

## O tratamento que a escola dá à variedade linguística do aluno do ensino fundamental de uma escola da zona rural, do município de Imperatriz-MA

The treatment that the school gives to the linguistic variety of the elementary school student in a rural school, Imperatriz-MA

Ana Carolina Freitas de Farias<sup>1</sup>  
Maria da Guia Taveiro Silva<sup>2</sup>

**Resumo:** Este estudo busca investigar como a variedade linguística de alunos de escolas rurais, localizadas no município de Imperatriz/MA, é tratada pelo professor do Ensino Fundamental, especificamente oitavo e nono anos, da rede pública de ensino. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa em uma escola da zona rural. Os principais recursos de investigação deram-se por observação, entrevistas e análise documental (de textos dos alunos). Os pressupostos teóricos que serviram de subsídio partiram dos estudos de Bagno (1999), Bortoni-Ricardo (2004; 2005), Coelho *et al.* (2018), Marinho (2008), entre outros. Os resultados evidenciam pequenas mudanças no cenário da Educação do Campo, especialmente no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, pois a língua assume perspectivas voltadas ao aspecto social e concepções sobre falar *errado* ou *certo* são substituídas pela noção linguística de adequação e inadequação. No entanto, ainda existem questões que merecem ser repensadas na prática pedagógica, entre elas: a forma de os professores lidar com a variação linguística em sala de aula. Observa-se que as intervenções são em geral limitadas, pois os professores se sentem inseguros quanto ao momento de intervir, especialmente em eventos de oralidade. Por fim, o presente estudo pretende contribuir para a promoção de um ensino mais consciente e democrático, especialmente em escolas rurais.

**Palavras-chave:** escrita; educação do campo; ensino fundamental; variedade linguística.

**Abstract:** This study seeks to investigate how the linguistic variety of students from rural schools, from rural schools, is treated by the elementary school teacher, from the public school system. Therefore, a qualitative research was carried out in a school in the rural area, in the city of Imperatriz - MA, specifically in the Estrada do Arroz pole. The main research resources were observations, interviews and document analysis (students' texts). The reasoning was sought in theorists such as Bagno (1999), Bortoni-Ricardo (2004; 2005), Coelho *et al.* (2018), Marinho (2008), among others. The results show small changes in the rural education scenario, especially with regard to the teaching of Portuguese Language, in which the language takes on socially-oriented perspectives and situations such as saying *wrong* or *right* are replaced by the linguistic notion of adequacy. and inadequacy. However, there are still issues that deserve to be rethought in pedagogical practice, among them: the teachers' behavior when dealing with linguistic variation in the classroom. It is observed that interventions are generally limited, as teachers feel insecure about the moment to intervene, especially in oral events. Finally, the present study aims to contribute to the promotion of a more conscious and democratic teaching.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Letras, Imperatriz, MA, Brasil. Endereço eletrônico: [ana.farias@uemasul.edu.br](mailto:ana.farias@uemasul.edu.br).

<sup>2</sup> Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Letras, Imperatriz, MA, Brasil. Endereço eletrônico: [maria.silva@uemasul.edu.br](mailto:maria.silva@uemasul.edu.br).

**Keywords:** writing; rural education; elementary school; linguistic variety.

## Introdução

Esta pesquisa é resultado do projeto de iniciação científica realizado entre os anos de 2017 e 2019. Este artigo trata-se especificamente da unidade pertencente à rede pública municipal de ensino, que fica localizada no povoado Olho D'Água dos Martins, no município de Imperatriz-MA.

A história do Brasil é permeada por um processo contínuo de exclusão, no qual predomina a ideologia de superioridade da elite sobre os demais cidadãos e tal fato é tido como *natural*. A escola, em parte, tem responsabilidade na manutenção das desigualdades, a exemplo do que acontece com os alunos do campo: a eles pouco valor é dado, são estigmatizados, pois, muitas vezes, sua capacidade de aprender é subestimada e o que sabem é visto como algo que precisa ser *consertado*.

A educação do campo, nos âmbitos histórico e político, muitas vezes não recebeu a atenção e o investimento apropriado das autoridades governamentais, haja vista que a imagem do homem do campo está fortemente atrelada à falta de instrução, ao atraso e à improdutividade. Sua relevância é associada ao trabalho braçal, sendo dispensável custear uma educação de qualidade e até mesmo espaço físico para a prática do ensino (MARINHO, 2008).

Nesta perspectiva, este trabalho defende a Educação no campo, estabelecida pelo Decreto 7352/2010, que define a escola no campo como aquela situada em área rural, conforme estabelecida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda, predominantemente, a população do campo (BRASIL, 2010). Além disso, em forma de resistência de um povo, de um lugar e de uma língua, defende-se a Educação do campo, que reafirma o campo como um território de relações sociais, de cultura, de diálogo entre os saberes pedagógicos e os saberes dos camponeses. Portanto, “[...] trata de construir uma educação *do* povo do campo e não apenas *com* ele, nem muito menos *para* ele” (CALDART, p. 18, 2004a, grifos do autor).

Para a educação do campo, muitos são os problemas a serem enfrentados, dado que ao longo do território nacional se pode encontrar, ainda, turmas multisseriadas, com clara falta de investimento em formação e, conseqüentemente, com profissionais despreparados para lidar com a diversidade. Logo, há o esquecimento de um povo, de um local e de uma língua.

Uma vez que é estabelecida uma visão de supremacia do urbano sobre o rural, o homem do campo cria uma enganosa miragem da cidade como o espaço ideal para residir, trabalhar, estudar e, o que é ainda mais comum, aceita a legitimação da fala do sujeito do meio urbano

em detrimento da sua maneira de falar. Nesse viés, é estabelecida a ideia de hegemonia, na qual somente uma parcela da população é valorizada.

Esse cenário aponta para o processo de transplantação da educação urbana para o campo, na/no qual são organizados e construídos modelos de ensino que fortalecem e justificam a crença de uma língua uniforme, tendo a norma culta<sup>3</sup> como a principal referência para o *falar bem*. Desse modo, o aluno que deveria ser o protagonista do processo de educação é esquecido. Sendo considerado, portanto, um mero receptor de informações, que em nada contribui para a sua formação linguística ou social.

Nota-se que a variedade linguística, especialmente no Brasil, não é somente um fator linguístico. A estratificação social está diretamente ligada às variedades linguísticas, como ocorre na diferenciação das variedades rurais e urbanas. Aqueles que fazem o uso da primeira são julgados incultos não somente pelos falantes da segunda variedade, mas, também, por si mesmos (BAGNO, 2003; BORTONI-RICARDO, 2004).

Nesse contexto, a Sociolinguística possibilita, entre outros objetivos, o compromisso de desenvolver, junto ao professor da educação básica, recursos para um ensino de língua consciente e inclusivo. O principal objetivo é que o discente consiga desenvolver plenamente suas competências linguísticas e possa interagir em diversos contextos (BORTONI-RICARDO, 2004; COELHO *et al.* 2018). Consequentemente, o aluno não se sente preso a um único modelo de língua; pelo contrário, deve entender que existem diferentes formas de falar e isso não impossibilita a interação comunicativa.

Face ao exposto, o presente estudo se orienta pelos princípios da Sociolinguística Educacional, na busca de um ensino que respeite a individualidade e a diversidade de falares. Entende-se que o principal papel da escola nesse processo é oferecer apoio ao aluno, possibilitando a ampliação de suas competências sociocomunicativas. Nesse caso, serão utilizados, sobretudo, os estudos de Bagno (1999), Bortoni-Ricardo (2004; 2005), Marinho (2008) e Coelho *et al.* (2018).

Portanto, este estudo buscou investigar como a variedade linguística de alunos de escolas rurais é tratada pelo professor do Ensino Fundamental. Pretende-se refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, visando contribuir com a prática pedagógica do professor de língua natural. Assim, intenta-se construir caminhos que possibilitem ao aluno entender o português como uma ferramenta de libertação. Além disso, busca-se despertar um olhar crítico para como a variedade linguística da zona rural é tratada no ambiente escolar.

---

<sup>3</sup> Entende-se por norma culta, de acordo com Faraco (2008), o valor social positivo a um conjunto de fenômenos linguísticos, que ocorre habitualmente nos usos linguísticos dos falantes letrados em contextos mais monitorados.

Este artigo apresenta a seguinte estrutura: (i) A Sociolinguística e a prática do ensino; (ii) Educação do Campo: reconstrução histórica e perspectivas atuais; (iii) Caminhos metodológicos; (iv) Análise e discussão dos dados; (v) Considerações finais.

### **A Sociolinguística e a prática do ensino**

Não raro se ouve de algumas pessoas, ao serem perguntadas se desejam aprender um novo idioma, responderem que não, justificando em seguida que *mal falam* o português. Assim, cabe questionar: o que seria falar bem ou mal uma língua? Existe uma forma correta? E o que motiva o falante a pensar dessa forma? A resposta para essas perguntas está correlacionada ao ideal de língua, buscado por aqueles que acreditam que qualquer variedade/uso fora das normas gramaticais prescritivas está incorreta/incorreto e não deve ser usada/usado.

Mesmo que a maioria dos falantes, no Brasil, use a língua portuguesa para se comunicar, o feito não é, necessariamente, uma garantia de que todos falem da mesma maneira. No entanto, essa é uma conjuntura que ganhou força, criando o mito de que existe uma forma correta de falar, prescrita pela gramática normativa. Dessa maneira, os indivíduos que não fazem uso da variedade privilegiada são estigmatizados, ridicularizados e excluídos (BAGNO, 1999).

A escola tem grande responsabilidade na formação linguística dos indivíduos. Nessa perspectiva, é indispensável a adoção de metodologias que não ignorem a língua natural dos alunos, que seja inclusiva e democrática, afinal,

[...] a escola costuma ser um dos primeiros lugares em que a criança experimenta, de modo sistemático, relações sociais mais amplas das que vive na família, e de uma intencionalidade política e pedagógica nessa dimensão pode depender muitos dos traços de seu caráter, muitos dos valores que assume na sua vida (CALDART, 2004b, p. 39).

Essa perspectiva não significa que a escola terá que renunciar o ensino formal da língua, o problema se configura ao se acreditar e fazer com que os educandos acreditem na ideia fantasiosa de que a língua pode ser mantida de forma intacta, presa em um ideal de perfeição, desconsiderando as variações e fazendo aflorar o preconceito linguístico. Como ratificam Coelho *et al.* (2018, p. 141), “[...] é sempre importante lembrar que usar apenas uma variedade culta nas situações comunicativas que requerem diferentes estilos é tão inadequado (ou disfuncional) quanto usar apenas o vernáculo (tenha ele forma estigmatizadas ou não)”.

Conforme Bortoni-Ricardo (2004, p. 58), “[...] a escola é, por excelência, o *locus* – o espaço – em que os educandos vão adquirir, de forma sistemática, recursos comunicativos que lhes permitam desempenhar-se competentemente em práticas sociais especializadas”. A tendência dos alunos de zona rural é sair do campo, principalmente quando chegam ao Ensino

Médio, e o papel da escola, então, é viabilizar a aprendizagem da língua, de forma que se consiga prover os recursos comunicativos necessários, de forma que o aluno se sinta à vontade para falar e capacitado para usar, de maneira adequada, as variedades que a língua dispõe nos variados contextos sociais.

Pode-se mencionar, de forma ilustrativa, que, quando uma pessoa decide aprender um novo idioma, não significa que ela deixará de falar sua língua materna; pelo contrário, haverá a ampliação de suas competências linguísticas. Desse modo, quando uma criança ingressa na escola, o objetivo não deve ser que ela deixe de usar a língua que a identifica, a aprendida em sua comunidade de fala, mas, como defende Bortoni-Ricardo (2005, p. 15), “[...] os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de falar”.

Nessa concepção, o componente curricular Língua Portuguesa, na escola, afirma Cyranka (2016), necessita da adoção de uma *pedagogia da variação linguística*, com a necessária *substituição* da pressão normativa do certo *versus* errado, pela concepção de adequação, bem como a *promoção* de suporte teórico/de práticas para a identificação de diferenças dialetais.

Assim, para sentir a importância da própria língua/variedade, é oportuno proporcionar ao aluno a experiência de estudar/pesquisar a língua a partir de dados reais, para analisar e discutir os fenômenos presentes no português. Dessa maneira, “[...] o conteúdo escolar será sempre um instrumento de compreensão da realidade em que aluno e professor estão inseridos” (GASPARIN, 2002, p. 37-38).

Ademais, a Sociolinguística pode corroborar para o fim de uma prática pedagógica unilateral que desvaloriza a variedade linguística de seus alunos e reduz a língua à questão de errado e certo. Como postula Perini (2016, p. 35), “[...] ‘certo’ é aquilo que ocorre na língua” (grifo do autor). Logo, a escola que promove a reflexão sociolinguística pode contribuir para que os alunos tomem consciência da variação e das razões de ela existir.

Estudos voltados para a contemplação da variação linguística constituem-se em um importante instrumento de combate à crença da homogeneidade da língua, assumindo uma postura antipreconceituosa em relação às variáveis. Em vista disso, a Sociolinguística Educacional objetiva desenvolver um ensino mais democrático e, conseqüentemente, respeitoso, por não esconder que a língua é multifacetada.

### **Educação do Campo: reconstrução histórica e perspectivas atuais**

A educação brasileira emerge de um contexto social excludente, em que interesses externos sobrepuseram-se aos interesses do processo de ensino-aprendizagem, tal como os programas governamentais que contemplam a Educação do Campo que, em teoria, deveria

oferecer subsídio a um ensino capaz de despertar uma consciência crítica e inclusiva nos educandos, vencendo, por fim, as desigualdades presentes entre o campo e a cidade. Contudo, o fim principal de tais programas acha-se em garantir trabalhadores especializados para suprir as pretensões do agronegócio (MARINHO, 2008).

Em vista disso, uma das heranças deixadas pelo período colonial, no Brasil, deu-se pela concentração de investimentos destinados à educação dos centros urbanos, privilegiando os que faziam parte da classe dominante. Como resultado, desenvolveu-se uma população rural majoritariamente de pessoas analfabetas, desenvolvendo, assim, a imagem de que o homem do campo não necessitava de educação, em virtude de

[...] a atividade econômica do país era braçal e não requeria uma mão-de-obra especializada, pois para trabalhar no campo, extrair minério, ou cuidar do gado, o homem não precisa saber ler e nem escrever, para os senhores, melhor não saber mesmo, é mais fácil a manipulação (MARINHO, 2008, p. 27).

Nesse sentido, as dificuldades presentes no cenário educacional brasileiro se sucedem, em parte, por descaso do poder público pela realidade do corpo social que os alunos estão inseridos. O fato é que a educação na zona rural brasileira tende a assumir um caráter subalterno, no qual o sujeito do campo é validado, de forma geral, quando surge a necessidade de qualificação de mão de obra, em especial para o agronegócio. Desse modo, são renegados a planos inferiores, culminando em desigualdade e pobreza (MARINHO, 2008).

As dificuldades para alunos de zona rural estão além da sala de aula, sendo, muitas das vezes, negligenciadas pelo poder público, que deixam esses grupos à margem, para enfrentar os seguintes desafios, dentre outros: infraestrutura precária, salas multisseriadas e falta de transporte para o seu deslocamento. Dessa maneira, pode-se dizer que não é apenas a oferta de Educação do Campo que falta, mas, também, uma educação que atenda às reais necessidades dos alunos e que dialogue com as suas vivências.

Percebe-se que, para o sujeito do campo, as avaliações a seu respeito, no que perpassa as suas características linguísticas, estão fortemente ligadas à posição social; cabendo, portanto, ao poder econômico, a tarefa de determinar as formas prestigiadas e estigmatizadas da língua. A determinação de legitimar uma variedade superior à outra, “[...] de fato, é um profundo e entranhado *preconceito social*. [...]” praticado para com aqueles que utilizam a variedade rural (BAGNO, 2003, p. 16, grifo do autor). Como afirma Bortoni-Ricardo (2004, p. 36), “[...] o dialeto (ou variedade regional) falado em uma região pobre pode vir a ser considerado um dialeto ‘ruim’, enquanto o dialeto falado em uma região rica e ‘poderosa’ passa a ser visto como um ‘bom’ dialeto” (grifos da autora). Todavia, a estudiosa ressalta que isso não significa que

uma variedade é superior à outra; o que ocorre é o resultado de uma ideologia de classe que percorre toda a sociedade.

Outro fato que mantém a dicotomia urbano *versus* rural é a discrepância das condições de infraestrutura presentes nas escolas. Como apontado pelo Censo Escolar/INEP<sup>4</sup> (2020), considerando os serviços públicos oferecidos à escola da rede pública da educação básica com ensino fundamental regular, somente 29% das escolas de zonas rurais (14.2018) recebem água via rede pública, em contraste aos 93% (47.549) das escolas de zona urbana. Para as instituições de ensino que se encontram em perímetro urbano, a oferta de esgoto via rede pública é de 69% (35.461) e de energia de 100% (51.655); na área rural, o serviço de esgoto é apenas de 8% (3.767) e de energia de 88% (42.461). O serviço de internet alcança 96% (49.415) das escolas da cidade, enquanto no campo esse número chega a apenas 44% (21.399).

É evidente que a prática educacional presente no campo, muitas vezes, encontra-se em desacordo se comparada ao que se encontra no Art. 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/9.394 (BRASIL, 1996, Art. 28), que estabelece os direitos dos participantes da educação oferecida no campo:

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

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

Diante desse cenário, e na busca pela eficácia educacional, não se pode olvidar que o aluno é protagonista do processo ensino-aprendizagem, acrescentando que o “[...] objetivo é mostrar que não basta ter uma preocupação pela educação de uma determinada classe, é necessário que a educação proposta corresponda à sua realidade e aos seus anseios, o que significa o despertar de uma consciência crítica” (MARINHO, 2008, p. 11). Assim, a educação do/no campo não só deve preparar o aluno para a vida, mas deve acontecer na vida dele; na realidade em que se encontra. Marinho (2008, p. 25) acrescenta que “[...] sem considerar a educação como um valor para o ser humano, não existe processo educacional que possa ser considerado como adequado”.

---

<sup>4</sup> Fonte: <https://novo.qedu.org.br/brasil/censo-escolar?7&brasil>. Acesso em: 23 mai. 2022.

## **Caminhos metodológicos**

Esta pesquisa é resultado do projeto de iniciação científica<sup>5</sup> realizado entre os anos de 2017 e 2019. Este artigo trata especificamente da unidade pertencente à rede pública municipal de ensino, que fica localizada no povoado Olho D'Água dos Martins, no município de Imperatriz-MA.

Cabe observar que, ao se pensar em Educação do/no Campo, faz-se necessário ir além dos conhecimentos básicos preestabelecidos pela educação básica urbana, tornando-se indispensável essa inserção da pesquisadora na comunidade escolar estudada, objetivando uma melhor construção dos dados. Conforme Bortoni-Ricardo (2005, p. 237), “[...] o objetivo da pesquisa etnográfica de sala de aula é *desvelamento* das rotinas escolares, de forma a identificar e interpretar os processos, *invisíveis* para os participantes” (grifos meus). Dessa forma, a pesquisadora teve a possibilidade de estudar/observar o ambiente e a fala daqueles que fazem parte do *locus* da pesquisa.

Nesse sentido, foi realizado um estudo com aluno(s) e professor(es) de Língua Portuguesa, do 8º ano *A* e *B* e 9º ano do Ensino Fundamental, contendo, respectivamente, 20, 17 e 33 alunos. À turma do 9º ano, deu-se uma maior atenção, uma vez que os alunos estão encerrando o segundo ciclo do Ensino Fundamental e, possivelmente, devem ingressar no Ensino Médio, em escolas de rede pública; localizadas, no entanto, na área urbana da cidade. Os participantes foram identificados por código alfanumérico. Utiliza-se *A* para aluno, conforme a sequência das entrevistas (*A1*, *A2* etc.), de modo a garantir o anonimato dos colaboradores.

Com a defesa dessa proposta, de modo a identificar o tratamento linguístico dado pelo professor de Língua Portuguesa aos alunos do Ensino Fundamental de uma escola da zona rural, os instrumentos utilizados na pesquisa consistiram, especificamente, em conversas informais e entrevistas semiestruturadas com os alunos e professor(es). Tais conversas e entrevistas foram devidamente registradas, por meio de gravações ou por escrito. Ademais, foi realizada análise documental de textos dos alunos, visando descrever as dificuldades relacionadas ao ensino-aprendizagem da língua materna, com foco nos fenômenos fonológicos.

No que concerne à geração de dados, um dos primeiros passos seguidos deu-se pela identificação das instituições escolares presentes no perímetro rural da Estrada do Arroz. Para

---

<sup>5</sup> O projeto *LINGUAGEM NA ZONA RURAL: o tratamento que a escola dá à variedade linguística o aluno do ensino fundamental de escolas rurais*, aprovado e financiado pelo CNPq, cumpriu todas as exigências. Ele foi desenvolvido, finalizado e teve a prestação de contas aprovada. Os resultados compõem o banco de dados do Núcleo de Estudos Literários e Linguísticos do Maranhão, da UEMASUL. A pesquisa teve participação de acadêmicos que desenvolveram Projetos de Iniciação Científica ligados ao Projeto. O projeto recebeu bolsas de IC do CNPq e da FAPEMA.



tanto, a Secretaria de Educação de Imperatriz (SEMED) disponibilizou uma lista com os nomes das escolas e suas respectivas localidades. Em seguida, foi feita uma visita ao campo de investigação, a qual permitiu o primeiro contato com a direção, professores e os alunos. Nesse momento, houve a apresentação da proposta da pesquisa e, sem exceção, todas as escolas foram muito receptivas à ideia do projeto. Além disso, foi possível conhecer o ambiente e entender seu funcionamento e estrutura física.

Para a análise foram estabelecidas duas categorias, sendo elas: a percepção da pesquisadora e o tratamento atribuído às variedades linguísticas em sala de aula, incluindo a fala e os textos produzidos pelos alunos. Assim, houve visitas posteriores durante o período compreendido pelo segundo semestre de 2019, destinadas a entrevistas com os professores de Língua Portuguesa, observações das aulas e recolhimento de produções textuais dos alunos para serem analisadas.

### **Análise e discussão dos dados**

Nesta seção, serão analisados os trechos das entrevistas realizadas com os professores, gravações das aulas e trabalhos escritos dos alunos, visando evidenciar o tratamento dado à variedade linguística dos alunos do Ensino Fundamental pelo professor de Língua Portuguesa.

### **A formação linguística do professor e sua prática**

Os professores colaboradores desta pesquisa afirmam que percebem a presença da variação linguística em sala de aula, bem como entendem a importância de um ensino que garanta o direito à valorização do uso da língua falada e/ou escrita como parte integrante da identidade cultural dos seus alunos. Nesse sentido, foi realizada uma entrevista com os professores de Língua Portuguesa da instituição que lecionam do sexto ao sétimo ano. A seguir, apresentam-se alguns fragmentos da entrevista:

Fragmento 1 – Entrevista com uma professora.

Pesquisadora: *Quando acontece alguma inadequação, por exemplo, na sala de aula, como é a sua reação?*

Professora: *Primeiro quem age é os outros, os outros alunos, eles riem do colega, eee<sup>6</sup> o interessante que eles mesmos, ééé... também costumam fazer o mesmo erro, praticar o mesmo*

---

<sup>6</sup> As transcrições das falas de professores e alunos foram reconstituídas da forma original, com a finalidade de manter-se fiel, tanto quanto possível, às gravações.

*erro. Aí, eu observo, aí eu tento ééé... mostrar que ele errou, que o aluno errou, mas de uma maneira simples e natural, para que ele não venha se sentir ofendido, envergonhado.*

(E.: 14-11-2019)

Esse é um dos dados que requer atenção. A professora relata que o julgamento para com aqueles que utilizam a variedade não padrão parte dos próprios colegas. Acredita-se que tal ocorrência acontece pela falta de compreensão dos estudantes sobre a variação linguística. A respeito do preconceito linguístico, Bagno (1999) argumenta que esse comportamento se baseia no ideário da existência de única variedade linguística digna de chamada de língua portuguesa, seria a língua presente nos dicionários, ensinada nas escolas, prescrita pelas gramáticas. Esse cenário requer, portanto, um ensino de língua capaz de ampliar os recursos linguísticos dos alunos camponeses, apresentando-lhes, de um lado, que as suas próprias variedades são legítimas e os usos que devem fazer da norma de prestígio nos contextos que a exigir (SANTOS; AMORIM; SANTANA, 2022)

A professora de Língua Portuguesa, colaboradora desta pesquisa, assume uma postura que contribui para a conscientização dos discentes quanto à pluralidade de uso da língua. Ela enfatiza que procura corrigir as inadequações de forma respeitosa, com cuidado para não constranger o aluno. A partir das observações em sala de aula, foi possível perceber que a docente, para conscientizar os alunos quanto às diferenças sociolinguísticas, fornecia a variante adequada aos eventos de monitoração, como nas correções das atividades.

Essa atitude da professora pode ser explicada, pois ela, durante o período de sua graduação em Letras, obteve conhecimentos referentes às questões linguísticas. Observa-se, portanto, o quanto é importante que os docentes tenham conhecimento que os auxiliem na construção de uma educação sociolinguística mais sensível aos saberes dos alunos, aqueles adquiridos da sua bagagem sociocultural.

Nessa perspectiva, é necessário estar atento a como o repertório linguístico do docente influencia o do aluno. Assim, apresenta-se o fragmento 2:

Fragmento 2 - Pergunta sobre a adaptação do professor à escola.

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

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

(E.: 14- 11-2019)

O dado mostra que o colaborador da pesquisa compreende que deve haver a adequação do profissional de língua materna à comunidade escolar, uma vez que “cada realidade é cada realidade”. O professor salienta que a elaboração didática necessita do uso de metodologias “criativas e dinâmicas”, a fim de manter o aluno próximo ao conteúdo estudado, conciliando o saber local com os demais saberes. Cada uma tem sua carga de relevância para o desenvolvimento da consciência crítica e linguística dos alunos.

A seguir, encontra-se mais um fragmento relacionado à formação linguística e à prática do professor:

Fragmento 3 - As dificuldades encontradas pelo discente.

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

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

(E.: 14-11-2019)

O fragmento indica que as dificuldades encontradas pelos discentes estão ligadas diretamente à defasagem do ensino, principalmente quando se pensa que a quantidade de alunos aptos a prosseguirem ou reprovados é vista com mais atenção pelo governo, que a qualidade do ensino. Dessa forma, a aprovação “forçada” dos alunos ocasiona problemas como os destacados pelo professor, em virtude de que o aluno não consegue acompanhar o conteúdo da série em que está, por ainda não possuir os recursos necessários como a leitura e o domínio da escrita padrão. Pode-se inferir que esses empecilhos comprometem o prosseguimento dos estudos, pois alguns não conseguem concluir a educação básica.

Sendo assim, o professor colaborador afirma usar como estratégia para amenizar essas lacunas os conteúdos que possam ser facilmente entendidos por todos os educandos. Por isso, muito pouco do livro didático é aproveitado; ele somente o usa como guia sequencial das matérias. Nesse sentido, em uma aula observada pela pesquisadora, o docente, como método para o desenvolvimento da leitura e escrita, solicitou à turma que, primeiramente, lesse um texto sobre o conteúdo da referida aula, a fim de que, posteriormente, pudesse produzir uma crônica.

A princípio, o docente explicitou os conceitos básicos que envolvem a produção de uma crônica, a quem o texto se destina, qual o uso da linguagem mais predominante, em quais veículos a crônica é reproduzida etc. Em seguida, solicitou a leitura de uma crônica presente no

livro didático, a respeito da escolha de profissão. A última etapa, a produção escrita, não foi realizada em sala de aula, pois o horário não permitiu.

Verifica-se que o trabalho do professor de língua materna é intensivo e produtivo, devido ao fato de que, mesmo as demandas básicas da aprendizagem, como a alfabetização, eventualmente devem ser contempladas em séries nas quais o processo de aquisição da lecto-escrita já deveria estar consolidado. Diante disso, um ensino que ofereça subsídio para a diversidade linguística, torna-se mais necessário.

### **A variação linguística e a percepção do professor**

No processo de ensino-aprendizagem, o comportamento adotado pelo docente em relação à variedade linguística do aluno é determinante para a quebra de paradigmas excludentes e impositivos do *certo* e *errado* na língua. Então, à escola cabe promover um ensino da língua consciente e sensível, que inclua as variedades presentes no contexto em que os alunos estão inseridos, oferecendo, ainda, o conhecimento da norma padrão.

O fragmento a seguir expõe um evento de oralidade ocorrido durante uma das aulas, na escola pesquisada.

Fragmento 4 - Correção de atividade na turma do nono ano.

Professora: *a frase correta é: aquilo são ameaças inúteis ou aquilo é ameaças inúteis?*

Alunos: - *aquilo são ameaças inúteis.*

Professora: - *mas, se fosse no dia a dia, vocês falaria como?*

A1: - *aquilo é ameaças inúteis.*

Professora: - *Os responsáveis por isso foram eles ou foi eles?*

Alunos: - *foram eles.*

Professora: - *alguém fala foi?*

Aluno 1: - *nós fala.*

Professora: - *o certo é tu és, ou tu é?*

Alunos: - *tu és.*

Professora: - *e como vocês aprenderam a falar tu é?*

A3: - *é do Maranhão, professora.*

Professora: - *vocês acham que é errado falar assim?*

A 4: - *pra nós não é, não.*

Professora: - *na comunicação oral vocês podem até ser aceitos, mas se vocês forem com essa linguagem para a forma verbal, como numa redação, a redação de vocês vai reprovar. Por isso é necessário aprender a norma padrão.*

(G.: 27-11-2019)

É importante frisar dois pontos de destaque nesse trecho, sendo o primeiro deles, como se observa no dado, que o Aluno 1, ao empregar “*nós fala*”, faz supressão das marcas de plural redundantes, sendo que o primeiro termo está no plural e o segundo mantém-se no singular (BORTONI-RICARDO, 2004). O Aluno 4 usa “*pra nós não é não*”, ocorrendo a variação fonológica – alteração dos fonemas das palavras – com a supressão de “a” na palavra “*para*”.

O fragmento mostra que a professora não faz nenhuma interferência nesse evento de oralidade. Pode-se ponderar que ela não percebe o uso de variantes não-padrão ou até mesmo que percebe, mas não corrige o aluno, evitando constrangê-lo. Todavia, ressalta-se que, durante essa observação e em conversas informais com a professora, foi possível perceber que ela se preocupa em manter o monitoramento de sua fala, oferecendo aos alunos um modelo de linguagem adequado à norma padrão.

Outro ponto de grande relevância no trecho em análise é a concepção e a maneira como a professora aproveita a aula, que tinha como temática a concordância verbal, para apresentar e refletir sobre a concordância de número que, geralmente, os falantes do português brasileiro fazem nos eventos menos formais. A docente esforça-se, a fim de expor outras variedades da língua, incluindo em sua fala que “*na comunicação oral vocês podem até ser aceitos, mas se vocês forem com essa linguagem para a forma (verbal) como numa redação, a redação de vocês vai (sic) reprovar. Por isso é necessário aprender a norma-padrão*”.

Nesse trecho, nota-se que a professora utiliza a expressão “forma verbal”, havendo um equívoco. Apesar disso, o contexto de sua fala demonstra que é feita uma referência à modalidade escrita da língua. O ocorrido não desmerece o trabalho da professora de reforço ao respeito da/à adequação linguística, principalmente no que concerne ao domínio da escrita.

As consequências da postura adotada pela educadora podem ser muito proveitosas e positivas para a vida escolar e social de seu aluno, primeiro no que tange ao entendimento da existência de diversas maneiras de se usar a língua, e segundo de que é preciso haver adequação de sua linguagem de acordo com o contexto em que estará inserido. Um dos benefícios notados é encontrado no comentário de um aluno que, ao ser perguntado “*como vocês aprenderam a falar tu é?*” responde, “*é do Maranhão, professora*”. O aluno inferiu que a localização geográfica afeta o modo como os falantes usam a língua.

Em busca de verificar a formação linguística do professor e sua prática em sala de aula, apresenta-se mais um fragmento:

Fragmento 2 - Aplicação de uma prova oral na turma do nono ano.

A 1: - *qual dos tempo? Três tempo?*

Professora: - *um dos TEMPOS.*

Alunos: - *tu não sabe nãããã, macho?!*

Professora: - *Eiiiiita, seus miniiino.*

(G.: 27-11-2019)

O fragmento mostra que o Aluno 1 utiliza-se da concordância de número coloquial “três tempo”, em vez de “três tempos”. A docente percebe o uso da variante e indiretamente apresenta a variante padrão, salientada pelo aumento do tom de voz, em “TEMPOS”. Na mesma sequência, como uma maneira de chamar atenção para o barulho que os alunos faziam, a professora usa a expressão “*seus miniiino*”, não fazendo uso da pluralização esperada.

Apresenta-se mais um fragmento para verificar formação linguística do professor e sua prática:

Fragmento 3 - Aplicação de uma prova oral na turma do nono ano.

A1: - *bora, macho! Ligêro a muié qué gravá ali ô!*

A2: - *Ela já tá gravano.*

A1: - *Tá gravano?*

A2: - *faizóóóóra.*

(G.: 27/ 11/ 2019)

O Aluno 1 faz uso de uma gíria, havendo a redução da expressão “vamos embora”, por “bora”, ocorrendo uma apócope. Na mesma sequência, há ocorrência da monotongação em “ligêro”, em vez de “ligeiro” e despalatalização da palavra “mulher”, por “muié”. Há, ainda, “gravá”, em que se tem a supressão do “r”, que marca a forma nominal do verbo no infinitivo. Além disso, o Aluno 2 omite o morfema –NDO, em “gravando” por “gravano”, ocasionando a queda do fonema /d/ e produzindo a variação fonológica assimilação. Em “faizooora”, sucede-se a transferência de fonema e não segmentação das palavras, caracterizando-se como uma variação fonológica (COELHO *et al.*, 2018).

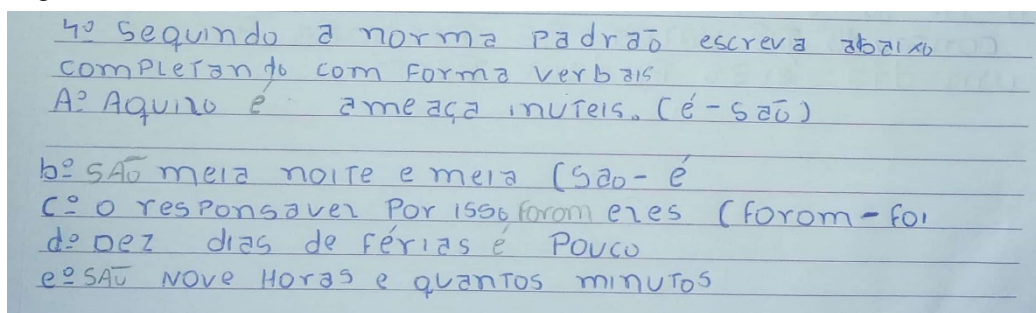
Nesse momento, há um número relevante de ocorrências da variedade não padrão, mas a professora não tece nenhum comentário a respeito. Justifica-se tal fato, pois, neste dia

específico, estava ocorrendo uma prova oral, na qual o aluno devia ir à mesa da professora para que fosse aplicado o teste de forma individual.

Desse modo, é relevante salientar que a conscientização linguística, além de exigir do profissional de língua materna o conhecimento sobre teorias que as fundamentam, como a Sociolinguística, é preciso também dedicação. Conquanto, sabe-se que a realidade em sala de aula atribui ao professor muitas responsabilidades, sendo impossível que ele perceba e interfira em todas as ocasiões.

A fim de verificar as dificuldades dos discentes quanto à escrita e tratamento dado ao professor, tem-se o seguinte fragmento:

Figura 1 – Atividade de um aluno do 9º ano



Fonte: A pesquisa (2019).

Evidencia-se que, apesar de a atividade do aluno ter sido previamente copiada do material didático<sup>7</sup>, a escrita revela carências em sua aprendizagem. Por exemplo, ele comete alguns desvios, tais como “aquilo é ameaça inúteis” (linha 3). Também, verifica-se que, ao completar a sentença, ele usa a flexão do verbo ser no singular, “é”; embora a flexão correta, no caso desse contexto, seja no plural, “são”. Possivelmente, tal desvio aconteça pelo fato de o aluno relacionar o uso correto com a forma que fala, transcorrendo uma interferência da oralidade para a escrita. Ele faz ainda o uso indevido de letras maiúsculas (linha 3, 6, 7) e redige a palavra “foram” como “forom” (linha 5), que se constitui outro reflexo da fala na modalidade escrita da língua. A professora, por sua vez, não faz nenhuma observação por escrito.

No entanto, durante a observação da aula destinada à correção deste exercício, ocorreu um fato bastante significativo. Nesse episódio, com base na questão quatro do exercício (linha 1 e 2), em que foi solicitado ao discente que escrevesse as formas verbais de acordo com a norma padrão, um aluno do nono ano questionou a professora a respeito do que seria a norma padrão. A docente, em resposta, afirmou que a variedade padrão está ligada à gramática, sendo

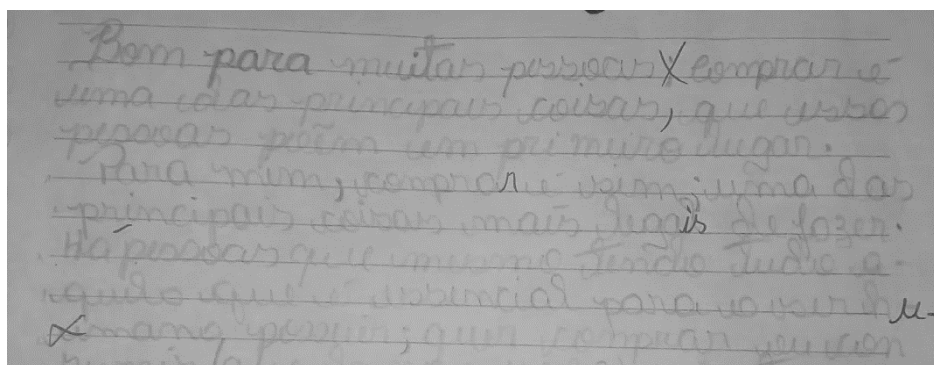
<sup>7</sup> Cf. em: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: Linguagens**. 9º ano. 9ª ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015. p. 194.

a “linguagem formal”, acrescentando ainda que a variedade não padrão é a “informal, usada no dia a dia”.

Assim, mesmo que de forma superficial, a docente demonstra ter conhecimento sobre a questão da variação e, embora a aula não fosse destinada especificamente para o conteúdo a respeito da diversidade linguística, a professora não desconsidera o questionamento do aluno. Contudo, a informação foi restrita ao aluno que perguntou.

Ademais, nos minutos finais da mesma aula, após a correção oral do exercício, a professora chamou, individualmente, os alunos para passar o “visto”. Observou-se que, à medida em que fazia isso, a docente lia as respostas dos alunos e, se houvesse alguma inadequação, chamava-lhes a atenção.

Figura 2 Atividade de um aluno do 8º ano



Fonte: A pesquisa (2019).

Ao produzir um texto, percebe-se que a aluna comete alguns desvios de ortografia. Por exemplo, na supressão do “r” que marca o infinitivo no verbo “comprar” (linha 1). Há, também, ocorrência do plural não redundante, em que se pluraliza as primeiras palavras da sentença e a última é deixada no singular: “uma das principais coisas mais legal (is) de fazer” (linha 5). Além disso, faz a segmentação indevida de “h-umano”.

Entretanto, percebe-se que a aluna tem um bom domínio da escrita, uma vez que, ao grafar no texto o verbo “comprar”, a primeira vez fê-lo corretamente, como manda a norma padrão (linha 1). Porém, na segunda ocorrência, a discente o faz de forma inadequada (linha 4). Interpreta-se o equívoco como sendo falta de atenção da estudante. Destaca-se que a educadora, como método de correção, marca um “X” nos erros e insere letras, como se pode ver no fragmento. Diante disso, afirma-se que:

- a) A professora percebe o uso da variedade não padrão e, quando possível, dá ao aluno o modelo da variedade presente na gramática prescritiva;



- b) A docente esforça-se em responder as dúvidas dos seus alunos referentes à diversidade linguística;
- c) E há a exposição da questão da variação linguística, por fazer associação aos conteúdos pertinentes; para isso, a professora usa o próprio repertório linguístico dos alunos;
- d) Especificamente no modo de falar, a docente colaboradora faz o uso predominante da norma padrão, aproveitando, com isso, o seu turno de fala para ensinar.

Diante disso, pode-se dizer que o ensino de língua que garante a identificação do *erro* e, logo após, a conscientização da diferença contribui para uma educação linguística que faz o aluno entender que não precisa, necessariamente, usar a língua igual aos outros falantes que a compartilham, pois, cada pessoa fala de forma individual. Assim, é possível, aos alunos, entenderem que carregam diversas experiências que os influenciam na maneira de se expressar.

### **Considerações finais**

O estudo buscou identificar o tratamento linguístico dado pelo professor de Língua Portuguesa aos alunos do Ensino Fundamental, de uma escola da zona rural do município de Imperatriz-MA. Sabe-se que utilizar a norma padrão é uma tarefa árdua, principalmente para aqueles que têm menos disponibilidade de recursos e não convivem com modelos de usos, além de carregar o estigma de que sua variedade linguística é desprestigiada.

Na análise dos dados, percebeu-se que os alunos, mesmo os do nono ano, estabelecem uma relação entre fala e escrita como, por exemplo, a não segmentação das palavras, uma vez que tal processo na oralidade geralmente não se aplica. Percebeu-se, também, a marcação de plural de forma não redundante.

Outro fator relevante nesta pesquisa é que os desvios encontrados estão ligados a alunos da fase inicial da alfabetização, visto que não possuem uma gama de recursos linguísticos que os permitam fazer as adequações necessárias ao se comunicar e escrever. Por consequência, a falta inicial justificada, quando se perdura ao longo da vida escolar dos alunos, pode tornar-se um problema.

Assim, no decorrer desta pesquisa, ratificou-se a importância do trabalho do professor de língua portuguesa, compreendendo que é ele o principal ponto de referência, da variação prescrita pela gramática normativa, para os seus alunos em sala de aula. Apresentar, mesmo que indiretamente, múltiplas maneiras de se usar a língua, é algo que os estudantes parecem esperar dos seus preceptores. Para isso, é necessário que ele tenha um suporte teórico que o habilite em sua prática.

Entretanto, mesmo diante de muitos desafios, como infraestrutura precária, falta de materiais didáticos e uma formação adequada para a heterogeneidade linguística, nota-se que é

possível trabalhar e ajudar mais o aluno. A contribuição maior, nesse caso, seria no que concerne ao domínio da norma padrão, sem deixar de entender que sua forma de falar é legítima e parte da sua formação social e cultural.

É válido mencionar que os resultados desta pesquisa foram surpreendentes, por causar reflexão de como é percebida a Educação do Campo. O esperado, muitas vezes, é um ensino inadequado e de pouca qualidade. Os resultados mostram que o ato de pesquisar é substancial para a educação, especialmente quando os dados são de áreas menos privilegiadas. Assim, deve-se buscar ter um olhar atento e sem pré-julgamentos, o que contribui para que se tenha, de fato, uma pesquisa imparcial e justa para com os colaboradores.

Por fim, é possível afirmar que há um início de um ensino que atenda às necessidades dos alunos, mas ainda há muito a ser feito, principalmente no que diz respeito à ampliação da postura adotada pela professora colaboradora. Ademais, é preciso que essa prática comece a ser realizada nas fases iniciais da educação, porque, para o pleno desenvolvimento linguístico, é preciso um trabalho desde a entrada do aluno na escola e o reforço deve ser contínuo.

## Referências

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é e como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

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

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

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei Nº. 9394/96 de 20, de dezembro de 1996.

BRASIL. **Decreto 7352 de 04 de novembro de 2010**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.352%2C%20DE%204%20DE%20NOVEMBRO%20DE,Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20na%20Reforma%20Agr%C3%A1ria%20-%20PRONERA](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.352%2C%20DE%204%20DE%20NOVEMBRO%20DE,Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20na%20Reforma%20Agr%C3%A1ria%20-%20PRONERA). Acesso em: 04 jun. 2021.

CALDART, R. A Escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. (org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004a.

CALDART, R. Elementos para a construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Org.). **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, n. 5, Brasília, 2004b.

COELHO, I. L., GÖRSKI, E. M., SOUZA, C. M. N.; MAY, G. E. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2018.

CYRANKA, L. Sociolinguística aplicada à educação. In: MOLLICA, M.C; FERRAREZI, C. J. (Orgs). **Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução**. São Paulo: Editora Contexto, 2016. p. 167-176.

FARACO, A. C. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2008.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores associados, 2002.

MARINHO, E. **Um olhar sobre a educação rural brasileira**. Brasília: Universa, 2008.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português brasileiro**. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

QEDU. **Censo Escolar 2020: infraestrutura**. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/brasil/censo-escolar?7&brasil>. Acesso em: 23 maio 2022.

SANTOS, M. P. dos; AMORIM, da S.; SANTANA, E. C. de. Educação do Campo e Sociolinguística Educacional: Trilhas pedagógicas decoloniais. **Enlaces**, Salvador, v. 3, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.ifba.edu.br/enlaces/article/view/962/586>. Acesso em: 01 out. 2022.

### **Sobre as autoras**

*Ana Carolina Freitas de Farias* (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-0710-6548>)

Mestranda em Letras, pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, estudante no grupo de pesquisa GELITI (Grupo de Estudos Literários e Imagéticos) e bolsista CAPES. Graduada em Letras Licenciatura: Língua Portuguesa e Literaturas da Língua Portuguesa, pela mesma universidade.

*Maria da Guia Taveiro Silva* (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-6520-1845>)

Professora, Adjunto IV, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). Nessa Universidade, trabalha no Curso de Letras Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Letras (CCHSL), e no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLE), Mestrado em Letras, modalidade Profissional. É mestre em Educação (2007), pela Universidade de Brasília (UnB) e doutora em Linguística (2012), pela mesma Universidade.

Recebido em junho de 2022.

Aprovado em setembro de 2022.