

DA FALA PARA A ESCRITA: O USO DE REGRAS NÃO PADRÃO POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Matheus Carvalho Lima (UEMASUL)

mc420089@gmail.com

Maria da Guia Taveiro Silva (UEMASUL)

maria.silva@uemasul.edu.br

RESUMO

O estudo é sobre o uso de regras não padrão por alunos do Ensino Fundamental. O objetivo geral consistiu em analisar o uso de variedade linguística por alunos das turmas de oitavo e nono anos de uma escola pública da rede municipal de Açailândia-MA. Como objetivos específicos, buscou-severificar, na primeira categoria de análise, a transposição da fala para a escrita; e a segunda focou na mediação do ensino diante do uso de regras não padrão, pelos alunos. Para isso, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa de cunho etnográfico. A teoria usada para o embasamento deste trabalho veio dos estudos de Bortoni-Ricardo (2019; 2005; 2004), Botelho e Leite (2005), Soares (2017), *inter alia*. Verificou-se, nos dados apresentados, que grande parte da ocorrência de variação na escrita dos alunos é de natureza fonológica, tais como a apócope, aférese, desnasalização e ditongação; portanto, refletem a variação dialetal da comunidade de fala deles. Observou-se, ainda, dificuldades de concordância e erros decorrentes do próprio sistema arbitrário de convenções da escrita. A mediação do ensino consistiu em destacar o fenômeno variável identificado na escrita do aluno e justapor com a variedade padrão. Assim, o estudo demonstrou a necessidade de o trabalho pedagógico focar nas diferenças entre fala/escrita e regra padrão/não padrão, visto que esses estudantes, embora nos anos finais do Ensino Fundamental, ainda encontram dificuldades no uso da língua padrão.

Palavras-chave:

Ensino Fundamental. Variação linguística. Regras não padrão.

ABSTRACT

The study is about the use of non-standard rules by elementary school students. The general objective was to analyze the use of linguistic variety by students in the eighth and ninth grades of a public school in the municipal network of Açailândia-MA. As specific objectives, we sought to verify, in the first category of analysis, the transposition of speech into writing; and the second focused on the mediation of teaching in the face of the use of non-standard rules by students. For this, a research with a qualitative approach of an ethnographic nature was carried out. The theory used to support this work came from studies by Bortoni-Ricardo (2019; 2005; 2004), Botelho and Leite (2005), Soares (2017), *inter alia*. It was verified, in the data presented, that a large part of the occurrence of variation in the students' writing is of a phonological nature, such as apocope, apheresis, denasalization and diphthongization; therefore, they reflect the dialect variation of their speech community. Difficulties in agreement and errors resulting from the arbitrary system of writing conventions were also observed. Teaching mediation consisted of highlighting the variable phenomenon identified in the

student's writing and juxtaposing it with the standard variety. Thus, the study demonstrated the need for the pedagogical work to focus on the differences between speech/writing and standard/non-standard rule, since these students, although in the final years of Elementary School, still find it difficult to use the standard language.

Keywords:

Elementary School. Linguistic variation. Non-standard rules.

1. Introdução

No contexto de sala de aula, a variação linguística não se mantém do portão para fora da escola. A diversidade cultural e linguística permeia a fala e a escrita de alunos nos diversos contextos de interação. No entanto, nem sempre as diferenças dialetais são respeitadas e consideradas e, por vezes, tampouco recebem tratamento adequado no ambiente escolar. Muito do que ocorre na mediação do processo de ensino e aprendizagem, quanto à variação linguística, pode ser devido à falta de conhecimento ou por conhecimento elementar no processo de formação docente. Nesse sentido, o (re)conhecimento da variação linguística torna-se imprescindível no ensino de língua materna, uma vez que o uso de regras não padrão, pelos alunos, pode refletir a dialeção da comunidade de fala deles (Cf. BORTONI-RICARDO, 2005).

Segundo Coelho *et al.* (2020, p. 16), “a variação linguística é o processo pelo qual duas formas podem ocorrer com o mesmo valor referencial/representacional, isto é, com o mesmo significado”. Desse modo, existem diferentes maneiras de dizer a mesma coisa sem prejuízos em relação aosignificado do que se quer expressar com determinada variedade linguística, pelo fato de não haver alteração no sentido. Ainda, cumpre dizer que a ocorrência do uso de regras não padrão é maior na fala/oralidade. No entanto, pode ocorrer, também, na escrita Cf. (MARCUSCHI, 2010), principalmente na produção textual de alunos nos iniciais do processo educacional. E, quando não mediação adequada do ensino, pode se alongar até as séries posteriores.

Em vista disso, a pesquisa partiu da necessidade de se refletir sobre o uso de regras não padrão por alunos do Ensino Fundamental. Assim, o *corpus* deste trabalho constitui-se de textos escritos por estudantes das turmas de oitavo e nono anos de uma escola pública da rede municipal de Açailândia-MA. O objetivo geral foi analisar o uso de regras não padrão, pelos alunos, com ênfase nas diferenças dialetais. Como objetivos específicos, buscou-se identificar a interferência da fala na escrita dos discentes; e averiguar como ocorre a mediação do ensino diante do uso de regras não

padrão, pelos alunos. Para isso, os dados da pesquisa são divididos em duas categorias, a primeira, para se verificar o uso de regras não padrão, e a segunda procurou focar na mediação do ensino.

Convém mencionar, também, que a pesquisa integrou o projeto de Iniciação Científica (PIBIC/UEMASUL) intitulado “Reflexões sobre o uso de regras não padrão, decorrentes de diferenças dialetais, na escrita de alunos do oitavo e nono ano de uma escola pública da rede municipal de Açailândia”. Este trabalho está dividido em cinco partes. A primeira é a introdução, na segunda é o aporte teórico; a terceira contém a metodologia; na quarta, encontra-se a análise e a discussão dos dados; e na quinta estão as considerações finais.

2. *A sociolinguística e a escola na sociedade: uma abordagem necessária ao ensino de língua materna*

Ao retomar-se a gênese da Sociolinguística, vê-se que o surgimento dessa vertente teórica foi motivado por uma problemática de interesse em comum entre os sociolinguistas pioneiros: o baixo desempenho escolar de alunos residentes nos guetos e falantes do vernáculo afro-americano. Segundo Bortoni-Ricardo (2019, p. 12), tal problemática proveio, pois, da “(...) constatação de que crianças oriundas de grupos minoritários apresentavam desempenho escolar muito inferior aos das crianças provenientes da classe média e classe alta”. Com o avanço dos estudos na área, averiguou-se que essas diferenças linguísticas, na verdade, estavam associadas às desigualdades de acesso aos bens econômicos e culturais, incluindo a cultura de letramento, por ser esta mais acessível às classes mais abastadas da sociedade estadunidense.

Cumpre ressaltar que, embora não priorizadas as questões educacionais no trabalho variacionista de Labov, é certo dizer que suas pesquisas causaram impacto no sistema educacional em meados do século XX, principalmente com relação às diferenças linguísticas. Isso se deveu ao fato, por exemplo, de seu posicionamento contrário à teoria da privação linguística implementada e difundida nas escolas estadunidenses. Ao tratar do posicionamento do sociolinguista norte-americano frente a essa realidade, Soares (2017) postula:

Labov insistiu repetidas vezes nas contradições evidentes entre os resultados de suas pesquisas e a teoria da deficiência linguística; pode-se dizer que ele desmistificou a lógica que atribuía à “privação linguística” as dificuldades de aprendizagem, na escola, das minorias étnicas socialmente

desfavorecidas, dificuldades que, segundo ele, são criadas pela própria escola e sociedade em geral, não pelas variedades linguísticas faladas por essas minorias [...]. (SOARES, 2017, p. 68)

Nesse sentido, pairava sobre o sistema escolar a indiferença referente ao padrão cultural e linguístico de estudantes pertencentes a grupos minoritários e residentes nos guetos dos Estados Unidos, motivo pelo qual eram reproduzidos estigmas sociais contra essas crianças e jovens inseridos no processo educacional. Coube à escola, por meio dos programas de educação compensatória, suprir as carências culturais e linguísticas atribuídas a esse público. Diante disso, o interesse de Labov consistiu em contestar o postulado de que os educandos de classes populares tinham sua fala configurada a padrões linguísticos ilógicos; pelo contrário, ele desenvolveu que havia uma distância abissal entre a cultura dos alunos (de oralidade), e a da escola (de letramento). Esses alunos eram, portanto, incompreendidos em sua cultura e linguagem.

Ainda de acordo com Soares (2017), os programas de educação compensatória também chegaram ao Brasil a partir da década de 1970; todavia sua projeção foi mais intensa no início dos anos 80. Acrescente-se a isso a difusão dos estudos sociolinguísticos no país, os quais obtiveram aceitabilidade da comunidade acadêmica. Dessa forma, de um lado, tem-se o interesse da escola em suprir a carência cultural e linguística de alunos das camadas populares brasileiras; e do outro, a difusão e avanço dos estudos sociolinguísticos no país, cujos resultados demonstravam a logicidade de padrões linguísticos considerados inferiores.

Nesse contexto, Bortoni-Ricardo (2005) assevera que a difusão da Sociolinguística, em especial no Brasil, teve (e ainda tem) muito a ver com as discrepâncias econômicas e culturais mantenedoras da rígida estratificação social. Ao se considerar haver, no país, uma variedade mais valorizada, esta é “(...) a língua padrão relacionada a classe ou a status é definida como a variedade que tem maior prestígio, independentemente do contexto e que caracteriza um grupo social, geralmente de status socioeconômico e cultural mais alto” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 26). Partindo disso, é certo dizer que há um padrão linguístico e cultural associado ao *status* socioeconômico. Porque relacionado ao status socioeconômico, desfruta de maior prestígio social, inclusive no contexto escolar.

Dessa forma, o professor, não obstante trabalhe com a norma tida como padrão, precisa estar bem ciente de que essa variedade da língua não figura como pressuposto para marginalizar as diferenças linguísticas existentes no espaço da sala de aula. O ideal é considerar, no ensino, os valores

sociais atribuídos às variedades linguísticas usadas pelos educandos, seja de maior ou menor prestígio social, e dar a eles a possibilidade de adequar a fala/escrita às variadas situações de comunicação.

No que tange à escrita formal, deve-se ter uma atenção ainda maior, uma vez que, dependendo da situação de comunicação, pode-se primar pelo uso da norma de referência. Assim, é de grande importância que o educando, no processo educacional, se aproprie das regras/normas da escrita e, dessa forma, consiga escrever textos (de variados gêneros discursivos e com diferentes propósitos comunicativos) da melhor qualidade. Tal apontamento corrobora, portanto, a necessidade de se refletir sobre o uso de regras não padrão na escrita feito por alunos do Ensino Fundamental, assim como o processo de mediação da escrita.

3. Considerações acerca dos processos fonológicos em interface com a Sociolinguística

É comum que se observe, pelo menos na escrita de alunos dos anos iniciais, a transposição de traços da fala à escrita. Esse problema, quando não tratado a contento, pode se alongar até às séries posteriores, comprometendo, assim, a prática de escrita dos estudantes. Desse modo, demanda do professor lançar mão de conhecimentos tanto sociolinguísticos como fonéticos e fonológicos para que medeie, efetivamente, essas questões linguísticas ainda nos anos iniciais do processo educacional.

Para Bortoni-Ricardo (2004), uma educação culturalmente sensível envereda-se pelo (re)conhecimento da realidade cultural e linguística da comunidade de fala dos alunos. Tal perspectiva demanda um ensino sociolinguisticamente orientado, visto que é ratificada a importância de os professores, especialmente os de língua materna e pedagogos, serem introduzidos aos pressupostos e conceitos básicos desse campo do saber.

Do mesmo modo, devem ser consideradas áreas como a Fonética e a Fonologia, uma vez que podem auxiliar no trabalho pedagógico do professor, especialmente nos processos de aprendizagem da leitura e da escrita iniciais. Nesse ponto, Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2019) enfatizam:

É preciso que certas áreas como a Fonética e a Fonologia, que ocupam as grades curriculares de vários cursos de graduação, tenham, além do seu valor científico para pesquisas na área de Linguística, uma função no mundo concreto daqueles que estarão em ambientes escolares. Primeiramente, é preciso que o futuro professor encontre um sentido para apresentar tais conceitos e que, em um segundo momento, seja capaz de tirar o insumo dessas

disciplinas a ponto de que seu conhecimento ampliado possa ser útil na profissão (SEARA; NUNES; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2019, p. 164).

Diante disso, é de grande importância se estreitar, cada vez mais, o diálogo entre a universidade e a escola, de modo que as contribuições da Linguística para o ensino, incluindo as vertentes da Sociolinguística, a Fonética e a Fonologia, não se restrinjam aos muros da academia, mas sejam elas grandes aliadas no trabalho pedagógico com a língua. Porém, nem sempre os professores, sejam eles da Pedagogia ou de Letras, durante sua formação inicial, têm acesso aos conhecimentos – teóricos e técnicos – de que precisam para trabalharem, com mais competência, as questões linguísticas que envolvem a leitura e a escrita no contexto escolar.

Cumprе mencionar, ainda, com relação aos cursos de Pedagogia, a ausência, nos seus currículos, de disciplinas tais como a Fonética e Fonologia – e a Sociolinguística, acrescenta-se –, que são muito relevantes para os processos de aprendizagem da leitura e da escrita (Cf. SEARA; NUNES; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2019). Com isso, pode-se inferir que o professor alfabetizador, que atua anos iniciais, encontra ainda mais dificuldades para mediar os processos fonológicos recorrentes na fala e passíveis de transposição para a escrita dos alunos. Problemas esses que, quando não tratados adequadamente ainda nos anos iniciais, costumam se estender até os anos finais e, portanto, comprometer o desempenho linguístico dos alunos, em atividades mediadas pelo texto escrito.

Evidentemente, quando o aluno não é alfabetizado/letrado de maneira satisfatória; quando não consegue escrever adequadamente, pode ele vir a ser alvo do preconceito linguístico e, além disso, não avançar na escola. Pelo exposto, reitera-se que o mediador do ensino deve estar bem ciente do que se constitui, no espaço da sala de aula, como erro e variação linguística/dialetal, para não os tratar da mesma forma (Cf. BORTONIRICARDO, 2005). Na possibilidade de o professor não ter isso bem resolvido, ou de ele não fazer a distinção entre “erro” e adequação/variação dialetal, pode resultar, entre outras coisas, no tratamento inadequado da escrita dos alunos.

Diante disso, cabe aludir alguns processos fonológicos que costumam aparecer na oralidade e podem ser transpostos para o texto escrito dos alunos, a saber:

- o apagamento do /R/ em final de palavra (‘comer’>‘comê’, ‘corredor’>‘corredô’)
- o apagamento da marca de plural (‘as mesas’>‘as mesa’, ‘os pastéis’>‘os pastel’);

- a monotongação e ditongação ('cadeira'>'cadera'; 'três'>'treis'),
- a assimilação do /d/ em algumas variantes ('pagando'>'pagano'),
- a despalatalização ou a semivalização ('mulher'>'mulé', 'muié'), dentre muitos outros. (SEARA; NUNES; LAZZAROTTO-VOLÇÃO, p. 185, 2019)

Nesse enfoque, o processo fonológico de apagamento do /R/, principalmente em verbos no infinitivo, recebe o nome de apócope, que consiste na supressão de um ou mais fonemas no final de uma palavra, tal como em 'comer'>'comê'; a aférese caracteriza o fenômeno de apagamento de um fonema (ou mesmo uma sílaba) no início de um vocábulo, por exemplo, em 'está'>'tá'; a monotongação é a transformação ou redução de um ditongo em uma vogal, a exemplo de 'cadeira'>'cadera'; o contrário acontece na ditongação, visto que consiste na transformação de uma vogal ou hiato em um ditongo, como em 'três'>'treis'; a despalatalização é o processo de transformação de uma palatal em uma nasal ou oral, como visto em 'mulher'>'mulé'; a desnasalização caracteriza o fenômeno de transformação de um fonema nasal em oral, tal como em 'home'>'home'; e a síncope é o nome dado ao apagamento de fonemas no meio da palavra, como em 'cócegas'>'coscas' (Cf. BOTELHO; LEITE, 2005).

Ademais, pode ocorrer de o aluno, em seu processo de escrita, hipersegmentar as palavras (fenômeno conhecido como hipersegmentação), que consiste em fragmentar de maneira excessiva os vocábulos; ou, ainda, hiposegmentar (fenômeno denominado hiposegmentação), quando não há separação de palavra onde deveria (Cf. CAGLIARI, 2008). Tais dificuldades, geralmente, ocorrem nos primeiros anos de escolarização; no processo inicial de aprendizagem da escrita. No entanto, quando não tratadas adequadamente pelo mediador do ensino, podem se estender comprometendo, assim, a escrita deles.

Acrescenta-se, ainda, os erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita. Esta categoria diz respeito às dificuldades de escrita resultantes do conhecimento parcial das convenções que regem a língua escrita, motivadas pelas relações não transparentes, em parte, entre fonemas e grafemas. Exemplos disso são o uso de diacríticos e certas especificidades morfológicas, tais como a diferença ortográfica do sufixo número-pessoal de terceira pessoa do plural, a saber: ão/am; e erros por acentuação gráfica (Cf. BORTONI-RICARDO, 2005).

Necessário se faz, portanto, que o professor (re)conheça essas e outras regras do português brasileiro e, assim, consiga dar o tratamento

adequado aos textos de alunos com marcas de oralidade/da fala. Quando tais regras são desconhecidas ou ignoradas ou mesmo vistas como “erro”, no espaço escolar, é muito provável que, além de expor o aluno ao constrangimento, não se consegue conscientizá-lo das diferenças linguísticas, de maneira que ele obtenha mais sucesso em suas práticas de escrita. Grande é a relevância, portanto, de se estabelecer diálogo entre esses campos do saber e o ensino de língua materna.

4. O método e os procedimentos metodológicos

O estudo foi de abordagem qualitativa, visto que se considerou a interpretação dos fenômenos investigados. Nesse sentido, Marconi e Lakatos (2021) asseveram que tal abordagem se propõe a analisar e interpretar aspectos referentes ao objeto de estudo. Neste caso, tratou-se da investigação da transposição de elementos da fala para a escrita de alunos de oitavo e nono anos do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede municipal de Açailândia, bem como a mediação do ensino diante do uso de regras não padrão. A pesquisa também é de cunho etnográfico, tendo em vista a inserção do pesquisador na escola campo, de modo a considerar o uso de “(...) técnicas de observação participante, descrição e análise das dinâmicas de interação e comunicação do grupo pesquisado” (LOZADA; NUNES, 2018, p. 164).

Selecionado o campo da pesquisa, deu-se início às visitas semanais à escola-alvo, com o intento de construir os dados. Os dados têm, pois, como fonte primária a produção escrita dos educandos, por meio de textos de variados gêneros discursivos, os quais, em parte, passaram pela avaliação das professoras colaboradoras, a fim de observar as atitudes tomadas por elas diante do uso de regras não padrão transpostas para a escrita. Além disso, foi feita a observação sistemática das atividades, com a inserção do pesquisador no contexto de sala de aula. Para isso, foram utilizados notebook, caderno de anotações, caneta, lápis e borracha, bem como textos escritos pelos alunos das turmas-alvo.

4.1. A escola campo da pesquisa

A escola campo da pesquisa está localizada no bairro Jardim América, no município de Açailândia-MA, e funciona em três turnos: matutino, vespertino e noturno. O público da instituição são alunos do Ensino

Fundamental II, ou seja, dos anos finais, e estudantes da EJA. Além do mais, ela atende tanto à demanda do bairro na qual está situada quanto ao público de áreas próximas. Ressalta-se que a escola está situada em um bairro considerado periférico do referido município. No que concerne à infraestrutura, a escola conta com piso cerâmico relativamente de qualidade, haja vista que se observou, ao longo do prédio, algumas rachaduras e/ou desintegração deste; o teto é forrado com material PVC; as paredes são pintadas, porém, com a tinta desbotada, em alguns espaços.

Além do mais, conta com um pátio relativamente espaçoso. As salas de aula são climatizadas, com carteiras individuais para os discentes, incluindo uma mesa e cadeira para cada professor, também. É importante dizer que, embora haja um número expressivo de alunos matriculados, as carteiras atendem satisfatoriamente à demanda do público-alvo. Há, também, banheiros masculino e feminino, inclusive, com acessibilidade. Acrescenta-se, ainda, um espaço denominado “cantinho da leitura”, com acervo disponível para o empréstimo, pelos alunos. Também há secretaria escolar e sala dos professores, ambas climatizadas também.

Além disso, a instituição escolar dispõe de projetores, impressora e internet. Tais equipamentos são utilizados como recursos didáticos. Por estar subordinada ao poder executivo, a escola dele recebe os subsídios de que precisa para sua manutenção de ordem material e pedagógica, inclusive, a merenda escolar. Esta, por sua vez, corresponde aos dias letivos, de segunda-feira a sexta-feira. Cabe ao município, portanto, mediante o número de matrículas ativas, ponderar a quantidade e o destino dos materiais para a merenda escolar, bem como elaborar o cardápio das refeições.

Para os anos finais do Ensino Fundamental, em 2021, a escola registrou 355 matrículas de alunos regulares, que estão distribuídas nos turnos matutino e vespertino. Cumpre mencionar, também, que no ano de 2019, conforme o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), a escola atingiu o índice de 3,4, estado considerado de alerta, visto que não alcançou a meta de 5,1. Nesse sentido, se se levar em conta a projeção do Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PND), cuja meta é a de que o índice chegue a 6,0 até 2022, a instituição precisa avançar nesse aspecto, para obter mais sucesso educacional.

Diante do exposto, é certo dizer que a escola dispõe de uma boa infraestrutura, o que certamente facilita o aprendizado dos alunos. No entanto, demanda passar por algumas reformas, a fim de que melhore ainda mais a oferta de seus serviços à população açailandense, especialmente ao

bairro Jardim América, no qual está situada. E, conseqüentemente, consiga obter mais sucesso educacional, assim como contribuir para o desenvolvimento do município.

4.2. Considerações acerca das turmas-alvo da pesquisa e o do perfil sociolinguístico dos estudantes

Para este estudo, foram selecionadas duas turmas, a saber: o 8º ano “A”, e o 9º ano “A”, ambas do turno matutino. Os colaboradores da pesquisa foram duas professoras e seus alunos. As professoras colaboradoras têm formação em Letras-Português e atuam na disciplina de Língua Portuguesa. A turma do oitavo ano era composta por 30 alunos: 9 meninos e 21 meninas, e a outra turma, a do nono ano, era composta por 26 alunos: 15 meninos e 11 meninas. Na turma de 8º ano, a faixa etária dos alunos variava entre 13 e 15 anos e na turma de 9º ano, variava entre 14 e 16 anos.

As turmas-alvo da pesquisa eram predominantemente heterogêneas, no que concerne a questões econômicas. Cumpre mencionar, também, que grande parte dos alunos era cadastrada no programa social Bolsa Família, que é um auxílio do Governo Federal concedido às famílias em situação de pobreza, de forma a ajudá-las em suas necessidades mais básicas e a incentivar a inserção e permanência dos estudantes na escola.

5. Resultados e discussão

Este estudo visou analisar o uso de regras não padrão por alunos das turmas de oitavo e nono anos do Ensino Fundamental. Para isso, os dados são apresentados em duas categorias: a primeira aduz a interferência da fala na escrita de alunos, de modo a verificar, nos dados apresentados, a incorporação dos elementos da fala na escrita deles; e a segunda categoria trata da mediação do ensino, cujo propósito consiste em observar como os professores medeiam o ensino diante do uso de regras não padrão.

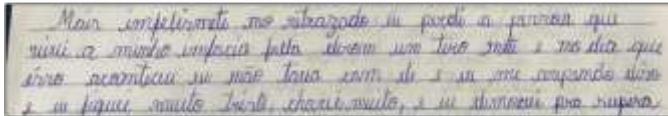
Para cada categoria, são apresentados fragmentos de textos escritos por alunos, os quais foram transcritos para melhor visualização dos dados.

5.1. Interferência da fala na escrita dos alunos

Nesta categoria, o objetivo foi identificar interferência da fala na escrita dos alunos das turmas-alvo da pesquisa. Para averiguar as marcas

de oralidade em textos escritos pelos estudantes, seguem alguns fragmentos da produção textual deles.

Fragmento 01: texto de um aluno do oitavo ano.



Transcrição do texto:

- (1) Mais infelismete no retrazado eu perdi a pessoa que
- (2) vivi a minha infancia toda derom um tiro nele e no dia que
- (3) isso aconteceu eu não tava com ele e eu me arrependo disso
- (4) e eu fiquei muito triste, chorei muito, e eu demorei pra supera

No dado, verifica-se a dificuldade do aluno em relação à ortografia da conjunção *mais/mas*, que, por trazer ideia de oposição, quando adverbativa – como é o caso em questão –, deve ser escrita sem a semivogal /i/ (linha 2), entretanto, ele a escreve de modo que o sentido passa a ser de adição (como conjunção aditiva). Isso pode ser devido ao fato de o aluno pronunciar essa palavra com ditongação. Logo, o falante pressupõe que, na escrita, também é assim. Por sua vez, a troca entre as conjunções e seus respectivos sentidos/significados comprometem a coesão e a coerência do texto. Além disso, há a supressão da vogal “a”, na palavra “pra” ao invés de “para” (linha 4), como deve ser na escrita, evidenciando, assim, a transposição da fala para a escrita.

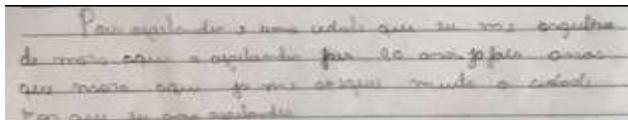
Também se observa desvio ortográfico relativo à troca do “s” por “z” na palavra “retrazado” ao invés de “retrasado” e “infelismete” ao invés de “infelizmente” (linha 1). A ocorrência pode ser explicada em virtude da semelhança entre os sons das referidas consoantes, que, na oralidade, por não haver distinção sonora, o aluno não conseguiu diferenciar na escrita; ele escreveu, portanto, da mesma forma como fala.

Ocorre desvio ortográfico de modo semelhante à situação anterior; a diferença; todavia, dá-se em razão da supressão do /ss/ do dígrafo, o qual foi suprimido na palavra “diso” ao invés de “disso”, como deve ser na escrita (linha 3). Conforme Bortoni-Ricardo (2005), esses erros são justificados em virtudes do próprio sistema de convenções da escrita.

Na linha 3, na palavra “tava” ao invés de “estava”, ocorre aférese (Cf. BOTELHO; LEITE, 2005). Neste caso, houve a supressão da primeira sílaba da palavra – a sílaba “es”. Ademais, na linha 4, o estudante apaga o

/R/ na última sílaba do vocábulo “supera” em vez de “superar”, ou seja, há ocorrência da apócope. Além da interferência da fala na escrita desse aluno, verificou-se, no fragmento, desvios decorrentes do sistema de natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita. A seguir, há mais um fragmento de texto.

Fragmento 2: texto de um aluno do oitavo ano.



Transcrição do texto:

- (1) Pois **açaílandia** e uma cidade que eu me orgulho
- (2) de mora aqui e **açaílandia**fais 40 anos. Já **fais** anos
- (3) que moro aqui **ja** me apeguei muito a cidade
- (4) por que eu amo **açaílandia**.

Na linha 2, observa-se a dificuldade da aluna em marcar o /R/ no verbo “mora” ao invés de “morar”, evidenciando, portanto, a ocorrência da apócope. Na mesma linha, ela escreveu “fais” ao invés de “faz”, ocorrendo, assim, o fenômeno de ditongação (Cf. BOTELHO; LEITE, 2005). Cumpre mencionar que as vogais tônicas finais tendem a sofrer o fenômeno da inclusão da semivogal “i” posterior à vogal, de modo que juntas formam um ditongo (Cf. BORTONI-RICARDO, 2004). A referida ocorrência pode-se justificar em virtude de o falante pronunciar as duas vogais na fala e, ao escrever, transpõe esse hábito da oralidade para a escrita.

Além do mais, observa-se dificuldades de acentuação gráfica, na palavra “açaílandia” ao invés de “Açaílândia”, bem como a dificuldade de escrever essa palavra com a letra inicial maiúscula, por se tratar do nome da cidade (linhas 1, 2 e 4). Da mesma forma, no vocábulo “ja” ao invés de “já”, verifica-se a dificuldade de acentuação gráfica. Tais dificuldades demonstraram, portanto, o desconhecimento parcial da aluna em relações às regras de escrita.

Diante do exposto, é muito importante que o professor ao se debruar com o uso de regras não padrão, especialmente na modalidade escrita, além de detectar os desvios ortográficos, trabalhe com seus alunos as diferenças entre língua falada/escrita e variante padrão/não padrão, a fim de que consigam escrever textos da melhor qualidade.

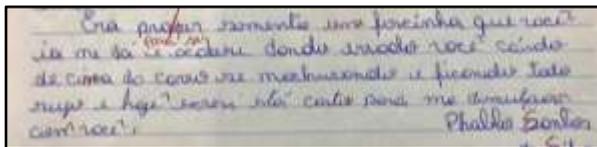
Os dados apresentados demonstraram a interferência da fala na escrita dos alunos, no que se refere ao uso de regras linguísticas não padrão.

Por isso, é certo dizer que o objetivo desta categoria foi alcançado, visto que os dados confirmaram que a oralidade continua a exercer forte influência na produção textual de alunos, nos anos finais do Ensino Fundamental. Dito isso, é muito relevante que essas ocorrências sejam identificadas e, posteriormente, mediadas pelo professor, a fim de que essas dificuldades sejam dirimidas.

4.2. Mediação do ensino diante do uso de regras não padrão

Os fragmentos da produção escrita, pelos alunos, são aqui apresentados, a fim de averiguar as atitudes das professoras colaboradoras da pesquisa quando do uso pelos alunos /da percepção de uma regra linguística não padrão, e o tratamento dado, por elas, aos textos que apresentaram marcas de oralidade, com ênfase nas diferenças dialetais. A seguir, são apresentados os fragmentos para análise.

Fragmento 3: texto de um aluno do oitavo ano.



Transcrição do texto:

- (1) Era **pracer** somente **uma** forcinha que você
- (2) **ia me dá** e acabou dando errado você **caindo**
- (3) de **cima** do carro se machucando e **ficando** todo
- (4) **sujo** e hoje escrevi **está** carta para me **disculpar**
- (5) **com** você.

Neste fragmento, percebe-se o desconhecimento de regras básicas por parte do aluno. Verifica-se, entre eles, a hipossegmentação da palavra “pracer” ao invés de “para ser” (linha 1). Diante disso, a atitude da professora consistiu em destacar essa ocorrência, de modo que o aluno possa notar a autonomia dos vocábulos “para ser”; posteriormente, ela justapõe como se consideram essas palavras na escrita padrão.

Em seguida, observa-se a locução verbal “ia me dá” ao invés de “ia me dar” intercalada pelo pronome oblíquo átono “me” (linha 2). Nesse caso, vê-se que a professora não fez nenhum apontamento sobre essa regra linguística, podendo ser um indício do desconhecimento parcial da regra ou ainda da não percepção dessa ocorrência na escrita da aluna. No

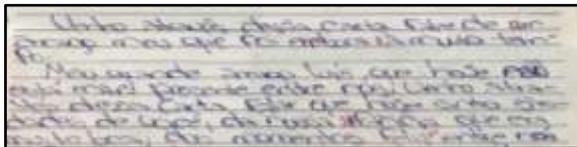
entanto, a professora identificou o apagamento do /R/ em posição final de sílaba na palavra “desculpa” ao invés de “desculpar” (linha 4). Tais ocorrências evidenciaram, portanto, a apócope (Cf. BOTELHO; LEITE, 2005). Vale mencionar que, embora a supressão do /R/ seja produtiva na oralidade, principalmente em verbos no infinitivo, deve ser evitada na escrita.

Em todo o fragmento, observa-se, também, outros erros de grafia, especialmente os que dizem respeito à diferenciação, na escrita, entre as consoantes “m” e “n”, motivo pelo qual a mediadora do ensino faz intervenções (linhas 1, 3 e 5). Além disso, ela marcou a grafia correta dessas letras, em atenção às regras de convenções da escrita, a exemplo dos pingos nos “is”, quando não são grafados pelo aluno (linhas 2 e 3). Por sua vez, ela não identificou a acentuação inadequada da palavra “hojê” ao invés de “hoje”, podendo ser este um indício do parcial desconhecimento dele acerca da grafia considerada correta dessa palavra.

A professora também não percebeu a não distinção entre “está” verbo e “esta” pronomes demonstrativos, na frase verbal: “escrevi está carta” ao invés de “escrevi esta carta” (linha 4), bem como não fez nenhuma inferência no que tange à ausência de pontuação ao longo do texto, com exceção do ponto final, que o grafou, posteriormente (linha 5). Embora não tenha dado para acompanhar se estas questões foram trabalhadas em outro momento, de modo geral, a atitude da mediadora do ensino é considerada satisfatória, quando da identificação e apontamentos feitos no texto, em relação às diferenças linguísticas.

Por outro lado, a não percepção dos erros de escrita presentes no fragmento em foco, bem como a não mediação adequada, priva o aluno de ampliar seus recursos linguísticos e lograr mais sucesso em suas práticas de escrita. Quanto a isso, Bortoni-Ricardo (2005) assevera que, não apresentar ao aluno o modelo tido como padrão, especialmente para a escrita e fala monitorada, pode deixá-lo exposto a estigmas sociais. Isso porque o domínio da língua padrão se faz necessário para o desempenho de muitas das práticas sociais mediadas pelo texto escrito.

Fragmento 4: texto de um aluno do nono ano.



Transcrição do texto:

- (1) Venho através dessa carta falar de um
- (2) amigo meu que foi **emborahá** muito ten -
- (3) Po.
- (4) Meu grande amigo Luís que hoje não
- (5) Está mas entre **nós**, venho atra-
- (6) vés dessa carta falar que hoje sinto sau-
- (7) dades de você, da nossa **infância** que era
- (8) muito boa, dos momentos **felizes** entre nós.

No fragmento em questão, verifica-se a dificuldade do aluno quanto à distinção entre as consoantes “n” e “m”, razão pela qual a professora faz intervenção, na produção textual, com vistas a evidenciar esses problemas recorrentes no texto (linha 2). Além disso, ele grafou o “h”, e acentua-o da seguinte forma: “há” ao invés de “a”, uma vez que a forma verbal, na produção escrita do aluno, confere indicação de tempo transcorrido (linha 2). A mediadora do ensino também acentua o vocábulo “nós”, visto que o escrevente se refere à primeira pessoa do plural. Tal apontamento é, pois, de suma importância, uma vez que o aluno começa a perceber as diferenças semânticas e de grafia dos pronomes “nos” e “nós” (linha 2).

Posteriormente, observa-se o processo fonológico de desnasalização, na palavra “ifância” ao invés de “infância” (linha 7) (Cf. BOTELHO; LEITE, 2005). Diante disso, a mediadora do ensino grafou, da forma adequada, a primeira sílaba da palavra em foco. Tal ocorrência, na escrita, implica erro de grafia. Tendo isso em conta, o ensino deve ser mediado, adequadamente, como fez a professora colaboradora da pesquisa.

Do mesmo modo, a professora interveio na regra linguística não padrão de concordância de número, na sentença “dos momentos feliz” ao invés de “dos momentos felizes” (linha 8). É relevante mencionar que a concordância (de ordem morfossintática) é uma prática da oralidade passível de ser transposto para a escrita. Por sua vez, em situação de escrita, especialmente formal, essa ocorrência deve ser evitada. Por isso, o mediador do ensino deve estar atento para esta e outras ocorrências relativas à concordância.

Nesta categoria, observou-se que as professoras de oitavo e nono anos parcialmente identificaram e, de alguma forma, trabalharam com seus alunos as diferenças linguísticas entre as variedades padrão e não padrão. Quando identificadas pelas professoras, é certo dizer que as regras variáveis receberam tratamento. Nesse aspecto, portanto, as atitudes tomadas por elas são consideradas satisfatórias, visto que o aluno recebia indicações acerca das diferenças entre norma-padrão/não padrão. Também se averiguou regras variáveis que não foram sinalizadas, de modo a inviabilizar a

expansão dos conhecimentos linguísticos dos discentes.

Diante disso, o tratamento parcial das regras variáveis do português, por parte das professoras, pode comprometer o processo de aquisição das normas da escrita, visto que os alunos são privados de observar em que precisam melhorar e, dessa forma, consigam produzir textos da melhor qualidade. E esse conhecimento deve ser acessível aos estudantes no processo educacional, visto que é na escola que eles vão ampliar sua competência linguística.

6. Considerações finais

A primeira categoria de análise dos dados focalizou verificar se os alunos incorporavam elementos da oralidade na escrita, e a segunda tratou de observar como os professores das turmas-alvo da pesquisa mediavam o ensino diante do uso de regras não padrão, pelos alunos.

Assim, quanto ao uso de regras linguísticas não padrão por alunos do Ensino Fundamental, especialmente à influência da fala na escrita, pode-se afirmar que o objetivo foi alcançado, pois constatou-se haver elementos da fala na produção escrita dos alunos. Verificou-se que os alunos, em parte, escrevem da forma como falam, e o que ficou mais aparente foi a variação no nível fonológico, envolvendo vários processos. Entre os processos fonológicos identificados, nos fragmentos analisados, estão a apócope, aférese, desnasalização e ditongação. Ademais, verificou-se dificuldades de concordância de número e erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenção da escrita, no que concerne às questões de pontuação e acentuação gráfica.

Quanto à mediação do ensino, o estudo demonstrou que as professoras colaboradoras da pesquisa identificaram o uso de regras não padrão, na escrita dos alunos, parcialmente e, de alguma forma, trabalharam com elas as diferenças linguísticas. As estratégias de mediação do ensino por elas adotadas, na maioria das vezes, consistiram em destacar (preferencialmente com canetas de cor vermelha ou azul) as regras variáveis. Quando identificadas, as variantes foram justapostas, pelas professoras, com o modelo tido como padrão, geralmente acima ou ao lado do fenômeno variável, a fim de que os alunos pudessem perceber as inadequações quanto às grafias consideradas corretas das palavras. Logo, pode-se dizer que esse objetivo também foi alcançado, pois de alguma forma as professoras trabalharam, com os alunos, o que encontraram de desvios da regra tida como

padrão.

Os resultados desta pesquisa ratificam a necessidade de foco no uso da língua feito pelos alunos dessa etapa de ensino. Nessa etapa, eles devem aprender as diferenças entre fala e escrita, o que requer leitura e prática da escrita, além das orientações constantes que devem ser feitas pelos professores. Assim, com a socialização dos dados obtidos com os professores, pode-se contribuir para a solução do problema de se escrever com traços de oralidade.

Pelo exposto, os resultados desta pesquisa indicam a necessidade de realização de um trabalho mais focado na escrita, que pode ser por meio de projetos de extensão. Assim, espera-se poder contribuir com o processo de mediação do ensino face ao uso de regras não padrão, em especial nos anos finais do Ensino Fundamental, de modo a mitigar as dificuldades de escrita dos alunos, no processo educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORTONI-RICARDO, S. M. *Manual de Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2019.

_____. *Nós cheguem 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.

BOTELHO, J. M.; LEITE, I. L. Metaplasmos contemporâneos: um estudo acerca das atuais transformações fonéticas da Língua Portuguesa. In: II Congresso de Letras da UERJ, 2005, São Gonçalo. *Anais do II CLUERJ-SG*, Volume Único, Ano 2, n. 01, 2005. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/cluerj-sg/>. Acesso em: 05 jun. 2022.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione, 2008.

COELHO, I. L.; GÖRSKI, E. M.; SOUZA, C. M. N.; MAY, G. E. *Para conhecer Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2020.

LOZADA, G.; NUNES, K. da S. *Metodologia científica*. Porto Alegre: SAGAH, 2018.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia científica: projetos de pesquisa, pesquisa bibliográfica, teses de doutorado, dissertações de*

mestrado, trabalhos de conclusão de curso. São Paulo: Atlas, 2021.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2010.

SEARA, I. C.; NUNES, V. G; LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. *Para conhecer Fonética e Fonologia do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2019.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Contexto, 2017.