).

O Decreto 38.955, de 1956, em seu artigo 1º, referia-se à difusão da educação básica no meio rural e o artigo 2º enfatizava o fato de o homem da zona rural precisar receber conhecimento teórico para reconhecer seus direitos e deveres. Outro decreto, o de número 47.251, de 1958, expedido pelo presidente Juscelino Kubitschek, colocava sob a responsabilidade da CNER “o aperfeiçoamento e o desenvolvimento dos processos pedagógicos destinados às populações das áreas zonais e, em caráter de emergência, a formação e a preparação pedagógicas dos docentes primários leigos que atuavam na área rural” (MARINHO, 2008, p. 93).

Na década de 1960 surgiu o revolucionário método Paulo Freire, nesse período 50% dos 30 milhões de nordestinos eram analfabetos. Em 1962, em Angicos, no Rio Grande do Norte, 300 trabalhadores rurais receberam as aulas de alfabetização por 45 dias, o que marcou uma nova etapa do ensino-aprendizagem popular no Brasil. De 1960 a 1964, apesar da ocorrência do golpe militar, foi o período considerado mais fértil para a educação na zona rural, mesmo que não se tenha conseguido eliminar o fantasma do analfabetismo, que insiste em assolar a população. Em 1961 foi promulgada a Lei 4.024, que fixava as bases e diretrizes da educação nacional.

Esse foi um período de acontecimentos importantes para a educação, o analfabetismo começou a ser visto como algo que deveria ser extirpado, um método foi idealizado para alcançar o povo, mesmo assim a rural ficou em desvantagem, por várias razões que ainda a caracteriza. Com a ditadura militar a situação piorou.

#### **4.3.1.6 Educação rural no período da Ditadura Militar (1964 a 1985)**

No período da ditadura militar havia falta de liberdade e a educação rural era mais um instrumento de repressão. A escola estava a serviço do governo, no sentido de inibir o despertar da consciência do homem do campo para o estado de miséria que o assolava, pois era maior do que a que o país enfrentava.

Nesse período foi criado o Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social, o mesmo visava a capacitação mínima para inserção no mercado de trabalho e foi instalado no Nordeste o EDURURAL - um programa do Governo Federal com a Universidade Federal do Ceará. Esse programa era financiado pelo Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD). O objetivo principal era ampliar as condições de escolaridade no Nordeste. Para a escola rural, era anunciada a necessidade de um currículo próprio e adequado à sua realidade. Apesar da intenção as dificuldades da educação rural ainda não foram solucionadas e a esperança se estende para o próximo período, o que foi nomeado de Nova República.

#### **4.3.1.7 Educação rural na Nova República (iniciado em 1985)**

Em 1988 a educação foi consolidada na Constituição Federal como um direito subjetivo de todos os cidadãos. Em 1990 surgiram as iniciativas institucionais para a criação de uma agenda voltada para o encaminhamento de políticas para a educação no campo com a participação de segmentos da sociedade organizada. Nessa mesma década, o Ministério da Educação propõe a construção de uma política nacional de educação do campo, porém não foi muito produtiva. Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, foi sancionada com disposições específicas que estabeleceram as normas para a educação rural, por exemplo, o que continha:

- O Art. 28 – Na oferta da 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 relacionado:

- Aos conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- À organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas.

Entretanto, apesar das diretrizes serem claras, essas providências continuaram sendo adiadas enquanto outras determinações foram sendo estabelecidas. Por exemplo, a mesma Lei 9.394/96 sofreu quatro alterações até 2008 (Leis nº 10.693/2003, nº 11.274/2006, nº 11.525/2007 e nº 11.645/2008).

Porém, vale ressaltar alguns entre os principais marcos da educação rural/no campo, a partir da promulgação da LDB, os quais estão abaixo relacionados:

- Em 1999 é lançado o programa de formação de professores em exercício – PROFORMAÇÃO (Parecer CEB/CNE 15/98). Esse programa visava alcançar os professores de 1º ao 5º ano e de classes de alfabetização em escolas públicas em exercício, mas sem habilitação. Esse foi um programa que beneficiou muito a escola rural;
- Res. CNE/CEB, Res. nº 1/ 2002 – que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo;
- Em 2003 foram implantadas políticas de combate à exclusão que contemplavam também a escola rural;
- Em 2004 o Ministério da Educação criou uma coordenação específica para a educação rural – a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD);
- Em 2005 a SECAD lança o Projovem Campo – Saberes da Terra, para jovens agricultores de 18 a 29 anos que sabem ler e escrever, mas não concluíram o Ensino Fundamental. Esse programa proporciona a esses jovens a oportunidade para concluir esse nível de estudos e ter novas perspectivas pessoais e profissionais com a elevação da escolaridade;
- Em 2006 o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). Esse programa visa à formação inicial de professores para a docência, principalmente na Educação Básica em escolas do campo. Quatro universidades fazem parte da experiência piloto: UnB, UFMG, UFBA e UFS (SCHMIDT et alii, 2010, p. 41);

- Parecer CNE/CEB nº 1/2006 - com disposição sobre os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância;
- Res. CNE/CEB nº 3/2007 - cria o Programa Caminho da Escola com o objetivo de prover transporte escolar (ônibus, barcos ou bicicletas), de acordo com as necessidades e as realidades do campo;
- Em 2008 foi lançado o programa Escola Ativa, que é específico para as escolas multisseriadas e a Res. nº 2/2008 – estabeleceu diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
  - O Art. 3º dispõe que, “[...] a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças” e mais:
    - § 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental.
- Res. nº 4/2010 – a Seção IV trata da Educação Básica no Campo.
- Decreto nº 7.352/2010 – dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.
- Res. nº 40/2011 – dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo);
- Res. nº 28/2011 - cria o programa para escolas rurais chamado Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escola que tem no mínimo dez e no máximo cinquenta alunos tem direito ao repasse da verba;
- Em 2011, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), que cuida da formação de professores para as escolas de zona rural, tinha mais de três mil professores em processo de formação em Instituições Federais.

É perceptível a deixada para o segundo ou para outros planos que a educação rural brasileira tem sofrido através da história, bem como a lentidão dos passos que a fazem avançar. Até aqui, conta-se quinze anos desde que a LDB estabeleceu as diretrizes educacionais contemplando a educação rural, porém somente nesses últimos anos percebe-se que, de fato, a escola rural tem recebido algum benefício, embora eles

ainda não sejam suficientes. Até mesmo os dados sobre a educação rural no Brasil são escassos, por não haver tanto interesse em estudos desse contexto (ver WANDERLEY, 1997, BOF, 2006). No entanto, vale ressaltar que, embora haja mais informações sobre o percurso da educação rural no Brasil, foram apresentadas aqui somente o que foi julgado mais relevante para se ter uma visão geral de seu percurso.

O desinteresse pela educação rural no Brasil não se limita somente à não opção pelos pesquisadores. Esse desinteresse é apenas um reflexo de como essa modalidade de educação vem sendo tratada pelo poder público. Não se pode negar e obviamente é perceptível que a educação rural brasileira tem sido lembrada por meio de leis e resoluções praticamente desde que se começou a pensar em educação nesse país. Políticas mais direcionadas à educação rural têm sido apresentadas, porém a prática tem ficado a desejar. Muito do que foi estabelecido ficou apenas no papel (PASSADOR, 2006).

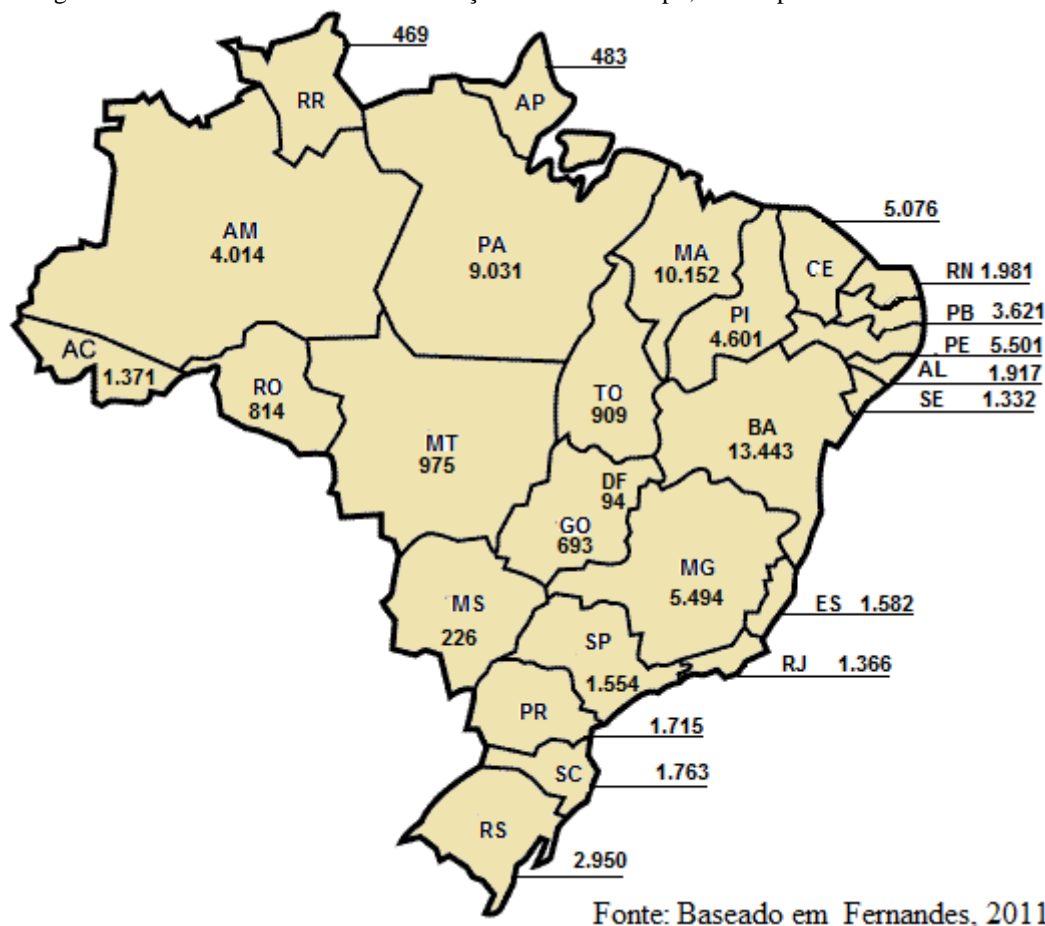
Ao se observar como se deu o percurso da escola rural brasileira, desde o início até aqui, a conclusão a que se chega é que o atraso ainda impera na maioria desse tipo de escolas. E será necessário um esforço bem maior para a manutenção e a ascensão das escolas rurais, essas escolas estão espalhadas por todo o território nacional e precisam de cuidado para que sobrevivam, sejam definitivamente estabelecidas e retratem dados mais positivos.

#### **4.3.2 Retrato da educação rural no Brasil**

O Brasil possui atualmente 311 mil professores e mais de oitenta e três mil escolas rurais. Mais de setenta por cento (70%) delas são multisseriadas. Apesar de a matrícula representar somente treze por cento (13%) do total da matrícula da Educação Básica, esse percentual representa mais de 6,6 milhões de crianças e jovens. E ao se pensar nos quase duzentos milhões de brasileiros, esse número de matrículas parece pequeno, mas, se comparado a outros países, se percebe o tamanho da dimensão, pois esse número é maior do que a população de alguns países, como o Paraguai, por exemplo (FERNANDES, 2011).

O menor número de escolas rurais no Brasil se encontra no Distrito Federal e o maior na Bahia, conforme mostra o mapa abaixo:

Figura 4.1 - Número de escolas de educação básica no campo, estado por estado



Fernandes (2011) referencia ainda que os professores das escolas rurais, principalmente os que trabalham no ensino fundamental, enfrentam muitas dificuldades – realidade que muitas vezes se revela nos resultados do trabalho que realizam. No entanto, o sucesso ou fracasso desse tipo de escolas não depende só do trabalho do professor, o processo educacional é complexo e envolve uma série de questões. Essa questão é tratada também por outros autores (ver WANDERLEY, 1997, BOF, 2006, SILVA, MORAIS & BOF, 2006, PASSADOR, 2006, *inter alia*) e alguns órgãos.

Os diagnósticos da educação do campo feitos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC, 2007, p. 8 e 9) têm apontado essas como as principais questões:

- a insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas;
- as dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar;
- a falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade;

- o currículo escolar que privilegia uma visão urbana de educação e desenvolvimento;
- a ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais;
- o predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade;
- a falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais;
- o baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série;
- os baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os dos que atuam na zona urbana;
- a necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas;
- a implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural, que se adapte à característica da clientela, em função dos períodos de safra.

Em relação a equipamentos ou serviços, Fernandes (2011) apresenta a seguinte estatística: 90% das escolas rurais não têm biblioteca, 92,77% não têm Laboratório de Informática, 99,09% não têm laboratório de Ciências, 18,38% não têm energia elétrica, 0,94% não têm abastecimento de água e 14,19% não têm esgoto sanitário.

Silva, Morais e Bof (2006) alertam que em determinadas regiões do país a situação é mais crítica, por exemplo: as regiões Norte e Nordeste possuem a maioria dos professores leigos que atuam no ensino fundamental da zona rural. Essa é uma realidade que tem contribuído sobremaneira para a decadência do ensino da zona rural.

Diante do exposto, ainda vale ressaltar que, apesar de a escola rural ter melhorado consideravelmente nos últimos anos, a precariedade em muitas dessas escolas ainda é uma triste realidade que acaba afastando o aluno, causando abandono escolar e desvalorização da Instituição Escola.

Diante do exposto, ainda vale ressaltar que, apesar de a escola rural ter melhorado consideravelmente nos últimos anos, a precariedade em muitas dessas escolas ainda é uma triste realidade que acaba afastando o aluno, causando abandono escolar e desvalorização da Instituição Escola.

Passador (2006) adverte que a decadência da escola rural se deve à falta de uma escola efetivamente rural e de um ensino rural adaptado às características desse meio, o que pode justificar o fato de a escola rural ainda não ser para os seus integrantes um veículo de equalização de oportunidades.



#### 4.4 O Maranhão

“Minha terra tem palmeiras, onde canta o sabiá, as aves que aqui gorgem, não gorgem como lá”.

(Gonçalves Dias)

O estado do Maranhão está localizado no norte do Brasil. Ele está exatamente ao norte do Oceano Atlântico, a leste do estado do Piauí, a sul e sudeste do estado do Tocantins e a oeste do estado do Pará. É banhado pelo Oceano Atlântico em uma extensão de mais de 640 km e possui várias praias e manguezais. Ele é classificado como possuidor do segundo maior litoral brasileiro. Uma parte do estado é considerada como amazônica, mas ele pertence à Região Nordeste. O estado contém uma área de 333.365 km<sup>2</sup> e foi uma das portas de entrada para os colonizadores deste país.

Mapa 4.1 – Mapa do Maranhão



Fonte: EIA/RIMA, 2011, com adaptações.

Os colonizadores que chegaram pelo oceano Atlântico na costa maranhense foram os Portugueses, Franceses e Holandeses. A entrada se deu pela ilha inicialmente nomeada de Upon-Açu e posteriormente chamada de São Luís – nome extensivo ao

povoado que se formou e que é a capital do estado (NASCIMENTO, 2001). Após as sucessivas batalhas pelo domínio da terra, venceram os portugueses, mas como todos eles só visavam a exploração, o legado mais precioso que deixaram para o Maranhão foi somente a história.

Quanto à população maranhense, Feitosa e Trovão (2006) postulam que, desconsiderando a presença indígena, o primeiro marco para sua formação foi a instalação de um quartel de tropas pelos franceses, que, após três anos, foi ocupado pelos portugueses. Para efetivar o domínio, os portugueses trouxeram duzentos casais imigrantes, que são considerados os pioneiros da população maranhense, só mais tarde, eles começaram a trazer os africanos.

Em 1822 cinquenta e um por cento da população da província do Maranhão era africana, era de escravos. Dessa forma, a miscigenação de indígenas, europeus e africanos resultou na mestiça população maranhense. O Maranhão recebeu também os mercadores asiáticos que mais tarde fixaram-se nas terras do estado. Um grande contingente de outros estados nordestinos, principalmente do Piauí e do Ceará, ao fugir da seca, chegou ao Maranhão e deu uma grande contribuição para o crescimento populacional. O que mais atraía o povo era a agricultura maranhense, principalmente a de arroz e de algodão.

Ainda sobre o processo migratório, Feitosa e Trovão (2006) ressaltam que, interessados em criação de gado e atraídos pelo potencial da terra para a produção de soja, foi recebido no sul do Estado um grande número de “sulistas, conhecidos na porção meridional do Maranhão, como gaúchos” (p. 46).

Não obstante, o Maranhão teve uma lenta divisão política e, conseqüentemente, um lento crescimento populacional, devido ao tamanho do seu território e o difícil acesso, principalmente para a parte Centro-Sul do estado. Inclusive, por muito tempo a comunicação no estado só era possível por meio da navegação fluviomarina<sup>22</sup>. Como consequência, considerando as vilas e os lugarejos mais habitados, o Maranhão possuía somente 54 municípios em 1912 e 136 em 1959. “Entre 1994 e 1996, foram criados 81 municípios, totalizando os 217 existentes atualmente” (FEITOSA & TROVÃO, 2006, p.49 - 51). É válido ressaltar a contribuição que os negros fugitivos deram à formação dos povoados, distritos, aglomerações rurais, e a importância dos diversos quilombos – considerados como os principais redutos deles.

---

<sup>22</sup> Navegação através de rios e do mar.

O estado do Maranhão foi fundamental para a colonização brasileira. Ele tem potencial e poderia ser muito mais importante cultural e economicamente e contribuir mais para o avanço do país. É o estado do Nordeste com rios perenes e com chuvas regulares, não se enfrenta seca no Maranhão. A cidade de São Luís, a capital, já foi conhecida como a Atenas Brasileira, pela notoriedade dos intelectuais e escritores maranhenses, como Gonçalves Dias. Ela é tombada como Patrimônio Cultural da Humanidade.

O Maranhão entrou na Rota Internacional do turismo e recebe visitantes de todas as partes do Brasil e do mundo, pois, além da riqueza folclórica, o estado possui muitas belezas naturais, entre elas encontram-se, o Delta das Américas, na divisa com o Piauí, o Parque dos Lençóis Maranhenses, com 155.000 hectares de dunas, rios, lagoas e manguezais protegidos por lei desde 1981.

Os Lençóis Maranhenses é o deserto brasileiro de areia branca e lagoas formadas pelas chuvas. A água das lagoas ora parecem verdes ora azuis, e contêm peixe. As dunas chegam a atingir 20 metros de altura. O parque, localizado na cidade de Barreirinhas, fica a 4 horas da cidade de São Luís.

Figura 4.2 - Lagoa nos Lençóis Maranhenses



Fonte: Google imagens

Figura 4.3 - Dunas nos Lençóis Maranhenses



Fonte: Google imagens

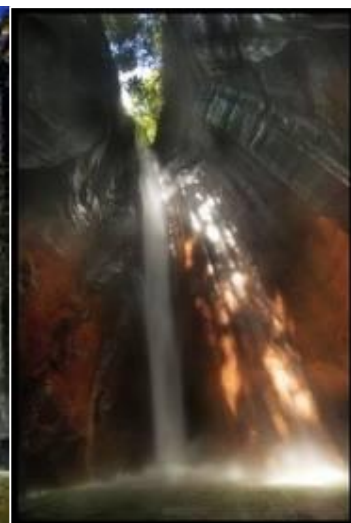
Na extremidade sul do Maranhão, no município de Carolina, próximo de Imperatriz, há outro paraíso natural com muitas cachoeiras. São lugares muito visitados, admirados pela beleza que contêm e apreciados pelos momentos de lazer que proporcionam aos visitantes. Entre as cachoeiras encontram-se: a da Pedra Caída, a de Itapecurú e São Romão.

Figura 4.4 - Cachoeira São Romão



Fonte: Google imagens

Figura 4.5 - Cach. da Pedra Caída\



Fonte: Google imagens

Dessa forma, o turismo se apresenta como uma área a ser mais explorada no Maranhão e como uma fonte de crescimento da economia. Porém, se faz necessário mais investimento no setor.

#### **4.4.1 A economia maranhense**

Municípios com baixos índices de Desenvolvimento Humano, pequena população e territorialmente excluídos dos eixos de acumulação de riquezas. São municípios com perfil rural, com grandes carências infra-estruturais, cuja atividade econômica e de subsistência reside, na maior parte dos casos, na agricultura familiar. (FRANCA, 2003, p. 7).

A economia geralmente está intimamente ligada à situação educacional de uma nação. Nesse sentido, a situação do Maranhão não é das melhores. O Estado ainda figura entre os piores do país: é o mais pobre e tem o segundo pior IDH brasileiro (0,683). Este dado já carrega informação sobre a educação e a saúde. Até o ano 2000, o estado era o pior em renda, longevidade e educação (PNUD, 2005).

A pobreza no Maranhão pode ser explicada quando se observa a quantidade de moradores considerados de zona rural e ainda desassistidos de bens essenciais como uma boa educação, por exemplo. No Maranhão, cerca de um terço da população vive na zona rural, a pobreza impera e se revela na forma de vida da população. A maioria dos moradores da zona rural do Maranhão ainda tira da terra a subsistência e vive basicamente só do que produz e sem muita perspectiva de melhora (FEITOSA & TROVÃO, 2006).

Entretanto, o estado é grande e os interesses políticos vêm se perpetuando como negligente, principalmente quando se refere ao homem do campo. Mesmo que haja alguma política específica para essa população, ainda não foi suficiente para de fato realizar mudanças na vida do povo. As ações devem incluir principalmente saúde e educação, com isso pelo menos as novas e as futuras gerações podem viver melhor. Em alguns municípios como Imperatriz há pouca gente vivendo na zona rural. No município de Imperatriz apenas 5% (cinco por cento) da população é considerada como de zona rural, mesmo assim essa população necessita de assistência, pois vivencia problemas semelhantes aos do restante do Estado.

Porém, não tivera o Maranhão sido o palco de muitas divergências políticas e objeto de interesse particular para muitos que poderiam ter contribuído para que ele fosse um estado mais desenvolvido, seria uma potência e certamente não figuraria entre os piores índices brasileiros em diversos setores.

Não há dúvidas de que o potencial natural do Maranhão é grande, mas para ser explorado e aproveitado é necessário o preparo da população, pois são muitas as dificuldades enfrentadas no estado. Os desafios do povo maranhense ainda são grandes – educação saúde e moradia ainda são bens escassos para muitos.

#### 4.4.2 Imperatriz

Imperatriz é a maior e a mais promissora cidade do interior do Maranhão. A cidade está localizada a 636 quilômetros da capital do estado – São Luís – e a 1.521 quilômetros da capital do país – Brasília. Sua localização no estado é na mesorregião oeste maranhense, na microrregião Imperatriz e na região metropolitana sudoeste maranhense. A área atual total do município é de 1.367,901 km<sup>2</sup> (IBGE, 2008), a área urbana é de 15,480 km<sup>2</sup>. A população do município é de 247.553 habitantes, sendo que 234.671 dela é de zona urbana e 12.882 de zona rural (IBGE, 2010).

Mapa 4.2 – Mapa do Município de Imperatriz



Fonte: EIA/RIMA, 2011, com adaptações

O lugar foi descoberto em 1852 por frei Manoel Procópio do Coração de Maria, foi declarado como uma vila em 27 de agosto de 1856 e reconhecido como cidade em 22 de abril de 1924. Imperatriz permaneceu geográfica e politicamente distante de São Luís até 1958. Esse distanciamento acarretou um lento crescimento econômico e populacional para o município (FEITOSA & TROVÃO, 2006). Atualmente, o acesso

terrestre para São Luís ainda não é bom, a maior parte do tempo, as condições das rodovias são ruins; a principal delas é muito acidentada e sem segurança, também.

Em 1960, ao ser alcançada pela construção da rodovia Belém-Brasília, a cidade de Imperatriz experimentou um acelerado surto de desenvolvimento. Na década de 1970, ela já era considerada a cidade mais progressista do país, recebendo contingentes migratórios das mais diversas procedências. No final dos anos de 1970 e início da década de 1980, explodiu o movimento do ouro na Serra Pelada e a implantação da companhia Vale do Rio Doce no Pará. Imperatriz tornou-se um importante polo de apoio, por isso recebia imigrantes de toda parte do Brasil e do mundo, consolidando-se, assim, como uma cidade sem identidade cultural, isto é, com uma diversidade de cultura que a torna distinta das demais regiões do Maranhão, principalmente da capital, em muitos aspectos inclusive do modo de falar (SANCHES, 2003).

A peculiaridade dessa cidade maranhense é tal que a administração pública enfrenta dificuldades para mantê-la em ordem. Há complicações até mesmo para a realização das melhorias que são necessárias, pois o crescimento da cidade é rápido e desordenado, mesmo assim ela é objeto de desejo para muita gente. Infelizmente cada dia ela se torna um lugar mais caro para se morar. Alguns dos fatores que contribuíram ou contribuem para que Imperatriz seja o que é – referência para uma mesorregião, para outros estados e até para outras regiões do país –, são por ela:

- Ter um dos maiores rios do Brasil, o Tocantins;
- Ser atravessada pela rodovia Belém-Brasília;
- Ter a rodovia Norte-Sul e a Estrada de Ferro Carajás nas proximidades;
- Ter o único aeroporto da região;
- Ter dois campi universitários, um federal e um estadual;
- Ter uma IES que também tem curso técnico e Ensino Médio, o IFMA;
- Ter quatro faculdades particulares de ensino regular, além de várias outras que adotam outra forma de funcionamento;
- Possuir o melhor equipamento hospitalar da região;
- Possuir os principais meios de comunicação;
- Ter a melhor rede de supermercados, atacadões, shoppings e de comércio em geral, da região;
- Possuir os melhores hotéis da região;

- Ter diversas agências de algumas redes bancárias e agências dos principais bancos que operam no Brasil;
- Ter um centro de convenções com vários ambientes e com capacidade para milhares de pessoas. E muito mais que poderia ser aqui mencionado.

Ademais, o município está mapeado como sendo parte da Amazônia Legal e a cidade é considerada como o “Portão da Amazônia”. E, por ter uma subestação que transmite energia elétrica para muitas partes do Brasil, ela também é considerada a “Capital da Energia Elétrica”. Imperatriz está localizada a 609 quilômetros de Belém do Pará, cidade com a qual mantém estreita relação, pelo acesso facilitado por meio da rodovia Belém-Brasília.

Dessa forma, muitos imperatrizenses estudaram e estudam nas faculdades e universidades paraenses, principalmente aqueles que optaram ou optam pelo curso de medicina. O aeroporto de Imperatriz atende à mesorregião maranhense e algumas cidades do Pará e do Tocantins. O rio Tocantins, que a banha, é limítrofe com o estado do Tocantins. Nesse trecho, o rio tem um quilômetro de largura e presenteia a cidade com diversas praias no período de veraneio. Em 2010, foi construída uma ponte que une os dois estados.

Figura 4.6 - Ponte Dom Felipe Gregory





A construção da ponte intensificou as relações entre os dois estados, fortaleceu o comércio, o trabalho e o estudo, que já ocorria, mas com certa limitação.

Imperatriz é considerada como o maior entroncamento comercial, energético e econômico do estado. Ela está posicionada estrategicamente no cruzamento da soja do Sul do Maranhão com a extração de madeira na fronteira com o Pará. Está próxima da Usina Hidroelétrica de Serra Quebrada, no Estreito e somente a 70 km da siderurgia na cidade de Açailândia. Ela é interligada à agricultura familiar no resto do estado, principalmente da produção de arroz. A cidade é considerada ainda como o corredor de exportação norte da produção do sul do Maranhão para o porto Ponta da Madeira, em São Luis. O município de Imperatriz dá passagem ao minério de ferro que a companhia Vale do Rio Doce transporta até o Porto Itaqui, em São Luis, para exportação. A cidade é ainda o segundo maior centro populacional, econômico, político e cultural do Maranhão e exerce influência em todo o norte do país (SANCHES, 2003).

No período da realização desta pesquisa, principalmente nos dois últimos anos, o município e principalmente sua sede, Imperatriz, vivenciava um grande momento de crescimento, em quase todos os setores. As mudanças eram tantas que se tornava difícil o acompanhamento de tudo o que estava ocorrendo. O crescimento da construção civil foi iniciado em 2010 e intensificado em 2011. Podia ser constatada a construção de novos prédios residenciais, condomínios e centros comerciais por toda a cidade. Nas IES<sup>23</sup> federais, estadual e particulares, ocorreu a abertura de novos cursos. Recentemente, foi reconstruído o Estádio da cidade, ampliado o aeroporto, construída uma estação rodoviária, inaugurada a ponte Dom Felipe Gregory.

O fato de a empresa Suzano<sup>24</sup> estar construindo uma fábrica perto da cidade explica parte da movimentação estabelecida na cidade e no município, pois, além da própria Suzano, podia ser constatada a presença de outras empresas, a maioria delas prestadoras de serviço para a Suzano.

A pretensão da Suzano é de adquirir 112.450 hectares de terras no Maranhão, para plantio de eucalipto. No início de 2010, a primeira fazenda foi adquirida na região onde fica a escola alvo deste estudo, na Bacaba. Essa foi a área eleita para a construção

---

<sup>23</sup> Instituições de Ensino Superior

<sup>24</sup> SUZANO Papel e Celulose S.A. É uma das maiores produtoras de papel e celulose da América Latina, com atuação global em cerca de 80 países. Conta com operações na Inglaterra, EUA, Xangai, Suíça e Argentina (EIA/RIMA, 2011).

da fábrica. Em abril de 2011 foi realizado estudo do meio ambiente, contratação de pessoal e de empresas para a construção da fábrica. As empresas terceirizadas sugeriram de quase todo o território nacional e, para a montagem dos equipamentos da fábrica, virão técnicos do exterior (EIA/RIMA, 2011).

Os trabalhos de construção da fábrica funcionavam vinte e quatro horas por dia. A Suzano construiu um bloco de salas no Instituto Federal de Educação Superior do Maranhão em Imperatriz – IFMA e contratou professores a fim de capacitar o pessoal para trabalhar para eles. Somente na primeira seleção, participaram mais de trinta mil candidatos, os selecionados já estão sendo capacitados. Essa Empresa planeja a construção de uma escola de tempo integral para atender quatrocentos e cinquenta alunos, em um dos povoados próximos da fábrica. De acordo com o prefeito, as crianças que serão atendidas por essa escola serão selecionadas, podendo até mesmo ser oriundas da zona urbana (Informação verbal)<sup>25</sup>.

Diante do exposto, pode-se afirmar que o município e a cidade de Imperatriz jamais serão os mesmos. A cidade é cotada para ser a sede do novo Estado, o Maranhão do Sul, se a divisão do estado de fato ocorrer. Porém, no Maranhão os interesses políticos são maiores do que as necessidades do povo. Por experiência, a maior parte do povo maranhense já aprendeu a acreditar desconfiando da possibilidade de concretude do que é planejado e noticiado a seu favor. Entretanto, essa situação não é peculiar ao povo maranhense, ou seja, aos maranhenses que a vivenciam. Ela é bem familiar a uma grande parte da população brasileira, principalmente da que vive nas regiões mais desfavorecidas economicamente.

Investimentos na região e novas oportunidades de trabalho contribuem para a melhoria da vida do povo, mas o que contribui sobremaneira para o desenvolvimento de um povo, de um país, é o acesso à educação de qualidade. Educação de qualidade possibilita uma forma de, de fato os mais desfavorecidos adquirirem um instrumento de luta – diferentes modos de falar a língua portuguesa e usá-los conforme o contexto. Como o modo de falar das classes desfavorecidas é considerado como sem prestígio (BAGNO, 2003, 2007), o conhecimento e a aquisição de diferentes variedades linguísticas utilizadas no Brasil é válido e necessário. Apesar de o país ter o Português

---

<sup>25</sup> Informação fornecida pelo prefeito Sebastião Madeira na reunião da associação de moradores da comunidade estudada, realizada em outubro de 2011. A mesma tratou da situação de transferência do povoado devido a chegada da empresa Suzano Papel e Celulose.

como oficial, a forma como a língua é usada pelos brasileiros, às vezes é criticada oficialmente também.

#### 4.5 Que língua falamos?

*Eu Num Sei Cumé Qui Chama [...]*

(Dúvida de dona Arara ao ser entrevistada)

##### **Português ou Caipirês?**<sup>26</sup>

Fiat Lux. E a luz se fez. Clareou este mundão cheinho de jecas-tatus. À direita, à esquerda, à frente, atrás, só se vê uma paisagem. Caipiras, caipiras e mais caipiras. Alguns deslumbrados, outros desconfiados. Um só – só um – iluminado. Pobre peixinho fora d'água! Tão longe da Europa, mas tão perto de paulistas, cariocas, baianos e maranhenses.

Antes tarde do que nunca. A definição do caráter tupiniquim lançou luz sobre um quebra-cabeça que atormenta este país capiau desde o século passado. Que língua falamos? A resposta veio das terras lusitanas.

Falamos o caipirês. Sem nenhum compromisso com a gramática portuguesa.

[...] O matuto, ingênuo, passa batido. [...]

Dad Squarisi<sup>27</sup>

O texto acima traduz genuinamente a situação linguística brasileira. Caipirês ou não a língua falada aqui é singular, apesar da variedade e variação que lhe é peculiar. Apesar de o Brasil ter a gramática normativa do Português Europeu (PE) como parâmetro linguístico e ter o Português como língua oficial, o que se usa no país realmente é uma língua muito diferente. Essa língua é reconhecida como Português Brasileiro (PB), tem características próprias e mesmo que ainda não seja totalmente aceita ou reconhecida por muitos estudiosos da área, ela é autêntica (BORTONIRICARDO, 2004; BAGNO, 2003). No entanto, embora o PE seja a língua usada pela elite socioeconômica brasileira, seja a língua ensinada na escola e oficialmente exigida na documentação do país e seja tida como a língua referência, as diferenças e a constante mudança são uma realidade, até mesmo na fala e na escrita de usuários cultos. De acordo com o episódio que motivou o texto “Português ou caipirês”, se falar diferente do que é considerado português europeu é ser caipira, a maioria dos brasileiros pode ser considerada caipira. Porém, vale questionar: “as palavras criadas pelos letrados e eruditos têm maior exatidão?” (BRÉAL, 1992, p.125). A prática mostra que não.

<sup>26</sup> Título e fragmento do texto publicado no *Correio Brasiliense* em 22 de junho de 1996. A autora o escreveu, após a declaração do então presidente Fernando Henrique Cardoso, feita numa visita a Portugal, quando acusou os brasileiros de serem caipiras. Para a autora, o texto soou como um elogio.

<sup>27</sup> Jornalista do *Correio Brasiliense*.

### 4.5.1 O falante rural

As diferenças existentes na forma de viver de moradores de zona rural comparadas aos de zona urbana, podem ser acentuadas quando esses moradores mantêm contato com moradores urbanos, principalmente quando se trata do modo de falar. Esse fato é mencionado por Labov (1972a/2008, p. 343), ao ressaltar que “quando o falante rural chega à cidade, descobre em geral que sua fala caipira é ridicularizada” (ver também CÂNDIDO, 1964).

A ridicularização mencionada por esses autores pode incorrer em consequências que não são desejáveis por ninguém, pois podem ser marcantes, principalmente para os estudantes da zona rural, que, para dar continuidade aos estudos, têm que ir para a escola de zona urbana e, geralmente, deparam-se com esse tipo de problema. Os que resistem e não desistem, aos poucos vão sendo urbanizados linguisticamente. Ao tratar de problemas causados pelo modo de falar e relacioná-lo ao falante da variedade e variação da área rural, e como forma de amenizar o problema, Labov (1972a/2008, p. 343) ressalta que mesmo

[...] em casa, ele já pode ter consciência do caráter provinciano de sua fala antes de chegar na cidade. Em consequência disso, vemos frequentemente uma rápida transformação dos traços mais salientes dos dialetos rurais à medida que os falantes se incorporam à vida urbana.

Bortoni-Ricardo (2004), ao tratar do letramento das comunidades de cultura oral, mais especificamente da inserção do falante rural em área urbana, como vimos anteriormente, apresenta um contínuo que vai dos falares rurais mais isolados, passa por uma área rurbana e chega às variedades urbanas padronizadas. Para ela, à medida que o usuário do dialeto rural convive na zona urbana e interage com os falantes desse contexto, os traços do dialeto rural vão desaparecendo de tal forma que o falante avança na linha imaginária do contínuo podendo chegar a dominar as variedades padronizadas, mas a maioria deles só consegue chegar à área rurbana.

Nesse contexto, vale ressaltar que a escola é uma das principais agências que o morador pode ter ainda na zona rural, para auxiliá-lo na luta pela sobrevivência na sociedade letrada. Promover o avanço no letramento e na aquisição da linguagem prestigiada é dever da escola.

Camacho (1990) partilha da mesma concepção ao ressaltar que “[...] a escola estaria mantendo a classe baixa no seu lugar, sem incentivar-lhe a mobilidade social

ascendente, de que o domínio da variação estilística e social seria, no mínimo, um dos fatores” (p. 49). Entretanto, a tarefa não é fácil, ela exige esforço pessoal e institucional. Cada um dos segmentos tem que cumprir a parte que lhe corresponde, do contrário, uma das certezas que se pode ter é a do insucesso. Insucesso escolar e insucesso como falante que precisa interagir com a cultura letrada e usufruir dos benefícios que são dele por direito.

O fato de esses moradores fazerem mais uso da variedade de fala rural é explicado por Bortoni-Ricardo (2005). Essa teórica assegura que, no jogo discursivo, os falantes usam o seu repertório sociolinguístico, que é construído a partir das interações que mantêm com outras pessoas nos diversos domínios sociais. De acordo com Cagliari (2005), a fala reflete as regras próprias de cada dialeto e revela a comunidade linguística a que o falante pertence. Para ele é natural que cada um dos usuários faça uso da variação que lhe é própria. Rosa (2000, p. 24) acrescenta que, “a língua que o indivíduo desenvolve é a que fica exposto”.

As assertivas desses autores colaboram para a compreensão do fato de que, apesar da proximidade da escola pesquisada com a sede do município, a maioria dos moradores e colaboradores, especialmente os alunos, tinha fala caracterizada como essa – considerada sem prestígio ou caipira, ou seja, não padrão. Embora os alunos colaboradores mantivessem contato com falantes de outras modalidades linguísticas, a interação deles por mais tempo era com interlocutores de sua própria modalidade, que é considerada de menos prestígio. Essa forma de exposição ocorre mesmo na escola, pois, nos momentos de interação e durante as aulas, os alunos faziam uso do modo de falar peculiar à do seu entorno e que levavam para a escola. Faziam uso da variação que aprenderam com a família e com a comunidade e que podia até já apresentar diferenças, pelo que aprenderam na escola, mas ainda era distante do ideal escolar e que provavelmente se constituía num entrave para o processo de aprendizagem deles.

#### **4.5.1.1 Ser caipira**

O dicionário Houaiss (2009) define o termo caipira como “adjetivo de dois gêneros: (1) que vive no campo ou na roça; roceiro: (2) que tem hábitos e modos rudes, geralmente devido à pouca instrução ou escasso convívio social; (3) próprio de caipira. Exemplos: dialeto caipira; jeito caipira” e, como “substantivo de dois gêneros: (1) indivíduo natural ou habitante de região rural e (2) indivíduo simplório, geralmente habitante do campo, de pouca instrução e modos pouco refinados”. Percebe-se a

autenticidade da definição, pois, apesar das mudanças que normalmente ocorrem na vida das pessoas com o decorrer do tempo, as características do ser caipira têm sofrido pouca mudança. Percebe-se que os “modos pouco refinados” e os hábitos atravessam os séculos, como estampados nas figuras a seguir:

Figura 4.7 - Caipira picando fumo (1893)<sup>28</sup>



Fonte: Foto de Eduardo Castanho/Itaú

Foto 4.1 – Caipira fazendo a barba (2011)<sup>29</sup>



Fonte: Arquivo da Pesquisa

Etimologicamente, o termo “caipira” vem do tupi: *kuru'pira*<sup>30</sup> > *curupira* 'diabo', entre os indígenas (HOUAISS, 2009). Embora esse termo tenha sido usado inicialmente para fazer referência à forma de viver no contexto de cultura rústica no interior de São Paulo (CÂNDIDO, 1964), atualmente ele é usado de forma generalizada em todas as regiões do país com o mesmo significado inicial. Ser caipira é ter forma de vida muito diferente da vida na cidade. A dicotomia campo/cidade compõe dois universos que, na maioria das vezes, são tão diferentes quanto o jeito de viver de seus

<sup>28</sup> Obra de Almeida Junior (1893). Acervo da Pinacoteca do Estado de São Paulo/Brasil. Endereço: [http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia\\_IC/index.cfm?fuseaction=obra&cd\\_verbete=93&cd\\_obra=936](http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia_IC/index.cfm?fuseaction=obra&cd_verbete=93&cd_obra=936)

<sup>29</sup> Foto feita sem o conhecimento do fotografado, que posteriormente concedeu autorização para publicação.

<sup>30</sup> Ente mitológico das matas, descrito predominantemente como um anão de cabelos vermelhos e pés ao inverso, para deixar pegadas enganosas e confundir os caçadores, protegendo, assim, as árvores e os bichos; currupira. Na crendice popular, é um ente fantástico que vive nas matas, tem os pés voltados para trás.

habitantes. A distinção pode ocorrer de maneira tal que se assemelha aos dois lados que formam um só objeto, mas embora sejam diferentes, um depende do outro. O ideal é que a influência que exercem entre si ocorra mutuamente. Por exemplo, os moradores do campo cultivam a terra para a obtenção de alimento, enquanto a cidade pode lhes fornecer produtos industrializados, dentre outras coisas (BORTONI-RICARDO, 2011).

O termo caipira é usado no Brasil também como um estereótipo. Nesse sentido, o uso do termo pode ser considerado como “discriminação de forma explícita, com base nas capacidades linguísticas medidas no “metro” da gramática normativa e na língua padrão” (GNERRE, 1998 p.25). No Nordeste o termo mais usado para quem vive na zona rural é “matuto”, que é empregado também de forma estereotipada – quando a pessoa não quer falar, por ser tímida ou por falta de convivência social, se diz que ela é matuta, do mato, tem medo de gente.

O estereótipo<sup>31</sup> do caipira no Brasil é muito conhecido, começando com os contos de Lobato (1971), que criou o Jeca Tatu – o matuto brasileiro que não gostava de trabalhar e que vivia doente - e com as tiras de Maurício de Sousa, que nos diverte com Chico Bento, personagem de fala caipira, muito conhecido (BORTONI-RICARDO, 2005). Como exemplo de não evolução do meio rural, o texto de Lobato de 1948 ainda é atual ao descrever a moradia do Jeca Tatu.

Texto 4.1 - JECA TATU<sup>32</sup>

*Pobre Jeca Tatu! Como és bonito no romance e feio na realidade!*

*Jeca mercador, Jeca lavrador, Jeca filósofo.*

*Quando comparece às feiras, todo mundo logo adivinha o que ele traz: sempre coisas que a natureza derrama pelo mato e ao homem só custa o gesto de espichar a mão e colher (...). Nada mais.*

*Seu grande cuidado é espremer todas as consequências da lei do menor esforço – e nisso vai longe.*

*Começa na morada.*

*Sua casa de sapé e lama faz sorrir aos bichos que moram em toca e gargalhar o João-de-Barro.*

*Pura biboca de bosquímano. Móvelia, nenhuma. A cama é uma espipada esteira de peri posta sobre o chão batido.*

*Às vezes se dá ao luxo de um banquinho de três pernas – para os hóspedes. Três pernas permitem o equilíbrio; inútil, portanto, meter a quarta, o que ainda o obrigaria a nivelar o chão.*

*Para que assentos, se a natureza os dotou de sólidos, rachados calcanhares sobre os quais se sentam?*

<sup>31</sup> Estereótipo é um termo que designa o que é fixo, estratificado, cristalizado (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2004).

<sup>32</sup> Fragmento do texto de Monteiro Lobato, um conto que retratava, e retrata bem uma parte da realidade do homem do campo.

*Nenhum talher. Não é a munheca um talher completo – colher, garfo e faca a um tempo?*

*Seus remotos avós não gozavam de maiores quantidades. Seus netos não meterão a quarta perna no banco. Para quê? Vive-se bem sem isso.*

*Se pelotas de barro caem, abrindo seteiras na parede, Jeca não se move a repô-las. Ficam pelo resto da vida os buracos abertos, a entremostrarem nesgas de céu.*

*Quando a palha do teto, apodrecida, greta em fendas por onde pinga a chuva, Jeca, em vez de remendar a tortura, limita-se, cada vez que chove, a aparar numa gamelinha a água gotejante...*

*Remendo... Para quê? Se uma casa dura dez anos e faltam “apenas” nove para que ele abandone aquela?*

*Esta filosofia economiza reparos.*

Foto 4.3 - Residências na comunidade estudada (2011)



Fonte: Pesquisa

Obviamente o texto de Lobato não retrata a realidade rural absoluta. Pois nela se encontra muita gente zelosa e trabalhadora, porém a certeza que se tem é a de que falta aos moradores desse tipo de contexto, apoio e assistência que resulte em autonomia e modo de vida digno. Geralmente, eles são procurados no período de campanhas políticas e de eleições e, depois são esquecidos. Em alguns casos as necessidades deles passam a ser entendidas como parte da cultura. Por exemplo, os meios de comunicação registram declarações de políticos maranhenses de que o povo do Maranhão gosta de morar em casa de palhas (ver: Revista Carta Capital, 2005), o que não representa a realidade. É óbvio que, quem não dispõe de outra opção acaba se acostumando com o que lhe é possível. Dessa forma, a maioria dos moradores do campo e até alguns dos que vivem na zona considerada urbana acabam vivendo de forma primitiva em muitos aspectos, embora já estejamos no século XXI.

Nesse contexto, passa-se a observar o cenário sociolinguístico do Brasil, do Maranhão, de Imperatriz e da escola pesquisada.



#### 4.5.2 O cenário sociolinguístico brasileiro

A linguista Bortoni-Ricardo (2004) apresenta em sua obra, “Educação em Língua Materna”, uma síntese sobre a variação linguística no Brasil. É perceptível a existência de duas fases para o que é considerado como variação linguística de maior prestígio – a das classes privilegiadas –, e a de menor prestígio – a das classes menos privilegiadas.

Segundo essa mesma autora, a língua brasileira durante os primeiros séculos, após a colonização, foi marcada pelos falares dos colonizadores que além de dominarem a terra pretendiam também impor a língua. Esse domínio atingiu principalmente as cidades localizadas na costa brasileira por onde o Brasil foi alcançado, pois já não se falava mais só o português lusitano – o padrão. Com o avanço para o interior do país e a clara divisão entre as cidades e as comunidades mais isoladas, outras variedades e variações linguísticas foram surgindo. É óbvio que a língua de mais prestígio era a falada nas cidades. Essa seria a primeira fase da dicotomia de variação linguística como de maior ou de menor prestígio.

A segunda fase é marcada pela situação socioeconômica e cultural. Quem vive na cidade, tem ou teve acesso à escola e, principalmente, pertence às classes sociais mais elevadas é quem tem domínio da variação de maior prestígio. No entanto, é a situação política e econômica que acentuam a diferença entre os que são mais ou são menos privilegiados linguisticamente. Dessa forma, as regiões mais ricas e conseqüentemente mais desenvolvidas, conseqüentemente imprimem mais prestígio linguístico aos seus moradores. Por exemplo, os falares do sul do Brasil são de mais prestigiados, por geralmente pertencerem a uma região rica, já o modo de falar do nordestino é considerado menos prestigiado, por ser de uma região pobre do país Bortoni-Ricardo (2004, p. 34).

Dessa forma, a apropriação da variação linguística das classes privilegiadas, geralmente se constitui uma forma de apropriação de poder, pois somente falando ou compreendendo a língua dos poderosos é que se pode dialogar e lutar por direitos que são ou deveriam ser *de e para* todos os brasileiros. e o direito a uma boa educação é um deles.

#### **4.5.2.1 O cenário sociolinguístico do Maranhão**

O Maranhão é um dos estados nordestinos que receberam em sua costa os colonizadores lusitanos. Na parte norte do estado onde se localiza a capital, São Luís, se preservam mais características do português de Portugal. Por exemplo, a predominância do (tu) ainda é grande, principalmente na fala dos que têm domínio da variedade mais prestigiada.

Bagno (2003) tece comentários sobre o mito de que no Maranhão é onde se fala o “melhor” português do Brasil. Porém, o mesmo autor esclarece que em nenhum lugar do Brasil se fala o melhor português, porque não há português melhor ou pior. O que há é uma língua heterogênea e plural, que se manifesta de acordo com fatores já estudados e mencionados aqui. É certo que no Maranhão há variedade e uma diversidade de variações como resultado do que é explicado pela própria Sociolinguística, e que é inerente às línguas.

Porém, como o estado não está localizado em uma região economicamente forte e tem suas implicações políticas, essa condição acarreta reflexos linguísticos compatíveis com essa situação. O estado tem o maior número de pessoas vivendo na zona rural do país – são 36,93% vivendo na zona rural (IBGE, 2010). Isso sem considerar que boa parte do percentual considerado urbano, certamente pode ser classificada linguisticamente como rurbana. Dessa forma, a afirmativa não passa de um mito, como afirma o autor, e o cenário linguístico do estado tem características exatamente semelhantes ao restante do país.

#### **4.5.2.2 O cenário sociolinguístico de Imperatriz**

Imperatriz, localizada no chamado centro-sul do estado de Maranhão, apresenta algumas diferenças de variedade e de variação ao se comparar o modo de falar de seus moradores com o de outros residentes de outras partes do estado, como a capital e seus municípios, por exemplo. Uma das razões dessa distinção é que o município e a cidade de Imperatriz receberam e recebem gente de quase todas as partes do Brasil e até do mundo. A mistura dos diferentes modos de falar resulta no que se pode chamar de identidade linguística indefinida. Todavia, nos bairros, principalmente nos mais afastados, o que predomina é a linguagem rurbana e até a rural.

### **4.5.2.3 O cenário sociolinguístico da escola pesquisada**

A escola, contexto alvo da pesquisa, reflete a situação linguística do povoado e da região em que está localizada. Apesar de ela ser relativamente próxima da cidade e não estar completamente isolada, sua comunidade apresenta um modo de falar característico de zona rural, ou seja, o rural. Pode-se até afirmar que alguns funcionários, como a professora colaboradora e a auxiliar geral da escola, têm domínio da variação de prestígio, mas, quando não há monitoração, fazem uso da modalidade rurbana e até mesma da rural.

O que e como a escola faz para que seus alunos adquiram ou se apropriem da variação considerada de maior prestígio é o foco desta pesquisa. A falta de conhecimento linguístico que permita aos alunos entenderem o que os manuais de ensino trazem pode dificultar a aprendizagem ou impossibilitá-la, deixando os alunos sentenciados ao fracasso. O professor deve dispor das ferramentas e ter o conhecimento necessário para a realização do trabalho de forma satisfatória. O conhecimento sociolinguístico que o professor deve ter inclui um conhecimento linguístico suficiente para orientar os alunos de forma objetiva. Se o professor não teve acesso ao conhecimento necessário na formação inicial, o poder público deve possibilitá-lo na formação continuada – o que é uma difícil de ocorrer, para os professores de contextos semelhantes ao desta pesquisa, pois até mesmo a formação inicial, muitos não têm.

## **4.6 Resumo do capítulo**

Neste capítulo foram apresentadas algumas informações sobre o contexto maior desta pesquisa: o estado do Maranhão, a cidade e o município de Imperatriz. Ele foi escrito com o objetivo de embasar o contexto mais específico de realização do estudo, o povoado e a escola.

No próximo capítulo serão apresentados e analisados os dados da pesquisa. A apresentação e a análise ocorrerão em duas partes distintas. A primeira parte apresenta alguns dados que podem contribuir para se conhecer melhor o contexto, linguisticamente, e a segunda parte encontra-se a análise dos dados.



## **CAPÍTULO 5**

---

### **OS FRUTOS DA COLHEITA: ANÁLISE DAS EVIDÊNCIAS CONTEXTUAIS**

---

---









## 5.1 Introdução

"O que se visa, então, é descrever e explicar a (inter)ação humana por meio da linguagem, a capacidade que tem o ser humano de interagir socialmente por meio de uma língua [...]" (KOCH, 2003, p. 10).

A assertiva que inicia essa página traduz a súmula da pretensão da realização desta pesquisa. À maioria dos seres humano foi concedida a capacidade de falar e a alguns, a vontade de entender e explicar o que e como se fala, ou pelo menos tentar fazer isso, como é a pretensão deste capítulo. Nele, os resultados obtidos na pesquisa serão apresentados e discutidos. A discussão se justifica pela necessidade de se responder às questões de pesquisa, verificar se os objetivos foram alcançados e de confirmar ou não as asserções propostas, para isso são apresentados alguns dados que poderão contribuir para que esse objetivo seja alcançado.

## 5.2 A fala como identidade

O ato de falar envolve a parte biológica / física e a capacidade cerebral; envolve significados, mas vai além de tudo isso. Ela pode dividir os homens em classes, e ser para eles uma forma de identidade.

Dessa forma, a fim de que se conheça o modo de falar dos colaboradores deste estudo, será feita uma análise, nos moldes apresentados por Mattoso Câmara (1975) Bagno (2012), Bortoni-Ricardo (2011) e Silva (2007). A análise das características da fala deles, que é considerada rural ou até caipira, é feita de forma comparativa com a variedade considerada padrão e é apresentada da seguinte forma: na primeira coluna, a modalidade padrão, na segunda, a não padrão (rural/caipira), se houver outra forma alternativa da rural/caipira é usado o símbolo (~) antecedendo-a e, na última coluna, a forma ortográfica da palavra, como apresentado somente na primeira linha do início da análise.

Os dados linguísticos apresentados foram obtidos por meio da observação, registro das notas de campo e por gravação em áudio. Os exemplos e os segmentos utilizados na análise estão de acordo principalmente com Bagno (2012) e Bortoni-Ricardo (2011).

### 5.2.1 Aspectos fonológicos do dialeto caipira observado<sup>33</sup>

Os registros obtidos por meio dos diversos instrumentos utilizados na pesquisa, principalmente pela observação e pelas gravações, forneceram informações que possibilitaram a apresentação dos seguintes aspectos fonológicos do modo de falar alvo deste estudo:

Padrão	Não padrão (caipira)	Ortografia
<b>I. METAPLASMO POR <u>ACRÉSCIMO</u></b>		
<b>a) Prótese</b>		
/dʒiver'ʃix/	: /adziver'ʃi/	Divertir
/lê'brax/	: /alê'bra/	Lembrar
/do'madu/	: /ado'madu/	Domado
/xεv'nidu/	: /axεv'nidu/	Reunido
/prepa'radu/	: /aprepa'radu/	Preparado
/dɔ'adu/	: /adɔ'adu/	Doado
/'sɔbi/	: /a'sɔbi/	Sobe
<b>b) Epêntese</b>		
/'pneu/	: /pi'neu/	Pneu
/advɔ'gadu/	: /adεvo'gadu/ ~ /adʒivo'gadu/	Advogado
<b>a. Suarabácti</b>		
/pax'ceiro/	: /pari'ceru/	Parceiro
/'trẽi/	: /tɛ'rẽi/	Trem
/'flox/	: /fo'lo/	Flor
/'fruta/	: /'fruíta/	Fruta
<b>c) Paragoge</b>		
1) Acréscimo de /i/ em palavras com /l/ final. Nas palavras terminadas em /l/ esse fonema se neutraliza com a semivogal /ɔ/ em quase todas as variedades do português brasileiro. No entanto, na variedade estudada, o acréscimo de /i/ demonstra que a neutralização não se processa.		

<sup>33</sup> Como usuária de uma das variedades nordestinas, tive que recorrer e/ou observar falantes da variedade considerada como padrão nacional, a fim de que não fosse registrada a minha própria variação com suas características regionais. Mesmo assim ela poderá aparecer em alguns dos registros.

/ˈquaɒ/	:	/ˈquali/	Qual
/quĩˈtaɒ/	:	/quĩˈtali/	Quintal
/paˈpɛɒ/	:	/paˈpɛli/	Papel
/aˈbriɒ/	:	/aˈbrili/	Abril
/ãniˈmaɒ/	:	/ãniˈmali/	Animal
/ˈmaɒ/	:	/ˈmali/	Mal
/ãˈnɛɒ/	:	/ãˈnɛli/	Anel
2) Acréscimo de /i/ em palavras já acrescidas de ditongo por ter final em /z/ ou /s/.			
/ˈfas/	:	/ˈfaizi/	Faz
/ˈmas/	:	/ˈmaisi/	Mas
3) Acréscimo de /i/ em palavras com /r/ final.			
/seˈnoɒ/	:	/ĩˈori/ *	Senhor
4) Troca de /r/ por /l/ e acréscimo de /i/.			
/suˈoɒ/	:	/suˈoli/	Suor
5) Acréscimo de /u/ em palavras com /l/ final.			
/aˈbriɒ/	:	/aˈbrilu/	Abril

## II. METAPLASMO POR SUPRESSÃO

### a) Aférese

/aˈʒuda/	:	/ˈʒuda/	Ajuda
/akaˈbadu/	:	/kaˈbadu/	Acabado
/aˈxãka/	:	/ˈxãka/	Arranca
/ignoˈrãtʃi/	:	/gĩnoˈrãtʃi/	Ignorante
/obˈsexva/	:	/biˈsexva/	Observa
/aˈguẽtax/	:	/ˈguẽta/	Aguentar

### b) Síncope

1) Apagamento das postônicas /o/ e /a/ da penúltima sílaba.

/ˈaxvori/	:	/ˈaxvri/ ~ /ˈarvi/	Árvore
/ˈdɛbora/	:	/ˈdɛbra/	Débora
/ˈʃakara/	:	/ˈʃakra/	Chácara

\* Exemplo de fala dos alunos - Variação histórica da forma de tratamento: “inhô” / “iô-iô”.

- 2) Apagamento da postônica /a/ e /e/ da penúltima sílaba o que produz uma consoante muda.

/ˈbeba <u>du</u> /	:	/ˈbe <u>b</u> du/	Bêbado
/ˈlã <u>pa</u> da/	:	/ˈlã <u>p</u> da/	Lâmpada
/ˈnũ <u>me</u> ru/	:	/ˈnũ <u>m</u> ru/	Número

- 3) Apagamento da postônica /e/ e /i/ da penúltima sílaba.

/ˈkɔ <u>se</u> ga/	:	/ˈkɔ <u>s</u> ka/	Cócega
/ˈkɔ <u>x</u> egu/	:	/ˈkɔ <u>x</u> gu/ ~ /ˈkɔ <u>r</u> gu/	Córrego
/ˈfo <u>le</u> gu/	:	/ˈfo <u>x</u> gu/ ~ /ˈfo <u>r</u> gu/	Fôlego
/ˈmu <u>zi</u> ka/	:	/ˈmu <u>z</u> ga/	Música

- 4) Apagamento da vogal postônica da penúltima sílaba e da consoante da última sílaba.

/ˈtro <u>pe</u> ga/	:	/ˈtro <u>p</u> a/	Trôpega
/ˈva <u>u</u> vula/	:	/ˈva <u>u</u> va / ~ /ˈva <u>x</u> va /	Válvula
/ispeˈsi <u>fi</u> ku/	:	/ispeˈsi <u>f</u> u/	Específico
/deˈpɔ <u>z</u> itu/	:	/deˈpɔ <u>z</u> u/	Depósito
/ˈsa <u>ba</u> du/	:	/ˈsa <u>b</u> u/	Sábado
/ˈbeba <u>du</u> /	:	/ˈbe <u>b</u> u/	Bêbado

- 5) Apagamento da lateral /lh/.

/teˈ <u>l</u> adu/	:	/teˈ <u>a</u> du/	Telhado
/ˈte <u>l</u> a/	:	/ˈte <u>a</u> /	Telha

### c) Apócope

- 1) Supressão do /r/ final (principalmente nas formas verbais do infinitivo) e do /l/ final das palavras.

/kãˈta <u>x</u> /	:	/kãˈta/	Cantar
/viˈve <u>x</u> /	:	/viˈve/	Viver
/suˈbi <u>x</u> /	:	/suˈbi/	Subir
/kaxnaˈva <u>u</u> /	:	/kaxnaˈva/	Carnaval

## 2) Supressão da última sílaba.

/ʔkaʊkulu/	:	/ʔkaʊku/	Cálculo
/ʔlikidu/	:	/ʔliki/	Líquido
/kiʔlõmɛtru/	:	/kiʔlõmi/ ~ /kiʔlõmu/	Quilômetro
/leʔziʔfiɱu/	:	/leʔziʔfi/	Legítimo

## 3) Supressão da última sílaba de plurais.

/ʔferias/	:	/ʔferi/	Férias
-----------	---	---------	--------

## a. Crase

/aʊʔcəʔʊ/	:	/ʔaʊcu/	Álcool
/ʔkɔxɛgu/	:	/ʔkɔxgu/	Corrego
/ʔpasarʊ/	:	/ʔpasu/	Pássaro

## b. Sinalafa

/ʔdi ũ/	:	/ʔdũ/	De um
/ʔẽĩ ʔũ/	:	/ʔnũ/	Em um
/ʔkõ ʔũ/	:	/ʔkũ/	Com um
/ʔẽĩ mĩ/	:	/nĩʔmĩ/	Em mim
/poxʔke/	:	/prumoduke/	Por que

III. METAPLASMO POR TRANSPOSIÇÃO

## a) Metátese do /r/

## 1) Metátese do /r/ na mesma sílaba.

/ẽtrɛʔʃĩdu/	:	/ĩtexʔʃĩdu /	Entretido
/doxʔmix/	:	/drũʔmi/	Dormir
/fexʔvẽdu/	:	/frɛʔvẽnu/	Fervendo
/ĩtexʔvalu /	:	/ĩtrɛʔvalu/	Intervalo
/puxʔke/	:	/pruʔke/	Porque
/pexʔsifti/	:	/prɛʔsifti/	Persiste
/pexʔsiga/	:	/priʔsiga/	Persiga
/toxʔsex/	:	/troʔse/	Torcer
/boxboʔleta/	:	<b>brabuʔleta/</b>	Borboleta

## 2) Metátese do /r/ em sílaba diferente.

/ˈcɔbra/	:	/ˈcrɔba/	Cobra
/ˈdɔbru/	:	/ˈdrɔbu/	Dobro
/ˈdɔbru/	:	/ˈdrɔbu/	Dobro
/ˈpɛdra/	:	/ˈprɛda/	Pedra

## b) Hiperbibasmo

## a. Sístole

/xɛˈsɛĩ/	:	/ˈxɛsɛĩ/	Recém
----------	---	----------	-------

## b. Diástole

/ˈxɛrɔks/	:	/xɛˈrɔki/	Xérox
/ĩˈkõmodu/	:	/ĩkõˈmõdu/	Incômodo

IV. METAPLASMO POR TRANSFORMAÇÃO

## a) Vocalização

## 1) do /λ/ em /i/ (deslaterização).

/kõˈsɛlu/	:	/kũˈsei/	Conselho
/zɔˈɛlu/	:	/zuˈei/	Joelho
/ˈfĩlu/	:	/ˈfiu/ ~ /ˈfi/	Filho
/ˈbriɫu/	:	/ˈbriu/ ~ /ˈbri/	Brilho
/ˈvɛlu/	:	/ˈveiu/ ~ /ˈvei/	Velho
/koˈɫeu/	:	/kuiˈeu/	Colheu
/muˈɫɛx/	:	/muiˈɛ/	Mulher
/koˈɫɛx/	:	/kuiˈɛ/	Colher
/ˈɔɫa/	:	/ˈɔia/	Olha
/bakaˈɫau/	:	/bakaiˈau/	Bacalhau
/xɛˈpɔɫu/	:	/xɛˈpoi/	Repolho
/ˈaɫu/	:	/ˈai/	Alho
/ˈgaɫu/	:	/ˈgai/	Galho
/ˈmɔɫu/	:	/ˈmoi/	Molho
/piˈɔɫu/	:	/piˈoi/	Piolho

2) do /l/ em /ɔ/.

/ˈsoɔtu/	:	/ˈsoɔtu/	Solto
/ˈgɔɔpi/	:	/ˈgɔɔpi/	Golpe

3) do /ɲ/ em /i/.

/marãˈɲãũ/	:	/marãˈiãũ/	Maranhão
/baˈɲãũ/	:	/bãiˈãũ/	Banhão
/ˈbãɲu/	:	/ˈbãiu/	Banho
/kũˈɲada/	:	/kũiˈada/	Cunhada

## b) Nasalização de vogais

1) Por assimilação.

/kuˈzĩɲa/	:	/kũˈzĩa/	Cozinha
/eˈzẽplu/	:	/ĩˈzẽpru/	Exemplo
/vizĩˈɲãsa/	:	/vĩzĩjˈãsa/	Vizinhança
/ˈkãma/	:	/ˈkãma/	Cama
/baˈnãna/	:	/bãˈnãã/	Banana

2) Por alternância entre /i/ e /ĩ/.

/iˈgreza/	:	/ĩˈgreza/	Igreja
/iluˈzãũ/	:	/ĩluˈzãũ/	Ilusão
/idʒiˈɔta/	:	/ĩdʒiˈɔta/	Idiota
/iˈxita/	:	/ĩˈxita/	Irrita
/ignoˈrãɲi/	:	/ĩgĩnoˈrãɲi/	Ignorante

## c) Desnasalização

1) de /ãũ/ em /u/.

/fiˈzerãũ/	:	/fiˈzeru/	Fizeram
/kãˈtarãũ/	:	/kãˈtaru/	Cantaram

2) de /ẽĩ/ em /i/.

/oˈtẽĩ/	:	/oˈɥĩ/	Ontem
/ˈomẽĩ/	:	/ˈomi/	Homem

3) de /ĩ/ em /i/.

/iluˈmĩna/	:	/aluˈmia/	Ilumina
------------	---	-----------	---------

**d) Não Apofonia**

/ˈpɔxkus/	:	/ˈpoxku /	Porcos
/usˈɔvus/	:	/uˈzovu/	Os ovos
/us ˈɔlus/	:	/uˈzoi/	Os olhos

**e) Metafonia**

1) Alternância de /o/ e /ɔ/ e ocorrência de abertura.

/ˈxoubu/	:	/ˈxɔbu/	(eu) Roubo
/ˈlouvu/	:	/ˈlɔvu/	(eu) Louvo

**f) Assimilação**

1) Redução do ditongo ou em o.

/ˈpoucu/	:	/ˈpocu/	Pouco
/ˈxoupa/	:	/ˈropa/	Roupa
/ˈdoutox/	:	/doˈto/	Doutor

2) Redução do ditongo ei em e.

/ˈbeizu/	:	/ˈbezu/	Beijo
/ˈfeiru/	:	/ˈferu/	Cheiro
/ˈpeife/	:	/ˈpefe/	Peixe

3) Redução do ditongo au em o.

/ˈsauˈdadi/	:	/ˈsɔdadi/	Saudade
/auˈreliu/	:	/ɔˈrelu/	Aurélio

4) Redução do ditongo final ia em a.

/poˈlisia/	:	/puˈlisa/	Polícia
/noˈʃisia/	:	/nuˈʃisa/	Notícia

5) Redução do ditongo final io em u.

/prĩˈsĩpu/	:	/prĩˈsipu/	~ /prĩˈsipi/	Princípio
/koˈmĩsu/	:	/kũˈmisu/		Comício

6) Redução do ditongo io em i.

/ˈprɔpriu/	:	/ˈprɔpi/	Próprio
------------	---	----------	---------



7) Redução do ditongo ei em i.

/ˈdei/	:	/ˈdʒi/	Dei
/penˈteiu/	:	/pĩˈtʃiu/	Penteio

8) Redução do ditongo eu em i.

/oxiˈvɛu/	:	/oxiˈvi/	Horível
-----------	---	----------	---------

9) Assimilação do /d/ na sequência nd.

/ˈlêdu/	:	/ˈlênu/	Lendo
/koˈmêdu/	:	/kuˈmênu/	Comendo
/êtêˈdêdu/	:	/itêˈdênu/	Entendendo

10) Assimilação do /b/ na sequência mb.

/tãˈbêi/	:	/tãˈmêi/	~ /tõˈmêi/	Também
----------	---	----------	------------	--------

**g) Dissimilação**

## 1) Com eliminação do /r/ da sílaba inicial.

/proˈblêma/	:	/poˈbrêma/	Problema
-------------	---	------------	----------

## 2) Com eliminação do /r/ da sílaba interna.

/proprieˈtariu/	:	/proprieˈtaru/	Proprietário
-----------------	---	----------------	--------------

## 3) Com eliminação do /r/ da sílaba final juntamente com outros fonemas.

/ˈlêbrax/	:	/alêˈba/	Lembrar
/ˈlivri/	:	/ˈlivi/	Livre
/ˈprɔpriu/	:	/ˈprɔpi/	Próprio

## 4) Com eliminação somente do /r/ em encontros consonantais. Variação encontrada no sertão nordestino.

/ˈpɔbri/	:	/ˈpɔbi/	Pobre
/ˈpadri/	:	/ˈpadʒi/	Padre
/ˈmادri/	:	/ˈmadʒi/	Madre
/comˈpadri/	:	/cumˈpadʒi/	Compadre
/ˈpodri/	:	/ˈpodʒi/	Podre

### h) Palatalização

Os exemplos abaixo seguem o padrão nacional e não a variante produtiva em alguns estados do Nordeste. Esta é a forma usada no Maranhão tanto por falantes da variação de maior prestígio quanto a menos prestigiada, incluindo a caipira.

#### 1) de /t/ e /d/ diante de *i*.

/ʔtʃia/	:	/ʔtʃia/	Tia
/ĩtẽʔdʒi/	:	/ĩtʃiʔdʒi/	Entendi
/idʒiʔota/	:	/ĩdʒiʔota/	Idiota
/ʔdʒia/	:	/ʔdʒia/	Dia
/ignoʔrãtʃi/	:	/ĩgĩnoʔrãtʃi/	Ignorante

#### 2) de /s/ diante de /t/.

/ʔbesta/	:	/ʔbesta/	Besta
/ʔtɛsta/	:	/ʔtɛʃta/	Testa
/ʔpasta/	:	/ʔpaʃta/	Pasta

#### a. Abrandamento

/xeʔziʃtru/	:	/xɛʔziʃtru/	Registro
-------------	---	-------------	----------

#### i) Despalatalização do /λ/

/muʔλɛx/	:	/muʔlɛ/	Mulher
/umiʔλadu/	:	/omiʔliadu/	Humilhado

#### j) Ocorrência de não sândi interno

/ʔveɲu/	:	/ʔvẽũ/	Venho
/ʔtẽɲu/	:	/ʔtẽũ/	Tenho
/ẽʔpẽɲu/	:	/ĩʔpẽĩ/	Empenho
/kuʔzĩɲa/	:	/kũʔzĩã/	Cozinha
/dĩʔɲeiru/	:	/dĩʔɛru/	Dinheiro
/kãmĩʔɲãũ/	:	/kãmĩʔãũ/	Caminhão
/pĩʔɲãũ/	:	/pĩʔãũ/	Pinhão
/kaʔmĩɲũ/	:	/kaʔmĩũ/	Caminho

**k) Rotacismo**

1) A troca do /l/ inicial pelo /r/ em contornos consonantais.

/ˈblɔku/	:	/ˈbrɔku/	Bloco
/ˈplãnu/	:	/ˈprãnu/	Plano
/ˈclaru/	:	/ˈcraru/	Claro
/ˈbluza/	:	/ˈbruza/	Blusa
/ˈplãstiku/	:	/ˈprãstiku/	Plástico
/ˈglɔbu/	:	/ˈgrɔbu/	Globo

2) A troca pelo /l/ interno pelo /r/ em contornos consonantais em sílaba interna.

/biciˈklɛta/	:	/biciˈkrɛta/	Bicicleta
/xeˈplɛtu/	:	/xeˈprɛtu/	Repleto

3) A troca de /l/ final pelo /r/ em contornos consonantais em sílaba final.

/eˈzɛplu/	:	/ĩˈzɛpru/	Exemplo
-----------	---	-----------	---------

4) Com o /l/ se tornando /r/ em contornos consonantais, com travamento silábico.

/ˈaɔma/	:	/ˈarma/	Alma
/aɔˈgũ/	:	/arˈgũ/	Algun
/aɔˈmosu/	:	/arˈmosu/	Almoço
/ˈpaɔma/	:	/ˈparma/	Palma
/ˈvɔɔta/	:	/ˈvɔɔta/	Volta
/ˈkaɔkulu/	:	/ˈkarku/	Cálculo
/ˈkaɔma/	:	/ˈkarma/	Calma

5) A troca de /s/ por /r/.

/ˈmesmu/	:	/ˈmermu/	Mesmo
/ˈdesdi/	:	/ˈdexdi/	Desde

**l) Lambdacismo**

1) Troca de /r/ em /l/ na primeira sílaba.

/kaxˈvãũ/	:	/kaoˈvãũ/	Carvão
/ˈgaxfu/	:	/ˈgaɔfu/	Garfo

/sex'visu/	:	/sɛʊ'visu/	Serviço
/pro'blēma/	:	/plɔ'blēma/	Problema

## 2) Troca de /r/ em /l/ na segunda sílaba.

/ʰserɛbru/	:	/sɛlɛbru/	Cérebro
/si'rilu/	:	/si'liru/	Cirilo

## 3) Troca de /r/ em /l/ na terceira sílaba.

/ase'rɔra/	:	/asɛ'lɔra/	Acerola
------------	---	------------	---------

**m) Transformação de /v/ em /x/**

## 1) Na primeira sílaba.

/ʰvɛlu/	:	/xɛi/	Velho
/ʰvamu/	:	/ʰxamu/	Vamo (s)
/ʰvaca/	:	/ʰxaca/	Vaca
/ʰvẽi/	:	/ʰxẽi/	Vem

## 2) Na segunda sílaba.

/ʰtava/	:	/ʰtaxa/	Tava
---------	---	---------	------

## 3) Na terceira sílaba.

/traba'lava/	:	/trabai'axa/	Trabalhava
/ã'dava/	:	/ã'daxa/	Andava

**n) Transformação de /v/ em /b/**

## 1) Na primeira sílaba.

/va'soura/	:	/ba'sora/	Vassoura
/va'xex/	:	/ba'xe/	Varrer

## 2) Na última sílaba.

/asovi'ax/	:	/asubi'a/	Assoviar
------------	---	-----------	----------

**o) Transformação de /z/ em /x/**

/ʰzeitu/	:	/ʰxeitu/	Jeito
/ʰza/	:	/ʰxa/	Já

**p) Hipercorreção**

1) Hipercorreção relacionada à vocalização do /ɫ/.

/maj'ɔx/	:	/maj'ɫʲɔ/	Maior
/pi'ɔx/	:	/pi'ɫɔr/	Pior
/va'zia/	:	/va'ziɫa/	Vazia

2) Hipercorreção com mudança da vogal pretônica /i/ para /e/.

/pri'mejru/	:	/prē'meru/	Primeiro
/vir'tudzi/	:	/ver'tudzi/	Virtude
/dzi'rejtu/	:	/de'reitu/	Direito

3) Hipercorreção com mudança da vogal pretônica inicial /u/ para /o/.

/fūsiō'narju/	:	/fōsiō'naru/	Funcionário
/umi'λadu/	:	/omi'liadu/	Humilhado
/kui'dadu/	:	/koi'dadu/	Cuidado

**V. OCORRÊNCIAS COM AS VOGAIS**

**a) Vogais tônicas sofrem.**

1) Fechamento

/ʔɛtra/	:	/ʔɛftra/	Extra
---------	---	----------	-------

2) Elevação

/ʔkomu/	:	/ʔkūma/	Como
---------	---	---------	------

3) Ditongação

/a'xos/	:	/a'xois/	Arroz
/ʔfes/	:	/ʔfeis/	Fez

**b) Vogais pretônicas sofrem.**

1) Abertura

/ʃoko'lati/	:	/ʃɔkɔ'lafɪ/	Chocolate
/elo'iza/	:	/ɛlɔ'iza/	Heloísa
/portu'gues/	:	/pɔxtu'gueis/	Português

/kɔ'bertu/	:	/kɔ'bextu/	Coberto
/boxbo'leta/	:	/bɔxbɔ'leta/	Borboleta
/kɔra'sãũ/	:	/kɔra'sãũ/	Coração

## 2) Fechamento

/asɔ'viu/	:	/asu'biu/	Assovio
/pelɔ'ʃĩũ/	:	/pilu'ʃĩũ/	Pelotinho
/kɔ'mex/	:	/ku'me/	Comia
/mɛ'λɔx/	:	/mi'ɔ/	Melhor
/pɛ'ãũ/	:	/pi'ãũ/	Peão

## 3) Alçamento

/ɛtɛ'dzidu/	:	/ʉtɛ'dzidu/	Entendido
/fres'kĩju/	:	/fris'kĩ/	Fresquinho
/mɛ'λɔx/	:	/mi'ɔ/	Melhor

## 4) Abaixamento de pretônicas abertas.

/bɔxbɔ'leta/	:	/'brabu'leta/	Borboleta
--------------	---	---------------	-----------

## 5) Abaixamento de pretônicas com abertura.

/'vivi/	:	/'vɛvi/	Vive
---------	---	---------	------

Os moradores dessas áreas isoladas apresentam uma gama de vocabulário até certo ponto considerado não muito extenso. O que é justificável pela própria limitação de acesso a outras variedades linguísticas, e quando o têm é por pouco tempo. Na classificação dessa variedade, foram incluídos alguns verbos. Na próxima seção os mesmos serão apresentados.

### 5.2.2 – Alguns dos verbos mais usados na comunidade e pelos colaboradores

Procurei registrar e conjugar alguns dos verbos mais usados na comunidade. Os registros foram feitos por meio da observação, em notas de campo e gravados em áudio. Embora alguns dos colaboradores já façam uso de uma modalidade que já não é tão fiel à que é predominante na comunidade, a maioria deles fala da forma como os verbos são apresentados a seguir:

Quadro 5.1 - Alguns dos verbos mais usados pelos colaboradores

V e r b o s	Conjugação		
	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>
	Andar	Comer	Dormir
Banhar	Beber	Ir	
Cozinhar	Ter	Vestir	
Dar	Viver	Vir	
Estar	Conhecer	-	
Ganhar	-	-	
Pentear	-	-	
Olhar	-	-	
Trabalhar	-	-	
Conversar	-	-	

Fonte: Pesquisa

Os verbos são usados pelos colaboradores nos modos indicativo, subjuntivo e imperativo; nos tempos presente, passado e futuro. Observou-se também o uso de formas nominais. Serão apresentados alguns exemplos que sevem para ilustrar os demais. Isto será feito nos quadros a seguir.

Quadro 5.2 - Verbos das três conjugações com a forma de gerúndio, como usam os colaboradores

Verbo	Pessoa	Tempo				
		Presente	Passado	Futuro		
Banhar	Eu	/ 'to/ } / 'ta/ } / 'tãmu/ } / 'tãũ / }	/ 'tava / } ou } / 'taxa/ }	/ 'vo/; / 'xô/ } / 'vaj/; / 'xaj } / 'xãmu / } / 'vãũ/; / 'xãũ/ }		
	Tu/você; ele;				/ bāj'ãnu/ } / bāj'ãnu/ }	/ 'ta/ / bāj'ãnu/ }
	Nós					
	Eles					
Comer	Eu	/ 'to/ } / 'ta/ } / 'tãmu/ } / 'tãũ / }	/ 'tava / } ou } / 'taxa/ }	/ 'vo/; / 'xô/ } / 'vaj/; / 'xaj/ } / 'xãmu / } / 'vãũ/; / 'xãũ }		
	Tu/você; ele;				/ kũ'mẽnu/ } kũ'mẽnu/ }	/ 'ta/ / kũ'mẽnu }
	Nós					
	Eles					
Dormir	Eu	/ 'to/ } / 'ta/ } / 'tãmu/ } / 'tãũ / }	/ 'tava / } ou } / 'taxa/ }	/ 'vo/; / 'xô/ } / 'vaj/; / 'xaj/ } / 'xãmu / } / 'vãũ/; / 'xãũ/ }		
	Tu/você; ele;				/ drũ'mĩnu/ } / drũ'mĩnu/ }	/ 'ta/ / drũ'mĩnu/ }
	Nós					
	Eles					

Fonte: Pesquisa

Quadro 5.3 – Exemplo de verbo nos modos indicativo e subjuntivo, como usam os colaboradores

Verbo	Pessoa	Tempo		
		Presente	Passado	Futuro
Ter	Se	Eu	/ 'tẽũ/ }	/ 'fĩ'vesi/ }
		Tu/você; ele		
		Nós	/ 'tẽĩ/ }	/ 'fĩ'vex/ }
		Eles		

Fonte: Pesquisa

Quadro 5.4 – Amostra de verbos conjugados nos três tempos mais usados pelos colaboradores

Verbo	Pessoa	Tempo			
		Presente	Passado	Futuro	
Andar	Eu	/ˈãdu/	/ãˈdej/	/ˈvo/; /ˈxô/	/ãˈda/
	Tu/você; ele	/ˈãda/	/ãˈdo/	/ˈvaj/; /ˈxaj/	
	Nós	/ãˈdãmu/	/ãˈdẽmu/	/ˈxãmu/	
	Eles	/ˈãda/	/ãˈdaru/	/ˈvãũ/; /ˈxãũ/	
Banhar	Eu	/ˈbãju/	/bãjˈej/	/ˈvo/; /ˈxo/	/bãjˈa/
	Tu/você; ele;	/ˈbãja/	/bãiˈo/	/ˈvaj/; /ˈxaj/	
	Nós	/bãjˈãmu/	/bãjˈẽmu/	/ˈxãmu/	
	Eles	/ˈbãja/	/bãiˈaru/	/ˈvãũ/; /ˈxãũ/	
Conversar	Eu	/kũˈvesu/	/kũveˈsei/	/ˈvo/; /ˈxo/	/kũveˈsa/
	Tu/você; ele	/kũˈvesa/	/kũveˈso/	/ˈvaj/; /ˈxaj/	
	Nós	/kũveˈsãmu/	/kũveˈsẽmu/	/ˈxãmu/	
	Eles	/kũˈvesa/	/kũveˈsaru/	/ˈvãũ/; /ˈxãũ/	
Cozinhar	Eu	/kũˈziũ/	/kũziˈei/	/ˈvo/; /ˈxo/	/kũziˈa/
	Tu/você; ele	/kũˈziã/	/kũzˈio/	/ˈvaj/; /ˈxai/	
	Nós	/kũziˈãmu/	/kũziˈẽmu/	/ˈxãmu/	
	Eles	/kũˈziã/	/kũziˈaru/	/ˈvãũ/; /ˈxãũ/	
Dar	Eu	/ˈdo/	/ˈdej/; /ˈdi/	/ˈvo/; /ˈro/	/ˈda/
	Tu/você; ele	/ˈda/	/ˈdeu/	/ˈvaj/; /ˈraí/	
	Nós	/ˈdãmu/	/ˈdẽmu/	/ˈxãmu/	
	Eles	/ˈdãũ/	/ˈderu/	/ˈvãũ/; /ˈrãũ/	
Estar	Eu	/ˈto/	/ˈtava/; /ˈtaxa/	/ˈvo/; /ˈxo/	/ˈta/
	Tu/você; ele	/ˈta/		/ˈvaj/; /ˈxaj/	
	Nós	/ˈtãmu/		/ˈxãmu/	
	Eles	/ˈtãũ/		/ˈvãũ/; /ˈxãũ/	
Ganhar	Eu	/ˈgãju/	/gãˈej/	/ˈvo/; /ˈro/	/gãjˈa/
	Tu/você; ele;	/ˈgãja/	/gãjˈo/	/ˈvaj/; /ˈxaj/	
	Nós	/gãjˈãmu/	/gãjˈẽmu/	/ˈxãmu/	
	Eles	/ˈgãja/	/gãjˈaru/	/ˈvãũ/; /ˈxãũ/	
Pentear	Eu	/piˈŋju/	/piŋiˈej/	/ˈvo/; /ˈxo/	/piŋiˈa/
	Tu/você; ele;	/piˈŋia/	/piŋiˈo/	/ˈvaj/; /ˈxaj/	
	Nós	/piŋiˈãmu/	/piŋiˈẽmu/	/ˈxãmu/	
	Eles	/piˈŋia/	/piŋiˈaru/	/ˈvãũ/; /ˈxãũ/	
Olhar	Eu	/ˈɔju/	/ojˈej/	/ˈvo/; /ˈxo/	/ɔjˈa/
	Tu/você; ele	/ˈɔja/	/ojˈo/	/ˈvaj/; /ˈxaj/	
	Nós	/ˈɔia/; /oiˈãmu/	/oiˈẽmu/	/ˈxãmu/	
	Eles	/ˈɔja/	/oiˈaru/	/ˈvãũ/; /ˈxãũ/	
Trabalhar	Eu	/traˈbaiu/	/trabaˈej/	/ˈvo/; /ˈxo/	/traba iˈa/
	Tu/você; ele	/traˈbaja/	/trabajˈo/	/ˈvaj/; /ˈxaj/	
	Nós	/trabajˈãmu/	/trabaiˈẽmu/	/ˈxãmu/	
	Eles	/traˈbaja/	/trabaiˈaru/	/ˈvãũ/; /ˈxãũ/	
Comer	Eu	/ˈkõmu/; /ˈkomu/	/kũˈmí/	/ˈvo/; /ˈxo/	/kũˈme/
	Tu/você; ele	/ˈkõme/	/kũˈmeu/	/ˈvaj/; /ˈxaj/	
	Nós	/kũˈmẽmu/;	/kũˈmẽmu/;	/ˈxãmu/	
	Eles	/kũˈmĩmu/	/kũˈmĩmu/	/ˈvãũ/; /ˈxãũ/	
Dar	Eu	/ˈdo/	/ˈdei/; /ˈdi/	/ˈvo/; /ˈxo/	/ˈda/
	Tu/você; ele	/ˈda/	/ˈdeu/	/ˈvaj/; /ˈxaj/	
	Nós	/ˈdãmu/	/ˈdẽmu/	/ˈxãmu/	
	Eles	/ˈdãũ/	/ˈderu/	/ˈvãũ/; /ˈxãũ/	
Beber	Eu	/ˈbebu/	/biˈbij/	/ˈvo/; /ˈxo/	/beˈbe/
	Tu/você; ele	/ˈbebi/	/beˈbeu/	/ˈvaj/; /ˈxaj/	
	Nós	/beˈbẽmu/	/beˈbẽmu/;	/ˈxãmu/	
	Eles	/biˈbĩmu/	/biˈbĩmu/	/ˈvãũ/; /ˈxãũ/	



Ter	Eu	/ˈtêũ/	/ˈʃĩvi/	/ˈvo/; /ˈro/	/ˈte/
	Tu/você; ele	/ˈtêĩ/	/ˈtevi/	/ˈvaj/; /ˈraj/	
	Nós	/ˈtêmu/	/ʃĩˈvemu/	/ˈxãmu/	
	Eles	/ˈtêĩ/	/ʃĩˈveru/	/ˈvãũ/; /ˈrãũ/	
Viver	Eu	/ˈvivu/	/viˈvi/	/ˈvo/; /ˈxo/	/viˈve/
	Tu/você; ele	/ˈvevi/	/viˈveu/	/ˈvaj/; /ˈxaj/	
	Nós	/viˈvêmu/; /viˈvĩmu/	/viˈvêmu/; /viˈvĩmu/	/ˈxãmu/	
	Eles	/ˈvevi/	/viˈveru/	/ˈvãũ/; /ˈxãũ/	
Conhecer	Eu	/kũĩˈesu/	/kũĩˈsi/	/ˈvo/; /ˈxo/	/kũĩˈse/
	Tu/você; ele	/kũĩˈesi/	/kũĩˈseu/	/ˈvaj/; /ˈxaj/	
	Nós	/kũĩˈsêmu/	/kũĩˈsêmu/	/ˈxãmu/	
	Eles	/kũĩˈesi/	/kũĩˈseru/	/ˈvãũ/; /ˈxãũ/	
Dormir	Eu	/ˈdrũmo/	/drũˈmi/	/ˈvô/; /ˈxo/	/drũˈmi/
	Tu/você; ele	/ˈdrõmi/; /ˈdromi/	/drũˈmiu/	/ˈvaj/; /ˈxaj/	
	Nós	/drũˈmĩmu/	/drũˈmĩmu/	/ˈxãmu/	
	Eles	/ˈdrõmi/; /ˈdromi/	/drũˈmiru/	/ˈvãũ/; /ˈxãũ/	
Ir	Eu	/ˈvô/; /ˈxô/	/ˈfuj/	/ˈvô/; /ˈxo/	/ˈi/
	Tu/você ;ele	/ˈvaj/; /ˈxaj/	/ˈfoj/	/ˈvai/; /ˈxai/	
	Nós	/ˈxãmu/	/ˈfũmu/	/ˈxãmu/	
	Eles	/ˈvãũ/; /ˈxãũ/	/ˈforu/	/ˈvãũ/; /ˈxãũ/	
Vestir	Eu	/ˈviʃto/	/viʃˈʃĩ/	/ˈvo/; /ˈro/	/viʃˈʃĩ/
	Tu/você; ele	/ˈveʃʃĩ/	/viʃˈʃiu/	/ˈvji/; /ˈraj/	
	Nós	/viʃˈʃĩmu/	/viʃˈʃĩmu/	/ˈxãmu/	
	Eles	/ˈveʃʃĩ/	/viʃˈʃĩru/	/ˈvãũ/; /ˈrãũ/	
Vir	Eu	/ˈvêũ/; /ˈxêũ/	/ˈvĩ/	/ˈvo/; /ˈxo/	/ˈvĩ/
	Tu/você; ele;	/ˈvêĩ/; /ˈxêĩ/	/ˈvej/	/ˈvaj/; /ˈxaj/	
	Nós		/vĩˈêmu/; /ˈvĩmu/	/ˈxãmu/	
	Eles		/vĩˈeru/	/ˈvãũ/; /ˈxãũ/	

Fonte: Pesquisa

A seguir será feita uma análise detalhada de um texto escrito por um dos colaboradores. Com a análise, busco mostrar a relação entre a linguagem oral e a escrita dos alunos. Obviamente o texto fornecerá informações sobre a aprendizagem linguística deles.

### 5.2.3 Análise de um texto produzido por um aluno

O texto a seguir é uma produção livre de um aluno de 15 anos, que cursava o 4º ano. A motivação para essa produção textual foi o relato das atividades realizadas nas férias de julho de 2011. O aluno trabalhou na construção do texto tanto em sala de aula quanto fora dela – em casa. Apesar de cursar o quarto ano e ser considerado um dos melhores alunos, o autor teve dificuldades para construí-lo e precisou de mais tempo para isso.

Percebe-se que se trata de um aluno mais maduro, pois ele já era um adolescente. A idade se constituía em um diferencial frente aos mais novos. O que se infere é que o aluno deve ter tido mais experiências do que outros da mesma turma ou

do mesmo ano escolar. Uma das certezas que se tem é de que ele estava na estatística da distorção: idade/série.

A produção textual em foco apresenta períodos simples, embora o uso de pontuação não tenha sido constante. Serão analisados os principais problemas de ortografia que podem ser decorrentes da influência da fala na escrita e/ou de erros devido à arbitrariedade da escrita. Os problemas foram enumerados para que a análise fosse facilitada. O aluno-autor foi tratado como “A”.

Texto 5.1 - Produção textual de um aluno do 4º ano, de 15 anos e 11 meses.

- (01) Duranti<sup>(1)</sup> minhas feris<sup>(2)</sup> eu mi<sup>(3)</sup>  
 (02) di verti<sup>(4)</sup> muinto<sup>(5)</sup> eu fiz<sup>(6)</sup> muintas<sup>(7)</sup>  
 (03) coizas<sup>(8)</sup> eu vou conta<sup>(9)</sup> pra vosseir<sup>(10)</sup>  
 (04) porizenpro<sup>(11)</sup> eu andei di<sup>(12)</sup> moto  
 (05) andei di<sup>(13)</sup> egua<sup>(14)</sup> fui para casa  
 (06) da minha vor<sup>(15)</sup> lar<sup>(16)</sup> eu andei  
 (07) di<sup>(17)</sup> Blicreta<sup>(18)</sup> joguei Bola i<sup>(19)</sup>  
 (08) joguei vidioguei<sup>(20)</sup> fizemos uma  
 (09) Brincadera<sup>(21)</sup>, vei<sup>(22)</sup> muintas<sup>(23)</sup> pesoas<sup>(24)</sup>  
 (10) foi uma Brincadera<sup>(25)</sup> tanquilar<sup>(26)</sup>  
 (11) assistii<sup>(27)</sup> Bastanti<sup>(28)</sup> televisão<sup>(29)</sup>  
 (12) meus primos<sup>(30)</sup> vinhero<sup>(31)</sup> passa<sup>(32)</sup>  
 (13) as ferís<sup>(33)</sup> lar<sup>(34)</sup> pracaza<sup>(35)</sup>  
 (14) ai qui<sup>(36)</sup> fico<sup>(37)</sup> mais animado  
 (15) ai nois<sup>(38)</sup> Brinquemo<sup>(39)</sup> di<sup>(40)</sup> pegapega  
 (16) do Sisconde<sup>(41)</sup> do pulica<sup>(42)</sup> ladrão  
 (17) Briquemo<sup>(43)</sup> di<sup>(44)</sup> luta e nois<sup>(45)</sup>  
 (18) estava<sup>(46)</sup> aciozo<sup>(47)</sup> para vouta<sup>(48)</sup>  
 (19) a estuda<sup>(49)</sup> foi tanto<sup>(50)</sup> vontade  
 (20) queu<sup>(51)</sup> ate<sup>(52)</sup> sonhei voutando<sup>(53)</sup>  
 (21) para<sup>(54)</sup> Escola  
 (22) nois<sup>(55)</sup> agoraesta<sup>(56)</sup> divouta<sup>(57)</sup>  
 (23) a<sup>(58)</sup> Escola estou muinto<sup>(59)</sup>  
 (24) felizemuitooBrigado<sup>(60)</sup> Senho<sup>(61)</sup>  
 (25) P or mim<sup>(62)</sup> da<sup>(63)</sup> maise<sup>(64)</sup> esta  
 (26) oportunidade

(O/74 – 09/08/11)

1. **Duranti** – o A escreve a sílaba final como a pronúncia – com elevação da vogal /e/.
2. **feris** – o A suprime o ditongo crescente /ia/, como faz na fala.
3. **mi** – ocorre o mesmo que em 1.
4. **di verti** – o A interpreta a sílaba inicial como um morfema livre (a preposição de). É um caso de hiper-segmentação.
5. **muinto** – o A preserva na escrita a nasalidade /ĩ/.
6. **fiz** – observa-se que o A já tem domínio do uso do /z/ na forma verbal.
7. **muintas** – o mesmo que 5.
8. **coizas** – o A ainda não demonstra ter conhecimento da convenção da escrita do fonema /z/.
9. **conta** – o A suprime a letra equivalente ao fonema /r/ como é suprimido na fala.
10. **vosseir** – nesse caso, são 3 os problemas: (1) o fonema /s/ não é reproduzido conforme a convenção; (2) a sílaba final é ditongada conforme a fala; (3) é difícil saber por que o fonema /s/ foi representado pela letra “r”, mas deve-se observar que esse fonema é de difícil representação porque normalmente é suprimido.
11. **porizenpro** – o A trata os dois morfemas como uma única palavra reproduzindo o vocábulo fonológico. Ele ainda não domina a convenção do uso da letra “x”.
12. e 13. **di** – a sílaba pretônica no vocábulo fonológico sofre a mesma elevação da átona final como em 1 e 3.
14. **egua** – o A ainda não domina a convenção do acento agudo em paroxítonas terminadas em ditongo crescente.
15. **vor** e 16. **lar** – como em 10, o A tem problema na representação de “r”. São dois exemplos de hipercorreção.
17. **di** – o mesmo que em 1, 3, 12 e 13.
18. **Blicreta** – há ocorrência de rotacismo e supressão de sílaba.
19. **i** – como em 1, 3, 12, 13 e 17.
20. **vidioguei** – o A ainda não domina esse neologismo.
21. **Brincadera** – o A reduz o ditongo em sílaba átona como faz quando fala. Observa-se, porém, que esse foi reproduzido em sílaba tônica final (andei, joguei).
22. **vei** – o A não faz a concordância com o sujeito posposto e usa a forma da 3ª pessoa do singular, na qual suprime o ditongo crescente.

23. **muintas** – como em 5 e 7.
24. **pesoas** – o A não domina a convenção da ortografia do /s/. Observa-se, entretanto, que ele marcou o plural.
25. **Brincadera** – como em 21.
26. **tanquilar** – o A suprime o “r” do encontro consonantal e incorre em hipercorreção na sílaba final.
27. **asistii** – há aqui nova evidência de que o A não domina a convenção da reprodução do /s/. Ele marca a tonicidade e alongamento da vogal tônica com duas letras “i”.
28. **Bastanti** – além da elevação da vogal final /e/, como em outras ocorrências, o A demonstra não ter dominado a convenção de letras maiúsculas. Todas as letras B no texto estão grafadas em maiúscula.
29. **televisão** – a palavra é grafada na forma convencional.
30. **meus primos** – observa-se a ocorrência dos dois morfemas de plural.
31. **vinhero** – em variedades regionais do Brasil, essa forma verbal comporta a consonantal palatal na segunda sílaba.
32. **passa** – o A emprega corretamente a convenção, o que demonstra que o domínio das convenções ortográficas pode variar de uma palavra para outra quando ambas exibem o mesmo fonema. Observa-se ainda a supressão do morfema de infinitivo.
33. **as ferís** – o mesmo que 2, no entanto, com o acréscimo de um acento agudo.
34. **lar** – é hipercorreção, como em 16.
35. **pracaza** – o A usa a preposição “para” em lugar da preposição “em”. O tratamento do fonema /z/ foi como em 8.
36. **ai** – o A não domina a convenção da ortografia do hiato.
37. **qui** – como em 1, 3, 12, 13 e 17.
38. **nois** – o A ditonga a vogal seguida de /s/.
39. **Brinquemo** – o A demonstra o uso da forma verbal com alteração da vogal temática no passado por analogia com a 1ª pessoa do singular.
40. **di** – como em 1, 3, 12, 13, 17, 19 e 37.
41. **Sisconde** – o A trata os dois morfemas que compõem o vocábulo fonológico como uma única palavra.
42. **pulica** – o A demonstra não ter domínio da letra “ç” também usada na reprodução do /s/.

43. **Brinquemo** – como em 39.
44. **di** – como em 1, 3, 12, 13, 17, 19, 37 e 40.
45. **nois** – como em 38.
46. **estava** – o A não faz a concordância verbal.
47. **aciozo** – há três problemas de convenção ortográfica: (1) a falta da marca de nasalidade na 1ª sílaba; (2) a grafia do fonema /s/ e (3) a grafia do fonema /z/.
48. **voulta** – a neutralização dos fonemas /u/ e /l/ em posição pós-vocálica. O A opta pela letra “u” e suprime o morfema de infinitivo.
49. **estuda** – como em 9.
50. **tanto** – o A não faz a concordância de gênero.
51. **queu** – o vocábulo fonológico é reproduzido como uma única palavra.
52. **ate** – como em 14.
53. **voutando** – como em 45.
54. **para** – o A suprime o artigo em função da crase (para **a** Escola).
55. **nois** – como em 38.
56. **agoraesta** – o A grafa o vocábulo fonológico como uma única palavra: hipossegmentação.
57. **divouta** – o A interpreta os dois morfemas como sendo somente um: hipossegmentação. Houve também a elevação da vogal /e/.
58. **a** – o A não conhece o uso do sinal de crase.
59. **muinto** – como em 5, 7 e 23.
60. **felizemuitoobrigado** – o A, talvez por distração não segmentou as palavras da forma como deveria. Ocorrem dois vocábulos fonológicos: hipossegmentação.
61. **Senho** – como 9.
62. **mim** – observa-se a substituição de “me” por “mim”. O A ainda não consegue distinguir o pronome do reflexivo.
63. **da** – o mesmo que 9.
64. **maise** – observa-se a ocorrência de acréscimo da letra “e”.

Esse tipo de análise integra a agenda de trabalho proposta por Bortoni-Ricardo (2006a). Essa proposta é ideal para se trabalhar os problemas relacionados à escrita nas séries ou anos iniciais. Ela deveria ser conhecida e praticada pelos professores das referidas classes.

A seguir encontra-se um texto em que a professora aproveitou a história que leu na sala para trabalhar leitura, divisão das sílabas e a noção de frases.

Fragmento 5.1 – Aula: leitura, das sílabas às palavras

- (01) P<sup>1</sup> – *Vamos ler essas palavras aqui ó*  
 (02) P<sup>1</sup>/AA – *Vê-i, ví; Vê-é, vé > Vi-Vé, vive*  
 (03) P<sup>1</sup> – *Quantas sílabas tem a palavra motorista?*  
 (04) AA – *(+) 3, 5, 4*  
 (05) P<sup>1</sup> – *É 4. E computador?*  
 (06) AA – *4, 5, 6, 1*  
 (07) P<sup>1</sup> – *Você disse que tem uma? Fala a palavra.*  
 (08) P<sup>1</sup>/A – *Com-pu-ta-dor. Quantas são?*  
 (09) A1 – *(+++ ) 4*  
 (10) P<sup>1</sup> – *Certo!*  
 (11) P<sup>1</sup> – *Como é que a gente sabe quantas sílabas tem uma palavra? É abrindo a (...)*  
 (12) AA – *Boca*  
 (13) P<sup>1</sup> – *Então, quantas sílabas tem a palavra: televisão? vamos falar (...)*  
 (14) P<sup>1</sup>/AA – *Te-le-vi-são, 4*  
 (15) P<sup>1</sup> – *Quantas vezes abriu a boca?*  
 (16) AA – *QUAtro*  
 (barulho de carteira sendo arrastada)  
 (17) P<sup>1</sup> – *Senta lá no teu lugar, senta! Vamos começar? Repete comigo:*  
 (18) P<sup>1</sup>/AA – *tê-é, té; eli-é, lé; vê-i, ví; esse-a-ó-til, são > te-le-vi (+)*  
 (19) P<sup>1</sup>/AA – *zão, televisão*  
 (20) P<sup>1</sup> – *Essa aqui agora ó: (radio)*  
 (21) P<sup>1</sup> – *Erre-a, (+)*  
 (22) AA – *ra;*  
 (23) P<sup>1</sup> – *dê-i, (+)*  
 (24) AA – *di;*  
 (25) P<sup>1</sup>/AA – *ó > ra-di-ó, rádio*  
 (26) P<sup>1</sup> – *E agora (+) essa aqui (+) vamos (...)*  
 (27) P<sup>1</sup>/AA – *Cê-é, sé; éli-u, lu; éli-a, la.*  
 (28) P<sup>1</sup> – *Que letrinha é essa?*  
 (29) AA – *(+) Erre.*  
 (30) P<sup>1</sup>/AA – *Ce-lu-lar, celular.*  
 (31) P<sup>1</sup> – *E Te-le-fo-ne, quantas sílabas?*  
 (32) AA – *3*  
 (33) P<sup>1</sup> – *Tem certeza?*  
 (34) A2 – *(+++ ) 4, tia 4*  
 (35) P<sup>1</sup>/AA – *Bê-a, bá; eli-a-ene, lan; cê cedilha a, sá > ba-lan-ça, balança.*  
 (36) P<sup>1</sup>/AA – *Ó-ene, on; cê-cedilha-a, ça > on-ça, onça*  
 (37) P<sup>1</sup>/AA – *Pê-a-ene, pan; cê-cedilha-u, çu; dê-a, da > pan-çu-da, pançuda.*  
 (38) P<sup>1</sup> – *E tu, Sabiá nem tá olhando?*  
 (39) A3 – *Mais eu tô falAno...*  
 (40) P<sup>1</sup> – *Mais é pra olhar também. Eu vou chamar de um por um aqui depois ó, só pra mim ver se vocês sabem ler. Vamos continuar:*  
 (41) P<sup>1</sup> – *A onça, vê-i, ví; vê-é, vé*  
 (42) AA – *VÉ-vi*  
 (43) P<sup>1</sup> – *VÉvi? Olha aqui no quadro. Como é que está escrito no começo, é vê-i, ví; ou vê-é, vé?*  
 (44) AA – *Vê-i, ví.*  
 (45) P<sup>1</sup> – *Então, como é mesmo?*  
 (46) P<sup>1</sup>/AA – *Vi-vé > VIvi*  
 (47) P<sup>1</sup> – *Agora é a palavra “querer”. Como é?*

- (48) AA – *Quê-u-é, **qué**; erre-é-ene, **ren**; dê-ó, **dó**> que-ren-dó, querendo*
- (49) P<sup>1</sup> – *A onça vive querendo (+)*
- (50) AA – *pegar o macaco.*
- (51) P<sup>1</sup> – *.A frase toda (+)*
- (52) AA – *A onça vive querendo pegar o macaco.*
- (53) P<sup>1</sup> – *Agora, digam uma frase com a palavra “esperto”.*
- (54) AA – *XXX*
- (55) P<sup>1</sup> – *Han? Como na história, lembram?*
- (56) A5 – *O macaco é esperto.*
- (57) P<sup>1</sup> – *Ah sim, olhem o que ela falou, vamos. Vamos falar e escrever juntos.*
- (58) P<sup>1</sup>/AA – *U, Eme-cum-a, **ma**, cê-cum-á, **ca**.*
- (59) P<sup>1</sup> – *Ma-ca...O que falta?*
- (60) AA – *Cê-cum-ó, **co**> **macaco***
- (61) AA – *É*
- (62) P<sup>1</sup> – *Agora, a última palavra (+)*
- (63) AA – *I*
- (64) P<sup>1</sup> – *I, não! É um É*
- (65) P<sup>1</sup>/AA – *Es- per -to*
- (66) P<sup>1</sup> – *Vamo lá dinovo:*
- (67) P<sup>1</sup>/AA – *U ma-ca-có é is-per-tó > o macaco é ispertu.*
- (68) P<sup>1</sup> – *Agora eu quero uma frase com a palavra “onça”.*
- (69) A6 – *Tia: “a onça vevi quereno pegar u macaco”*
- (70) P<sup>1</sup> – *Isso! “A ONça VIvi querendo pegar o maCAco”. Qual foi a frase que o... falou?*
- (71) AA – *A onça vevi quereno pegar u macaco*
- (72) P<sup>1</sup> – *Qual é a primeira palavra?*
- (73) AA – *A*
- (74) P<sup>1</sup> – *A, ei falem! Gente eu quero a participação de vocês, por favor, vamos! Qual é a próxima palavra?*
- (75) P<sup>1</sup>/AA – *Ó-ene, **on**; cê-cum-cedilha-a, **ça**, vê-cum-i, **vi**; quê-u-é, **qué**; erre-é-ene, **ren**; dê-ó, **dó**, que-ren-dó, vive querendo, pê-é, **pé**; gê cum a e erre, **gar**, pe-gar, pegar*
- (76) P<sup>1</sup> – *A onça vive querendo...*
- (77) AA – *Pegar*
- (78) P<sup>1</sup> – *Vive querendo pegar...qual a vogal que tenho que botar aqui agora?*
- (79) AA – *Ú*
- (80) P<sup>1</sup> – *Não! É Ó.*
- (81) AA – *Ó (+) Ó ma-ca-CÚ. A onça vive quereno pegar u macaco.*
- (82) P<sup>1</sup> – *Certo. (+) Que sinal eu tenho que botar no final dessa palavrinha aqui, ó? da última ...*
- (83) AA – *(+++ Num sei.*
- (84) P<sup>1</sup> – *Um pontinho, o ponto final. Num é uma frase?*
- (85) AA – *É*
- (86) P<sup>1</sup> – *Pois temos que finalizar com um ponto, ponto final. Agora vamos ler juntos.*
- (87) P<sup>1</sup>/AA – *A onça vive querendo pegar o macaco. Agora vou passar a tarefa. Peguem os cadernos vocês vão copiar.*
- [...]

(G/68–16/09/2011)

Observa-se nessa aula que a professora ainda alfabetiza pelo método silábico, no qual as crianças têm de nomear a letra, chegar à sílaba e em seguida à palavra. A unidade de trabalho é a palavra. Em 68 ela pede aos alunos que produzam uma frase,

mediante a forma verbal “vevi” a professora percebe o uso da variante, que é muito saliente (veve > vive) e faz uma observação. Ela não se dá conta, porém, da variante “quereno” (69), que é muito menos saliente. No entanto, em 76 ela produz a variante padrão “querendo”.

As estratégias da professora são limitadas e ela parece não estar familiarizada com métodos sintéticos de alfabetização (TOP DOWN). No entanto, no episódio analisado, ela demonstra empenho e esforço no sentido de ensinar os alunos a decodificar. Considerando que a sala é multisseriada, seria aconselhável que a aula fosse além desse exercício de decodificação no âmbito da palavra. A P<sup>1</sup>, contudo, não parece estar preparada para fazer isso.

### **5.3 CONFRONTO DOS DADOS COM AS ASSERÇÕES**

Os dados apresentados neste capítulo serão usados para verificar a confirmação ou não das asserções propostas para este estudo, cujo objetivo é compreender o processo de aquisição e aprendizagem da variação de prestígio na escola de zona rural, visando a colaborar para o desenvolvimento educacional dos alunos desse contexto. A análise envolverá a prática linguística por professores e alunos na escola, na família e na comunidade.

O objeto de análise serão textos que resultaram das observações, das notas de campo, transcritos das interações orais ocorridas no contexto pesquisado e/ou de textos escritos produzidos, principalmente pelos alunos. Esses textos podem aparecer de forma completa ou fragmentada nas distintas seções formadas a partir das cinco asserções propostas para a realização desta pesquisa. A primeira delas está relacionada aos aspectos da formação do professor.

#### **5.3.1 Aspectos da formação sociolinguística do professor**

A análise a seguir busca confirmar ou não a primeira asserção desta pesquisa:

“O embasamento teórico e metodológico específico e adequado para se trabalhar linguística e pedagogicamente o ensino da língua materna na perspectiva da Sociolinguística não foi contemplado na formação inicial do professor que atua nos anos iniciais do ensino fundamental, sendo esses conhecimentos construídos na formação continuada”.



A primeira parte da análise tem como base um fragmento de uma conversa entre a professora e a pesquisadora.

Fragmento 5.2 – Conversa com a professora

- (01) P<sup>2</sup> – Tu percebes se esses meninos conseguem modificar um pouco a forma de falar antes de sair para outra escola?
- (02) P<sup>1</sup> – *É difícil, eles fala tudo errado. Eu insino ùa coisa aqui mas in casa eles vê òta, num sabe? Então, é como se diz: ùa andorã só num fais verão. Eles fala do mermu jeito da casa deles, Cuma é qui aprende? Mermu que eu diga que tá errado, eles falam do mermu jeito. Num me importo cum isso não, se eles aprender a ler, já tá bom.*
- (03) P<sup>2</sup> – Mas há uma coisa que deve ser pensada.
- (04) P<sup>1</sup> – *Sim, pode dizer.*
- (05) P<sup>2</sup> – Que não é errada a forma como eles falam. Eles só têm que aprender a outra forma de falar, até mesmo para compreender o que está nos livros. E sabe, é da escola, principalmente aqui na zona rural, a grande responsabilidade de ajudar os alunos a conhecer a outra forma de falar. E mais, essa responsabilidade recai quase toda sobre o professor, porque ele se coloca como alguém que pode fazer isso. Que pode ensinar os alunos. É ele quem deve servir de modelo para os alunos e muitas vezes o próprio professor exige dos alunos, mas fala do mesmo jeito. Não cuida da forma que fala e acaba não contribuindo para que os alunos aprendam. Uma coisa é você falar em casa ou na vizinhança e outra é falar na sala de aula. Lá você tem que cuidar do modo como fala. E tem outra coisa, às vezes eles ficam até reprovados por isso. Concordas?
- (06) P<sup>1</sup> – *Mar muié, eu nunca tãa pensado nisso. Quer dizer que quando eu tiver dano aula eu tẽu que procurar falar cum mais cuidado, num é? Porque só falano os minino já vãa aprendeno.*
- (07) P<sup>2</sup> – Com certeza.
- (08) P<sup>1</sup> – *Pois de agora pra frente eu vou prestar atenção na mĩa fala, sei que vai ser difícil, mas com o tempo pode melhorar, num é?*

(G/02–15/03/2010)

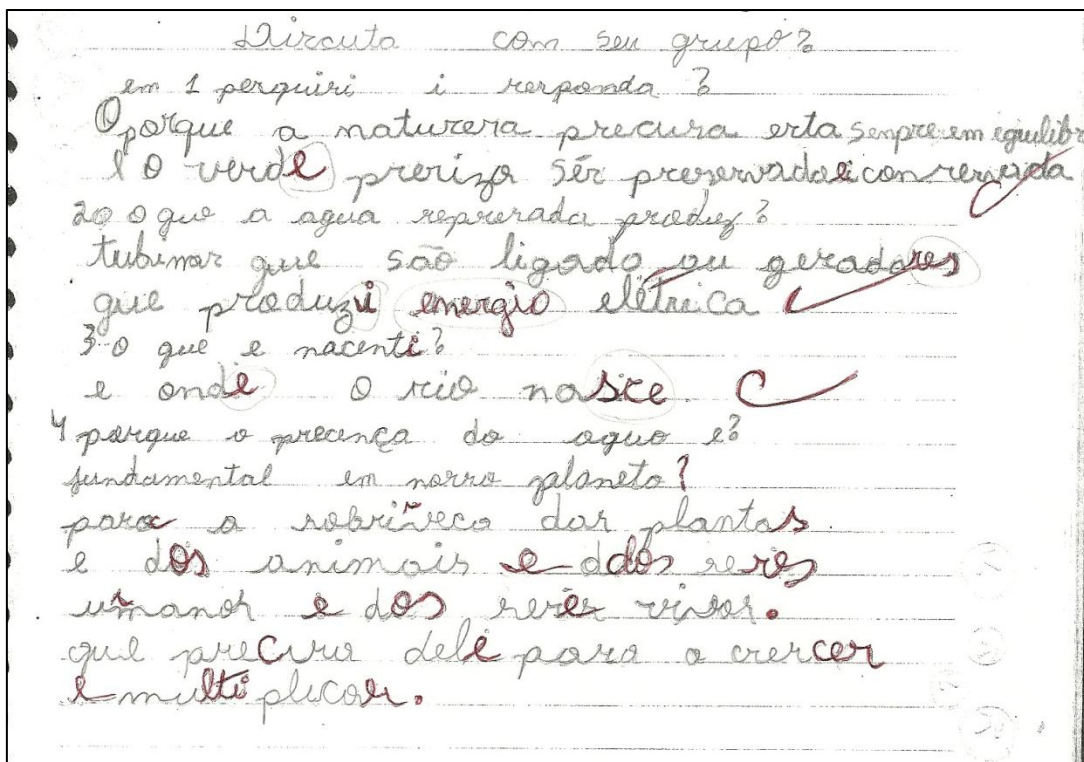
O exercício do magistério no Brasil ainda não é um dos ofícios mais valorizados. Muitas vezes, principalmente nas comunidades mais isoladas, a formação do profissional da educação não é considerada como tão relevante, embora já haja legislação específica com exigências a esse respeito. Mesmo assim, estudiosos como Silva, Morais & Bof (2006) revelam que em regiões brasileiras a situação é muito crítica a esse respeito. Por exemplo, nas regiões Norte e Nordeste encontra-se a maioria dos professores leigos que atuam no ensino fundamental da zona rural.

Entretanto esse não é o caso da professora colaboradora deste estudo, que, embora tenha iniciado sua carreira profissional sem a mínima formação exigida, procurou capacitar-se mesmo estando em exercício. Porém, o texto analisado mostra que alguns conhecimentos, como os da Sociolinguística, não foram contemplados na formação inicial da professora. O que significa a existência de uma lacuna na formação desses profissionais, pois os conhecimentos sociolinguísticos ainda não integram as grades curriculares da maioria dos cursos que formam professores. O que deveria ser obrigatório, principalmente na dos professores dos anos iniciais do ensino.

Soares (1993) ressalta que é na escola que os alunos, principalmente os das classes populares, adquirem certos conhecimentos, como aprender sobre os distintos modos de falar e a sistematização da língua, que é um dos principais veículos do conhecimento. E, não só sobre a sistematização, mas o funcionamento da língua – as formas que ela pode se apresentar quando em uso oral e qual forma é a mais aplicável para cada situação, para cada contexto. A escola exerce, ou deveria exercer, um dos mais importantes papéis na sociedade, ela é considerada a mais importante agência de letramento, como bem ressalta essa mesma autora (1993). Sendo a escola a principal agência de letramento, a língua, a linguagem – inerente ao ser humano- e tão necessária a ele, é o conduto que dissemina o conhecimento que o homem necessita, por isso não é compreensível o tratamento que é dado à questão da formação do professor e a forma como ele deve lidar com as dificuldades relacionadas ao uso da língua dentro da escola. Principalmente em escolas das classes menos privilegiadas, se eleva a responsabilidade do professor em cuidar da forma como ele mesmo fala para poder ajudar os alunos a adquirir a variedade de que necessitam ou vão necessitar.

Bortoni-Ricardo (2004) está certa ao dizer que os professores têm que ter plena consciência dos usos que faz da língua para que os alunos sejam levados a fazer o mesmo. Não obstante, a professora pesquisada revela não ser possuidora de tais conhecimentos, em relação à oralidade. No exemplo abaixo será verificado se ela os tem em relação à escrita. O texto é uma tarefa copiada do quadro pelo aluno.

Texto 5.2 - Tarefa feita por uma aluna do 4º ano, de 14 anos e 1 mês, corrigida pela professora.



(O/ 79 -17/08/2011)

Transcrição da tarefa (a parte em vermelho foi a corrigida pela professora)

- (01) Discuta com seu grupo?
- (02) em 1, perquiri a resposta?
- (03) O porque a natureza procura estar sempre em equilíbrio
- (04) e o verde precisa ser preservado e conseruada
- (05) 2o o que a agua represada produz?
- (06) turbinas que são ligadas ou geradores
- (07) que produzi energia elétrica
- (08) 3 o que é nacente?
- (09) e onde o rio nasce
- (10) 4 porque a presença do agua é
- (11) fundamental em nosso planeta?
- (12) para a sobrevivência das plantas
- (13) e dos animais e dos seres
- (14) humanos e dos seres vivos.
- (15) que precisa dele para crescer
- (16) e multiplicar.

Ao copiar a tarefa, a aluna revela a dificuldade que tem com a forma escrita da língua. Observa-se que há interferência da oralidade na escrita e predominância da variedade local. Por exemplo, a palavra “*precura*” (linha 03), que, mesmo sendo copiada do quadro, a forma que é mantida é a falada na comunidade. A professora, por sua vez, corrige a atividade de forma superficial. Ela deixou de atentar para os detalhes da forma escrita da maioria das palavras, que, embora sendo apenas uma cópia, revela que a aluna foi mais fiel à sua fala do que à forma escrita, como já foi mencionado.

Verifica-se ainda que a professora não fez nenhuma observação ou aproveitou o “documento” autêntico e revelador para trabalhar aspectos da linguagem oral e escrita, como é advogado por Bortone (2009, p. 73). Segundo essa pesquisadora, estudos têm revelado haver “uma estreita relação entre as características linguísticas dos alunos provenientes de comunidades iletradas e seu desempenho” e a proposta dela é que se diagnostique e trabalhe esse fator, de forma que a distância que faz separação entre os dois dialetos, seja minimizada. Porém, a autora sugere que o professor deve trabalhar esse aspecto de tal forma que as capacidades do aluno não sejam inibidas ou bloqueadas, tanto para falar quanto para escrever. Não é fácil o trabalho com turmas multisseriadas, em contextos desfavoráveis e com sobrecarga de trabalho, mesmo assim a inferência é que a falta de conhecimento é que explica certas práticas dos professores. Não há como não afirmar que as correções feitas pela professora foram incompletas e não acarretaram nenhum benefício para a aluna, essa atitude revela que faltam a ela não só os conhecimentos sociolinguísticos, mas também os conhecimentos linguísticos relacionados à escrita.

Foi verificado ainda como o significado do conteúdo dessa atividade (inferência extensiva a outras atividades) foi ensinado e aprofundado em sala de aula e compreendido pelos alunos. Da forma como essa tarefa foi tratada pela professora, possivelmente os alunos não poderão fazer uso dos conhecimentos propostos, nas diversas práticas sociais de letramento, às quais sejam submetidos ou de que participem, como é ressaltado por Street (1984), Barton (1998) e Kleiman (1995) *inter alia*.

Passa-se então à análise de outro fragmento, com o mesmo objetivo – de observar os aspectos da formação sociolinguística da professora.

Fragmento 5.3 - Aula sobre o “Folclore”

Aproveitei o intervalo da aula sobre Folclore, para conversar com a professora. Comecei perguntando:

(01) P<sup>2</sup> – Você sabe por que trabalhar a diversidade de gêneros? Sabe qual é o objetivo?

(02) P<sup>1</sup> – *Por causa da vivência, pra resgatar a cultura.*

Ela respondeu, mas demonstrava dúvidas. Então, mostrei o quadro e disse:

(03) P<sup>2</sup> – Nesse caso, vamos ver o significado desses provérbios, leia: “Um dia é da caça, outro do caçador”, “Casa de ferreiro, espeto de pau”.

Ela se apressou em dizer:

(04) P<sup>1</sup> – *No dia que pega a caça e no dia que é do caçador. É como (+) na casa do ferreiro ele faz o espeto é de pau.*

(05) P<sup>2</sup> – Ok. Você está falando de sentido literal. Quando é do objeto mesmo que se está falando, mas você sabe o que isso quer dizer no sentido figurado, quando se quer dizer outra coisa?

Ela demonstrou desconhecer. Então falei, vamos supor:

(06) P<sup>2</sup> – Você tem um aluno que sempre bate nos outros, mas um dia ele apanha, qual provérbio, se aplica? qual você pode usar? Ou você tem um filho na escola, é professora, mas não tem tempo de orientá-lo nas tarefas, qual provérbio se aplica?

Com o olhar fixo, ela parecia estar pensando para poder responder, então resolvi perguntar de outra forma:

(07) P<sup>2</sup> – Ou você tem um filho na escola, é professora dele, mas não tem tempo de orientá-lo nas tarefas, qual provérbio se aplica?

Com um olhar de espanto a professora falou:

(08) P<sup>1</sup> – *É mermo num é (falou o nome da pesquisadora), a gente tem que saber disso, né?*

Aproveitei para explicar que o objetivo de usar esse e outros gêneros era para ampliar o conhecimento dos alunos, aguçar o raciocínio deles, provocar a curiosidade em busca de outros significados do que leem e do que veem. Desenvolver o raciocínio e a capacidade interpretativa. E, assim, eles estão sendo preparados para a vida. É um treinamento para a vida mesmo, para compreender situações, para resolver problemas, para responder questões de provas e concursos no futuro, inclusive para participar com êxito da Prova Brasil. Por isso, eles têm que saber ler um gráfico, uma poesia, um provérbio, não somente decodificar o que leem (só saber as letras), mas saber o significado (ou significados).

- (11) P<sup>1</sup> – *O que fazer então?*  
 (12) P<sup>2</sup> – Começa explicando bem o significado dos termos, como “folclore” e “provérbios”, por exemplo. Mas trabalhando junto com eles, não apenas lendo significados. Trabalhar pedindo exemplos, mostrando os objetos, se for possível. Deixa tudo bem claro.

Então ela apelou:

- (13) P<sup>1</sup> – *Me ajuda, Muié? Eu preciso, quero aprender. Eu quero mudar.*

(NC/82 – 23/08/2011)

É interessante perceber como a ação pedagógica na sala de aula é toda permeada pela questão linguística. Esse fato justifica a atenção redobrada que se deve ter em relação à língua. Bortoni-Ricardo (2004, 2005), *inter alia*, ressalta que é imprescindível o cuidado que o professor deve ter ao se colocar na escola, na sala de aula para ensinar, pois ao falar, ensinar ou escrever, ele contribui para a construção da aprendizagem dos alunos. Ademais, o professor deve estar atento ao que ensina. Se o ensino não for esclarecedor de forma que os significados sejam explorados, não ocorre aprendizagem e, conseqüentemente, a escola não passa do “faz de conta” postulado por Werneck (2009).

O apelo feito pela colaboradora – uma profissional que sempre procura agarrar-se a qualquer coisa que possa contribuir com o trabalho que realiza – pode ser o mesmo de muitos outros profissionais que se encontram em situações de trabalho semelhantes à dela.

Mediante o exposto, ficou constatado que o embasamento teórico e metodológico específico e adequado para se trabalhar linguística e pedagogicamente o ensino da língua materna na perspectiva da Sociolinguística, não foi contemplado na formação da professora. Fato que confirma a asserção de que a formação inicial da colaboradora não foi contemplada com o embasamento teórico e metodológico específico e adequado para que ela pudesse trabalhar de outra forma. Faltava-lhe conhecimento teórico em relação aos diferentes modos de falar, às diferenças entre a fala e a escrita e à interpretação e aprofundamento de significados do que ensina. A concepção de letramento dela também não foi percebida, o que pode configurar a realização de um trabalho mais intuitivo. Dessa forma, espera-se que a formação continuada dos professores desse tipo de contexto realmente ocorra e que os conhecimentos necessários sejam construídos.

Outrossim, um aspecto fundamental para a formação linguística do aluno é o cuidado que ele deve ter em monitorar-se ao falar ou escrever, porém esse cuidado só ocorre se o professor estiver atento e trabalhar visando à formação do aluno a esse respeito. A monitoração é uma atitude muito importante para o falante dependendo do contexto em que ele se encontra. Na sala de aula ela é imprescindível tanto para quem ensina – para o professor –, quanto para quem aprende – para o aluno. A monitoração é representada por Bortoni-Ricardo (2005) em contínuo, podendo oscilar para mais ou para menos dependendo do contexto de fala.

As análises a seguir são para verificar se o professor lida com a questão linguística de forma cuidadosa visando à aprendizagem do aluno.

### 5.3.2 A prática linguística do professor e a aprendizagem dos alunos

Para verificar a confirmação ou não da asserção número dois:

“O professor que percebe a influência que sua linguagem oral e/ou escrita exerce na aprendizagem dos alunos adota uma prática comunicativa que favorece a formação linguística desses alunos”. Foi necessário que se focasse na professora e nos alunos. A análise será feita ora fazendo referência ao professor a ao aluno no mesmo dado analisado, ora o dado será específico para um deles. Esse processo se justifica pela necessidade de foco em aspectos específicos contidos na asserção.

O próximo fragmento será analisado com o propósito de verificar se o professor percebe a influência que a linguagem de que faz uso pode exercer na formação linguística e na aprendizagem dos alunos e se a formação linguística do aluno é favorecida pela prática linguística do professor. Dessa forma, tanto o professor quanto o aluno serão considerados na análise.

Fragmento 5.4 – Tomando a lição (a professora olhando a tarefa recomendada na aula anterior)

- (01) P<sup>1</sup> – *Beija-flor!* (Ela respondeu :)
- (02) A1 – *inhóri!*
- (03) P<sup>1</sup> – *Tu fêis?*
- (04) A2 – *A tia disse pá pegá a tarefa que nós feis ontí. Ó o meu qui, eu fiz ontí. O meu é aquela muzguã assim: “um dia ùa criança me falô....”*
- (05) P<sup>1</sup> – *In qual livro é?*
- (06) A1 – *É naquele primêrin qui a tia deu.*
- (07) P<sup>1</sup> – *Agora vamos ler o que vocês fizeram em casa.*
- (08) A3 – *Tia **prumodeque** nós tem que lê tudim, a mã é muito grande. É grandona **mermu**.*

- (09) A4 – *Tia, **Pruque** nós num pode lê só um pedacim?*
- (10) P<sup>1</sup> – *Vocês vão ler **PORQUE** é lendo que se aprende mais. Vamos ler sim, e é agora.*
- (11) A4 – *(.....), **porque** tu num cumeça?*
- (12) A5 – *Pérai, minina! Tia, é pra lê na frente **mermu** não, NÉ? Então eu vô lê só pá sãora, Viu?*
- (13) P<sup>1</sup> – *Todo mundo tem que ler na frente **MESmo** pra todos ouvir.*
- (14) A6 – *É tudim **mesmo** tia, é? Posso **cumeçar** o meu, tia, tia?*
- (15) P<sup>1</sup> – *Pode sim, (+) **COmeça**, vai. Mininos, silêncio! Todo mundo tem que ouvir*
- (16) AA – (+)  
[...]

(O/106/G/67–12/09/2011)

O conteúdo do fragmento revela que a professora realçou a voz ao pronunciar algumas palavras e que essa atitude foi suficiente para que alguns alunos percebessem e repetissem a palavra da forma como ela a pronunciou. A percepção dos alunos e a repetição da palavra imitando a professora é uma atitude muito positiva, mesmo que em outros momentos eles voltassem a falar do modo como sempre fizeram. Se é pela repetição que os hábitos são formados (WHITE, 2005), essa é uma boa forma de os alunos adquirirem outra forma de falar e até de entender o conteúdo dos manuais de ensino.

É possível se observar ainda que ao realçar a voz a professora revela a prática de novos conhecimentos, pois, além de estar atenta à sua própria forma de falar, ela observava a linguagem dos alunos, de forma que procurava fornecer outra alternativa linguística para eles.

Este é um exemplo que representa bem o que pode ocorrer quando o professor percebe o poder de influência que tem a forma como faz uso da linguagem oral e aproveita cada oportunidade para ensinar os alunos. Mesmo que de uma forma meio tímida, é perceptível o esforço da professora para usar os momentos em que os alunos estavam mais atentos ao que ela falava para ensiná-los (essa aula foi conduzida pela funcionária que frequentemente substituí a professora em sua ausência).

Soares (1993) não hesita em afirmar que o problema da escola em relação à linguagem é o de não saber o que pode fazer diante do conflito linguístico que resulta dos diferentes modos de falar dos alunos, principalmente daqueles alunos oriundos das camadas populares desfavorecidas. A análise do próximo texto poderá contribuir para



elucidar a questão da prática do professor e sua influência na formação linguística do aluno. A análise deste texto será mais focada no aluno.

Texto 5.3 - Cópia de um texto escrito no quadro (aluna do 4º ano, de 14 anos)

- (01) Contorli no trasito 8 kn/h  
 (02) Exitem lus di tranito para  
 (03) cotrola o trafego di veiculo que trasita por estas  
 (04) estradas Sao os carros caminhoes motos  
 (05) Geralmenti a velocidadi permitidas  
 (06) e 80 é km ch  
 (07) Perquiri no dicionario o siguinificado  
 (08) da palavra rada  
 (09) Qual a velocidadi macima qui um caro  
 (10) pode perore nais Estrada BR  
 (11) 80 km /h  
 (12) Perquiri no dicionario o siguinificado  
 [...]

(NC/79–15/08/11)

Ao iniciar a pesquisa percebi que era frequente a solicitação da professora para que os alunos realizassem “cópias” de textos – conteúdos e exercícios –, algumas vezes eles tinham que copiar mesmo que o texto estivesse no livro. A inferência que fiz era de que o uso dessa atividade tinha com objetivo trabalhar/ treinar a escrita dos alunos. No entanto, logo surgiram dúvidas quanto à dedução feita, diante do fato de que as cópias dos alunos apresentavam-se diferentes do texto original. Ademais, apesar dos problemas que continham, elas não sofriam nenhuma avaliação ou comentário por parte da professora. Ela poderia encontrar uma forma de mostrar aos alunos e trabalhar com eles pelo menos alguns dos equívocos cometidos, por exemplo:

- problemas relacionados à transferência da linguagem oral para a escrita (nesse caso para a cópia), como em “controli” (linha 02), onde ele grafou o “e” final como /i/;
- problemas relacionados à variação que usam, como em “perquiri” (linha 07);
- problemas relacionados à falta de atenção, como em “perore” (linha 10).

Lemle (2004) pontua a importância de a criança fazer distinção entre letras e sons da fala como uma das primeiras tarefas nos anos iniciais de escolarização. E essa

não é uma tarefa fácil. Bortoni-Ricardo (2006a) ratifica a assertiva de Lemle, quando diz que a principal tarefa do leitor/escritor iniciante é exatamente a de aprender a traduzir sons em letras e letras em sons. Entretanto, o que se vê é a falta de conhecimentos desse escopo, de forma que muitos professores maltratam a si próprios e aos seus alunos ao trabalharem buscando alcançar objetivos bem distintos dos mencionados pelos pesquisadores. Em muitos casos, uma das maiores preocupações dos professores é cumprir o programa estabelecido pelos gestores, o que é lamentável. Apesar de os colaboradores integrarem uma comunidade pouco letrada, se a escola fizesse uso dos conhecimentos linguísticos e sociolinguísticos adequados e específicos, certamente os resultados seriam bem diferentes.

Diante do exposto, não há dúvidas de que o texto em análise representa a real situação linguística do aluno – que ainda encontra-se um pouco confuso em relação às diferentes formas em que a língua se apresenta para ele. É perceptível ainda que a prática adotada pela professora não favoreceu a formação linguística do aluno. Porém, se houvesse uma segunda etapa, com o uso do texto copiado pelo aluno como base do trabalho e que eles de forma monitorada pudessem recopiá-lo, praticar cópias, isto é, se houvesse reescrita, isso poderia ser uma boa estratégia.

Para continuar a verificação da prática linguística da professora e a aprendizagem dos alunos, será analisado mais um fragmento que mostra o sentimento do aluno relacionado às práticas linguísticas. A análise novamente terá o aluno como foco.

Fragmento 5.5 – entrevista com aluno

- (01) P<sup>2</sup> – Você gosta mais de ler ou de escrever?  
 (02) A – *Ah tia, eu gosto mais é de iscrever prueque é só copiá do quadro. Cónde tem qui lê num gosto, não.*  
 (03) P<sup>2</sup> – E a lição?  
 (04) A – *Eu tombém num gosto de dá não.*  
 (05) P<sup>2</sup> – Por quê?  
 (06) A – *Ah, é difíci, eu num sei, tẽũ vergõia*  
 [...]

(E/03–22/06/09)

Os comentários do aluno revelam sua insegurança em relação à leitura. A preferência por cópias deve-se ao fato de ser uma atividade que não exige muito do aluno, pois nem correção sofre. Ademais, em muitas escolas desse contexto, a atividade “cópia” já se tornou numa rotina. São duas as atividades principais: copiar e dar a lição.

De qualquer forma, os alunos dessas escolas sentem-se inseguros e em alguns momentos veem as atividades que envolvem a língua, e no caso deles, – copiar e ler –, como um fardo imposto pela escola. Eles sentem dificuldades para lidar com todos os aspectos da língua exigidos pela escola.

Nesse contexto, é imperativo que os professores dos anos iniciais adotem uma agenda de trabalho em busca de resolver dificuldades relacionadas à escrita e, conseqüentemente, à oralidade dos alunos, como a que é sugerida por Bortoni-Ricardo (2006a) no capítulo 2. Esses professores devem ter a preocupação de se preparar teórica e pedagogicamente para o trabalho que pretendem e devem realizar, do contrário os alunos não aprendem como deveriam. Mais uma vez, percebe-se que a formação linguística do aluno não foi favorecida com a prática adotada pela professora, ele prefere a cópia à leitura.

O próximo fragmento mostra a percepção da professora colaboradora (P<sup>1</sup>) quanto ao seu modo de falar. O foco da análise desse fragmento será na professora.

#### Fragmento 5.6 – Preparação para o início das aulas

Faltava pouco tempo para o início das aulas e eu fui para a escola acompanhar o planejamento e os preparativos para esse início. Os alunos iam chegar e a professora procurava deixar a sala o mais agradável e pedagógica possível. A decoração incluiu a confecção de cartazes de boas-vindas, placas de identificação dos objetos da sala, uma lista dos nomes dos alunos para ser pregada na parede, para que eles pudessem marcar as presenças cada dia de aula e a colocação de um caprichado e interessante calendário que ela mandou confeccionar. Ele tinha uma faixa que ao ser movida verticalmente, marcava o dia, o mês e o ano. Nesse dia não deu tempo de trabalhar no planejamento dos conteúdos, mas a professora aproveitou para indagar sobre o que ela deveria fazer para melhorar a forma dela mesma falar, porque ela queria contribuir mais com os alunos, quanto à questão linguística.

[...]

(NC/11–10/02/2010)

Ao questionar “o que fazer”, a professora mostra disposição para adquirir novos conhecimentos. A preocupação com o modo de falar revela que ela percebeu a importância que sua fala pode ter para os alunos. Ela sentiu necessidade de melhorar a forma como fala, por já compreender que se constitui um modelo para os alunos e que sua forma de falar pode influenciar a formação linguística e contribuir para a aprendizagem deles. É óbvio que não é uma tarefa fácil para alguém que, apesar de ser professora, viveu quase todo o tempo em zona rural, onde trabalha e convive com pessoas desse contexto. É natural que, principalmente em momentos de menos

monitoração, a fala dela reflita traços próprios e revele a comunidade linguística a que pertence, como ressaltava Cagliari (2005). Para uma pessoa assim, mesmo que já tenha domínio de outra variedade, o que predomina é a variedade de que mais faz uso nas interações. E, somente quando passa a se monitorar, dá conta de mudar a forma como fala ou pelo menos tenta fazer isso. Dessa forma, de acordo com o texto analisado, o professor que percebe a influência que sua linguagem oral e/ou escrita exerce na aprendizagem dos alunos adota uma prática comunicativa que favorece a formação linguística desses alunos.

No próximo fragmento podem-se encontrar evidências da percepção da professora quanto ao aspecto linguístico na prática escolar.

#### Fragmento 5.7 – Entrevista

Notei uma diferença na escola, e não era só na forma como as carteiras estavam organizadas, as aulas pareciam melhores, os alunos mais participativos, a professora mais animada. Percebi que até o hino nacional eles cantaram olhando para a letra, embora nem todos conseguissem acompanhar. Na primeira oportunidade conversei com a professora.

(01) P<sup>2</sup> – Professora, eu percebi que os alunos estão mais “desarmados”, é verdade?

(02) P<sup>1</sup> – *É, esse ano a escola entrou no programa da escola ativa e tá ajudando a melhorar. Tá no começo, não sei como fazer direito ainda, mas já dá pra ver que vai ser melhor. E também tô tentando trabalhar daquele jeito que tu falô, pra eles aprender a falar melhor, num sabe? Mas é devagar: repetindo algumas palavras, procurando no dicionário, muié às vez nem eu num sei. Mas tu sabe, eu quero aprender, eu vou fazer o que posso.*

(E/07–03/05/2011)

Não há dúvidas de que o fato de a professora estar colaborando com essa pesquisa influenciou a forma de ela tratar o ensino da língua. Mesmo porque a pesquisadora não negou nenhuma informação ou contribuição solicitada pela colaboradora. A professora entendeu que sua fala podia influenciar a aprendizagem dos alunos e que todas as oportunidades deviam ser aproveitadas para ensinar. Ela não rejeitou a ideia de que a questão linguística é importante para a aprendizagem dos alunos e que deve-se estudar mais sobre o assunto.

Como advoga Erickson (1987), um processo de ensino aprendizagem de sucesso exige que haja ajustes que promovam um contrato de confiança entre o professor e o aluno, de forma que o professor esteja disposto a ensinar e o aluno sinta-se “livre” para aprender. O processo deve ocorrer sem obstáculos relacionais interpondo-se no

momento de aprendizagem do aluno, de forma que ele sinta que pode revelar o seu não saber para poder adquiri-lo. É a disposição para aprender e ensinar que se percebe em relação à colaboradora, o que pode se concretizar em ações mais efetivas e conseqüentemente em mais sucesso escolar.

Diante do exposto, a segunda asserção de que “O professor que percebe a influência que sua linguagem oral e/ou escrita exerce na aprendizagem dos alunos adota uma prática comunicativa que favorece a formação linguística desses alunos” é considerada confirmada, porque, ao perceber que seu modo de falar podia influenciar a formação linguística dos alunos, a professora mostrou-se preocupada e procurou mudar sua prática linguística. Embora se saiba que nem sempre ele tenha tido condições de adotar uma prática comunicativa que fosse favorável, pelo menos ela deu início ao processo. Fala-se em início porque, além de lhe faltarem alguns conhecimentos necessários para tal, no caso desse contexto, as condições de trabalho eram tão adversas que a professora não conseguia monitorar-se. Dessa forma, em situações como essa, nem o professor consegue influenciar os alunos como gostaria, nem os alunos conseguem aprender como deveriam. Na próxima seção serão analisadas as práticas de letramento da comunidade e da família.

### **5.3.3 As práticas de letramento da comunidade e da família**

Verificar se “O contexto sociocultural dos alunos e as práticas de letramento da comunidade estão distantes das práticas da cultura letrada predominantes na sala de aula e por isso pouco contribuem para o processo de letramento e de apropriação da variedade de prestígio por parte dos alunos”, é a terceira asserção. Para confirmar ou não essa asserção, fez-se necessário o seguinte desdobramento: (1) as práticas de letramento da comunidade e (2) as práticas de letramento das famílias, como posto a seguir.

#### **5.3.3.1 - As práticas de letramento da comunidade**

Para verificar se o contexto sociocultural dos alunos e as práticas de letramento da comunidade em que estavam inseridos estavam distantes das práticas da cultura letrada predominantes na sala de aula e se elas pouco contribuía no processo de letramento e de apropriação da variedade de prestígio dos alunos, foram observadas as

práticas e os eventos de letramento realizados na comunidade, feitas as notas de campo, bem como entrevistados alguns dos participantes da comunidade.

A seguir, encontram-se os dados relacionados aos eventos de letramento que ocorrem na comunidade, como denominados por Heath (1983).

### **Eventos de letramento da comunidade**

Os principais eventos de letramento realizados, de que a comunidade mais participava eram: as festas dançantes, que eles chamavam de serestas, a missa mensal, os cultos semanais na igreja evangélica do povoado da escola, os piqueniques, as reuniões da associação de moradores e a reunião de pais e mestres.

**a. As serestas:** Podem-se considerar as serestas ou sua propagação como evento de letramento porque envolvem faixas, cartazes e panfletos. Um dos bares do povoado promove uma seresta mensal. E, na estrada, em frente ao local é colocada uma faixa, os panfletos e cartazes são espalhados em vários lugares. Essas serestas são as que mais reúnem participantes da comunidade, apesar de acontecerem debaixo de umas mangueiras. Os organizadores buscavam atrair o público apresentando novidades, como promover concursos de dança, convidar cantores regionais e bandas, de acordo com o gosto do público. Eles procuram propagar com antecedência o que vão oferecer nas serestas. Geralmente, eles recebem público de todos os povoados vizinhos e vinha gente da cidade também. As serestas, geralmente, são realizadas nas noites de sábado e costumam durar até quase o raiar do dia.

**b. A missa mensal:** As missas se constituem em eventos muito importantes para a comunidade, nelas são feitos os casamentos, os batizados e as crismas. Esse evento envolve leitura da Bíblia e de textos relacionados. Elas aconteciam no primeiro domingo de cada mês. Inicialmente, a celebração é somente na escola, contexto dessa pesquisa, mas a professora entrou em acordo com o padre para alternar a realização do evento nos dois povoados. A pretensão era de estender a oportunidade e facilitar a participação de quem tivesse interesse.

No dia 04 de setembro a missa mensal deveria acontecer na Esperantina, no povoado que dista dois quilômetros do povoado da escola, ele é maior que a Bacaba e já foi sede da escola. Como houve a seresta na noite que a antecedeu, a participação foi mínima. Segundo os organizadores, a seresta foi um sucesso, porém a missa quase não aconteceu.

O padre chegou e a professora tentou manter o compromisso buscando participantes, mas do próprio local apareceram somente cinco pessoas. Contando com o padre, 8 pessoas estavam na missa, sendo que em outras ocasiões chegou-se a ter até 40. Diante da situação, o padre resolveu somente fazer uma breve leitura e uma reza, nem a batina usou. Os que estiveram presentes consideraram que o evento poderia ter sido melhor; bem diferente se os moradores tivessem comparecido.

**c. Os cultos:** Nos cultos, é feita a leitura da Bíblia e de lições. Contam-se histórias para as crianças, entre outras atividades. A igreja evangélica é localizada em frente à escola e realiza três cultos regulares durante a semana. Porém, apesar de ter moradores de outras aglomerações como membros, a comunidade evangélica dessa congregação é bem reduzida. A participação maior é nos cultos da manhã de domingo, os de quarta-feira e das noites de domingo têm pouca participação.

**d. Os piqueniques:** Nesses eventos, especialmente se for para comemorar algum aniversário, se faz leitura de mensagens e/ou cartões, e, dependendo do público se lê a Bíblia também. Geralmente eles são muito apreciados pelos mais jovens, mas são praticados por adultos também. São eventos em que os moradores se reúnem para almoçar juntos. Cada família tem a responsabilidade de levar um ingrediente para a comida. Geralmente leva-se galinha ou carne de gado, de porco ou de caça. Levam-se também frutas, sucos ou refrigerante. Cada família leva a louça, as panelas, bacias e tudo o que for necessário. Alguém se responsabiliza pela música. A reunião acontece geralmente na sombra de árvores frondosas, como as mangueiras. Depois de se limpar o local, arruma-se uma mesa (com tábuas para servir de mesa). Para cozinhar, o fogo geralmente é feito numa trempe<sup>34</sup> ou em um fogareiro<sup>35</sup>. A preparação da comida é feita de forma participativa, todos ajudam. Apesar do planejamento prévio e de se contar mais com os que eram mais próximos, o número de participantes pode ser alterado, pois sempre se recebe mais um que estava indeciso para participar.

Esse é um encontro muito descontraído e fortalecedor de relacionamentos. Enquanto alguns participantes conversam, outros jogam baralho ou dama, em certo momento chegam a dançar. As crianças brincam, às vezes até de escolinha, e correm por todos os lados. A hora do almoço é uma festa e a conversa continua enquanto se come. Os vizinhos que não puderam participar ativamente recebem um prato feito. No final da tarde, o que restou da festa é dividido entre os participantes. Essa é mais uma forma

<sup>34</sup> Fogão feito com três pedras, arrumadas em forma de triângulo. A lenha (pedaços de madeira) é colocada e queimada entre as pedras.

<sup>35</sup> Tipo de fogão feito só de barro e grade de ferro ou de lata e barro.

que os moradores da comunidade encontram para convivência social. Nesses encontros, eles atualizam as conversas, contam as histórias, recebem e dão filhos para afilhado, planejam outros encontros e compartilham as dificuldades e os momentos felizes também.

**e. Reuniões da associação de moradores:** É um evento de letramento, pois é feito uso da leitura e da escrita de atas e mensagens. A associação ainda está sendo estruturada e as reuniões ocorrem na escola. Elas não têm uma regularidade para ocorrer e são feitas diante de uma necessidade da comunidade ou para atender a uma solicitação de alguma autoridade, que deseje apresentar algum programa ou anunciar algum benefício ou ainda por solicitação de políticos.

**f. Reuniões de pais e mestres.** Nas reuniões de pais e mestres, geralmente a professora lê um texto, uma mensagem para os pais. Além disso, os pais leem ou são lidas para eles, as notas obtidas pelos filhos. Nessas reuniões, eles assinam documentos pendentes, tanto da escola quanto de programas sociais destinados pelo governo à população carente.

(O/NC/103-06/09/11)

Na pesquisa que realizou no interior de São Paulo, Cândido (1964) relatou eventos semelhantes a esses e os considerou como práticas muito importantes para a comunidade. Evidentemente, embora pareçam simples, esses eventos revelam muito do modo de vida e dos valores compartilhados pela comunidade.

Quase todos os eventos da comunidade, aqui considerados como sendo de letramento, exigiam distintos usos da leitura e da escrita. Por exemplo, embora o padre e o pastor tivessem a Bíblia como base dos eventos que presidiam, o modo como faziam uso da linguagem era distinto. Era bastante diferente também a forma de envolvimento dos participantes nesses eventos, mesmo porque um bom número dos moradores só podia ouvir e outros, que podiam ler, nem sempre tinham oportunidade para isso. Em quase todos os eventos a participação do povo era mais passiva, somente nas reuniões da associação de moradores e de pais e mestres que a participação popular era maior.

Dessa forma, pode-se se dizer que os principais eventos de letramento como prática social na zona rural estudada ocorrem quando os moradores participam dos cultos religiosos, das missas e das reuniões da associação, das reuniões de pais e mestres e do conselho escolar. Pois embora a maioria deles não domine a tecnologia da escrita, eles participam dessas reuniões de forma oral. É válido ressaltar ainda a riqueza das manifestações culturais próprias da comunidade.



Dessa forma, independente da variação linguística utilizada, a maioria dos eventos da comunidade em análise tinha o texto como matriz de discussão, por isso pode-se dizer que de alguma forma eles se aproximavam das práticas letradas da escola.

Para Street (1984), o modelo ideológico de letramento, que é o ideal, agrega ideologia, crenças e valores culturais como fatores determinantes do processo, esses são aspectos observados nos eventos analisados.

O fato de Barton (1998) advogar a importância do letramento situado só reafirma o trabalho de Heath (1983), ao considerar eventos de letramentos em contextos específicos. Os eventos aqui analisados podem ser considerados situados, pois da forma como ocorrem são próprios daquela comunidade.

Dessa forma, pode-se dizer que as práticas sociais em análise revelam que ocorrem “letramentos” na comunidade, porém é certo inferir que essas práticas pouco contribuem para o processo de letramento dos alunos, pois observa-se que o uso mais efetivo do texto escrito ocorre no contexto religioso e nas reuniões, onde a participação dos alunos é quase nula, portanto não contribuem ou pouco contribuem para a apropriação da linguagem de prestígio por parte dos alunos.

A seguir é apresentado um fragmento de entrevista realizada com os pais de uma estudante da escola pesquisada, com o mesmo objetivo de analisar as práticas de letramento da comunidade e descobrir *se* e *quanto* contribuem para a aquisição da linguagem de prestígio por parte dos alunos.

Fragmento 5.8 – Entrevista com o senhor. Bentivi

- (01) P<sup>2</sup> – Boa tarde, desculpe-me estar tirando um pouco da tranquilidade de vocês, mas é por uma boa causa. Vocês sabem que estou realizando um trabalho na escola, não é? Mas preciso visitar os pais e hoje vim visitar vocês.
- (02) Pai – *É bom a síora vim aqui, a casa é fraca mar temo o prazer, pode sentar.*
- (03) P<sup>2</sup> – Obrigada. Bom que vocês moram perto da escola.
- (04) Pai – *É, a gente morava lá pá dentu, marracabô o trabaio lá. O patrão vendeu a fazenda pá firma e nós fumo obrigado a retirar.*
- (05) P<sup>2</sup> – O que o senhor fazia lá?
- (06) Pai – *Eu trabaivava nuns tanqui de pêxi e nôtas coisa lá na fazenda. Agora tô nũa firma aqui, mar nũé pur muito tempo*
- M *Eu trabaivava in casa e no côco. Ajudava ele tombém.*

[...]

- (10) Pai – *É, nór nun tem leitura, agora que tô istudano de noite. Tô cumeçano a aprender, já assino, mar chego morto de cansado. Vô prunque quero aprender um poquim, prunque se agente num sabe de nada, num é ninguém. Num pode nem subir lá na firma e nunca vai gãiá mió. Só faz é sofrê, dona.*
- (11) Pai – *Dona, os fñi tem qui istudar prunque o istudo é tudo na vida dum pobi, eu mermo tô me bateno pá aprender aí de noite na iscola EJA. Já tô disarnano, mar sê sabe qui já tô véi e chego cansado, é mar difici. Mar mãs fia, vô lutá pur elas. Inquanto elas quiser eu vou botar. Eu num tive cuma istudar, mar elas podi ir prunque hoje tem iscola. A vida delas é pá ser mió qui a mã: trabaia nãa condição mió, gãiá mió, né?*

(E/10-07/08/2011)

O curso oferecido para jovens e adultos no turno noturno na escola é outra forma de a comunidade ter acesso ao letramento e praticá-lo, mesmo que seja o letramento de forma mais restrita, pois algumas pessoas que não sabiam assinar o nome, por exemplo, já podiam fazê-lo, mesmo que fosse de forma quase automática, que se encaixa no modelo autônomo de letramento postulado por Street (1984). Participar do curso é outra prática da cultura letrada a que a comunidade podia ter acesso, mas infelizmente poucos tinham interesse e os que tinham enfrentavam o cansaço do dia de trabalho pesado para poder permanecer frequentando as aulas.

Dessa forma, pode-se dizer que a primeira parte da asserção, “o contexto sociocultural dos alunos e as práticas de letramento da comunidade estão distantes das práticas da cultura letrada predominantes na sala de aula e por isso pouco contribuem para o processo de letramento e de apropriação da variedade de prestígio por parte dos alunos”, que trata da contribuição da comunidade, foi confirmada. A confirmação se deve ao fato de as práticas observadas na comunidade serem limitadas, não tão distantes das praticadas na escola, mas elas pouco contribuía para o letramento dos alunos e para a apropriação da variedade de prestígio por eles.

Na sequência serão tratadas as práticas de letramento das famílias.

### 5.3.3.2 – As práticas de letramento da família

Para verificar se as práticas de letramento das famílias que formavam a comunidade eram distantes das práticas da cultura letrada predominantes na sala de aula e que por isso pouco contribuía para o processo de letramento e de apropriação da

variedade de prestígio pelos alunos, além da observação e das notas de campo, foram feitas entrevistas. Foi utilizado um questionário semiestruturado e para algumas entrevistas foi feita a gravação em áudio.

### **Resultados obtidos por meio de observação, questionários/entrevistas e notas de campo**

Escolaridade dos pais ou responsáveis. Das 19 famílias pesquisadas, só 6 pais frequentaram a escola e a maior escolaridade alcançada foi o 2º e 3º ano da EJA. Somente dois dos pais frequentaram alguma escola urbana. Das mães, 6 se declararam sem instrução, 3 desistiram no 4º/5º ano da EJA, 5 estudaram ou estudam o 6º e 7º ano na EJA, 4 chegaram no 8º e 9º ano, 1 concluiu o ensino médio e 1 tem curso superior. De todas elas, somente 5 declararam ter estudado em alguma escola urbana. Cinco mães e 3 pais são ex-alunos da escola pesquisada.

As crianças, a escola e as tarefas escolares. Apesar de somente uma família ter admitido que as crianças faltam às aulas, quase todas elas têm registro de faltas não justificadas. Treze famílias declaram que os filhos têm tempo reservado para as tarefas, mas nenhuma afirmou que acompanha pondo para fazê-las ou os orienta para tal. Cinco mães disseram que quase sempre ajudam os filhos com as tarefas, 3 disseram que não têm paciência, 5 não ajudam porque não sabem, 1 porque não tem tempo, 1 porque tarefa é com as crianças mesmo e as outras nem sabem o porquê.

Leitura em casa. Nenhuma família costuma praticar a leitura com as crianças. Não têm revistas ou jornais. Quanto aos livros, somente os distribuídos pela escola. Algumas famílias às vezes fazem lista de compras, leem bulas de remédio e poucas leem a Bíblia. Ocorre também que algumas das mulheres declararam que, às vezes, assistem alguns programas que transmitem informações sobre saúde e culinária.

(Q/02-20/E/11/NC/75 –10/08/11)

Esses registros revelam que quase não há eventos de letramento na maioria das famílias, eles se resumem a alguma leitura que os próprios alunos realizam, principalmente nos manuais didáticos. Até mesmo os deveres escolares são atividades de inteira responsabilidade das crianças e os livros que têm são aqueles cedidos pela escola para os alunos.

A maioria das famílias possui aparelhos televisivos, que podem promover o letramento dependendo do programa veiculado. Por exemplo, o programa “Bem Estar” contribui para a mudança de hábitos e tem fornecido boas informações, principalmente

para as mulheres que passam mais tempo em casa. E os programas de culinária também têm contribuído. E, pode-se considerar que esses eventos, de alguma forma, contribuem para o letramento da comunidade. No entanto, quase todos declararam ser adeptos das novelas, já nesse caso, pode ser afirmado que elas pouco contribuem para o letramento. Muitas não sabem ler, mas Soares (1998) considera que, mesmo sendo analfabeta, uma pessoa pode ser de certa forma letrada. Ocorre que em contextos como o estudado, seria de muito proveito a veiculação de programas educativos tanto para adultos quanto para as crianças.

A seguir, o depoimento de uma avó de estudante da escola pesquisada:

Fragmento 5.9 – Depoimento da Senhora Arara

*Eu num seio lê, marrur mininu sabi, às vêiz cóndi eu prciso eles lê pra mim. Eu queria purumênu lê o nomi do oinbu cóndi tô na rua, pá num preguntá, num sabi? Mar pra mim foi difíci istudar. Mar agora tá mió. Óia, tô cum mar de vinte anu que moro aqui nu mermu lugá. Cónde cheguemu meur fii era tudu piquenu. Aqui era mar difícil, meu marido viajava pá trabaiá e me dexava sozã cum eles e só vĩa ãa ver na vida, até que morreu. Eu gosto de morar aqui,... praque é tronquiilu. Ur vizim aqui... todo mundo é amigo, ur mininu pode brincá à vontade, tem o pexim pá genti pescá, o cinzeru pá bãia. Tem iscola pur mininu. Têu mĩa casã, mermu de páia, tô junto dor meur fii e dur meur netim...Só num é mió praquê num tem terra pá prantá e nun tem trabaiu pá todo mundu trabaiá...nem istrada boa nóis tem. Hum.. mar já miORÔ MUItO MERmu, era már rúim. Mar num queru sair daqui não, num trocu aqui pura cidade não. Só vô lá pá compá a bóia mermu.*

(G/43– 07/08/2011)

A língua contida nesse depoimento é própria da cultura oral. Ele revela tanto a situação sociocultural quanto a socioeconômica dos seus usuários. É essa variedade que os alunos aprendem naturalmente em casa e usam nos demais contextos, inclusive na escola. Essa variação é considerada desprestigiada, mas dificilmente nesse tipo de contexto há outro tipo de variação que ajude o aluno a ampliar o seu letramento e se apropriar da variedade de prestígio. Na classificação dos contínuos estabelecidos por Bortoni-Ricardo (2005), a usuária dessa variação se encontra no polo rural. *Como* ou *que* fazer para um aluno imerso num ambiente em que a família fala da forma exemplificada no fragmento adquira a forma prestigiada de falar? A tarefa da escola de zona rural – de ensinar a variedade de prestígio para seus alunos – é desafiadora, porém possível. A começar optando pelo uso de tudo que possa contribuir para alcançar os objetivos propostos.

O próximo fragmento trata da mesma questão: das práticas de letramento da família e a contribuição delas no processo de letramento e de apropriação da linguagem de prestígio por parte dos alunos.

Fragmento 5.10 – Mãe de dois alunos e de uma menina portadora de necessidades especiais

- (10) P<sup>2</sup> – E essa menina, vai estudar mesmo?
- (11) M – *Vai, pra melhorá, com cesteza BEM um psicolo ela vai ter. E o gunverno manda botá eu vô botá, né?*
- (12) P<sup>2</sup> – E você, estudou?
- (13) M – *Sim, mar os istudos da gente era perna pru ar, era nós três, na nossa casa era mãã mãe, duis irmã e dois irmão. Eu era a mais véa e tã qui trabiliá.*
- (14) P<sup>2</sup> – Então foi difícil?
- (15) M – *(+++)* *É qui era longe e nós camãva a pés de ida e de volta, era longe. No camim tã gente que botava a gente pra voltar. Tã vez qui eles batiam. Uma vez ficamu três mês sem istudo, eles proibiru. No inverno tã ùa grotã qui fazia a gente voltar e às veiz nós tã que atrevessar riacho pru cima de uns fiis de arame, cõnde nós nun caía pá frente, era pá trás. Caía dentu dágua, se melava de lama (+) e cõndi não era a puêra. E cõnde nós chegava na iscola, no povoado, todo mundo mangava de nós, os minino. Ah, a gente zangava praque eles ria.*
- (16) P<sup>2</sup> – Mas o que você aprendeu dá pra resolver as coisas, não é?
- (17) M – *Sim, eu leio, tiro o dẽero da minina, às vêis tiro até de ôtos que tão lá e num sabe (+).*

(E/14–12/09/2011)

Essa mãe declarou ter estudado e fazer uso da leitura e da escrita em suas práticas tanto em seu próprio benefício quanto para o da família dela e até de outras pessoas. Pode-se observar que, apesar do grau de letramento da mãe entrevistada, pelo menos na escola os filhos não apresentavam nenhuma vantagem sobre os outros, seja na forma de falar, escrever ou cumprir as atividades enviadas. A não contribuição com os filhos poderia ser por ela ser tão ocupada com as tarefas da casa, o cuidado com a filha portadora de necessidades especiais e os outros filhos ainda pequenos. O ambiente familiar não era muito agradável também, faltava organização e higiene. O ambiente era invadido por um odor nada agradável, até insuportável devido ser bem próximo ao lixão da cidade e ter uma criação de porcos ao lado da residência. O letramento só importa quando as práticas se tornam extensivas a todos os aspectos da vida. Muitas vezes, embora se possuam ou se apresentem alguns tipos ou traços de letramento, eles não causam nenhum efeito contribuidor, porque dependem da atitude do letrado.

A análise de um bilhete escrito por uma mãe também pode comprovar as práticas de letramento da família.

Documento 5.1 – Bilhete de uma mãe de aluno

(D/01-29/08/2011)

Transcrição do bilhete

( ) eu agradesso muito  
o que você fez com o ( )  
Obricado mesmo você é!  
muito gentil.  
fiquei besta Com o que meu  
filho tifez nessa você não  
merece um sufoco desse

A mãe autora do texto escrito fez uso do bilhete para se comunicar com a escola. Ele é uma prova do uso que a mãe faz da escrita. Embora o bilhete apresente alguns problemas ortográficos entre outros, é óbvio que de certo modo a mãe que o escreveu é uma mulher letrada. Esse é um dos poucos exemplos de comunicação de forma escrita da família com a escola.

O bilhete é uma prática letrada que não está distante das práticas da cultura letrada predominantes na sala de aula, porém não se pode dizer que ele contribua para o processo de letramento e de apropriação da variedade de prestígio por parte dos alunos. Já o fragmento a seguir mostra outra realidade de uma das famílias envolvidas nesta pesquisa:

Fragmento 5.11 – Entrevista

- (23) P<sup>2</sup> – Ela faz as tarefas que a professora manda pra casa?  
(24) Mãe – *Faize*  
(25) P<sup>2</sup> – Quem ajuda ela a fazer as tarefas?  
(26) Mãe – *Ela mermu.*  
[...]

(E/09-19/06/11)

Nessa família, nenhum dos componentes tinha domínio da leitura e da escrita, nem mesmo a aluna de doze anos, matriculada e cursando o quarto ano. O certo é que ela não fazia as atividades solicitadas pela escola, nem hesitava em faltar para realizar outras atividades, apesar da ameaça do Programa Bolsa Família de suspender o benefício. A maior parte do tempo, a aluna ficava só com a avó já idosa, mas muito ativa, e mais de dez cachorros que criavam. A principal atividade das duas era passar o dia dentro do mato na beira dos riachos pescando. O restante do tempo era aproveitado em frente a uma velha TV que possuíam, a energia veio do programa de eletrificação rural.

É muito triste deparar-se com situações tão adversas dentro de uma adversidade - uma situação de extrema pobreza dentro de uma zona rural necessitada, mas em situação um pouco melhor. Ver onde as pessoas dizem que moram e perceber como vivem e o que esperam do futuro. Nessa família, pode-se dizer que não havia prática de letramento, até mesmo a aluna só tinha acesso a essas práticas na escola.

A asserção de que “O contexto sociocultural dos alunos e as práticas de letramento da comunidade estão distantes das práticas da cultura letrada predominantes na sala de aula, e por isso pouco contribuem para o processo de letramento e de apropriação da variedade de prestígio por parte dos alunos” foi confirmada também no que diz respeito às práticas de letramento das famílias. Embora na maioria delas haja alguém que tem algum conhecimento e faz uso da leitura e da escrita, suas práticas de letramento, quando há, pouco contribuem para o processo de letramento e de apropriação da variedade de prestígio por parte dos alunos. Pode-se até afirmar que em muitos casos as práticas da família desconstroem o trabalho que a escola realiza, por não aferir o quanto é importante a frequência às aulas de forma regular, o cumprimento de cada tarefa estabelecida e solicitada pela professora e por não oferecer o mínimo de assistência ao próprio filho.

A seguir será tratado sobre o emprego das variantes regionais pelos alunos e o tratamento delas visando à aprendizagem.

#### **5.3.4 Emprego de variantes regionais e/ou rurais pelos alunos, auxílio do professor aos alunos e consciência da variação linguística**

Para a quarta asserção: “Mediante o emprego de variantes regionais e/ou rurais pelos alunos, o professor pode auxiliá-los a tomar consciência da variação linguística se proferir comentários que levem os alunos a perceberem o uso da variante e se esse

professor fazer uso de estratégias adequadas. Entre essas estratégias, convém mencionar: (1) trabalhar atividades que justapõem a variedade local, usada pelos alunos, e a variedade própria da modalidade escrita da língua, (2) desenvolver e dramatizar historinhas (à moda de Chico Bento, personagem de fala “caipira”, criado em 1961, pelo cartunista brasileiro Maurício de Sousa), em que os personagens tenham características locais, na fala, na cultura, nas condições de vida, nos festejos, etc.; levá-los a comparar os modos de vida e os modos de falar em comunidades urbanas e (3) usar gêneros textuais variados, como: calendários, músicas, mapas etc., sempre despertando a atenção dos alunos para o universo local e o universo externo (no Maranhão, no Brasil e no mundo) com o mesmo objetivo”. Para a verificação de confirmação ou não dessa asserção, as análises de fragmentos, textos ou de aula, serão feitas considerando a professora e os alunos ou somente um deles. Nesse primeiro fragmento, serão considerados tanto o professor quanto o aluno.

Fragmento 5.12 - Conversa dos alunos enquanto respondiam a uma atividade em classe.

- P<sup>1</sup> – *cadê a tua irmã qui num vei hoje?*
- A 1 – *Mãe foi pá rua indireitá a bolsa iscola*
- A 2 – *Tia, a rimã dela ficou oianu o mininu pur isso a rimã dela num vêi hoje pá aula*
- P<sup>1</sup> – *Tá bom, já iscutei. Quem sabe como é a outra forma de dirzer “oianu” e “rimã”?*
- AA – *(+++)*
- A – *Tia, eu sei tia. O-LHAN-DO e IR-mã.*
- P<sup>1</sup> – *Isso mesmo? Vamos falar juntos?*
- P<sup>1</sup>/AA – *O-LHAN-DO e IR-MÃ.*
- A 3 – *Tia, isturdia nós fumo pá rua tombém.*
- A 4 – *oia aí a ota!*
- A 5 – *de quem é esse lápi que botaru aqui?*
- A 6 – *bota pá tráiz mininu*
- A 8 – *Ei, a tia mandô tu coisar isso aí, foi? (o aluno se referia ao que o colega escrevia no caderno)*
- (a professora continuava escrevendo no quadro)
- A 8 – *Oxente tia, a sãora num feis essa aí não?*
- P<sup>1</sup> – *ainda não, essa é pra depois*
- A 9 – *eu vou botar só na cabeça, num vô iscrevê não*
- A 10 – *eu já respondi tudim*
- P<sup>1</sup> – *Não é pra olhar...!*
- A 10 – *é, num pode oiá no livro não. Num é Tia?*
- A 5 – *TIA! miNinu!*



- P<sup>1</sup> – *O que foi mermu, minina?*
- A5 – *Ele num quer conlicensar*
- P<sup>1</sup> – *vocês deixem de confusão, já falei. Cuidem na tarefa! Já acabaram? Agora olhem aqui no quadro. Temos uma lista de palavras, prestem atenção: oiano > olhando; Isturdia > outro dia; Nóis fumo > nós fomos; Tombém > também; prumodeque > por que.*
- P<sup>1</sup> – *Vamos repetir essas palavras comigo, mas dessa outra forma aqui, certo?*
- P<sup>1</sup> AA – *O-lhan-do, ou-tro di-a, nós fo-mos, tam-bém, por-que.*

(repetiram as palavras outra vez sem dividir por sílabas e passaram a copiar a tarefa para casa)

(NC/23–20/04/2011)

A comunicação contida nesse fragmento é espontânea e mostra o aluno participando da aula de forma oral e fazendo uso autêntico de sua variedade linguística. É evidente que a participação da professora foi de forma intencional, pois, ao falar, ela o fez ressaltando algumas palavras. Alguns alunos que sucederam a fala da professora o fizeram usando as palavras já da outra forma apresentada por ela. Observa-se que na parte final a professora trabalhou algumas palavras justapondo a variedade local, a que os alunos usam, à variedade própria da modalidade escrita da língua. Ela procedeu dessa maneira, com o objetivo de alcançar todos os alunos.

Kleiman (1995) considera que o letramento prioritariamente deve estar relacionado às práticas escolares, isso não significa que, quando o texto não é a base da prática, não haja letramento. Eu entendo que essa assertiva diz respeito à responsabilidade da escola com o letramento daqueles que dela dependem, os alunos. Para tal, deve ser adquirida a forma prestigiada da linguagem oral e escrita que é a espinha dorsal do processo de letramento. A linguagem prestigiada é a senha de acesso a quase todas as práticas da sociedade letrada, por isso é dever da escola ensiná-la a quem depende dela para aprender. Dessa forma a atitude da professora, revelada no fragmento, se constitui numa das boas formas de ensino e aprendizagem da língua.

A seguir, há dois textos escritos por alunos onde se pode observar o uso que eles fazem da língua escrita. O foco dessa análise está no aluno.

Texto<sup>36</sup> 5.4 – Produção de um aluno do 5º ano, de 14 anos e 3 meses

- (01) torso pru framegão por
- (02) não troco eli nein puro pmelao
- (03) pois eli e o meu timi do coração
- (04) pulo - pulo amarelinha
- (05) e a menina

(D/02, 06/07/2011)

Texto 5.5 – Relatório de atividades de um aluno do 3º ano, de 9 anos e 8 meses

- (01) eu banhei no cinzeiro soltei
- (02) pipa fui pesquisar Rodeipião
- (03) eu pasarinhei acistii televisão
- (04) trabalhei muito andei de bicicleta
- (05) banhei no cinzeiro

(D/03, 06/07/2011)

Estes textos mostram que a professora trabalha a diversidade de gênero. O texto 5.4 mostra que o aluno tenta escrever uma rima. No mesmo texto, o aluno escreve de forma que haja repetição da última vogal tônica, do último ditongo, e ele consegue fazer isso. Na primeira linha, o aluno usa a palavra “fra mengão” (flamengão); na segunda linha ele usa “pm elao” (palmeirão) e na terceira ele usa a palavra “coração”.

O segundo texto é um relatório das atividades desenvolvidas no final de semana e tratava-se de uma atividade nova que a professora estava utilizando para estimular os alunos a soltarem a imaginação e a familiarizarem-se mais com a escrita e com a leitura. Cada um deles tinha que ler para os colegas o que escrevera.

Percebe-se então que, apesar dos erros ortográficos cometidos pelos alunos, o objetivo da professora ao trabalhar com gêneros textuais diferentes foi alcançado, pois os alunos conseguiram demonstrar que compreenderam a proposta. Os textos não foram usados para a realização de um trabalho específico que contribuísse para a aquisição da variedade de prestígio, mas houve letramento em relação à compreensão de gêneros textuais.

O próximo texto é um fragmento de uma aula que será analisado para evidenciar ou não o mesmo aspecto da variação linguística objeto da asserção quatro. A análise será referente ao professor e ao aluno.

#### Fragmento 5.14 - Entrevista

- [...]
- (10) P<sup>2</sup> – Por que você não gosta de responder quando a professora pergunta?
- (11) A – *Pruque mermo tia (+) eu num gosto.*
- (12) P<sup>2</sup> – Então você não gosta de falar, por quê? Posso saber?
- (13) A – *Ah, é pruque or minino manga (+). Condi a tia briga cum a genti eles ri.*
- (14) P<sup>2</sup> – Mas por quê?
- (15) A – *É condi falo errado (+)*
- (16) P<sup>2</sup> – Mas eles não falam como você? Do mesmo jeito?
- (17) A – *É (+), maisi elis ri da gente e a tia nem briga, condi eu digo pa ela, ela num faz NAda.*

<sup>36</sup> Torço pro flamengão / Não troco ele nem pelo palmeirão /Pois ele é o meu time do /coração  
Pulo - pulo amarelinha / E a menina

- (18) P<sup>2</sup> – Mas você vai aprender a falar de outro jeito, mas agora fale como você sabe, não ligue para os meninos, viu?
- (19) – *Tá bom.*

(E/15–14/09/11)

Os comentários proferidos pela aluna revelam o resultado de atitudes desaconselhadas que ocorram tanto por parte de professores quanto por parte dos colegas da classe. Percebe-se a resistência da aluna em querer participar da aula, o que é justificado por ela mesma ao dizer que, quando é repreendida em público pela professora, os colegas ficam rindo. É natural que a aluna se recuse a participar quando solicitada. Caso não se encontre uma solução para esse tipo de problema, pode resultar em fracasso escolar mais tarde.

É muito importante a atitude do professor relacionada a problemas como esses, podendo ser para a solução ou para a efetivação de uma dificuldade do aluno. Um aluno em uma situação como essa precisa de muita ajuda para voltar a participar normalmente nas atividades em sala de aula. Pode-se então afirmar que os comentários proferidos pelo professor em relação ao dialeto usado pelo aluno quando fala pode auxiliar o aluno a tomar consciência da variação linguística que usa, porém dependendo da estratégia é que ocorre a contribuição para a aquisição da variedade prestígio.

No próximo fragmento, o professor e o aluno serão o foco da análise.

#### Fragmento 5.15 - Aula

Às oito horas os alunos começaram a cantar o hino nacional. Ao finalizar o hino, a professora cobrou o dever de casa e em seguida solicitou que formassem grupos (os alunos deviam ser agrupados de acordo com o ano que cursavam). Dessa forma, seis grupos foram formados: um grupo de primeiro ano, dois grupos de segundo, um de terceiro, um de quarto e um de quinto ano. A professora anunciou que a aula era de Ciências, sobre: *Hábitos de higiene*.

Os alunos não estavam com o livro texto e seguravam seus cadernos, já bastante usados, no quadro estava escrito um pequeno texto.

#### **Etapas da aula**

1ª etapa: Leitura pela professora. Primeiro a professora entregou uma atividade mimeografada para o grupo do primeiro ano formado por dois alunos. Esses dois alunos ficaram a manhã toda ocupados com a tarefa. Ela revelou à pesquisadora que, como não tinha o que fazer com eles, por não se encaixarem nem na educação infantil nem na turma dela, os deixava ali junto com os demais e os acompanhava como podia. Em seguida ela anunciou que ia ler e que os alunos deveriam ficar ouvindo. Era um pequeno texto de um livro de ciências do ensino fundamental. Enquanto a professora lia o texto, uma das alunas a interrompeu dizendo:

A1 – TIA, a Roxinol tá preguntano que matéria É?  
(a professora repetiu que era “Ciências”)

Alguns alunos nem sabiam de que tratava a leitura que a professora estava fazendo, de forma que a aluna queria saber qual “*matéria*” era, apesar de a professora ter anunciado sua leitura. Poucos alunos prestavam atenção ao que ela lia. Então, para tentar chamar a atenção deles, de vez em quando ela parava e fazia uma pergunta, um ou dois alunos respondiam. Praticamente todos os alunos conversavam uns com os outros. A interação social entre eles era bastante intensa. Havia apenas alguns que estavam sozinhas, pareceu que eles não eram benquistos pelos grupos. Esses alunos ficavam mais isolados ou iam de grupo em grupo tentando participar da conversa, mas dificilmente eles tinham oportunidade para falar.

A forma como a professora deu início à aula e pretendia ensinar os hábitos de higiene aos alunos, lendo um texto, praticamente para si mesma não produzia um bom resultado. Revelava que faltam a ela os conhecimentos teóricos, necessários *sobre e para* o letramento. Desse modo, pode-se inferir que os cursos que formam professores para o Ensino Fundamental não os preparam para letrar.

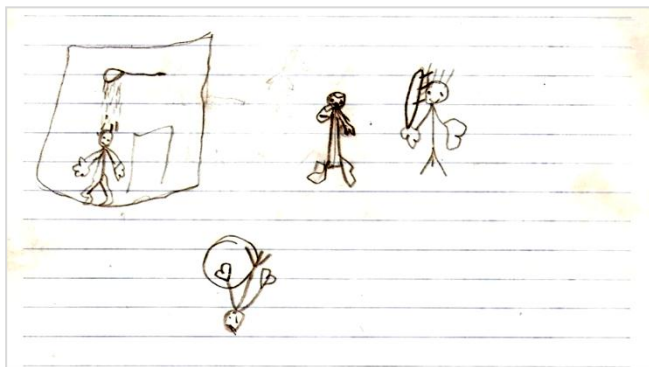
2ª etapa: Cópia do que estava escrito no quadro. A professora solicitou que os alunos pegassem e organizassem os cadernos porque eles iam começar a escrever. Vale ressaltar que a maioria dos cadernos dos alunos se encontrava em mau estado de conservação: sem capa, amassado, com muitas folhas pela metade e soltando da encadernação, do arame. Ela seguiu os seguintes passos:

1. Para os alunos do segundo ao quarto ano, a professora escreveu o cabeçalho no quadro, ou seja, o nome da escola, o local, o dia, o mês e o ano, o nome da professora, o nome do componente curricular (a disciplina) e identificação do aluno e solicitou que eles copiassem nos cadernos. Em seguida ela sentou-se e lembrou-se de perguntar se a data que escrevera no quadro estava correta. Os alunos disseram que estava errada, então ela disse para alguém consertar. Depois de algum tempo, um dos alunos se levantou, foi ao quadro e mudou a data. Ela permaneceu sentada esperando que os alunos terminassem de copiar o cabeçalho.

Nessa etapa a classe permaneceu dividida, em grupos e em atividades. Durante essa atividade havia alunos copiando, alunos fazendo barquinhos de papel, alunos brincando com um cadarço de sapato, alunos conversando e outros apenas andando pela sala. A professora declarou que o tempo para o cabeçalho havia terminado e que todos acompanhassem a próxima atividade. A professora solicitou que os alunos realizassem uma atividade escrita individual.

2. Ela pediu para que eles escrevessem uma *lista de atos de higiene* e não hábitos de higiene. Após vinte e cinco minutos, somente alguns alunos conseguiram listar seus “*atos de higiene*”, pois alguns deles demonstravam dificuldades em saber o que pode ser considerado como “*atos de higiene*”, e tinham dificuldade para escrever também. Alguns recorriam a mim, mas eu não estava segura que podia ajudar. Os alunos de todos os diferentes níveis escreveram textos, como as amostras apresentadas a seguir:

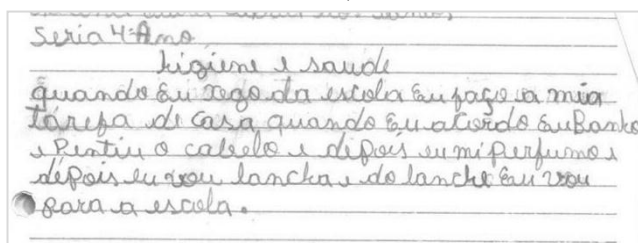
Texto 5.6 - Aluno do 2º ano, de 10 anos e 5 meses



Transcrição e tradução do texto 5.6 (feito de acordo com o aluno)

Tomo banho  
Escovo os dentes  
Penteio o cabelo  
Lavo as mãos e os pés

Texto 5.7 – Aluno do 4º ano, 11 anos e 3 meses



Transcrição do texto 5.7

higiene e saude  
quando Eu xego da escola Eu faço a mia  
tarefa de casa quando Eu acordo Eu Banho  
e Pintiu o cabelo e depois eu mi perfume i  
dépois eu vou lancha e do lanche Eu vou  
para a escola.

Texto 5.8 – Aluno do 5º ano, de 12 anos e 8 meses



Transcrição do texto 5. 8

higiene e saúde<sup>37</sup>  
litia í orgiegi  
eu escova dedí  
eu baio

<sup>37</sup> Higiene e saúde / lista dos hábitos de higiene / eu escovo os dentes / eu banho / eu lavo as mãos / eu escovo os pés / eu limpo as unhas / mantenho a farda (uniforme) limpa.

eu lavo sa mamão  
 eu sicovo pé  
 eu lípo sasuíá  
 mati safada lípa

Praticamente todos os alunos mostravam o que escreviam para a professora, mas nenhum comentário foi feito sobre a escrita.

Na etapa a seguir, os alunos foram solicitados a copiar o texto.

3. A professora escreveu uma lista intitulada “Atos de higiene”. Em seguida, ela pediu que os alunos a copiassem e conferissem com a deles. Alguns alunos não tinham copiado nada, porque eles não tinham lápis e/ou borracha. A professora explicou que depois do Programa Bolsa Família<sup>38</sup>, não vem mais material para ser distribuído para os alunos, pois o dinheiro que os pais recebem deve ser usado para comprar material e não para ser gasto com bebidas, por exemplo. Um menino que não tinha lápis para escrever disse:

A4 – <sup>39</sup>*TIA CÓNde eu chegá lá IN casa HOje, eu vô pidi um lápi e ãa burracha pra MÁI prunque ela compô foi mUito lápi e burracha pa mim.*

Em seguida, conforme a orientação da professora, um de cada vez deveria se levantar e ler a “lista” que fizera.

A professora não dava conta de acompanhar o que acontecia na sala, e na tentativa de controlar a turma, ela chamava a atenção de um e outro chamando os alunos pelos nomes. Logo chegou uma visita inesperada.

4. Nessa etapa a professora iniciou uma discussão sobre “atos de higiene”. No entanto, assim que a aula foi começada, às dez horas e quarenta e cinco minutos, o Secretário de Educação do município chegou para uma rápida visita. Ele tirou algumas fotos, fez algumas promessas de melhorias na escola, indagou sobre a pesquisa e saiu às dez horas e cinquenta e dois minutos. Depois que o secretário saiu, a professora retomou a discussão e perguntou o que deve ser feito do lixo que produzimos em casa, ou seja, onde ele deve ser colocado. Vários alunos começaram a falar:

A5 – <sup>40</sup>*Lá in CAsa a gente bota no BARRERO<sup>41</sup>.*  
 A1 – <sup>42</sup>*nóis joga é dibaxo de ãa Ave.*  
 A2 – <sup>43</sup>*nóis barre e joga no mato.*

O aluno foi interrompido por um colega que queria lhe tirar algo da mão que ao resistir falou:

A2 – <sup>44</sup>*Ei TI! (tia), NÃ, a mĩa NÃO!*

<sup>38</sup> Programa de transferência direta de renda com condicionalidades, que beneficia famílias em situação de pobreza e extrema pobreza.

<sup>39</sup> Variação de prestígio: Tia, quando eu chegar em casa hoje eu vou pedir um lápis e uma borracha para minha mãe, porque ela comprou muitos lápis e borrachas pra mim.

<sup>40</sup> Variação de prestígio: Em nossa casa colocamos no barreiro.

<sup>41</sup> Refere-se a um buraco que se cava perto de casa, para tirar o barro, geralmente para tapar ou aterrar as casas.

<sup>42</sup> Jogamos debaixo de uma árvore.

<sup>43</sup> Varre e..

<sup>44</sup> Ei tia! Não, a minha, não!

A professora logo reagiu dizendo:

P<sup>1</sup> – *RumBÓra, miNIno! CUrió, fica QUIEto! Olha, a (falou o nome da pesquisadora) tá aqui, ela vai brigar cum vocês! Esse CAvalão desse tamMÃi, num sabe de NAda, ainda nem sabe LER e ainda fica brinCANO! Ti cuida não viu?*

O aluno ficou envergonhado, quis brigar e começou a dizer coisas alterando a voz, até para a professora, mas depois ele se acalmou.

5. Às onze horas e trinta e cinco minutos a professora começou a explicar como seriam as tarefas para casa e escreveu no quadro:

- Para o 2º ano: Recortar de jornais ou revistas figuras que identifiquem alguns hábitos de:
  - a) Higiene corporal
  - b) Higiene ambiental
- Para o 3º, 4º e 5º anos: Fazer um relatório sobre os atos de:
  - a) Higiene do corpo
  - b) Higiene do ambiente
  - c) Higiene e saúde

Apesar de a pesquisadora não ter tido acesso ao livro texto que a professora estava utilizando, a observação da aula possibilitou afirmar que as tarefas que a professora solicitou que os alunos fizessem foram simplesmente transpostas do livro para o quadro.

(NC/09-05/11/2009)

É perceptível que as etapas da aula desenvolvidas pela professora foram pouco elucidativas e quase não prepararam os alunos para a realização das atividades solicitadas que fossem feitas em casa.

Os textos elaborados pelos alunos foram apenas “lidos” por eles e não sofreram nenhum tipo de observação em relação a qualquer aspecto. Nem mesmo os textos genuinamente grafocêntricos foram comentados.

Ademais, alguns comentários feitos pela professora podem ser considerados um tanto agressivos (Esse CAvalão), o que deixou o aluno da mesma forma, pois principalmente os maiores nunca querem ficar “por baixo”, sentirem-se minimizados, quando não respondem a professora de alguma forma, descontam nos colegas.

A prática linguístico-pedagógica revelada nessa aula está distante de um ensino de língua comprometido em acabar com as desigualdades sociais e econômicas e impede as “camadas populares de apropriarem-se do dialeto de prestígio” e de adquirirem “um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais” (SOARES, 1993, p.78).

Dessa forma, se fosse considerado somente esse último exemplo, obtido no segundo semestre de 2009, dois anos antes dos demais exemplos desta seção, podia-se considerar que a asserção não poderia ser confirmada, pois nem todas as estratégias foram trabalhadas e as que o foram não ocorreram da forma ideal. Percebe-se que o clima de sala de aula é um tanto conturbado, com atividades pouco objetivas e até certo ponto sem condições de serem realizadas, tanto pelo despreparo dos alunos quanto pela falta de material. Percebe-se ainda que as atividades propostas no livro e solicitadas pela professora são mais viáveis para os alunos da escola da zona urbana, que têm mais acesso a jornais e revistas, por exemplo, coisa que é praticamente inviável na zona rural. Ademais, como os alunos do 2º ano podem realizar a tarefa que foi solicitada se eles ainda não leem e dificilmente têm quem os ajude em casa? É algo quase impossível.

Porém, considerando os outros dados aqui analisados em que os alunos fazem uso de sua variação tanto de forma oral quanto escrita, mesmo que tenha sido pouco trabalhada a questão de justaposição das diferentes variedades e sem nenhum ou com poucos comentários que contribuíssem para a percepção linguística utilizada, pode-se inferir que entre as mudanças que a escola sofreu, uma delas foi em relação à prática linguística da professora ao ensinar os alunos, mesmo que ainda seja embrionária, mas já é muito importante.

Nesse contexto, considerando todos os episódios reunidos nesta seção, pode-se afirmar que a asserção: “mediante o emprego de variantes regionais e/ou rurais pelos alunos, o professor pode auxiliá-los a tomar consciência da variação linguística se proferir comentários que levem os alunos a perceberem o uso da variante e se esse professor fizer uso de estratégias como: (1) trabalhar atividades que justapõem a variante local, usada pelos alunos, e a variante própria da modalidade escrita da língua, (2) desenvolver e dramatizar, historinhas (à moda de Chico Bento<sup>45</sup>) em que os personagens tenham características locais, na fala, na cultura, nas condições de vida, nos festejos, etc.; levá-los a comparar os modos de vida e os modos de falar em comunidades urbanas e, (3) usar gêneros textuais variados, como: calendários, músicas, mapas etc., sempre despertando a atenção dos alunos para o universo local e o universo externo (no Maranhão, no Brasil e no mundo) com o mesmo objetivo”, foi parcialmente confirmada.

---

<sup>45</sup> Personagem de fala “caipira”, criado em 1961, pelo cartunista brasileiro Maurício de Sousa.



A seção a seguir será para verificação do acolhimento da participação do aluno pela professora.

### 5.3.5 O repertório linguístico do aluno e o acolhimento da participação dele pelo professor

A interação de alunos com colegas e professores em sala de aula é primordial para o processo ensino/aprendizagem. Para que essa interação ocorra de forma que produza os resultados desejados, o aluno não deve sentir-se censurado, principalmente pelo professor. Dessa forma, para verificar a confirmação ou não da asserção de que: “Ao tomar o piso e falar em sala de aula e em momentos de interação, o aluno usa o seu repertório linguístico caracterizado por variantes regionais e rurais. O acolhimento da participação de alunos por parte do professor poderá incentivá-los a aumentar a participação na aula”, serão analisados dados relacionados à professora e aos alunos, ora eles serão referentes aos dois, ora só a uma das partes. O fragmento a seguir fará alusão ao professor e ao aluno.

#### Fragmento 5.16 – Aula

- P<sup>1</sup> - Vocês vão refazer e amanhã vocês tráis, porque tem que ter o início, meio e fim.  
 - Já sabe a lição Xexéu, pois eu tô apressada é pela lição, num sabe? Ainda tenho de fazer o meu almoço e voltar pra de tarde.  
 A4 - *Eu tô é fazeno é paiaçada mermo.*  
 P<sup>1</sup> - *PAIAçada não! É “paLHAçada”!*

(O/19–20/04/2011)

A professora corrigiu o comentário do aluno publicamente e de forma que pode ser configurado como um ato desrespeitoso para com o modo de falar dele. Além de o comentário não causar nenhum benefício, causou certo embaraço para ele porque os colegas aproveitaram para rir do colega. Esse tipo de estratégia geralmente causa efeitos opostos ao desejado, além de causar certo distanciamento entre o aluno e o professor.

Soares (1989, p. 6) sabiamente assegura que “[...] o conflito entre a linguagem de uma escola fundamentalmente a serviço das classes privilegiadas, cujos padrões linguísticos usa e quer ver usados, e a linguagem das camadas populares que essa escola censura e estigmatiza, é uma das principais causas do fracasso escolar dos alunos pertencentes a essas camadas, na aquisição do saber escolar”. Se o aluno sofre discriminação em seu contexto que mais “familiar” do que escolar, o que supor que pode ou que vai acontecer quando ele participa ou participar de outros contextos? Por

isso é que a escola tem que desempenhar o papel a ela confiado – oferecer aos alunos os conhecimentos necessários e prepará-los para os embates da vida.

Não há dúvidas de que não houve acolhimento do modo como o aluno falou por parte do professor, o que não se constitui em incentivo para participar mais na aula.

No fragmento de aula a seguir, há algumas ocorrências que podem contribuir para elucidar a questão de acolhimento da forma de falar do aluno pelo professor. A análise envolverá o professor e o aluno.

Fragmento 5.17 – Conversa informal durante uma atividade em classe, com a turma do 4º e 5º ano.

Os alunos deveriam contar alguma parte que se lembravam da história. Eles podiam dar mais uma olhada no texto antes de falar.

- A1 – *na mĩa tĩa mei mundo de pranta e bicho, as bichĩa precisava se casar pá ter ôvos e fĩs.*
- A2 – (+) *hõmi (+) na festa sobró mei mundicoisa (+) mar tĩa, tĩa (+) um caba lá, ele contô ùa históra de um /xéi/ trombudo (+) (+) ele era maguim /XÉI/, bem maguim mermu.*
- A3 – (não conseguiu ler, nem falar)
- A4 – *Or minino, eles morava perto dũas neves no ar livro (+) aí (+) aí (+) cada dia eles via o que era mar mió e ia viveno.*
- A5 – *na mĩa tĩa um mininu indo pá iscola vuanu de avuadera e ôto ia de cavalo (+).*
- A6 – *Um minino da iscola, ele desêô um pé de arvre...desêô pasarim (+) e mei mundo de pessoa tombém.*
- A7 – *Eles quiria ir pá iscola (+) e lá tĩa ùa véa (+) aí Nicolau chegô e falô (+) qui tava cum fome e a véa deu cumida pá ele.*
- A8 – *É, ele fêis mei mundo de coisa pá ela (+) fêis ùa festa, deu ùa rapadura de presente pá ela.*
- A9 – *E na iscola tĩa ùa cóba e ur minino mataru a bichĩa (+) e a professora chegô e deu a aula.*
- A10 – *Sabe os animau? (+) num pudia fazê nada cum eles não: bater nos bichin, só dá de cumê.*

(G/52–18/08/2011)

Nessa atividade os alunos falaram naturalmente. Embora não se lembrassem de tudo, eles ficaram empolgados para contar alguma parte da história. É interessante notar a transposição que os alunos fizeram do texto escrito para a linguagem oral. Eles o fazem sem a menor dificuldade e ainda acrescentaram expressões comuns da fala deles, como, “*mei mundo*” (muito (s), muita(s), grande quantidade) e *maguin /xÉi/* (muito magro).

É perceptível que em nenhum momento os alunos foram interrompidos, o que pode ter ocorrido por outro motivo, mas pode também ser interpretado como um acolhimento da forma que conseguiam se expressar para contar as partes da história.

Certamente o fato de os alunos não terem sido interrompidos nem terem sofrido nenhuma observação a respeito da forma como falavam foi fundamental para a participação deles.

E agora será analisado um fragmento de uma aula:

Fragmento 5.18 – aula

[...]

Em sua leitura uma aluna falou:

A2 – <sup>46</sup>*Eu pinTÍO o Meu caBElo.*

A professora interrompeu a aluna e a corrigiu dizendo:

P<sup>1</sup> – *Não é: “o me-U cabe-LO”. A gente só pode dizer: “Os me-OS cabe-LOS”.*

Continuando, a professora solicitou que uma das alunas lesse a sua lista, mas ela respondeu dizendo:

A A3 – <sup>47</sup>*Eu já di a liÇÃO!*

A professora a corrigiu imediatamente:

P<sup>1</sup> – *“já DÍ?” É, Já DEI a lição, Andorinha. Não, é: “já DÍ!”.*

[...] (NC/09–05/11 /2009)

No conteúdo desse fragmento, parte de uma aula, pode-se observar que a atitude da professora em relação à fala das alunas, que não foi ratificadora, se configurou também como pouco respeitosa. Com isso ela perdeu a oportunidade de oferecer outra modalidade de uso da língua, qual seja, a variedade considerada de prestígio. Quando ela diz “*JÁ DÍ?! Já DEI A LIÇÃO, Andorinha. Não, é: “já di!”*”, ela não percebe que a sua prática linguística pedagógica não se constituiu em um “elo” entre a variante linguística do aluno e a variante considerada padrão por dois motivos: o primeiro se refere ao fato de ela corrigir as alunas publicamente e, embora a maioria dos alunos já esteja quase acostumada com esse tipo de atitude por parte da professora, alguns alunos ficam envergonhados. A vergonha dos alunos se deve ao fato de os colegas ficarem zombando e sorrindo pela “queimada<sup>48</sup>”, dada pela professora.

A análise dessa aula nos permite afirmar que a aluna foi tratada como usuária não competente da sua língua, configurando assim o preconceito linguístico advogado por Bagno (2003). Ademais, para esse mesmo autor (BAGNO, 2005), a variação nos modos de falar não se constitui em um “erro”, o que existe é variação linguística, que deve ser administrada pelo professor com uma prática pedagógica voltada para uma

<sup>46</sup> Na Variante de prestígio: Eu penteio o meu cabelo.

<sup>47</sup> Variante de prestígio: Eu já dei a lição.

<sup>48</sup> Comentários ou repreensões feitos pela professora aos alunos, de forma que os colegas entendem como desagradáveis.

pedagogia culturalmente sensível aos saberes do educando, conforme aponta Bortoni-Ricardo (2004).

Ainda para verificar se há acolhimento da forma de falar do aluno pelo professor, será analisado um último fragmento.

Fragmento 5.19 – Conversa com uma aluna

- [...]
- (24) A        Eu num vêũ pá essa iscola véa mar não!
- (25) P<sup>2</sup>     – Mas por quê?
- (26) A        – Tudo mundo manga de mim, fica rino. Eu vô dizê pá mãe.
- (27) P<sup>1</sup>     – Dizer o quê? Hein? Posso saber?
- (28) A        – Pruque mermo.
- (29) P<sup>1</sup>     – O que qui tem? Isso num tira pedaço, não! Tu num liga pra eles não! Dixa eles. Uma hora chega a vez deles também.
- (30) A        – Mar eu num gOsto.(+) Eu vou dá é murro neles.
- (31) P<sup>1</sup>     – Não sióra, aí quem vai tá errado é tu. Dixa que vou dar um jeito neles.
- [...] (E/08 – 14/06/11)

O sentimento expresso pela aluna revela sua indignação pela forma como é tratada pelos colegas. Percebe-se que a forma como os colegas a tratam é um reflexo do que ocorre na sala de aula. O diálogo com a aluna mostra que em algum momento a forma como ela fala recebeu alguma observação negativa feita pela professora.

Nesse contexto, não há dúvidas de que a escola deve trabalhar no sentido de proporcionar a aprendizagem da variedade de prestígio de seus alunos, principalmente quando se trata de variedades estigmatizadas, que não gozam de prestígio. Tanto o discurso oral quanto o escrito precisam ser trabalhados *pela* e *na* escola, mas de uma forma produtiva. O tipo de atitude adotado pela professora acaba não valorizando a variedade linguística dos alunos, nem a dela própria – que em certos momentos se equipara à deles. Dessa forma, a professora deixa de mostrar os diferentes usos da língua, tanto na modalidade oral como escrita, o que não contribui para a apropriação da variação considerada de prestígio pelos alunos.

Pode-se afirmar, ainda, que falta à professora domínio linguístico suficiente para orientar os alunos, pois ela considerou errado a aluna dizer que penteava “o cabelo”, pois para ela “os cabelos” era a única forma correta de dizer. Já a da forma verbal “pintto”, que foi usada pela mesma aluna, ela não se deu conta, não fez referência a respeito. Ademais os “erros” que os alunos revelaram, principalmente na escrita, devem receber outro tipo de tratamento.

Outrossim, as crianças também têm a capacidade de perceber se o uso que fazem da língua, quando falam, é acolhido, geralmente quando elas são repreendidas ou criticadas se retraem, pelo menos por um tempo. Isso foi o que aconteceu com as alunas dois e três. A esse respeito Bortone (2009) ressalta que deve haver todo cuidado ao se tratar da questão da variação linguística do aluno, nada deve ser feito que impeça o aluno de se expressar oralmente ou até por escrito em seu próprio dialeto.

Diante do exposto, é fundamental que o professor tenha conhecimento do cuidado que se deve ter com os alunos que mais necessitam de mediação do ensino, a fim de que eles tenham o conhecimento linguístico ampliado e se apropriem da variedade considerada de prestígio, sem que ela ocorra de forma repressora e/ou traumática. Afinal, a apropriação da variedade considerada de prestígio por parte dos alunos poderá ocasionar a ocorrência de letramento das mais variadas formas e, conseqüentemente, proporcionar uma maior participação na sociedade.

Portanto, os dados aqui analisados mostraram que a asserção de que “Ao tomar o piso e falar em sala de aula e em momentos de interação, o aluno usa o seu repertório linguístico caracterizado por variantes regionais e rurais. O acolhimento da participação de alunos por parte do professor poderá incentivá-los a aumentar a participação na aula”, foi confirmada. Pode-se perceber que no momento em que o aluno sente-se acolhido, a despeito de seu modo de falar, a participação dele nas atividades é espontânea.

#### **5.4 Resumo do capítulo**

Neste capítulo foi feita a análise dos dados produzidos pela pesquisa. Ele foi dividido em duas partes: “A fala como identidade” e “Confronto dos dados com as asserções”. A primeira parte contém uma amostra linguística do modo de falar dos colaboradores. A amostra revela quais os principais metaplasmos que ocorrem no dialeto estudado. Essa amostra inclui várias classes de palavras. Há ainda a análise de um texto escrito por um dos alunos colaboradores e de uma aula. A segunda parte contém a categorização dos dados que foram analisados com o objetivo de confirmar ou não as asserções propostas para este estudo.

No próximo capítulo serão expostas as considerações para o fechamento parcial deste estudo. Serão apresentadas algumas sugestões que poderão ser a contribuição maior desta pesquisa

## **CAPÍTULO 6**

---

### **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

---

Neste capítulo são apresentadas de forma sucinta as discussões estabelecidas em busca da elucidação das inquietações em torno do conflito linguístico que permeia a escola das classes desfavorecidas.

O estudo buscou compreender como os alunos de escolas na zona rural adquirem ou se apropriam da variedade de prestígio, já que a maioria dos seus interlocutores compartilha da mesma variedade linguística, que não é a considerada de prestígio. Ele buscou compreender, ainda, o que a escola faz, como representante da variedade de prestígio, a favor do aluno, para que ele obtenha essa tão necessária ferramenta propulsora de sucesso tanto na escola quanto na vida.

O contexto julgado como ideal para a realização do estudo foi uma classe multisseriada de cinco séries de uma escola na zona rural, mais especificamente os alunos e sua professora no exercício de sua função.

A opção pela etnografia como método foi acertada, pois somente uma imersão no contexto possibilitaria a observação da prática linguístico-pedagógica do professor, da participação dos alunos e da aprendizagem linguística deles causada por influências de dentro e de fora da escola. A precisão das informações, a descrição detalhada dos fatos que poderiam fornecer os subsídios necessários para a compreensão do objeto estudado, somente uma etnografia poderia tornar possível.

O estudo é apresentado em seis capítulos, referências, apêndices e anexos. A pesquisa buscou alcançar o objetivo geral de “Investigar e analisar a prática linguístico-pedagógica de professores de anos iniciais do Ensino Fundamental e sua influência no processo de letramento e de apropriação da variedade de prestígio pelos alunos da zona rural”. Para esse objetivo, foi proposta a asserção geral de que “A prática linguístico-pedagógica de professores de anos iniciais do Ensino Fundamental influencia o processo de letramento e de apropriação da variedade de prestígio, por parte dos alunos de escolas de zona rural”.

No confronto das subasserções com os dados foram usados como base de análise os dados construídos com as informações obtidas no campo de pesquisa. Visando confirmar as subasserções e alcançar o objetivo geral proposto, confirmar a asserção geral e responder às perguntas exploratórias, analisaram-se, inicialmente, “os aspectos da formação sociolinguística da professora”, manifestados na sua prática, se esse tipo de conhecimento é construído na formação inicial ou na formação continuada. Para a análise foram usados fragmentos de aulas e de conversas/entrevistas e textos produzidos por alunos, como já mostrados neste trabalho.

A primeira pergunta exploratória procurava saber se “a formação que os professores receberam, manifestada em sua prática, os prepara para letrar, e se não, como esses professores estão procedendo”. Os dados revelaram que a professora colaboradora não recebeu embasamento teórico e metodológico específico e adequado para trabalhar linguística e pedagogicamente o ensino da língua materna na perspectiva da Sociolinguística em sua formação inicial. E como ela não os tinha recebido de outra forma, realizava o trabalho de forma intuitiva, seguindo as sugestões dos manuais de ensino e sem nenhum monitoramento de seu próprio modo de falar quando estava com os alunos, nem atentava para a importância de suas práticas linguísticas para o aprendizado deles.

Ademais, a professora não tinha ciência da influência que exercia para o aprendizado linguístico dos alunos e de que a língua permeia todas as questões escolares, por isso é tão importante e merece ser trabalhada de forma que os alunos aprendam. Principalmente que se apropriem da variedade dos representantes do poder, e que por isso, também é poderosa.

A segunda análise foi quanto “à prática linguística da professora e a aprendizagem dos alunos”. Integrava essa discussão o questionamento: “Os professores percebem se a prática linguística que utilizam influencia a formação linguística de seus alunos e, como”. Os dados mostraram que inicialmente a professora não percebia que o uso que ela fazia da linguagem oral e/ou escrita influenciava a aprendizagem dos alunos, porém depois ela compreendeu que ao falar ou escrever ela também ensinava. Que essa prática era uma forma até certo ponto “inconsciente” de ensinar e de aprender. A professora passou a colocar em prática algumas orientações recebidas durante a pesquisa, pois, apesar de não se tratar de uma pesquisa-ação, foi natural a troca de experiência, em decorrência de conversas e de respostas aos questionamentos durante a pesquisa. Então, entre outras atitudes adotadas pela professora, observei que ela passou a repetir de forma enfática algumas palavras que os alunos pronunciavam no dialeto deles. E, se eles precisassem usar aquela mesma palavra, ainda naquele momento, alguns já a pronunciavam imitando a professora. Outras atitudes adotadas pela professora que podem ser consideradas como práticas comunicativas que favorecem a formação linguística dos alunos foram:

- ela começou a se monitorar quando falava e ter mais cuidado quando escrevia;
- ela espalhou pela escola cartazes e placas com os nomes dos objetos;



- ao cantar o hino nacional no início da aula, todos sabendo ler ou não, acompanhavam olhando a letra por escrito;
- ela passou a oferecer outra variante para os alunos. E fazia de forma que eles não se sentiam estigmatizados;
- ela começou a solicitar que os alunos repetissem algumas palavras estudadas;
- passaram a fazer uso constante de dicionários (embora eles não ajudassem muito, pois na maioria das vezes os deixavam mais confusos com os significados que ofereciam).

Dessa forma, ficou claro que o professor que percebe a influência que sua linguagem oral e/ou escrita exerce na aprendizagem dos alunos adota sim uma prática comunicativa que favorece a formação linguística deles.

As práticas de letramento da comunidade e das famílias foram a terceira discussão, que também tem uma questão exploratória que procurou saber “como o contexto sociocultural dos alunos e as práticas de letramento de sua comunidade contribuem no processo de ampliação da linguagem e de apropriação da variedade de prestígio”. Essa questão pressupõe que a comunidade onde os alunos se inserem e suas práticas de letramento contribuem para a ampliação da linguagem e a apropriação da variedade de prestígio, resta saber só como a contribuição ocorre.

A zona rural estudada, como quase todas as que o Brasil possui, é relativamente geográfica e economicamente isolada. Porém, há pelo menos duas importantes agências de letramento na comunidade: a escola e a igreja, pois há uma igreja evangélica e, com certa regularidade, atividades religiosas são desenvolvidas por representantes da igreja católica. Os outros importantes contextos de letramento – a comunidade e as famílias que a compõem – oferecem pouca contribuição para o letramento e apropriação da variedade de prestígio pelos alunos.

A família e a comunidade são as duas partes formadoras do ambiente que acolhe, protege e cuida da formação dos seus componentes, nesse caso, dos alunos. Entretanto, nem sempre esse ambiente possui as condições ideais para cumprir com o seu papel. Infelizmente, embora, na maioria das vezes, ele seja acolhedor, protetor e até certo ponto, formador. Em relação ao processo formador que depende das “práticas de letramento” que devem ser vivenciadas na comunidade e na família, nesse caso, o processo ocorre com muitas limitações e dificuldades, como é justificado a seguir.

Por um lado, têm-se as práticas de letramento das famílias. As famílias da comunidade são formadas por pais com pouca ou sem escolarização<sup>49</sup> e conseqüentemente, com pouca ou quase nenhuma prática de letramento. Até mesmo os pais que se pressupõe que sejam mais letrados e que dominam bem a leitura e a escrita, não contribuem tanto para a formação linguística dos filhos, pois fazem uso da mesma variedade linguística do contexto e não contribuem com a realização das tarefas escolares. Porém, alguns pais que gostariam de participar e contribuir mais com a formação dos filhos não o fazem por falta-lhes o conhecimento necessário.

Por outro lado, tem a comunidade formada por uma população quase predominantemente oral e com práticas de letramento distantes das práticas de cultura letrada predominantes na sala de aula. Apesar de essa comunidade fazer uso da escrita em algumas práticas, como nas serestas, nas programações religiosas, nas reuniões da associação, entre outras, elas pouco ou quase não oferecem qualquer contribuição para o processo de letramento e de apropriação da variedade de prestígio por parte dos alunos, por isso o trabalho que a escola realiza e/ou tenta realizar torna-se mais difícil e, em alguns casos, quase impossível se levado em conta o contexto de letramento em que os alunos se inserem e as condições de formação profissional a que os professores têm acesso, como é o do contexto desta pesquisa.

O quarto questionamento exploratório desta pesquisa buscou saber “de que forma o acolhimento da participação dos alunos por parte do professor pode incentivá-los a aumentar a participação na aula e a apropriarem-se da variedade de prestígio”. Essa questão exigiu duas análises.

A primeira análise foi relacionada ao “emprego de variantes regionais e/ou rurais pelos alunos, auxílio do professor aos alunos e consciência da variação linguística por eles”. Foi constatado que os alunos têm consciência da variação linguística de que fazem uso. Essa conscientização pode não ocorrer de forma plena, mas eles sabem que muito do que eles falam e a forma como falam se diferencia de outras variedades e variações linguísticas que já tiveram acesso. Pode-se dizer, porém, que eles não têm consciência da importância que a apropriação da outra forma de falar tem para a vida deles. Infelizmente, a consciência que eles já possuem do modo como falam é resultado da estigmatização que sofrem ou já sofreram, inclusive na sala de aula, condição esta partilhada por muitos brasileiros pertencentes às classes desfavorecidas do país e que

---

<sup>49</sup> Acesso ao mundo da escrita *na e pela* escola. (SOARES, 2003/2010)

sofrem preconceito linguístico, como bem ressaltam Bagno (2003, 2007) e Bortoni-Ricardo (2004, 2005) *inter alia*.

A segunda análise, ligada à quarta questão exploratória, foi sobre “o repertório linguístico do aluno e o acolhimento da participação dele pelo professor”. Por falta de conhecimentos necessários na formação linguística da professora, não se pode dizer que quando ela não emitia algum tipo de observação pejorativa quando os alunos falavam, principalmente nas horas em que ela estava muito atarefada, era por acolhimento. Pode-se dizer que ela permitia que os alunos falassem naturalmente, ou seja, na sua variante de uso e não se preocupava em fazer um trabalho específico a esse respeito ou aproveitava cada momento para ensiná-los, por não perceber o quanto agir dessa maneira era importante para a parentizagem deles. Essa inferência deve-se à existência de observações negativas em outros momentos da análise, por exemplo quando ela repreende dizendo: “*JÁ DÍ?! Já DEI A LIÇÃO, Andorinha. Não, é: “já dí!”*”.

Para Mollica (2007), a avaliação da variedade linguística dos alunos não produz nenhuma vantagem educacional. As atitudes preconceituosas do professor aumentam a distância existente entre a variedade do aluno e a padrão e, como consequência, além de causarem bloqueio na hora de falar na sala de aula, acarretam problemas de baixa autoestima.

Dessa forma, diante do exposto, a quarta asserção foi considerada parcialmente confirmada, pois, além do que já foi considerado, as estratégias e as atividades que a asserção referencia não foram usadas ou aplicadas pela professora.

A quarta questão exploratória, “Investigar se a prática linguístico-pedagógica do professor se constitui em um “elo” entre a variação linguística do aluno e a variação considerada de prestígio”, que já foi discutida acima juntamente com a quarta asserção, é a mesma questão ligada à quinta e última asserção deste estudo de que: “Ao tomar o piso e falar em sala de aula e em momentos de interação, o aluno usa o seu repertório linguístico caracterizado por variantes regionais e rurais. O acolhimento da participação de alunos por parte do professor poderá incentivá-los a aumentar a participação na aula. Esta asserção foi considerada confirmada apesar de parecer quase contraditório, o resultado da análise dela com o da que a antecede – que foi considerada parcialmente confirmada –, pois elas têm algumas semelhanças. Porém, com o mínimo de monitoração por parte da professora, os dados mostraram que, quando o aluno se sente acolhido, ele participa mais nas aulas. Dessa forma, pode-se dizer que a prática

linguístico-pedagógica do professor se constitui em um “elo” entre a variação linguística do aluno e a variação considerada de prestígio.

O resultado desta pesquisa é apenas uma pequena amostra do que pode ocorrer ou ocorre em muitas escolas de zona rural por todo o país. A situação da escola rural no Brasil ainda é muito precária, apesar de existirem alguns programas que são destinados a melhorá-la. Das necessidades diagnosticadas e apresentadas pelo INEP/MEC (2007) e por Fernandes (2011), as identificadas como mais acentuadas na escola estudada foram as seguintes:

- insuficiência e precariedade das instalações físicas, apesar de já ter uma parte construída em alvenaria;
- dificuldade de acesso dos professores e aluno à escola;
- falta de material didático-pedagógico;
- baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série, que chega a ( 87,5% );
- baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os dos que atuam na zona urbana;
- problemas relacionados à formação, ao preparo do professor;
- falta de biblioteca e laboratórios.

Silva, Morais e Bof (2006) ressaltam que o Nordeste é uma das regiões em que a maioria dos professores que atua no Ensino Fundamental da zona rural é leiga, esse fato explica o porquê da situação das escolas rurais nessa região ser das mais críticas. Já Passador (2006) adverte que a decadência da escola rural se deve à falta de uma escola efetivamente rural e Ribeiro (2000) considera que a escola rural é apenas um arremedo da urbana.

Esses teóricos estão certos em suas assertivas, o que clareia a percepção de que cada vez mais torna-se difícil se enxergar a escola rural, porque são tantos os problemas que a envolvem que há dúvidas de que se possa dizer que realmente existe escola rural no Brasil. No entanto, ao se pensar nos pilares que poderiam sustentar a educação rural, um tripé é idealizado, mas ele se configura da seguinte forma: (1) ela não é equipada (INEP/MEC, 2007) e (FERNANDES, 2011), (2) os profissionais não são preparados (SILVA, MORAIS E BOF, 2006) e (3) elas não têm um programa próprio e adequado (PASSADOR, 2006). Esse panorama da escola rural parece irreal, mas não é. Essa é a escola rural que se tem no Brasil, pelo menos no Maranhão a maioria delas se encaixa

nesse perfil. É o que pode ser chamado de falência ou inexistência do principal veículo propulsor de esperança – a escola para os pobres. É desanimador, mas se faz necessário estar diante da realidade para poder se ter coragem de tomar atitudes que causem mudanças.

Nesse contexto, torna-se quase hipotético se esperar que o letramento se processe, da forma desejada, em uma realidade que se configura tão negativa, em um contexto como se apresenta o da escola de zona rural. A situação fica mais complicada quando se observa as considerações de Soares (1993), a respeito da escola. Para ela a escola é a principal agência de letramento, onde as camadas populares veem reconhecidos seus direitos de apropriarem-se do dialeto de prestígio e onde se pode adquirir esse dialeto que se configura como uma das principais ferramentas de luta contra as desigualdades sociais. Bortoni-Ricardo (2004), por sua vez, também advoga ser a escola o espaço excelente para a aquisição de recursos comunicativos que permitam o desempenho competente das práticas sociais especializadas. Bortone (2009) e Mollica (2007) tecem considerações sobre como deve ser feita a ponte entre a variedade estigmatizada e o dialeto de prestígio. Trabalho que depende muito das atitudes do profissional que o conduz – os professores. Conforme alguns autores já referenciados neste trabalho, quando essas atitudes ocorrem, ainda não é de forma satisfatória, faltam-lhes conhecimentos adequados e específicos para a realização de um trabalho que produza resultados mais positivos.

Nesse contexto, não há como discordar desses pesquisadores, não foi sem propósitos que a UNESCO resolveu considerar a educação como um dos três aspectos que classificam uma nação como desenvolvida ou não. O plano do governo brasileiro é de tornar o Brasil em um país desenvolvido; é de ter uma nação cada vez mais desenvolvida, mas não se pode esquecer de que a zona rural tem uma grande influência na avaliação educacional do país e jamais ele se tornará desenvolvido sem primeiro cuidar da educação da população rural. Apesar dos programas já em andamento, os problemas são tão grandes que para amenizá-los uma força-tarefa deve ser planejada para a solução dos problemas que assolam a escola na zona rural.

A realização desta pesquisa tornou possível o acesso a informações que permitem que sejam feitas algumas considerações tendo como objetivo a melhoria da escola na zona rural:

## 1. Problemas de gerenciamento

- Ausência do professor. Nuclear a gestão de pequenas escolas mais próximas. Assim a professora fica disponível para exercer a sua função. O gestor pode atender três ou quatro escolas. E resolver questões como: participar de reuniões para receber as diretrizes, tratar sobre a merenda escolar, fornecer documentos solicitados pela gestão municipal, cuidar da documentação do conselho, entre outras;
- Acompanhamento das atividades pedagógicas. Sistematizar de forma mais pontual, *in loco*, o acompanhamento do trabalho pedagógico, pela coordenação municipal (projetos, aulas, programa, etc);

## 2. Problemas relacionados ao espaço físico

- Espaço insuficiente. Salas pequenas e servindo para diversas funções: depósito, cópias, computação, biblioteca, entre outras. O espaço da sala de aula deve ser priorizado para o trabalho pedagógico. Percebe-se que com poucas alterações seria possível ter um ambiente melhor para as aulas.

## 3. Problemas Pedagógicos

- Falta de material essencial (um quadro adequado, dicionários (adequados), globo terrestre, livros para consultas, etc);
- Planejamento mais voltado para as necessidades do público da escola.

## 4. Observações relacionadas ao trabalho do professor

- Ler histórias com e para os alunos;
- Estimular os alunos a praticar leitura, especialmente as não obrigatórias;
- Reservar momentos para conversar com os alunos, incentivando a participação oral deles;
- Explorar mais o que os conteúdos têm para oferecer, buscar compreender o que o autor deixou de dizer;
- Trabalhar com os alunos as diferenças de modos de falar e em quais contextos eles são mais aceitos ou praticados;
- Mostrar a importância de se aprender novas formas de se dizer a mesma coisa;
- Explicar qual é a variedade de que precisam para ter sucesso escolar e poder lutar pelos seus direitos. Justapor as variedades;

- Usar os próprios textos dos alunos, como referência para integrar o planejamento do trabalho que vai realizar em sala de aula;
- Ter como foco principal os alunos.

## 5. Projetos

Propor ao governo municipal um plano de reorganização e estruturação das escolas de zona rural incluindo:

- **gerenciamento**, de forma que o professor tenha mais disponibilidade para o aluno;
- **Espaço físico**, oferecer o mínimo necessário para o funcionamento da sala de aula;
- **Pedagógico**, oferecer mais conhecimento e acompanhar o trabalho de forma mais localizada, suprir a escola com os instrumentos básicos para o trabalho, aproveitar as reuniões de pais e mestres para formá-los também.
- **Apoio**, oferecer um local de apoio, para o aluno e para o professor, na sede do município.

## 6. Compromisso

Continuar o trabalho de orientação e estudo dos conhecimentos sociolinguísticos na escola pesquisada, de forma regular sendo uma ou duas vezes ao mês ou conforme seja possível e estender a oportunidade aos demais professores da zona rural do município, a depender da aceitação da minha proposta, pela gestão municipal.

A realização desta pesquisa foi um desafio, mas muito singular e prazeroso. Foi um desafio por todas as dificuldades enfrentadas. Primeiro de ordem pessoal, pois durante todo o primeiro ano do curso tive que viajar toda semana para o Maranhão para trabalhar na Universidade Estadual, onde sou servidora. Ademais, como primogênita e responsável pelos pais, tive que continuar cuidando das demandas familiares. Segundo, porque não foi fácil o acesso ao campo tanto pelas estradas, pelas condições de transporte, quando não era morrendo sufocada pela poeira era atolada na lama. Muitas vezes, passando dias inteiros sem ter acesso à comida. Terceiro, por estar em campo e não estar vendo nada que pudesse servir para a tese, mas depois os olhos se abriram e as coisas começaram a melhorar.

A realização deste estudo foi muito prazerosa. Primeiro porque uma das coisas que mais me fascinam é aprender. E nem o tempo será capaz de dizer o quanto eu aprendi durante esse curso. As pessoas que conheci, os congressos dos quais participei, os lugares que visitei (e morei), primeiro foi Brasília, a UnB, os Estados Unidos e muito mais. As bênçãos foram e são maiores do que o sacrifício. O título, se for alcançado, não representará o que foi aprendido. Eu faria tudo outra vez com a mesma intensidade. Entre muitas certezas, a maior que tenho agora é que tentarei ser mais que uma professora melhor.

Nunca vou esquecer que sou parte da escola de zona rural e para mim: “a escola é para o pobre um banco onde ele pode sacar o necessário para a sua sobrevivência, mas os caixas da zona rural estão vazios e alguns nem existem mais. Eles precisam de reforços. Vou tentar ser um deles”.



## REFERÊNCIAS

- ARELARO, L. G. e KRUPPA, S. P. A educação de jovens e adultos. OLIVEIRA, R. P. de, e ADRIÃO, T. (orgs.) **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã VM, 2007. pp. 85 a 105.
- ALMEIDA, J. R. P. de. **História da instrução pública no Brasil (1500 – 1889): história e legislação**. São Paulo: INEP/MEC, 1989.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. e GEWINDSZNAJDER, F. (1999). **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2ª ed. São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- ANDRÉ, M. E. D. A pesquisa no cotidiano escolar. IN: FAZENDA, Ivani (org) **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. pp. 39 – 50.
- \_\_\_\_\_. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- \_\_\_\_\_. **A Abordagem Etnográfica - Uma nova perspectiva na avaliação educacional**. Tecnologia Educacional. Nº 27, set./out. 1978, pp. 9-12.
- ASSELIN, Vitor. **Grilagem, Corrupção e Violência em Terra de Carajás**. Petrópolis: Editora Vozes, 1982.
- AZEVEDO, F. de. **A transmissão da cultura**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1976.
- BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Nada na Língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Preconceito linguístico: o que é como se faz**. São Paulo: Loyola, 2003.
- \_\_\_\_\_. (org.) **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Português ou Brasileiro?: um convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola, 2001.
- BARTON, D. **Local Literacies**. Reading and writing in one community. Routledge, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Literacy: An introduction to the ecology of written language**. Oxford, UK and Cambridge, USA: Blackwell, 1994, p.3-61.
- BATISTA, A. A. G.; SILVA, C. S. R.; BREGUNCI, M. G.; COSTA VAL, M. G. F.; CASTANHEIRA, M. L.; MOURÃO, S.; FRADE, I. C. A. S. **Capacidades linguísticas da alfabetização: Leitura e Escrita**. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. CEALE UFMG- CEALE, 2004.

BEISIEGEL, C. de R. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nambuco, Massangana, 2010 (Coleção Educadores).

BOF, A. M. (org.). **A educação no Brasil Rural**. Brasília: INEP, 2006.

BOGDAN, R. C. E BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Do campo para a cidade**: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais. São Paulo: Parábola, 2011.

\_\_\_\_\_. **Métodos de alfabetização e consciência fonológica**: o tratamento de regras de variação e mudança. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. 201-220, 1º sem. 2006a.

\_\_\_\_\_. Variação linguística e atividade de letramento na sala de aula. IN: KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado de Letras, 2006b. pp 119-144.

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

\_\_\_\_\_. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONE, M. E. **Sociolinguística educacional**. Apostila do curso de sociolinguística Educacional. Brasília: UnB. 2009.

\_\_\_\_\_. **Modos de falar, de ler e de escrever**: análise de estruturas linguísticas. Universidade de Brasília, Centro de Formação Continuada de professores, MEC, 2005 (Série Alfabetização e Linguagem, Módulo 1, Fascículo 07)

BRASIL. Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação **Resolução. CD/FNDE nº 40/11**, de 26 de julho de 2011.

\_\_\_\_\_. Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução CD/FNDE nº 28/11**, de 09 de junho de 2011.

\_\_\_\_\_. Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução CD/FNDE nº 4/10**, de 01 de abril de 2010.

\_\_\_\_\_. Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução CD/FNDE nº 2/08**, de 02 de janeiro de 2008.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Cria o Programa Caminho da Escola**. Resolução CNE/CEB nº 3/07, de 28 de março de 2007. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)**. Parecer CEB /CNE nº 1/06, de 15 de março de 2006.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.** Resolução CEB/CNE n° 1/02, de 3 de abril de 2002

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio.** Parecer CEB/CNE n° 15/98, de 01 de junho de 1998.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Ministério do Desenvolvimento Agrário – MEC/MDA. **Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.** Decreto n° 7.352/2010, de 05 de Novembro de 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Incluir no currículo Oficial da Rede de Ensino a Obrigatoriedade da Temática “História e cultura Afro-Brasileira e Indígena”** Lei Federal. Lei n° 11.645/2008. Diário Oficial da União de 11 de Março de 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do ensino fundamental.** Lei Federal n° 11.525/2007, de 26 de setembro de 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **A duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6(seis) anos de idade.** Lei Federal n° 11.274/2006. Diário Oficial da União de 07 de fevereiro de 2006

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Incluir no currículo Oficial da Rede de Ensino a Obrigatoriedade da Temática “História e cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências.** Lei Federal n° 10.693. Diário Oficial da União de 09 de Janeiro de 2003.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa.** Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n.º 9394. Brasília, 1996.

Instituto Paulo Montenegro. **Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. Um diagnóstico para a inclusão social pela educação.** São Paulo, 2009.

BREAL, M. **Ensaio de semântica.** São Paulo: EDUC e Pontes, 1992.

BRZEZINSKI, I. **A formação do professor para o início da escolarização.** Goiás: Editora UFG, 1987.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística.** 8. ed. São Paulo: Scipione, 2005.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do Estado para o meio rural. In: TERRIEN, J. EDAMASCENO, M. N. (Org.). **Educação e escola no campo.** Campinas: Papyrus, 1993. pp. 15-40.

CAMACHO, H. R. A variação linguística. In: COUTO, H. O. do. (Coord.). **A redação como libertação**. Brasília: UnB, 1990. pp. 41-53.

CÂNDIDO, A. **Os parceiros do Rio Bonito**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1964.

CASTILHO, A. T. de, PRETI, D. (org.). **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo**: T. A Queiróz, 1986-1987. FAPESP.

CASTILHO, A. T. de. Variação linguística e ensino da língua materna. COUTO, H. H. do. (Coord.) **A redação como libertação**. 2. ed. Brasília: UnB, 1990.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge Mass: MIT, 1965.

CUNHA, C. e CINTRA, L. **Nova gramática do Português contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

COSTA, S. A. **Os sem terra e a educação**: um estudo da tentativa de implantação da proposta pedagógica do MST em escolas de assentamentos no Estado de São Paulo. São Carlos: UFSCar, 2003.

EIA/RIMA. **Estudo de Impacto Ambiental e Respectivo Relatório de Impacto Ambiental**. SUZANO – papel e celulose. Projeto Grandis – MA. Pöyry Tecnologia Ltda. São Paulo, 2011.

ERICKSON, F. Prefácio. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de (org.). **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. pp. 125 – 159.

\_\_\_\_\_. Ethnographic Microanalysis. In: MACKAY, Sandra Lee; HORNBERGER, Nancy H. (ed). **Sociolinguistics and Language Teaching**. New York: Cambridge University, 1996a. pp. 238-306.

\_\_\_\_\_. Going for the Zone: the Social and Cognitive Ecology of Teacher-Student Interaction in Classrooms Conversations. In: HICKS, D. (org.). **Discourse, Learning, and Schooling**. Cambridge, Mass.: CUP, 1996b, pp. 29-62.

\_\_\_\_\_. Qualitative methods. IN: **Research in teaching and learning**. Vol. 2. New York; Macmillan Publishing Company, 1990.

\_\_\_\_\_. **Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza, II**: métodos cualitativos y de observación. Barcelona: Paidós, 1989. pp. 195 – 301.

\_\_\_\_\_. **Ethnographic Description on Sociolinguistics**: An International Handbook of the Science of Language and Society. Herausgegeben von Ulrich Ammon, Norbert Dittmar Klaus J. Mattheier, (Ed) Vol. 2 Walter de Gruyter, Berlin. New York, 1988. pp. 1081-1095.

\_\_\_\_\_. **Transformation and school success**: the politics and culture of educational achievement. *Anthropology e Educational Quarterly*, n 18 (4), 1987, pp. 355 a 356.

FEITOSA, A. C. e TROVÃO, J. R. **Atlas escolar Do Maranhão**: espaço Geo-Histórico e Cultural. João Pessoa: Grafset, 2006.

FERNANDES, E. **Desigualdades em campo**. REVISTA EDUCAÇÃO. 163. ed. São Paulo: Segmento Ltda. 2011.

FREIRE, P. A educação libertadora. In: COUTO, H. H. do. (Coord.) **A redação como libertação**. 2. ed. Brasília: UnB, 1990.

\_\_\_\_\_. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 23ª ed. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1989.

FONSECA, M. T. L. **Extensão rural no Brasil**: Um Projeto Educativo para o Capital. São Paulo, Loyola, 1985.

FRANCA, L. P. *et al.* **Guia do CONSAD**: Consórcios de Segurança Alimentar e Desenvolvimento Local. Rio de Janeiro: IBAM/DES/NEL, 2003.

GNERRE, M. (1998) **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GOOGLE IMAGENS. Disponível em: [http://www.google.com.br/search?hl=pt-BR&q=len%C3%A7ois+maranhenses&bav=on.2,or.r\\_gc.r\\_pw.r\\_qf.,cf.osb&biw=1639&bih=800&um=1&ie=UTF-8&tbm=isch&source=og&sa=N&tab=wi&ei=aYicT7KXDYG88ASn9Lj\\_Dg](http://www.google.com.br/search?hl=pt-BR&q=len%C3%A7ois+maranhenses&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.r_qf.,cf.osb&biw=1639&bih=800&um=1&ie=UTF-8&tbm=isch&source=og&sa=N&tab=wi&ei=aYicT7KXDYG88ASn9Lj_Dg)  
Acessado em: 12 de jan. de 2012.

GONZÁLEZ-REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. Tradução: Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GUIMARÃES-IOSIF, R. M. **Educação, Pobreza e Desigualdade no Brasil**: impedimentos para a cidadania global emancipada. 1. ed. Brasília: Liber Livro, 2009.

HEATH, S. B. **Ways with words**: language, life, and work in communities and classrooms. Cambridge: Cambridge University, 1983.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HYMES, D. H. On Communicative competence. IN: BRUMFIT, C. J. & JOHNSON, K. **The communicative approach to language teaching**. Oxford University, 1979.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio**: síntese de Indicadores. Rio de Janeiro: IBGE/PNAD, 2010. 1º de dezembro de 2010.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio**: síntese de Indicadores. Rio de Janeiro: IBGE/PNAD, 2009.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo populacional**. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo populacional**. Rio de Janeiro: IBGE, 1990.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo populacional**. Rio de Janeiro: IBGE, 1980.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo populacional**. Rio de Janeiro: IBGE, 1970.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo populacional**. Rio de Janeiro: IBGE, 1960.

INEP/MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da educação do campo**. Brasília, 2007.

JACOUD, L. **Pobres, pobreza e cidadania**: os desafios recentes da Proteção social. Série Seguridade Social: texto para discussão nº 1372. Brasília: IPEA, jan. 2009.

KATO, M. **No Mundo da Escrita**. São Paulo, Ática, 1993.

\_\_\_\_\_. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. Belo Horizonte: Ática, 1986.

KINTSCH, W. **Memory and Cognition**. New York: John Hiley and Sons, 1977.

KLEIMAN, A. **Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna**. Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

\_\_\_\_\_. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. pp. 23-36.

\_\_\_\_\_. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, A. B. (org.). **A formação do professor**: perspectivas da Linguística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001. pp. 39-68.

\_\_\_\_\_. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (org.). **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000. pp. 223-243.

\_\_\_\_\_. **Os significados do Letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2003.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução: Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Sherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 1972a/2008.

\_\_\_\_\_. **Sociolinguistics patterns**. Philadelphia: Pennsylvania University. 1968/1972b.

LEITE, S. C. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LEMLE, M. **Guia Teórico do alfabetizador**. 16. ed. São Paulo: Ática, 2004.

LOBATO, J. B. M. **Urupês**. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 1971.

MAGALHÃES, I. **Práticas discursivas de letramento**: a construção da identidade em relatos de mulheres. IN: KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento**: uma

nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado de Letras, 2006. pp. 201-235.

MARINHO, E. **Um Olhar sobre a educação rural brasileira**. Brasília: Universa, 2008.

MATTOSO CÂMARA Jr. **História e estrutura da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Padrão, 1975.

MOLLICA, M. C. A importância da ABRALIN para a sociolinguística. IN: **ABRALIN 40 anos em cena**. UFPB João Pessoa, 2009 p. 205 a 213.

\_\_\_\_\_. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_. **Da linguagem coloquial à escrita padrão**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

MORISSAWA, M. **A história da luta pela terra e o MST**. São Luís: Expressão Popular, 2001.

NASCIMENTO, N. M. **História do Maranhão**. São Paulo: FTD, 2001.

NUNES, A. Onde moram os Ribeiros? **Revista Veja**. São Paulo: Abril, 22.08.2001. p 50.

PASSADOR, C S. **A educação rural no Brasil: o caso da escola do campo no Paraná**. São Paulo: ANABLUME, 2006.

PEIXOTO, A. **Noções de história da educação**. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1936.

PILETTI, C. e PILETTI, N. **Filosofia e história da educação**. São Paulo: Ática, 1988.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento **Atlas do desenvolvimento humano**. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/atlas/oque/index.php>. Acessado em: 27 de jan. de 2012.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? Trad. de Almiro Pisetta. In: SIGNORINI, I. (org.) **Lingua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras. São Paulo: Fapesp. pp. 21-45. 1998.

Revista Carta Capital. **Entrevista**. São Paulo: Confiança. 366. ed. 2 de novembro de 2005, p. 15.

Revista Veja. **Justiça**. Incentivo ao Português errado. São Paulo: Abril, 28 de setembro de 2011, p. 93.

RIBEIRO, M. **Educação básica do campo: um desafio dos trabalhadores da terra**. Texto publicado em abril, 2000. Disponível em: <http://www.bnaf.org.br> Acessado em: 20 de out. de 2011.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROSA, M. C. **Introdução à Morfologia**. São Paulo: Contexto, 2000.

SANCHES, E. (ed.) **Enciclopédia de Imperatriz: 150 anos**. Editor e redator: Sanches. Maranhão: Instituto Imperatriz, 2003, 600 p.

SANTOS, M. SILVEIRA, M. L. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. 5 ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1986.

SCHMIDT, A. B.; BASTOS, D. L.; MELO, E. A.; OLIVEIRA, J. R. R.; SILVA, M. J. A.; KOYANAGI, R.; COSTA, R. S. F.S.; MOREIRA, V.; SECHIM, W. Z.. Educação no Campo: políticas públicas. **Revista Presença Pedagógica**. V. 16, nº 96, nov./dez. pp. 38 – 43, 2010.

SEVILLE-TROIKE, M. **The Ethnography of Communication**. England: OXFORD, 1982.

SILVA, L. H. da. MORAIS, T.C. de; BOF, A. M. A Educação no meio rural do Brasil: revisão da literatura. IN: BOF, Alvana Maria (org). **A Educação no Brasil Rural**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. pp. 69-137.

SILVA, T. C. **Fonética e Fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SIMÕES, D. **Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave**. São Paulo: Parábola, 2006.

SOARES, M. Letramento e Escolarização. IN: RIBEIRO, Vera Mazagão (org.) **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003/2010. pp. 89-113.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e Letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004a.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 25, Jan /Fev /Mar /Abr 2004b. pp. 5-17.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1993.

SPOSATI, A. Assistência social: de ação individual a direito social. In **Revista Brasileira de Direito Constitucional** – RBDC n. 10 – jul./dez. 2007. pp 435 – 458. Disponível em: [http://www.esdc.com.br/RBDC/RBDC-10/RBDC-10-435-Aldaiza\\_Sposati.pdf](http://www.esdc.com.br/RBDC/RBDC-10/RBDC-10-435-Aldaiza_Sposati.pdf). Acessado em: 25 de março de 2012.

STREET, B. (org) **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge University, 1993.

\_\_\_\_\_. (org.) **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.



TAVEIRO-SILVA, M.G. **Experiência de vida: um percurso para o letramento.** Dissertação (Mestrado) Universidade de Brasília. Programa de Pós-Graduação do Instituto de Letras, 2007. 169 p.

TERZI, S. B. **A Construção do currículo nos cursos de letramento de jovens e adultos não escolarizados**, 2007. pp.05-06. Disponível em: [www.cereja.org.br](http://www.cereja.org.br). Acessado em: 27 jan. 2009.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização.** São Paulo, Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In: SIGNORINI, I. (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 2001. pp. 77-96.

\_\_\_\_\_. **A escolaridade é um critério adequado para avaliar o grau de letramento em um país do terceiro mundo.** In: WORLD CONGRESS OF APPLIED LINGUISTICS11, 1996, Finlândia.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e Letramento.** São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Perspectivas históricas e a-históricas do letramento.** Caderno de Estudos Linguísticos: revista do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas: Unicamp. 1993. pp. 26, 49.

\_\_\_\_\_. **Adultos não Alfabetizados: o avesso do avesso.** São Paulo: Pontes, 1988.

TRASK, R. L. **Dicionário de linguagem e linguística.** Tradução e adaptação de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004.

VEIGA, J. E. **Cidades Imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula.** Campinas: Autores Associados, 2002.

WANDERLEY, M. N. V. **O lugar dos rurais: o meio rural no Brasil moderno.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

WEREBE, M. J. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil.** 4. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

WERNECK, H. **Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo.** Petrópolis/RJ: Vozes 26. ed., 2009.

WHITE, E. G. **Mente caráter e personalidade.** São Paulo: CASA, 2005.

WIKIPEDIA. Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Imperatriz\\_\(Maranhão\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Imperatriz_(Maranhão))  
Acessado em: 12 de jan. de 2012.

XAVIER, M. F.; MATEUS, M. H. M. (Org.). **Dicionário de termos linguísticos.** Lisboa: Cosmos, 1990. v. 1.

---

## **APÊNDICES**

---

---

## APÊNDICE A

## QUESTIONÁRIO PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS

Caro(a) colaborador(a),

Esse questionário se destina a obter alguns dados sobre o processo de aquisição da linguagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental e é parte integrante de uma pesquisa de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília. Pedimos sua colaboração para respondê-lo. Suas respostas são confidenciais.

Agradecemos desde já sua preciosa colaboração.

1. Por favor, informe: 1.1 Idade \_\_\_ anos    1.2 Sexo:    ( ) Masculino    ( ) Feminino
2. Casado(a): ( ) Sim    ( ) Não    Número de residentes: \_\_\_ adultos    \_\_\_ crianças
3. Número de filhos: \_\_\_\_\_ filho (s), idade \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ filha (s), idade \_\_\_\_\_
4. Quantos trabalham?  
 Tipo de trabalho: Pai: \_\_\_ Renda: \_\_\_\_\_ Aposentado? Não ( ) Sim ( ) Tipo: \_\_\_\_\_  
 Mãe: \_\_\_ Renda: \_\_\_\_\_ Aposentado? Não ( ) Sim ( ) Tipo: \_\_\_\_\_  
 Avó: \_\_\_ Renda: \_\_\_\_\_ Aposentado? Não ( ) Sim ( ) Tipo: \_\_\_\_\_  
 Outro: \_\_\_ Renda: \_\_\_\_\_ Aposentado? Não ( ) Sim ( ) Tipo: \_\_\_\_\_
5. Residência própria? ( ) Sim    ( ) Não. Tipo: \_\_\_\_\_
6. Tempo de residência no local? \_\_\_\_\_ ano(s)
7. Já morou na cidade? ( ) Sim    ( ) Não    Por quê? \_\_\_\_\_
8. Em sua casa tem:    ( ) água    ( ) luz    ( ) banheiro    ( ) guarda roupas  
 ( ) telefone (cel)    ( ) Filtro    ( ) fogão    ( ) geladeira    ( ) cama quantas? \_\_\_\_\_  
 ( ) rádio, quem mais ouve? \_\_\_ ( ) TV, programa(s) mais assistido(s)? \_\_\_\_\_  
 Quem o(s) assiste? \_\_\_\_\_
8. Principais atividades de recreação (do local), para:  
 Idosos: \_\_\_\_\_ Homens: \_\_\_\_\_ Mulheres \_\_\_\_\_ Jovens \_\_\_\_\_ Crianças: \_\_\_\_\_
9. Quantidade de crianças que frequentam a escola?  
 \_\_\_\_\_ na educação infantil;    \_\_\_\_\_ no \_\_\_\_\_ ano;    \_\_\_\_\_ no \_\_\_\_\_ ano
10. Do quê as crianças gostam mais na escola? \_\_\_\_\_
11. Elas faltam às aulas? ( ) Sim ( ) Não Por quê? \_\_\_\_\_
12. Elas gostam de fazer a tarefa? ( ) Sim ( ) Não. Por quê? \_\_\_\_\_
13. Elas têm tempo reservado para as tarefas? ( ) Sim ( ) Não, por quê? \_\_\_\_\_
14. Essa escola é boa?    ( ) Sim    ( ) Não Por quê? \_\_\_\_\_
15. Seu grau de parentesco com o(s) estudante(s): \_\_\_\_\_

16. Maior escolaridade alcançada por:  
 filho (s) \_\_ anos de estudo\_\_ curso\_\_\_\_\_  
 outro membro da família (do povoado) \_\_\_\_ anos de estudo\_\_\_\_ curso\_\_\_\_\_
17. Atividade dos filhos nascidos e criados no povoado, quando pararam de estudar:  
 As mulheres\_\_\_\_\_ Os homens\_\_\_\_\_
18. Vale a pena estudar?  Sim  Não, por quê? \_\_\_\_\_
19. Você estudou (estuda)?  Não  Sim, por quê? \_\_\_\_\_
20. Quantos anos você estudou?\_\_\_\_\_ Se sim, qual seu grau de escolaridade?  
 Ensino médio incompleto  Ensino médio completo  Ensino médio cursando  
 Graduação incompleta  Graduação completa  Graduação (cursando)  
 Outra. Qual? \_\_\_\_\_
21. Que tipo de escola você cursou:  
 21.1 Alfabetização:  Pública  Privada  Outra: \_\_\_\_\_  
 21.2 De 1ª a 4ª série:  Pública  Privada  Outra: \_\_\_\_\_  
 21.3 De 5ª a 8ª série:  Pública  Privada  Outra: \_\_\_\_\_  
 21.4 Ensino médio:  Pública  Privada  Outra: \_\_\_\_\_  
 21.5 Ensino superior:  Pública  Privada  Outra: \_\_\_\_\_
22. Nas séries a seguir, qual a localização da sua escola:  
 22.1 Alfabetização:  Zona Urbana  Zona rural  
 22.2 De 1ª a 4ª série:  Zona Urbana  Zona rural  
 22.3 De 5ª a 8ª série:  Zona Urbana  Zona rural  
 22.4 Ensino médio:  Zona Urbana  Zona rural
23. Qual o grau de escolaridade do seu pai?  Sem estudos  
 Ensino fundamental incompleto  Ensino fundamental completo  
 Ensino médio incompleto  Ensino médio completo  
 Graduação incompleta  Graduação completa  
 Outra. Qual? \_\_\_\_\_
24. Qual o grau de escolaridade da sua mãe?  Sem estudos  
 Ensino fundamental incompleto  Ensino fundamental completo  
 Ensino médio incompleto  Ensino médio completo  
 Graduação incompleta  Graduação completa  
 Outra. Qual? \_\_\_\_\_
25. Como você vê a mudança de endereço da escola? \_\_\_\_\_
26. Quantas vezes você vai à cidade: Por semana? \_\_\_\_\_ Por mês? \_\_\_\_\_
27. Onde você faz compras: \_\_\_\_\_
28. De onde vem o alimento:  do cultivo  compro de vizinhos  da cidade
29. Que alimentos vocês mais consomem: \_\_\_\_\_
30. Vocês que compram o material escolar?  Sim  Não, por quê? \_\_\_\_\_
31. Você está no programa Bolsa Escola?  Sim  Não. Por quê? \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B

## QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR

Caro(a) professor(a),

Esse questionário se destina a obter alguns dados sobre o processo de aquisição da linguagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental e é parte integrante de uma pesquisa de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília. Pedimos sua colaboração para respondê-lo. Suas respostas são confidenciais. Agradecemos desde já sua preciosa colaboração.

1. Por favor, informe:

1.1 Idade \_\_\_\_\_ anos

1.2 Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

2. Qual seu grau de escolaridade?

- |                             |                                   |
|-----------------------------|-----------------------------------|
| ( ) Sem estudos             | ( ) Ensino fundamental incompleto |
| ( ) Ensino médio incompleto | ( ) Ensino fundamental completo   |
| ( ) Ensino médio completo   | ( ) Graduação incompleta          |
| ( ) Graduação completa      | ( ) Outra. Qual? _____            |

3. Há quanto tempo você trabalha com a alfabetização? \_\_\_\_\_

4. Qual o seu curso de formação? \_\_\_\_\_

5. Em que tipo de escola você cursou:

- |   |             |             |                  |
|---|-------------|-------------|------------------|
| 5.1 Alfabetização:                            | ( ) Pública | ( ) Privada | ( ) Outra: _____ |
| 5.2 De 1 <sup>a</sup> a 4 <sup>a</sup> série: | ( ) Pública | ( ) Privada | ( ) Outra: _____ |
| 5.3 De 5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> série: | ( ) Pública | ( ) Privada | ( ) Outra: _____ |
| 5.4 Ensino médio:                             | ( ) Pública | ( ) Privada | ( ) Outra: _____ |
| 5.5 Ensino superior:                          | ( ) Pública | ( ) Privada | ( ) Outra: _____ |

6. Nas séries a seguir, qual a localização da sua escola:

- |   |                 |                |
|---|-----------------|----------------|
| 6.1 Alfabetização:                            | ( ) Zona Urbana | ( ) Zona rural |
| 6.2 De 1 <sup>a</sup> a 4 <sup>a</sup> série: | ( ) Zona Urbana | ( ) Zona rural |
| 6.3 De 5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> série: | ( ) Zona Urbana | ( ) Zona rural |
| 6.4 Ensino médio:                             | ( ) Zona Urbana | ( ) Zona rural |

7. Qual o grau de escolaridade do seu pai?

- |                             |                                   |
|-----------------------------|-----------------------------------|
| ( ) Sem estudos             | ( ) Ensino fundamental incompleto |
| ( ) Ensino médio incompleto | ( ) Ensino fundamental completo   |
| ( ) Ensino médio completo   | ( ) Graduação incompleta          |
| ( ) Graduação completa      | ( ) Outra. Qual? _____            |

8. Qual o grau de escolaridade da sua mãe?

- |                             |                                   |
|-----------------------------|-----------------------------------|
| ( ) Sem estudos             | ( ) Ensino fundamental incompleto |
| ( ) Ensino médio incompleto | ( ) Ensino fundamental completo   |
| ( ) Ensino médio completo   | ( ) Graduação incompleta          |
| ( ) Graduação completa      | ( ) Outra. Qual? _____            |

---

---

## **ANEXOS**

---

---

## ANEXO A

## Aprovação do Conselho de Ética para a realização da pesquisa



Conselho de Ética em Pesquisa  
Instituto de Ciências Humanas  
Universidade de Brasília

Universidade de Brasília  
Instituto de Ciências Humanas  
Campus Universitário Darcy Ribeiro

**ANÁLISE DE PROJETO DE PESQUISA**

**Título do Projeto:** LETRAMENTO E LINGUAGEM NA ZONA RURAL DO MARANHÃO: A FORMAÇÃO, A PRÁTICA LINGUÍSTICO-PEDAGÓGICA DO PROFESSOR E A APROPRIAÇÃO DA VARIEDADE DE PRESTÍGIO PELO ALUNO

**Pesquisador responsável:** MARIA DA GUIA TAVEIRO SILVA

Com base nas Resoluções 196/96, do CNS/MS, que regulamenta a ética da pesquisa em seres humanos, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília, após análise dos aspectos éticos, resolveu **APROVAR** o projeto intitulado "LETRAMENTO E LINGUAGEM NA ZONA RURAL DO MARANHÃO: A FORMAÇÃO, A PRÁTICA LINGUÍSTICO-PEDAGÓGICA DO PROFESSOR E A APROPRIAÇÃO DA VARIEDADE DE PRESTÍGIO PELO ALUNO".

O pesquisador responsável fica notificado da obrigatoriedade da apresentação de um relatório final sucinto e objetivo sobre o desenvolvimento do Projeto, no prazo de 1 (um) ano a contar da presente data (itens VII.13 letra "d" e IX.2 letra "c" da Resolução CNS 196/96).

Brasília, 18 de julho de 2011.

Debora Diniz

Coordenadora Geral – CEP/IH

## ANEXO B

Texto 5.1 Produção textual de um aluno do 4º ano, de 15 anos e 11 meses

Duranti minhas férias eu mi  
 di verti muito eu fiz muitas  
 coisas eu vou conta pra vovó  
 porisempre eu andei de moto  
 andei de equo fui para casa  
 da minha vó eu andei  
 de bicicleta fizei bola i  
 fizei viduqueizimor uma  
 Brincadeira e di muitas percor  
 foi uma Brincadeira tangular  
 ariatii Bartanti televisô  
 meu primer timbero parte  
 ar por lar pra casa  
 ai qui fica mais animado  
 ai nois Brinquemo di peguega  
 do sirkender da pulca ladrao  
 Brinquemo di litar e mais  
 estava aciois para venta  
 a estuda foi tanto ventade  
 quill ate sonhei ventando  
 para escola  
 mais agora esta di venta  
 a escola estou muito  
 feliz comos Brigado sembo  
 Pa min do mais esta  
 oportunidade



## ANEXO C

Texto 5.3 Cópia de um texto escrito no quadro, (aluna do 4º ano, de 14 anos)

centros de trânsito 8 km/h

Existem leis de trânsito para  
controlar o tráfego de veículos que transitam por estas  
estradas são as carretas caminhões motor etc etc  
com Geralmente velocidade permitidos  
são 80 km/h

perquiri no dicionário o significado  
da palavra rada

Qual a velocidade máxima que um carro  
pode percorrer na estrada BR  
80 km/h

perquiri no dicionário o significado



## ANEXO E

Texto 5.5 Relatório de atividades escrito por um aluno do 3º ano, de 9 anos e 8 meses

06-07-2014 universo

eu leanku me cinzeiro saltar  
 PIPPO, um porqueto Rodu-pico  
 eu porra linku-acide ideris oio  
 tralkalle muito ande de la cleta  
 leanku me cinzeiro

ANEXO F

Texto 5.6 - Aluno do 2º ano, de 10 anos e 5 meses



## ANEXO G

**Ferreira Gullar**

Nada vos oferto  
Além destas mortes  
De que me alimento

“Caminhos não há.  
Mas as gramas  
os inventarão.

Aqui se inicia,  
uma viagem clara  
para a encantação.

Fonte, flor em fogo,  
Quem é que nos espera  
por detrás da noite?

Nada vos sovino:  
com a minha  
incerteza,  
vos ilumino.”

## ANEXO H

Madrugada Camponesa

Thiago de Melo, 1962

Madrugada camponesa  
faz escuro ainda no chão  
mas é preciso plantar.  
A noite já foi mais noite,  
a manhã já vai chegar.  
Não vale mais a canção  
feita de medo e arremedo  
para enganar a solidão.  
Agora vale a verdade  
cantada simples e sempre,  
agora vale a alegria  
que se constrói dia a dia  
feita de canto e de pão.  
Breve há de ser (sinto no ar)  
tempo de trigo maduro.  
Vai ser tempo de ceifar.  
Já se levantam prodígios,  
chuva azul no milharal,  
estala em flor o feijão,  
um leite novo minando  
no meu longe seringal.  
Já é quase tempo de amor.  
Colho um sol que arde no chão,  
lavro a luz dentro da cana,  
minha alma no seu pendão.  
Madrugada camponesa.  
Faz escuro (já nem tanto),  
vale a pena trabalhar.  
Faz escuro mas eu canto  
porque amanhã vai chegar.