

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - JÚLIO DE MESQUITA FILHO

Faculdade de Ciência e Letras - Campus de Araraquara

Programa de Pós Graduação em Linguística e Língua Portuguesa

MARCUS GARCIA DE SENE

**Os desvios ortográficos em redações do Ensino Fundamental II: descrição,
análise e atitudes linguísticas dos professores**

Araraquara

2018

MARCUS GARCIA DE SENE

**Os desvios ortográficos em redações do Ensino Fundamental II: descrição,
análise e atitudes linguísticas dos professores**

Dissertação apresentada à Faculdade de
Ciência e Letras de Araraquara - UNESP
- Universidade Estadual Paulista. Para a
obtenção do título de Mestre em Linguística
e Língua Portuguesa, pelo Programa de Mes-
trado em Linguística e Língua Portuguesa.

Área de concentração: Linguística e
Língua Portuguesa

Orientador: Profa. Dra. Egisvanda Isys de
Almeida Sandes

Coorientador: Profa. Dra. Juliana Bertucci
Barbosa (UFTM)

Agência de Fomento: CNPq

Araraquara

2018

Sene, Marcus Garcia de
Os desvios ortográficos em redações do Ensino
Fundamental II: descrição, análise e atitudes
linguísticas dos professores / Marcus Garcia de Sene
– 2018
178 f.

Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua
Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista "Júlio
de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras
(Campus Araraquara)

Orientador: Egisvanda Isys de Almeida Sandes
Coorientador: Juliana Bertucci Barbosa

1. Variação . 2. Fonologia . 3. Ensino . 4. Atitudes
Linguísticas . 5. Língua Portuguesa . I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Dissertação de autoria de Marcus Garcia de Sene, sob o título **Os desvios ortográficos em redações do Ensino Fundamental II: descrição, análise e atitudes linguísticas dos professores**, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara , para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de Pesquisa: Análise Fonológica, Morfossintática, Semântica e Pragmática.

Orientadora: Profa. Dra. Egisvanda Isys de Almeida Sandes

Coorientadora: Profa. Dra. Juliana Bertucci Barbosa

Data da Defesa: 26/01/2018

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Egisvanda Isys de Almeida Sandes

Instituição: UNESP/FCLAr

Presidente e Orientadora

Profa. Dra. Rosane de Andrade Berlinck

Instituição: UNESP/FCLAr

Membro Titular

Profa. Dra. Máira Sueco Maegava Córdula

Instituição: UFTM/Uberaba

Membro Titular

*Para os “loucos” que, como eu, se apaixonam diariamente pela arte de lecionar e que vê,
na educação, a salvação da Humanidade*

Agradecimentos

Sempre acreditei que esta é a pior parte da dissertação para escrever, afinal a vida não nos coloca em análise de regressão (ou pelo menos não deveria) e não é pelo valor p que descobrimos a significância das pessoas na nossa vida.

Sendo assim, esta dissertação é resultado de uma trajetória, embora breve, mas de muito amadurecimento e apoio de inúmeras pessoas. Agradeço, primeiramente, aos meus pais, Sandra Regina e José Manoel, e aos meus irmãos, Matheus, Iara Mariana e Larissa que sempre apoiaram minhas escolhas, mesmo quando elas pareciam impossíveis. Agradeço sempre por entenderem as minhas faltas e momentos de reclusão e me mostrarem o quanto é importante estudar, mesmo quando nem todos eles tiveram a mesma oportunidade.

Ao Neto Veloso, meu companheiro, pelo amor cotidiano e por ser minha luz e fonte de equilíbrio quando tudo parecia escuro demais, agradeço por sempre me apoiar e por horas a fio ficar sentado comigo tentando entender tudo que estou fazendo; obrigado por fingir ser plateia e me ouvir falar sobre assuntos que às vezes soavam tão complexos, mas que seu otimismo sempre me fazia superar.

Ao Johny Matos, que com uma inteligência inquestionável, administra tão bem não só nossa amizade, que perdura por 8 anos (ou mais), como também o carinho e atenção depreendida diariamente. Agradeço por me ouvir falar "demais" e sempre amarrar os nós, quando todos pareciam perdidos. À Bruna, por ser uma das pessoas mais incríveis que já conheci e que, desde a graduação, vem compartilhando sorrisos, amores, lágrimas, PIBID, artigos e japonês. Ao Caio, pelo amor incondicional que às vezes as paredes da heteronormatividade impede que sejam materializados, mas que existe dentro de mim e é sempre zelado, obrigado pelo companheirismo que perpassou os muros da graduação. Aos três, obrigado por terem me acolhido em suas famílias e feito da experiência da pós-graduação mais agradável. Eu os admiro muito!

Agradeço à minha família de lobas, Juliana Minaré e Sílvia Brandão que estiveram sempre presentes e torcem indiscutivelmente pelo meu sucesso. À Juliana Minaré, pela amizade de longa data, e por ter compartilhado discussões tão profícuas de ajustamento social e que me faz ver o mundo, diariamente, sob a lente do *Queer*. A Sílvia, la loba, por me acolher em Araraquara, pelos conhecimentos Sociolinguísticos, pelo riso bobo, pelas *old musics* e pelas oportunidades de crescimento na vida acadêmica.

À professora Juliana Bertucci, pelas suas valiosas orientações, pelas oportunidades de crescimento que me proporcionou ao longo desses anos, por ter acreditado no meu trabalho, nos meus propósitos e ter depositado em mim algo mais do que confiança: respeito, ética, solidariedade e amizade sincera.

À professora Wanda Sandes, por ter me acolhido na UNESP e, sobretudo, pelas orientações pontuais durante o percurso no mestrado. Por suas palavras sábias e os conhecimentos interdisciplinares compartilhados.

Agradeço aos professores de Linguística da UNESP, em especial à Rosane Berlinck e Gladis Massini-Cagliari que contribuíram continuamente com minha formação e ofereceram, além de conhecimento de qualidade, amizade e solidariedade em tempos de liquidez. Agradeço também à professora Sandra Kaneko, do Departamento de Letras Modernas, pela ajuda com o Comitê de Ética, que foi fundamental para o início dessa pesquisa. À professora Máira Córdula pelo estimável apoio desde o período do Idioma Sem Fronteiras na graduação (que transformou significativamente minha vida) e o respeito próprio daquelas pessoas que, mesmo sem muito dizer, já nos ensinam tanto.

Às professoras Caroline Biazolli e Rosane Berlinck pelos muitos apontamentos que fizeram para o encaminhamento desta pesquisa, por ocasião do Exame de Qualificação. À professora Lívia Oushiro (UNICAMP) pelos ensinamentos em Sociolinguística e Estatística durante o período da disciplina realizada na UNICAMP em 2017. Aos vários professores e colegas que, em encontros científicos, enriqueceram este trabalho.

Aos meus amigos da pós-graduação, obrigado por transformarem dias difíceis em experiência positivas, sobretudo os amigos do Núcleo de Pesquisa em Sociolinguística de Araraquara: Milena Aparecida, Eliabe Procópio, Fabrício Mota, Camila Bordonal, Thiago Freitas, Letícia Gaspar, Pricila Balan e Caroline Biazolli. Ao Manoel Alves pelas leituras, pelos artigos produzidos e as experiências acadêmicas.

Pelo financiamento da pesquisa, agradeço ao CNPq pela bolsa de mestrado e ao Programa de Pós Graduação em Linguística da UNESP pelo auxílio para participação nos eventos científicos. As escolas que me aceitaram para a realização da pesquisa, obrigado. Sem elas, esse trabalho nunca teria se concretizado.

“Por que os estudantes precisariam de professores, se tudo se aprendesse nos livros? Por que precisam que alguém lhes explique o que está escrito nos livros? Por que há escolas e não apenas bibliotecas? É que só o escrito não basta, jamais. Todo pensamento é vivo contanto que seja intercambiado, que não fique imobilizado, ou então é porque morreu. Sócrates compara a escrita à pintura: os seres gerados pela pintura se mantêm de pé como se estivessem vivos; mas basta interrogá-los e eles ficam imobilizados numa pose solene e permanecem em silêncio. E o mesmo ocorre com os escritos. Poderíamos crer que falam; mas se os interrogamos, porque desejamos entender o que dizem, sempre repetirão a mesma coisa, quase palavra por palavra.”

(Laurent Binet)

Resumo

A temática apresentada neste trabalho insere-se dentro do campo da Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2005), do *continuum* entre fala e escrita assumido e defendido por Marcuschi (2000) e dos estudos de atitudes linguísticas em relação ao ensino de língua (SANTOS, 1996; CYRANKA, 2007). Nesse sentido, pretendemos identificar, descrever e analisar alguns fenômenos fonéticos-fonológicos que emergem nas redações dos alunos do Ensino Fundamental II, mais especificamente de alunos do 6º ano de três escolas públicas de Araraquara/São Paulo. Para a coleta das redações, foi elaborada uma proposta de narração adequada à série escolar dos participantes da pesquisa e, com ela, um questionário simples de perfil social foi aplicado, para conhecer, brevemente, os informantes. Os fenômenos pesquisados são desvios ortográficos de natureza fonético-fonológica, especialmente aqueles que são originários dos hábitos da fala e que surgem na escrita. Os desvios ortográficos encontrados foram separados em 02 tipos, sendo o (i) relacionado à própria natureza arbitrária do sistema de convenções ortográficas e (ii) aqueles decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita. A fim de explicitarmos o funcionamento dos fenômenos pesquisados, seguimos os pressupostos enumerados e discutidos por Cagliari (2002), Bortoni-Ricardo (2005), Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2011) e Mikaela-Roberto (2016). Após a coleta e diagnose dos desvios ortográficos, fizemos uma sondagem das atitudes dos professores por meio de um teste de atitudes linguísticas para verificarmos as reações subjetivas dos docentes em relação às produções escritas dos alunos. Nossas principais conclusões referem-se ao fato que os desvios do Tipo 1 apresentaram percentuais semelhantes entre as três escolas, na Escola A (38%), Escola B (29%) e Escola C (33%). Dos desvios do Tipo 2, os mais frequentes foram: apagamento do /R/ em posição de coda final de palavra, monotongação, neutralização, ditongação, aférese e a hiperssegmentação. No que diz respeito às atitudes dos professores de língua portuguesa, os resultados encontrados por meio do teste apontaram que os professores tem uma avaliação negativa em relação aos desvios ortográficos, o que implica na retomada da enraizada cultura do erro. Além disso, nem todos os educadores reagiram positivamente à relação biunívoca entre fala e escrita. De modo geral, eles acreditam que os alunos fazem uma cópia da fala no texto escrito. Com essas atitudes, foi possível concluir que os professores não diferenciam os tipos de desvios e não compreendem a variedade do aluno como motivadora para alguns dos desvios encontrados no texto. Notamos também a falta de ênfase na discussão das variedades linguísticas, em especial no que diz respeito à escrita dos alunos poder representar hipóteses sobre a ortografia e estas, em sua maioria, estarem apoiadas na modalidade oral dos alunos. Com isso, torna-se fundamental que o professor sempre busque por uma formação continuada e, sobretudo, adote a pedagogia culturalmente sensível como uma prática diária na sala de aula.

Palavras-chaves: Variação. Fonologia. Ensino. Atitudes Linguísticas. Língua Portuguesa

Abstract

The theme presented in this work falls within the field of Sociolinguistics (BORTONI-RICARDO, 2005), the *continuum* between speech and writing (Marcuschi, 2000) and studies of language attitudes in relation to the teaching of languages (SANTOS, 1996; CYRANKA, 2007). In this sense, we intend to identify, describe and analyze some phonological-phonetic phenomena that emerge in the essays of elementary school students, more specifically of 6th grade students from three public schools of Araraquara / São Paulo. For the collection of the essays, a narration proposal appropriate was created to School series of the research participants and a simple social profile questionnaire was applied to informants. The phenomena investigated are orthographic deviations of phonological-phonological nature, especially those that originate from speech habits and that arise in the writing. The orthographic deviations found were separated into 02 types, (i) related to the very arbitrary nature of the system of spelling conventions and (ii) those resulting from the transposition of speech habits into writing. In order to explain the operation of the phenomena researched, we follow the enumerated and discussed by Cagliari (2002), Bortoni-Ricardo (2005), Seara, Nunes and Lazzarotto-Volcano (2011) and Mikaela-Roberto (2016). After the collection and diagnosis of deviation we surveyed the teachers' attitudes through linguistic attitudes to verify teachers' subjective reactions to students' written production. Our main conclusions were that Type 1 presented similar percentages among the three schools, in School A (38%), School B (29%) and School C (33%) of the Type 2 deviations, the most frequent were: erasure of the / R / in position of word end coda, Monotonization, Neutralization, Diphthongization, Apheresis and Hyper-segmentation. As regard to the attitudes of Portuguese language teachers, the results found through the test pointed out that teachers have a negative evaluation of the spelling deviations, which implies the assumption of the rooted culture of error. In addition, not all educators reacted positively to the biunivocal relation between speech and writing, in general, they believe that students make a copy of the speech in the written text. With these attitudes, it was possible to conclude that teachers do not differentiate types of deviations and do not understand student variety as motivating for some of the deviations found in the text. We also note the lack of emphasis on the discussion of linguistic varieties, especially that students' writing may represent hypotheses about spelling, and these are mostly based on the oral modality of the students. Thus, it becomes fundamental that the teacher always seeks by continuing education and, above all, adopting culturally sensitive pedagogy as a daily practice in the classroom.

Keywords: Variation. Phonology. Teaching. Language attitudes. Portuguese.

Lista de figuras

Figura 1 – Relação entre unidades ortográficas, fonológicas e semânticas no processamento de palavras segundo Spinelli e Ferrand (2009, p. 233)	55
Figura 2 – Localização de Araraquara em São Paulo	74
Figura 3 – Localização das escolas <i>locus</i> da pesquisa no mapa de Araraquara	76
Figura 4 – Gráfico da quantidade de alunos por idade na Escola A	79
Figura 5 – Gráfico da quantidade de alunos por idade na Escola B	80
Figura 6 – Gráfico da quantidade de alunos por idade na Escola C	80
Figura 7 – Nuvem de palavras associada à sentença “ qual a profissão do seu pai? ” elaborada através das respostas dos alunos da Escola A	81
Figura 8 – Nuvem de palavras associada à sentença “ qual a profissão do seu pai? ” elaborada através das respostas dos alunos da Escola B	82
Figura 9 – Nuvem de palavras associada à sentença “ qual a profissão do seu pai? ” elaborada através das respostas dos alunos da Escola C	82
Figura 10 – Nuvem de palavras associada à sentença “ qual a profissão da sua mãe? ” elaborada através das respostas dos alunos da Escola A	84
Figura 11 – Nuvem de palavras associada à sentença “ qual a profissão da sua mãe? ” elaborada através das respostas dos alunos da Escola B	84
Figura 12 – Nuvem de palavras associada à sentença “ qual a profissão da sua mãe? ” elaborada através das respostas dos alunos da Escola C	85
Figura 13 – Quadro de diagnose dos erros ortográficos proposto por Bortoni-Ricardo (2005)	86
Figura 14 – Gráfico de frequência dos desvios ortográficos do Tipo I por escola	97
Figura 15 – Distribuição e dispersão dos desvios do Tipo 1 nas três escolas	100
Figura 16 – Gráfico de frequência com que os alunos das três escolas leem em casa	103
Figura 17 – Gráfico de frequências dos desvios ortográficos do Tipo II nas Escolas A, B e C.	107
Figura 18 – Distribuição e dispersão de desvios de Apagamento do /R/ nas três escolas	111
Figura 19 – Representação da estrutura silábica do ditongo x monotongo	113
Figura 20 – Distribuição e dispersão de Desvios de Monotongação nas três escolas	116

Figura 21 – Gráfico de proporção de Desvios de Neutralização por alunos nas Escolas	119
Figura 22 – Exemplos de intolerância linguística	121
Figura 23 – Gráfico de proporção de Desvios de Ditongação por alunos nas Escolas	123
Figura 24 – Gráfico de proporção de proporção da distribuição de desvios decorrentes de Aférese por alunos nas Escolas	126
Figura 25 – Gráfico de proporção da distribuição de desvios decorrentes da Hipers- segmentação por alunos nas Escolas	129
Figura 26 – Gráfico de desempenho das escolas a partir dos últimos três IDEB (2011, 2013, 2015)	131
Figura 27 – Histograma de teste XNomial de A com B	133
Figura 28 – Histograma de teste XNomial de B com C	134
Figura 29 – Histograma de teste XNomial de A com C	135
Figura 30 – Esquema de (dis)similaridade	144

Lista de quadros

Quadro 1 – Diferença entre fala e escrita de um ponto de vista dicotômico	41
Quadro 2 – Dicotomia entre cultura oral e cultura letrada dos adeptos à visão culturalista	43
Quadro 3 – Eixos básicos do estudo de Língua Portuguesa	49
Quadro 4 – Tipologia dos desvios ortográficos do Tipo 2	56
Quadro 5 – Quadro de informantes distribuídos por antecedentes do estudo de Amaral (1986)	70
Quadro 6 – Modelo de diagnose dos desvios ortográficos adaptado de Bortoni- Ricardo (2005)	87
Quadro 7 – Principais desvios do Tipo 1 encontrados no <i>corpus</i> das três escolas .	102
Quadro 8 – Quadro geral dos Desvios do Tipo 2	108
Quadro 9 – Exemplos de desvios decorrentes do Apagamento do /R/ nas três Escolas	109
Quadro 10 – Exemplos de desvios de Monotongaço nas três Escolas	113
Quadro 11 – Exemplos de Desvios de Neutralizaço nas três Escolas	117
Quadro 12 – Exemplos de Desvios de Ditongaço nas três Escolas	120
Quadro 13 – Exemplos de desvios decorrentes de Aférese nas três Escolas	124
Quadro 14 – Exemplos de desvios decorrentes de Hipersegmentaço nas três Escolas	127
Quadro 15 – Resumo das respostas a alternativa (e)	147
Quadro 16 – Resumo das respostas a alternativa (e) com valores numéricos	148

Lista de tabelas

Tabela 3 – Quantidade de textos coletados por escolas	78
Tabela 4 – Quantidade de textos analisados	78
Tabela 5 – Renda salarial das profissões em destaque nas nuvens de palavras . . .	83
Tabela 6 – Renda salarial das profissões em destaque nas nuvens de palavras . . .	86
Tabela 7 – Frequência/Percentuais dos Desvios do Tipo 2 nas escolas	94
Tabela 8 – Proporção dos desvios do Tipo 1 das três escolas	98
Tabela 9 – Perfil social PROF_a_06AF-01	137
Tabela 10 – Perfil social PROF_a_06BM-02	137
Tabela 11 – Perfil social PROF_b_06AF-03	138
Tabela 12 – Perfil social PROF_c_06AF-04	138
Tabela 13 – Panorama dos percentuais dos desvios do Tipo 2 nas escolas	155

Sumário

	INTRODUÇÃO	16
1	A SOCIOLINGUÍSTICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	20
1.1	A sociolinguística e o nascimento de um novo campo	20
1.2	Sociolinguística Educacional	24
1.3	Erro não, desvio sim: um olhar sociolinguístico	30
1.4	Pedagogia culturalmente sensível: um passo para reeducação sociolinguística	36
2	FALA, ESCRITA E DESVIO ORTOGRÁFICO	40
2.1	A perspectiva do <i>continuum</i> entre fala e escrita	40
2.2	A oralidade, o ensino e os documentos oficiais	46
2.3	Desvios ortográficos	52
3	ATITUDES LINGUÍSTICAS E ENSINO DE LÍNGUA POR- TUGUESA	58
3.1	Atitudes linguísticas: caminhos teórico-metodológicos	58
3.2	Atitudes linguísticas e o ensino de Língua Portuguesa	65
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	73
4.1	As escolas <i>locus</i> da pesquisa	73
4.2	A diagnose dos desvios ortográficos	77
4.3	Perfil social dos informantes	79
4.4	Procedimento para análise dos desvios ortográficos	86
4.5	O teste de atitudes linguísticas e a seleção dos informantes	88
4.6	Princípios éticos seguidos na pesquisa	91
4.7	Decisões Metodológicas	93
5	ANÁLISE	96
5.1	Descrição e análise dos desvios ortográficos	96
5.1.1	Descrição dos desvios ortográficos do Tipo 1	96

5.1.2	Descrição dos desvios ortográficos do Tipo 2	106
5.1.3	Apagamento do /R/	108
5.1.4	Monotongação	112
5.1.5	Neutralização	117
5.1.6	Ditongação	120
5.1.7	Aférese	124
5.1.8	Hiperssegmentação	127
5.2	Reflexão sobre a escolha do IDEB como critério de seleção das escolas	130
5.3	Avaliando as atitudes linguísticas dos professores	136
5.4	Triangulação dos dados	154
6	Conclusão	158
	Referências¹	161
	Apêndice A – Proposta de diagnose dos desvios ortográficos .	170
	Apêndice B – Teste de Atitudes	171
	Anexo A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ES- CLARECIDO (TCLE)	175
	Anexo B – DISPENSA DO TCLE SUBMETIDA (E APRO- VADA) NA PLATAFORMA BRASIL	178

¹ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023.

INTRODUÇÃO

A aquisição da língua escrita é, para os professores da Educação Básica e educandos, um grande desafio a ser enfrentado. O maior equívoco da escola é seguir uma trajetória educacional em que se prioriza um ensino descontextualizado da escrita, colocando essa modalidade como superior à fala, por exemplo. Não compreender a relevância do trabalho com a modalidade oral em sala de aula é desconhecer e negar aos alunos o poder da palavra falada como arma de ascensão social e, também, indispensável na luta de classes.

A realidade escolar, como bem acrescenta [Gomes \(2008\)](#), tem revelado que grande parte dos alunos estão sendo excluídos da escola, mesmo no início da alfabetização, por apresentarem resultados que são insuficientes no domínio de habilidades que envolvem a leitura e a escrita. É importante ressaltarmos que, quando esses não são excluídos, os professores, em sua maioria, alimentam e ajudam a perpetuar, inconscientemente, falhas no aprendizado da escrita, além de outros aspectos. Grande parte da responsabilidade por essa exclusão também deve ser atribuída ao conflito entre a linguagem de uma escola que está a serviço das classes privilegiadas e a linguagem das camadas populares, que a escola acaba censurando e estigmatizando.

Ao analisarmos a educação brasileira, observamos que o Brasil ocupa, em 2016, o 59º lugar no ranking internacional do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), conforme página do próprio Programa. Embora a pesquisa apenas aponte dados referentes à leitura, não podemos descartar que as habilidades e competências de escrita são avaliadas, também, como modos de compreensão do ensino e da aprendizagem.

Em 2006, o Brasil ocupava a posição de 49º lugar. Em dez anos, como podemos notar, o Brasil caiu 10 posições. Tal fato revela não só que muitos aspectos precisam ser averiguados para conseguirmos oferecer uma educação pública e de qualidade, mas também que temos indícios de que o fracasso escolar está relacionado ao ensino descontextualizado de algumas habilidades como a leitura e a escrita. Essa constatação, da necessidade de repensar alguns aspectos do ensino de leitura e escrita, no Brasil, também já foi apontada em trabalhos empíricos como o de [Schwartz \(2014\)](#).

Resultados como esse indicam que as práticas dos professores não têm sido questionadas, deixando, desse modo, de averiguar as condições em que o aluno é conduzido à aquisição da modalidade escrita e da habilidade de leitura, por exemplo. A ausência

de metodologias alicerçadas nas contribuições epistemológicas da Linguística é o que contribui para uma compreensão precária da realidade linguística, neste caso, compreensão insuficiente do papel e lugar da oralidade nas aulas de língua portuguesa.

A escrita tornou-se um bem indispensável para a humanidade. Mais do que isso, a escrita tem uma história rica, multifacetada, não linear e cheia de contradições (GRAFF, 1995). Na sociedade atual, a escrita é mais que uma mera tecnologia, é sinônimo de poder e desenvolvimento. Contudo, devemos lembrar que essa supremacia não é, nem nunca será, um mérito imanente da escrita, já que essa modalidade foi sobreposta de forma avassaladora às demais habilidades, forçando a todos a se habituarem a ela, de modo que as pessoas começaram a ser excluídas e marginalizadas por não a conhecerem e a dominarem. Essa prática acaba por reafirmar que a língua portuguesa e seu tratamento na escola é espaço de exclusão social e não de inclusão.

Afinal, diariamente alunos são discriminados através das avaliações que os professores fazem de questões relacionadas à língua e à sociedade; mais especificamente, avaliam negativamente as variedades linguísticas menos prestigiadas que seus alunos carregam para o âmbito escolar e que acabam refletidas na modalidade escrita. Desse modo, essa avaliação, ou melhor, a atitude linguística do professor é decisiva para o processo de aprendizagem do aluno que pode ou superar ou manter “problemas” de aprendizagem como, por exemplo, transposição dos hábitos da fala para a escrita.

Com relação à oralidade, em contrapartida, não se trata de ensinar aos nossos alunos a falarem, mais sim de levá-los à apropriação da variedade de usos da língua, para que, dessa forma, possam adotar opções linguísticas conscientes. Ainda, tão importante quanto o ensino da variedade, é necessário chamar atenção dos discentes para o mundo da oralidade, atentando-se às relações que a fala mantém com a escrita e de que forma alguns hábitos de fala podem influenciar nos textos escritos. Nesse sentido, embora a fala seja adquirida de forma natural, em contextos do dia a dia, não significa que essa modalidade deve ser dispensada de sistematização e reflexão pela escola; pelo contrário essa modalidade tem uma sistematização e deve ser estudada. Além disso, compreender a fala e suas práticas sociais é fundamental para o desenvolvimento do cidadão.

Partindo dessas reflexões, o objetivo principal desta pesquisa é descrever e analisar os desvios ortográficos encontrados em produções escritas dos alunos do Ensino Fundamental II de três escolas públicas de Araraquara-SP. Além disso, visamos investigar quais são as

atitudes linguísticas dos professores de língua portuguesa desse período escolar em relação à presença de tais desvios.

Como objetivos específicos, buscamos ainda responder:

A) Quais são os desvios de ortografia mais recorrentes na escrita de alunos do 6º ano da cidade de Araraquara?

B) Ter como critério de seleção o IDEB é relevante quando observarmos a distribuição dos desvios ortográficos por escola?

C) Quais características da fala podem ser representadas na escrita?

D) Quais são as atitudes dos professores perante os desvios ortográficos?

E) Os professores conseguem compreender tais desvios a partir de um ponto de vista Sociolinguístico?

Com relação à organização, esta dissertação será dividida em 05 partes, além de introdução, conclusão e das referências bibliográficas, a saber: na primeira seção, apresentamos o quadro teórico que embasa nossa pesquisa e a discussão de alguns resultados de pesquisas anteriores de cunho majoritariamente sociolinguístico. A ênfase dessa parte é dada, sobretudo, à Sociolinguística e ao nascimento de um novo campo, com base nos trabalhos de [Bright \(1966\)](#), [Labov \(1972\)](#), [Silva-Corvalán \(1989\)](#) e a Sociolinguística Educacional ([BORTONI-RICARDO, 2005](#)); além disso, tecemos comentários sobre a justificativa da adoção da terminologia de "desvios ortográficos" e não "erros", tendo como destaque o trabalho de ([GARCIA; BARBOSA, 2015](#)) e, ainda, sobre a Pedagogia Culturalmente Sensível².

Na segunda seção, elaboramos uma revisão dos estudos que tratam da relação entre fala e escrita, a começar da relação polarizada das duas modalidades até chegarmos à perspectiva do *continuum* discutida por [Marcuschi \(1997\)](#) e defendida nesta dissertação. Discutimos, também, a relação entre oralidade, ensino e o que apregoam os documentos oficiais de língua portuguesa, mais especificamente os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Por fim, apresentamos a maneira como descrevemos e analisamos os desvios ortográficos de natureza fonológica que constatamos nas redações coletadas.

Na terceira seção, revisitamos os estudos de atitudes linguísticas desde a Psicologia Social com [Lambert et al. \(1960\)](#) até a Sociolinguística com [Labov \(1972\)](#) e, ainda, relacionamos os estudos de atitudes linguísticas com o ensino de Língua Portuguesa, apoiado

² O conceito de Pedagogia Culturalmente Sensível foi postulado por Erickson (1987) e traduzido por Bortoni-Ricardo (2005). Na seção 1.4, apresentaremos mais informações acerca deste termo.

nos trabalhos de Santos (1996), Bortoni-Ricardo (1981), Amaral (1986) e Cyranka (2007). Na quarta seção, detalhamos a metodologia, situando as escolas que foram selecionadas para a pesquisa, a maneira pela qual os desvios ortográficos foram selecionados, o perfil social dos alunos que participaram da pesquisa, o teste de atitude linguística e a seleção dos informantes. Ao final, exibiremos os princípios éticos seguidos na pesquisa. Na quinta seção, apresentamos a análise e a triangulação dos dados.

Vale mencionar que, apesar de existirem muitos estudos sobre a influência da fala sobre a escrita, há escassez de estudos que buscam investigar os hábitos da fala que emergem no texto escrito e observar os desvios emergentes sob um ponto de vista fonológico. Nesse sentido, o olhar sistemático do texto, em busca apenas de falhas de coesão e coerência, também é uma asserção que norteou esta pesquisa, dado que outros problemas textuais, como os que pretendemos investigar nessa dissertação, podem desencadear falta de coesão e coerência, por exemplo.

Dessa maneira, pensando nessas considerações, para o campo do estudo sobre a influência da oralidade na escrita escolar, esta pesquisa pode ser mais uma contribuição, inovando ao buscar investigar as atitudes dos professores frente aos desvios ortográficos que são frutos dessa influência.

1 A SOCIOLINGUÍSTICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Esta seção tem como principal objetivo apresentar as contribuições da Sociolinguística para a descrição da língua portuguesa e, conseqüentemente, para o ensino, o que possibilitou o desdobramento da Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2005). Ambas devem fazer parte do aparato teórico do professor, a fim de buscar uma prática consciente do ensino da língua portuguesa, pois a Sociolinguística Educacional oferece, por exemplo, o caminho para o tratamento adequado da heterogeneidade linguística na escola.

Além disso, discutiremos os tipos de desvios ortográficos e a importância da Pedagogia Culturalmente Sensível ser adotada pelo professor como uma ferramenta para garantir o espaço de aprendizagem que respeite as características socioculturais e individuais de cada aprendiz, o que se torna, conseqüentemente, um passo para a reeducação sociolinguística.

1.1 A sociolinguística e o nascimento de um novo campo

A Sociolinguística Variacionista ou Quantitativa é uma das áreas da Linguística que visa à compreensão da língua em funcionamento e a suas variações nas realizações individuais dos falantes. A esse respeito, Mollica (2007, p. 11) lembra:

Cabe a sociolinguística investigar o grau de estabilidade ou de mutabilidade da variação, diagnosticar as variáveis que tem efeito positivo ou negativo sobre a emergência dos usos linguísticos alternativos e prever seu comportamento regular e sistemático.

Nesse sentido, Bright (1966, p. 29) menciona que uma das maiores tarefas da Sociolinguística é “mostrar que a variação não é livre, mas que está correlata às diferenças sociais sistemáticas”. Essa ciência considera, sobretudo, os aspectos sociais sistemáticos com o objetivo de compreender a estrutura das línguas e, conseqüentemente, seu funcionamento. Isso posto, Silva-Corvalán (1989, p. 1) traz uma interessante definição para o campo:

[...] poderíamos definir a sociolinguística como o estudo dos fenômenos linguísticos que tem certas relações com fatores sociais. Estes fatores sociais incluem os diferentes sistemas de organização política, econômica, social e geográfica de uma comunidade, fatores individuais que tem repercussões sobre a organização social em geral, como a idade, o sexo e o nível de escolaridade, a etnia do indivíduo, aspectos históricos, a situação imediata que permeia a interação, em outras palavras, é o que se tem

chamado como contexto externo em que ocorrem os fatos linguísticos.
[tradução nossa]¹

Ressalta-se ainda que a Sociolinguística tal qual compreendemos hoje sofreu um impulso inicial por meio dos estudos sobre mudança linguística. A partir desses estudos, Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]) concluíram que a variação é a condição para que a mudança linguística ocorra. Outro ponto importante que exige esclarecimento é que a metodologia de pesquisa desenvolvida por Labov e aprimorada por outros demonstrou ser possível a sistematização do que conhecemos como “caos linguístico” através da análise da fala dentro do seio da comunidade de fala.

As investigações sociolinguísticas permitiram, ainda, a ruptura com a definição de língua proposta por Saussure. Labov (2008 [1972], p. 302) descreve a concepção linguística da língua como um fato social. Para ele,

Todo linguista reconhece que a língua é um fato social, mas nem todos dão a mesma ênfase a esse fato. Quando os linguistas escrevem sobre mudança linguística, encontramos um grau muito diferente de preocupação com o contexto social em que essas mudanças ocorrem. Alguns ampliam sua visão para incluir uma ampla gama de fatos sobre os falantes e seu comportamento extralinguístico, enquanto outros estreitam sua visão para excluir o máximo possível. Em geral, podemos predizer, com base na definição que o autor dá de língua, o quanto ele estará preocupado com os fatores sociais na mudança linguística. Além disso, aqueles que focalizam a comunicação da informação cognitiva ou referencial tratarão mais do indivíduo, e aqueles que se envolvem com os usos afetivos e fáticos da língua, das questões sociais.

A esse respeito, Labov (1994, p. 69) completa que, para a análise da mudança em curso, “deve-se separar a variação decorrente de fatores sociais da variação resultante de fatores internos”. Embora os fatores sociais não causem propriamente a mudança linguística, determinam sua expansão (GONÇALVES, 2012). Para análises e conclusões como essa, a Sociolinguística Variacionista apresenta uma metodologia própria que conta com a reunião de uma gama de dados por meios de gravações, através das quais o pesquisador inicia a busca pelo vernáculo, ou seja, da fala mais espontânea e menos monitorada.

¹ Trecho original: podríamos definir la sociolinguística como el estudio de aquellos fenómenos lingüísticos que tienen relación con factores de tipo social. Estos factores sociales incluyen los diferentes sistemas de organización política, económica, social y geográfica de una comunidad, factores individuales que tienen repercusiones sobre la organización social emn general, como la edad, el sexo y el nivel de educación, la etnia del individuo, aspectos históricos, la situación inmediata que rodea la interacción; en una palabra, lo que se ha llamado el contexto externo en que ocurren los hechos lingüísticos.

Com isso, a análise de fenômenos de variação e mudança linguística procura considerar cinco grandes dimensões estabelecidas por [Weinreich, Labov e Herzog \(2006 \[1968\]\)](#):

1. Os fatores universais influenciadores da variação e da mudança que podem ser sociais ou linguísticos;
2. O encaixe das mudanças no sistema linguístico e social da comunidade;
3. A avaliação das mudanças em termos dos possíveis efeitos sobre a estrutura linguística e sobre a eficiência comunicativa;
4. A transição, momento em que há mudanças intermediárias;
5. A implementação da mudança: estudos dos fatores responsáveis pela implementação de uma determinada mudança; explicação para o fato de uma mudança ocorrer numa língua e não em outras; ou na mesma língua em outros momentos.

É difícil para um sociolinguista, e até prematuro, apontar se um caso de fenômeno variável é um caso de variação estável ou mudança em curso. Para confirmar isso, os pesquisadores da área desenvolveram a técnica de análise de tempo aparente e tempo real². Para os objetivos do presente estudo, não iremos discorrer sobre tais métodos. O que é importante ressaltar é que a Sociolinguística associa a questão do uso e das variações com as noções de atitudes e avaliação, o que explicaremos mais detalhadamente na seção 3.

Dessa maneira, [Silva \(2009, p. 34\)](#) sumariza:

Entendemos que a Sociolinguística deve ser concebida como um braço da Linguística, cuja preocupação principal é investigar a língua em uso, ou seja, a fala no interior das comunidades. O comportamento linguístico em análise não é individual como no estruturalismo de Saussure, mas no coletivo. A língua a ser estudada não é apenas a estrutural, o sistema, mas a correlação entre os aspectos linguísticos (fatores internos) e sociais (fatores externos à língua). Se cada grupo apresentasse um comportamento linguístico idêntico, não haveria razão para a Sociolinguística observar a sociedade no uso que ela faz da língua. Se a Linguística estruturalista concebia a língua como um sistema homogêneo, a Sociolinguística encontrou na heterogeneidade o seu foco principal.

Como podemos observar, a heterogeneidade do sistema linguístico é, sem dúvida, indiscutível e pode ser explicada através de duas vias: (I) a mesma língua comporta vários subsistemas e (II) um mesmo indivíduo faz uso diferente desses subsistemas. Sobre isso,

² Não se trata apenas de uma técnica, mas de uma hipótese, já que o pressuposto central do tempo aparente é o de que as diferenças no comportamento linguístico de gerações diferentes de falantes num determinado momento refletiriam diferentes estágios do desenvolvimento histórico da língua. Identificada uma situação de mudança em progresso, deverá o pesquisador voltar no tempo (eixo do tempo real) para obter dados com os quais possa desvelar as características do processo histórico visualizado no corte sincrônico ([FARACO, 1998](#)).

Suassuna (1995) esclarece que os sociolinguistas identificam, dentro da comunidade linguística, expectativas no que tange ao uso da língua. Em outras palavras, cada falante, quando emprega as formas linguísticas de que dispõe, tenta, de alguma maneira, corresponder a essas expectativas, partindo daí as avaliações do desempenho linguístico e a classificação dos níveis de fala.

Nesse sentido, Corrêa (1998) assevera que a coleta do vernáculo, conforme já mencionamos, é uma das grandes diferenças da Sociolinguística e outras abordagens linguísticas. Para a obtenção desse vernáculo, um cuidado necessário deve ser tomado, já que para analisar a língua tal como é realizada, é fundamental, como já orientou Labov, que os falantes sejam gravados quando estão em situação menos monitorada, como, por exemplo, em momento de lazer, conversas menos formais ou quando o assunto da entrevista recaia sobre narrativas de experiência pessoal (LABOV, 1972).

A partir dessas sucintas considerações, podemos concluir que a expressiva contribuição da Sociolinguística está em desmistificar as concepções idealistas da língua, considerada como homogênea, e oferecer contribuições para uma pedagogia da variação. Os estudiosos da linguagem, no Brasil, há mais de quatro décadas, têm se dedicado à Sociolinguística motivados por questionamentos como: a “equivocada tradição escolar no ensino de língua portuguesa que nega, como legítimas, as variedades linguísticas que se distanciam da norma culta” (TEIXEIRA, 2014, p. 31).

A respeito de Labov (1964; 1966; 1972; 1978), Gomes (2008) frisa que as pesquisas e modelos de análise, a mudança de foco dos estudos formalistas da linguagem para o aspecto social fizeram da Linguística uma ciência multidisciplinar, haja vista que, para a análise de aspectos sociais, atitudes e estudo da variação, áreas como a Pragmática, a Sociologia, a Etnografia e Antropologia Cultural são importantes ferramentas para o estudo do contexto, da língua em uso, dos falantes, das comunidades, das interações entre outros aspectos.

Dentre as várias influências da Sociolinguística, e seus desdobramentos, nasce um novo campo, mais especificamente conhecido como uma subárea da Sociolinguística, a Sociolinguística Educacional, que foi proposta como um campo de ação por Bortoni-Ricardo (2005). Essa corrente tem se debruçado sobre vários fenômenos da variação linguística que ocorre no Português Brasileiro, vendo suas implicações no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, em relação ao ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. A

subseção que segue tem como objetivo descrever esse novo campo, esclarecendo alguns pontos e justificando outros.

1.2 Sociolinguística Educacional

Em função da democratização do ensino no Brasil, iniciada no século XX, a educação formal deixou de ser exclusividade de uma elite brasileira minoritária e se tornou o abrigo das diversidades linguísticas das faixas socioeconômicas menos prestigiadas. Por isso, a partir dessa democratização, surge a necessidade de se repensar o ensino de língua portuguesa com o objetivo de garantir o respeito às variedades linguísticas e, conseqüentemente, às identidades sociais que emergem a partir do uso da língua. Tendo em vista essas considerações, pretendemos, como objetivo desta subseção, uma reflexão de como a implementação da Sociolinguística em sala de aula pode contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos; mais especificamente nos debruçaremos sobre o novo campo da Sociolinguística mencionado anteriormente: a Sociolinguística Educacional ([BORTONI-RICARDO, 2005](#)).

Aos poucos, alguns conceitos da linguística começam a aparecer em documentos oficiais que orientam o ensino de língua portuguesa. Isso ocorre, por exemplo, quando apontam, mesmo de maneira precária, estratégias que visam aumentar a efetividade da educação e preservar o direito dos educandos, junto a suas variedades. A esse respeito, [Bortoni-Ricardo \(2005, p. 19\)](#) pontua:

Essa contribuição será tanto mais efetiva se fundamentada na convicção de que a situação sociolinguística brasileira apresenta peculiaridades que a distinguem da de outros países. As atividades científicas na área não se podem restringir, portanto, a uma simples importação. É indispensável o desenvolvimento de um aparato teórico-metodológico adequado à realidade nacional.

Dessa maneira, o ponto principal da Sociolinguística Educacional, embora vista de maneira ampla, é pregar um ensino de língua materna que valorize as variedades linguísticas e, conseqüentemente, a luta contra o preconceito. É uma corrente teórico-prática, uma vez que analisa os fenômenos da variação do Português Brasileiro à luz da teoria e, ainda, busca verificar a implicação desses fenômenos no ensino e na aprendizagem dos alunos. A teoria, portanto, fornece subsídio para melhorar as práticas pedagógicas.

Ademais, permite que o professor tome consciência, junto com seus alunos, de que todo o falante nativo de Língua Portuguesa é um usuário competente da língua. Tendo isso em vista, sabemos que o aluno que chega à escola já domina a modalidade oral da língua e, por conseguinte, as variedades linguísticas que são características de sua comunidade. Nesse sentido, [Bortoni-Ricardo \(2005, p. 128\)](#) esclarece sobre o amplo alcance didático da Sociolinguística Educacional:

Denominarei Sociolinguística Educacional, de forma um pouco genérica, todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente na área do ensino de língua materna.

Com esse desdobramento da Sociolinguística, não podemos mais observá-la apenas como sinônimo de análise linguística pura dos fenômenos da variação linguística, pois isso seria restringir a essência multifacetada e interdisciplinar dessa ciência. Sobre tal aspecto, [Bortoni-Ricardo \(2005, p. 132\)](#) acrescenta:

Não defendemos a variação *per se*, mas sim a análise do processo interacional, na qual se avalia o significado que a variação assume. **A atenção do estudioso deve estar voltada para os padrões de emprego da variação e para os significados que essa tem no processo interacional dos atores ali envolvidos.** Os significados que a variação assume podem variar muito. **Para alguns alunos, por exemplo, o uso do dialeto vernáculo pode ser indicador de inserção numa cultura de rua que prezam; para outros o domínio de estilos monitorados representa prestígio.** Entre os professores, do mesmo modo, haverá aqueles que atribuem valor muito negativo à variação e outros que a veem como uma característica natural dos alunos, indicadora de sua cultura. [grifo nosso]

A partir disso, podemos observar que a autora reconhece a importância da descrição da variação linguística dentro de um processo interacional e ressalta, sobretudo, que esse tipo de análise linguística não pode ser dissociado da análise etnográfica e interpretativa, por exemplo. Além disso, pontua-se que o reconhecimento do uso da variação em sala de aula é ponto de partida para o ensino de língua materna que prioriza e preconiza a heterogeneidade linguística.

É no interior desse contexto que surge a necessidade de o linguista-educador trabalhar dentro do quadro da variação linguística. A esse respeito [Soares \(1986, p. 6\)](#) completa:

a prática pedagógica na escola brasileira, em todas as matérias e, particularmente, no ensino de língua materna, tem sido dissociada de suas

determinações sociais e sociolinguísticas; ora, ao lado da também indispensável perspectiva sociolinguística, a perspectiva social – resultado da contribuição integrada e articulada da Sociologia, da Sociologia da Linguagem, e da Sociolinguística – é indispensável a uma prática de ensino que, fundamentando-se em conhecimentos sobre as relações entre linguagem, sociedade e escola, e revelando os pressupostos sociais e linguísticos dessas relações, seja realmente competente e comprometida com a luta contra as desigualdades sociais.

Sob este ponto de vista, é imprescindível acrescentarmos que uma proposta educacional de ensino de língua não deve negar os reflexos sociais e os fatores interacionais próprios de práticas linguísticas reais, uma vez que podem produzir frutos e atividades didáticas sem uma significação concreta. Com isso, os PCN (1998, p. 31) orientam:

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falarem certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo, saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa... a questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem.

Como podemos observar, o olhar apurado de uma proposta coerente abarcada pela ciência linguística é capaz de criar e articular uma proposta didática e metodológica capaz de ampliar, no espaço educacional, o conhecimento e o uso do Português Brasileiro. Podemos afirmar, logo, que uma abordagem sociolinguística se justifica plenamente, já que, como lembra Mollica (2007, p. 3) “[...] embora os julgamentos de valor não se apliquem, os padrões linguísticos estão sujeitos à avaliação social positiva e negativa e, nessa medida, podem determinar o tipo de inserção do falante na escala social”.

O trabalho reflexivo a partir da Sociolinguística Educacional pode contribuir para o espaço escolar com a redução do olhar discriminatório sobre a língua e sua heterogeneidade imanente. Com isso, sumariza-se que a proposta da Sociolinguística Educacional seria buscar práticas pedagógicas que partem do princípio do respeito a todas as variações linguísticas praticadas na escola. Para isso, é primordial que a primeira atitude seja tomada pelo professor que, diariamente, utiliza a gramática normativa como a única fonte de conhecimento da língua, como se as análises sintáticas e morfológicas fossem as únicas capazes de fornecer subsídios para os alunos lerem o mundo à sua volta. Como se a memorização de regras pudesse oferecer autonomia para um aluno se tornar um redator capaz de conferir maior coesão e coerência a suas frases, por exemplo.

A partir dessa afirmação, é preciso esclarecer um mito que circunda a Sociolinguística e veio ganhar força com o desdobramento dessa ciência para o trato da educação. Esse está relacionado com o fato de acreditarem que o linguista-educador não deve ensinar a variedade padrão da língua. Nesse aspecto, coadunamos com [Perini e Fulgêncio \(2011 apud HENRIQUES, 2009, p. 111\)](#) quando afirmam que:

Nenhum linguista questiona a necessidade de se adquirir competência em português padrão [...]. A questão é se estudar gramática é o caminho para se adquirir essa competência. E toda evidência indica que não é. [...] Saber gramática não é condição para o bom uso da língua padrão, nem o estudo da gramática é o caminho para chegar lá.

O ensino de português restrito à gramática normativa, de forma descontextualizada, está longe de ser a ferramenta eficaz para garantir aos alunos o melhor aprendizado da língua. A relevância do estudo da língua materna está em observar a sua prática cotidiana, observando suas nuances significativas. Além disso, é fundamental que o professor compreenda as diferentes concepções de gramática para entender qual deve-se trabalhar em sala de aula e porquê. O que se prega, sobretudo, é um ensino que difunda o respeito às variedades a ponto de apresentar aos envolvidos nesse aprendizado a relevância da norma culta como um degrau necessário para caminhar na escada de ascensão social.

Por esse ângulo, o objetivo das aulas de língua portuguesa é, ainda, apresentar aos educandos que não existe uma variedade melhor que a outra, que uma forma, por exemplo, como “nois vai” é tão eficiente linguisticamente quanto “nós vamos”, que não há diferença na comunicação expressa entre elas, pois o que existe de fato são situações em que uma dessas variantes seria mais adequada ao contexto. Assim, fica evidente que é relevante que o ensino de língua seja um processo reflexivo e, para tanto, o primeiro passo é reconhecer a vivacidade da língua e o fato de que ela carrega ideologias; portanto, as escolhas linguísticas podem sofrer impactos sociais diferentes.

Temos, portanto, uma nova visão das tarefas que devem ser assumidas pelo professor em relação ao uso da língua na escola. [Soares \(1986, p. 49\)](#) ratifica:

A sua missão não é a de fazer com que os educandos abandonem o uso de sua gramática — errada para substituírem pela gramática — certa, e sim a de auxiliá-los a adquirirem, como se fora uma segunda língua, competência no uso das formas linguísticas da norma socialmente prestigiada, à guisa de um acréscimo aos usos linguísticos regionais e coloquiais que já dominam. A noção essencial aí é a de adequação: existem usos adequados a um dado ato de comunicação verbal, e usos que são socialmente estigmatizados quando usados fora do contexto apropriado. A comparação com as regras de uso de vestimenta é esclarecedora: assim como difere o tipo de roupa a ser usada segundo o tipo de ocasião social, também diferem segundo a ocasião social as características da linguagem

apropriada. Ficam socialmente estigmatizados os falantes inadimplentes às regras tácitas do jogo, tal como as pessoas que não cumprem as convenções sociais do bem vestir.

Somente a partir de práticas educativas e atividades que revelem essa verdade é que o aluno compreenderá que a língua, conforme [Oliveira e Cyranka \(2014, p. 4\)](#), “é construída por uma estrutura variacional”. Nesse sentido, [Oliveira e Durigan \(2004, p. 51\)](#) acrescentam:

A norma culta não é o único instrumento de ascensão social, mas é um deles, e, quando os gramáticos propõem-se falar de ou escrever sobre ela, buscam ensinar a norma-padrão àqueles que dela “devem se apoderar para integrar de pleno direito na produção/condução/transformação da sociedade de que fazem parte” (Possenti,1997), pois 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 [...] para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais.

Fazer o aluno reconhecer o seu saber prévio sobre a língua é uma forma de auxiliá-lo no desenvolvimento de sua competência linguística e, naturalmente, ampliar seu repertório linguístico acessando a norma culta, o que garante sua participação política e social. Para o professor, cabe compreender que todas as variedades pressupõem regras gramaticais e que estas, às vezes, são diferentes das regras padrão da língua.

[Gonçalves \(2012\)](#) destaca que, ao longo dos anos, a Sociolinguística tem gerado diversos trabalhos com finalidade de “aproximar cada vez mais a pesquisa produzida no meio acadêmico com a realidade das salas de aula” ([GONÇALVES, 2012, p. 29](#)). Ainda, tem contribuído como peça-chave na desmistificação de inúmeros mitos, como o importante fato constatado pela Sociolinguística de que o fenômeno da variação linguística não atinge apenas as classes menos favorecidas ou ainda que esse fenômeno não é restrito somente ao interior do país.

Pensando na consolidação política desses ensinamentos, os [PCN \(1998, p. 81-82\)](#) dão um enorme passo quando asseguram que “o estudo da variação cumpre papel fundamental na formação da consciência linguística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, devendo estar sistematicamente presente nas atividades de Língua Portuguesa”.

É tarefa da Sociolinguística Educacional, portanto, favorecer estratégias de ensino que garantam essa formação consciente pregada pelos [PCN \(1998\)](#). A esse respeito [Bortoni-Ricardo e Freitas \(2009, p. 2\)](#) acrescentam:

Desde o seu berço, a Sociolinguística, tanto na sua vertente variacionista quanto na sua vertente qualitativa, demonstrou preocupação com o desempenho escolar de crianças provenientes de diferentes grupos étnicos ou redes sociais. Desde então muito tem contribuído para os avanços na pesquisa das questões educacionais em diversos países do mundo, principalmente nas últimas quatro décadas.

Seis princípios fundamentais são propostos por [Bortoni-Ricardo \(2005\)](#) para a implementação da Sociolinguística Educacional. Antes de elucidarmos tais princípios, é preciso entender as implicações da escolha por princípios fundamentais e não regras. Diferente das regras, os princípios pressupõem noções básicas ([DIAS, 2011](#)), enquanto que as regras têm função de regulamentação direta e restrita.

Nesse sentido, [Dias \(2011, p. 60\)](#) esclarece que os princípios pressupõem duas funções: a fundamentadora e a orientadora.

Como função fundamentadora, podemos afirmar que os princípios propostos por Bortoni-Ricardo são ideias básicas que servem de fundamento para a implementação da Sociolinguística Educacional. Como função orientadora, dizemos que tais princípios servem de guia e orientação na busca de sentido e alcance dos objetivos.

Dessa maneira, assegura-se que o objetivo dos princípios não é trazer verdades absolutas e fixas, tampouco exigir que algo seja feito de forma estrita. Eles servem como guia, conforme palavras da pesquisadora, para implementação desse novo campo. Eis, portanto, os princípios para efetivação da Sociolinguística Educacional de acordo com [Bortoni-Ricardo \(2005, p. 130-132\)](#):

- 1) Primeiro Princípio: a influência da escola na aquisição da língua não deve ser procurada no dialeto vernáculo dos falantes, mas em seus estilos formais, monitorados. É no campo da linguagem monitorada que as ações de planejamento linguístico têm influência. Portanto, a Sociolinguística Educacional tem como objetivo oferecer ao aluno conhecimento e habilidade nas variedades orais e escritas de prestígio, para que ele tenha acesso a diferentes práticas da cultura letrada.
- 2) Segundo Princípio: o caráter sociossimbólico das regras variáveis que não estão associadas à avaliação negativa pela sociedade não são objeto de estudo na escola. O objetivo da escola, ao estudar as regras variáveis associadas à avaliação negativa pela sociedade, não é inferiorizar o aluno que tem tais variantes em seu vernáculo, pelo contrário, é que ele tenha consciência dos valores sociossimbólicos de tais variantes.
- 3) Terceiro Princípio: inserção da variação sociolinguística na matriz social. O ensino das variedades de prestígio na escola não é necessariamente fonte de conflito, embora possa ser fonte de discriminação das crianças falantes de variedades populares. Para superar essa barreira, propõe-se que os professores desenvolvam uma pedagogia culturalmente sensível.
- 4) Quarto Princípio: os estilos monitorados da língua são reservados à realização de eventos de letramento em sala de aula. Em lugar da dicotomia entre “português culto” e “português ruim”, institui-se na

escola a dicotomia entre letramento e oralidade (BORTONI-RICARDO, 1995);

5) Quinto Princípio: a descrição da variação na Sociolinguística Educacional não pode ser dissociada da análise etnográfica e interpretativa do uso da variação em sala de aula. O ponto de partida da Sociolinguística Educacional não é a descrição da variação *per se*, mas sim a análise minuciosa do processo interacional, na qual se avalia o significado que a variação assume.

6) Sexto Princípio: o processo de conscientização crítica dos professores e alunos quanto à variação e à desigualdade social que ela reflete. Nesse processo, é necessário que o professor não se limite a transmitir informações técnicas, que são produto da pesquisa acadêmica, mas que se estabeleça um efetivo diálogo com o professor por meio de pesquisa, que o enriqueça e o torne apto a promover uma autorreflexão e uma análise crítica de suas ações.

Aliado à aplicação desses princípios, é preciso que haja uma mudança de comportamento. Paradigmas precisam ser quebrados para fornecer uma resposta clara e concisa do que ensinar nas práticas de aulas de Português, além de fornecer fundamentos sólidos em relação ao **por que** ensinar, **como ensinar** e **para que** ensinar Português na escola.

Uma reflexão pertinente é feita por parte dos teóricos sociolinguistas e outros estudiosos quando o assunto é Educação (BORTONI-RICARDO, 2005; MOLLICA, 2007; CAGLIARI, 2005), já que oferecem metodologias adequadas para a análise linguística no que se refere à identificação, descrição e estudo dos “erros” praticados pelos alunos, na tentativa de transferir o sistema fonológico para o sistema ortográfico. Tal aspecto será tratado nesta pesquisa como “desvios decorrentes da influência dos hábitos da fala para a escrita”. Apurar as causas dos “erros” permite explicar, sobretudo, as hipóteses criadas pelos alunos no processo de aprendizagem da escrita.

1.3 Erro não, desvio sim: um olhar sociolinguístico

A Sociolinguística adquiriu, conforme aponta Bortoni-Ricardo (2005), uma posição de vanguarda entre as ciências sociais, nos anos 70, por eleger a Educação como objeto de sua reflexão. No tocante a isso, é preciso destacar as contribuições de Labov (1972), com a publicação de *The Logic of Nonstandard English* e, também, como um pesquisador sensível ao estudo das diferenças dialeto-sociais (GOMES, 2008) e como tais diferenças se materializam entre o ensino da norma padrão e o uso do vernáculo (COUPLAND; JAWORSKI, 1997).

Como apresentado na subseção 1.1, a língua varia com o tempo e, também, conforme as necessidades e interesses culturais locais de cada comunidade, de modo que todas as variedades, do ponto de vista estrutural linguístico, são perfeitas e complementares entre si. O que estabelece as diferenças em relação às variedades são as ideologias por trás de cada uma e, é através dessas ideologias que se perpetua o imaginário social que sobrecarrega a língua em forma de preconceito, o que nos leva a discutir sobre a importância de repensar a dicotomia certo e errado, bem como a noção social que há por trás do que comumente chamamos de erro.

A preocupação com a heterogeneidade linguística em sala de aula começou em 1930 na América Latina, mas é na segunda metade do século XX que se deu a evolução do conceito de relativismo cultural, heterogeneidade linguística inerente e a relação dialética entre forma e função linguística (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 114). Essas evoluções são cruciais para o desdobramento da Sociolinguística e, especialmente, para a Sociolinguística Educacional.

Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2005, p. 114) ilustra:

A primeira premissa (relativismo cultural) rejeitava o mito de línguas e culturas primitivas ou subdesenvolvidas, postulando a igualdade essencial e a equivalência funcional entre as línguas. A segunda premissa, a da heterogeneidade inerente, a Sociolinguística rompeu com a tradição saussuriana de um sistema linguístico homogêneo. A variação deixava de ser vista como fenômeno excepcional, resultante de mistura ou contato dialetal, e passava a ser considerada como inerente à língua de qualquer comunidade de fala. A terceira premissa também representou uma ruptura com os cânones linguísticos tradicionais, na medida em que promovia a mudança de foco, antes concentrado na estrutura da língua para a sua função e usou, como bem coloca Hymes (1974a), do foco na forma linguística isolado para o foco na forma linguística no contexto humano.

Cabe ressaltar que a relação dialética entre forma e função linguística enfatizou o contexto de uso da língua. Ainda, a terceira premissa garantiu a discussão dos cânones tradicionais, incidindo, também, na discussão acerca da cultura do erro, tão enraizada nos contextos escolares.

Em relação à variação linguística, percebe-se que, no espaço educacional, ela é relegada a um segundo plano ou, muitas vezes, desprezada. O que os professores não compreendem é que, ao desprezar o ensino das variedades linguísticas, acabam por carregar suas práticas de preconceito, proporcionando atitudes linguísticas negativas acerca da Língua Portuguesa.

Linguistas como [Callou \(1979\)](#) e [Callou e Lopes \(2003\)](#) relembram que, ainda que a diversidade linguística seja um fato incontestável, a verdade é que, em sua maioria, os professores têm apresentado a língua como homogênea, as regras gramaticais como permanentes e imutáveis e o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa sempre associados ao padrão dicotômico de certo e errado, como se houvesse apenas uma possibilidade de utilização da “norma³” da língua.

Uma das grandes contribuições da Sociolinguística para a educação está no tratamento científico em relação ao “erro” ([GARCIA; BARBOSA, 2015](#)), posto que no Brasil o erro de ortografia é um fato social ([BORTONI-RICARDO, 2005](#)). Apostar em dicotomias como certo e errado é, sobretudo para o aprendiz de língua materna, desonesto, posto que a sociedade utiliza essa dicotomia como forma de marcar os indivíduos e as classes sociais pelo modo de falar, atribuindo ao aprendiz da língua uma carga social negativa quando comete erros, o que favorece as ações de exclusão, desigualdade e sentimento de menos-valia. Quando o professor adota tal prática, ele é responsável pela criação, pela reafirmação de estigmas sociais e pelo favorecimento da “cultura do erro”.

Circula no meio escolar a noção de que os alunos escrevem errado, pois não sabem a língua materna e, a partir disso, emerge a noção de “erro” preconizada, cuja base se fundamenta unicamente nas regras estabelecidas pela gramática normativa. Sendo assim, tem-se entendido o erro como tudo aquilo que venha a contrariar a norma padrão. Compreende-se que é uma das obrigações das escolas promover o ensino e domínio da norma culta, mas isso não deve ser feito em detrimento das outras variedades linguísticas; deve-se, sim, apresentá-las e conscientizar o aluno sobre o uso das diferentes variedades, esclarecendo o valor social de cada uma.

Posto isso, [Gomes \(2008, p. 69\)](#) acrescenta:

O padrão deve ser ensinado, porque nos possibilita o acesso aos meios culturais disponíveis, o uso dessa variável nos gêneros discursivos próprios da sociedade letrada, bem como a utilização da norma de prestígio como meio dos menos favorecidos economicamente ascenderem socialmente.

Sobre isso, é preciso repensar o nosso código gramatical e, sobretudo, atualizá-lo, uma vez que o abismo existente entre as pesquisas linguísticas e o que apregoam as

³ Entende-se a norma culta como a variedade que os letrados usam correntemente em suas práticas mais monitoradas de fala e escrita, ou seja, é a expressão viva de certos segmentos sociais em determinadas situações. Em contrapartida, a norma-padrão não é propriamente uma variedade da línguas, refere-se mais diretamente a um construto sócio-histórico que serve de referência para estimular um processo de uniformização. ([FARACO, 2008: 73](#))

gramáticas é indiscutível. Afinal, há uma discrepância entre a norma idealizada pelos falantes e a norma efetivamente praticada, mesmo pelos falantes de mais alto grau de escolaridade. [Callou e Lopes \(2003, p. 1\)](#) reafirmam que “os padrões vigentes, calcados na tradição dos clássicos, impostos de cima para baixo, já não são tão bem aceitos”. Considerando isso, [Ribeiro e Garcez \(1998, p. 11\)](#) acrescentam que: “a norma culta não é definida por legislação, é levantada, pesquisada, aferida, avaliada e estudada”.

Quando o docente trabalha com a heterogeneidade da língua e não com a homogeneidade, refletindo sobre a competência comunicativa dos alunos e os usos pragmáticos que toda pessoa faz da linguagem, os estudos voltam-se para a implementação de um currículo que conjectura o ensino de caráter multidialetal, multicultural e de práticas que priorizam os funcionamentos dos processos comunicativos na sala de aula ([BORTONI-RICARDO, 2005](#); [CAZDEN; JOHN; HYMES, 1972](#); [CAZDEN, 1988](#); [ERICKSON, 1987](#))

A língua escrita sempre se constituiu como um fator de unificação linguística ([GOMES, 2008](#)). Além disso, também é observada como uma tecnologia valorizada socialmente, mesmo que suas transformações sejam lentas em relação às apresentadas continuamente por outras tecnologias. A sociedade brasileira valoriza bastante a escrita da norma padrão, mesmo que essa norma seja abstrata. Pensando nisso, observar e inventariar as formas que são hábitos da fala transpostos para escrita é uma forma muito útil para a agenda de tarefas dos professores, já que diminuiria as possíveis "confusões" de fala x escrita, na produção de textos escritos formais.

A noção de erro sempre esteve ligada ao fracasso escolar e, conseqüentemente, como ferramenta para enaltecer as diferenças sociais. Quando os alunos escrevem como falam ou quando ocorre qualquer outro fenômeno com traços da oralidade ou não, a ação é imediatamente taxá-lo como erro, como se os alunos não soubessem o português ou fossem preguiçosos e, sobretudo, como se que a gramática tradicional fosse a bíblia de qualquer falante. O que muitos docentes não compreendem é que o que apontam como sendo “erros” ortográficos são a forma com a qual os aprendizes da língua escrita nos revelam o conhecimento que eles têm sobre a língua.

Ademais, devemos considerar que, conforme destaca [Bortoni-Ricardo \(2005, p. 274\)](#):

o domínio da ortografia é lento e requer muito contato com a modalidade escrita da língua. Dominar bem as regras de ortografia é um trabalho para toda a trajetória escolar e, quem sabe, para toda a vida do indivíduo.

A pesquisadora esclarece que a ortografia é uma convenção linguística que não prevê variação. Porém, é importante esclarecer que, se o domínio da ortografia é lento e requer muito contato com a modalidade escrita (BORTONI-RICARDO, 2005), o aluno, durante o processo de aprendizagem, recorre à língua falada de forma produtiva para criar hipóteses sobre o que seja a língua escrita.

A esse respeito, Lopes (2007, p. 70) acrescenta:

O desvio, embora sendo uma ruptura da norma, não é uma ruptura do código, mas todo o contrário disso, ele está previsto nas regras de manipulação desse código, porque o código linguístico é um código aberto, dotado de produtividade.

Entende-se a produtividade como a forma rica com que os aprendizes lida com a língua escrita e “recorre à oralidade para fazer várias hipóteses sobre a escrita, mas usam também a escrita, dinamicamente, para construir uma análise da própria fala” (ABAURRE, 1988, p. 140). É mais produtivo linguisticamente pensar em desvios ortográficos, haja vista que, a partir do advento da Sociolinguística, podem-se reconhecer várias normas dentro de um mesmo sistema linguístico.

É com intuito de eliminar a proliferação do preconceito linguístico que, neste trabalho, assumiremos a noção de “desvios”, mais especificamente “desvios ortográficos”, ao invés de “erros”. Ainda, se o aluno leva quase toda trajetória escolar para dominar de maneira satisfatória a norma ortográfica, é preciso que se abandone a ideia negativa que carrega o erro e se aposte na ideia de que os alunos estão apontando desvios ortográficos em relação ao padrão que deve ser apreendido na escola.

Bagno (1999, p. 72), em relação ao erro, afirma:

[...]tudo aquilo que é classificado tradicionalmente de “erro” tem uma explicação científica perfeitamente demonstrável. A noção de erro em língua é inaceitável dentro de uma abordagem científica dos fenômenos da língua. Afinal, nenhuma ciência pode considerar a existência de erros em seu objeto de estudo.

Assim, depreende-se que os desvios ortográficos dos alunos não são aleatórios como pensam os professores. Na sua maioria, os desvios podem ser interpretados levando-se em conta a natureza do nosso sistema de escrita e as convenções que regem a norma ortográfica com suas regularidades e irregularidades (CARRAHER, 1990). Reforça-se, portanto, que os alunos, ao tentarem solucionar determinadas dificuldades no que tange à escrita, acabam evidenciando que suas escolhas não são arbitrárias.

Outro importante aspecto que evidencia a necessidade de substituir a ideia de erro ortográfico por desvio está no que aponta [Gnerre \(1985, p. 4\)](#):

O “erro” existe e sua maior ou menor “gravidade” depende precisamente da distribuição dos falantes dentro da pirâmide das classes sociais, que é também uma pirâmide de variedades linguísticas. Quanto mais baixo estiver um falante na escala social, maior número de “erros” as camadas mais elevadas atribuirão a sua variedade linguística (e a diversas outras características sociais dele).

Portanto, a questão do erro está na avaliação que a sociedade faz do indivíduo e, com isso, nota-se que a noção de erro transcende os aspectos linguísticos. [Gnerre \(1985, p. 22\)](#) destaca que “a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder”. Logo, a norma culta da língua se torna expressamente fundamental, uma vez que ela exerce um quê de diferenciação entre os cidadãos de uma mesma sociedade.

Mas para a promoção desse ensino, consciente pedagogicamente, é preciso repensar que insistir na ideia de erro é insistir no fracasso, pois o erro, como já comentado, carrega uma visão ideológica de exclusão e inclusão, haja vista que todos estão incluídos na sociedade, mas aqueles que não comentem “erros de língua” são mais bem avaliados socialmente, enquanto aqueles que são taxados como os produtores dos “erros” são vistos, como alertou [Gnerre \(1985\)](#), como das camadas sociais mais baixas.

Continuar apregoando a ideia de erro e acerto, mesmo que em língua escrita, é condicionar a língua a uma “camisa de força” tal qual as regras da Gramática Normativa. Ademais, a insistência nessa abordagem só evidencia que, mesmo com o avançar da ciência linguística, ainda se vive em um retrocesso. Sendo assim, é pedagogicamente mais proveitoso substituir a noção de erro ortográfico por desvios e isso não significa assumir que tudo na língua é permitido, mas sim significa respeitar as diversidades e a pedagogia culturalmente sensível. Aos alunos deve ser ensinado de maneira democrática o padrão da escrita e, portanto, cabe à escola garantir esse acesso, promovendo meios e domínios necessários para que os libertem da condição de oprimidos.

Desvios em relação à norma ortográfica são comuns entre alunos de diversas faixas etárias, conforme já constatado por [Bortoni-Ricardo \(2005\)](#), [Baronas \(2009\)](#), [Garcia e Barbosa \(2015\)](#), [Garcia e Oranges \(2017\)](#) entre outros. Além do mais, analisar a escrita dos alunos para além das antinomias de “certo” e “errado”, é garantir e agir em prol de uma pedagogia culturalmente sensível, que respeita os alunos e que possibilita ao professor melhores resultados no tocante ao uso da escrita pelos seus alunos em meio à

cultura letrada. Pensar em desvios ortográficos é mais produtivo, pois garante a ideia de que esse desvio pode ser sanado com a intervenção de uma prática pedagógica sensível e consciente. Aqui, buscaremos investigar os desvios ortográficos motivados por dois fatores: pela influência dos hábitos da fala para escrita e, os desvios de natureza arbitrária do sistema de convenção de escrita. Esses serão mais bem explicitados na seção 2.

1.4 Pedagogia culturalmente sensível: um passo para reeducação sociolinguística

A língua é, na perspectiva sociolinguística, entendida como uma “atividade social, um trabalho coletivo, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles se põem a interagir por meio da fala ou da escrita” (BAGNO, 2007, p. 36). Assim, a língua passa a ser vista como um processo vivo, dinâmico e, sobretudo, heterogêneo. Essa nova perspectiva trazida pela Sociolinguística visa questionar e aprimorar o ensino de língua materna, uma vez que as aulas de Língua Portuguesa têm apresentado conteúdos que estão muito distantes da realidade linguística dos alunos.

Como consequência desse ensino que pouco condiz com a realidade dos educandos, observa-se que o que se tem desenvolvido, atualmente, dentro do ambiente escolar, é muito mais uma apatia em relação à língua do que uma reflexão sobre ela. Afinal, as aulas de Língua Portuguesa têm-se concentrado, quase que exclusivamente, no ensino de uma norma padrão que não corresponde ao real, mas a um ideal. A crença na superioridade de uma norma padrão é um mito arraigado na cultura brasileira e que muito tem prejudicado a educação linguística dos aprendizes da língua materna.

O caminhar para uma reeducação sociolinguística é fundamental, porém, demanda uma atenção especial por parte dos professores, principalmente no que diz respeito às variedades linguísticas. É preciso que eles reconheçam que o fenômeno da variação linguística ocorre, porque, ao contrário do que se pensa, a língua “não é um sistema autônomo, nem se esgota no código linguístico [...] é um fenômeno cultural e histórico fundado numa atividade social e cognitiva que varia com o tempo de acordo com os falantes” (MARCUSCHI, 1997, p. 137).

Para garantir esse diálogo, é preciso aprimorar a relação entre o professor e o aluno e, também, as estratégias intuitivas usadas pelos professores para lidar com questões como as mencionadas acima. A partir disso, é possível a implementação de uma pedagogia culturalmente sensível, entendida por Erickson (1987, p. 355) como:

(...) um tipo de esforço especial empreendido pela escola, a fim de reduzir os problemas de comunicação entre professores e alunos, de desenvolver a confiança e impedir a gênese de conflito que se move rapidamente para além das dificuldades de comunicação, transformando-se em lutas amargas de trocas de identidade negativas entre alguns alunos e professores ⁴ [tradução nossa]

Compreender a prática da Pedagogia Culturalmente Sensível prevê, como bem destacado acima, o respeito às características socioculturais e individuais dos alunos. Por fim, problemas de comunicação entre os professores e os alunos são comuns em qualquer fase escolar, em especial no Ensino Fundamental II, já que os alunos, ao adentrarem tal ciclo, começam a conviver com uma relação mais dinâmica de aulas e professores.

Situações de descompassos entre a fala do aluno e a fala do professor já foram ilustradas com exemplos reais de sala de aula através de tiras, anedotas e cenas de filmes. Para elucidar tal comentário, um exemplo real extraído do trabalho de [Bortoni-Ricardo \(2004, p. 24\)](#) é:

Me ocorre, neste momento, o depoimento de uma colega, professora de séries iniciais. Ela se lembra de um grande constrangimento em sua infância, quando recém-chegada da zona rural da Paraíba, apontou para uma palavra no quadro-de-giz e perguntou à professora: “Que palavra é aquela lá em riba?” Ao ouvir isso, a professora a ridicularizou em frente dos colegas.

É na escola que a criança brasileira de situação socioeconômica menos favorecida vai ter acesso a estilos diferentes do seu vernáculo e, para que ela consiga, de maneira satisfatória, incorporar ao seu repertório linguístico tal vernáculo, é fulcral desenvolver um esforço especial por parte do professor, a fim de que problemas como o anteriormente descrito não ocorram e, portanto, favoreça-se um ambiente que preze por uma educação sensível às variedades linguísticas.

O que não se deve admitir, para uma reeducação sociolinguística, é alimentar uma área de conflito entre a criança e o professor, posto que, quando a criança adere a essa área de conflito do professor, maximizando sua prática discriminatória, ela acaba por desenvolver uma apatia pela língua e, conseqüentemente, seu estilo interacional fica ainda mais distinto do estilo que o professor tem como respeitável. Práticas como essas são obstáculos cruéis para com os aprendizes da língua.

⁴ Trecho original: Culturally responsive pedagogy is one kind of special effort by the school that can reduce miscommunication by teachers and students, foster trust, and prevent the genesis of conflict that moves rapidly beyond intercultural misunderstanding to bitter struggles of negative identity exchange between some students and their teachers.

Para que a educação passe por um processo de reeducação sociolinguística, é preciso considerar, também, que uma das tarefas do ensino da língua na escola seria discutir os valores sociais atribuídos a cada variedade e variante linguística. O aluno só compreenderá a importância de aprender a variedade padrão e adequar a sua variedade a situações comunicacionais específicas quando depreender a carga de discriminação que pesa sobre determinados usos da língua e que, sua produção, seja ela oral ou escrita, estará, em sua grande maioria, sujeita a uma avaliação social, positiva ou negativa.

Cyranka e Pernambuco (2008, p. 27) acrescentam que:

Toda essa evidência aponta claramente para a necessidade de a escola reconhecer a legitimidade da variedade vernácula dos alunos, a ponto de trabalhar com ela em sala de aula, mostrando-se não propriamente compassiva, mas detentora do conhecimento de que ela vale para seus fins, tanto quanto a variedade prestigiada vale para outros diferentes fins. Enquanto a escola insistir em negar o caráter sócio-histórico-funcional dessa variedade, ela permanecerá na perplexidade, ao se defrontar com resultados cada vez mais pobres do ponto de vista do desenvolvimento, nos alunos, da competência de uso da língua culta. Isso porque, ao invés de aproximar, ela os distancia da crença de que são capazes de adquirir a competência de uso dessa variedade, ainda que mais prestigiada e diferente da que utilizam.

A postura apontada por Cyranka e Pernambuco, por exemplo, demonstra a importância de repensarmos algumas práticas e adotarmos a perspectiva da pedagogia culturalmente sensível, já que seu objetivo principal é que o ensino seja voltado para a cultura do educando e que este tenha a oportunidade de se apropriar da cultura letrada. Mas para avançarmos nessa reeducação sociolinguística, com vista ao desenvolvimento de uma cultura pedagogicamente sensível, a escola deve mudar sua concepção de língua e aceitar que os aprendizes, antes de adentrarem à escola, já sabem falar perfeitamente sua variedade, o que indica a importância do professor que respeite essa variedade e acrescente ao vernáculo do aluno a norma culta da língua.

Nas palavras de Bortoni-Ricardo (2005, p. 128), o objetivo da Pedagogia Culturalmente Sensível é:

[...] criar em sala de aula ambiente de aprendizagem onde se desenvolvam padrão de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos. Tal ajustamento nos processos interacionais é facilitador da transmissão do conhecimento, na medida em que se ativam nos educandos processos cognitivos associados aos processos sociais que lhes são familiares.

Aliado a isso, e ainda como um grande passo para o caminho de uma reeducação sociolinguística, vale ressaltar outro obstáculo apontado pelos PCN que deve ser superado:

Para cumprir bem a função de ensinar a escrita e a língua padrão, a escola precisa livrar-se de vários mitos: o de que existe uma forma correta de falar, o de que a fala de uma região é melhor do que a de outras, o de que a fala correta é a que se aproxima da língua escrita, ou de que o brasileiro fala mal o português, o de que o português é uma língua difícil, ou de que é preciso consertar a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. (BRASIL, 1998, p. 31)

A escola precisa proporcionar um ensino da Língua Portuguesa que considere a língua como um conjunto de variedades representadas por alguns exemplos de variação linguística. Assim, cabe à escola despertar a consciência do aluno para a adequação das formas às circunstâncias de uso da língua. O caminho para garantir a reeducação sociolinguística é longo e envolve outras instâncias; enquanto isso não ocorre, é fundamental que os professores reconheçam seu papel de andaime para os alunos, considerando aquilo que ele já sabe muito bem - a fala da sua comunidade linguística - que os incentivem a realizar reflexões a respeito da língua e reconhecer juízos de valor sociais sobre ela.

Dessa forma, esta pesquisa apresenta uma importante contribuição para os estudos sobre a pedagogia culturalmente sensível, dado que procuramos fornecer a compreensão da natureza dos desvios ortográficos de cunho fonológico, emergentes nas produções escritas dos alunos do Ensino Fundamental II. De modo geral, compreender o que está por trás dos desvios ortográficos apresentados pelos alunos é uma das formas de os professores ressignificarem as avaliações subjetivas diárias que surgem na prática pedagógica em sala de aula. Além do mais, procuramos proporcionar uma análise das atitudes linguísticas dos professores que, além de levá-los a avaliar a variedade linguística produzida pelo seu aluno, esclarece algumas práticas positivas e negativas na continuidade do ensino de língua.

2 FALA, ESCRITA E DESVIO ORTOGRÁFICO

Nesta seção, discutimos as relações entre fala e escrita, começando pelas visões dicotômicas que polarizavam as duas modalidades até chegarmos à perspectiva do *continuum* entre fala e escrita discutida por Marcuschi (1997) e defendida por outros linguistas (BIBER, 1988; PRETI, 1994; CAGLIARI, 2009; BORTONI-RICARDO, 2005; BARONAS, 2009; GARCIA; BARBOSA, 2015; GARCIA, 2017). Ainda neste tópico, refletimos sobre a oralidade e o que apregoam os documentos oficiais de língua portuguesa, destacando, também, o que os documentos do Estado de São Paulo orientam sobre o ensino de oralidade e se há, em alguns deles, menção ao tratamento dos desvios ortográficos. Por fim, apresentamos a forma através da qual descreveremos e analisaremos os desvios ortográficos de natureza fonológica e, para isso, retomaremos a discussão sobre desvios ortográficos proposta na seção 1.3.

2.1 A perspectiva do *continuum* entre fala e escrita

Os seres humanos, como sabemos, são dotados de uma faculdade que nenhuma outra espécie possui: a cognição. É inerente ao viver que o homem pense, comunique-se, expresse-se e interaja com o meio que o circunscreve. Ou seja, todos de algum modo desenvolvem condições necessárias, seja por meio da linguagem ou não, para que o mundo os reconheçam como seres pensantes. Nesse sentido, Sapir (1954) destacava que “falar é uma atividade humana que varia, sem limites previstos, à medida que passamos de um grupo social a outro, porque é uma herança puramente histórica do grupo, produto de um uso social prolongado” (SAPIR, 1954, p. 18)

Tendo isso em vista, destacamos que a fala carrega a grande responsabilidade de representar a língua, de modo que todas as pessoas se expressam através dela. Milhares de pessoas podem até ser analfabetas, mas, sem dúvidas, sabem falar e, portanto, não apenas falam, mas fazem com que outras pessoas interajam com elas e reajam a seus discursos (MARCUSCHI, 2000).

Após a “democratização do ensino” (BAGNO, 2007), notamos que a escrita, por sua vez, vem ocupando uma posição de destaque na sociedade e, conseqüentemente, no âmbito educacional. Com isso, começa a surgir a ideia de que a escrita é superior à fala,

por ser a manifestação formal nos diversos tipos de letramento. Contudo, é preciso pensar a escrita como prática social e, ainda, destacar sua história rica e multifacetada, permeada por eventos não lineares e cheia de contradições.

Numa sociedade como a que vivemos, a escrita ultrapassou o *status* de tecnologia, tornou-se um bem indispensável para o dia a dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Saber escrever é, portanto, essencial para quem deseja ascensão social. Assim, a escrita deve ser vista como essencial à própria sobrevivência (MARCUSCHI, 1997), mas não por virtudes que lhe são imanentes; pelo contrário, são as formas pelas quais ela se impôs e a violência com que penetrou os meios sociais.

Havia, anteriormente, uma primeira tendência, entre os linguistas de maior tradição como Bernstein (1971), Labov (1972), Halliday (1985) e Ochs (1979), em dedicar alguns estudos à discussão sobre a percepção e polarização da fala *versus* a escrita, enquanto que por outro lado, outros, como Chafe (1982, 1985), Tannen (1982, 1985), Gumperz (1982), Biber (1986, 1988), ??), Halliday e Hasan (1989), percebiam a fala e a escrita dentro de um *continuum* em um conjunto tipológico ou dentro de uma realidade cognitiva e social. Marcuschi (2000) afirma que, nas dicotomias que defendem suas formas mais estritas, rigorosas e restritas, tal qual concebiam alguns gramáticos, a análise das modalidades se volta para o código e permanece na imanência do fato linguístico, o que dá origem ao prescritivismo de uma única norma linguística tida como padrão: a denominada norma padrão.

Fávero, Andrade e Aquino (2000, p. 69), em sua obra **Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna**, acentuaram ainda mais essa dicotomia quando destacaram que:

De modo geral, discute-se que ambas [fala e escrita] apresentam distinções porque diferem nos seus modos de aquisição; nas suas condições de produção, transmissão e recepção, nos meios através dos quais os elementos de estrutura são organizados. No texto falado, a seleção lexical se efetiva por meio de construções mais informais, já que se trata de um texto produzido espontaneamente. Por outro lado, no texto escrito o interlocutor dispõe de tempo para planejamento e construção do texto, tendo, portanto, a possibilidade de fazer escolhas mais sutis e também podendo editorá-lo.

Assim sendo, a gramática normativa e os autores que assumem uma perspectiva dicotômica concebem as dicotomias que dividem a modalidade falada e a modalidade escrita em dois blocos estanques, apresentados a seguir no quadro 1.

Quadro 1 – Diferença entre fala e escrita de um ponto de vista dicotômico

Fala	Escrita
contextualizada	descontextualizada
dependente	autônoma
implícita	explícita
redundante	condensada
não-planejada	planejada
imprecisa	precisa
não-normatizada	normatizada
fragmentária	completa

Fonte: [Marcuschi \(2000, p. 50\)](#)

Observando a visão tradicionalista acima apontada, verificamos que a modalidade escrita é avaliada como mais complexa e como o lugar da norma, enquanto a modalidade oral, como o caos gramatical. [Marcuschi \(2000\)](#), para combater esse aspecto restrito em relação às duas modalidades, retoma, de maneira bem definida, o que seria língua:

[...] um fenômeno heterogêneo (com múltiplas formas de manifestação), variável (dinâmico, suscetível a mudanças), histórico-social (fruto de práticas sociais e históricas), indeterminado sob ponto de vista semântico e sintático (submetido às condições de produção) e que se manifesta em situações de uso concretas como texto ou discurso. ([MARCUSCHI, 2000, p. 43](#))

É a partir dessas manifestações da língua que o autor analisa as diferenças entre fala e escrita através da perspectiva do uso e não do sistema. Antes, esclarece que a visão estanque que dicotomiza a modalidade oral e escrita é imanentista, isto é, elenca características que seriam essenciais a cada modalidade, além de terem uma base binária, redutora e simplista e, ainda, compreende a linguagem como um sistema de regras que isolam o texto oral do texto escrito. [Marcuschi \(2000\)](#) considera, portanto, tal visão reducionista, posto que não apresenta qualquer preocupação com os usos discursivos ou com o dialogismo.

Uma segunda perspectiva, ainda dicotômica e de caráter culturalista, assume uma linha epistemológica, haja vista sua preocupação com a natureza das práticas da oralidade *versus* escrita. Essa linha permite aplicar a análise dos aspectos cognitivos, antropológicos ou sociais sobre o fenômeno da escrita e seus efeitos na forma de organização e produção de conhecimento. Nessa perspectiva, “a cultura oral é entendida como portadora do

pensamento concreto, do raciocínio prático e do ritualismo, ao passo que a cultura letrada carrega a força do pensamento abstrato, do raciocínio lógico e da capacidade de análise” [Gomes \(2008, p. 84\)](#).

Para [Marcuschi \(2000\)](#), em contrapartida, essa visão não deixa de ser também restrita, já que desprestigia a oralidade e supervaloriza a escrita e, com isso, os textos escritos produzidos pelos homens letrados. As características centrais dessa visão podem ser observadas no quadro 2

Quadro 2 – Dicotomia entre cultura oral e cultura letrada dos adeptos à visão culturalista

Cultura Oral	Cultura Letrada
Pensamento concreto	Pensamento abstrato
Raciocínio prático	Raciocínio Lógico
Atividade artesanal	Atividade Tecnológica
Cultivo da tradição	Inovação constante
Ritualismo	Analiticidade

Fonte: Adaptado de [Marcuschi \(2000, p. 29\)](#)

[Marcuschi \(2000\)](#) elenca alguns representantes dessa tendência fenomenológica de caráter culturalista, sendo eles [Godoy \(1987\)](#), [Scribner e Cole \(1981\)](#) e [Olson \(1977\)](#). A supervalorização da escrita, segundo essa vertente de pensamento, esteve apoiada nos pensamentos de [Biber \(1988\)](#), o qual entende que a introdução da escrita no mundo, por ser um feito notável, corresponde à transição do “mito” para a “história”, já que a escrita permitiu tornar a língua um objeto de estudo sistemático, além de outros aspectos.

Portanto, [Marcuschi \(2000\)](#) esclarece que a escrita, por si só, não possui um valor intrínseco absoluto, ou seja, a escrita pura e simples não faz com que alguém seja mais inteligente, uma sociedade seja mais civilizada e, muito menos, que os povos que não a adotam sejam primitivos ou inferiores. [Gnerre \(1985\)](#) aponta três aspectos que são problemáticos em relação à visão dos autores ligados à corrente culturalista: o etnocentrismo, a supervalorização da escrita e o tratamento globalizante.

A esse respeito, [Marcuschi \(2000\)](#) relata que o problema no etnocentrismo está na prática de ver a cultura alheia a partir da própria cultura de quem está observando, ao passo que a supervalorização da escrita concebe uma posição de supremacia das culturas que dominam essa tecnologia, polarizando-as em civilizadas *versus* primitivas. Em relação ao último quesito, [Marcuschi \(2000\)](#) amplia:

No que se refere ao último quesito, a forma globalizante de ver a escrita ressoa-se da desatenção para o fato de que não existem “sociedades letradas”, mas sim “grupos de letrados, elites que detêm o poder social, já que as sociedades não são fenômenos homogêneos, globais, mas apresentam diferenças internas. Não é necessária uma análise muito minuciosa; basta dar uma olhada em nosso entorno para constatar que a “sociedade brasileira” não é homogênea em relação ao letramento. Por outro lado, várias das postulações acima não passam de crenças já desmontadas pela investigação contemporânea na área. (MARCUSCHI, 2000, p. 31)

Stubbs (1988) e Milroy (1992), mais tarde, propõem que a fala e a escrita, em contextos educacionais, deveriam ser vistas como um problema de variação linguística, já que as línguas não são uniformes nem homogêneas em seu uso. A perspectiva variacionista, como destaca Marcuschi (2000), embora não veja distinção entre fala e escrita, apenas separa os textos em variedades linguísticas como “língua padrão” e “língua não-padrão”. Assim, essa visão é um pouco reducionista, já que se dedica à pesquisa das normas que controlam uma ou outra.

Uma grande contribuição dessa tendência é destacada por Marcuschi (2000) quando relata que esta dedica-se a detectar as variações de usos da língua sob sua forma dialetal e sociodialetal e possui grande sensibilidade para os conhecimentos dos indivíduos que enfrentam o ensino formal. A fala e a escrita, como postula Marcuschi (2000, p. 32), “por serem duas modalidades de uso da língua, faz com que o aluno, ao dominar essas duas modalidades da língua, se torne bimodal, ou seja, fluente nestes dois modos de uso”.

Na tentativa de superar as falhas dos modelos anteriores, o autor ainda apresenta uma série de postulados numa perspectiva dialógica, ao passo que estabelece que tanto o texto oral quanto o escrito se empregam em atividades comunicativas por meio de “práticas situadas em uso real” (MARCUSCHI, 2000, p. 32). Para o autor:

A **fala** seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo, ainda, uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica. A **escrita** seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracteriza por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros (situa-se no plano dos letramentos). Pode manifestar-se, do ponto de vista de sua tecnologia, por unidades iconográficas, sendo que no geral não temos uma dessas escritas puras. Trata-se de uma modalidade de uso da língua complementar à fala. (MARCUSCHI, 2000, p. 25-26) [grifo do autor]

Como podemos verificar na citação de Marcuschi, fala e escrita apresentam traços semelhantes que sobrepujam os distintivos. Assim, quando rompemos com a percepção dicotômica dessas modalidades, abrimos espaço para uma corrente denominada pelo autor como sociointeracionista. Esta não está preocupada com a polarização das relações entre oralidade e escrita como funções distantes, mas nos propõe que as investigações sobre essas modalidades sejam vistas sob uma perspectiva de seu uso.

Outro fator importante apontado pelo pesquisador é que fala e escrita precisam ser vistas sob uma perspectiva das diferenças típicas dos gêneros textuais que estão envolvidos nos processos, e não pelas questões tidas como essenciais: interação face a face, produção em tempo real etc. Marcuschi (2000) ainda prontifica-se em assegurar que a fala não é lugar da informalidade como apresentaram outras tendências. À escrita, no mesmo sentido, não deve ser atribuído o caráter de formalidade, pois características como formal/informal, tenso/distenso, controlado/livre e elaborado/solto “são maneiras de se usar a língua e não atributos dela ou mesmo de uma das suas modalidades” (GARCIA, 2017, p. 7).

Nesta pesquisa, alinhamos a proposta variacionista à sociointeracionista, já que ambas permitem verificar e perceber, com maior clareza, a língua como um fenômeno dinâmico. Por meio da fala e da escrita é possível construirmos textos coesos e coerentes, e, por ambas as modalidades fazerem parte do mesmo sistema, não podem ser dicotomizadas.

Pensando na questão que envolve o uso, a noção da variação linguística nos permite observar que há variação tanto na fala como na escrita e, sobretudo, evitar o equívoco de identificar a escrita como sinônimo de norma padrão. Sendo assim, tanto a variedade escrita quanto a falada apresentam: língua padrão/variedades não-padrão, norma culta/norma coloquial e norma padrão/normas não padrão. Isso se dá porque a língua é, em si, heterogênea e repleta de variação, e não um único e abstrato sistema (MARCUSCHI, 2000).

Assim, o que viemos destacando até agora é que as modalidades, fala e escrita, não ocupam limites de uma linha reta, porque não são dicotômicas. Em relação à supremacia de uma modalidade sobre a outra, é fundamental ficar claro que, do ponto de vista cronológico, conforme Street (1985) entre outros, a fala tem uma precedência sobre a escrita, mas do ponto de vista do prestígio social, “a escrita é vista como mais prestigiosa que a fala” (MARCUSCHI, 1997, p. 134). Contudo, compreende-se que não se trata de algum critério intrínseco nem de parâmetros linguísticos, mas sim de postura ideológica.

Desse modo, “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos” (MARCUSCHI, 1997, p. 136). A perspectiva adotada pelo linguista em questão apresenta uma versão mais refinada das relações entre oral e escrito no uso social da língua, além de neutralizar uma série de mitos que foram apresentados anteriormente e é esta abordagem que adotaremos nesse trabalho.

2.2 A oralidade, o ensino e os documentos oficiais

O ensino de língua portuguesa, como disciplina obrigatória no Brasil, deu-se a partir de 1759 com a reforma pombalina, seguindo o modelo de estudo da língua latina e destinado à gramática, retórica e poética (SOARES, 1986). A disciplina denominada Português passou a existir nas últimas décadas do século XIX. Soares (1986), a esse respeito, relembra que o estudo da língua serviria para a compreensão e imitação dos autores portugueses e brasileiros da época e, por isso, as antologias escolares que serviam como manuais pautavam-se no conhecimento e reconhecimento da língua.

Com a democratização escolar, o foco do ensino passa a ser outro. Em meados da década de 60, tendo como base os pressupostos de Jakobson e Saussure, o ensino da língua passa a ter como objetivo “o desenvolvimento e aperfeiçoamento do comportamento do aluno como emissor-codificador e como recebedor-decodificador de mensagens e pela utilização e compreensão de códigos diversos verbais e não-verbais” (SOARES, 1986, p. 57).

Observa-se, portanto, uma alteração no foco, pois o ensino passa a se preocupar mais com aspectos relacionados a habilidades de expressão e compreensão de mensagens. Para isso, o foco recai sobre o código e a gramática passa a ser descritiva, com fixação de nomenclatura e suas classificações. O estudo pleno da gramática é, em tese, substituído pela teoria da comunicação e a leitura é baseada na decodificação de signos.

Essa perspectiva de língua como instrumento de comunicação persistiu até meados da década de 80 quando foram levantados questionamentos sobre a ineficiência do método, o que resultou na crise da linguagem (SOARES, 1986). Assim, dando um salto após a rediscussão de questões envolvendo os métodos, observamos “uma redemocratização do país e, com ela, a inserção de novas correntes teóricas como as da Sociolinguística,

Psicolinguística, Linguística Textual, Pragmática e Análise do Discurso” (SILVA; LUNA, 2014, p. 34).

Essas correntes permitiram reconfigurar o foco de estudo de ensino para aprendizagem e, a partir disso, desenvolveu-se uma nova perspectiva linguística, com a qual se “vê a língua como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização” (SOARES, 1986, p. 59).

Nessa perspectiva, a língua é um sistema heterogêneo e a oralidade passa a ganhar um espaço, ainda vago, pelo menos nos documentos oficiais que regem a Educação. Sendo assim, a tradição grafocêntrica continua sendo seguida, ou seja, a oralidade acaba não sendo desenvolvida por acreditarem que, no âmbito escolar, os estudantes já chegam com total domínio da fala.

Assim, as práticas de oralidade na escola são quase inexistentes (Marcuschi, 2002; Magalhães, 2013). Os estudos de Marcuschi (2001), por exemplo, reforçam a ideia de que existe uma doutrina escolar que define a escrita como superior à fala e se configura como um método recorrente e dicotômico no ensino de língua, atribuindo status elevado à escrita. No entanto, o linguista desconstrói essa perspectiva quando afirma que:

Assim como a fala não apresenta propriedades intrínsecas negativas, também a escrita não tem propriedades intrínsecas privilegiadas. São modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas. Postular algum tipo de supremacia ou superioridade de algumas das duas modalidades seria uma visão equivocada, pois não se pode afirmar que à fala é superior a escrita ou vice-versa. (MARCUSCHI, 2001, p. 35)

Essa supremacia acaba se refletindo nos livros didáticos que, pouquíssimas vezes, instigam o professor a trabalhar com a modalidade oral e, quando o fazem, a atenção volta-se a atividades que apenas usam a modalidade oral como, por exemplo, “conversas com colega”, “leitura em voz alta”, “discussões em grupo” e “correção de exercícios feita oralmente”. Cyranka e Magalhães (2012) esclarecem que “conceber oralidade como prática social na modalidade falada da língua significa, para o ensino, usar os gêneros textuais orais, selecionados a partir das reflexões do corpo docente, contemplando, de fato, uma proposta de prática social e discursiva” (CYRANKA; MAGALHÃES, 2012, p. 62).

Em se tratando de propostas pedagógicas, sistematizar o ensino da oralidade envolve a interação com textos por meio de escuta, produção oral e reflexão linguística. Mais do que isso, é compreender que, por meio da língua falada, poderíamos chegar à língua escrita,

usando um percurso mais proveitoso, já que partiríamos do que o aluno conhece para domínios que ele desconhece. Poderia permitir, também, que os educandos construíssem conhecimentos e conceitos sobre a linguagem, sobre as relações entre fala e escrita, entre outros. Ainda assim, mesmo com o avançar nas pesquisas linguísticas, a oralidade vem ganhando contornos controversos no ensino de língua portuguesa. Para [Antunes \(2003\)](#), por exemplo, ainda se constata que há:

[...] uma quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar; essa omissão pode ter como explicação a crença ingênua de que os usos orais da língua estão tão ligados à vida de todos nós que nem precisam ser matéria de sala de aula.

[...] uma equivocada visão da fala, como o lugar privilegiado para a violação das regras da gramática. De acordo com essa visão, tudo o que é erro na língua acontece na fala e tudo é permitido, pois ele está acima das prescrições gramaticais; não se distingue, portanto, as situações sociais mais formais de interação que vão, inevitavelmente, condicionar outros padrões de oralidade que não o coloquial [...]. ([ANTUNES, 2003](#), p. 24-25)

Como observado acima, é possível perceber que a oralidade está sempre atrelada ao lugar do “caos” e da informalidade, “enquanto a escrita é estruturalmente mais organizada e, conseqüentemente, prestigiada” ([GARCIA; ORANGES, 2017](#), p. 170). Afirmações como essas ecoam nos espaços escolares e acabam por ignorar que a oralidade está situada em diferentes níveis da esfera social e assume, portanto, papel fulcral nas interações humanas, com maior frequência, inclusive que a escrita.

O primeiro passo para o trabalho consciente com a oralidade em sala de aula é o professor reconhecer a importância da modalidade oral da língua como instrumento de trabalho e, mais do que isso, reconhecer que, embora o aluno chegue na escola “falando” sua variedade, o trabalho com a oralidade tem, dentre seus objetivos, garantir que os educandos se apropriem de outras variedades, inclusive da norma culta, e utilizem a oralidade em diferentes situações de comunicação. A partir disso, o professor poderá desprender-se do preconceito tão arraigado de que sua atuação docente deve se pautar na modalidade escrita.

Da mesma maneira que a escrita, a modalidade oral também sofre pressões sociais, sendo necessário que quem a use saiba utilizá-la de maneira consciente e, sobretudo, adequada às situações de comunicação diversas. Nesse aspecto, é dever do professor colocar a oralidade como um caminho para se chegar ao texto escrito, mas não com atividades de retextualização, e sim como um diálogo entre as duas modalidades. As atividades de

retextualização trabalhadas adequadamente podem fazer o aluno acreditar na relação entre oralidade e escrita como dois polos opostos e de regras fixas e opostas.

No tocante ao trabalho com a modalidade oral, os documentos oficiais, mais especificamente os PCN (1998), asseguram a necessidade de seu desenvolvimento na medida em que os discentes serão avaliados na hora de responder a diferentes exigências de fala e de adequação próprias de diferentes gêneros orais. Ainda, acrescentam a relevância de desenvolver um trabalho que preze pelo uso da linguagem, nas diferentes instâncias, com intuito de viabilizar o domínio ativo do discurso nos diferentes espaços de comunicação, de modo a garantir e ampliar as possibilidades de inserção e participação social do discente no exercício da cidadania.

Assim, com vistas ao trabalho com a língua como objeto de ensino, nota-se que, no documento em questão, os conteúdos de língua portuguesa organizam-se em dois eixos:

Quadro 3 – Eixos básicos do estudo de Língua Portuguesa

Eixo 1: “o uso da língua oral e escrita”, em que os gêneros da oralidade se articulam na prática de escuta e na produção de textos orais; e
Eixo 2: “a reflexão sobre a língua e a linguagem”, que prevê a prática de análise linguística”.

Fonte: Adaptado de PCN (1998, p. 21)

É neste contexto definido que o estudo da oralidade assume posição sistemática e até mesmo de destaque, considerando que se manteve distante dos manuais de ensino por muitos anos, conforme atestou Marcuschi (1997a) em seu trabalho “**Concepção de língua falada nos manuais de Português de Primeiro e Segundo Grau: uma visão crítica**”.

Dessa maneira, a escola, conforme pregam os PCN, deve se configurar como um espaço em que o aluno seja capaz de experienciar situações didáticas diferentes:

Ao utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso. (BRASIL, 1998, p. 32)

Para isso, faz-se necessário apresentar o que se entende como “ensinar o oral” nos PCN (1998, p. 67-68):

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle

mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo.

Observando o exposto, trabalhar a oralidade, ou melhor, ensinar a modalidade oral não implica ensinar o aluno a falar, mas sim oportunizar o domínio de alguns gêneros orais para ampliar a competência comunicativa do aluno. Além do mais, o ensino dessa modalidade é capaz de dirimir as dicotomias apresentadas por [Marcuschi \(2000, p. 27\)](#) como “dicotomias perigosas”, tão fortemente apontadas na escola e que acabam por restringir o uso oral ao campo da informalidade e do improviso.

Desse modo, o desenvolver da oralidade no âmbito escolar requer uma aproximação com os gêneros que fazem parte do dia a dia dos alunos e, também, daqueles que não fazem. Assim, é papel do docente inserir o educando nas mais diferentes situações comunicativas nas quais seja possível o aluno desenvolver a modalidade oral da língua, coadunando, sobretudo, com o que apreçoam os ([PCN, 1998](#)). Com isso, quando o aluno faz uso dessa prática, a aprendizagem assume seu caráter social e interativo por meio da linguagem.

Dessa forma, os discentes passam por um processo de transição entre aquilo que eles já sabem e o que ainda irão aprender e quando vão aprender, já que a criança quando chega à escola já tem um domínio satisfatório da competência discursiva expressa por meio da fala, restando, então, a necessidade de ajustar essa comunicação diária às necessidades cotidianas, para comunicar-se em interações que envolvem relações sociais complexas e do dia a dia.

A esse respeito, os [PCN \(1998\)](#) completam:

Já que os alunos têm menos acesso a esses gêneros nos usos espontâneos da linguagem oral, é fundamental desenvolver na escola, uma série de atividades de escuta orientada que possibilitem a eles construir progressivamente, modelos apropriados ao uso do oral nas circunstâncias previstas. ([BRASIL, 1998, p. 68](#))

Com base nisso, reitera-se a importância do ensino de Língua Portuguesa baseado em gêneros discursivos, orais e escritos, uma vez que são ferramentas indispensáveis para a construção de conhecimentos relativos às manifestações reais da linguagem em vias sociais. É importante esclarecer, também, que o intuito de desenvolver a oralidade do aluno não deve priorizar apenas um nível de fala culto. A escola forma cidadãos, portanto, o educar do aluno é para a vida, isso é, para as ações que desempenham fora dos muros das escolas e dentro de situações em que são convidados a exercer seu papel de cidadão.

Nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola à busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões- os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros orais.(BRASIL, 1998, p. 25)

Uma das possíveis formas de se ter um aproveitamento significativo do ensino, o professor deve organizar, sobretudo, situações de aprendizagem que perpassem as fronteiras escolares, ministrando aulas dinâmicas e que se relacionem com a realidade de seus alunos; de contrário as aulas ficarão desconectadas e, portanto, monótonas. Em relação aos princípios organizacionais que regem os conteúdos de ensino, os PCN (1998) deixam explícito que devem ser selecionados, conforme a possibilidade de apropriação por parte do sujeito, que é quem deve transformar os conteúdos “em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles, mediado pela interação com o outro” (BRASIL, 1998, p.33). Daí urge a necessidade de se proceder com uma abordagem que possibilite ênfase a fala dos alunos.

Garcia (2017, p. 10), sobre a importância da oralidade, reitera que essa modalidade deve "perpassar vários saberes e está imbricada em inúmeros outros conhecimentos que os alunos precisam ampliar enquanto passam pela formação escolar". Por outro lado, os PCN (1998) em questão alertam sobre o tratamento controverso que a escola dá à oralidade, já que, na maioria das vezes, o trabalho com a oralidade tem como fim apenas um exercício escrito e leitura em voz alta. Não significa dizer que essas situações não sejam relevantes para os alunos, porém se o que se busca é a ampliação da competência linguístico-discursiva dos educandos, é preciso que sejam oferecidos meios para que os alunos possam perceber as diferentes exigências do uso da modalidade oral e da modalidade escrita e a necessidade de adequação ao contexto em que o falante está inserido.

Para completar, é preciso retomar que os avanços nos estudos linguísticos sobre o ensino da língua materna contribuíram para uma reflexão acerca da necessidade de uma revisão de suas práticas de ensino e sua aprendizagem. Pode-se afirmar, nesse sentido, que os PCN se apresentam como um suporte capaz de subsidiar as ações dos professores, mas figuram, em sua maioria, como “enfeites de estantes”, além de estarem distantes das discussões das ações pedagógicas. Sendo assim, é importante que os professores e coordenadores pedagógicos se guiem através dos Parâmetros Curriculares ou os tragam para o foco da discussão, já que no que tange às possibilidades de efetivação do trabalho

com a oralidade e, conseqüentemente, com o desenvolvimento da competência comunicativa dos educandos, os PCN trazem boas contribuições que podem ajudar a aprimorar o ensino.

As diretrizes estabelecidas pelos (PCN, 1998) têm grande impacto na formação dos futuros profissionais da Educação, guiando práticas pedagógicas e prezando pela inovação e criação de condições para que os alunos façam o uso da língua de maneira consciente e proveitosa, livre de preconceitos e amarras. Assim, o referido documento trabalha a oralidade a partir das considerações sobre o ensino de língua e o seu estrito papel na formação de um cidadão, socialmente pleno, considerando as diferenças culturais, econômicas e de níveis de conhecimento que serão mais acentuados a cada ano que o aluno avançar no caminho escolar.

2.3 Desvios ortográficos

Conforme já dito, a noção de erro sempre esteve ligada com o fracasso escolar e é utilizada como ferramenta para enaltecer as diferenças sociais. O que não é claro, para muitos professores, é que o que comumente consideram como “erros ortográficos” pode revelar o conhecimento que o aluno tem sobre a língua. Ou seja, é nos considerados “erros” que se observa, por exemplo, a influência da fala na escrita ou até mesmo “erros” provenientes da própria natureza arbitrária do sistema de convenção da escrita. É justamente sobre esse aspecto que discutiremos nesta subseção.

A má avaliação dada à variedade linguística que os alunos trazem de seu convívio familiar pode acarretar prejuízos no rendimento escolar e atrapalhar, significativamente, o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, conforme orientam os PCN (1998). É por essa razão que o papel do docente é auxiliar os alunos a se conscientizarem sobre sua variedade linguística, para que possam compreendê-la e, sobretudo, conhecer as demais variedades, o que lhes permitirá monitorar seu estilo com mais autonomia.

Sobre a relação intrínseca entre a variedade falada pelo aluno e a variedade que é usada pela escola, Soares (1986) destaca o modo pelo qual o sistema educacional legitima a variedade da língua das sociedades urbanas mais escolarizadas ao passo que nega a variedade da língua usada pelos estudantes. Para tanto, a pesquisadora retoma o pensamento de Bourdieu (2003) sobre a economia das trocas linguísticas e suas conseqüências, sobretudo para o sucesso ou fracasso escolar. Nas palavras da autora,

Se a linguagem “legítima” (na verdade, “legitimada”) é a das classes dominantes, os alunos pertencentes a essas classes chegam à escola em condições de usá-la – para expressar-se ou para compreender – pois adquirem-na por familiarização, em seu grupo social; já dominam, ou podem vir a dominar, com facilidade, um capital linguístico que “rende” na escola, isto é, o capital linguístico escolarmente rentável. Ao contrário, os alunos pertencentes às camadas populares adquiriram, por familiarização, uma outra linguagem, não-legítima ([...] uma linguagem não legítima é uma linguagem não reconhecida socialmente); por isso, eles não dominam a linguagem da escola, nem para compreender, nem para se expressar: não dispõem do capital linguístico rentável. A não-posse desse capital é uma das principais causas da maior incidência do fracasso escolar entre os alunos pertencentes às classes populares [...]. (SOARES, 1986, p. 61-62)

Assim, fica claro que o cenário educacional brasileiro tem privilegiado a variedade da língua dita culta e, conseqüentemente, desvalorizado as demais. O distanciamento entre professores e alunos inicia-se na linguagem e transpõe-se para outros setores, o que acaba reforçando a ideia de que a escola é mais segregadora do que inclusiva. Esclarece-se, nesse sentido, que a preferência não se limita às instituições escolares, pelo contrário, é antes resultado de uma construção social que transpassa os muros escolares e é orientada, portanto, pelas classes dominantes que reconhecem, no seu modo de falar e escrever, a referência de expressão da Língua Portuguesa no Brasil.

Desse modo, o forte apreço pela variedade culta emerge e se naturaliza nos diferentes espaços sociais. A esse respeito, [Bortoni-Ricardo \(2004, p. 53-54\)](#) comenta:

Em toda comunidade de fala onde convivem falantes de diversas variedades regionais, como é o caso das grandes metrópoles brasileiras, os falantes que são detentores de maior poder – e por isso gozam de mais prestígio – transferem esse prestígio para a variedade linguística que falam. Assim, as variedades faladas pelos grupos de maior poder político e econômico passam a ser vistas como variedades mais bonitas e até mais corretas.

Tal situação torna-se mais preocupante quando uma variedade não prestigiada é materializada na escrita. Afinal, tanto a modalidade oral quanto a escrita sofre forte avaliação social e, portanto, é, na sua maioria das vezes, interpretada como erro que deve ser combatido. Como destacado anteriormente, neste trabalho, são considerados desvios ortográficos quaisquer desvios encontrados na escrita que se oponham ao padrão esperado na escola. Pensar em desvios ortográficos é mais produtivo linguisticamente por distanciar-se do preconceito velado e do impacto social por trás da cultura do erro tão difundida na escola.

Textos que contêm palavras grafadas de forma que desviem do padrão ortográfico são muito negativamente avaliados, além de carregarem um enorme estigma e transmitir a sensação de que o aprendiz está sempre errando e que pouco sabe sobre a língua materna. [Morais \(2003, p. 18\)](#), quanto a isso, esclarece:

No dia-a-dia, os erros de ortografia funcionam como uma fonte de censura e de discriminação, tanto na escola como fora dela. No interior da escola, a questão se torna extremamente grave, porque a competência textual do aluno é confundida com seu rendimento ortográfico: deixando-se impressionar pelos erros que o aprendiz comete, muitos professores ignoram os avanços que ele apresenta em sua capacidade de compor textos.

Sobre as normas ortográficas, por exemplo, [Morais \(2003, p. 23\)](#) acrescenta que:

Tudo em ortografia é fruto de um acordo social, isto é, tudo foi arbitrado, mesmo quando existem regras que se justifiquem por que em determinados casos temos que usar uma letra e não outra. Assim como não se espera que um indivíduo descubra sozinho as leis de trânsito – outro tipo de convenção social –, não há por que esperar que nossos alunos descubram sozinhos a escrita correta das palavras.

É relevante informar que o trabalho com a norma ortográfica deve ser caracterizado como reflexivo e operacional, já que a aprendizagem significativa da ortografia se constrói na participação social ativa do estudante e não somente com base em meras regras que devem ser memorizadas e reproduzidas. Sobre este aspecto produtivo da aprendizagem da ortografia, [Bortoni-Ricardo e Oliveira \(2013, p. 55\)](#) explicam que:

Quando vai escrever, o aluno reflete sobre o que está fazendo e vai buscar subsídios na língua oral e nos conhecimentos que está adquirindo sobre a estrutura da língua escrita para construir hipóteses sobre a forma correta de escrever. A construção dessas hipóteses vai se tornando mais eficiente à medida que os alunos avançam na aprendizagem da escrita.

O ensino de ortografia está bem distante da perspectiva que garante uma visão produtiva, haja vista que se realiza “por meio de apresentação e repetição verbal de regras, com sentido de “fórmulas”, e da correção que o professor faz de redações e ditados, seguidas de uma tarefa onde o aluno cópia várias vezes as palavras que escreveu errado” ([BRASIL, 1998, p. 57](#)). Com isso, a escola acaba exigindo do aprendiz que ele escreva de acordo com a norma padrão esperada pela escola, mas cria poucas ou quase nenhuma oportunidade para refletir com ele sobre as dificuldades ortográficas de nossa língua.

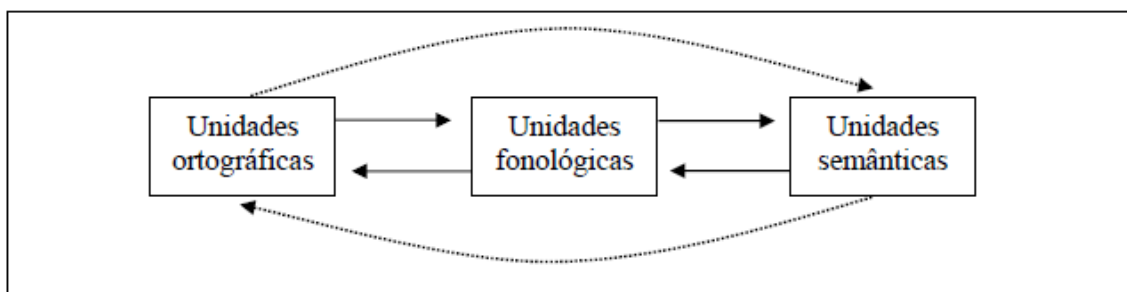
A prática de memorização de regras, aliada a outras práticas tradicionais de ensino como identificar os desvios de escrita e apontar qual seria a grafia correta não tem se mostrado produtiva, visto que os textos produzidos por alunos do Ensino Fundamental II,

por exemplo, ainda revelam dificuldades ortográficas conforme constatado por inúmeras pesquisas (BORTONI-RICARDO, 2005; GOMES, 2008; BARONAS, 2009; GARCIA; BARBOSA, 2015).

Interessa-nos reconhecer, primordialmente, que a participação do código fonológico na leitura silenciosa e no processo de escrita, por exemplo, decorrem do fato de a fala ser, cronologicamente, anterior à escrita. Tudo indica, portanto, que há uma espécie de aproveitamento da forma sonora das palavras, como colocado por Abaurre (1988), para decodificação da escrita, processo esse criativo e que deve ser respeitado.

Spinelli e Ferrand (2009), recuperando as ideias de Van-Orden, Haar e Bosman (1997), explicam que os falantes, de maneira geral, relacionam palavras faladas ao seu conteúdo semântico e, somente depois, aprendem o código ortográfico. Dessa maneira, o código ortográfico caracteriza-se, então, como um sistema secundário, que se associa ao já consolidado sistema da fala, portanto, está mais próximo da fonologia.

Figura 1 – Relação entre unidades ortográficas, fonológicas e semânticas no processamento de palavras segundo Spinelli e Ferrand (2009, p. 233)



Fonte: Spinelli e Ferrand (2009) adaptado de Van-Orden, Haar e Bosman (1997)

Na figura 1, o tipo de seta representa a força das conexões entre os elementos ortográficos (letras), os elementos fonológicos e os semânticos. As setas preenchidas são as conexões mais fortes comparadas com as conexões estabelecidas pelas setas de linhas tracejadas. Os autores esclarecem a relação de dependência das unidades ortográficas com as unidades fonológicas no processamento das palavras:

[...] a conexão entre as palavras faladas e o nível semântico é a associação primeira formada no decurso da aquisição da fala. O sistema ortográfico desenvolve-se só mais tarde (pelo menos para os sujeitos letrados). Enquanto sistema secundário, o sistema ortográfico vem, pois, inserir-se de forma parasita no sistema da linguagem falada já existente. (SPINELLI; FERRAND, 2009, p. 224)

Com isso, não devemos apontar a supremacia de uma modalidade sobre a outra; pelo contrário, é necessário reconhecer que ambas compartilham relações intrínsecas, o que justifica, por exemplo, a habilidade dos aprendizes de reconhecer os elementos sonoros de uma língua, ou seja, a habilidade de distinguir as sílabas e seus constituintes. Ainda, os aprendizes são capazes de contar, apagar, adicionar, substituir ou permutar fonemas das palavras, o que indica o aparecimento de processos fonológicos nos textos escolares.

Assim, dentro do grupo 2, com vista à diagnose dos desvios ortográficos ocasionados por influência da oralidade, adotamos como critério de categorização os processos fonológicos que ocorrem na fala dos alunos e, desavisadamente, grafam em suas produções escritas. Esclarecemos que, dois casos encontrados no corpus não refletem processos fonético-fonológicos, como o caso de Hiper e Hiposegmentação. A fim de explicitar o funcionamento dos fenômenos encontrados, apresentaremos, abaixo, de forma sucinta, a categorização e alguns exemplos desses fenômenos, segundo [Cagliari \(2002\)](#), [Bortoni-Ricardo \(2005\)](#), [Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão \(2011\)](#) e [Mikaela-Roberto \(2016\)](#):

Quadro 4 – Tipologia dos desvios ortográficos do Tipo 2

Nome	Descrição	Exemplos
Apagamento do /R/	Queda do fonema /r/ em posição de coda silábica em meio ou final de palavra	Comer > Come Porta > Pota
Apagamento de vogal	O apagamento de vogal ocorre quando ela assume posição inicial de vocábulo	obrigado > brigado amigo > migo
Monotongação	Apagamento das semivogais nos ditongos crescentes ou decrescentes em meio ou final de palavra	Roupa > Ropa Começou > Começo
Neutralização	alçamento das vogais em final de palavras	Que > Qui Pato > Patu

Redução da marca morfêmica de gerúndio	Simplificação da sílaba CCV para uma sequência de CV, obedecendo o padrão canônico do português	Comendo > Comeno Andando > Andano
Hiposegmentação	Ausência não-convencional da fronteira entre palavra	Com certeza > concerteza A gente > agente
Ditongação	Transformação de uma vogal ou um hiato em ditongo (ex. [a] para [ai])	Rapaz > Rap[ai]s Vez > [ˈveis]
Aférese	Supressão de um fonema ou uma sílaba do início de um vocábulo	Está > tá Para > pra
Palatalização	Transformação de um ou mais de um fonema em uma palatal	Família > Família
Hipersegmentação	Emprego não convencional de uma fronteira gráfica (por meio de um espaço em branco ou hífen) dentro dos limites de palavra	Comigo > Com migo
Rotacismo	Troca do [l] por [r]	Problema > Probrema
Vocalização	Um som consonântico transforma-se em uma vogal	Soltar > Soutar
Alçamento das vogais pretônicas	Alteamento da vogal média-alta [e], [o] em posição pretônica	Coruja > Curuja Menino > Minino

Fonte: própria

3 ATITUDES LINGUÍSTICAS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nesta seção apresentamos, primeiramente, uma revisão de literatura dos estudos de Atitudes Linguísticas. O objetivo é discutir e apontar desde o nascimento do conceito de atitudes dentro da Psicologia Social até chegar no terreno da Sociolinguística, espaço em que se desdobraram inúmeros estudos que serão fundamentais para este trabalho. Após a revisão de literatura dos principais estudos tanto do campo da Psicologia quanto da Sociolinguística, discutimos sobre as atitudes linguísticas no ensino de língua, mais especificamente no ensino da língua materna. Para isso, realizamos uma revisão de alguns estudos brasileiros, que trabalharam com o tema e, concomitantemente, uma reflexão aprofundada da importância de compreender a atitude do professor no processo de ensino e aprendizagem de língua materna.

3.1 Atitudes linguísticas: caminhos teórico-metodológicos

As pesquisas que envolvem atitudes linguísticas se originaram no seio da Psicologia Social. Os estudos baseados na perspectiva da Psicologia Social norte-americana estavam preocupados em sustentar uma “purificação metodológica” (FRASER; SCHERER, 1982, p. 3); essa purificação acabava por ignorar a linguagem (até o final da década de 60) como um componente importante para compreensão das atitudes. Por outro lado, os psicólogos sociais da escola europeia demonstravam em seus trabalhos uma preocupação maior no que diz respeito à linguagem, priorizando as investigações empíricas.

A Linguística, em particular a Sociolinguística, também se interessou por tais estudos e iniciou-se no tema (LABOV, 1972), já que as pistas para o entendimento de questões relevantes para os estudos da linguagem podem estar assentadas na compreensão de determinadas atitudes linguísticas manifestadas por um grupo ou por uma comunidade de fala¹. Assim sendo, Ryles, Giles e Sebastian (1982, p. 1), ao reconhecer a importância dos estudos de atitudes para questões que envolvem a variação da linguagem, destacam:

Em todas as sociedades, o poder diferencial de grupos sociais particulares se reflete na variação da linguagem e nas atitudes em relação a essas

¹ A comunidade de fala não é definida por nenhum acordo marcado quanto ao uso dos elementos da língua, mas, sobretudo, pela participação em um conjunto de normas compartilhadas. Essas podem ser observadas em tipos claros de comportamentos avaliativos, e pela uniformidade de seus termos abstratos de variação, que são invariáveis com relação aos níveis particulares de uso (LABOV, 1972, p. 120-121)

variações. Normalmente, o grupo dominante promove seus padrões de uso da linguagem como o modelo necessário para o avanço social; e o uso de uma linguagem, dialeto ou sotaque de menor prestígio por membros de grupos minoritários reduz suas oportunidades de sucesso na sociedade como um todo. (RYLES; GILES; SEBASTIAN, 1982, p. 1)² [tradução nossa]

Em outras palavras, os estudos de atitudes linguísticas, segundo Ryles, Giles e Sebastian (1982), necessariamente pressupõem o reconhecimento de que numa dada sociedade e, entre sociedades, existem variedades de língua e de estilo coexistindo de forma contrastante e, portanto, competitiva. Desse modo, nota-se que a Sociolinguística é uma instituição teórica-metodológica ampla e, assim, o que permite que ela seja capaz de examinar a relação entre língua e sociedade a partir de perspectivas políticas, econômicas, sociais, demográficas, linguísticas, entre outras.

As pesquisas em Sociolinguística que recorrem às contribuições da Psicologia Social têm crescido exponencialmente. Ryles, Giles e Sebastian (1982) revelam que há um grande número de publicações voltados aos estudos da Psicologia Social envolvendo questões de linguagem a partir de 1970. Um fórum coerente formou-se para direcionar os estudos dessa área: *Journal of Language and Social Psychology*. Vale reiterar que, entre os poucos estudiosos da escola norte-americana que traçaram caminhos diferentes em suas pesquisas sobre atitudes linguísticas, podemos destacar o trabalho realizado na década de 60 por Wallace Lambert e seus colegas: Hodgson, Gardner e Fillenbaun, os quais passam não mais a aceitar a linguagem como elemento periférico da pesquisa, mas sim como determinante.

Lambert et al. (1960) é considerado o precursor dos estudos de atitudes linguísticas na Psicologia Social. Uma das técnicas usadas para definir as atitudes linguísticas é a *matched-guise* criada por ele em 1967, cuja definição é:

[...] envolve as reações de ouvintes (referidos como juízes) a gravações de um número de falantes perfeitamente bilíngües lendo uma passagem de dois minutos uma vez em uma de suas línguas (ex.: francês) e, depois, uma tradução equivalente da mesma passagem em sua segunda língua (ex.: inglês). Grupos de juízes são levados a ouvir essas séries de gravações e a avaliar as características da personalidade de cada falante tanto quanto possível, usando pistas de fala apenas. (LAMBERT, 1967, p. 93).

A presente técnica permite, portanto, a manipulação de *cues* (dicas) de características que são ora linguísticas ora sociais sobre determinada língua ou dialeto, objetivando

² Trecho original: In every society the differential power of particular social groups is reflected in language variation and in attitudes toward those variations. Typically, the dominant group promotes its patterns of language use as the model required for social advancement; and use of a lower prestige language, dialect, or accent by minority group members reduces their opportunities for success in the society as a whole.

observar as reações de outras pessoas a respeito dessas características ou variações. [Lambert et al. \(1960\)](#), para o estudo do bilinguismo franco-inglês em Montreal, utilizaram falantes bilingues e gravaram dois textos de cada um (sendo um em francês, outro em inglês). As gravações eram em seguida apresentadas como textos de pessoas diferentes a “jurados” que deveriam, numa escala de “muito pouco” a “muito”, descrever os falantes do ponto de vista da beleza física, altura, aptidão para dirigir, do senso de humor, da inteligência, da religiosidade, da confiança em si, da confiabilidade, da jovialidade, da bondade, da ambição, da sociabilidade, do caráter e da simpatia. Os resultados são apontados como interessantes porque os jurados não avaliavam as vozes, mas sim a variedade da língua usada.

Sob a perspectiva da Psicologia Social, [Oppenheim \(1966\)](#) esclarece que a maioria das definições de atitudes apontam para o fato de que uma atitude é um estado de disposição, uma tendência para agir ou reagir de uma certa maneira quando se é confrontado por certos estímulos. Nas palavras do pesquisador, “as atitudes do indivíduo estão presentes, mas dormente na maioria das vezes; elas se expressam na fala ou por meio de outro comportamento apenas quando o objeto de atitude é percebido” ([OPPENHEIM, 1966](#), p. 106) [tradução nossa]³

Isso implica que uma pessoa pode manifestar atitudes expressivas, a favor ou contra um falante estrangeiro, por exemplo, mas essas atitudes podem ser despertadas ou expressas apenas quando surgirem temas relacionados ao assunto, como uma viagem ao país do falante da língua estrangeira com a qual reagiu anteriormente. Desse modo, [Oppenheim \(1966, p. 106\)](#) assegura que “atitudes são reforçadas pelas crenças (componente cognitivo) e frequentemente atraem sentimentos fortes (componente emocional) que levarão a formas específicas de comportamento (o componente de tendência de ação) [tradução nossa]⁴

Para o referido autor, algumas atitudes podem apresentar graus de intensidade variáveis e algumas podem ser mais resistentes que outras. Com isso, a crença política, por exemplo, deve ser mais estável durante a vida de um indivíduo, enquanto sua crença perante jogos de azar não. Certas atitudes estão mais arraigadas, já que podem envolver

³ Trecho original: the individual’s attitudes are present but dormant most of the time; they become expressed in speech or other behavior only when the object of the attitude is perceived

⁴ Trecho original: “Attitudes are reinforced by beliefs (the cognitive component) and often attract strong feelings (the emotional component) that will lead to particular forms of behavior (the action tendency component).

uma filosofia de vida, já outras são relativamente superficiais e estão sujeitas a repetidas mudanças. Da mesma forma, há atitudes que envolvem questões mais embaraçosas que outras e assim acabam por predispor o indivíduo, de uma certa maneira, para ir em direção a novas atitudes e experiências que podem surgir a partir desse confronto.

Os conceitos delineados por [Oppenheim \(1966\)](#) permitem fazer uma distinção entre diferentes níveis. As crenças ocupariam uma posição mais "superficial", seguida pelas atitudes, enquanto os valores ocupariam um nível mais aprofundado e a personalidade estaria em uma posição ainda mais profunda, arraigada. O autor assinala a relevância de perceber que as atitudes muito raramente são o produto de uma conclusão pensada, balanceada, depois de uma análise cuidadosa de algumas evidências. Elas são, na verdade, adquiridas e modificadas pela absorção ou pelas atitudes de outras pessoas.

Sendo assim, as atitudes, conforme concebido por [Oppenheim \(1966\)](#), ao se concretizarem, evidenciam julgamentos que agregam convicções e uma postura diante daquilo que se observa. A atitude, portanto, é o resultado da avaliação feita pelo indivíduo, é a manifestação deste frente a uma questão determinada. [Lambert et al. \(1960\)](#), paralelamente ao trabalho de [Oppenheim \(1966\)](#), inauguraram uma nova tendência para lidar com os dados que estão relacionados aos estudos de atitudes linguísticas.

[Lambert e Lambert \(1972, p. 78\)](#) apresentam a seguinte definição para atitude:

Atitude é uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação a pessoas, grupos, questões sociais ou, mais genericamente, a qualquer acontecimento ocorrido em nosso meio circundante. Seus componentes essenciais são os pensamentos e as crenças, os sentimentos (ou emoções) e as tendências para reagir.

O exame das atitudes, segundo os autores, se converteu em uma preocupação importante dos psicólogos sociais por se tratar de um fenômeno psicológico complexo que se reveste de grande significado social. Sobre o tema, [Lambert e Lambert \(1972, p. 83\)](#) completam:

As atitudes desempenham uma função essencial na determinação do nosso comportamento; por exemplo, afetam nossos julgamentos e percepções sobre outros, ajudam a determinar os grupos com que nos associamos, as profissões que finalmente escolhemos e até as filosofias à sombra das quais vivemos.

Com isso, a partir da década de 70, além dos psicólogos sociais, os sociolinguistas começaram a desenvolver pesquisas sob a rubrica das atitudes linguísticas. Na Sociolinguística argumenta-se que a variação da língua não deve ser completamente explicada

considerando-se apenas fatores linguísticos, sociais e situacionais. É preciso, também, que se considerem as normas, valores e padrões de prestígio de uma comunidade linguística.

Ao exporem a avaliação como um dos problemas a serem enfrentados/discutidos pela Teoria da Variação e Mudança Linguística, [Weinreich, Labov e Herzog \(2006 \[1968\]\)](#) esperavam conseguir mensurar reações subjetivas de um falante frente a determinada variedade linguística, com o objetivo de contribuir para a elucidação da atuação da força social sobre as práticas linguísticas.

No clássico estudo de Martha's Vineyard, [Labov \(1972\)](#) discute a variação fonética existente entre a pronúncia do ditongo /ay/, em palavras como *wine, right*, e do ditongo /aw/ como em *house, out*, tomando como ponto de partida o entendimento da vida social da ilha. O estudo revelou que existe uma distribuição social da pronúncia dos ditongos, de forma que aqueles que desejam permanecer na ilha acabam adotando uma pronúncia mais centralizada do ditongo, como conservadora e de um prestígio encoberto, típica dos viniardenses. Tal pronúncia era diferente daqueles que queriam partir da ilha.

Para analisar o que corresponderia à centralização dos referidos fonemas, [Labov \(1972\)](#) propôs, dentre outros fatores, que fossem consideradas questões relacionadas, em especial, às aspirações sociais e às atitudes subjetivas que os moradores manifestaram diante da vida na ilha, da falta de trabalho e diante dos veranistas. [Labov \(1972\)](#) esclarece, ainda, que nesse trabalho não se utilizou da técnica *matched guise* por não ter sido possível encontrar o número de nativos anônimos em uma comunidade tão pequena para que se procedesse com as gravações.

[Labov \(2008 \[1972\]\)](#), em seu estudo sobre a estratificação social do /R/ nas lojas de departamentos de Nova York, defendeu que a “estratificação social é o produto da diferenciação social e da avaliação social”, conforme notamos no trecho a seguir:

É difícil examinar a distribuição social da língua em Nova York sem se deparar com o padrão de estratificação social que permeia a vida da cidade [...] Aqui, vamos considerar brevemente a definição dada por Bernad Barber: a estratificação social é o produto da diferenciação social e da avaliação social (1957: 1-3). O uso deste termo não implica qualquer tipo específico de classe ou casta, mas simplesmente que os mecanismos usuais da sociedade produziram diferenças sistemáticas entre certas instituições ou pessoas, e que essas formas diferenciadas foram hierarquizadas em *status* ou prestígio por acordo geral. ([LABOV, 2008 \[1972\]](#), p. 64-65)

Observamos, desse modo, que a avaliação social, como colocou [Labov \(2008 \[1972\]\)](#), interfere diretamente na estrutura das sociedades, dado que os grupos se organizam

hierarquicamente, refletindo as avaliações sociais. A síntese da organização dos grupos sociais em hierarquias é a estratificação social.

Nesse mesmo capítulo, o autor destaca algumas das dificuldades metodológicas enfrentadas pelos pesquisadores da linguagem, em especial os linguistas, que optam por considerar a atuação dos fatores sociais em seus estudos.

O método básico para se obter uma grande quantidade de dados confiáveis da fala de uma pessoa é a entrevista individual gravada. A fala da entrevista é fala formal – não por qualquer medida absoluta, mas em comparação com o vernáculo da vida cotidiana. Em seu conjunto, a entrevista pública – monitorada e controlada em resposta à presença de um observador externo. Mas mesmo dentro dessa definição, o investigador pode se perguntar se as respostas numa entrevista gravada são ou não um produto especial da interação entre o entrevistado e o entrevistador. Um modo de controlar isso é estudar a pessoa em seu contexto social natural – interagindo com a família ou com seus pares (Labov, Cohen, Robins & Lewis, 1968). Outro modo é observar o uso público da língua na vida fora de qualquer situação de entrevista – para ver como as pessoas usam a língua em contexto quando não existe a observação explícita. (LABOV, 2008 [1972], p. 63)

Frente ao problema para amenizar o monitoramento linguístico dos participantes da pesquisa, o autor apresenta fez uso sistemático de observações rápidas e, sobretudo, anônimas, sem que os entrevistados/pesquisados soubessem que estavam sendo analisados. Assim, sumariza-se que a atitude ocupa um lugar importante nos estudos linguísticos de Labov (2008 [1972]), visto que, em termos gerais, seus estudos demonstraram dois pontos: (i) a relevância da avaliação feita pelos falantes sobre aspectos linguísticos para uma boa percepção da estrutura social da língua⁵ e (ii) a importância das atitudes linguísticas para a compreensão específica da mudança linguística, já que seu trabalho sobre Martha's Vineyard demonstrou que a mudança pode ser invertida por causa de implicações sociais, em particular por causa da atitude dos falantes em relação a uma forma inovadora.

Os estudos sobre atitudes linguísticas, desde então, vêm prosperando e, conseqüentemente, acabaram se ramificando em alguns grupos: (a) aqueles que exploram as atitudes gerais em relação à língua e, especificamente, habilidades linguísticas (SANTOS, 1996; CYRANKA, 2007; AGUILERA, 2008; REZENDE, 2014), (b) os que investigam percepções sobre a língua e seus falantes e de que modo essas percepções poderiam favorecer ou desfavorecer a mudança linguística (LABOV, 1972; RYLES; GILES; SEBASTIAN, 1982; MORENO-FERNÁNDEZ, 1998; THOMASON, 2001; BISINOTO, 2007;

⁵ Para conhecer melhor, veja o trabalho "inaugural" de Labov (1972) sobre a estratificação social do /R/ nas grandes lojas de departamento de Nova York

AGUILERA, 2008) e c) os que se ocupam de questões como escolha e uso de uma língua (BERGAMASCHI, 2006; MOLINA, 1998).

As atitudes linguísticas podem, desse modo, explicitar muito sobre as relações sociais que se estabelecem entre os grupos, além de desempenharem papel fundamental no processo de variação e mudança, conforme explicitado acima. Sobre este aspecto, Moreno-Fernández (1998, p. 179) destacada:

Manifestação da atitude social dos indivíduos distinguida por centrar-se e referir-se especificamente tanto à língua como ao uso que dela se faz na sociedade, e ao falar de ‘língua’, incluímos qualquer tipo de variedade linguística: atitudes em relação a estilos diferentes, socioletos diferentes, dialetos diferentes ou línguas naturais diferentes. [tradução nossa]⁶

Nesse sentido, uma atitude positiva pode fazer com que uma mudança linguística se efetive mais rapidamente e, ainda, “que em certos contextos seja predominante o uso de uma língua em detrimento de outra, que o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira seja mais eficaz e que certas variedades linguísticas se tornem mais salientes em estilos mais formais” (MORENO-FERNÁNDEZ, 1998, p. 179) [tradução nossa]⁷.

Outra questão fundamental é verificar a intrínseca relação entre as atitudes linguísticas e os fatores não-linguísticos. Labov (2008 [1972], p. 251) defende que “se um certo grupo de falantes usa uma variante particular, então os valores sociais atribuídos ao grupo serão transferidos para a variante”. Em consonância, Holmes (2001, p. 343) sustenta que “pessoas geralmente não possuem opiniões sobre a linguagem no vácuo. Elas desenvolvem atitudes em relação às línguas que refletem suas opiniões sobre aqueles que falam essas línguas e o contexto e as funções com as quais estão associados” [tradução nossa]⁸.

Complementarmente a isso, Aguilera (2008) reforça que as atitudes de valorização ou de rejeição às variedades linguísticas em uso são regulamentadas pelos grupos sociais de maior prestígio social, isto é, os mais altos na escala socioeconômica são os que ditam o que tem prestígio e *status*. Bisinoto (2007, p. 24), sobre o conceito de atitudes, destaca:

As avaliações manifestas e encobertas, subjetivas e objetivas, mais ou menos conscientes, relativas à linguagem dos homens numa sociedade plural, têm a propriedade de fundar e governar tanto as relações de poder

⁶ Trecho original: una manifestación de la actitud social de los individuos, distinguida por centrarse y referirse específicamente tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en sociedad, y al hablar de “lengua” incluimos cualquier tipo de variedad lingüística: actitudes hacia estilos diferentes, sociolectos diferentes, dialectos diferentes o lenguas naturales diferentes

⁷ Trecho original: que en ciertos contextos predomine el uso de una lengua en detrimento de otra, que la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera sea más eficaz, que varía las variantes lingüísticas se confinen a los estilos cuidados.

⁸ Trecho original: people generally do not hold opinions about languages in a vacuum. They develop attitudes towards languages which reflect their views about those who speak the languages, and the context and functions with which they are associated”

quanto o prestígio ou o desprestígio das formas linguísticas, estabelecendo seletividades, evidenciando preconceitos.

Assim, fica claro que as atitudes não são características inatas às pessoas, elas são formadas e aprendidas no processo de socialização. Lambert e Lambert (1972) alegam que as atitudes são hábitos complexos, na medida que são formas aprendidas de ajustamento. Desse modo, nota-se que a atitude é um processo dotado de certas etapas, e não simplesmente um resultado. A percepção de determinado objeto e a demonstração ativa de um indivíduo por meio de suas reações são precedidas e reforçadas no processo de socialização, uma vez que o enquadramento do objeto no sistema de crença e valores do indivíduo e sua eventual reação emotiva a ele. A tendência para um certo tipo de reação torna-se, assim, o produto, o resultado final do confronto.

Nesta dissertação, o objetivo não está em avaliar as atitudes linguísticas dos falantes em relação a uma determinada variante ou variedade linguística, como é comum nos estudos que começaram graças aos estudos de Labov (1972). Aqui, conjecturamos problematizar as atitudes linguísticas dos sujeitos da pesquisa, em especial dos professores, e refletir sobre como se constituem e como se difundem suas atitudes no âmbito escolar, ou seja, de que forma as atitudes linguísticas dos professores contribuem para a manutenção ou superação de alguns desvios ortográficos encontrados nas redações analisadas nesta pesquisa, além de constatar suas reações em relação à variedade linguística apresentada pelo aluno, conforme veremos na seção 5.3.

3.2 Atitudes linguísticas e o ensino de Língua Portuguesa

Sabemos que as línguas variam, que toda língua é heterogênea e que o que intitulamos de língua nada mais é que um conjunto de variedades e de dialetos presentes dentro de um sistema linguístico maior. Sabemos, também, que a heterogeneidade linguística não é nenhum obstáculo para a realização, em outro plano, de uma descrição homogênea, ou que se procure estabelecer uma política de padronização, postulando uma “norma”, uma “língua padrão”, de caráter especial a funcionar dentro da mesma língua. Afinal, algum tipo de uniformidade sempre será útil para diversas circunstâncias: ensino de português para estrangeiros, discursos e escritos oficiais.

Os problemas emergem quando o dialeto escolhido para ser a “língua padrão” passa a ser considerado, de maneira unânime, como o “certo” e os demais, portanto, relegados ao

domínio do “erro”; quando as normas que regem as variedades que não foram selecionadas para serem as privilegiadas passam a ser “erros” e apenas se fala em norma, única norma. É a partir disso que surgem questionamentos do tipo: o que é certo? Casa ou caza? Assistir ou Acistir? E, também, asserções como: “O português é uma língua difícil”, “Eu não sei falar português” e “Eu nunca vou aprender português”.

Estabelecer como padrão um único modo de fala, descaracterizando toda a variedade linguística da Língua Portuguesa, é uma das formas de conferir prestígio e maior *status* ao que alguns consideram ser o padrão da língua; ainda, esse prestígio é sempre atribuído por aqueles que assumem a posição social mais elevada. A partir disso, reações e avaliações são feitas pelos indivíduos que, de algum modo, “desrespeitem” a norma padrão. A escola é a principal instituição a promover essa reação, ou melhor, atitude em relação aos usuários da língua.

Precisamos lembrar que a escola, aqui pensada de modo geral, surgiu a serviço dos interesses dos grupos dominantes dentro de uma sociedade complexa. Nas palavras de Santos (1996), um de seus objetivos era assegurar a manutenção de sua identidade, e uma das marcas de seu *status* é a variedade da língua que usam. A esse respeito, ele observa que:

A escola recebe a missão de — fixar e de transmitir essa variedade, ou seja, preservar o valor distintivo dessa variedade da língua e garantir-lhe a continuidade. Isto faz com que a escola assuma compromissos que vão determinar suas crenças e atitudes em relação à língua. [...] A defesa da variedade prestigiada e o combate às outras, ou seja, o aspecto ativo da crença na superioridade da variedade que ensina leva a escola ao conhecido tipo de ensino prescritivo-proscritivo. (SANTOS, 1996, p. 18)

É a partir de ideais de fixação como esses que se observa a preferência pela modalidade escrita, dispensando totalmente a modalidade falada. Exemplo disso está na publicação de Lauro de Oliveira Lima, em 1980, no **Jornal do Professor do Rio de Janeiro**:

Nas escolas deveria ser proibido qualquer uso da oralidade (como nestes cursos de língua estrangeira em que é rigorosamente proibido o uso do vernáculo). Toda a comunicação, na escola, deveria ser por escrito, pois foi para aprender a comunicar-se por escrito que a escola foi criada. E a tecnologia tornou isto perfeitamente viável. Toda escola pode ter um retroprojetor, uma máquina de escrever e um mimeógrafo. Todos, na escola, deveriam fingir-se de surdos-mudos. Qualquer pergunta e resposta deveria ser feito por escrito!. Se as escolas ensinassem realmente a ler e se criassem o hábito de leitura em seus alunos, cumpririam plenamente a sua missão.

Embora tenham se passado 37 anos desde a publicação dessa reportagem, a oralidade, mesmo que inserida nos documentos oficiais, recebe, como já destacado anteriormente, um tratamento controverso em sala de aula e, em contrapartida, os professores continuam a ter atitudes negativas sobre as práticas linguísticas dos alunos, em especial no que se refere à ortografia da língua. Como já tratado na seção 3.1, a atitude é um conceito unidimensional (FISHBEIN, 1965), ou seja, é uma "via de mão única" em que o professor sempre que solicitado a avaliar a modalidade escrita dos alunos, o faz com objetivo de colocar em evidência o "erro" cometido pelo aluno e pouco faz reflexão sobre a variedade linguística e os processos fonológicos, por exemplo.

Nesse sentido, as atitudes linguísticas dos professores se tornam um importante componente para ser avaliado e discutido, em especial para este trabalho, uma vez que procuramos verificar a transposição dos hábitos da fala para escrita e como as atitudes dos professores, sejam elas positivas, negativas ou neutras, poderão nos fornecer informações sobre como os docentes contribuem para a superação ou a manutenção desses desvios.

Os estudos sobre atitudes linguísticas relacionados ao ensino de língua são, de certo modo, recentes no Brasil. Bortoni-Ricardo (2005), por exemplo, embora não especifique diretamente a questão de atitudes linguísticas, apresenta a noção de avaliação uniforme:

Com relação a essa peculiaridade da situação sociolinguística brasileira, convém desenvolver mais algumas considerações. Pesquisas de dialetologia urbana realizadas nos Estados Unidos e na Europa indicaram que os diversos estratos sociais de uma comunidade de fala, embora apresentem diferenças quanto à frequência no emprego de alguns traços linguísticos estigmatizados, tendem a demonstrar uma avaliação uniforme desses traços. Isto é, classes mais baixas da sociedade exibem em sua linguagem uma incidência maior de variáveis linguísticas não padrão, mas, quando submetidas a testes que avaliam atitudes, reconhecem o caráter estigmatizado dessas variáveis, julgando-as com severidade. Esse isomorfismo nas reações valorativas decorre da pressão prescritiva da escola e do prestígio da língua culta. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 24)

Tendo em vista o exposto, se considerarmos a situação sociolinguística brasileira, estaremos indicando o acesso restrito à norma culta para muitos grupos de falantes que ocupam lugar desprestigiado na sociedade. Nesse sentido, constatamos que os membros desses grupos, embora usuários de variedades desprestigiadas socialmente, levam em consideração a norma padrão como mais adequada, dado que se trata de uma avaliação uniforme, feita e imposta socialmente por grupos dominantes.

Sendo assim, os professores acabam fazendo parte desse grupo de dominadores que impõem, de cima para baixo, uma norma padrão mais adequada por meio de atitudes,

e essas podem gerar mudanças no comportamento dos aprendizes de língua portuguesa. Afinal, nas escolas, a língua é ensinada tendo por base conceitos estanques de certo e errado, às vezes, sem justificativas. A ortografia, por exemplo, é uma das maneiras unânimes de os professores imporem normas sem sequer apresentarem explicações regulares.

Caso os professores manifestem atitudes positivas sobre as práticas linguísticas de seus alunos, poderemos observar a aquisição de novos comportamentos; os docentes podem associar o ensino da norma culta, por exemplo, a respeito da variedade linguística dos alunos, possibilitando que seus educandos construam novas estruturas e valorizem o estímulo oferecido pelo professor. Desse modo, o professor de português precisa mostrar aos seus alunos que a língua, por ser multifacetada, comporta muitos registros necessários a seu uso efetivo em função das várias situações nas quais é empregada.

No cenário brasileiro, embora poucos, já podemos observar alguns estudos relevantes sobre atitudes linguísticas. Em especial no setor educacional, podemos encontrar resultados de pesquisas que buscam atestar o importante papel da escola na construção de atitudes sobre os dialetos não-padrão. [Roncarati \(1979\)](#), por exemplo, explicita a relevância da escola na formação da consciência linguística dos alunos e, ainda, focaliza a importância dos testes de avaliação para se formar, nos professores, essa consciência.

Dentre os trabalhos que investigam atitudes e crenças linguísticas no âmbito escolar, destacamos o trabalho precursor de [Santos \(1976\)](#), quem buscou investigar se a postulação de Labov, quando diz que “[...] a percepção da significação social de fatos linguísticos surge como um terceiro estágio dentro de um processo geral de aprendizado linguístico aos quatorze ou quinze anos” ([SANTOS, 1976](#), p. 5), poderia ser aplicada a estudantes de um bairro da zona norte carioca.

O autor selecionou 115 informantes entre 12 e 18 anos, de ambos os sexos, alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental de uma escola pública do Rio de Janeiro, além de 18 adultos, pais desses alunos. Para o estudo, foram selecionadas seis variantes fonéticas consideradas, conforme destacou o autor, problemáticas. Estas foram apresentadas em contextos diferentes para permitirem a análise da variação social e estilística, a partir das quais se realizaram, por método indireto, testes de avaliação subjetiva e de percepção dessas variantes.

[Santos \(1976\)](#) concluiu que os aprendizes provenientes das classes pobres passam a estigmatizar a variação linguística de seus pais, em contraposição aos da classe alta. Assim, ele afirma que:

[...] a escola funcionou como fator de integração entre os educandos quanto às atitudes em relação às variantes julgadas (e dentro dos contextos em que foram julgadas), sem haver um apagamento da estratificação social entre eles. É possível que, com o aumento da idade e da instrução, os adolescentes do estrato social de mais prestígio venham a se aproximar das atitudes dos pais. Mas é certo que os jovens do ES-1 [estrato pobre] não se aproximarão dos padrões de atitudes dos seus responsáveis.

Observa-se, desse modo, que a escola não efetivou seu papel de conscientização dos alunos sobre o significado social das variedades linguísticas. [Bortoni-Ricardo \(1981\)](#), um pouco mais tarde, realizou um estudo na área de reações subjetivas e atitudes de falantes de dois grupos sociais distintos. O estudo objetivou verificar o efeito da concordância verbal não-padrão nos estudantes universitários da UnB e os alunos do curso de supletivo noturno do Ensino Fundamental, também da cidade de Brasília.

A pesquisadora utilizou-se de gravações feitas pelos falantes *in loco* para serem avaliadas diretamente pelos ouvintes-juizes. Assim, [Bortoni-Ricardo \(1981\)](#) testou o efeito que sentenças contendo regras variáveis de concordância verbal produziam sobre esses sujeitos e comprovou a pouca percepção dos falantes de baixa escolaridade sobre a concordância verbal não-padrão. A análise permitiu à autora constatar que os estudantes do curso superior estigmatizam o uso não-padrão da concordância verbal, ao passo que os de nível de escolaridade mais baixa rejeitam essas formas. Ela percebeu que, na faixa etária da população estudada, não há ainda a influência do prestígio da língua padrão, que caracteriza um estágio avançado no curso de desenvolvimento de um traço linguístico.

Outra pesquisa que também envolve o ensino, mais especificamente as atitudes de professores de português sobre a variedade não padrão de alunos provenientes de duas regiões distintas de Brasília, uma central e outra periférica, é a de [Amaral \(1986\)](#). Em sua dissertação, a pesquisadora investigou alunos de escolas do Gama, cidade satélite da Capital, e do Plano Piloto. Ela chegou a quatro amostras de fala, duas da variedade padrão e duas da variedade não-padrão, “[...] considerando-se como tais, respectivamente, a fala da classe média do Plano Piloto e a fala de classe baixa da cidade-satélite do Gama” ([AMARAL, 1986](#), p. 49).

Obtidas as amostras dentro dos critérios técnicos exigidos pela Psicologia Social e pela Sociolinguística, 116 professores foram convidados a avaliá-las a partir de uma escala de diferencial semântico, procurando-se atestar suas reações subjetivas, consideradas para o estudo como variáveis dependentes, que foram analisadas em função das variáveis independentes: dialeto ouvido no estímulo, local de atuação do professor (Plano

Quadro 5 – Quadro de informantes distribuídos por antecedentes do estudo de [Amaral \(1986\)](#)

Informantes	Antecedentes
01 inf – Plano Piloto	Antecedentes maranhenses
02 inf – Plano Pilto	Antecedentes mineiros
03 inf – Cidade Satélite do Gama	Antecedentes mineiros
04 inf – Cidade Satélite do Gama	Antecedentes maranhenses

Fonte: própria

Piloto/Cidade Satélite), disciplina lecionada (Português/outras disciplinas) e região de origem (professores de origem nortistas e/ou nordestina e professores de outras regiões).

[Amaral \(1986\)](#) atestou que os professores preferem a variedade da classe média, apreciando mais o falar mineiro. O que instigou a pesquisadora foi que os professores de português, apesar de não terem depreciado a variedade não-padrão dos falantes das amostras, mostram sensível preferência pelo dialeto da classe baixa, quando hipercorrigido⁹, o que demonstra que suas atitudes continuam sendo orientadas pela valorização da variedade padrão.

[Cyranka \(2007\)](#), em sua tese de doutoramento, apresentou uma importante contribuição para os estudos sobre crenças e atitudes linguísticas relacionadas ao ensino. Para a autora, as atitudes são geradas pelas crenças linguísticas socialmente construídas. Para diferenciá-las, [Cyranka \(2007\)](#) se apoia em [Dittmar \(1976\)](#) que defende que as atitudes dizem respeito à relação afetiva que o falante tem com a língua ou variedade linguística, enquanto que as crenças são do nível da relação cognitiva com o mesmo objeto, isto é, a língua.

A fim de averiguar as reações subjetivas dos participantes, a pesquisadora aplicou-lhes dois testes: testes de atitude e testes de crença. O público alvo da pesquisa eram alunos e professores da oitava série do Ensino Fundamental II de escolas públicas de Juiz de Fora. O modelo do teste de atitude é baseado na proposta desenvolvida por [Lambert et al. \(1960\)](#), em sua investigação sobre a avaliação de jovens canadenses falantes de francês e inglês em relação à sua própria língua. Seguindo as orientações de tal estudo, [Cyranka \(2007\)](#) apresentou aos participantes da pesquisa trechos de entrevistas com falantes de

⁹ "Chamamos hipercorreção o fenômeno que decorre de uma hipótese errada que o falante realiza num esforço para ajustar-se à norma padrão. Ao tentar ajustar-se à norma, acaba por cometer um erro."([BORTONI-RICARDO, 2004](#), p. 28)

três variedades linguísticas diferentes do Português. Essas variedades foram definidas pela pesquisadora em “urbana”, “rural” e “rurbana”.

Após ouvirem os trechos das entrevistas de cada falante representativos de cada uma das variedades linguísticas estabelecidas pela pesquisadora, os participantes preenchem um questionário avaliando cada variedade, considerando o poder social que cada modo de falar conferia a cada um dos falantes ouvidos. Embora a maioria dos participantes tenham avaliado a variedade “urbana” como a de maior poder social, eles se identificam mais com a variedade “rurbana”.

Sendo assim, a autora depreendeu que:

Os resultados evidenciaram alunos em conflito entre a aprovação de sua variedade linguística (teste de atitudes) e a declaração de que não sabem escrever, nem falar bem (teste de crenças): os alunos da oitava série estão inibidos em relação ao uso de sua própria língua e condicionam o desenvolvimento dessas competências a crenças equivocadas, como aprender regras de gramática e de ortografia. Daí sua baixa auto-estima e o preconceito linguístico às vezes até mesmo contra sua própria fala, que consideram menos correta do que a escrita. Isso pode constituir indício da insuficiência do trabalho com a oralidade na escola, instituição com a qual, no entanto, contam para lhes suprir o que consideram suas deficiências linguísticas. (CYRANKA, 2007, p. 6)

Notamos, desse modo, que ao se relacionar reações subjetivas e atitudes/valores coletivos e crenças, evidenciamos interdependência entre crenças e atitudes linguísticas, confirmando as crenças como um fenômeno social, construído socialmente, e as atitudes como o reflexo das crenças, pois apresentam as marcas individuais. É considerando as reações e marcas individuais que emergem através dos testes de atitudes que, como [Bortoni-Ricardo \(2005\)](#), consideramos que as atitudes dos professores conformam um dos critérios implicados no processo de padronização de uma língua. Nesse caso, considerando uma padronização linguística, os professores reagem negativamente à manutenção e positivamente à superação dos desvios ortográficos atestados nas redações escolares.

Em relação aos critérios implicados no processo de padronização, [Bortoni-Ricardo \(2005, p. 25\)](#) aposta em dois deles quando assegura que:

[a] análise do processo de padronização de uma língua implica dois conjuntos de critérios: propriedades linguísticas relacionadas às características intrínsecas da língua padrão, por exemplo, a sua codificação e propriedades de natureza psicossocial, referentes à ideologia vigente, às atitudes dos falantes em relação à língua e ao prestígio que atribuem às diversas variedades.

Na maior parte dos países, a estandardização da língua acompanhou a formação e consolidação do Estado como nação soberana. A Europa, por exemplo, teve suas normas

legitimadas a partir do século XV, quando começou a intensificar a urbanização e o nacionalismo político, com a substituição do feudalismo pelo capitalismo. Nas colônias europeias na América foi diferente, pois receberam as línguas que herdaram com uma norma culta em vias de consolidação (ver [BIDERMAN, 1973](#)).

Por isso, existe um consenso entre os linguistas de que se a norma padrão, de qualquer língua, possui proeminência sobre as demais variedades, isso se dá em relação a fatores culturais e históricos que determinam a sua imposição e legitimação. Essa postura tem sérias implicações que dificultam a adesão a uma Pedagogia Culturalmente Sensível, já que o ideal seria que a norma culta ensinada na escola fosse, paralelamente, articulada com outros saberes sociolinguísticos que destacassem os valores culturais que o aluno já traz para sala de aula. Nesse caminho, os estudos sobre atitudes linguísticas no ensino se tornam ainda mais importantes, considerando que esses nos permitirão verificar as reações subjetivas dos professores e, sobretudo, diagnosticar atitudes negativas frequentes que podem e devem ser resignificadas, alinhando-as a uma postura sociolinguística.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, descrevemos os procedimentos e as decisões metodológicas adotados para a realização da presente pesquisa. Primeiramente, explicitamos as escolas que fizeram parte da pesquisa, juntamente com uma breve história da cidade de Araraquara. Apontamos, também, os métodos necessários para a diagnose dos desvios ortográficos, justificando a escolha do gênero narração para coleta dos dados e a quantidade de textos coletados em cada escola. Adiante, o perfil social dos alunos participantes da pesquisa foi apresentado, com ajuda das nuvens de palavras e a estratificação dos participantes por sexo e idade. Na sequência, destacamos os procedimentos para análise dos desvios ortográficos e a forma de elaboração do teste de atitudes dos professores. Para isso, foi necessário descrever os procedimentos éticos seguidos na pesquisa para garantir o anonimato dos participantes e, sobretudo, estar em consonância com o Comitê de Ética em Pesquisa. Por fim, as decisões metodológicas são apresentadas com as justificativas para seleção de alguns fenômenos para análise e não outros.

4.1 As escolas *locus* da pesquisa

Em 1788, inicia-se a história do que hoje conhecemos como Araraquara (TOLEDO, 2006). Conforme destacado por Almeida (1948), os índios que habitavam na margem direita do Tietê, observavam o nascer do sol por detrás das cordilheiras, acreditando que ali morava o dia. Na língua indígena, por trás das cordilheiras informadas acima, estava Aracoara¹, um vasto território conhecido pela denominação geral como Campos de Aracoara (TOLEDO, 2006), que compreendia os municípios atuais de Araraquara, São Carlos, Descalvado, Santa Lúcia, Rincão, Ibaté, Motuca, Matão e outros que se emanciparam ao passar dos anos.

Araraquara foi elevada à categoria de cidade através do Decreto Provincial nº 7 de São Paulo em 06 de fevereiro de 1889, assinado pelo então Secretário da Província, Pedro Vicente de Azevedo. A efetivação dessa instalação se deu em 23 de fevereiro do mesmo ano, em sessão extraordinária da Câmara Municipal, na qual o nome de Araraquara foi estabelecido.

¹ Segundo Nelson Martins de Almeida, no livro “Álbum de Araraquara” de 1948, p. 17, “A extensa região onde hoje se encontra o município de Araraquara, era habitada pela grande nação ‘Guayanás’, índios notáveis pelo seu valor, guerreiros indomáveis, de completa aversão ao cativo, que se estendiam pelos valões do Mogi-Guaçu e do Tietê até os campos de Piratininga e a Serra de Paranapiacaba”.

Figura 2 – Localização de Araraquara em São Paulo



Fonte: Google Imagens

Araraquara é, portanto, onde se situam as escolas locus da pesquisa. Localizada a 270 quilômetros da capital paulista, Araraquara foi considerada em 2007 a cidade brasileira melhor classificada em relação ao Índice FIRJAN² de Desenvolvimento Municipal, que usa critérios como emprego, renda, educação e saúde. A cidade conta com aproximadamente 230.770 habitantes, de acordo com o IBGE de 2017³. Consultando o dicionário da Língua Indígena Clássica do Brasil de Navarro e Suassuna (2013, p. 554), a etimologia do topônimo Araraquara se originou do tupi antigo, arará kûara, que significa "buraco das ararás"(arará, "cupim na sua fase alad" e kûara, "buraco", "toca"). Popularmente, a cidade também é conhecida por ser a Morada do Sol e a Capital Mundial da Laranja.

No que tange à educação, o presente município abriga a sede da Diretoria Regional de Ensino e Educação que centraliza a coordenação da Educação do município e de mais 09 cidades vizinhas, sendo elas: Américo Brasiliense, Boa Esperança do Sul, Gavião Peixoto, Matão, Motuca, Nova Europa, Rincão, Santa Lúcia e Trabiju. Em relação ao ensino público, Araraquara possui 83 unidades escolares que abrangem as modalidades de ensino Infantil, Fundamental e Médio. Segundo a página da Prefeitura⁴, o município dispõe de 37 Centros de Educação e Recreação (creches), 11 escolas do Ensino Fundamental e 03 unidades que reúnem as modalidades Centro de Educação e Referência e Ensino Fundamental, perfazendo o total de 51 unidades escolares. Ao estado, está incumbida a administração,

² O Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal (IFDM) é um estudo anual criado para acompanhar o desenvolvimento humano, econômico e social dos municípios do Estado do Rio de Janeiro e do Brasil

³ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (30 de agosto de 2017). «Estimativas da população residente no Brasil e unidades da federação com data de referência em 1º de julho de 2017» (PDF). Consultado em 30 de outubro de 2017

⁴ Disponível em: <<http://www.araraquara.sp.gov.br/pagina/Default.aspx?IDPagina=3054>>

por meio da Secretaria Estadual de Educação, de 31 escolas, sendo uma delas a escola técnica estadual, administrada pela Secretaria de Ciência e Tecnologia.

Situar a cidade é ponto fundamental para compreender que os alunos, pensando na configuração da cidade, têm muito contato com as práticas sociais letradas e que, portanto, não é só a escola que oferece acesso e contato com a leitura e escrita. Assim, para coleta das redações que serviram de *corpus* para esta dissertação, selecionamos três escolas públicas de Araraquara – SP. A seleção das escolas se deu através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): foram selecionadas uma escola com IDEB alto, outra mediano e, por fim, uma com IDEB baixo. Os dados do IDEB utilizados foram os dados de estatística de 2015.

O IDEB é um indicador de desempenho da educação brasileira, divulgado a cada dois anos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). De autarquia do Ministério da Educação (MEC), o IDEB relaciona duas dimensões, sendo elas: o desempenho dos estudantes em avaliações de larga escala e taxa de aprovação. Conforme consta no portal do INEP, os dados de aprovação são verificados a partir do Censo Escolar da Educação Básica, realizado anualmente.

O IDEB é calculado para escolas e para sistemas de ensino que monitoram o seu desempenho em relação a metas individuais pactuadas com o governo federal. O índice varia de 0 a 10: quanto maior for o desempenho dos alunos e o número de alunos promovidos, maior será o IDEB. Compreender o funcionamento desse índice é importante para esclarecer que o objetivo da seleção das três escolas com IDEB diferentes (uma de alto índice, outra de mediano e uma inferior) é verificar se os mesmos desvios ortográficos aparecem em todas as escolas ou se há uma diferença entre desvios descontínuos e graduais⁵ em cada uma.

Na Figura 2, temos o mapa com a indicação da localização das escolas, que permitiram a coleta de dados, em Araraquara. Como podemos observar, as escolas A e B estão localizadas nas regiões mais “periféricas” da cidade, mas ainda em região urbana. A escola B, dentre as selecionadas, é a que reflete o IDEB mais baixo de 2015, enquanto que

⁵ Os traços graduais aparecem na fala da maioria dos brasileiros, independente de sua origem social, geográfica ou econômica; já os descontínuos aparecem na fala de brasileiros de origem social baixa, de pouca ou nenhuma escolaridade e de antecedentes rurais, motivos pelos quais são muitas vezes estigmatizados e vítimas de preconceito pelos usuários de dialetos socialmente mais prestigiados. (BORTONI-RICARDO, 2005)

Figura 3 – Localização das escolas *locus* da pesquisa no mapa de Araraquara



Fonte: Adaptado de Google Maps

a escola A fica em segundo lugar. A escola C, mesmo não localizada em nenhuma região considerada central da cidade, possui o IDEB maior em relação às escolas A e B.

Embora não tenhamos realizado uma pesquisa de cunho analítico para verificar tal hipótese, a região em que se encontram, em especial as escolas A e B, são regiões que possuem o maior número de famílias carentes e dependentes de programas sociais. Grande parte delas não possui estrutura familiar, o que é um grande desafio quando os filhos são deixados na escola. Junto a isso, verifica-se que o investimento em Educação dessas duas escolas é muito inferior em relação à outra escola analisada. No caso desta pesquisa, houve coincidência em relação à região com maior índice de pessoas menos favorecidas e seu reflexo no desempenho do IDEB.

4.2 A diagnose dos desvios ortográficos

Após a definição das escolas que participariam da pesquisa, desenhou-se o meio pelo qual verificaríamos a influência de hábitos da fala na escrita e como os alunos constroem hipóteses no momento de escrever determinadas palavras. Para tanto, pensando na ecologia linguística dos alunos e em suas características sociolinguísticas e culturais, decidiu-se pela elaboração de uma proposta de narração que fosse adequada ao público alvo – alunos do 6º ano. A escolha pela produção textual, mais especificamente pela narração, se dá uma vez que esse é um produto muito valorizado na cultura letrada, além de ser ensinado pela escola como sendo o espaço pelo qual o aluno deve prezar não só pelas normas ortográficas e gramaticais, mas também por uma série de princípios textuais.

Ainda, é preciso verificar que, por trás da descrição e análise dos desvios ortográficos influenciados por hábitos da fala na escrita, pretendemos verificar o quanto de oralidade encontra-se nos textos dos alunos, já que estes acabaram de ingressar no primeiro ano do Ensino Fundamental II, espaço em que os documentos oficiais apregoam que os alunos já deveriam ter adquirido aspectos das regras ortográficas e das habilidades e competências relacionadas com a leitura.

A proposta para a diagnose foi composta de duas partes, sendo a primeira com objetivo de reunir, mesmo que brevemente, aspectos sociais dos educandos e, a segunda, que contou com a proposta de narração (Apêndice A).

Não se admitiram outros escritos como *corpus*, tampouco que os textos fossem realizados em casa, uma vez que era necessário assegurar que os alunos realmente estivessem se empenhando na construção do texto e, também, para a garantia de que eles não trouxessem nada copiado de outro lugar, pois o objetivo é discutir e descrever, sob um enfoque epistemológico, alguns fenômenos próprios da oralidade. Além do mais, embora os textos fossem produzidos dentro de sala de aula, eles não puderam consultar nenhum material, para garantir a diminuição nas práticas de *scaffolding*⁶. O professor responsável pela turma não participou da atividade, de tal maneira que os alunos pudessem se

⁶ Andaimas (*scaffolding*). Termo introduzido pelo psicólogo Jerome Bruner (citado em Cadzen, 1988, p. 102) para nomear a diferença entre o que um aprendiz é capaz de fazer por conta própria e o que ele realiza com o ajuda de um auxiliar mais competente. O conceito proposto por Bruner pressupõe a ideia de que a aprendizagem e a cognição são, essencialmente, processos socioculturais e, por isso, dependentes de interações menos assimétricas que permitam, por exemplo, que o indivíduo mais competente ofereça, ao menos competente, a oportunidade de compartilhar a construção do conhecimento produzido em situações de ensino-aprendizagem.

concentrar na elaboração do texto, já que alguns poderiam falar sobre ele ao término da produção.

A proposta elaborada foi aplicada a todos os alunos do 6º ano das escolas que participaram da pesquisa. Cada uma das escolas possuía quantidade de turmas diferentes: a escola A tinha 04 turmas do 6º ano e a escola C tinha apenas 02 turmas, por exemplo. Foram coletadas a seguinte quantidade de textos:

Tabela 3 – Quantidade de textos coletados por escolas

Escolas	IDEB	Quantidade de textos coletados
A	4.1	100
B	3.8	83
C	5.9	56

Fonte: própria

Para garantir uma isonomia nas análises dos dados, tomamos como referência a quantidade de textos coletados na última escola. Com isso, mesmo as outras escolas tendo um número superior de textos, padronizamos, para a análise quali-quantitativa dos dados, apenas 56 textos de cada escola. O objetivo foi assegurar que não houvesse ambiguidade na leitura dos dados, já que tudo indica que um número maior de dados poderá conter um número maior de desvios ortográficos, o que não é relevante pensar em relação às escolas que não contêm a mesma quantidade de textos. Portanto, esquematicamente, serão analisados 56 textos, conforme apresenta o quadro 4:

Tabela 4 – Quantidade de textos analisados

Escolas	IDEB	Quantidade de textos analisados
A	4.1	56
B	3.8	56
C	5.9	56

Fonte: própria

Esclarecemos, também, que a seleção dos textos das escolas com maior quantidade de turma foi aleatória, buscando um pouco de texto em cada turma, para garantir que em cada uma seja analisada uma quantidade de produções escritas. Ainda, os textos restantes farão parte de um banco de dados organizado pelo pesquisador autor desta dissertação, no âmbito do projeto **“Diagnose de desvios de escrita e atitudes linguísticas: discutindo a interface entre oralidade e escrita”** e também estarão disponíveis para futura pesquisa

para os integrantes do grupo: “**Ensino de língua portuguesa e a relação oralidade e escrita**”⁷ do qual o autor desta dissertação faz parte; portanto, poderão servir como produto para futuras pesquisas.

4.3 Perfil social dos informantes

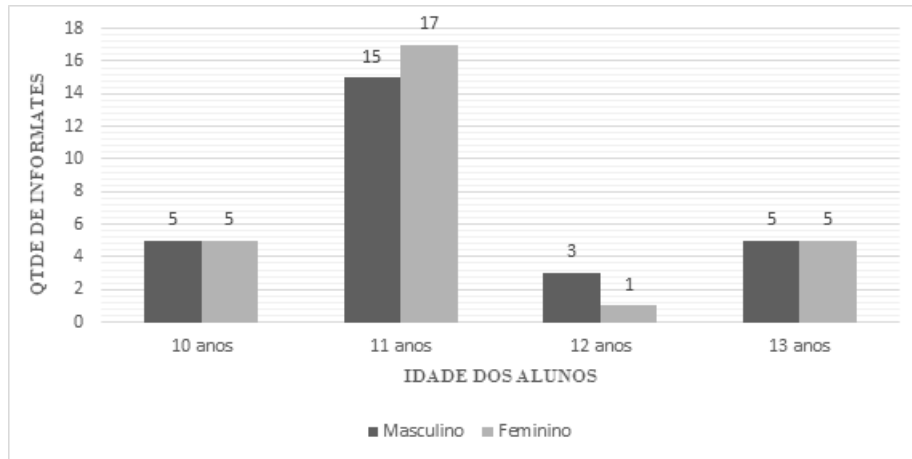
Participaram desta pesquisa 168 alunos, isto é, 56 alunos de cada escola. Todos são do turno matutino e estudam em instituições públicas, sejam elas estaduais ou municipais, de Araraquara. A fim de entender o perfil social dos informantes, apresentamos, junto à proposta de produção de texto, um pequeno questionário sobre o perfil dos alunos como: (i) idade, (ii) profissão do pai, (iii) profissão da mãe, (iv) gosto pela língua portuguesa e (v) frequência de leitura em casa.

A opção por questões mais básicas para a elaboração desses perfis sociais se deu porque os alunos são crianças, portanto, outras com maior complexidade poderiam consumir um tempo maior da aula cedida para coleta dos dados. Considerando que os alunos pudessem omitir respostas em relação à pergunta (iv) e (v), informamos a eles que essa primeira parte seria destacada e entregue ao pesquisador a medida em que eles fossem finalizando o preenchimento. Essa atitude é uma das formas de minimizar que os alunos exponham qualquer informação que seja fictícia.

Os perfis sociais dos participantes foram organizados no Microsoft Excel (2016) em forma de tabelas. Com a ferramenta de criação de gráficos dinâmicos, foram construídos gráficos separados para cada escola, garantindo que o perfil da comunidade de alunos estudada seja apresentado separadamente com suas especificidades, conforme mostram os gráficos abaixo:

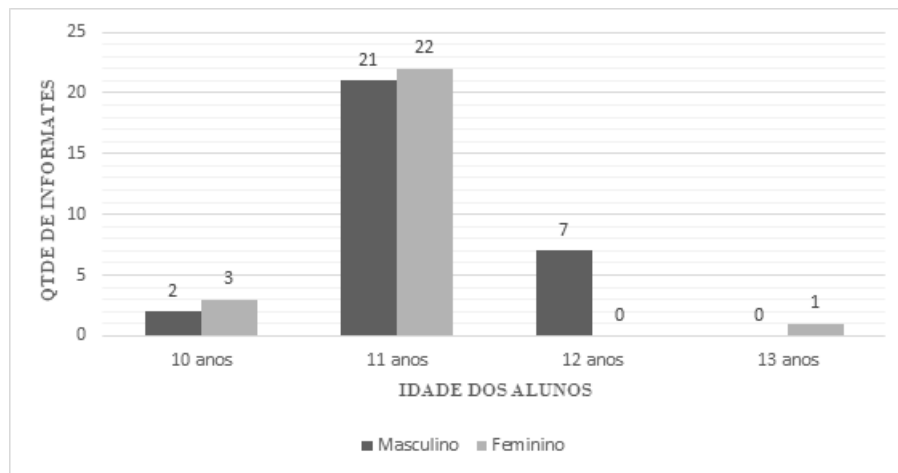
Figura 4 – Gráfico da quantidade de alunos por idade na Escola A

⁷ Esse projeto é coordenado pela professora Juliana Bertucci Barbosa (UFTM) e está registrado no CNPq e na Plataforma Brasil.



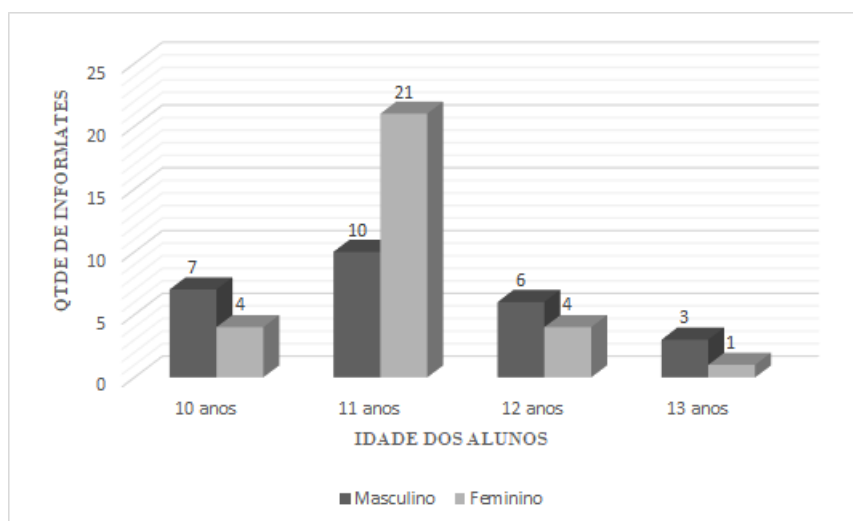
Fonte: própria

Figura 5 – Gráfico da quantidade de alunos por idade na Escola B



Fonte: própria

Figura 6 – Gráfico da quantidade de alunos por idade na Escola C



Fonte: própria

Nos gráficos 4, 5 e 6, estão presentes a quantidade de alunos separados tanto por sexo quanto por idade. Em outras palavras, buscou-se verificar, dentro dos 56 informantes, a quantidade de alunos com 10, 11, 12 e 13 anos. Desses, observamos que a maioria, tanto do sexo feminino quanto do sexo masculino, são de 11 anos em todas as escolas. Podemos constatar que a grande maioria está na faixa etária prevista para o Ensino Fundamental II, mais especificamente o 6º ano. Assim, consideramos que grande parte dos alunos de até 12 anos não foram reprovados, ou melhor, estão acompanhando o ritmo escolar conforme faixa etária prevista para cada série escolar.

A hipótese levantada para os alunos de 13 anos está dentro da reprovação ou abandono da escola por algum aspecto, sendo essa última a menos provável, haja vista que as escolas de baixa renda são, com maior frequência, fiscalizadas pelo Conselho Tutelar, bem como têm o maior número de famílias que recebem algum tipo de benefício federal e a garantia de que esse seja concedido é a frequência escolar excelente dos filhos. É relevante observar, também, que a Escola A (de IDEB = 4,1) apresentou o número maior de alunos com 13 anos (5 do sexo masculino e 5 do sexo feminino); na Escola B (de IDEB = 3,8), em contrapartida, apenas uma aluna tem idade superior ao pretendido para o 6º ano. A Escola C (de IDEB = 5,9), por fim, apresenta 3 alunos do sexo masculino e 1 do sexo feminino.

Outra questão apresentada aos discentes foi sobre a profissão dos pais. Com base nas respostas obtidas, elaboramos uma nuvem de palavras (Figura 3) que representa visualmente a frequência relativa das profissões mais informadas. Destacamos que a criação da nuvem de palavras foi possível com o software estatístico R (CORE-TEAM, 2017) por meio da função *wordcloud*⁸.

Figura 7 – Nuvem de palavras associada à sentença “**qual a profissão do seu pai?**” elaborada através das respostas dos alunos da Escola A

⁸ Para elaboração da nuvem, uma tabela em formato .csv (Microsoft Excel, 2016) é criada com a coluna que contempla a profissão dos pais dos informantes da Escola A e importada para o programa R. A fonte utilizada para as *tags* é a *Teen*, disponível no pacote padrão de fontes do Windows. Por fim, esclarecemos que algumas palavras serão colocadas com hífen, mesmo que na ortografia este não exista, porque o R reconhece “Não informado” como duas palavras diferentes que representam aspectos diferentes, portanto apontadas em lugares distintos dentro da nuvem. Para fazê-las aparecer juntas, foi necessário estabelecer o hífen como padrão.



Fonte: própria

Figura 8 – Nuvem de palavras associada à sentença “qual a profissão do seu pai?” elaborada através das respostas dos alunos da Escola B



Fonte: própria

Figura 9 – Nuvem de palavras associada à sentença “qual a profissão do seu pai?” elaborada através das respostas dos alunos da Escola C



Fonte: própria

A nuvem de palavras ou *tags* é uma representação visual que oferece possibilidade de classificação hierárquica e quantitativa. Neste trabalho, usaremos as nuvens para

categorizar as profissões, hierarquizadas de maneira proporcional, por incidência. Sendo assim, entre as profissões preenchidas pelos alunos da Escola A, verificamos que as mais incidentes são “Pedreiro”, “Presidiário” e “Caminhoneiro”. Tivemos, também, uma grande quantidade de alunos que não informaram a profissão dos pais, o que permitiu que a palavra “Não informado” se destacasse. Como podemos observar, a nuvem de palavras apresenta com a fonte maior aquelas palavras que foram mais incidentes no conteúdo organizado.

Em relação à escola B, desconsiderando aqueles que não quiseram informar a profissão dos pais, as profissões mais recorrentes foram “Vendedor”, “Presidiário”, “Lixeiro”, “Caminhoneiro” e “Pedreiro”, todas aparecem com frequência semelhante, portanto, foram colocadas em dois polos distantes e representadas com tamanhos também semelhantes.

Vale considerar que entre as profissões mencionadas, “Presidiário” não pode ser considerada como tal, no entanto, resolvemos trazê-la para a análise, dado que sua menção contribui como uma pista importante para o perfil social desses alunos. No contexto em que os presentes alunos estão inseridos, num espaço de reforçar identidades, colocar a situação do pai como presidiário é uma das formas de atribuir um ponto positivo à identidade de aluno. Lembramos, também, que esses alunos são cercados por bullying, assim ter esse argumento a seu favor é uma das maneiras que os alunos usam como escudo para se protegerem. Ainda, há aspectos socioculturais envolvidos, bem como uma inversão de valor no perfil de herói.

Quanto à escola C, de IDEB superior às demais, os alunos não apresentaram “Presidiário”, por exemplo, em suas respostas. Isso pode indicar uma possível mudança e “elevação” do perfil social dos informantes, uma vez que as profissões agora estão bastante diversificadas e estão variando entre “Engenheiro”, “Mecânico”, “Empresário”, “Carteiro”, “Pintor” e etc.

Em ambas as escolas, as profissões dos pais podem nos ajudar a traçar o perfil social familiar desses alunos. Afinal, se verificarmos o piso salarial de 2017⁹ das profissões destacadas pela nuvem de palavras, teremos o seguinte quadro:

Tabela 5 – Renda salarial das profissões em destaque nas nuvens de palavras

⁹ Disponível: <<http://www.pisosalarial.com.br/salarios/tabela-salarial/>>

Profissão	Piso Salarial	Teto Salarial	Média Salarial
Pedreiro	R\$ 1.393,00	R\$ 1.850,70	R\$ 1.449,50
Caminhoneiro	R\$ 1.393,00	R\$2.490,40	R\$ 1.551,90
Vendedor	R\$ 1.182,60	R\$ 9.781,40	R\$ 1.493,50
Lixeiro	R\$ 941,36	R\$ 1.045,96	R\$ 1.288

Fonte: Adaptado do site Piso Salarial

O piso salarial é o menor valor pago a uma profissão, sendo, por lei, proibido pagar menos do que define o piso salarial da categoria. O teto salarial é o maior salário pago para o cargo, sem considerar prêmios, títulos e bonificações, enquanto que a média salarial é o salário médio pago por cada profissão de acordo com a seguinte conta: o total de salários dividido pelo total de trabalhadores de cada profissão. Considerando que dificilmente os profissionais recebem mais que o piso salarial de sua categoria, se os perfis dos alunos fossem definidos apenas pela profissão dos pais, os alunos encontrar-se-iam, conforme indica a Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE), dentro do Grupo Vulnerável (Grupo 3) que tem como renda média R\$ 1.484,00.

Em relação à profissão das mães, das Escolas A, B e C, temos a seguinte indexação:

Figura 10 – Nuvem de palavras associada à sentença “qual a profissão da sua mãe?” elaborada através das respostas dos alunos da Escola A



Fonte: própria

Figura 11 – Nuvem de palavras associada à sentença “qual a profissão da sua mãe?” elaborada através das respostas dos alunos da Escola B



Fonte: própria

Figura 12 – Nuvem de palavras associada à sentença “qual a profissão da sua mãe?” elaborada através das respostas dos alunos da Escola C



Fonte: própria

Na figura 10, notamos que, das profissões mencionadas, “Faxineira” e “Dona de Casa” estão em destaque junto à “Desempregada” e “Não-informado”. Assim, o que verificamos é que grande parte das mães realizam alguma atividade doméstica, seja ela em casa, como Dona de Casa, ou na casa de outras pessoas, como Faxineira e Diarista. Na escola B (Figura 11), foram destacadas as profissões: “Faxineira”, “Cozinheira”, seguidas de “Manicure”, “Atendente” e “Dona de Casa”. Enquanto na Figura 12, em contrapartida, as profissões “Enfermeira”, “Vendedora” e “Faxineira” foram destacadas. Reitera-se que, dentro das três escolas pesquisadas, a Escola C é a que possui o maior IDEB e, diferentemente das demais, observando as profissões dos pais, mais especificamente a diversidade das profissões, podemos concluir que o perfil social dos alunos da Escola C é, entre aspas, superior ou diferente dos demais. Interessa-nos destacar que os filhos, conscientemente, sabem a diferença entre ser Faxineira, Dona de Casa e Diarista, todas representam, legalmente, três profissões diferentes. A hipótese para tal afirmativa está no fato de não ter sido encontrada, nas respostas, nenhuma menção genérica como: limpa casas, trabalha para os outros ou faz faxina.

Outro fato evidente é que, da mesma maneira que os filhos não se sentem constrangidos em apresentar que os pais são “Presidiários”, orgulham-se da profissão das mães, já que em todas as nuvens de palavras as profissões das mães (Faxineira, Dona de Casa e Diarista) foram evidenciadas em razão da frequência com que apareceram no formulário de perfil social respondido pelos alunos. Em relação à palavra “Não informado”, nas Escolas A e B, percebemos que sua incidência foi pouco relevante, mas na Escola C, em contrapartida, é o que predomina, tanto para as mães quanto para os pais.

Em relação aos salários das profissões das mães, observemos a tabela 6 abaixo:

Tabela 6 – Renda salarial das profissões em destaque nas nuvens de palavras

Profissão	Piso Salarial	Teto Salarial	Média Salarial
Faxineira	R\$ 958,10	R\$ 1.064,56	R\$ 1.311,64
Cozinheira	R\$ 1.152,36	R\$ 1.280,40	R\$1.577,58
Manicure e Pedicure	R\$ 871,02	R\$ 967,80	R\$ 1.192,43
Atendente	R\$ 938,21	R\$ 1.042,46	R\$ 1.284,41

Fonte: Adaptado do site Piso Salarial

Aqui também devemos considerar que as mães dificilmente receberiam valores superiores ao piso salarial, portanto, o perfil social dos alunos, das três escolas, quando articulado à profissão dos pais e das mães, sai do grupo de Vulnerável (Grupo 3) e passa a ocupar a Baixa Classe Média (Grupo 4) que tem como renda média familiar R\$ 2.674,00.

4.4 Procedimento para análise dos desvios ortográficos

Para realizar a diagnose e analisar os desvios ortográficos encontrados no *corpus* desta dissertação, nos atentaremos ao modelo desenvolvido por [Bortoni-Ricardo \(2005\)](#), com algumas adaptações. O modelo, de natureza sociolinguística, propõe a separação dos erros ortográficos em dois grandes grupos, conforme ilustra a imagem abaixo.

Figura 13 – Quadro de diagnose dos erros ortográficos proposto por Bortoni-Ricardo (2005)

1. Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema convenções da escrita	
2. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas ao dialeto estudado.	Erros decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita
3. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais	
4. Erros decorrentes das interferências de regras fonológicas variáveis descontínuas	

Fonte: Adaptado de [Bortoni-Ricardo \(2005, p. 30\)](#)

Para o objetivo deste trabalho, o quadro acima será adaptado, ainda mantendo os dois grandes grupos, mas com as alterações que se seguem:

Quadro 6 – Modelo de diagnose dos desvios ortográficos adaptado de [Bortoni-Ricardo \(2005\)](#)

Desvios do Tipo 1	Desvios decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita.
Desvios do Tipo 2	Desvios decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita.

Fonte: própria

No grupo 1, inserimos os desvios que são resultados de um conhecimento insuficiente das convenções que regem a língua escrita. A maioria decorre das relações plurívocas entre fonema e letra. Na língua portuguesa, por exemplo, há diversos fonemas, como o caso dos sibilantes, que podem obter diversas representações ortográficas. Por outro lado, também temos casos em que uma só letra representa dois fonemas. A letra x, por exemplo, segundo o contexto, pode ser representada de formas diferentes como em táxi /taksi/ e xícara /fikara/.

No grupo 2, concentramos os desvios decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita. Difere-se do modelo proposto por [Bortoni-Ricardo \(2005\)](#), pois para este trabalho, interessa-nos investigar, descrever e analisar os processos fonológicos que emergem na escrita em razão dos hábitos da fala, uma vez que “as crianças de modo geral recorrem à oralidade para fazer várias hipóteses sobre a escrita, mas usam também a escrita, dinamicamente, para construir uma análise da própria fala” ([ABAURRE, 1988, p. 140](#)). Além disso, não é objetivo desse trabalho distinguir o desvio quanto à natureza da regra fonológica.

Quando os alunos recorrem à língua falada para construir as hipóteses sobre a escrita, alguns desvios ortográficos podem ser justificados em razão de processos fonético-fonológicos, entendidos aqui como as alterações que, em suma, são sonoras e ocorrem nas formas básicas dos morfemas, ao se realizarem foneticamente (CAGLIARI, 2002), explicados, dessa forma, por meio de regras que caracterizam tais processos.

Após aplicação da proposta de redação e traçado o perfil social dos alunos que participaram da pesquisa, identificamos os desvios ortográficos presentes de sua escrita. Para isso, selecionamos os desvios ortográficos presentes nas redações e, posteriormente, os separamos nos 02 grupos conforme descritos acima. Após essa primeira divisão, as ocorrências do Tipo 2 foram separadas de acordo com o processo fonético-fonológico representado na escrita. Para isso, utilizamos como ferramenta de apoio as planilhas do Microsoft Excel 2016.

Além disso, conforme já explicitado em seções anteriores, adequamos a terminologia utilizada, e ao invés de utilizarmos a nomenclatura de “erros”, adotamos o termo “desvios ortográficos”, uma vez que, como já exposto neste trabalho, a noção de erro sempre esteve ligada com o fracasso escolar e, conseqüentemente, como ferramenta para enaltecer as diferenças sociais.

4.5 O teste de atitudes linguísticas e a seleção dos informantes

Aliado à descrição, à identificação e à análise de desvios ortográficos, procuramos verificar as atitudes de professores de português da Educação Básica frente aos desvios ortográficos produzidos por seus alunos. Para isso, elaboramos um teste de atitude que visou fundamentalmente verificar a percepção e tomada de atitude do professor diante dos desvios ortográficos.

Conforme já mencionado, partimos do princípio de que a atitude do professor pode refletir um comportamento negativo ou positivo em relação a tais desvios e a manifestação de um ou de outro é ponto chave para a efetividade do ensino e da aprendizagem desses alunos. Por exemplo, se um professor desenvolve uma forte avaliação negativa em relação aos desvios que estão sendo produzidos por seus alunos, irá considerar e avaliar qualquer tentativa do aprendiz de uma maneira estereotipada, corroborando e reforçando não só o preconceito linguístico, bem como as crenças que perpassam o ensino de língua portuguesa:

“o português é a língua mais difícil”, “português é chato” ou “eu falo melhor do que escrevo”.

Ressaltamos, portanto, que nesta pesquisa, entendemos atitudes linguísticas como um conceito unidimensional (FISHBEIN, 1965), segundo o qual a atitude é uma abordagem que vai responder apenas pelo significado avaliativo de um objeto ou conceito, ou seja, pela avaliação que se faz sobre determinado objeto, se é bom, ruim ou neutro. Coadunamos, também, com a proposta de Lopes (2007) que, especificamente no campo da sociolinguística, esclarece que atitudes linguísticas são como uma disposição valorativa do falante sobre os fenômenos linguísticos específicos, no nosso caso, sobre os desvios ortográficos de natureza fonológica.

Os informantes que responderam os testes de atitudes foram os professores de Língua Portuguesa dos alunos que elaboraram as redações coletadas, uma vez que, como já apontado anteriormente, o teste de atitude é o instrumento de pesquisa responsável pela verificação das reações subjetivas dos professores frente ao que tem sido produzido pelos alunos. Assim, o teste de atitude foi elaborado no intuito de colocar os desvios ortográficos na dimensão avaliativa, já que era a partir desse ponto que poderíamos verificar as reações positivas e negativas dos professores e, ainda, de que maneira essas funcionavam na manutenção e superação dos desvios.

O teste é composto de duas partes (Apêndice B), sendo a primeira responsável pela construção do perfil social do informante e a segunda com 03 questões que visam investigar as atitudes diante de ocorrências do fenômeno analisado e, também, atitudes nas práticas escolares. A Parte I tem como objetivo coletar informações acerca da formação do professor que responderá às questões indicadas, para verificarmos se há informações relevantes para a pesquisa advindas da formação dos educadores, de seu tempo de atuação, entre outros aspectos.

Como meio de elicitar essas atitudes, a nossa dissertação inova ao trabalhar com estímulo das produções textuais dos alunos. Até o presente momento, não se tem notícias de trabalhos de atitudes linguísticas que utilizaram, para reação dos informantes, trechos de material escrito. A partir disso, optamos por recortes das produções de texto, já que se nos mantivéssemos apenas em palavras isoladas como amostras para avaliação, apenas apresentariamos um subconjunto muito pequeno de representações morfológica que passaria a construir uma variável. Ainda, o teste mescla duas abordagens diferentes para avaliação das atitudes: a abordagem direta e a técnica *matched-guise*.

Com relação à abordagem direta, [Garrett \(2010, p. 39\)](#) afirma: "as pessoas são simplesmente perguntadas diretamente acerca da avaliação linguística, preferência, etc. Elas são convidadas para articular explicitamente quais são suas várias atitudes sobre o fenômeno linguístico"[tradução nossa]¹⁰. Nesse tipo de abordagem, diversas técnicas e procedimentos podem ser utilizados para se coletar os dados; para este trabalho utilizamos um questionário convidando os professores a darem respostas abertas e escritas sobre o objeto selecionado para a avaliação.

Assim sendo, a parte II é composta de 3 questões, sendo que a questão número 1 tem por objetivo verificar se o professor compreende a motivação dos desvios que ilustram a questão, principalmente para assegurar se o professor é capaz de discernir os desvios, entre os que são ocasionados por convenção ortográfica, aqueles ocasionados por influência de hábitos da fala na escrita ou, ainda, os desvios de outra natureza. Considerando que uma das formas de avaliar as atitudes é através da conduta do informante diante de alguma situação sociolinguística, solicitamos, na questão 2, que o professor reagisse ao responder as questões (a), (b), (c), (d) e (e). Essas são questões, com exceção das alternativas (b) e (e), abertas, conforme consta no apêndice, em que o professor é convidado a redigir suas reações.

Quanto à questão (a), mais especificamente, solicitamos que o professor, ao observar uma situação real de uso, expressasse suas atitudes através de sua avaliação do texto em questão, considerando que, conforme lembram [Ilari e Basso \(2009\)](#):

A força com que o objetivo da correção sobrepuja os outros objetivos formativos que poderiam orientar o ensino de língua é tão grande que o professor do ensino fundamental e médio tende a desqualificar como ruim toda e qualquer produção do aluno que cometa deslizos contra a sintaxe, a ortografia ou mesmo a disposição de páginas próprias do português culto, negando-lhes inclusive o caráter de texto [...]. ([ILARI; BASSO, 2009, p. 23](#))

Ainda sobre as questões, em (b) pedimos que o professor fizesse uma avaliação subjetiva do aluno que produziu o texto, permitindo que ele pudesse marcar todas as alternativas que achasse pertinente. O objetivo com essa questão era não só de verificar a reação dos professores em relação ao poder da escrita de marcar estereótipos, como tentar propor, minimamente, um esquema de (dis)similariedade. O presente método é inovador,

¹⁰ Trecho original: people are simply asked questions directly about language evaluation, preference, etc. They are invited to articulate explicitly what their attitudes are to various language phenomena.

já que cria uma inspeção gráfica gerada a partir do ponto de vista do pesquisador e será melhor detalhada na seção de análise desta dissertação.

As questões (c) e (d) ajudaram na confirmação das reações apontadas pelos professores nas alternativas anteriores. Na alternativa (e) utilizamos uma adaptação da técnica do diferencial semântico de Osgood (1965), mas com uma escala de seis pontos, já que não nos interessa um ponto neutro, uma vez que temos uma quantidade muito pequena de testes o que nos dificultaria estabelecer, por exemplo, o que seria, de fato, um ponto neutro para os participantes da pesquisa.

Por fim, na questão de número 3, convidamos os professores a darem explicações da natureza do problema indicado, na tentativa de verificar se ele compreendia a importância e o papel da oralidade e sua influência sobre a escrita nessa faixa escolar. Quando tratamos de língua ou variedade de língua, normalmente, tudo o que foge dos padrões estabelecidos, pelos que se acham detentores da norma de prestígio, é visto como errado; logo, os indivíduos e, conseqüentemente, sua fala ou escrita, são alvos de atitudes e avaliações subjetivas negativas movidas por coerções sociais. Ainda, solicitamos que os docentes apresentassem quais atividades seriam necessárias para a solução do problema, com o objetivo de verificar se os aspectos atitudinais dos professores são adequados para o tratamento dos desvios ortográficos e, ainda, de que modo tais exercícios fornecem indícios de como o professor pode ajudar o aluno a superar ou manter tais desvios.

4.6 Princípios éticos seguidos na pesquisa

Nas pesquisas linguísticas, os métodos de coleta de dados para a constituição dos *corpora* envolvem, em sua maioria, o contato entre o pesquisador e indivíduos ou até comunidades. Para isso, todas as pesquisas que envolvem seres humanos devem ser submetidas ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), subordinado a uma comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), vinculada ao Ministério da Saúde. Mesmo com a entrada em vigor da Resolução n. 466/12, a situação das Ciências Sociais e Humanas ainda está imbricada ao texto da resolução mãe (nº. 199/96), diretamente ligada às Ciências Médicas.

Nesse sentido, para realização da coleta de dados e constituição do *corpus*, foi submetida uma proposta ao CEP solicitando a autorização para realizar a pesquisa nas escolas selecionadas com os alunos do 6º ano e os professores dessas séries. Sobre esse

aspecto, é importante lembrar que, dentre um dos pontos importantes da Resolução nº. 466/12, está o que diz respeito ao Processo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para garantir o princípio da dignidade do participante, exige-se que toda pesquisa se processe com seu consentimento livre e esclarecido.

Este processo ético foi seguido em relação aos professores que são maiores de idade, para os quais foi entregue, após a aplicação das redações e o teste de atitudes, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO A), no qual os responsáveis tomavam ciência do objetivo e da justificativa da pesquisa. Para os alunos do 6º ano, não foi submetido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, uma vez que por serem crianças e estarem sob a responsabilidade da escola, entendeu-se que a única responsável pela autorização da pesquisa seria a instituição de ensino, haja vista que a coleta foi realizada no período em que os alunos estavam na escola.

Para isso, junto à proposta inicialmente submetida ao CEP, protocolamos uma justificativa (ANEXO B) para a dispensa do TCLE para os alunos do 6º ano e, em contrapartida, foi proposta uma autorização formal carimbada e assinada pelas escolas (ANEXO C), na qual consta a explicitação dos objetivos da pesquisa e, sobretudo, que foi autorizada a dispensa do TCLE para os alunos, visto que os dirigentes das escolas podem, nesse sentido, decidir se a presente pesquisa feriria a integridade dos jovens participantes.

Esclarecemos, ainda, que, nesta pesquisa, qualquer informante, seja ele aluno ou professor, não terá sua identidade revelada e, quando necessária sua identificação, esta será feita através de códigos. Para os alunos, os códigos são formados pelas informações INF (informante), _a_, (qual escola pertence), 06A (sexto ano, turma A) e -01 (número da redação), o que compõe o código: INF_a_06A-01.

Para os professores serão utilizadas codificações semelhantes, ou seja, PROF_a_06AF-01, cuja sigla inicial é a abreviação proposta para Professor e, como na identificação do aluno, o termo em minúsculo refere-se à escola em que o docente leciona, 06A indica que nesta escola A, este era o professor responsável pela turma do 6º ano A e, F ou M refere-se ao sexo. Outro procedimento ético para minimizar os riscos de exposição dos informantes foi a opção de digitar os dados analisados, o que não permite o acesso à caligrafia dos alunos e dos professores.

4.7 Decisões Metodológicas

Como encontramos um alto número de ocorrências de desvios ortográficos e motivados por diferentes processos fonético-fonológicos ocasionados na fala, tivemos que adotar alguns critérios de análise dos dados. Assim, nesta subseção, apresentamos os recortes realizados em nossa análise. Como já apresentado anteriormente, o *corpus* foi composto de 168 redações, sendo 56 de cada escola. Inicialmente, fizemos uma análise com objetivo de identificar todos os desvios do Tipo 1 e do Tipo 2. Dentre os desvios desse último tipo, foram encontrados alguns processos fonético-fonológicos:

1. Aférese
2. Alçamento das Vogais Pretônicas
3. Apagamento de vogal
4. Apagamento do /R/
5. Ditongação
6. Hipersegmentação
7. Hipossegmentação
8. Monotongação
9. Neutralização
10. Palatalização
11. Vocalização
12. Rotacismo
13. Redução da Marca Morfêmica de Gerúndio
14. Supressão do Ditongo Crescente

Ainda, foram encontrados, também, desvios ortográficos relacionados a segmentação das palavras que não são necessariamente processos fonéticos-fonológicos, como:

1. Hipersegmentação
2. Hipossegmentação

Todos os desvios acima foram separados, identificados e quantificados no Excel, conforme a tabela 7 abaixo:

Tabela 7 – Frequência/Percentuais dos Desvios do Tipo 2 nas escolas

Desvios do Tipo 2	Escola A	Escola B	Escola C
Aférese	37 / 7.26%	56 / 11.04%	27 / 6.7%
Alçamento das Vogais Pretônicas	21 / 4%	17 / 3.35%	19 / 4.65%
Apagamento de vogal	31 / 6.1%	25 / 4.93%	27 / 6.61%
Apagamento do /R/	140 / 27.5%	105 / 20.71%	101 / 24.75%
Ditongação	47 / 9.22%	58 / 11.43%	39 / 9.56%
Hiperssegmentação	29 / 5%	34 / 6.7%	26 / 6.38%
Hipossegmentação	26 / 4.51%	25 / 4.81%	16 / 3.51%
Monotongação	67 / 13.14%	59 / 12%	50 / 12.26%
Neutralização	79 / 15.65%	91 / 17.95%	80 / 19.60%
Palatalização	19 / 3.7%	16 / 3.15%	10 / 2.4%
Vocalização	15 / 2%	20 / 3.95%	13 / 3.18%
Rotacismo	2	5	0 / 100%
Redução da Marca Morfêmica de Gerúndio	7	4	5
Supressão do Ditongo Crescente	2	1	0 / 100%

Fonte: própria

Dentre todos os desvios do Tipo 2 identificados, selecionamos para análise aqueles que obtiveram uma porcentagem superior a 5% na Escola A como parâmetros para as demais. Sendo assim, serão analisados a Aférese, Apagamento do /R/, Ditongação, Hiperssegmentação, Monotongação e Neutralização. Todos são fenômenos fonológicos variáveis e já descritos/discutidos em outras pesquisas como as de [Cagliari \(2002\)](#), [Bortoni-Ricardo \(2005\)](#), [Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão \(2011\)](#) e [Garcia e Barbosa \(2015\)](#).

Os fenômenos de Redução da Marca Morfêmica de Gerúndio e a Supressão do Ditongo Crescente embora aqui apresentaram-se pouco presentes ao longo do *corpus*, em pesquisa anterior do autor desta dissertação, mais especificamente em escolas de Uberaba/MG, os referidos desvios apresentaram frequência elevadas e, portanto, foram fenômenos fonéticos-fonológicos importantes para caracterização da comunidade. Ao comparar brevemente os resultados, novas hipóteses podem ser criadas e testadas em futuras pesquisas, em especial sobre o traço de descontinuidade desses fenômenos. Estudos de percepção e atitudes linguísticas, por exemplo, seriam um importante ponto de partida para testar se os presentes fenômenos, na comunidade de Uberaba, sofrem forte avaliação social ou apenas refletem uma característica do falar mineiro.

Em relação à aplicação de testes estatísticos, apenas serão aplicados dois testes ao longo da análise. O primeiro deles é para atestar se a distribuição dos desvios de Apagamento do /R/ tem ou não semelhanças, o que indicaria uma mudança significativa ou não. A escolha pelo teste se deu, uma vez que o presente fenômeno apresentou os

maiores valores de frequência e, também, maior dispersão, conforme ilustra o BoxPlot 18. O teste utilizado será de Kruskal Wallis, uma extensão do teste de Wilcoxon-Mann-Whitney e utilizado em dados não paramétricos.

O último teste utilizado será para verificar se o IDEB foi um critério relevante para a seleção das escolas. Para isso, um teste XNomial ([ENGELS, 2015](#)) será utilizado para testar a hipótese nula de que os desvios ortográficos encontrados nas 3 escolas são semelhantes, logo o IDEB não teria um papel importante como critério de seleção da escola com a hipótese alternativa de que eles não são semelhantes, portanto a escolha pelo IDEB é decisivo e importante.

5 ANÁLISE

A linguagem é o instrumento graças ao qual o homem modela seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções, seus esforços, sua vontade e seus atos, o instrumento graças ao qual ele influencia e é influenciado, a base última e mais profunda da sociedade humana. (HJELMSLEV, 1975)

Nesta seção, apresentamos a descrição e a discussão das ocorrências encontradas em nosso *corpus*: os desvios ortográficos decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita (Tipo 1) e os desvios decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita (Tipo 2). Este último será descrito e discutido a partir de um ponto de vista fonológico, conforme esclarecemos na seção 2.3. Ainda, discutiremos a relevância do IDEB como critério de seleção adotado para escolha das três Escolas que participaram da pesquisa. Para isso, um teste estatístico XNomial no R foi aplicado. Além disso, serão apresentados os aspectos das atitudes linguísticas manifestadas pelos professores que lecionam para o grupo de alunos que participaram da pesquisa. Serviram de estímulos, para a avaliação dos professores, conforme elencado na seção de Metodologia, os desvios encontrados no *corpus* deste trabalho, além de trecho de redações para serem subjetivamente avaliados.

5.1 Descrição e análise dos desvios ortográficos

Como já mencionado na seção anterior, após selecionarmos os desvios de ortografia nas redações coletadas, analisamo-las a partir da divisão em dois grupos: Tipo 1 (Desvios decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita) e Tipo 2 (Desvios decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita).

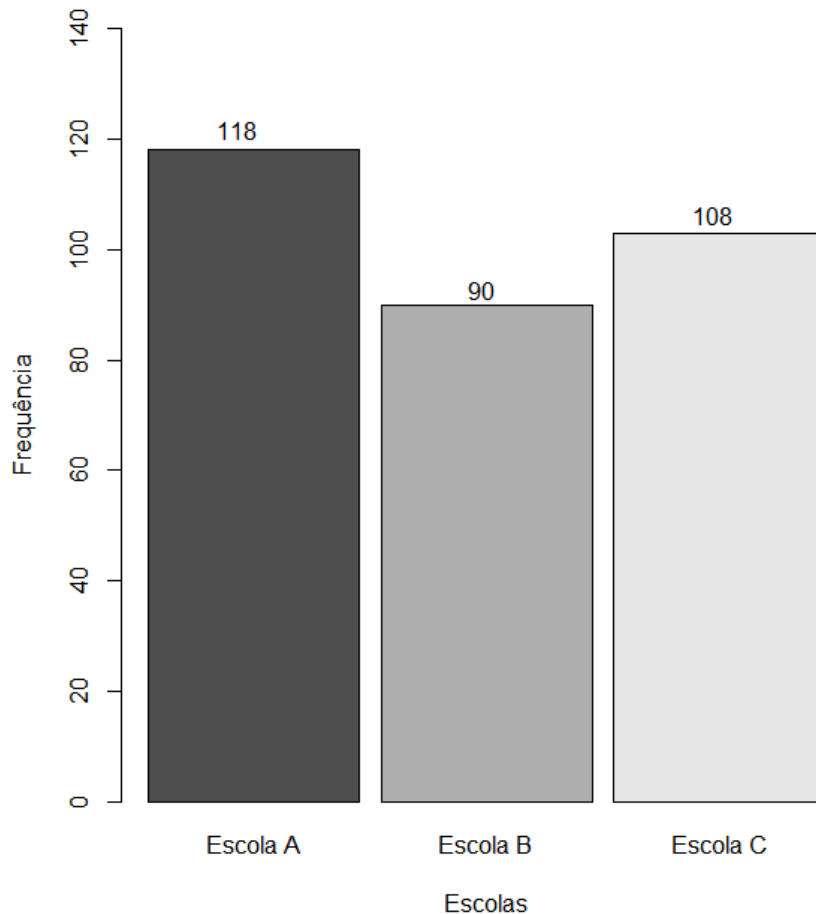
5.1.1 Descrição dos desvios ortográficos do Tipo 1

Embora, neste trabalho, nossa análise focalize majoritariamente os desvios ortográficos de natureza fonológica, isto é, aqueles que são transposições dos hábitos da fala na escrita, compreender os desvios ortográficos decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita (Tipo 1) é o primeiro passo para depreender a concepção de aprendizagem de língua escrita que permeia o espaço escolar. Tal fato se dá, porque,

afinal, os desvios construtivos cometidos pelos alunos revelam a sua participação ativa no processo de aprendizagem e, também, fornecem-nos pistas sobre as atitudes linguísticas dos professores acerca da maneira como o tema tem sido tratado.

Os desvios do Tipo 1 foram extraídos das redações coletadas nas três escolas que participaram da pesquisa. Foram separados e organizados no Microsoft Excel 2016 e, em seguida, importados para o R (CORE-TEAM, 2017). Foi a partir do R que nos debruçamos nas análises estatísticas, mais especificamente nas análises descritivas e no teste de correlação.

Figura 14 – Gráfico de frequência dos desvios ortográficos do Tipo I por escola



Fonte: própria

No gráfico 14 acima, fica claro que a Escola A (IDEB 4.1) apresentou uma frequência¹ maior de desvios em relação às escolas B e C. A Escola B mesmo com o IDEB menor (IDEB 3.9), apresentou uma frequência de desvios do Tipo 1 inferior às demais escolas. Essa

¹ No R, frequência refere-se ao número absoluto de ocorrências

diferença de níveis será atestada por meio de um teste XNomial – seção 5.2 – através do qual se discutirá se o IDEB é decisivo como critério de seleção das escolas. Se consultássemos o senso comum, seria possível obtermos afirmações categóricas de que a escola de menor IDEB é a que deveria apresentar maior número de desvios ortográficos. No entanto, sem compreender a natureza desses desvios acabaríamos nos pautando em generalizações que nada dizem sobre o aprendizado dos alunos.

Mesmo que tenhamos padronizado a quantidade de 56 redações para cada escola, o gráfico de frequência pode parecer enganoso, já que não se sabe, a partir deles, se os alunos produzem quantidades iguais de desvios. Por essa razão, elaboramos a tabela 8 abaixo na qual consta a proporção dos desvios do Tipo 1 distribuída pelo *corpus*.

Tabela 8 – Proporção dos desvios do Tipo 1 das três escolas

Escolas	Proporção
Escola A	38%
Escola B	29%
Escola C	33%

Fonte: própria

Diferentemente de outras línguas, como, por exemplo, o espanhol que teve sua ortografia fixada no século XVII (SILVA; MORAIS; MELO, 2005), o português demorou para fixar uma convenção ortográfica adotada, posteriormente, pelos seus usuários. Na busca por definições de critérios para fixar uma escrita convencionalizada, uma série de explicações arbitrárias foram atribuídas a notações alfabéticas. Isso posto, justificamos a ideia de que o aprendizado da ortografia é um processo que perpassa toda a trajetória escolar e, a partir disso, a proporção de desvios ortográficos se torna um espaço privilegiado de análise.

Observando a proporção geral dos dados no quadro 8, constatamos que os percentuais das escolas A e C e B e C são relativamente pequenos. A inspeção do gráfico de frequência é um excelente ponto de partida, mas olhar os percentuais nos permite verificar, por exemplo, que a diferença entre A e C é de 5% e de B e C de 4%. Inicialmente, examinar esses resultados sustenta a hipótese de se observar, por meio de um teste estatístico, se o IDEB seria um índice importante para diferenciação das escolas, uma vez que, com a diferença entre os índices das escolas, esperava-se uma diferença maior entre as instituições escolares.

Afim de verificarmos estatisticamente se a distribuição dos dados acima é diferentes ou não, utilizamos o teste *chi-square goodness of fit*² para determinar se os dados da amostra são consistentes com uma distribuição hipotetizada³. Para isso, aplicamos o teste no R que forneceu o valor p de 0,54. Um valor $p < 5$ implica em adotar a hipótese nula⁴ e rejeitar a hipótese alternativa. Sendo assim, concluímos que os dados das três escolas não apresentam diferenças significativas, o comportamento dos dados do Tipo 1 é semelhante entre as três escolas.

Essas pequenas diferenças também nos fornecem hipóteses - a serem testadas em pesquisas futuras - de que o problema do aprendizado da ortografia perpassa as dificuldades e a situação escolar dos alunos e, de algum modo, pode estar relacionado à formação inicial e continuada dos docentes que os alfabetizam. Afinal, a distribuição dos percentuais não foi aleatória, dada a padronização de uma unidade mínima de textos por escola.

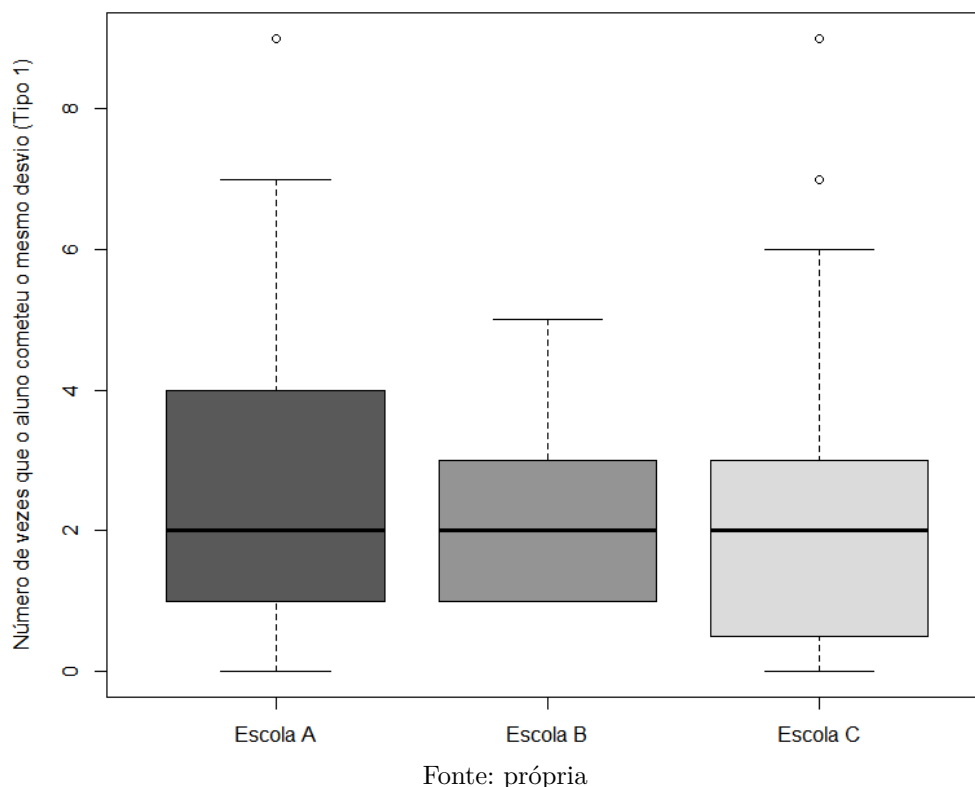
Adiante, vamos observar de que modo esses desvios estão distribuídos e dispersos no *corpus*, isso é, temos 56 alunos por escolas e frequências de desvios que variam entre 118, 90 e 108 desvios. Considerando a quantidade de alunos, poderíamos dizer que cada aluno apresentou pelo menos dois desvios da mesma natureza. Isso posto, optamos por usar um *Box Plot*, também desenvolvido no R (CORE-TEAM, 2017), por meio da função *boxplot()* que nos permite verificar essa distribuição.

² O teste o *chi-square goodness of fit* é apropriado quando as seguintes condições são atendidas: (a) o método de amostragem é simples e (b) a variável em estudo é categórica

³ Distribuição hipotetizada é dividir o 100% dos dados entre as 3 escolas, ou seja, as proporções esperadas são 33,33%.

⁴ As hipóteses precisam se configurar como uma afirmação que se refere a mais do que um único evento e precisam ser falseáveis (GRIES, 2013)

Figura 15 – Distribuição e dispersão dos desvios do Tipo 1 nas três escolas



No eixo X, estão discriminadas as escolas analisadas, enquanto o eixo y representa o número de vezes que o aluno cometeu o desvio de mesma natureza, ou seja, do Tipo 1. Para facilitarmos, apresentamos a escala do eixo y em números pares que indicam a quantidade de vezes que o aluno cometeu 0 desvios do Tipo 1, pelo menos 2 desvios do Tipo 1, e assim por diante. O *Box Plot* é uma medida alternativa para o histograma⁵ e representa cinco medidas estatísticas para atestar a distribuição dos dados, a saber: o mínimo, o primeiro quartil, o ponto médio, o terceiro quartil e o máximo.

Aplicando as medidas nos dados, podemos verificar que o centro (ponto médio) é igual para as três escolas. Isso implica afirmar que 50% dos alunos nas três escolas cometem até 2 desvios do Tipo 1. Esse dado é importante, já que podemos verificar como se distribui a frequência dos desvios anteriormente apresentada no gráfico 14 por alunos.

Uma distribuição simétrica dos dados deve ter a linha da mediana⁶ no centro do retângulo. No gráfico acima, podemos verificar que apenas o *Box Plot* da Escola B

⁵ O histograma, também conhecido como distribuição de frequências, é a representação gráfica em colunas ou em barras (retângulos) de um conjunto de dados previamente tabulado e dividido em classes uniformes ou não uniformes. A base de cada retângulo representa uma classe. A altura de cada retângulo representa a quantidade ou a frequência absoluta com que o valor da classe ocorre no conjunto de dados para classes uniformes ou a densidade de frequência para classes não uniformes.

⁶ Linha escura que marca o centro do retângulo

apresenta uma distribuição simétrica. O ponto central (representado pela linha escura) quando próxima do primeiro quartil, representa dados positivamente assimétricos, ou seja, menor será o número de *outliers*⁷ dos dados. No caso em questão, a Escola A ilustra essa assimetria positiva, já que a linha central está mais próxima do que seria o primeiro quartil. A Escola C, em contrapartida, representa um caso de assimetria negativa, já que a linha central está mais próxima do que seria o 3º quartil, o que implica dizer que maior será o número de *outliers* dos dados.

A dispersão dos dados é representada pela amplitude do gráfico, que é indicada pelos valores de máximo e mínimo, representados nos *Boxs Plots* pelos *whiskers*⁸. Na Escola A, os whiskers que representam o menor e o maior valor estão entre, 0 e 7, respectivamente. Enquanto isso, a Escola B apresenta apenas um *whisker* que representa o valor máximo em 5 desvios da mesma natureza e, por fim, na Escola C está entre 0 e 6. Conclui-se, desse modo, que a Escola A tem os dados com maior dispersão no *corpus*, considerando não só o tamanho do *Box Plot*, mas também o valor máximo indicado no gráfico.

Os pontos fora do *box* indicam os *outliers*, ou seja, aqueles alunos que não foram representados em nenhuma das medidas anteriormente analisadas. Para a Escola A, tivemos apenas um aluno que obteve 9 desvios da mesma natureza. Nesse sentido, o aluno não é reconhecido nas análises de tendência central e é colocado em forma de *outlier* no *Box Plot*. A Escola C apresentou dois alunos que não foram computados nas medidas analisadas; um deles apresentou 7 desvios da mesma natureza, ao passo que outro, 9 desvios do Tipo 1. Se compararmos os *Boxs Plots* da Escola A e C, poderíamos afirmar que eles se dispersam de maneira muito semelhante, o que fornece mais um indício forte da correlação atestada pelo teste de Pearson anteriormente aplicado.

Uma vez verificada a distribuição dos desvios ortográficos, apresentamos, no quadro abaixo, os principais desvios ortográficos encontrados nas produções textuais dos alunos do 6º ano das 03 escolas analisadas.

⁷ Pontos fora do box

⁸ São as linhas que representam o ponto máximo e mínimo. Na Escola A, por exemplo, o mínimo marca o 0, enquanto o máximo marca o 7.

Quadro 7 – Principais desvios do Tipo 1 encontrados no *corpus* das três escolas

Escola	Informante	Desvios	Forma Padrão
A	INF_a_06A-01	“encinar” / “conheser”	Ensinar / Conhecer
A	INF_a_06A-05	“ajou” / “charope”	Achou / Xarope
A	INF_a_06A-20	“cualquer” / “felisidade”	Qualquer / Felicidade
A	INF_a_06A-29	“ezame” / “caza”	Exame / Casa
A	INF_a_06A-33	“ganhace” / “xocolate”	Ganhasse / Chocolate
A	INF_a_06A-47	“sairão” / “começarão”	Sáiram / Começaram
B	INF_a_06A-08	“caminharão” / “polisia”	Caminharam / Policia
B	INF_a_06A-15	“asado” / “serto” / “pariz”	Assado / Certo / Paris
B	INF_a_06A-22	“xow” / “brazil”	Show / Brasil
B	INF_a_06A-27	“jente” / “aviam”	Gente / Haviam
B	INF_a_06A-39	“tanbem” / “começão”	Também / Começam
B	INF_a_06A-52	“pisina”	Piscina
C	INF_a_06A-03	“abraso” / “fiagem”	Abraço / Viagem
C	INF_a_06A-17	“ancioso”	Ansioso
C	INF_a_06A-27	“Deichar” / “esperimentar”	Deixar / Experimentar
C	INF_a_06A-29	“intercanbio”	Intercambio
C	INF_a_06A-33	“Pariz”	Paris
C	INF_a_06A-55	“lembra sa”	Lembrança

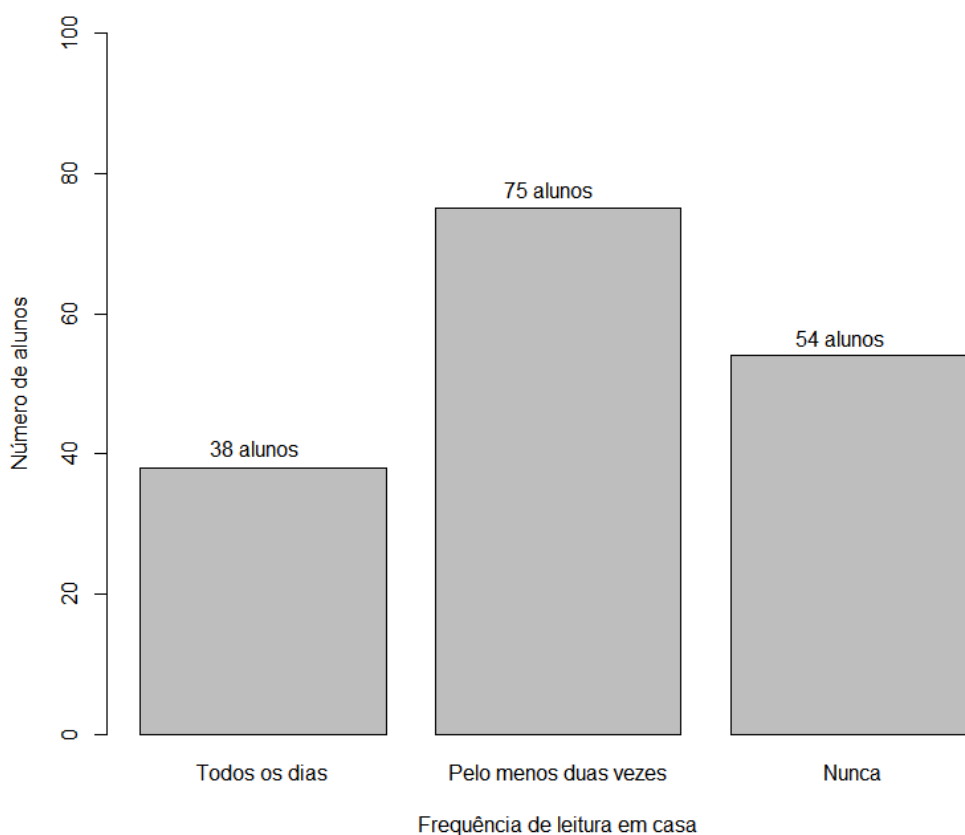
Fonte: própria

Carraher (1990) foi um dos pioneiros a explicitar que os desvios ortográficos dos alunos não são aleatórios, podendo, na sua maioria, ser interpretados levando-se em consideração a natureza do nosso sistema de escrita e as convenções que regem a norma ortográfica, considerando suas regularidades e irregularidades.

Os exemplos principais extraídos do *corpus* e apresentados acima (cf. quadro 7) revelam as dificuldades e, também, soluções criadas pelos alunos para escrever palavras cujas grafias não estão familiarizados, o que pode funcionar como pistas para elaboração de futuras intervenções didáticas que permitam aos educandos refletir sobre a utilização da convenção ortográfica. Quando asseguramos que os alunos não estão familiarizados com algumas dessas grafias, significa afirmar que, de modo geral, os alunos do 6º ano pouco leem ou produzem redações para a escola, e quando as produzem não recebem um *feedback* adequado para aprimorar o conhecimento ortográfico.

Essa constatação de que pouco leem foi aferida nas três escolas no questionário perfil aplicado e, em relação à questão, obtivemos alguns resultados que podem ser conferidos no gráfico 16 abaixo:

Figura 16 – Gráfico de frequência com que os alunos das três escolas leem em casa



Fonte: própria

Considerando que os desvios ortográficos do Tipo 1 são aqueles decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenção da escrita, no quadro dos desvios mais frequentes, podemos verificar que a maioria deles se refere a desvios ortográficos irregulares⁹ (MORAIS, 2007). Assim sendo, é preciso que o educador compreenda que as palavras “peixe” e “bolacha”, por exemplo, são conhecidas por não apresentarem nenhuma regra ou princípio que justifique o uso de determinada letra. Assim sendo, espera-se que o aluno “memorize” as formas permitidas pela convenção ortográfica.

Em todas as escolas, a maioria dos desvios está relacionadas às relações plurívocas entre fonema e letra. Lemle (2004) denomina esse processo como “concorrência”, isto é, quando duas ou mais letras estão aptas a representar o mesmo som, no mesmo lugar, como é o caso do fonema surdo /s/ que ortograficamente pode ser representado de diferentes maneiras, como em “conheser / conhecer” e “ensima / encima”. Há também casos em que

⁹ Casos de irregularidade seriam aqueles em que as formas ortográficas dependeriam da memorização para a sua escrita correta

uma mesma letra pode representar dois fonemas diferentes, como em “ezame / exame” e “chicrinhas / xicrinhas”. Foram encontrados, também, desvios em relação ao sufixo número pessoal de terceira pessoa do plural /ãw/, que é grafado como “ã” quando é tônico e “am” quando átono.

Nesse sentido, esses casos apontam que não há princípios gerativos (regras) que determinem o emprego de uma forma em detrimento de outra. Assim, é preciso “memorizar” as formas autorizadas pela norma ortográfica e, por parte do professor, é preciso propagar para os aprendizes que, em caso de dúvida, deve-se recorrer, inicialmente, a um dicionário. Mesmo que não se trate de desvios próprios da produção oral do aluno, estes se referem à percepção do som, movimento que é anterior à produção escrita e, como os desvios do Tipo 2, também sofrem fortes avaliações sociais.

Desse modo, [Zorzi \(2003\)](#) e [Morais \(2007\)](#) alertam que, no âmbito educacional, os professores não devem se basear exclusivamente em atividades de memorização como cópias de palavras em que os alunos apresentem dificuldades ortográficas ou até mesmo meros exercícios de preenchimento de lacunas no interior dos vocábulos. Segundo os autores, esse tipo de atividade interfere apenas na memória de curto prazo e contribui pouco para a redução das dúvidas quanto à grafia de alguns vocábulos quando o aluno precisa produzir autonomamente um texto. O ideal seria, portanto, ações pedagógicas que objetivem a reflexão sobre as convenções ortográficas.

[Morais \(2007, p. 13\)](#) esclarece que, a partir da década de 1980, começou-se a observar um fenômeno preocupante:

em nome do que julgamos uma má interpretação do construtivismo, vários educadores passaram a considerar que não deveriam ensinar ortografia, que os alunos a aprenderiam “naturalmente”, etc. Mas, no final de contas, continuaram cobrando dos aprendizes o que deixaram de ensinar.

Essa cobrança aos aprendizes da língua é, ainda hoje, diária e feita de modo a desestimulá-los do aprendizado da ortografia. Grande parte dos professores desconsideram que tudo em ortografia precisa ser visto e analisado, conseqüentemente, como fruto de uma convenção arbitrada/negociada ao longo da história. Essa questão é fundamental considerando, por exemplo, o que [Morais \(2007\)](#) coloca sobre “regras de leitura” e “regras de ortografia”. O professor desconhece, ou melhor, esquece que a ortografia pressupõe um acordo social e que, no português, como em quase todas as línguas com escrita alfabética,

há muito mais regras “sobre os valores sonoros que as letras podem assumir na leitura das palavras” (MORAIS, 2007, p. 21) do que regras que os ajudem a escrever corretamente.

Outros princípios que poderiam guiar o trabalho didático do professor em relação à ortografia são apontados por Morais (1998). Para o autor, o aprendiz deve estar sempre exposto a modelos de escrita ortográfica e, sobretudo, o professor deve convidar e permitir que os alunos expressem verbalmente seus "conhecimentos infantis sobre a ortografia". Esse conhecimento infantil é importante para ser compartilhado de forma coletiva tanto com o regente da turma como com os colegas professores, pois quando o aluno verbaliza uma ideia sobre a ocorrência de determinada letra em uma palavra, o aprendiz está atentamente observando o sistema de escrita e, a partir dele, formulando hipóteses sobre sua organização interna.

Assim, caso essas hipóteses, como as que observamos no quadro 7 fossem discutidas pelo grupo de alunos com supervisão do professor, as oportunidades de reflexão sobre as convenções ampliariam-se e tornariam-se experiências escolares mais significativas. Há, também, maior probabilidade de se estender o diálogo para compreensão das relações entre fonemas e letras e uma vez compreendida tal relação, não será esquecida tão facilmente, pois estará gravada na memória de longo prazo do aluno.

Assim sendo, um aluno que, ao ler um texto em voz alta, pronuncie corretamente a letra G em palavras como "girafa", pode não ter a mesma facilidade para decidir quando se deve empregar G ou J em textos escritos se ele não tiver memorizado ou consultado alguns dicionários. Isso pode ser observado no INF_a_06A-27 da Escola B que redigiu jente com J ao invés de G. Contudo, mesmo apresentando uma grafia não autorizada pela norma ortográfica, o aluno não faz nenhuma hipótese de escrita que não possa ser explicada ou “compreendida”, como é o caso da proximidade na pronúncia do G e J e a convenção social de que, ora usa-se G ora usa-se J. Não observamos, por exemplo, algo fora do comum como “toiaba” para escrever goiaba.

Dessa forma, ao ler as redações produzidas pelos alunos, o professor deve identificar, primeiramente, os avanços na aprendizagem das relações entre fonemas e grafemas já trabalhados em sala de aula e não avaliar o conhecimento ortográfico como um todo sem qualquer reflexão a respeito do tema. Tal postura, minimiza os efeitos negativos daquela conduta esperada de que o professor de língua portuguesa é um "revisor" de texto. A esse respeito, Antunes (2003, p. 161-162) enfaticamente assegura que:

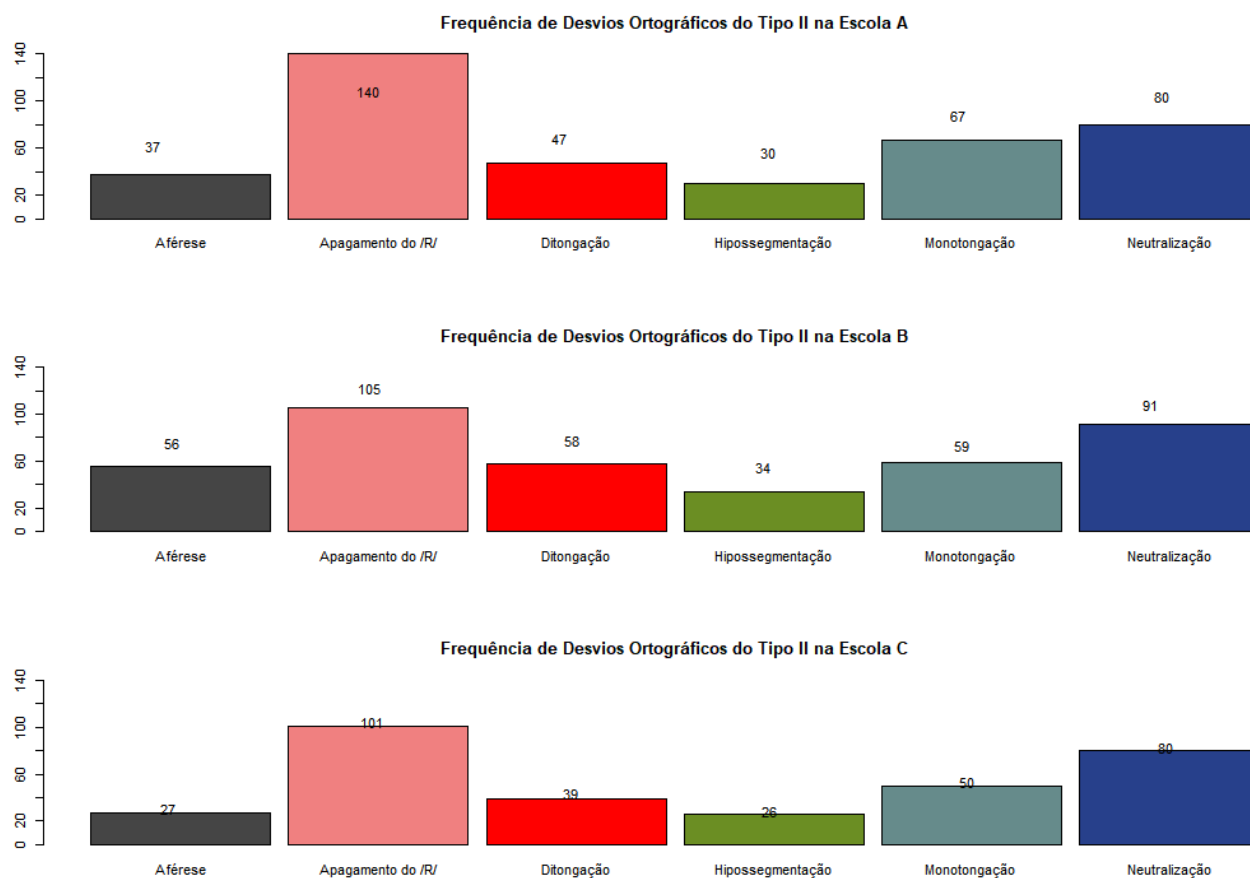
Insisto em dizer que a avaliação centrada na “caça aos erros”, como prova do que não se conseguiu fazer, inibe a expressão do aluno e condiciona, de certa forma, o bloqueio com que, mais tarde, as pessoas encaram a prática social da escrita. Esta prática da “caça aos erros”, repito, fez com que o professor de português, ao longo do tempo, se especializasse apenas em procurar o “errado” e, sem muita reflexão, discernir sobre os erros. [...] Na verdade, o professor não lê, não avalia o que os alunos escreveram: o professor “corrige”, porque, como revisor, só tem olhos para os erros. Nem vê as coisas interessantes que os alunos escreveram ou os progressos que eles revelaram alcançar.

Desse modo, quando o professor se depara com fenômenos como esse (Tipo I), é preciso reconhecer, nesses desvios, a tentativa dos alunos de compreender o funcionamento da nossa ortografia. A ortografia é um objeto de conhecimento que pode e deve ser incorporado, majoritariamente, através da reflexão (MORAIS, 1998, MORAIS, 2003; REGO; BUARQUE, 1996; LEAL; ROAZZI, 2005). Sendo assim, não podemos ensinar os alunos a escrever corretamente as palavras “lembransa”, “ezame”, “xave”, como se fossem como grafar “macarrão” e “barata”. Há diferenças explícitas do que é previsto na norma, dado que em alguns desvios estamos diante de um caso de regularidade (MORAIS, 2007), que permite que o desvio seja compreendido, mais precisamente, por meio de uma regularidade contextual, enquanto que palavras como “lembransa” e “ezame” são casos de irregularidades nas quais não há “regras” que possam ser sistematizadas para que os alunos compreendam seu funcionamento. Sobre isso, o professor precisa periodicamente fazer um mapeamento da turma, registrando o que os alunos já dominam e o que ainda precisam aprender sobre a norma ortográfica, evitando condutas prescritivas e pouco reflexivas.

5.1.2 Descrição dos desvios ortográficos do Tipo 2

Observemos os desvios do Tipo 2 relacionados aos hábitos da fala que os alunos transpõem para a escrita.

Figura 17 – Gráfico de frequências dos desvios ortográficos do Tipo II nas Escolas A, B e C.



Fonte: própria

Os desvios do Tipo 2 foram classificados a partir do quadro elaborado na seção 2.3 deste trabalho, baseado nos estudos de Cagliari (2002), Bortoni-Ricardo (2005), Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2011) e Mikaela-Roberto (2016). Sendo assim, conforme explicitado nas decisões metodológicas, só os desvios fonológicos acima descritos serão analisados.

Dentre os desvios encontrados, o Apagamento do /R/ em posição de coda final, como em "estudar/estuda", é o mais frequente e, sobretudo, mais saliente nas três escolas. O presente fenômeno apresentou frequência de 140 ocorrências para a Escola A, 105 para a Escola B e, na Escola C, 101. Outro também frequente é a Neutralização, com 80, 91 e 80 ocorrências nas Escolas A, B e C, respectivamente. Monotongação, Aférese e Ditongação também são outros fenômenos que apresentaram uma frequência alta em relação aos demais.

Quadro 8 – Quadro geral dos Desvios do Tipo 2

Escola	Natureza do Desvio	Desvios	Forma Padrão
A	Apagamento do /R/	Come / viaja	Comer / Viajar
A	Apagamento do /R/	Estuda / passea	Estudar / Passear
B	Apagamento do /R/	Conhece / deita	Conhecer / Deitar
B	Apagamento do /R/	Vira / leva	Virar / Levar
C	Apagamento do /R/	Namora / sai	Namorar / Sair
C	Apagamento do /R/	Autografa / anda	Autografar / Andar
A	Monotongação	dinhero / janero	Dinheiro / Janeiro
A	Monotongação	começo / primero	Começou / Primeiro
B	Monotongação	brincadera	Brincadeira
B	Monotongação	banhero	Banheiro
C	Monotongação	Viajo / otro	Viajou / Outro
C	Monotongação	Ropa / caxa	Roupa / Caixa
A	Neutralização	sapatu / qui	Sapato / Que
A	Neutralização	au / momentu	Ao / Momento
B	Neutralização	Ganhassi / estivessi	Ganhasse / Estivesse
B	Neutralização	Qui / si	Que / Se
C	Neutralização	Dessi / diverti	Desse / Diverte
C	Neutralização	Vontadi	Vontade
A	Ditongação	Mais	Mas
A	Ditongação	Veis / Nois	Vez / Nós
B	Ditongação	Atrais	Atrás
B	Ditongação	Deis	Dez
C	Ditongação	Mais / Veis	Mas / Vez
C	Ditongação	Tambeim	Tambem
A	Aférese	Ta	Está
A	Aférese	Tava	Estava
B	Aférese	Teve / ta	Esteve / Está
B	Aférese	Tamo	Estamos
C	Aférese	Teve	Esteve
C	Aférese	Tive	Estive
A	Hiperssegmentação	O brigado	Obrigado
A	Hiperssegmentação	Em bora	Embora
B	Hiperssegmentação	Qual quer	Qualquer
B	Hiperssegmentação	Com migo / na quela	Comigo / Naquela
C	Hiperssegmentação	Au tografo	Autografo
C	Hiperssegmentação	Agente	A gente

Fonte: própria

5.1.3 Apagamento do /R/

A diversidade da influência da fala na escrita ocorre por diversas razões, que nos ajudam na análise dos desvios ortográficos de natureza fonológica, concebidos como desvios

do Tipo II. O primeiro desvio ortográfico a ser analisado é o Apagamento do /R/ por ser o mais frequente e de maior proporção nas três escolas analisadas.

Quadro 9 – Exemplos de desvios decorrentes do Apagamento do /R/ nas três Escolas

Escola	Informante	Desvios	Forma Padrão
A	INF_a_06A-01	Come / viaja	Comer / Viajar
A	INF_a_06A-05	Estuda / passeia	Estudar / Passear
B	INF_a_06A-20	Conhece / deita	Conhecer / Deitar
B	INF_a_06A-29	Vira / leva	Virar / Levar
C	INF_a_06A-08	Namora / sai	Namorar / Sair
C	INF_a_06A-13	Autografa / anda	Autografar / Andar

Fonte: própria

No que concerne ao Apagamento do /R/, a língua portuguesa, como outra qualquer, é uma língua que sofre variações e mudanças que podem ser ora condicionadas por fatores linguísticos, ora por fatores não linguísticos, além de ser possível ocorrência da influência concomitantemente dos dois fatores. De acordo com a literatura sobre o fenômeno em questão, tanto para fala quanto para a escrita, sabemos que esse é um processo que começou há muito tempo. [Callou, Moraes e Leite \(1998\)](#), por exemplo, asseguram que o presente processo já tinha sido registrado nas peças de Gil Vicente no século XVI. A falta da utilização da consoante nos textos escritos estava representando a fala das pessoas comuns, aquelas que eram socialmente desprestigiadas, enquanto os portugueses, prestigiados e cultos, eram sinalizados com a marcação do /R/ em seu registro.

O apagamento do rótico em final de palavra é uma das variáveis que mais sofrem flutuações, em especial quando está em posição pós-vocálica. É um processo que se estendeu a vários estratos sociais e, como colocaram [Torres e Oliveira \(2015\)](#), obteve seus primeiros registros aqui no Brasil no século XIX. O apagamento ou queda do /R/ tem sido foco não só de pesquisas que objetivam analisar o seu comportamento na fala, mas também nas pesquisas sobre produções escritas.

[Oliveira \(1999, p. 9\)](#) esclarece que “[...] o apagamento do (r) final de vocábulo altera a estrutura silábica, seja por meio de sua reestruturação ou por meio de sua simplificação. É condicionado por fatores linguísticos e sociais”. Nos exemplos acima apresentados, podemos verificar a alteração da estrutura silábica, por exemplo, quando se apaga o /R/ de palavras como "comer", "viajar", "conhecer" e "dormir". Vários estudos já foram realizados na fala, apresentando o favorecimento para a perda do segmento em posição final, como é o caso de

pesquisas clássicas como [Oliveira \(1999\)](#), [Mollica \(2003\)](#) e [Callou, Moraes e Leite \(2013\)](#), entre outros.

[Mollica \(2003\)](#) afirma que quase todos os processos fonológicos variáveis estão refletidos na escrita, mas não estão simultaneamente em todo o vocabulário possivelmente afetado. A esse respeito, a pesquisadora completa:

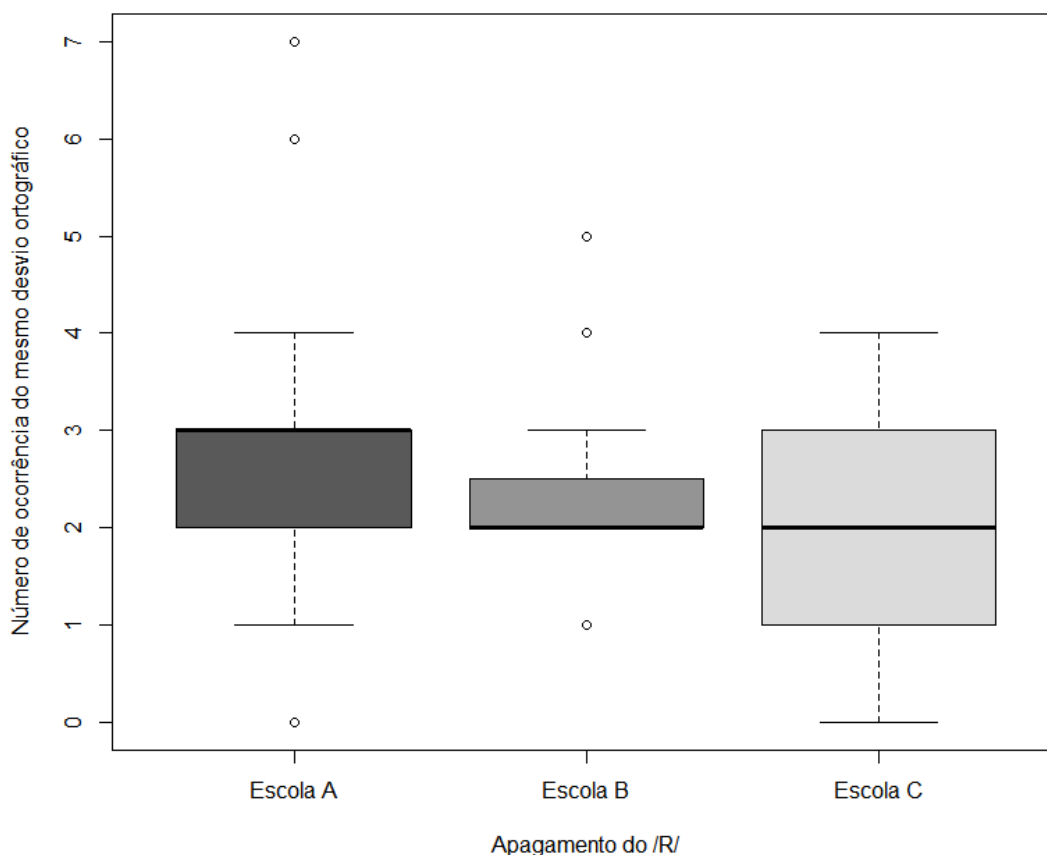
Condicionamentos concorrem para a manutenção ou cancelamento dos travadores silábicos que atuam na fala e na escrita. [...] esses condicionamentos se enquadram na hipótese segundo a qual regras em mudança (na fala) são mais resistentes à recuperação de segmentos cancelados (na escrita) do que regras em variação estável. ([MOLLICA, 2003](#), p. 26-27)

Desse modo, relacionar o apagamento do /R/, por exemplo, com o processo de aquisição da escrita é importante, dado que o contato com a oralidade perpassa toda a trajetória escolar. A partir disso, podemos verificar que, quando se trata de verbos no infinitivo, como é o caso de 34.91% (Escola A), 26.05% (Escola B) e 31.27% (Escola C) dos dados coletados no *corpus*, ele quase não é manifestado foneticamente no Português Brasileiro e, por essa razão, é um dos processos fonológicos que apresentou maior frequência, sendo 140 para a Escola A, 105 para a Escola B e 101 para a Escola C. [Bortoni-Ricardo \(2005, p. 85\)](#) ilustra que:

[...] Em todas as regiões do Brasil, o /r/ pós-vocálico, independentemente da forma como é pronunciado, tende a ser suprimido, especialmente nos infinitivos verbais (correr > corrê; almoçar > almoça; desenvolver > desenvolvê > sorrir > sorri). Quando suprimimos, alongamos a vogal final e damos mais intensidade a ela. (...) O falante da língua, quando suprime um /r/ em infinitivo verbal ao escrever, faz isso porque na língua oral ele já não usa mais esse /r/.

Trata-se, portanto, de um traço gradual ([BORTONI-RICARDO, 2004](#)), dado que esse fenômeno está presente nas variedades linguísticas do *continuum* de urbanização, independente de seu prestígio. Quando observamos grandes frequências de desvios ortográficos que são frutos dos hábitos da fala para a escrita, validamos a tese de que a escrita não deve ser instrumento de repressão do processo da variação linguística; pelo contrário, se a variação está presente no texto escrito, é porque os professores precisam compreender os fenômenos graduais como esse e se debruçarem na verificação de estratégias pedagógicas que são culturalmente sensíveis, para tratar do fenômeno em questão.

Figura 18 – Distribuição e dispersão de desvios de Apagamento do /R/ nas três escolas



Fonte: própria

Como já mencionado anteriormente, utilizamos essa ferramenta para inspeção gráfica da distribuição amostral, considerando que mostra a tendência central de um dado, no caso em questão o Apagamento do /R/, e a variabilidade do fenômeno. Em síntese, a distribuição e dispersão apresentada acima nos mostra que, mesmo que a Escola A tenha um IDEB superior à Escola B, por exemplo, os alunos da primeira escola obtiveram, em suas produções, uma frequência maior de apagamento do /R/, ou seja, quase 50% deles tiveram, na mesma redação, até 03 desvios desta natureza, enquanto que na Escola B, por não apresentar um valor de mínimo, temos exatamente que 50% dos alunos tiveram até 2 desvios. Além disso, a observação do *Box Plot* 18 nos fornece indícios de que a distribuição dos dados não segue uma distribuição normal, dado que tanto a Escola A como a Escola B apresentam *outliers* (pontos desgarrados) que são aqueles alunos que apresentam valores atípicos do mesmo desvio ortográfico. Na Escola A, por exemplo, há casos de alunos que apresentam até 7 desvios desta natureza na mesma redação. Casos como esse podem acontecer de forma aleatória e elevar as frequências dos desvios, por essa razão a presente inspeção gráfica se faz importante.

Com isso, podemos testar, estatisticamente, a hipótese nula de que a distribuição e dispersão dos dados de Apagamento do /R/ nas três escolas são semelhantes, não apresentando diferença significativa; contra a hipótese alternativa de que a distribuição e dispersão dos dados é diferente, apresentando, então, diferenças significativas. Para isso, considerando a distribuição não normal dos dados, aplicamos um teste não paramétrico que compara três amostras independentes entre si, que é o caso do Apagamento do /R/ observado nas três escolas. O teste é conhecido como Kruskal-Wallis e pode ser acessado no R (CORE TEAM) por meio da função *kruskal.test()*. Para aplicá-lo, as duas hipóteses anteriormente apresentadas precisam ser testadas¹⁰.

Isso posto, aplicamos o teste no conjunto de dados para comparar as amostras independentes e o valor p indicado foi de $p = 0.02837$. Nesse caso, acatamos a H_0 e descartamos a H_1 , dado que o p-valor é maior do que o nível de significância estabelecido de $p = 0.0167$. Em outras palavras, o resultado nos permite afirmar que não há uma diferença significativa entre as três escolas, de fato os *outliers* do *BoxPlot* ocorreram aleatoriamente aumentando a frequência dos desvios. Sendo assim, não poderíamos afirmar que há uma escola “pior” ou “melhor” que a outra, só observando os dados de Apagamento do /R/.

5.1.4 Monotongação

Na sequência, descrevemos e analisamos o desvio ortográfico da Monotongação encontrado no *corpus*. Sabemos que o fenômeno da Monotongação é um fenômeno linguístico por meio do qual os ditongos sofrem um apagamento da semivogal, isso é, tornam-se simples vogais. No quadro 10 abaixo, estão alguns exemplos do fenômeno em questão retirados do *corpus*:

¹⁰ Outra observação que precisamos fazer antes da aplicação do teste, é uma correção de Bonferroni, uma vez que o valor p de 0.5 é estabelecido quando se faz comparação de apenas uma amostra. No nosso caso, o teste de Kruskal-Wallis fará comparação de três amostras de Apagamento do /R/. Sendo assim, um valor alpha de 0.0167 é estabelecido. Ele é obtido a partir do valor p de 0.05 dividido pelo número de observações que o teste fará. Assim, para que rejeitemos, por exemplo, a hipótese nula de que as três escolas possuem uma distribuição igual do Apagamento do /R/ o valor p deve ser inferior a 0.0167.

Quadro 10 – Exemplos de desvios de Monotongação nas três Escolas

Escola	Informante	Desvios	Forma Padrão
A	INF_a_06A-01	dinhero / janero	Dinheiro / Janeiro
A	INF_a_06A-05	começo / primero	Começou / Primeiro
B	INF_a_06A-20	brincadera	Brincadeira
B	INF_a_06A-29	banhero	Banheiro
C	INF_a_06A-08	Viajo / otro	Viajou / Outro
C	INF_a_06A-13	Ropa / caxa	Roupa / Caixa

Fonte: própria

Como explicitado acima, a monotongação é a redução do ditongo em uma vogal simples, ou seja, uma supressão do glide nos ditongos [ai], [ei], e [ou], reduzindo-os, respectivamente, às vogais simples [a], [e] e [o]. É o que acontece, por exemplo, com os desvios desta natureza encontrados no nosso *corpus*, a saber: "dinh[ei]ro" sendo produzido como "dinh[e]ro", r[ou]pa sendo produzido como "r[o]pa" e "c[ai]xa" como "c[a]xa". O que temos, neste caso, é o desligamento do glide na posição de coda em meio ou final de palavra. Hora e Ribeiro (2006, p. 214), quando explicam o fenômeno, afirmam que “o desligamento da ramificação da Rima preenchida pela vogal /i/ convertida em glide, ou seja, o apagamento da coda é bastante comum no Português Brasileiro, não só em se tratando de glide, mas também quando esse preenchimento se dá por consoantes coronais /r, l, s/”.

Para ilustrar esse apagamento na estrutura silábica¹¹, observe a figura abaixo:

Figura 19 – Representação da estrutura silábica do ditongo x monotongo



Fonte: própria

A respeito da monotongação, Câmara-Jr (1986, p. 170) escreve que se trata de uma:

Mudança fonética que consiste na passagem de um ditongo a uma vogal simples [...]. Para pôr em relevo o fenômeno da monotongação chama-se, muitas vezes, MONOTONGO à vogal simples resultante, principalmente quando a grafia continua a indicar o ditongo e ele ainda se realiza numa

¹¹ -> sílaba / A -> ataque / R -> Rima / N -> núcleo / Cd -> coda

linguagem mais cuidadosa. Entre nós há, nesse sentido o monotongo ou /ô/, em qualquer caso, e ai /a/, ei /ê/ diante de uma consoante chiante;

No português do Brasil, a monotongação tem sido foco de discussão por inúmeros estudiosos, como, por exemplo, Bisol (1989, 1994), Paiva (1996), Silva (1997), Mollica (1998), tanto na modalidade oral quanto na escrita. Câmara-Jr (1957), em seu artigo “Erros escolares como sintomas de tendências linguísticas no português do Rio de Janeiro”, já havia apontado esse fenômeno do apagamento do glide no português e, a partir disso, analisou sessenta redações de crianças de 11 a 13 anos de uma escola carioca, cujos dados mostraram uma série de características fonéticas da fala desses alunos. Dessas, o pesquisador destacou a monotongação dos ditongos /ou/ e /ei/ e seus contextos precedentes e seguintes.

Mollica (1998), buscando contribuir para uma melhor compreensão da influência da fala na escrita, em sua pesquisa realizada com alunos de educação básica, dividiu-os em dois grupos: aqueles que receberam instruções sobre as regras de monotongação na fala e os que não as receberam. Analisando os resultados, a pesquisadora observou que o primeiro grupo, ou seja, aqueles que receberam as instruções sobre a possível interferência da fala na escrita, apresentou um índice menor de usos de monotongação na escrita, “[...] o que leva a supor que a consciência explícita por parte do falante acerca da relação fala/escrita concorre para melhorar o desempenho no processo de alfabetização” (MOLLICA, 1998, p. 79); enquanto que o segundo grupo, isto é, as turmas de alfabetização e de 1 série ainda não são sensíveis a uma orientação explícita sobre a influência da fala na escrita, uma vez que “[...] o alfabetizando está assimilando ainda a relação fonema/ grafema, processo suficientemente complexo para introduzir-se mais informação sobre fala/escrita.” (MOLLICA, 1998, p. 79).

Mollica (1998) constatou, também, outro grupo, que é a 2ª série, quando é considerado o momento ideal para se introduzir essa orientação sobre a relação fala/escrita, dado que é a partir desse momento que os alunos começam a entender as diferenças entre uma e outra forma de linguagem. Além disso, observando os ditongos /ei/ e /ou/, verificou que a correção para o ditongo /ou/ é mais lenta que a do ditongo /ei/, fato que pode ser explicado em virtude de “[...] quanto mais afetada na fala a mudança, maior resistência à instrução, aplicada como estratégia pedagógica em sala de aula no processo de letramento.” (MOLLICA, 1998, p. 80).

Para Bortoni-Ricardo e Rocha (2014), o monotongo representa um traço de estratificação gradual, isto é, alguns ditongos em certos ambientes linguísticos são quase que categoricamente reduzidos, mesmo em estilos formais da língua padrão urbana. Em relação ao aspecto gradual e categórico de certos monotongos, Paiva (1996) e Mollica (2000) esclarecem que a monotongação de [ou] é muito ampla, isso é, não há contextos que influenciam ou não a sua realização, sendo, desse modo, uma mudança praticamente implementada na fala do Português Brasileiro.

Observando o exposto, os casos de monotongação encontrados na escrita, sejam quais forem, não devem ser, em qualquer hipótese, vistos de maneira estigmatizada. Pelo contrário, sua aparição na escrita é um reflexo dos hábitos da fala na escrita. A esse respeito, Henrique e Hora (2016, p. 216) ensinam que:

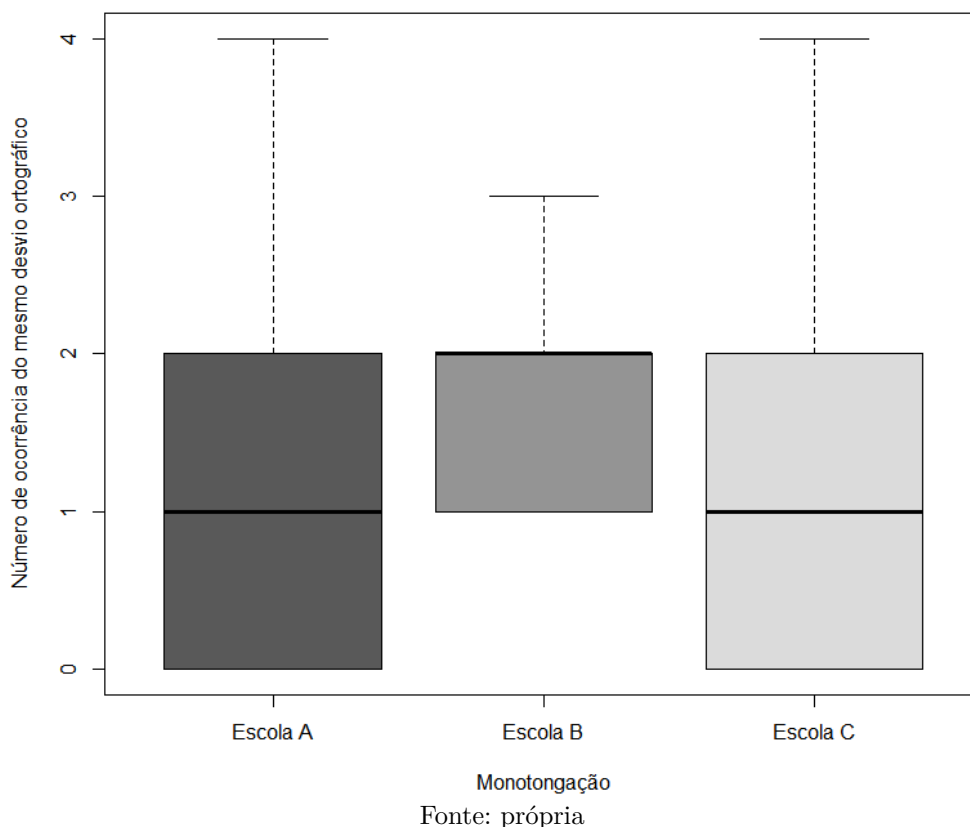
[...]o reconhecimento da variação linguística como sendo inerente à linguagem por parte do professor que atua no nível de ensino fundamental poderá contribuir para a compreensão das diferentes formas empregadas pelos alunos, principalmente nos textos escritos que acabam espelhando quase sempre a fala.

Assim sendo, os professores não devem apenas monitorar a modalidade escrita de seus alunos, considerando apenas os aspectos gramaticais. O conhecimento da realidade linguística de cada um também deve ser observado, visto que a partir dele, é possível constatar que as hipóteses levantadas pelos alunos ao escreverem têm relação direta com a experiência vivida em seu ambiente social. Por isso, independente da região ou situação socioeconômica do aluno, o fenômeno da monotongação, em algum instante, estará presente e, como falantes produtivos, os alunos produzem o presente fenômeno e o transpõem para a escrita. Afinal, o professor deve compreender que o fenômeno da redução da semivogal para uma simples vogal, o que resulta em um monotongo, é um processo “muito antigo na língua, que vem desde a evolução do latim para o português” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 95)

A distribuição e dispersão de desvios ortográficos motivados pelo fenômeno da monotongação nas três escolas é um pouco diferente do que observamos em relação ao Apagamento do /R/, conforme mostra o *Box Plot* 18. Inicialmente, podemos verificar no *Box Plot* 20 que as Escolas A e C apresentam uma distribuição amostral simétrica e, portanto, as ocorrências do presente fenômeno se distribuem mais regularmente no *corpus*. Em outras palavras, as Escolas A e C têm desde aqueles alunos que não tiveram nenhum desvio dessa natureza até aqueles que tiveram 4 desvios de Monotongação. O valor máximo indicado pelo *whisker* apresenta uma variação maior nos dados e, ainda, essa inspeção

gráfica nos permite verificar que não há *outliers* (pontos desgarrados) que podem elevar a frequência dos desvios das Escolas.

Figura 20 – Distribuição e dispersão de Desvios de Monotongação nas três escolas



A Escola B não apresenta o valor mínimo; neste caso, o valor mínimo do quartil encontrado no *corpus* é, também, o valor do primeiro quartil. Quando casos como esse acontecem, podemos dizer que a proporção de desvio de monotongação está superior a 25%, não podendo indicar o valor mínimo e nem o primeiro quartil. O ponto central da distribuição da Escola B, representado pelo traço horizontal, coincide com o terceiro quartil, o que indica que exatamente 50% dos alunos tiveram até 2 desvios desta natureza. Outra questão interessante que esse tipo de inspeção gráfica nos fornece é que, conforme os gráficos de frequência anteriormente apresentados, a Escola A obteve 67 ocorrências de monotongação, enquanto que na Escola B foram 59. Era de se esperar, por exemplo, que a distribuição do fenômeno entre A e B fosse um pouco diferente, contudo essa diferença fica verificada na forma como essas 67 e 59 ocorrências estão organizadas por alunos. Enquanto a Escola A tem uma proporção grande de alunos que não tiveram nenhum tipo de desvio de Monotongação, representado pelo intervalo entre 0 e 1, a Escola B apresenta um número maior de alunos que tiveram, pelo menos, até 2 desvios dessa natureza. Os *Boxs Plots* da

Escola A e C já nos fornecem indícios de que ambas as escolas têm um “comportamento” quase igual a julgar pela distribuição desse desvio. Além do mais, observar essa distribuição já nos permite descartar, por exemplo, hipóteses sobre se há ou não diferenças significativas entre as escolas.

5.1.5 Neutralização

Outro processo fonológico que foi muito frequente no *corpus*, que discutiremos e descreveremos agora, é a Neutralização.

Quadro 11 – Exemplos de Desvios de Neutralização nas três Escolas

Escola	Informante	Desvios	Forma Padrão
A	INF_a_06A-01	sapatu / qui	Sapato / Que
A	INF_a_06A-05	au / momentu	Ao / Momento
B	INF_a_06A-20	Ganhassi / estivessi	Ganhasse / Estivesse
B	INF_a_06A-29	Qui / si	Que / Se
C	INF_a_06A-08	Dessi / diverti	Desse / Diverte
C	INF_a_06A-13	Vontadi	Vontade

Fonte: própria

A neutralização do segmento vocálico final é um fenômeno que, do mesmo modo que os já apresentados, constitui um traço gradual por não sofrer forte estigmatização e estar presente na maioria das comunidades brasileiras. Esse fenômeno acontece em razão da configuração do sistema vocálico do Português Brasileiro que apresenta altos índices de variação, em especial nos contextos pretônicos e postônicos. A respeito disso, Câmara Jr (1995) nos apresenta a variedade de timbres das vogais átonas de sete fonemas /i,u,e,ɔ,ɛ,o,a/ que sofrendo neutralização vai para cinco, quatro e três, dividindo-se em pretônica, postônica não final e postônica final. Na posição pretônica, há perda da distinção entre vogais médias de primeiro grau /ɛ/ e /ɔ/ e as vogais médias de segundo grau /e/ e /o/. No contexto brasileiro, tratando-se da vogal átona final, Câmara-Jr (1977) assegura que a ocorrência do processo de neutralização reduz o sistema vocálico para três vogais /i, u, a/ como nos exemplos fom[I] e ral[u].

A esse respeito, Câmara-Jr (1977, p. 73) já afirmava:

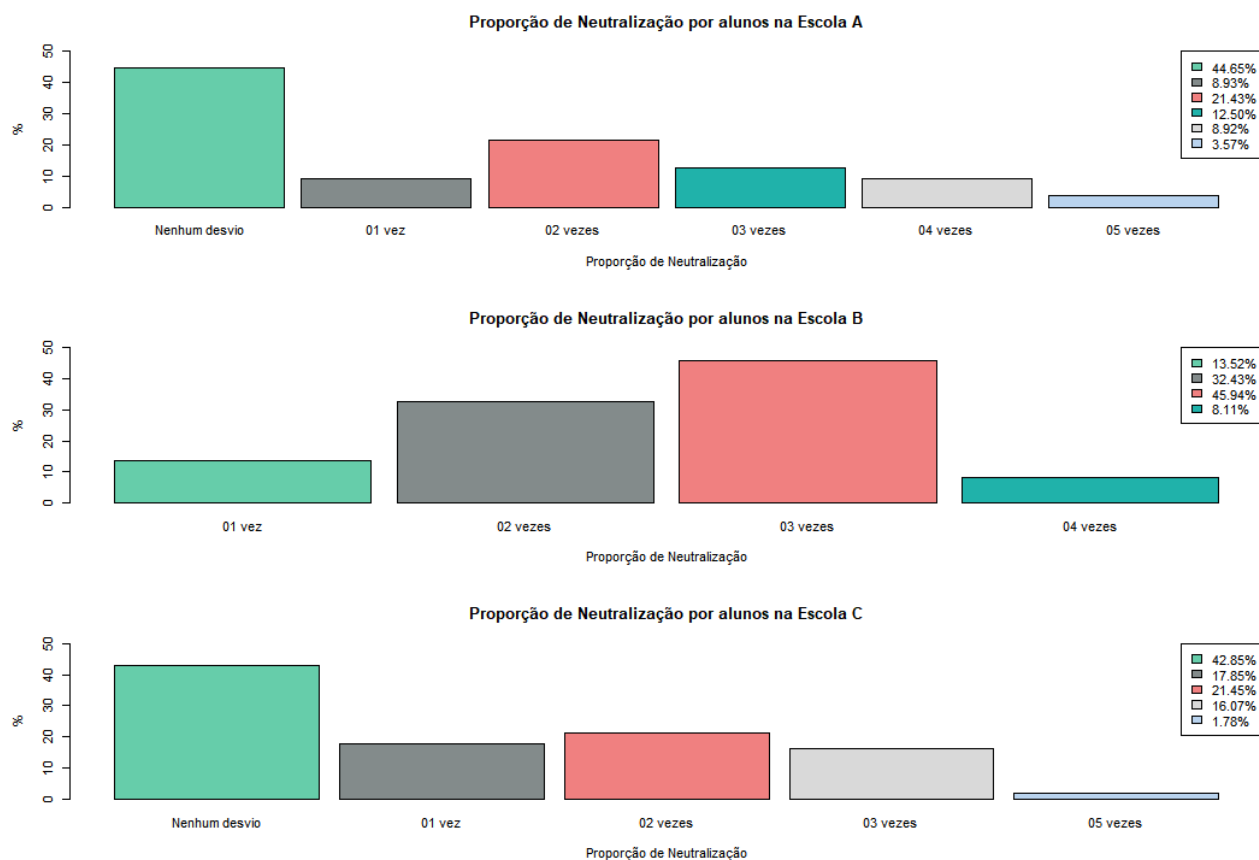
[...] o que essencialmente caracteriza as posições átonas é a redução do número de fonemas. Isto é, mais de uma oposição desaparece ou se suprime, ficando para cada uma um fonema em vez de dois. É o que Trubetzkoy tornou um conceito clássico em fonologia com o nome de neutralização.

Frequentemente, os professores associam o presente processo fonológico ao uso irrestrito da internet. Não descartamos a hipótese de que a internet possa favorecer essa manutenção, já que não fizemos nenhum estudo sobre o tema. Porém, é preciso verificar que, até agora, todos os processos apresentados têm explicações históricas que transcendem a era moderna e, sobretudo, estão presentes no cotidiano de milhares de brasileiros. Assim, o professor, quando se deparar com alguns desses processos, deve trabalhar com a escrita, utilizando-se do recurso mais próximo que facilite o aprendizado do aluno, ou seja, sua própria fala, afinal a circulação dessas formas na internet pode ajudar a reforçá-la, mas sua fonte primária é a fala.

Desse modo, o primeiro passo é oferecer aos alunos, ao longo de sua escolarização, a noção do *continuum* entre fala e escrita, uma vez que conhecendo algumas dessas características o docente acaba viabilizando uma estratégia mais consciente para o aluno quando este desejar elaborar uma produção escrita. Esse processo fomenta a criação de uma consciência linguística, por meio do resgate da identidade do falante, da cultura e da história da sua comunidade.

O gráfico 21 abaixo representa a proporção do fenômeno de Neutralização distribuídos nas Escolas A, B e C. No eixo y está representada a porcentagem, enquanto que no eixo x está representada a quantidade de desvio que o aluno cometeu. Por exemplo, 0 desvio de neutralização, 01 desvio de neutralização, 02 desvios de neutralização, assim por diante. A Escola A, no gráfico de frequência anteriormente apresentado, obteve um total de 80 ocorrências de alçamento do segmento postônico final. Observamos que 8.93% dos alunos tiveram 1 desvio desta natureza, enquanto que 21.43% tiveram até 02 desvios, 12.50% com três desvios, 8.92% com até 04 desvio de neutralização e 3.57% com 05 desvios.

Figura 21 – Gráfico de proporção de Desvios de Neutralização por alunos nas Escolas



Fonte: própria

O gráfico de barras acima também nos apresenta, de uma maneira alternativa, a distribuição das ocorrências pelo *corpus*. Observando o gráfico da Escola A e Escola B, notamos que quanto maior for o número de frequência dos desvios (80 para a Escola A e 91 para a Escola B) menor será a proporção de alunos que não obtiveram nenhum desvio do presente fenômeno. Nesse sentido, enquanto a Escola A apresenta um percentual de 44.65% dos alunos que não obtiveram nenhum desvio desta natureza, a Escola B, em contrapartida, tem seu maior número de desvios de Neutralizado concentrado em 45.94% dos educandos que cometeram até 3 desvios, acompanhado de 13.52% de que tiveram 01 desvio, 32.43% que tiveram 2 e 8.11% com 4 desvios. Se retornarmos ao *Box Plot* 20 e compararmos com o gráfico 21, observaremos que a Escola A e B estabelecem padrões diferentes para o comportamentos dos fenômenos. Comparativamente, os alunos da Escola B tendem a transpor com maior frequência hábitos da fala para a escrita, o que justifica a importância de repensar o ensino da oralidade e, em especial, o trabalho com a consciência fonológica.

Outro aspecto interessante de visualizarmos o gráfico desta maneira, é que, por exemplo, tanto a Escola A como a Escola C, tiveram 80 ocorrências do mesmo fenômeno. No entanto, vejam que a proporção está distribuída de maneira diferente, ou seja, mesmo com a mesma frequência, a distribuição dessas 80 ocorrências foram diferentes de escola para escola. 17.85% dos alunos, na Escola C, tiveram 1 desvio desta natureza, o que equivale a aproximadamente 10 alunos com apenas um desvio. 21.43%, exatamente a mesma quantidade da Escola A, tiveram até dois desvios desta natureza. Ainda, 17.85% com três desvios e 1.78% com 5. Enquanto que a Escola A teve 44% dos alunos que não cometeram o desvio de neutralização, a Escola C teve 42%. Mesmo com pequenas diferenças, as duas escolas apresentam um comportamento, em relação aos desvios, bastante semelhante. Todas essas evidências nos permitem justificar a importância de realizar o teste para testar se o IDEB foi, de fato, relevante para a seleção das escolas.

5.1.6 Ditongação

Adiante, constataremos um fenômeno, também frequente no *corpus*, e que envolve a variação das semivogais.

Quadro 12 – Exemplos de Desvios de Ditongação nas três Escolas

Escola	Informante	Desvios	Forma Padrão
A	INF_a_06A-01	Mais	Mas
A	INF_a_06A-05	Veis / Nois	Veiz / Nós
B	INF_a_06A-20	Atrais	Atrás
B	INF_a_06A-29	Deis	Dez
C	INF_a_06A-08	Mais / Veis	Mas / Veiz
C	INF_a_06A-13	Tambeim	Tambem

Fonte: própria

A ditongação é um processo de inserção do glide [ɹ] após a vogal, formando com ele um ditongo. A ditongação é diferente da epêntese, já que esta busca o destravamento silábico de um padrão CCV, enquanto que na ditongação, a palavra, em sua forma ortográfica, já segue o padrão do português CVC, mas na fala, por influência dos traços coronais alveolar e dos palatais, há um favorecimento do surgimento do ditongo (AQUINO, 2004). Desse modo, por se tratar dos hábitos da fala na escrita, os alunos acabam grafando, em suas redações escolares, a forma de uso em sua variedade. A partir disso, podemos observar que o aluno usa dinamicamente a língua na construção de hipóteses do que seja a

modalidade escrita. Nossos exemplos mostram que a inserção do glide se deu, na maior parte, antes de uma coronal alveolar em posição de coda final.

Considerando o que [Bortoni-Ricardo \(2005\)](#) alerta sobre os traços graduais e descontínuos, embora este fenômeno esteja presente no repertório linguístico de grande parte dos brasileiros e suas respectivas variedades, se recorrermos aos conteúdos produzidos na internet, verificamos que fenômenos como a ditongação, em especial em casos em que o aluno usa “mais” ou invés de “mas”, são os que mais sofrem avaliações negativas e são, portanto, bastante estigmatizados. A manutenção de processos fonológicos como a ditongação na fala não implica qualquer consequência ao falante, já que esse fenômeno já se tornou regra no falar de cidadãos mais letrados ([BORTONI-RICARDO; OLIVEIRA, 2013](#)), contudo a incidência da avaliação negativa se dá no plano da escrita, por incorrer em um desvio do que exige o padrão.

As redes sociais são, conforme já colocado, o espaço de maior disseminação de intolerância linguística e social. Em memes e vídeos como os da figura 22, observamos que, mesmo com o objetivo de produzir humor, há um resgate de uma característica da sociedade, neste caso pessoas que escrevem e falam, sem distinção, “mais” e “mas”, com a forma ditongada “mais”. A prática de ridicularização dos falantes que usam tais construções permeia a sociedade e acaba se tornando frequente, como mostra a imagem a seguir:

Figura 22 – Exemplos de intolerância linguística



Fonte: Google Imagens

Assim, alguns fenômenos, como o da ditongação, sofrem forte avaliação tanto “no mundo real” como no espaço cibernético. Contudo, os usuários da língua, em sua maioria

leigos, não compreendem a repressão por trás de práticas de intolerância como essas. Na escola, em especial, a ridicularização do aluno não é a chave para o aprofundamento do seu conhecimento sobre o mundo da escrita. É preciso promover uma pedagogia culturalmente sensível para dirimir as diferenças entre os professores e alunos e, a partir do que o aluno já sabe, fazê-lo conhecer o universo da norma culta.

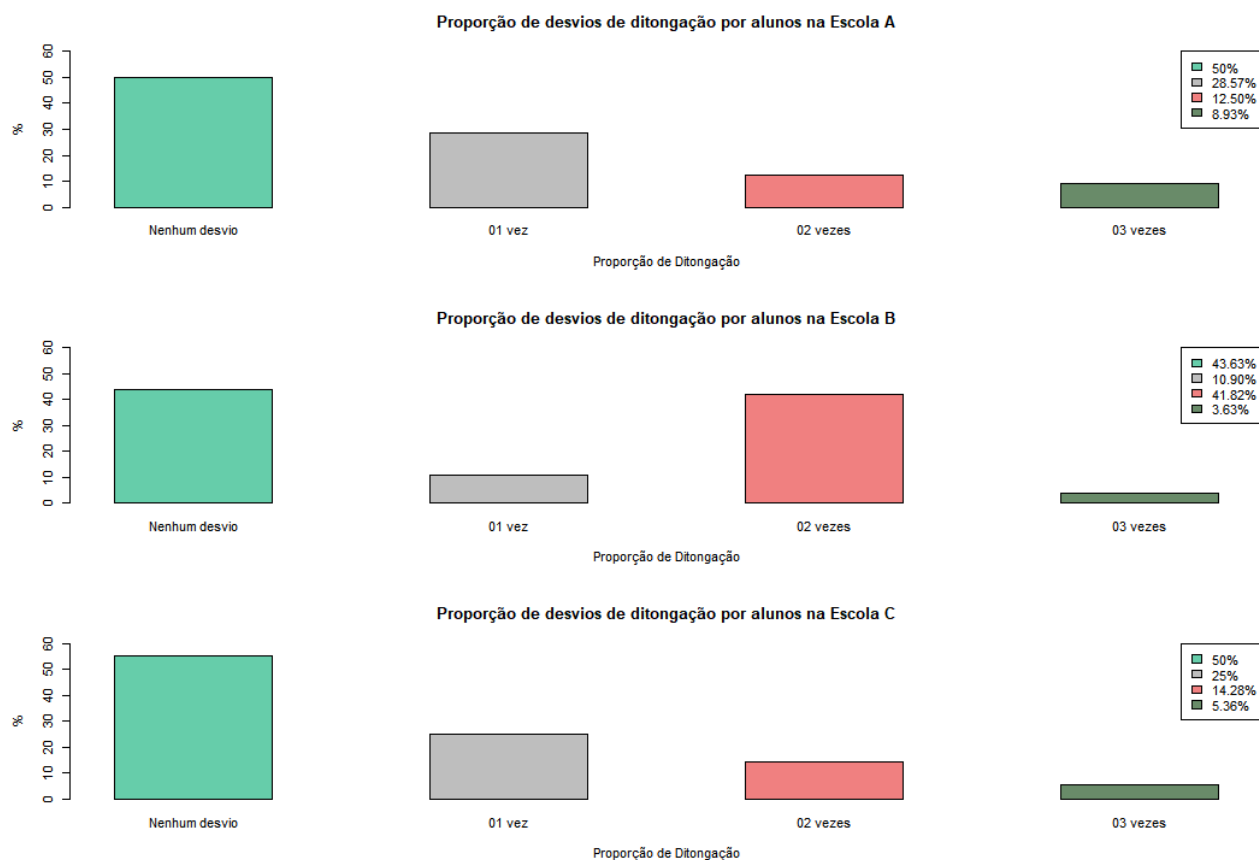
Bortoni-Ricardo (2004) alerta que todos os falantes, independentemente de sua posição no *continuum* de urbanização e, também, independentemente do grau de monitoramento estilístico, são capazes, na tarefa comunicativa, de produzir sentenças bem formadas (ou seja, sentenças aceitas na língua), que estão de acordo com as regras do sistema da língua que esse usuário da língua internalizou. No entanto, essas sentenças podem ora concretizar as regras da chamada língua padrão ora as regras das variedades rurais ou rurbanas. Dessa maneira, o educador precisa compreender que é diferente analisar sentenças bem formadas que emergem da noção comunicativa, e o que os gramáticos prescrevem como erro.

Os alunos, em sua maioria, chegam à escola proficientes em seu dialeto e, portanto, usam a língua ativamente na tarefa da competência comunicativa. Dito isso, adotar a concepção de competência comunicativa de Hymes (1972) é mais produtivo do que prescrever infinitas regras que, desarticuladas, podem não dizer nada. Hymes (1972) revolucionou o conceito de competência comunicativa quando adicionou a ela a noção de “adequação”¹².

Sobre a distribuição do presente fenômeno no *corpus*, observem o gráfico 23 abaixo:

¹² Nas palavras de Bortoni-Ricardo (2004, p. 73) a competência comunicativa se dá “quando [o aluno] faz uso da língua, o falante não só aplica as regras para obter sentenças bem formadas, mas também faz uso de normas de adequação definidas em sua cultura”.

Figura 23 – Gráfico de proporção de Desvios de Ditongação por alunos nas Escolas



Fonte: própria

Podemos verificar, quando observamos o gráfico, algumas semelhanças com o gráfico de proporção anteriormente apresentado. Quanto maior o número da frequência desse desvio no *corpus*, menor será a proporção de alunos que não terão nenhum desvio desta natureza. A Escola B, por exemplo, possui uma frequência de 58 desvios relacionados a ditongação (cf. gráfico 17), em contrapartida, com o mesmo número de textos coletados, a Escola A possui 47 e a C 39. Conforme mostra o gráfico, pelo menos 41.82% dos alunos cometeram até 2 desvios dessa natureza, o que corresponde a quase 23 alunos, ou seja, 46 dos 58 desvios, concentram-se nos 23 alunos. Isso posto, verificamos que enquanto a Escola A e C apresentam distribuições semelhantes dos desvios, a Escola B tem se diferenciado, significativamente.

De algum modo, as escolas A e C, sendo a primeira de IDEB intermediário e a segunda com o IDEB mais alto, forneceram conhecimentos significativos a seus alunos, afinal 50% dos alunos de ambas as Escolas não tiveram nenhum desvio desta natureza. Ao observarmos a postura dos professores, por meio das reações subjetivas, poderemos

verificar se algumas das condutas apresentadas convergem para uma postura reflexiva do ensino da ortografia. Enquanto isso, o professor da Escola B deve discutir com seus alunos, ou melhor, conscientizá-los dos hábitos da fala que são transpostos para escrita e, também, lembrá-los da força da avaliação social sobre o conteúdo escrito produzido por eles e a exigência de uma sociedade letrada.

5.1.7 Aférese

Adiante, analisaremos o processo fonológico conhecido como Aférese, sendo este o quinto fenômeno mais frequente nas três escolas.

Quadro 13 – Exemplos de desvios decorrentes de Aférese nas três Escolas

Escola	Informante	Desvios	Forma Padrão
A	INF_a_06A-01	Ta	Está
A	INF_a_06A-05	Tava	Estava
B	INF_a_06A-20	Teve / ta	Esteve / Está
B	INF_a_06A-29	Tamo	Estamos
C	INF_a_06A-08	Teve	Esteve
C	INF_a_06A-13	Tive	Estive

Fonte: própria

Reiteramos que, na língua, nada é caótico, todos os elementos linguísticos são regidos, de alguma forma, por regras que emanam do próprio sistema inserido no contexto social, incluindo as modificações fonético-fonológicas que as palavras sofrem, conhecidas como processos fonológicos. Nesse sentido, a Aférese, com frequência no *corpus* que varia de 37 para a Escola A, 56 para a Escola B e 26 para a Escola C, é um fenômeno fonológico de subtração de fonemas iniciais que se manifesta desde o latim e também já se manifestou, conforme constatou [Silva-Neto \(1956, p. 94\)](#), em exemplos de língua portuguesa retirados da obra de Padre Lucena dentre outras do português quinhentista: *madurecer*, *ventureiro*, *maginar*, *maginação* e, também até > té, aqui > qui, atirar > tirar.

Nas redações coletadas, a maioria dos casos em que apareceram aférese foram com o verbo "estar": "está"/"tá", *estava/tava*". Ocorrências como "estamos" > "tamo", "estive" > "tive", "esteve" > "teve" também apareceram, mas a frequência é bem menor. Esse fenômeno é mais um que explicita, claramente, a influência de hábitos da fala na escrita, dado que na fala espontânea a utilização da aférese é recorrente e o aluno, conhecendo esse processo, apoia-se na fala para fazer hipóteses sobre a escrita.

A esse respeito, [Bortoni-Ricardo \(2004, p. 56\)](#) destaca:

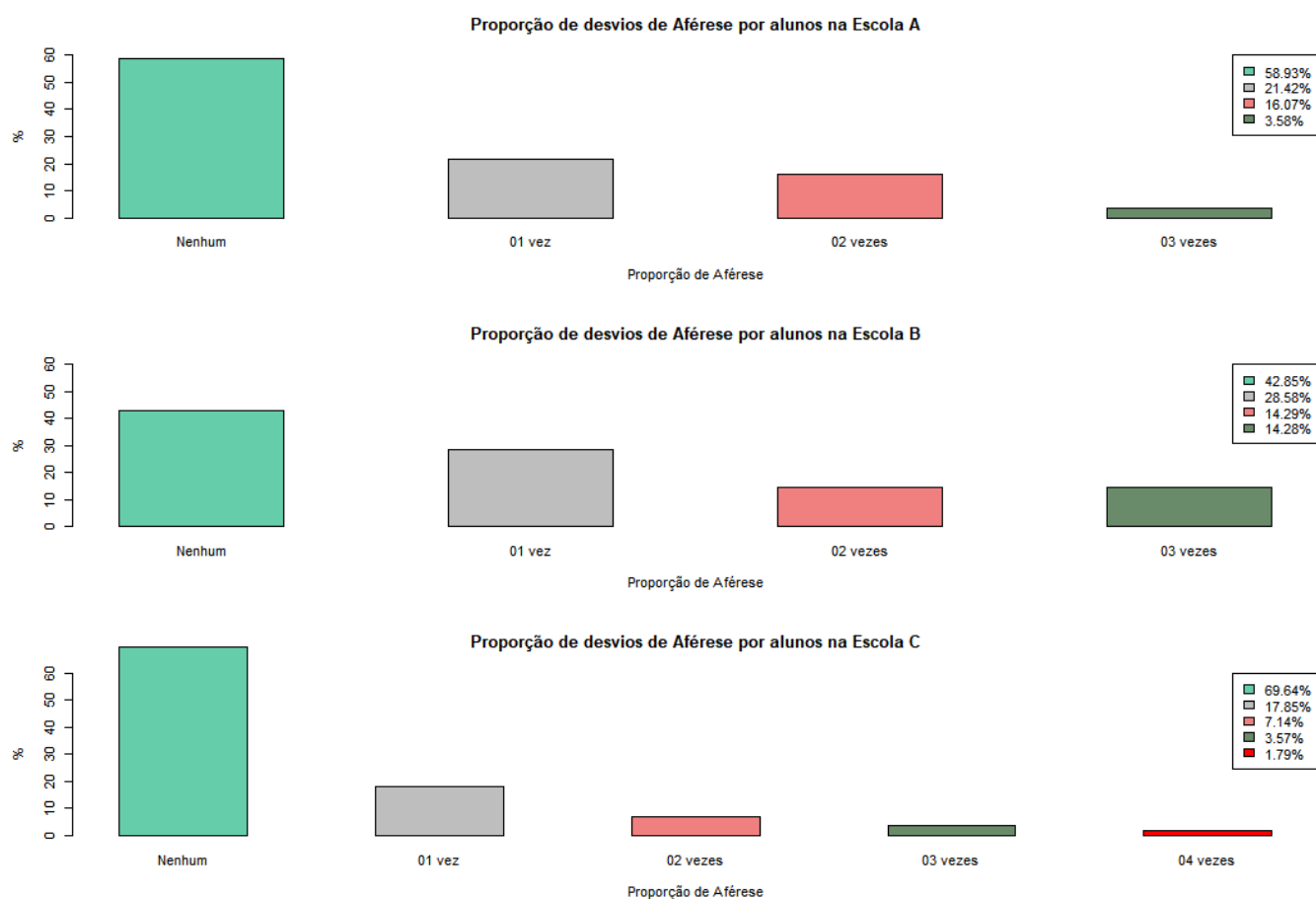
classificamos *tive* como um traço gradual porque a perda – ou aférese – da sílaba inicial *es-* no verbo *estar* é um traço generalizado no português brasileiro, especialmente nos estilos não-monitorados. Igualmente a perda do /r/ final nos infinitivos verbais e nas formas do futuro do subjuntivo é um traço gradual

[Gonçalves \(1993\)](#), em sua dissertação de mestrado, ressalta que a aférese não é uma característica somente das línguas latinas, e tampouco de processos unicamente diacrônicos. O pesquisador ressalta que o referido fenômeno deve ser antes percebido como um processo fonológico natural e universal, uma vez que há registros de sua ocorrência em várias línguas e recortes de tempo. Como os resultados aqui apresentados, o autor encontrou predominantes casos em que a sílaba /*es-*/ sofre o apagamento, atingindo o verbo *estar* e suas conjugações. [Gonçalves \(1993\)](#) utilizou os dados de fala do português do Brasil da Amostra Censo do Projeto Censo 1984.

A Aférese é um fenômeno que demonstra claramente o potencial da língua em uso, uma vez que a tendência do falante é de apagar os fonemas que não são distintivos e relevantes para a construção de sentido. Este fato é facilmente verificado a partir dos exemplos extraídos do *corpus*, visto que o falante intuitivamente é capaz de selecionar e apagar apenas a estrutura que não comprometa o plano semântico. Além disso, percebemos nos dados que os alunos estão explorando hipóteses, baseadas na fala, para escreverem algumas palavras. [Leal e Roazzi \(2005\)](#), nesse sentido, esclarecem que é necessário que se compreenda a busca que as crianças fazem ao tentar alcançar a escrita ortográfica; pensar sobre a ortografia faz com que elas adotem estratégias para resolver os problemas que surgem durante o processo de aprendizagem.

Podemos notar por meio do gráfico 24 que as escolas A e C apresentam percentuais elevados de alunos que não incorreram na transposição desse hábito da fala para a escrita.

Figura 24 – Gráfico de proporção de proporção da distribuição de desvios decorrentes de Aférese por alunos nas Escolas



Fonte: própria

Pela frequência da Escola B, 56 desvios, poderíamos imaginar que localizamos, pelo menos um desvio dessa natureza em cada redação. No entanto, o gráfico acima se faz importante por transparecer a exata distribuição dos dados e, sobretudo, esclarecer que exatamente 8 alunos (14.28%) cometeram 3 vezes o mesmo desvio, isso representa que dos 56 desvios localizados, 24 deles concentram-se em apenas 8 alunos. Esse resultado é importante, uma vez que um alto índice de Aférese ocorre em poucos alunos, isso acaba diferenciando essa escola das demais, já que tanto a Escola A como a Escola C, como já citado, têm frequências baixas, 37 e 26 respectivamente, o que implica no maior número de alunos que não cometeram esse desvio.

5.1.8 Hipersegmentação

Analisaremos, a seguir, os desvios ortográficos caracterizados pela segmentação não convencional das palavras escritas, mais especificamente trataremos dos casos de Hipersegmentação. Este processo se caracteriza como a presença não convencional de espaços em branco, como em: “em bora” e “com migo”.

Quadro 14 – Exemplos de desvios decorrentes de Hipersegmentação nas três Escolas

Escola	Informante	Desvios	Forma Padrão
A	INF_a_06A-01	O brigado	Obrigado
A	INF_a_06A-05	Em bora	Embora
B	INF_a_06A-20	Qual quer	Qualquer
B	INF_a_06A-29	Com migo / na quela	Comigo / Naquela
C	INF_a_06A-08	Au tografo / Foto grafava	Autografo / Fotografar
C	INF_a_06A-13	Agente / Em fim	A gente / Enfim

Fonte: própria

Como já destacamos neste trabalho, a oralidade é uma das fontes que permite que os educandos criem e estabeleçam suas hipóteses ao escreverem. A partir disso, notamos que a oralidade influencia não só as grafias em termos segmentais, mas também prosódicos. Isso porque, na modalidade escrita, as fronteiras existentes entre os vocábulos parecem ser marcadas mais claramente pelos espaços em branco entre as palavras. Exemplos disso são os casos de Hipersegmentação que foram apresentados no quadro acima. Segundo [Abaurre \(1996\)](#), as hipersegmentações de palavras são vislumbradas como hipóteses do que sejam as palavras, dado que há ocorrências conflitantes entre si em um mesmo texto.

No que tange a essas alterações caracterizadas por separação não convencional das palavras, [Zorzi \(1998, p. 61\)](#), baseado no trabalho do [Cagliari \(1989\)](#), afirma que casos de Hipersegmentação estão ligados à fala e à entoação do falante, o qual pronuncia as palavras “segmentando-as em grupos tonais”, representando, desse modo, esse aspecto em sua escrita, por meio dos espaços em branco inseridos indevidamente para separar as palavras.

Observando os dados obtidos em nosso *corpus*, coadunamos com [Corrêa \(2001\)](#) que considera esse processo fonológico (no nosso caso, as hipersegmentações) como o resultado da circulação do educando por práticas orais/faladas e letradas/escritas. [Chacon \(2004, p. 224\)](#) ensina que “não existem textos e/ou discursos que são essencialmente orais

ou essencialmente escritos, todos são, na verdade, o resultado de um modo heterogêneo de constituição da escrita”.

Tanto [Tenani \(2004; 2008\)](#) quanto [Chacon \(2004\)](#) e [Capristano \(2003; 2007\)](#) consideram a Hipersegmentação como sendo desvios motivados tanto por fatores prosódicos (influência da hierarquia prosódica) quanto pelo resultado da apreensão, por parte do aprendiz, de convenções pertencentes ao escrito institucionalizado¹³. Nas palavras de [Abaurre \(1996, p. 137\)](#),

Assim, se é verdade que, em alguns momentos, por trás das hipóteses da escrita está a fala, revelando-se através de características que a criança (ainda influenciada pela própria escrita!) demonstra perceber muito bem, é também verdade que ela já incorpora em muitos outros momentos as marcas específicas dessa escrita que está sendo chamada a contemplar.

Da perspectiva escolar, em especial para os docentes envolvidos no ensino de português, separar palavras é um tema que merece atenção e não é algo exclusivo de textos de criança em aquisição de escrita. A diferença é que, quando emergem em redações escolares do E. F. II, como as coletadas neste trabalho, são indícios de que alguns “problemas” de ortografia não foram sanados no primeiro ciclo escolar, o que evidencia a urgência no tratamento e análise desses processos.

A escrita, desse modo, quando comparada à leitura, exige-se uma reflexão maior e uma série de decisões devem ser tomadas acerca do emprego das letras, por exemplo. É nesse sentido que [Leal e Roazzi \(2005, p. 119\)](#) trazem sugestões para incentivar o aluno em suas reflexões acerca da língua escrita:

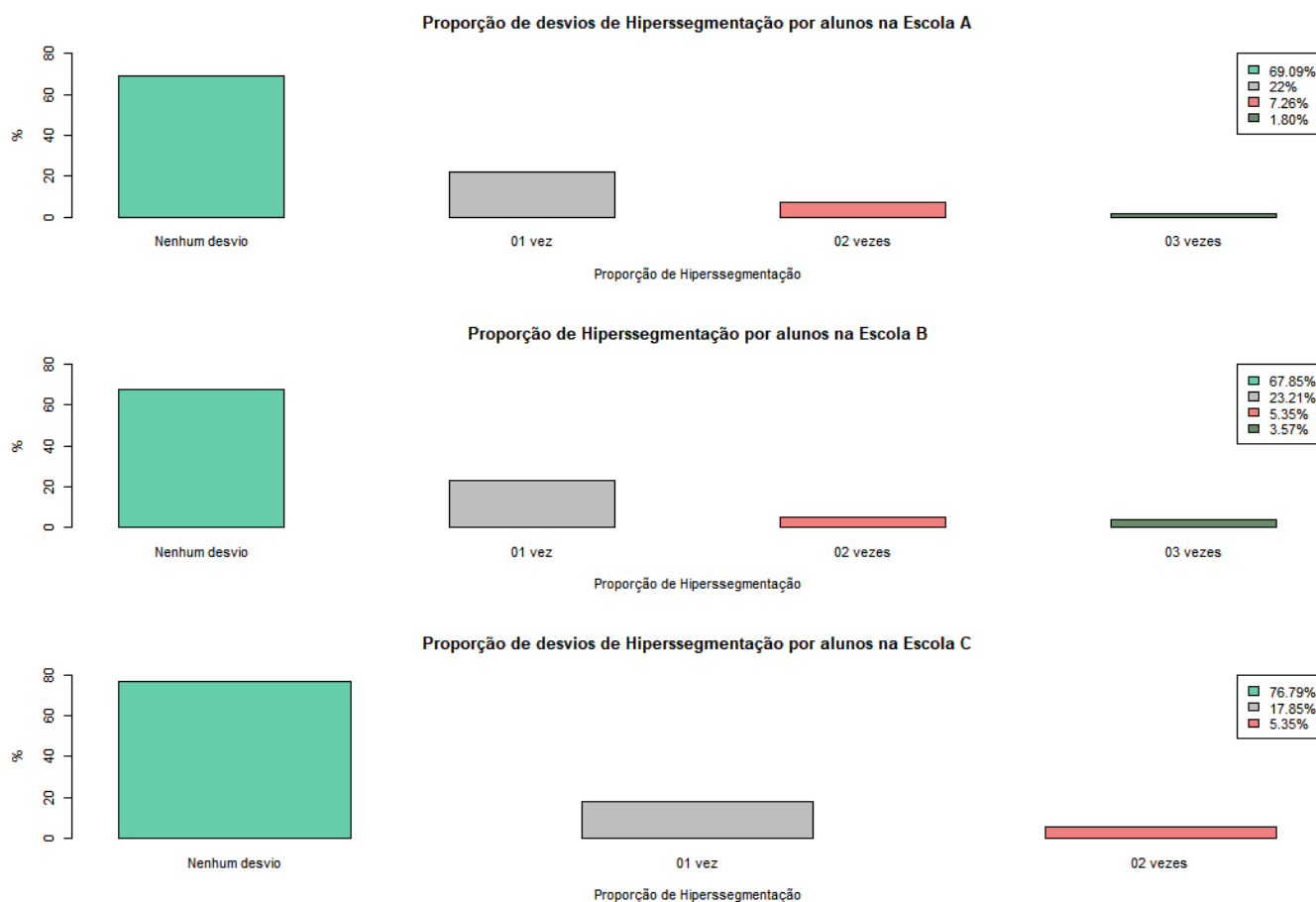
Recomenda-se, pois, atividades onde a criança pense acerca das motivações ortográficas e tente entender os usos dos princípios e regras que regem a escrita, explorando, dessa forma, a capacidade do aprendiz de refletir, de gerar hipóteses, de generalizar e restringir, apreendendo os contextos de uso das diferentes motivações que regem nosso sistema ortográfico

Como podemos observar, atividades que incentivem as reflexões acerca da língua escrita e a investigação dos motivos que permeiam a norma são de extrema importância no período de alfabetização do aluno. A partir disso, o aluno deve estar em constante contato com o texto escrito (e também os orais), permitindo com esse diálogo aprimorar a consciência fonológica dos alunos. Reforçamos que é nesse período que a criança está criando hipóteses para a escrita e aprendendo as distintas motivações que conduzem o sistema ortográfico.

¹³ Termo utilizado no sentido proposto por [Corrêa \(2004\)](#), estando ligado, sobretudo, com certas convenções da escrita, internalizadas pelo aprendiz, principalmente a partir da escolarização.

Além disso, grande parte dos casos de Hipersegmentação do corpus apresenta um padrão na escrita, dado que os cortes, ou seja, os espaços em branco inseridos nas palavras se dão em unidades que, na escrita, podem ser observadas separadamente, como é o caso de “**em** bora”, “**com** migo” e “**na** quela”, portanto são casos em que a Hipersegmentação ocorreu no reconhecimento, mesmo que inconsciente, de palavras que têm funções gramaticais. Com relação às separações, [Silva \(1989, 1991\)](#), pioneiro na investigação desse fenômeno, ensina que em certas ocorrências “as sílabas resultantes das hipersegmentações se assemelham ao que, em nossa metalinguagem, denominamos artigos, preposições, conjunções, etc.” ([SILVA, 1989](#), p. 37).

Figura 25 – Gráfico de proporção da distribuição de desvios decorrentes da Hipersegmentação por alunos nas Escolas



Fonte: própria

No gráfico 25, diferentes dos já apresentados, verificamos uma distribuição distinta dos dados. De certo modo, todas as três escolas apresentaram elevados percentuais de alunos que não transpuseram esse desvio para o texto escrito. Isso é reflexo da baixa

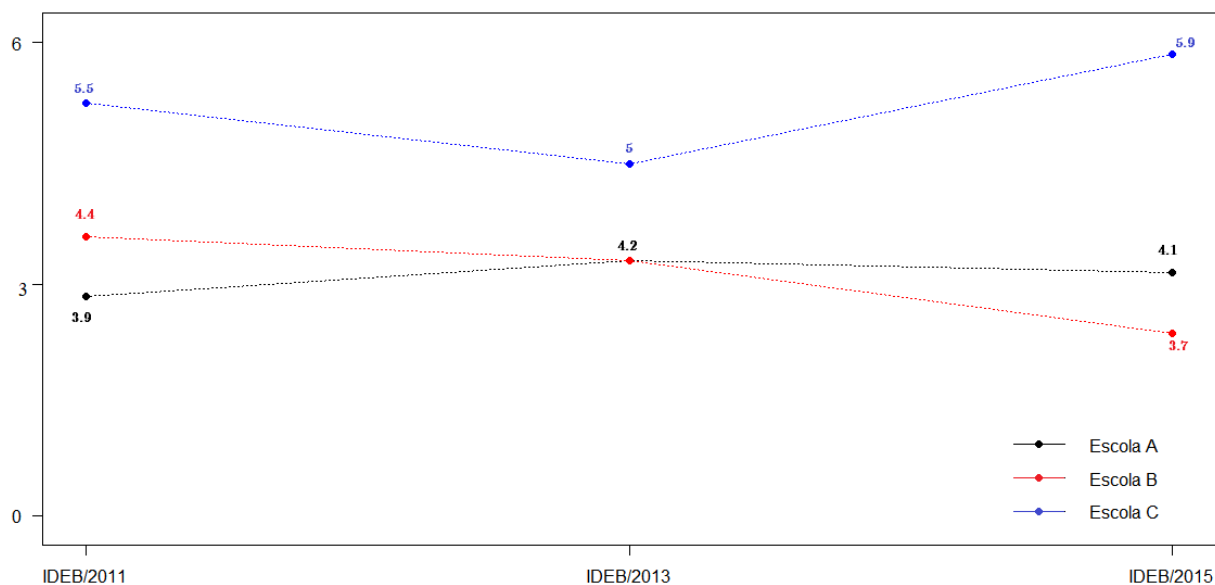
frequência da Hipersegmentação nas três escolas, sendo 30 para Escola A, 34 para Escola B e 26 para a Escola C. Mesmo com baixos percentuais, isso indica que o aluno ainda tem dificuldades para escolher a forma ortográfica mais adequada para a situação comunicativa que se pretende firmar. Ainda, a reflexão sobre esse fenômeno deve perpassar os anos iniciais do EF, espaço onde emergem os estudos sobre esse fenômeno, afinal precisamos demonstrar que não se constata o que é esperado do escrevente nesse período de escolarização, haja vista que em sua produção textual, de modo geral, não se observa “domínio da separação em palavras, estabilidade de palavras de ortografia regular e de irregulares mais frequentes na escrita e utilização de recursos do sistema de pontuação para dividir o texto em frases” (PCN, 1998, p. 80)

5.2 Reflexão sobre a escolha do IDEB como critério de seleção das escolas

Como mencionado na seção sobre metodologia desta dissertação, para seleção das escolas, estabelecemos como critério o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2015. Mesmo que a metodologia deste índice não capte a heterogeneidade que permeia as salas de aula, ele funciona como um regulador do desempenho escolar (aprovação e reprovação), somados às médias dos exames aplicados pelo INEP. Além do mais, o índice reflete o desempenho da escola e objetivamos verificar se o número de desvios ortográficos estava relacionado ao IDEB da escola.

Entretanto, estabelecemos um distanciamento entre os resultados do IDEB das três escolas públicas para verificar se as influências da fala na escrita serão encontradas de maneira proporcional em todas as escolas ou não. Em relação ao distanciamento dos índices, observe o gráfico 26 abaixo:

Figura 26 – Gráfico de desempenho das escolas a partir dos últimos três IDEB (2011, 2013, 2015)



Fonte: própria

A Escola C, em azul, tem mantido um ótimo desempenho comparado as demais. Isso fica nítido se observarmos o gráfico, haja vista que embora em 2013 a escola tenha perdido 0.5 pontos na escala, em 2015 a escola recuperou a estimativa e elevou-se a 5.9, sendo o maior IDEB investigado. A Escola B, ao contrário das demais, desde de 2011, tem apresentado índices cada vez mais baixos, configurando-se com 3.7 em 2015. A Escola A, com 4.1, tem mantido um desempenho mediano do índice, embora tenha perdido um décimo de 2013 para 2015.

Para verificarmos se o IDEB tem papel importante para a seleção das escolas ou não, estabelecemos as seguintes hipóteses:

- (i) **Hipótese nula:** As escolas apresentarão frequências de desvios ortográficos semelhantes. Logo, IDEB **não** exerce um papel importante como critério de seleção.
- (ii) **Hipótese alternativa:** As escolas **não** apresentarão frequências de desvios ortográficos semelhantes; Logo, IDEB exerce um papel importante como critério de seleção.

As hipóteses precisam se configurar como uma afirmação que se refere a mais do que um único evento e precisam ser falseáveis (GRIES, 2013). A primeira hipótese, também conhecida como H_0 , é a que se deseja provar como verdadeira, enquanto a segunda

(H1) é o falseamento da H0. Para isso, aplicaremos um teste multi-nomial no R (CORE-TEAM, 2017) já que este pode conduzir à aceitação ou à rejeição da hipótese nula, o que corresponde, respectivamente, à negação ou à afirmação da hipótese alternativa¹⁴.

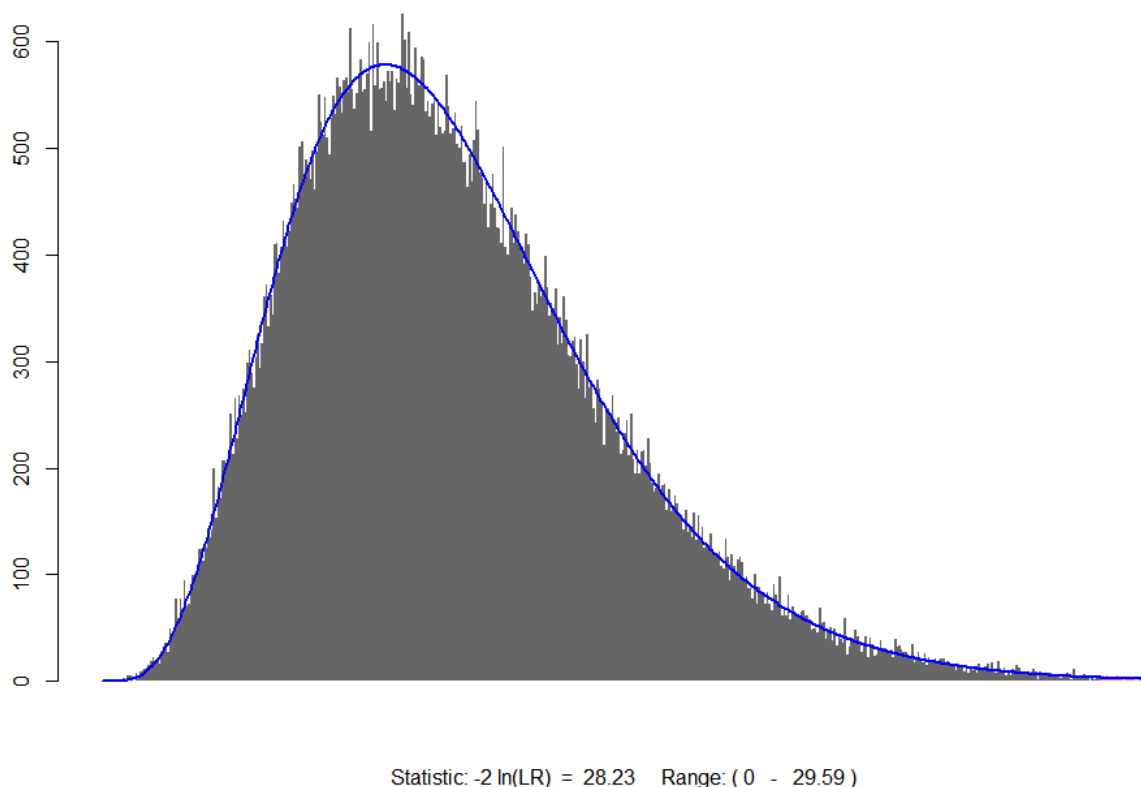
Dentro do pacote XNomial (ENGELS, 2015), calcularemos um valor p para testar se um conjunto de dados se encaixa em uma distribuição multinomial específica. Para isso, o teste examinará uma grande quantidade de resultados e buscará a probabilidade dos casos da primeira amostra se encaixarem, de maneira similar, à segunda amostra¹⁵.

A função para aplicação do teste no R é a *xmonte* e, para garantir sua execução, as escolas devem ser comparadas da seguinte maneira: Escola A com Escola B, Escola B com Escola C e, por fim, Escola A com Escola C. Serão feitas três comparações e, ainda, um histograma do teste será plotado para apresentar se há, por exemplo, semelhança ou não dos desvios entre as escolas comparadas. As barras verticais do histograma, refletem, de certo modo, as “palavras” coletadas em todas as escolas. Desse modo, o histograma 27, por exemplo, é a materialização da busca pela relação dos desvios entre a Escola A e B, nesse sentido caso alguma relação de frequência entre as escolas seja encontrada, as barras horizontais ficarão preenchidas com a cor rosa, conforme o gráfico 29.

¹⁴ Esclarecemos, também, que por se tratar do tipo XNomial (ENGELS, 2015), deve-se realizar uma correção de Bonferroni para estabelecer um nível alpha, dado que ao se comparar mais de duas amostras diferentes, é fundamental ajustarmos o valor p para que não se aumente a chance de uma conclusão errônea (GARCIA; GARCIA; BRANDÃO, 2017).

¹⁵ Para que isso seja possível, relembramos que, conforme feito anteriormente, o valor de significância $p = 0.05$ será dividido pela quantidade de comparações que realizaremos, neste caso, serão 3 escolas, portanto, o valor alpha será de $p = 0.0167$. Assim, para se rejeitar a hipótese nula de que as escolas apresentam frequências de desvios semelhantes, o valor p do teste deve ser menor que 0.0167.

Figura 27 – Histograma de teste XNomial de A com B



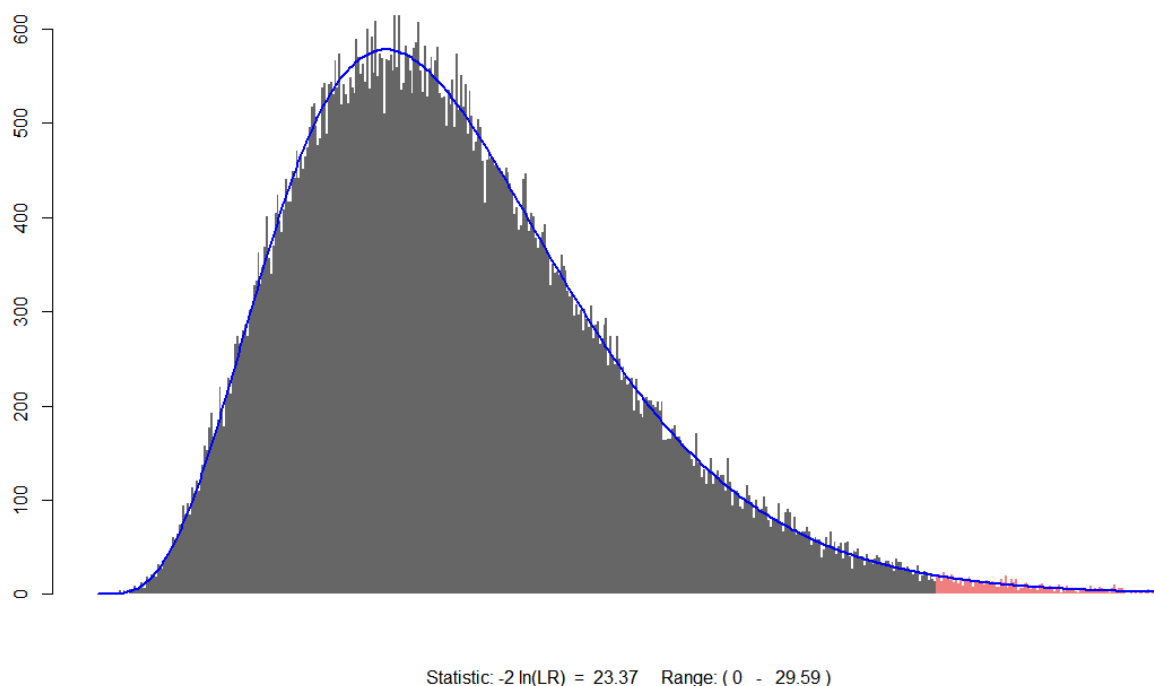
Fonte: própria

O teste *xmonte* para as amostras da Escola A e Escola B apresentou um valor $p = 0.00175$ e comparado ao valor alpha de $p = 0.0167$, permite-nos rejeitar a H_0 e acatar a H_1 . O gráfico também apresenta que não houve qualquer relação entre as Escolas, caso contrário ele estaria com suas barras do histograma preenchidas de rosa, como já explicamos anteriormente. Nesse sentido, o IDEB é um diferencial para separar a Escola A (com IDEB médio) da Escola B (com IDEB baixo), dado que a frequência de desvios ortográficos, dos dois tipos: 1 e 2, são diferentes. Em outras palavras, embora existam desvios ortográficos do Tipo 2 que são comuns para as duas escolas, sua relação pode ser explicada por se tratarem de traços graduais (BORTONI-RICARDO, 2004) presentes em qualquer variedade: o que diferencia as escolas é a frequência com que esses desvios apareceram no *corpus*. Os gráficos de distribuição dos desvios do Tipo 2 observados ao longo desse trabalho apontavam para um comportamento diferente entre as duas escolas, o que pode ser validado através do referido teste. Por esse ângulo, justificamos que a transposição dos hábitos da fala presente na escrita são frequentes em ambas as escolas, mas

sua influência sobre os alunos é diferente, o que reforça a necessidade de uma intervenção articulada nas turmas que serviram de coleta para os dados.

Outro fator importante que pode ser inferido através do resultado do referido teste é que, mesmo que traços graduais sejam representados em ambas as escolas, uma mesma intervenção pode não ser efetiva para ambas, dado que a incidência, por exemplo, de um mesmo fenômeno fonético-fonológico pode estar distribuído diferentemente entre as escolas, "afetando" mais uns alunos do que outros. Por exemplo, na Escola B, dos 56 desvios de aférese encontrados, 24 concentram-se em apenas 8 alunos, ou seja, cada um cometeu 3 vezes o mesmo desvio. Esses valores são altos e refletem a necessidade de intervenção do professor na turma. Em outras palavras, essas peculiaridades são encontradas pelo teste e, portanto, refletem no p valor encontrado.

Figura 28 – Histograma de teste XNomial de B com C

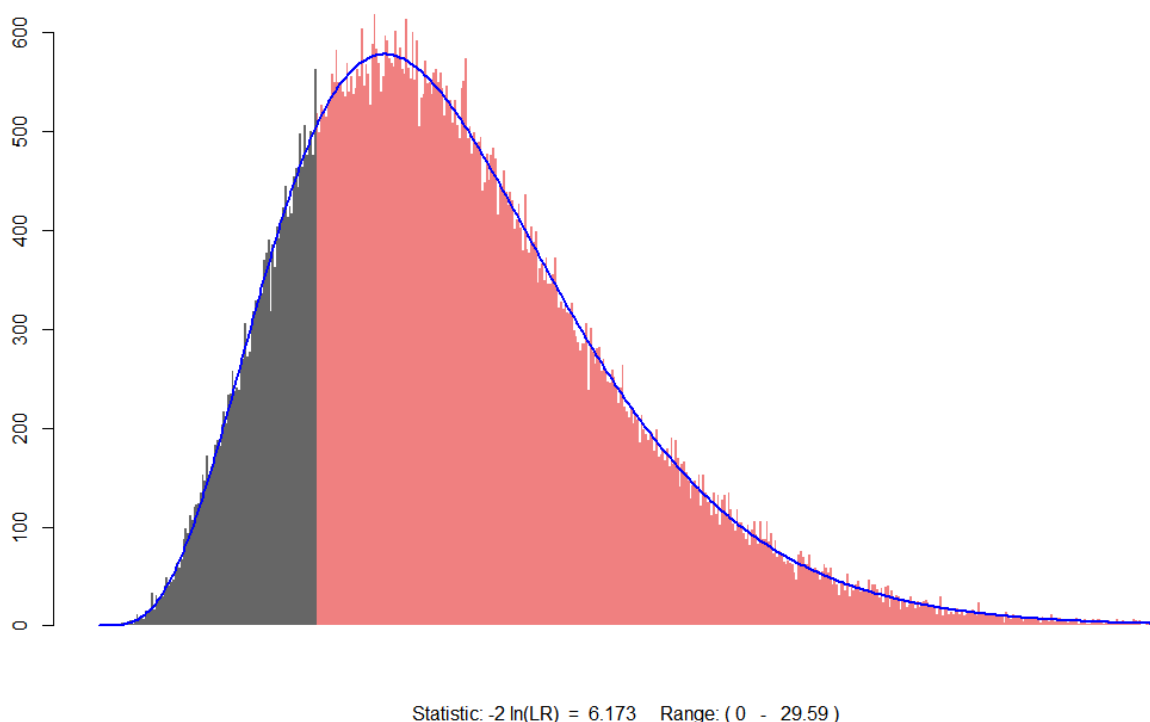


Fonte: própria

O resultado da testagem da Escola B com a Escola C é de $p = 0.00989$, também é um valor inferior a $p = 0.0167$ e, desse modo, rejeitamos a hipótese nula e acataremos a alternativa. O diferencial é que o teste captou uma relação fraca entre os desvios da Escola B com a Escola C, conforme podemos observar na calda do gráfico em que há um breve

preenchimento em rosa. Contudo, é tão fraca a semelhança que o valor p nos permitiu rejeitar a hipótese de que as escolas poderiam ter uma distribuição de dados semelhantes e o IDEB não seria o diferencial. Ao contrário disso, o teste mostra-nos que o IDEB também é um diferencial para separar as Escolas B com C. A diferença do IDEB entre as duas instituições é discrepante, já que em B temos 3.7 e em C 5.9. Assim sendo, O IDEB é um indicativo que separa o desempenho dos alunos da Escola B com a Escola C, uma vez que elas não estão apresentando uma frequência de desvios semelhantes que pudesse descartar essa hipótese.

Figura 29 – Histograma de teste XNomial de A com C



Fonte: própria

O teste das frequências das amostras das Escolas A e C apresentou um valor $p = 0.80557$ que é superior ao valor alpha estabelecido com a correção de Bonferroni. A partir disso, diferente das demais, não rejeitaremos a H_0 ; pelo contrário, o que deve ser rejeitado é a H_1 , dado que a Escola A e C, conforme apresentado no histograma 29 acima, possui frequência de desvios semelhantes que pode ser comprovado pelo valor p e a correlação dos desvios apresentados pela parte rosa preenchida no histograma. Nesse sentido, os IDEB de 4.1 para a Escola A e 5.9 para a Escola C não foram relevantes para a seleção das escolas, o

que implica dizer que o comportamento dos desvios nas duas escolas foi significativamente semelhante.

Essa forte correlação entre as duas escolas pode ser verificada, por exemplo, se observarmos o resultado de distribuição e dispersão representado pelo *BoxPlot* 20 e pelo gráfico 23. Neles, podemos verificar que tanto a Escola A como a C apresentam distribuições dos dados muito semelhante entre os alunos. Nesse sentido, novas pesquisas poderiam ser elaboradas aplicando o mesmo material de intervenção para ambas as turmas, buscando atestar de que modo, considerando toda a heterogeneidade presente na Escola, as atividades seriam eficientes para a superação de alguns dos desvios aqui investigados.

Mesmo com o resultado da semelhança entre a Escola A e C não podemos assegurar que o IDEB não será um bom índice de referência para análise de qualquer outro fenômeno. No âmbito do nosso *corpus*, pudemos constatar as comparações estabelecidas acima. Para outras pesquisas, seria interessante que o número de comparações das escolas fosse maior para testar a mesma hipótese e, desse modo, poderíamos encontrar resultados totalmente diferentes ou semelhantes a esses.

5.3 Avaliando as atitudes linguísticas dos professores

Em cotejo ao Sexto Princípio enumerado por Bortoni-Ricardo (2005) (ver seção 1.2), o teste de atitude aplicado para esta dissertação teve como principal objetivo testar se o professor possui consciência crítica quanto à variação e à desigualdade social que ela reflete. Afinal, obter uma análise crítica de suas próprias práticas pedagógicas é um importante passo para a implementação da Sociolinguística Educacional em sala de aula.

Considerada como "tendência para reagir", a atitude linguística é um componente importante para extrair as avaliações (positivas e negativas) que são feitas em relação a um dado objeto. Sendo assim, o teste elaborado para esta pesquisa nos permitiu encontrar algumas pistas que podem explicitar as razões pelas quais a escola (e o professor) não tem conseguido vencer o desafio de levar os alunos a se tornarem competentes e autônomos no uso da norma culta da língua, passaporte indispensável para o seu ingresso em espaços sociais que pretendem alcançar.

A primeira hipótese relaciona-se à insistência da nossa tradição escolar em não reconhecer a legitimidade das variedades dos alunos, impondo-lhes, de maneira descontextualizada, o domínio de uma norma considerada "cultura" como condição irrestrita para o

sucesso. Antes de apresentarmos as respostas dos testes, reitera-se que, nesta dissertação, considerando que o objetivo era avaliar os professores de língua portuguesa que lecionam nas turmas em que foram feitas as coletas, das 3 escolas, apenas 4 professores responderam o teste, sendo que a Escola A é a única que tem 02 turmas de 6º ano e professores diferentes lecionando nelas.

Os dois primeiros professores a preencherem os testes de atitudes foram os docentes da Escola A. A primeira informante, aqui identificada como PROF_a_06AF-01, tem o seguinte perfil social:

Tabela 9 – Perfil social PROF_a_06AF-01

Idade	47
Sexo/Gênero	Feminino
Graduação	Letras pela UNESP/2003
Lecionou no 6º? Por quanto tempo?	4 anos
Especialização	Linguística pela UNICAMP/2006

Fonte: própria

Enquanto o segundo informante, da mesma escola, é do sexo masculino e aqui descrito como:

Tabela 10 – Perfil social PROF_a_06BM-02

Idade	49
Sexo/Gênero	Masculino
Graduação	Letras pela UNIEP/1987
Lecionou no 6º? Por quanto tempo?	10 anos
Especialização	Metodologia no ensino de língua portuguesa UNIP/2001

Fonte: própria

Nas Escolas B e C temos os seguintes professores:

Tabela 11 – Perfil social PROF_b_06AF-03

Idade	30
Sexo/Gênero	Feminino
Graduação	Letras pela UNESP/2010
Lecionou no 6º? Por quanto tempo?	2 anos
Especialização	Não informado

Fonte: própria

Tabela 12 – Perfil social PROF_c_06AF-04

Idade	40
Sexo/Gênero	Feminino
Graduação	Letras pela UNISC/1988
Lecionou no 6º? Por quanto tempo?	7 anos
Mestrado	Literatura PUC/Minas

Fonte: própria

Em relação à primeira pergunta do teste, em que solicitávamos aos professores que observassem os pares de palavras e respondessem "o que motiva os alunos a cometerem tais desvios de ortografia? Elabore uma explicação que justifique a presença de tais desvios". A PROF_a_06AF-01, ao observar os pares otro / dinheiro e deichar / caza, apresenta o seguinte comentário:

Com relação a tais desvios, sugiro primeiramente que o fator que indica esta situação está na cultura do cotidiano de cada aluno, além disso, outro fator é a história de vida de cada aluno, que por sua vez carrega de casa para o ambiente escolar (PROF_a_06AF-01)¹⁶

O professor (PROF_a_06BM-02) e a professora (PROF_c_06AF-04), em relação a mesma pergunta, escrevem:

O aluno lê pouco e acaba não tendo atenção para escrever simples palavras, o que justifica os erros que os alunos cometeram acima. Desvio seria se fosse algo que envolvesse o esquecimento de alguma tipo de pontuação. Também tem a questão da cultura, dado que por ler pouco, o aluno acaba se preocupando pouco com o universo escolar, acaba não conseguindo resignificar alguns saberes. (PROF_a_06BM-02)

A motivação dos desvios apresentados está em relação ao conhecimento da língua. Eles insistem em achar que deve se escrever como eles falam em casa e isso fica muito presente na vida escolar deles. Não é algo exclusivo

¹⁶ Todas as respostas serão transcritas exatamente como foram colocadas no teste

dessa série. A explicação é bem simples, a escrita tem regras que precisam ser obedecidas, então os alunos precisam se esforçar e estudar em casa para melhorar o jeito de escrever. Os pais devem ajuda-los também. (PROF_c_06AF-04)

Nos pares selecionados, apresentamos dois desvios, o primeiro que são aqueles motivados por influência dos hábitos da fala na escrita (Tipo 2), enquanto o segundo relaciona-se aos desvios que são ocasionados pelo desconhecimento da convenção ortográfica (Tipo 1). O objetivo era que os professores apontassem se há uma distinção entre os tipos de desvios. Podemos observar, verificando as respostas, que embora a primeira informante PROF_a_06AF-01 dê uma importante informação sobre a "cultura" que o aluno leva para a escola, nenhuma distinção em relação aos desvios é feita. Ela continua justificando que a motivação do aluno está associada à cultura do cotidiano de cada aluno, mas a explicação dada para o desvio é muito precária, já que esperamos alguma explicação plausível e aplicável para a presença dos desvios.

O PROF_a_06BM-02, no mesmo caminho, não apresenta qualquer distinção sobre os desvios. Segundo ele, o aluno lê pouco e não dá a devida atenção para escrever simples palavras. Mesmo que isso não represente, de fato, uma mentira, essa avaliação oferecida pelo professor pode ser uma pista do por que tais desvios se mantêm no Ensino Fundamental II. O professor quando acredita que o que está por trás é a falta de atenção e o pouco interesse pela leitura, acaba não buscando explicações teóricas e práticas para apresentar aos alunos sobre alguns desvios apresentados em seus textos. O regente acaba esquecendo que a língua é dinâmica e que o aluno usa a escrita criativamente e, assim, apenas reforça que é preciso ler mais, sem apresentar alguma intervenção precisa para o "problema" de fato.

Um importante e decisivo comentário feito pelo mesmo docente é sobre a noção de erro. Diferente dos demais, este justificou que os exemplos apresentados são erros, uma vez que, nas palavras dele, "Desvio é quando envolve o esquecimento de alguma tipo de pontuação que não cause sério prejuízo para o texto.". O professor expressa um tipo de preconceito linguístico enraizado no contexto escolar e também deixa nítida sua crença de que é dever da escola buscar uma normatização linguística e que seja considerado erro tudo que desvie do padrão.

Contudo, vale ressaltar que, se os professores de modo geral, estivessem alinhados com as ideias defendidas pelos PCN, alguns desses mitos sobre a língua já teriam sido superados. Afinal, o PCN apregoa que:

Para cumprir bem a função de ensinar a escrita e a língua padrão, a escola precisa livrar-se de vários mitos: o de que existe uma forma correta de falar, o de que a fala de uma região é melhor do que a de outras, o de que a fala correta é a que se aproxima da língua escrita, ou de que o brasileiro fala mal o português, o de que o português é uma língua difícil, ou de que é preciso consertar a fala do aluno para evitar que ele escreva errado (BRASIL, 1998, p. 31)

O papel da escola seria proporcionar um ensino de Língua Portuguesa mantendo a noção da língua como um conjunto de variedades representadas pela variação linguística. Ainda, o conceito de adequação linguística precisa ser recuperado com objetivo de não reforçar preconceitos frente a heterogeneidade linguística. O PCN, sobre esse aspecto, completa que: "A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem" (BRASIL, 1998, p. 31).

Além disso, a distinção apontada pelo professor para erro e desvios é, no mínimo, preocupante. O professor tenta estabelecer uma distinção para os termos, colocando pesos diferentes e, claramente, avaliando negativamente aspectos ortográficos, dado que associa essas características ao erro escolar, o que acompanha, do ponto de vista do estudante da língua, a noção de fracasso educacional.

Diferente do que acredita o professor, já esclarecemos neste trabalho que o tratamento de aspectos ortográficos como erro só reitera a ideia de que o aluno é "incapaz" de aprender sua própria língua materna, o que sabemos que não é verdade, visto que somos proficientes em nossa língua e buscamos o espaço escolar para, articuladamente, aprender a norma culta da língua.

O PROF_c_06AF-04 também não fez distinção dos desvios apresentados. Ainda, reitera a questão de que os alunos escrevem como falam, mas não problematiza o fato de não haver uma relação biunívoca entre fala e escrita, o que justificaria a natureza distinta dos dois desvios apresentados. De positivo, está a constatação de que os presentes fenômenos não são exclusivos dessa faixa escolar. O importante é que o professor, pensando numa sensibilidade pedagógica, reconheça a heterogeneidade da sala de aula e que os fenômenos em questão podem estar, por exemplo, nos alunos do 9º ano que, por alguma razão, não sistematizaram o funcionamento linguístico e, em especial, não compreendeu o *continuum* entre fala e escrita, o que implicaria dizer que todo processo de escrita é um processo que demanda atenção e esforço.

Esse processo de aprendizagem é importante não para que possamos substituir a própria variedade do aluno, mas sim para acrescentar ao seu vernáculo mais uma "maneira"

de se comunicar e se expressar adequadamente observando as exigências sociais. [Camacho \(2001, p. 39\)](#), sobre esse aspecto, alerta que "cumpr[e] [a escola] despertar a consciência do aluno para a adequação das formas às circunstâncias do processo de comunicação".

Diferentemente dos dois professores da Escola A, a PROF_b_06AF-03 surpreendeu-nos ao apresentar a seguinte resposta:

O que motiva os alunos a cometerem tais desvios é a reprodução dos sons da fala na escrita, além do desconhecimento de algumas regras ortográficas, como CH/X. No 6º ano é comum observar esses desvios no começo do ano nas produções dos alunos. (PROF_b_06AF-03)

Diferente do que já apresentamos, a informante reconhece a natureza distinta dos desvios ortográficos selecionados para análise. Mesmo que não apresente uma resposta completa à pergunta, explorando uma explicação que justifique a presença dos desvios, a professora reage positivamente quando não relaciona os exemplos apresentados a fenômenos da mesma natureza e, sobretudo, não reforça que os desvios seriam erros. A discrepância nas respostas nos motivou a tentar compreender o que poderia justificar esse distanciamento na reação dos professores.

Ao verificar o perfil social da informante, diferente dos outros profissionais, ela é a que se formou mais recentemente, especificamente em 2010. Essa informação é importante dado que os avanços dos estudos linguísticos na compreensão da linguagem ocorreram especialmente a partir da década de 70 e ganhou força quando incorporado pelo discurso oficial por meio dos [PCN](#) em 1997/98. Assim sendo, em relação ao ano de formação da PROF_b_06AF-03 e o lançamento dos PCN, por exemplo, a ciência linguística acabou avançando em tópicos como o tratamento dos desvios ortográficos de natureza fonológica e ortográfica, o que justificaria uma formação mais consciente em relação aos desvios em questão.

Sobre a questão 2, em relação ao fragmento de texto, a alternativa (a) solicitava que eles respondessem "Como você avaliaria a redação acima?". As seguintes respostas foram apresentadas:

Em relação ao texto acima avaliaria os aspectos da escrita, dando atenção especial para a ortografia. Desenvolveria atividades com reescrita. (PROF_a_06AF-01)

Faria primeiro uma sugestão de reescrita e, em especial, pediria para verificar a questão dos erros de ortografia. Depois disso seria possível fazer uma boa avaliação do texto. (PROF_a_06BM-02)

Embora haja muitos problemas ortográficos, o texto seria bem avaliado, já que possui coesão e coerência. Dessa forma, convidaria o aluno para esclarecer a ele os equívocos ortográficos e o elogiaria pela coesão/coerência. (PROF_b_06AF-03)

Apesar dos desvios ortográficos, o texto tem coerência e até alguns tempos verbais como: íamos. (PROF_c_06AF-04)

Como já esclarecido na seção 6.5, "a força com que o objetivo da correção sobrepuja os outros objetivos formativos" (ILARI; BASSO, 2009, p. 23) é o que motivou a elaboração da presente questão. Buscamos verificar as reações dos professores que tendem a desqualificar como ruim toda e qualquer produção escrita do aluno. Em todas as respostas fornecidas, podemos observar que não houve a desqualificação da produção apresentada, mas todos os professores insistiram nos aspectos ortográficos e, também, na questão de coesão e coerência. O PROF_a_06BF-02, novamente, usou a palavra erro para referir-se aos desvios ortográficos, o que reforça sua reação negativamente em relação aos desvios avaliados.

Reconhecer a natureza distinta dos desvios é o primeiro passo para o tratamento dos "problemas" que o trecho apresenta, dado que ações pedagógicas diferentes poderiam ser movidas para auxiliar o aluno no aprendizado da escrita. Quando ignoradas essas distinções, o aluno acaba acometido pelo sentimento de que não sabe nada e de que não tem competência para aprender. É por esse e outros motivos que os professores devem reconhecer a natureza dos fenômenos que estão trabalhando e, ainda, levar em consideração que trechos como esse refletem a bagagem de letramento sociocultural que o aluno leva para o espaço escolar.

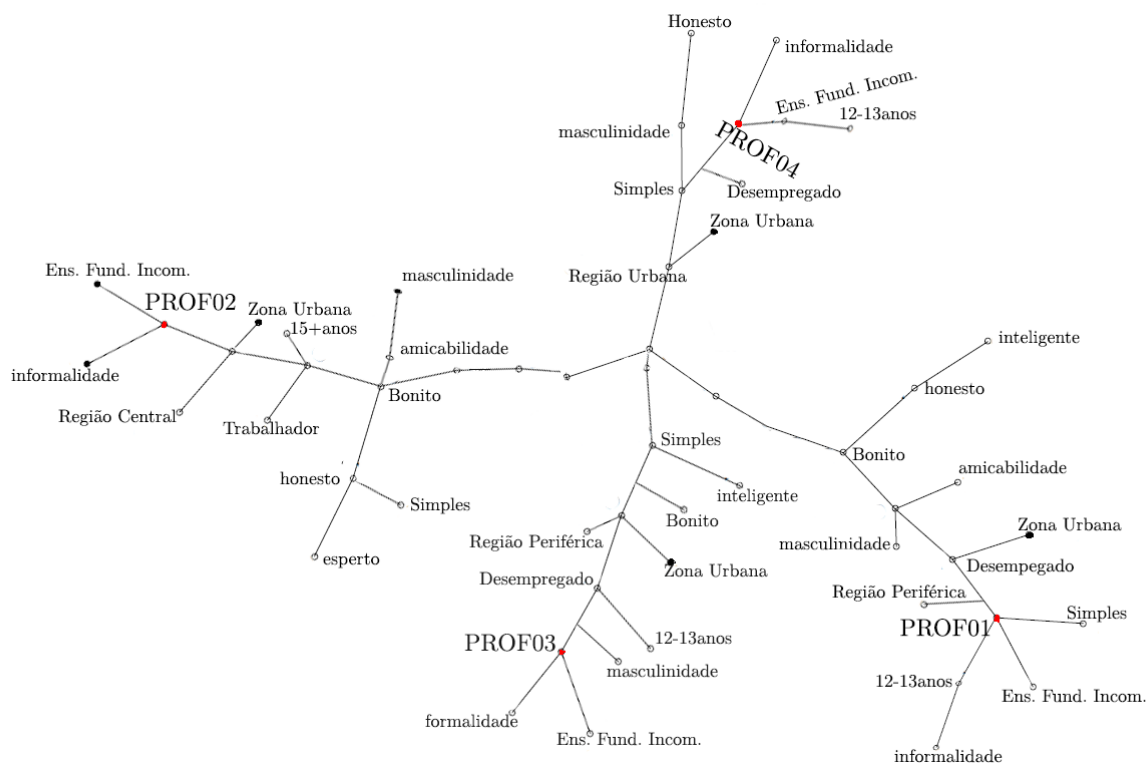
Em casos como o do trecho, reconhecer que outras escritas existem é o primeiro passo. Com isso, é dever do docente convidar o aluno a conhecer o modo legitimado pela própria escola e, também, o que poderá permitir uma possível ascensão social. Indiscutivelmente, noções de adequação e inadequação devem ser sempre retomadas para que eles compreendam que há situações em que sua variedade pode não ser avaliada negativamente, enquanto em outros contextos sim.

Outro aspecto interessante sobre a resposta do PROF_a_06BM-02 é que, de imediato, ele não avaliaria o texto sem antes uma inspeção dos "eros de ortografia". Conforme colocado para o aluno, tal situação pode refletir um estímulo negativo que reforçaria a ideia do erro como fracasso escolar e o desestimularia à produção de outros textos escritos.

A alternativa (b) requisitava que os professores delineassem o perfil social do aluno que teria produzido a redação apresentada. Além disso, algumas caixas de seleção como formalidade, masculinidade, informalidade, simples e etc, relacionam-se tanto com o texto quanto com o aluno. Essa questão objetiva extrair as avaliações subjetivas em relação à variedade utilizada pelo aluno. Ou seja, há vários desvios ortográficos (Tipo 1 e Tipo 2) no trecho selecionado, sendo assim objetivamos verificar qual o perfil social que o professor vai relacionar ao trecho em questão.

Para melhor observar as opções preenchidas nas caixas de seleções disponíveis, elaboramos um esquema de (dis)similaridade que é produzido com base na função *spanntree* disponível no pacote *vegan* (OKSANEN et al., 2013). Diferente de uma árvore de distâncias mínimas, o esquema de (dis)similaridade é uma inspeção gráfica gerada a partir do ponto de vista do pesquisador. Em outras palavras, os professores preenchem a seleção do perfil dos alunos e estas respostas são organizadas em uma tabela de acordo com a similaridade, ou seja, aproximamos as palavras que, de algum modo, compartilham traços, como é o caso de Zona Rural x Região Urbana e Ensino Fundamental Incompleto x Formalidade/Informalidade. O nome (dis)similaridade se dá em função de que, na medida em que pares similares são aproximados, os dissimilares são distanciados. Isso é, o esquema permite inferir, de modo mais confiável e menos impressionístico, quais termos são relativamente mais associados entre si e as possíveis rotas de associação que conduziram o participante no preenchimento do teste.

Figura 30 – Esquema de (dis)similaridade



Fonte: própria

Se precisássemos descrever o perfil social a partir da associação feita pelo PROF02 (PROF_a_06BM-02), poderíamos assegurar, apenas olhando o esquema, que se trata de um aluno do Ensino Fundamental Incompleto que produziu um texto informal, morador da Zona Urbana, mais diretamente morador da Região Central com idade de 15 ou mais e, também, é considerado um aluno que exerce alguma função como trabalhador. Os traços que são dissimilares aos já apresentados, são distanciados e não obedecem a um padrão para se relacionarem, mas nos fornecem impressões sociais importantes.

A começar que todos os professores relacionaram a produção a um traço de +masculinidade, a hipótese é que as pessoas relacionam textos "descuidados" com traços masculinos. Para sustentar tal hipótese, um teste em larga escala com professores precisaria ser aplicado. No caso em questão, nenhum adjetivo que assume um traço de +feminino foi marcado, como é o caso de delicada, sensível e patricinha, o que poderia justificar o padrão de +masculinidade ter se repetido pelos 04 professores.

Outra questão importante que podemos observar no Esquema acima apresentado é que, novamente, a PROF03 (PROF_b_06AF-03), dentre os demais, foi a única que não associou o texto a um traço +informal. Pelo contrário, embora também concorde

com os demais que o perfil social do aluno está relacionado ao Ensino Fundamental Incompleto, ela assinalou +formalidade, traço que relaciona ao tipo da produção textual. Essa constatação é importante, já que por mais que o esquema não represente um mapa cognitivo das avaliações subjetivas feitas pelos professores, observando as outras respostas do questionário notamos que ela se destaca e se distancia de comportamentos prescritivos. Portanto, ela pode ter associado essa questão ao fato de o texto ter sido produzido em sala de aula e, não necessariamente, constitui-se um material informal em razão da quantidade de desvios ortográficos.

Outro traço que nos fornece importantes impressões sociais é o +simples. Novamente, observamos que a norma padrão carrega um status social muito forte, o que justifica o porque dos professores assinalarem que o aluno que produziu o trecho selecionado é "simples". Não se espera, de alguém com desvios ortográficos traços como +elegante, já que qualquer tentativa de quebra do padrão esperado pela escola e pela sociedade é automaticamente visto como "feio" e precisa ser corrigido.

A alternativa (c) exigia que os professores respondessem se o autor do texto é um bom aluno e, observando o exposto, justificassem as respostas.

Sim. Pois o aluno conseguiu colocar as ideias de forma clara e coesa, mesmo com todos os problemas de escrita. (PROF_a_06AF-01)

Sim. O aluno parece ter algum tipo de dificuldade com a escrita, mas isso não mostra que ele é um aluno ruim. (PROF_a_06BM-02)

Claro que sim, não é a dificuldade com a escrita que vai aferir se ele é bom ou não. (PROF_b_06AF-03)

Sim, mesmo com os desvios o texto é coerente. (PROF_c_06AF-04)

Naturalmente, todos os informantes afirmaram que o aluno do trecho é um bom aluno. Destaque especial para a (PROF_b_06AF-03) que reage positivamente quando lembra que não é "a dificuldade com a escrita que vai aferir se ele é bom ou não". É importante que os professores, em suas práticas, tenham isso em vista. Acima de qualquer coisa, é papel da escola formar cidadãos, aptos para enfrentar a realidade fora da escola e não criar neles a sensação de insucesso. Outro fato importante para compreender um questionamento simples como esse é verificar se o professor reconhece que existem qualidades que se sobressaem aos "problemas" que o texto apresenta e, a partir dessa premissa, motivar o aluno a refletir sobre suas próprias produções com o objetivo de fazê-lo se aproximar a uma forma mais esperada pela escola em produções dessa natureza.

Em (d) "Se produzido por seus alunos, qual tipo de avaliação receberia tal texto? Explique", os professores se posicionaram conforme o esperado:

Para avaliação, eu usaria como critério baseado nos aspectos linguísticos, mas sem esquecer do desenvolvimento diário de cada aluno em sala de aula, em especial nas atividades de leitura e escrita. (PROF_a_06AF-01)

Como os problemas da escrita são mais numerosos e fortemente observados desde a primeira linha, eu me preocuparia em resolver os problemas de ortografia antes de prosseguir com outras atividades de escrita. (PROF_a_06BM-02)

Se o texto valasse 10 pontos eu daria 6 pelas questões de coesão e coerência, mas trataria de conscientizar o aluno sobre os desvios ortográficos. (PROF_b_06AF-03)

Evitaria de expor o aluno, mas conversaria em relação aos erros que são recorrentes. Mas pelo que parece o texto poderia ser avaliado como positivo por estar dentro do tema. (PROF_c_06AF-04)

Todas as respostas evidenciam que "os erros são concebidos como males que devem ser extirpados da comunidade discursiva" (VOTRE, 2004, p. 2). Mesmo que alguns dos docentes não usem a palavra erro, mas seus sinônimos como problema de escrita, observamos que todos insistem na correção desses "males". O que justifica, de novo, a forte avaliação social em relação à escrita dos alunos. Isso fica evidente já que, com exceção da PROF_b_06AF-03, os demais informantes antes de qualquer coisa reagem à questão do desvio ortográfico como um problema a ser enfrentado, enquanto a 3º informante esclarece quantos pontos seriam dados e o motivo pelo qual o avaliaria dessa maneira. Os professores, nessa sentença, acabam não reconhecendo que, numa perspectiva científica, todas as manifestações linguísticas são legítimas e previsíveis, portanto, convidar o aluno a repensar suas produções escritas é o caminho para estabelecer uma pedagogia culturalmente sensível.

Mollica (2007, p. 13), a esse respeito, relembra uma importante contribuição da sociolinguística quando assegura que:

[...] Os estudos sociolinguísticos oferecem valiosa contribuição no sentido de destruir preconceitos linguísticos e de relativizar a noção de erro, ao buscar descrever o padrão real que a escola, por exemplo, procura desqualificar e banir como expressão linguística natural e legítima

A (PROF_a_06AF-01) também se posicionou em relação aos aspectos linguísticos (o que é fundamental, não há dúvida que precisamos falar disso) e como a professora 03, reforça que não se deve esquecer o desenvolvimento diário de cada aluno em sala de aula. Quando o professor adota uma postura como essa, temos pistas de que ele se preocupa com

a heterogeneidade de alunos que recebe todo ano e, indo além, seria capaz de identificar até um problema "cognitivo" de algum aluno se o avaliasse não só pelas produções entregues em sala de aula, mas seu desenvolvimento como aluno.

Ilari e Basso (2009) esclarecem que as escolas, na figura de seus professores, tendem a reprimir o uso de variedades que fujam do padrão, como, por exemplo, o da queda do /r/ em posição final de palavras, fenômeno frequentemente encontrado no *corpus* deste trabalho. Isso se explica devido à abordagem dos professores em suas respostas, uma vez que nenhum deles ressalta que isso é uma variedade que o aluno já domina e acaba transpondo para o texto escrito.

Para a alternativa (e) um novo trecho de outro aluno foi selecionado, também alternando entre desvios do Tipo 1 e Tipo 2. Conforme podemos observar no Apêndice B, a alternativa (e) se baseia na técnica de diferencial semântico de Osgood (1965). O objetivo desta estratégia é dar a cada coluna de resposta um valor numérico que vai de +3 a -3. Considerando que são poucos os professores participantes da pesquisa, englobamos a soma dos resultados em dois itens: um positivo, somando os totais dos três primeiros, e um negativo somando os três últimos. Assim, as respostas foram às seguintes:

Quadro 15 – Resumo das respostas a alternativa (e)

Bonita	___ : 2 : 2 : ___ : ___ : ___	Feia
Coerente	___ : 3 : ___ : 1 : ___ : ___	Confuso
Expressiva	4 : ___ : ___ : ___ : ___ : ___	Inexpressiva
Importante	___ : 2 : 2 : ___ : ___	Sem importância
Certo	___ : ___ : ___ : 4 : ___ : ___	Errado
Mais formal	___ : ___ : ___ : 4 : ___ : ___	menos formal
Organizada	___ : ___ : 2 : 2 : ___ : ___	Desorganizada

Fonte: própria

O quadro 15 representa o resumo das respostas fornecidas aos diferenciais semântico. Reitera-se que foi apresentado um exemplo de como deveria ser feito o preenchimento do 'xis' dentre os pares selecionados. Os diferenciais apresentados no teste tem o objetivo de avaliar desde aspectos puramente estéticos sobre o trecho da redação apresentado como fatos socioculturais. Conforme orientado acima, por restrição de números de testes coletados em razão da metodologia adotada neste trabalho, concatenamos apenas a soma dos totais dos três primeiros e dos três últimos. Assim sendo, o quadro anterior será avaliado da seguinte maneira:

Quadro 16 – Resumo das respostas a alternativa (e) com valores numéricos

Bonita	4 : 0	Feia
Coerente	3 : 1	Confuso
Expressiva	4 : 0	Inexpressiva
Importante	4 : 0	Sem importância
Certo	0 : 4	Errado
Mais formal	0 : 4	menos formal
Organizada	2 : 2	Desorganizada

Fonte: própria

Para a questão do par que avaliou questões puramente estéticas como Bonito vs. Feio, os professores reagiram positivamente avaliando texto como bonito. Nenhum deles assinalou as três últimas colunas para indicar uma avaliação negativa sobre o trecho apresentado. Os pares Coerente vs. Confusa e Expressiva vs. Inexpressiva são diferencial que objetivavam analisar características estilísticas do texto, ou seja, são características relacionadas a aspectos discursivos da língua, que nos informam a emoção sistematiza nos atos da linguagem.

Assim sendo, em relação à inteligibilidade do texto, avaliado sob a ótica do par Coerente vs. Confuso, três professores avaliaram como coerente o texto, enquanto um avaliou como confuso. O (PROF_a_06BM-02) foi quem atribuiu confuso ao trecho selecionado para análise. Considerando o que já foi informado pelo professor no teste, não nos espanta que o texto seria avaliado como confuso. Os demais, em algum momento do teste, ressaltavam aspectos da cultura do aluno ou, sobretudo na questão (d) destacaram que o aluno deveria ser avaliado "mas sem esquecer do desenvolvimento diário de cada aluno em sala de aula" (PROF_a_06AF-01), "Se o texto valesse 10 pontos eu daria 6 pelas questões de coesão e coerência" (PROF_b_06AF-03) e "pelo que parece o texto poderia ser avaliado como positivo por estar dentro do tema"(PROF_c_06AF-04). Isso posto, verificamos que não seria diferente que esses avaliariam o texto como coerente em contraponto ao professor PROF02.

Em Expressividade, todos os professores reagiram positivamente, concordando que todos os textos são expressivos. Na sequência, pares que avaliam questões socioculturais foram enumerados, pois mais do que um componente que qualifica o perfil desse aluno, essas são características que mostram como o texto do aluno se projeta em relação a outros textos ou, formas textuais, que os professores adotam como um tipo de padrão

esperado. Esse aspecto fica claro na verificação do par Certo vs. Errado em que todos os 4 informantes, irrestritamente, reagiram ao trecho de forma negativa.

Em outras palavras, consideram o texto do aluno errado, reforçando a ideia da homogeneidade linguística que não considera outras formas de escrita e, sobretudo, avaliam negativamente tudo aquilo que difere do padrão esperado pela escola. Sobre este aspecto, Gnerre (1985, p. 4) sumariza "quanto mais baixo estiver um falante na escala social, maior número de "erros" as camadas mais elevadas atribuirão a sua variedade linguística (e a diversas outras características sociais dele)".

É importante chamarmos atenção para a avaliação da importância, em que os professores consideram o texto importante, já que todos marcaram positivamente essa característica, mas é importante e errado. Ou seja, talvez os professores reconheçam a importância da produção escrita em sala de aula, mas não a vêem como um processo contínuo que demanda tempo e, em relação aos desvios que o trecho ilustra, ignoram o aspecto heterogêneo da língua, desconhecendo a variedade que os alunos levam para o espaço escolar, avaliando tudo de forma negativa.

Quanto ao par de Mais Formal vs. Menos Formal, é esperado que os professores que avaliem o texto como errado, reajam negativamente a questão da formalidade. Afinal, observamos que os professores coadunam com uma perspectiva dicotômica da relação entre fala e escrita e, portanto, é esperado que os alunos, mesmo que tenham produzido esse texto numa esfera formal, tenham seus textos avaliados como Menos Formal pelos educadores, por não compreenderem a natureza do *continuum* por trás da relação entre fala e escrita.

De fato, o texto não poderia representar uma produção formal, considerando que a formalidade pressupõe uma atenção e um cuidado maior em relação a aspectos linguísticos, mas o texto não deixa de ser produzido numa esfera formal, em que se pressupunha que os alunos deveriam corresponder a essa formalidade.

Sobre a organização do texto, dois julgaram o texto como organizado e dois não. É provável que os professores que associaram o trecho a algo desorganizado estejam expandindo seu componente avaliativo para além do aspecto estrutural, haja vista que o trecho não apresenta nenhuma configuração diferente para lhe conferido tal *status*. Pelo contrário, alguns professores ainda relembram que, mesmo com os desvios frequentes, aspectos de coesão e coerência podem ser avaliados. Desse modo, criam-se hipóteses de que a avaliação quanto à organização do texto está envolvendo aspectos linguísticos.

Na 3ª e última questão do teste, organizada em 3 alternativas, um novo trecho foi selecionado e, apoiado na abordagem direta (GARRETT, 2010), convidamos os professores, na primeira alternativa, a responder "como você explicaria a natureza dos problemas acima?" Desta vez, optamos por usar "problemas acima" para verificar se outros aspectos chamariam a atenção dos professores em relação ao trecho selecionado e se eles apareceriam na suas reações. Sobre essa pergunta, as seguintes respostas foram dadas:

O aluno escreve da forma que fala, é como se transcrevesse a fala para a escrita. (PROF_a_06AF-01)

Por acreditarem que devemos escrever como se fala, os alunos cometem vários desses erros no texto. O que indica como eles não leem nada para melhorar o jeito de escrever. (PROF_a_06BM-02)

O aluno representa os sons de sua variante linguística, sem respeitar regras e convenções ortográficas. (PROF_b_06AF-03)

Os maiores problemas estão como em todos os excertos, nos erros de convenção de escrita. O aluno escreve como fala sem se preocupar com as regras de ortografia. (PROF_c_06AF-04)

Diferente do que esperávamos, os professores não discutiram nada além das questões ortográficas do texto. Nesse sentido, essa postura reforça a ideia da forte avaliação que recebe o texto escrito, em especial os desvios ortográficos (Tipo 1 e Tipo 2) que representam variantes associadas à forte avaliação negativa. A partir disso, observemos a reação da PROF03 que reconhece as questões de variação, mas que brevemente relata que a explicação para os problemas do texto estava na representação dessas variantes, sem observar as questões das regras ortográficas.

Os demais profissionais apontam superficialmente que os problemas estão relacionados à questões de fala x escrita, sem refletir, por exemplo, o *continuum* por trás dessas duas modalidades. Mais especificamente, o PROF02 declara que "Por acreditarem que devemos escrever como se fala, os alunos cometem vários desses erros no texto" novamente a questão do erro sobrepuja outros objetivos formativos e, sobretudo, a fragilidade das respostas nos faz deduzir que questões importantes sobre o papel da oralidade no aprendizado de língua portuguesa não são discutidos em sala de aula. Afinal, discutir que a ortografia não é biunívoca é o primeiro passo para compreender que não se escreve como se fala e que a ortografia é fruto de uma convenção que dialoga com inúmeros aspectos históricos.

Essa questão poderia abrir espaço para os professores conversarem um pouco sobre a história da língua portuguesa, recorrendo à ajuda de estagiários e de programas

como o PIBID para que eles, didaticamente, "contassem" um pouco da história da língua portuguesa, com enfoque na ortografia da língua portuguesa. Ressaltando o quão comum e fundamental é recorrer ao uso do dicionário quando se depara com uma dúvida sobre a grafia de uma palavra. Essa postura dialogaria com o que se espera de uma pedagogia culturalmente sensível, dado que desenvolveria uma confiança nos alunos em relação a usar o dicionário como apoio pedagógico e, além disso, impediria a gênese de conflito que se move rapidamente para além das dificuldades de comunicação.

Outro fato que podemos verificar a partir das respostas é que nenhum dos informantes ponderam que somos seres que falamos, antes de escrever. Todas as respostas convergem para reforçar a supremacia enraizada no ambiente escolar de que o que importa, no ensino de língua, é a escrita. Isso fica claro quando observamos, de novo, que todos insistem na "desobediência" das convenções ortográficas, sem que seja mencionado, por exemplo, que há uma influência dos hábitos da fala para a escrita e que essa influência reflete, em boa parte, a variedade popular do aluno.

Para a alternativa em que perguntava "quais atividades você iria propor para seus alunos para solução dos problemas acima? Explique as medidas e atitudes necessárias para auxiliá-los". As seguintes respostas foram fornecidas:

Proporia atividades de leitura e escrita, através de livros, jornais, revistas, além disso, leitura oral pelo professor. (PROF_a_06AF-01)

Solicitaria que eles fizessem a correção em sala de aula e enquanto isso passaria de carteira em carteira explicando como se escreve algumas palavras. Também pediria que eles fizessem leitura em sala de aula. (PROF_a_06BM-02)

Eu explicaria algumas regras ortográficas e proporia a reescrita do texto de acordo com as regras estudadas. (PROF_b_06AF-03)

Fariamos correção, sempre que leio para eles já vou explicando qual palavra tem acento ou não, mas é preciso que eles produzam mais textos. Ler também é uma boa solução. (PROF_c_06AF-04)

A partir da leitura geral das respostas, verificamos que nenhum dos professores mencionaram a importância de, previamente, discutir-se questões sobre os hábitos da fala para escrita ou mais especificamente aspectos da oralidade. Conscientizar os alunos da diferença entre fala e escrita, dentro de um *continuum* tipológico e, sobretudo, conversar sobre questões da fala que acabam representadas no texto escrito é o primeiro passo antes de reforçar a discussão incisiva das regras de convenções ortográficas. No mesmo caminho,

nenhum dos professores apontou o que é tão difundido por [Bortoni-Ricardo \(2005\)](#) sobre a necessidade de fazer um diagnóstico dos desvios mais recorrentes na escrita dos alunos para depois elaborar atividades que possam ajudar o aluno a superar mais um obstáculo no caminho da aprendizagem.

[Marcuschi \(2001\)](#), em seu trabalho, sumariza que existe uma doutrina escolar que define a escrita como superior à fala, atribuindo *status* elevado à escrita. Isso pode ser verificado através do discurso dos professores que reforçam a ideia da correção do texto, sem mesmo antes reforçar questões de oralidade, por exemplo. Dito isso, [Marcuschi \(2002\)](#) e [Magalhães \(2013\)](#) relembram da quase inexistência de atividades que envolvam a oralidade em sala de aula.

Reparem na resposta do PROF02 que reflete uma postura negativa em se tratando de uma pedagogia culturalmente sensível. Corrigir os alunos de carteira em carteira, além de demandar muito tempo da aula, não permitirá que o docente responsável faça um diálogo coerente sobre os aspectos textuais e forneça, ainda, caminhos para que os alunos possam repensar suas produções a partir de uma reflexão previamente fornecida sobre os hábitos da fala para escrita, por exemplo.

Todos, de algum modo, propõem a reescrita do texto, o que indica uma boa postura quando se pensa em produção textual. Mas reforçamos que isso não pode ser feito sem antes uma discussão de outros fatores que possam permitir ao aluno conscientizar-se antes de pensar sobre o próprio texto. Tópicos como desenvolver a consciência fonológica do aluno é um importante passo para que ele reconheça um pouco as "motivações" das hipóteses que eles adotam para grafar algumas palavras.

Paralelamente, o trabalhar a oralidade é o primeiro passo para que o educador reforce a importância da apropriação de outras normas, como a norma culta, para as diferentes situações de produção textual e comunicação. O discente precisa ser conscientizado sobre o uso dinâmico da língua e a importância de conhecer o seu interlocutor para adequação do que será produzido.

A PROF04, por exemplo, lembra que "[lê] para eles já explicando qual palavra tem acento ou não". É inquestionável que a leitura é a solução (mesmo que não seja a única) para melhorar a produção textual dos alunos. Porém, ler e explicar qual palavra tem acento ou não, não é suficiente para que o aluno obtenha consciência sobre regras ortográficas e conscientize-se sobre os hábitos da fala para a escrita. Reflexo disso pode ser atestado na escola em que a professora leciona: como em todas as outras, ainda são

frequentes os desvios ortográficos de natureza tanto fonológica quanto ortográfica. Assim sendo, os professores têm que alinhar essa estratégia a outras também produtivas com objetivo de que os alunos diminuam a frequência de erros dessa natureza.

Em relação à última alternativa, sobre se os docentes já cometeram alguns dos desvios acima ou já encontraram algum desses casos nos textos de seus alunos, encontramos as seguintes respostas:

Quando eu era aluno eu cometia esses erros também. Nos meus alunos também posso encontrar, mas menos frequente. (PROF_a_06AF-01)

Acredito que sim, mas desde a adolescência sempre fui muito interessado pela língua portuguesa, então dificilmente os erros que eu tinha na escola eram parecidos com esses. Eu fui um ótimo aluno. (PROF_a_06BM-02)

Sim, na infância. Mas também na fala é muito comum a troca do e pelo i e do o pelo u. (PROF_b_06AF-03)

Sim, principalmente nos relatos de infância. (PROF_c_06AF-04)

As respostas são simplistas e por vez incompletas, mas é possível verificar que todos já cometeram alguns dos desvios acima, enquanto alunos/criança. Interessa-nos observar, sobretudo, que o PROF_a_06BM-02 demonstra um preconceito não tão velado em relação aos desvios do trecho, afinal ele usa um verbo que não denota certeza, na verdade elenca uma crença, pois ele acredita que cometeu esses desvios, mas justificando que sempre foi bom na disciplina de português e era um bom aluno. Ser um bom aluno, não implica necessariamente ser o melhor na língua portuguesa, isso é consequência de vários outros atos; e quando ele diz que dificilmente os erros que ele tinha eram parecidos com os apresentados, demonstra não só a reação negativa do professor como a necessidade dele de se distanciar do que os alunos atuais produzem.

Esse distanciamento que o professor busca fazer por meio da reação negativa, é um dos objetivos que deve ser cumprido quando o professor alinha-se à proposta da pedagogia culturalmente sensível. Afinal reduzir os problemas de comunicação entre professores e alunos, além de desenvolver a confiança e impedir a gênese de conflito que se move rapidamente para além das dificuldades de comunicação, é o que se espera daqueles que adotam a pedagogia culturalmente sensível como a forma de trabalho. No sentido oposto, a PROF_b_06AF-03, mesmo que de maneira incompleta, ressalta que teve sim os desvios, enquanto criança, e lembra que é comum a troca de alguns fonemas por outros na fala. O que ela acaba esquecendo é que existe não só variação na fala, como também a troca que

ela menciona é comum nas produções escritas - como pudemos observar nesses resultados - e reflete os hábitos da fala para a escrita.

Podemos inferir, portanto, através da análise das respostas do teste que ainda há certa estigmatização em relação à variação linguística, pois grande parte dos professores não mencionou nada diretamente sobre o tema (com exceção da PROF03) e, também, considerando a força com que a ideia do erro ortográfico está presente nas reações observadas. A hipótese para que a PROF03 tenha se diferenciado em relação aos outros professores, pode estar relacionada ao ano do término da graduação e o local onde ela a realizou. Afinal, a UNESP, de certo modo, tem uma tradição de estudos em sociolinguística e, sobretudo, é uma universidade de referência em vários estudos linguísticos. Sendo assim, de algum modo, poderia ser correto afirmar que a disciplina de Sociolinguística perpassou todo o currículo escolar dela.

Por fim, é necessária “uma pedagogia que sensibilize as crianças e os jovens para a variação, de tal modo que possamos combater os estigmas linguísticos, a violência simbólica e as exclusões sociais e culturais fundadas na diferença linguística” (FARACO, 2008, p. 182). Com isso, os professores poderiam receber uma formação continuada que fornecesse subsídio para melhorar suas estratégias de ensino de língua e, ainda, transformasse algumas crenças tão enraizadas sobre o ensino da norma padrão.

5.4 Triangulação dos dados

Antes de adentrarmos a reflexão dos dados discutidos anteriormente, destacamos que buscamos na triangulação a alternativa para a maior precisão dos protocolos adotados nesta dissertação. Sem propor-se como a panaceia para todos os problemas, a abordagem da triangulação serve como um apoio aos objetivos da pesquisa e, desse modo, contribui para que os resultados possam ser verificados a partir de variados aspectos. Afinal, "nenhum método pode se arrogar a pretensão de responder sozinho as questões que a realidade social coloca" (MINAYO; MINAYO-GÓMEZ, 2003, p. 136). Nesse sentido, a triangulação metodológica pode “iluminar a realidade a partir de vários ângulos, o que permite confluências, discordâncias, perguntas, dúvidas, falseamentos, numa discussão interativa e intersubjetiva na construção e análise dos dados” (MINAYO; MINAYO-GÓMEZ, 2003, p. 136).

O objetivo dessa seção é correlacionar os dados dos desvios ortográficos do Tipo 2 coletados nas redações escolares das três escolas públicas e as respostas fornecidas pelos professores que atuam nas turmas que participaram da pesquisa.

Tabela 13 – Panorama dos percentuais dos desvios do Tipo 2 nas escolas

Desvios do Tipo 2	Escola A	Escola B	Escola C
Aférese	9.22%	13.89%	8.36%
Apagamento do /R/	34.91%	26.05%	31.27%
Ditongação	11.72%	14.39%	12.08%
Hipersegmentação	7.5%	8.43%	8.04%
Monotongação	16.70%	14.64%	15.47%
Neutralização	19.95%	22.58%	24.76%

Fonte: própria

A tabela 13 apresenta um panorama em percentuais dos dados mais frequentes de natureza fonológica encontrados no *corpus* e discutidos na seção 5.1.2 deste trabalho. Observando os dados, é inquestionável a forte interferência dos hábitos da fala na escrita dos alunos. Independente do IDEB de cada escola, acima estão representados, como já viemos discutindo ao longo do trabalho, os 6 desvios de natureza fonológica mais frequentes e que representam traços da variedade linguística do aluno.

Em relação às reações dos professores no teste de atitudes, lembramos que o teste objetiva medir a avaliação dos professores em relação ao objeto deste trabalho e, mais do que isso, compreender a avaliação (positiva ou negativa) que se faz sobre os fenômenos colocados sob avaliação. Assim, a partir dos resultados obtidos por meio dos testes respondidos pelos professores, pudemos identificar que os informantes apresentam, em algumas de suas respostas, uma avaliação negativa em relação aos desvios de ortografia.

Os professores, por exemplo, quando perguntados sobre a natureza dos desvios postos para a avaliação, justificaram, de diferentes maneiras, que os alunos escrevem como se fala. Ou seja, os professores não mencionaram que existem motivações diferentes para os desvios de ortografia (desvios do Tipo 1 e do Tipo 2), consideram os desvios, de modo geral, produto da representação da fala na escrita. Tais professores também não apontaram a influência dos hábitos de fala (variedade do aluno) como motivadores para os desvios da escrita, não consideraram que o aluno no momento de dúvida sobre a grafia de uma palavra é na fala que eles buscam hipóteses de como representá-la.

Essa constatação pode ser observada se olharmos a natureza dos desvios do Tipo 2 acima apresentados, a maioria deles estão relacionados à fenômenos variáveis muito

frequentes na fala (e bem delineados pela literatura sociolinguística), lugar onde os alunos buscam reforço quando se produzem o texto escrito. Sabemos que não há uma relação biunívoca entre fala e escrita, mas é dever do professor, ao buscar ferramentas para superação dos desvios dessa natureza, discutir didaticamente com seus alunos, sobre a convenção ortográfica (e um pouco de história) e a influência da fala na escrita.

Sendo assim, só as atividades de leitura e escrita, conforme apontaram os professores, não são suficientes para que o aluno compreenda e supere os desvios do Tipo 2. O trabalho com a ortografia exige do professor um esforço intenso e articulado com outras atividades e discussões que permitam que seus próprios educandos retomem suas produções em busca dessas influências da fala sobre a escrita. Para isso, os professores não devem focalizar os textos como fins em si mesmos, pelo contrário o regente da turma poderia convidá-los a discutir, em grupo, sobre as construções nas próprias produções dos alunos, convidando-os a refletirem junto sobre a sistematicidade por trás da ortografia. Isso pouparia o tempo do docente no sentido de precipitar qualquer pedido de reescrita, sem antes fazê-los entender qual o papel dele como agente produtor de textos escritos.

Além disso, o conceito de adequação e inadequação, como também já apontamos anteriormente, é um passo importante para o professor explorar com o aluno. Uma vez que se o objetivo do ensino de Língua Portuguesa é formar “usuários competentes da língua, ou seja, que tenham competência comunicativa” (TRAVAGLIA, 2002, p. 136), os alunos precisam compreender as exigências da adequação linguística para que mobilizem com êxito a própria competência linguística.

Outra questão frequente nos dados dos testes é a retomada da enraizada questão do erro, tão apregoada pelo espaço escolar. Ao longo desta dissertação, apresentamos vários argumentos que vão ao encontro a essa noção, justificando a importância de repensar não só a nomenclatura, mas as práticas docentes. Um processo de ensino e aprendizagem da língua materna que vai levar em consideração a diversidade linguística com a qual os alunos têm contato e, sobretudo, a partir dela apresentar caminhos para ampliar o repertório linguístico deles, é uma alternativa necessária para evitar o preconceito linguístico e a exclusão social decorrentes do uso de formas não prestigiadas.

Contemplar esses aspectos é abrir espaço para, conforme coloca Faraco (2008, p. 182), construir uma pedagogia da variação linguística que:

[...] não escamoteie a realidade linguística do país, não dê um tratamento anedótico ou estereotipado aos fenômenos da variação. Mas, acima de tudo, uma pedagogia que sensibilize as crianças e os jovens para a

variação, de tal modo que possamos combater os estigmas linguísticos, a violência simbólica, as exclusões sociais e culturais fundadas na diferença linguística

Sendo assim, sabemos que são muitos os esforços que os professores precisam depreender para que o ensino de língua portuguesa não vise apenas ao trabalho com as formas de maior prestígio dominantes na sociedade, mas que também ofereça uma valorização da diversidade linguística identificada pela cultura que o aluno traz para a sala de aula. Reconhecemos, também, que pouco é oferecido para o professor em relação às ações que viabilizem tal processo, o que dificulta a quebra de algumas crenças relacionadas ao ensino de língua que acabam tornando-se atitudes como as que os professores colocaram nas respostas do teste. Ou seja, acreditam que o **único** "problema" por trás dos desvios ortográficos apresentados é a falta da leitura dos alunos.

Dessa forma, aceitar a diversidade linguística na escola consiste, sobretudo, na aceitação da cultura e do falar próprio do educando e do seu grupo social, ao lado da norma dita padrão, numa sociedade multicultural formada por diferentes níveis sociais. Afinal, é no ambiente escolar que um imenso contingente de discentes têm a oportunidade de acesso à norma culta da língua, ao conhecimento social e histórico e, também, à instrumentalização que favoreça sua inserção em ambientes sociais diversos para exercício do seu papel como cidadão. Contudo, a escola não pode trabalhar só com a norma que goza de prestígio social, porque não seria nada democrático, pelo contrário seria a-histórico e elitista. É dever da escola propor a valorização da variedade do aluno, em especial para fazê-lo reconhecer a importância da adequação linguística.

Isto posto, verificamos que o ensino de Língua Portuguesa deve ter como parâmetro uma abordagem que privilegie o aprimoramento da língua materna, a história, o sujeito e, também, o contexto, deixando de ser somente o repasse de regras como os professores deixaram a entender a partir de suas respostas sobre o teste. Foi frequente nas respostas, a noção de erro ortográfico, por exemplo, o que reforça a necessidade de oportunizar atividades escolares mais próximas das práticas sociais letradas e cidadãs.

6 Conclusão

Nesta dissertação analisamos os desvios de ortografia presentes na escrita de alunos do sexto ano de escolas públicas da cidade de Araraquara, SP. Buscamos, principalmente, identificar quais eram os hábitos de fala mais frequentes presentes nas produções escritas desses alunos, e, conseqüentemente, quais os processos fonológicos podem ser os motivadores de tais desvios. Além disso, investigamos as atitudes linguísticas dos professores que lecionam nas turmas do sexto ano que participaram da pesquisa.

Na pesquisa, ficou evidenciado que os desvios ortográficos encontrados nas redações escolares são frutos dos hábitos da fala para escrita, uma vez que tratam-se, em sua maioria, de fenômenos variáveis presentes na fala e que caracterizam a diversidade linguística do aluno. Também foram encontrados desvios ortográficos decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita (Tipo 1) que não envolvem aspectos da oralidade, mas que, em consonância com os desvios do Tipo 2, nos permitiram refletir que grande parte dos alunos ainda tem pouco contato com as práticas letradas escritas. Assim, ambos os tipos de desvios, como mostram os resultados, merecem muitas reflexões.

Notamos, sobretudo, que, na hora de formularem hipóteses para a escrita, os alunos buscam no uso da oralidade e no pouco conhecimento das convenções ortográficas itens lexicais não cristalizados que acabam refletindo fenômenos variáveis (ou quase categóricos) como o Apagamento do /R/, a Monotongação, a Ditongação e a Aférese. Além disso, esses fenômenos estão presentes na ecologia linguística dos alunos, dado seus perfis sociais.

Observamos que, nas três escolas que participaram da pesquisa, a presença desses desvios é recorrente, sendo a Escola A e Escola C as que compartilham comportamentos linguísticos dos alunos semelhantes, já que no teste XNomial que verificou se o IDEB foi um critério interessante para a distinção entre as Escolas A e C, observamos por meio do p-valor e do histograma que ambas possuem semelhanças, independente do que indica o IDEB.

Desse modo, se atentarmos ao fato de que no território brasileiro os desvios ortográficos (sejam eles do Tipo 1 ou 2) são avaliados muito negativamente pelos grupos escolarizados e detentores do poder econômico e político, como também foi pelos professores pesquisados, dificilmente os alunos galgariam postos de empregos privilegiados e a ascensão social. Nesse sentido, o ambiente escolar não pode ser uma agência reprodutora

de discriminação por meio da língua, utilizando a norma culta como a única legítima no ambiente escolar, pois isso marginalizaria os estudantes oriundos das classes menos favorecidas socialmente, reforçando preconceitos e estereótipos.

Retomamos, portanto, o que enumeramos em relação ao Sexto Princípio (ver seção 1.2) para efetivação da Sociolinguística Educacional: é necessário que o professor não se limite a transmitir conhecimentos técnicos, que são produtos de pesquisas acadêmicas, mas que se estabeleça um efetivo diálogo com os professores por meio de pesquisas, que os enriqueça e os tornem aptos a promover uma autorreflexão e uma análise crítica de suas ações.

O processo de conscientização crítica dos professores e alunos quanto à variação e a desigualdade social que ela reflete também foi verificado como um importante aspecto a ser trabalhado. Afinal, os professores apresentaram uma certa visão estigmatizada dos desvios analisados e, além disso, acabaram não apresentando uma postura suficiente para levar os alunos a superarem algumas dificuldades relacionadas aos desvios ortográficos analisados neste trabalho.

Ficou visível nas respostas dos testes que os professores acreditam que o problema em relação ao material avaliado é que os alunos escrevem como falam. Ou seja, não compreendem as motivações diversas que perpassam os desvios ortográficos colocando sob avaliação. Além disso, não conseguiram destacar, mesmo que brevemente, que a variedade do aluno pode ser uma possível justificativa para os desvios ortográficos encontrados nos textos.

A sugestão do trabalho com a leitura foi feita categoricamente por todos os professores, mas mesmo que essa seja uma ferramenta fundamental nesse processo, não é a única. Conclui-se, portanto, que os professores não refletiram sobre a grande exigência e o esforço que deve ser depreendido para ensinar ortografia para seus alunos. O regente da turma não deve olhar para o texto do seus alunos como fim em si mesmo, é dever do educador convidar os alunos a pensarem sobre suas próprias construções e discutirem sobre as diferentes motivações por trás de cada uma.

Constatamos, também, a necessidade de um direcionamento de ações pedagógicas no sentido de levar os professores a entender a influência dos hábitos da fala para a escrita como um processo gradual, à medida que eles possam transferir, de igual maneira, a seus alunos, apresentando outras formas e características próprias da escrita e da cultura de letramento.

Dessa maneira, cabe-nos reafirmar que os estudos de cunho sociolinguístico têm dado sua parcela de contribuição ao ensino. Sendo assim,

Estamos dando tanta ênfase ao estudo das tendências da própria deriva da língua para criarmos com firmeza a convicção de que os chamados “erros” que nossos alunos cometem têm explicação no próprio sistema e processo evolutivo da língua. **Portanto, podem ser previstos e trabalhados por meio de uma abordagem sistêmica.** (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 100)[grifo próprio]

A análise e o diagnóstico dos desvios sob a perspectiva linguística, conforme propusemos neste trabalho, dão ao professor a oportunidade de entender a heterogeneidade da língua, a mudança e a variação. Ademais, Bortoni-Ricardo (2005, p. 59) afirma que a aplicação desses recursos pedagógicos deverá resultar em *feedback* para o processo da descrição linguística. Trabalhar os desvios, tanto do Tipo 1 como do Tipo 2, como um fenômeno previsível das diferenças diatópica e diastrática no binômio fala/escrita é, enfim, contribuir para que o aluno alcance a cidadania e a inclusão social.

Além disso, cabe destacar que, em geral, os educadores que atuam no sistema de ensino básico (não intencionalmente) não fazem a necessária distinção entre o que se considera como “erro”, “variação” e “desvio”. Exemplos desse ato não intencional foi verificado por meio do teste de atitudes aplicado aos professores, uma vez que eles não apresentaram distinções dos tipos de desvios que estavam avaliando. Em uma das respostas, por exemplo, o professor corrige “desvios” por “erros” o que reflete a atitude enraizada na escola de que tudo que foge o padrão é assumido como erro e que deve ser combatido. A consciência do que implica cada um desses conceitos poderia contribuir para o sucesso do ensino, minimizando, significativamente, o tão falado fracasso dos alunos associado à ideia de que eles “erram” muito em língua portuguesa.

Evidências linguísticas já esclareceram que o erro não deve ser considerado do ponto de vista linguístico, afinal ninguém é capaz de realizar algo que a estrutura da língua não permita. Quando adentramos ao campo da escrita, embora exista uma norma que rege e sistematiza seu uso, o aluno de séries iniciais não deve ser considerado como produtor de erros na língua. Ao contrário, o aluno deve ser considerado um produtor de hipóteses que se validam se observarmos o sistema linguístico como um todo e, em especial, as produções escritas.

Referências¹

- ABAURRE, M. B. M. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito. In: _____. *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 1988. p. 135–142.
- ABAURRE, M. B. M. Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita. In: *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: Editora da Unicamp, p. 111–163, 1996.
- AGUILERA, V. de A. Crenças e atitudes linguísticas: o que dizem os falantes das capitais brasileiras. *Estudos Linguísticos, São Paulo*, v. 2, n. 37, p. 105–112, 2008.
- ALMEIDA, N. M. de. *Álbum de araraquara*. São Paulo: Empresa O Papel Ltda, 1948.
- AMARAL, A. M. G. A influência da oralidade na escrita: uma análise sociolinguística sobre as redações escolares de uma escola pública do distrito federal. Brasília, 1986.
- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Ed., 2003.
- AQUINO, M. F. S. Uso variável do ditongo em contexto de sibilante. IN: *HORA, D. Estudos sociolinguísticos: perfil de uma comunidade*. Santa Maria: Pallotti, p. 45–54, 2004.
- BAGNO, M. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.
- BARONAS, J. E. de A. Marcas de oralidade no texto escrito. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 12, n. 1, p. 15–32, 2009.
- BERGAMASCHI, M. C. Z. *Bilinguismo de dialeto italiano-português: atitudes linguísticas*. 2006. 154 f. Tese (Doutorado) — Dissertação (Mestrado em Letras e Cultura Regional)—Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, 2006.
- BERNSTEIN, B. *Class, codes and control*. London: Rotledge Kegan Paul, 1971.
- BIBER, D. *Spoken and written Textual Dimensions in English: Resolving Contradictory Findings*. [S.l.]: Language, 1986. v. 62. 384-414 p.
- BIBER, D. *Variation Across Speech and Writing*. [S.l.]: Cambridge University Press, 1988.
- BIDERMAN, M. T. C. A formação de um padrão lingüístico nacional. *Revista de Cultura Vozes*, v. 67, n. 8, p. 13–20, 1973.
- BISINOTO, L. S. J. Atitudes sociolinguísticas: efeitos do processo migratório. *Campinas: Pontes*, 2007.
- BISOL, L. O ditongo na perspectiva da fonologia atual. *Delta*, v. 5, n. 2, p. 185–224, 1989.
- BISOL, L. Ditongos derivados. *Delta*, v. 10, n. 2, p. 123–40, 1994.

¹ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023.

BORTONI-RICARDO, S. O discurso na sala de aula: uma visão etnográfica. *I Seminário Internacional de Linguística e Língua Portuguesa–UFG–set*, 1995.

BORTONI-RICARDO, S. M. A concordância verbal em português: um estudo de sua significação social. *Ensaaios de linguística aplicada ao português. Brasília: Thesaurus*, p. 79–101, 1981.

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

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemu na escola e agora?: sociolinguística & educação*. São Paulo: Parábola, 2005. v. 11.

BORTONI-RICARDO, S. M.; FREITAS, V. de L. sociolinguística educacional. *DERMEVAL, H.; ALVES, EF; ESPÍNDOLA, FC Abralin*, v. 40, 2009.

BORTONI-RICARDO, S. M.; OLIVEIRA, T. de. Corrigir ou não variantes não padrão na fala do aluno. *IN: Os doze trabalhos de Hércules do oral para o escrito. São Paulo, Parábola*, p. 45–62, 2013.

BOURDIEU, P. Economia das trocas simbólicas. *São Paulo*, Ed. Perspectiva, 2003.

BRIGHT, W. *Sociolinguistics; proceedings*. [S.l.]: Mouton, 1966. v. 20.

CAGLIARI, L. C. *Análise fonológica: introdução à teoria e à prática: com especial destaque para o modelo fonêmico*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização & lingüística*. São Paulo: Editoria Scipione, 2005.

CAGLIARI, L. C. *A história do alfabeto*. São Paulo: Paulistana Editora, 2009.

CALLOU, D. *Estudo sobre a vibrante no português vernacular do Rio de Janeiro*. Tese (Doutorado) — Tese de doutorado, Faculdade de Letras. UFRJ, 1979.

CALLOU, D.; LOPES, C. R. Contribuições da sociolinguística para o ensino e a pesquisa: A questão da variação e mudanças linguísticas. *Revista do GELNE*, v. 5, n. 1/2, p. 63–74, 2003.

CALLOU, D.; MORAES, J.; LEITE, Y. Apagamento do r final no dialeto carioca: um estudo em tempo aparente e em tempo real. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, SciELO Brasil, v. 14, n. SPE, p. 00–00, 1998.

CALLOU, D.; MORAES, J.; LEITE, Y. *Consoantes em coda silábica: /s, r, l/*. São Paulo: In: ABAURRE, M. B. M. (Org.). *A construção fonológica da palavra*, 2013. v. 167-194.

CAMACHO, R. G. Sociolinguística (parte ii). in.: Fernanda mussalim; anna christina bentes. *Introdução à Linguística: domínios e Fronteiras. São Paulo: Cortez*, 2001.

CÂMARA-JR, J. M. Erros escolares como sintomas de tendências lingüísticas no português do rio de janeiro. *Romanistiches Jahrburg*, v. 8, p. 279–86, 1957.

CÂMARA-JR, J. M. *Para o estudo da fonêmica portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1977.

CÂMARA-JR, J. M. *Dicionário de lingüística e gramática referente à língua portuguesa. Petrópolis: Vozes*, 1986.

CAPRISTANO, C. C. *Aspectos de segmentação na escrita infantil. 2003. 231f.* Tese (Doutorado) — Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos)—Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2003.

CAPRISTANO, C. C. Mudanças na trajetória da criança em direção à palavra escrita. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)—Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto.

CARRAHER, T. N. Exploração sobre o desenvolvimento da ortografia em português. *Isto se aprende com o ciclo básico. São Paulo: SE/CENP, 1990.*

CAZDEN, C. B. Classroom discourse: the language of teaching and learning. Heinemann, Portsmouth, 1988.

CAZDEN, C. B.; JOHN, V. P.; HYMES, D. Functions of language in the classroom. Teachers College Press, Columbia, 1972.

CHACON, L. Constituintes prosódicos e letramento em segmentações não-convencionais. *Letras de Hoje*, v. 39, n. 3, 2004.

CHAFE, W. Integration and involvement in speaking, writing, and oral literature. *Spoken and written language: Exploring orality and literacy*, Ablex, p. 35–54, 1982.

CHAFE, W. Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. *Literacy, language, and learning: The nature and consequences of reading and writing*, Cambridge University Press Cambridge, England, v. 105, p. 23, 1985.

CORE-TEAM. *R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing.* 2017. Disponível em: <<http://www.R-project.org/>>.

CORRÊA, C. da C. Focalização dialetal em Brasília: um estudo das vogais pretônicas e do/s/posvocálico. *Brasília: UnB*, 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística).

CORRÊA, M. L. G. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português. *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento. Campinas: Mercado de Letras*, p. 135–166, 2001.

COUPLAND, C.; JAWORSKI, A. *Sociolinguistics*. New York: St. Martin Press, 1997.

CYRANKA, L. F. *Atitudes linguísticas de escolas públicas de Juiz de Fora.* Tese (Doutorado) — Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, 2007.

CYRANKA, L. F. de M.; MAGALHÃES, T. G. O trabalho com a oralidade/variedades linguísticas no ensino de língua portuguesa. *Veredas (UFJF. Online)*, 2012.

CYRANKA, L. F. M.; PERNAMBUCO, D. L. C. A língua culta na escola: uma interpretação sociolingüística. *Instrumento-Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, v. 10, 2008.

DIAS, M. C. R. Contribuições da sociolingüística educacional para materias de formação continuada de professores de língua portuguesa. *Programa de Pós Graduação em Linguística da Universidade de Brasília - UNB*, p. 323f, 2011. Tese de doutorado.

- DITTMAR, N. *Sociolinguistics: A critical survey of theory and application*. London: Hodder Education, 1976. v. 1.
- ENGELS, B. Xnomial: Exact goodness-of-fit test for multinomial data with fixed probabilities. *R package version*, v. 101, 2015.
- ERICKSON, F. Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement. *Anthropology & Education Quarterly*, Wiley Online Library, v. 18, n. 4, 1987.
- FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008. v. 25.
- FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- FISHBEIN, M. A consideration of beliefs, attitudes, and their relationships. *Current studies in social psychology*, Holt, Rinehart & Winston New York, p. 107–120, 1965.
- FRASER, C.; SCHERER, K. R. *Advances in the social psychology of language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982. v. 4.
- GARCIA, M.; GARCIA, B. L.; BRANDÃO, S. M. Iniciação ao r para análises sociolinguísticas. v.0.2, 2017. Cópia disponível com o autor: unesp.marcus@gmail.com.
- GARCIA, M. de S. Alçamento das vogais pretônicas /e/ e /o/: evidências da modalidade oral no texto escrito. *Intertexto (Uberaba)*, v. 9, n. 1, p. 01–16, 2017.
- GARCIA, M. de S.; BARBOSA, J. B. *Desvios Ortográficos em textos de alunos do ensino fundamental II de Uberaba II*. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Letras Português/Inglês) Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba.
- GARCIA, M. S.; ORANGES, C. S. Fala [ø] e escreve [ø]: variação do rótico em posição de coda na escrita escolar de uberaba/mg. *Entrepalavras*, v. 7, n. 4 esp, p. 165–181, 2017.
- GARRETT, P. *Attitudes to language*. Cambridge: University Press, 2010.
- GNERRE, M. Linguagem, escrita e poder. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- GODOY, J. *The Interface between the Written and the Oral*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- GOMES, A. M. A influência da oralidade na escrita: uma análise sociolinguística sobre as redações escolares de uma escola pública do distrito federal. 2008. Dissertação de Mestrado.
- GONÇALVES, C. A. V. *Aférese e prótese: verso e reverso morfológico*. Rio de Janeiro. 1993. 98 f. Tese (Doutorado) — Dissertação (Mestrado em Letras: Linguística: UFRJ/Faculdade de Letras, mimeo., 1993.
- GONÇALVES, E. C. M. Descrição sociolinguística de textos escolares: o público e o privado. Mato Grosso do Sul, 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística).
- GRAFF, H. J. *Os Labirintos da Alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

- GRIES, S. T. *Statistics for linguistics with R: A practical introduction*. [S.l.]: Walter de Gruyter, 2013.
- GUMPERZ, J. J. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982. v. 1.
- HALLIDAY, M. A. *Spoken and written language*. Oxford University Press, Oxford, 1985.
- HALLIDAY, M. A.; HASAN, R. *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford University Press, 1989.
- HENRIQUE, P. F. de L.; HORA, D. da. Da fala à escrita: a monotongação de ditongos decrescentes na escrita de alunos do 3º ao 5º ano do ensino fundamental. *Letrônica*, v. 6, n. 1, p. 108–121, 2016.
- HENRIQUES, C. C. *Nomenclatura gramatical brasileira: 50 anos depois*. São Paulo: Parábola, 2009.
- HJELMSLEV, L. *Prolegomenos a uma teoria da linguagem*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1975. v. 3.
- HOLMES, J. *Attitudes and Applications*. London: Longman, 2001. 342-365 p.
- HORA, D. da; RIBEIRO, S. R. Monotongação de ditongos orais decrescentes: fala versus grafia. *Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de línguas*. Florianópolis: UFSC, 2006.
- HYMES, D. H. *On communicative Competence IN PRIDE, J B, Holmes, J.(Org.), Sociolinguistics*. [S.l.]: Harmondsworth: Penguin, 1972.
- ILARI, R.; BASSO, R. *O português da gente: a língua que estudamos: a língua que falamos*. São Paulo: Editora Contexto, 2009.
- LABOV, W. *Sociolinguistic patterns*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LABOV, W. *Principles of linguistic change*. Oxford: Cambridge, Blackwell, 1994.
- LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola Ed., 2008 [1972].
- LAMBERT, W. E. A social psychology of bilingualism. *Journal of social issues*, Wiley Online Library, v. 23, n. 2, p. 91–109, 1967.
- LAMBERT, W. E. et al. Evaluational reactions to spoken languages. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, American Psychological Association, v. 60, n. 1, p. 44, 1960.
- LAMBERT, W. W.; LAMBERT, W. E. *Psicologia Social*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972. v. 3. ed.
- LEAL, T. F.; ROAZZI, A. A criança pensa... e aprende ortografia. *O aprendizado da ortografia*, v. 3, p. 99–120, 2005.
- LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Editora Ática, 2004. v. 16.

- LOPES, E. Fundamentos de linguística contemporânea. São Paulo, Cultrix, p. 70, 2007.
- MAGALHÃES, T. G. Oralidade na sala de aula: alguém “fala” sobre isso? *Instrumento-Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, v. 7, n. 1, 2013.
- MARCUSCHI, L. A. Oralidade e escrita. *Signótica*, v. 9, n. 1, p. 119–146, 1997.
- MARCUSCHI, L. A. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 3º graus: uma visão crítica. *Trab.Ling.Apl*, Campinas, v. 30, n. 1, p. 39–79, 1997a.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: _____. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. v. 3, p. 21–34.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. IN: *DIONÍSIO, A P et. al. Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, v. 20, 2002.
- MIKAELA-ROBERTO, T. *Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório*. São Paulo: Párabola, 2016.
- MILROY, J. *Linguistic variation and change: on the historical sociolinguistics of English*. Oxford: Basil Blackwell, 1992.
- MINAYO, M. C. de S.; MINAYO-GÓMEZ, C. Dífceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. *O Clássico e o Novo*, p. 117, 2003.
- MOLINA, J. R. G. *Actitudes lingüísticas en una comunidad bilingüe y multilectal: Área metropolitana de Valencia*. Valência: [s.n.], 1998. v. 28.
- MOLLICA, M. C. *Influência da fala na alfabetização*. [S.l.]: Tempo Brasileiro, 1998.
- MOLLICA, M. C. Testagem em processos de monotongação. in: Mollica m. c. influência da fala na alfabetização. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, v. 2, p. 279–86, 2000.
- MOLLICA, M. C. *Da linguagem coloquial à escrita padrão*. [S.l.]: 7Letras, 2003.
- MOLLICA, M. C. Maria luiza braga (orgs.). *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação.*, Editora Contexto, São Paulo, 2007.
- MORAIS, A. G. de. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Editora Ática, 1998.
- MORAIS, A. G. de. O aprendizado da ortografia. *Ática*, São Paulo, 2003.
- MORAIS, A. G. de. A norma ortográfica do português: o que é? para que serve? como está organizada? *Ortografia na sala de aula*, p. 11, 2007.
- MORENO-FERNÁNDEZ, F. Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje. Ariel, Barcelo, 1998.
- NAVARRO, E. de A.; SUASSUNA, A. *Dicionário tupi antigo: a língua indígena clássica do Brasil; vocabulário português-tupi e dicionário tupi-português, tupinismos no português do Brasil, etimologias de topônimos e antropônimos de origem tupi*. [S.l.]: Global Ed., 2013.

- OCHS, E. Planned and unplanned discourse in discourse and syntax. *Syntax and Semantics Ann Arbor, Mich.*, v. 12, p. 51–80, 1979.
- OKSANEN, J. et al. Package ‘vegan’. *Community ecology package, version*, v. 2, n. 9, 2013.
- OLIVEIRA, D. P. de; DURIGAN, M. *Gramática da variação ou variação da gramática*. Campo Grande: Editora UFMS, 2004.
- OLIVEIRA, J. M. de. *O apagamento do/R/implosivo na norma culta de Salvador*. Tese (Doutorado) — Dissertação (Mestrado em Letras).—Instituto de Letras/Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.
- OLIVEIRA, L. C. de; CYRANKA, L. F. de M. Sociolinguística educacional: ampliando a competência de uso da língua. *Revista Solettras*, n. 26, p. 75–90, 2014.
- OLSON, D. From utterance to text: The bias of language in speech and writing. *Harvard educational review*, Harvard Education Publishing Group, v. 47, n. 3, p. 257–281, 1977.
- OPPENHEIM, A. N. Questionnaire design and attitude measurement. *sof 1*, New York, 1966.
- OSGOOD, C. E. Cross-cultural comparability in attitude measurement via multilingual semantic differentials. *Current studies in social psychology*, Holt, Rinehart, and Winston New York, p. 95–107, 1965.
- PAIVA, M. da Conceição Auxiliadora de. Supressão das semivogais nos ditongos decrescentes. *Padrões sociolinguísticos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, p. 217–236, 1996.
- PCN. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. *Brasília: MEC-Secretaria de Educação Fundamental*, 1998.
- PERINI, M. A.; FULGÊNCIO, L. O emparelhamento temático e a análise do predicativo em português. *Revista da ABRALIN*, v. 10, n. 1, 2011.
- PRETI, D. *Sociolinguística: os níveis de fala: um estudo sociolinguístico do diálogo na literatura brasileira*. São Paulo: Edusp, 1994. v. 15.
- REGO, L. L. B.; BUARQUE, L. L. O desenvolvimento da ortografia nas séries iniciais do primeiro grau e sua relação com a consciência fonológica e a consciência gramatical. *Relatório de Pesquisa*. Brasília: CNPq, 1996.
- REZENDE, T. F. Atitudes sociolinguísticas e posturas políticas balizadoras das práticas escritas nas aulas de língua portuguesa. *Projeto de pesquisa, PRPPG/UFG (2014-2017)*, 2014.
- RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. *Sociolinguística Interacional*. Porto Alegre: AGE, 1998.
- RONCARATI, C. Avaliação linguística: identidade e ideologia. *Boletim da Abralín*, p. 243–247, 1979.
- RYLES, E. B.; GILES, H.; SEBASTIAN, R. J. An integrative perspective for the study of attitudes toward language variation. *Attitudes towards language variation: Social and applied contexts*, Edward Arnold London, England, p. 1–19, 1982.

- SANTOS, E. *Mobilidade social e atitudes lingüísticas*. Rio de Janeiro: UFRK/Museu Nacional, 1976.
- SANTOS, E. dos. *Certo ou errado?: atitudes e crenças no ensino de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Graphia, 1996.
- SAPIR, E. *A linguagem: introdução ao estudo da fala*. Rio de Janeiro: RJ, 1954. Tradução Joaquim Mattoso Câmara-Júnior.
- SCHWARTZ, F. B. e C. M. O ensino da leitura no brasil e seus fundamentos teóricos e metodológicos. *Revista de Educação Pública*, v. 24, n. 55, p. 13–32, 2014. ISSN 2238-2097. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/2166>>.
- SCRIBNER, S.; COLE, M. *The psychology of literacy*. Harvard: University Press Cambridge, MA, 1981. v. 198.
- SEARA, I. C.; NUNES, V. G.; LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. *Fonética e Fonologia do Português Brasileiro*. São Paulo: Editora Contexto, 2011. Coleção Para Conhecer.
- SILVA, A.; MORAIS, A. G. de; MELO, K. L. R. de. *Ortografia na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica*, 2005.
- SILVA, A. da. *A relação entre a fala e a segmentação na escrita espontânea de crianças da primeira série do primeiro grau*. 1989.
- SILVA, A. da. *Alfabetização: a escrita espontânea*. [S.l.]: Editora Contexto, 1991.
- SILVA-CORVALÁN, C. *Sociolingüística. Teoría y Análisis*. Madrid: Ed. Alhambra, 1989.
- SILVA, E. C. L. da; LUNA, E. . dos A. Oralidade no livro didático: os primeiros passos de um longo caminho. *REVISTA ENCONTROS DE VISTA*, v. 2, p. 29, 2014.
- SILVA, E. V. da. A monotongação de [ej] e [aj] nos falares fluminenses. *Revista Graphos*, v. 1, n. 3, 1997.
- SILVA-NETO, S. Fontes do latim vulgar. *O Appendix Probi, Ríó de Janeiro (3ª)*, 1956.
- SILVA, R. V. *lingüística II*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2009.
- SOARES, M. B. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.
- SPINELLI, E.; FERRAND, L. *Psicologia da Linguagem: o escrito e o falado, do sinal à significação*. Lisboa: Instituto Piaget, 2009.
- STREET, B. Literacy and orality as ideological constructions: Some problems in cross-cultural studies. *Culture and History*, v. 2, 1985.
- STUBBS, M. *Educational linguistics*. Oxford: Basil Blackwell, 1988.
- SUASSUNA, L. *Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática*. Campinas: Ed. Papyrus, 1995.
- TANNEN, D. *Spoken and written language: Exploring orality and literacy*. Ablex: Publishing Corporation, 1982. v. 32.

TANNEN, D. Relative focus on involvement in oral and written discourse. *Literacy, language, and learning: The nature and consequences of reading and writing*, p. 124–147, 1985.

TEIXEIRA, J. A. T. *Eles fala, nós cala: como a escola tem enfrentado o desafio de ensinar a oralidade a seus alunos*. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística).

TENANI, L. Segmentações não-convencionais e teorias fonológicas. *Letras de Hoje*, v. 39, n. 3, 2004.

TENANI, L. Notas sobre a relação entre constituintes prosódicos e a ortografia. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 16, n. 1, p. 231–245, 2008.

THOMASON, S. G. *Language contact: an introduction*. Georgetown: University Press, 2001.

TOLEDO, R. A. O desenvolvimento sustentável na formulação de políticas públicas e sua proposta de gestão cidadã em araraquara no período 2001-2004. Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2006. Dissertação de Mestrado em Sociologia.

TORRES, P. F. J.; OLIVEIRA, J. M. O apagamento do -r final de vocábulo em produções escolares na cidade de feira de santana - ba. *Cadernos do CNLF (CiFEFil)*, XIX, n. SPE, p. 197–211, 2015.

TRAVAGLIA, L. C. Para que ensinar teoria gramatical. *Revista de estudos da linguagem*, v. 10, n. 2, p. 135–231, 2002.

VAN-ORDEN, G. C.; HAAR, A. M. Jansen op; BOSMAN de A. M. T. Complex dynamic systems also predict dissociations, but they do not reduce to autonomous components. *Cognitive Neuropsychology*, Taylor & Francis, v. 14, n. 1, p. 131–165, 1997.

VOTRE, S. J. Relevância da variável escolaridade. *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*, v. 4, p. 52–57, 2004.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança lingüística*. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

ZORZI, J. L. *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ZORZI, J. L. *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003.

Apêndice A – Proposta de diagnose dos desvios ortográficos

PARTE I

Código do Informante:

Qual sua idade? _____

Qual seu gênero? () masculino () feminino () outro

Qual a profissão do seu pai? _____

Qual a profissão da sua mãe? _____

Com qual frequência você lê em casa?

- () todos os dias
- () pelo menos duas vezes na semana
- () nunca

Você gosta de Língua Portuguesa? Por quê?

PARTE II

PRODUÇÃO TEXTUAL

Você acabou de ganhar uma viagem premiada para qualquer lugar do mundo. Faça uma narração contando para onde você iria, quem você levaria, o que você faria e quais lugares gostaria de conhecer. Dê detalhes dessa viagem.

Mínimo: 20 linhas

Apêndice B – Teste de Atitudes

PARTE I: PERFIL SOCIAL

Iniciais do nome:	
Código identificador:	
Idade:	
Sexo:	() Masculino () Feminino

FORMAÇÃO

	Instituição	Curso(s)	Ano/término
Graduação			
Especialização			
Mestrado			
Doutorado			

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

HÁ QUANTO TEMPO LECIONA LÍNGUA PORTUGUESA?

JÁ LECIONOU OUTRA DISCIPLINA?	
JÁ ATUOU NO 6º ANO? POR QUANTO TEMPO?	
VOCÊ PARTICIPA DE FORMAÇÃO CONTINUADA? COM QUAL FREQUÊNCIA? QUAIS CURSOS CHAMARAM SUA ATENÇÃO?	
QUAIS CURSOS VOCÊ GOSTARIA DE RECEBER COMO FORMAÇÃO CONTINUADA?	

Parte II: Atitudes Linguísticas

1. Observe os pares de palavras abaixo:

a) Otro / Dinhero

b) deichar / caza

Para você, o que motiva os alunos a cometerem tais desvios de ortografia? Elabore uma explicação que justifique a presença de tais desvios? Comente.

2. Observe o fragmento abaixo, extraído de uma redação produzida por um aluno.

Serto dia fui sai pra compra um chocolati da promoção da televisão. A propaganda disia que quem comprasi iria concorrer a uma viagem pra qualquer luga do mundo com um acompanhanti i tudo pagu. Derrepente, cheguei em casa i ligaram pra minha mãe falanu qui eu ganhei a viagem. Chamei meu amigo Tiago para i comigu nessa viagem. Iamos viaja para Disney. Ele era meu companheiro pra todas as horas. Eu estava aneoso pra quela viagem, mais preocupadu com tanto dinheiro que a promoção deu pra nois viaja.

a) Como você avaliaria a redação acima?

b) Considerando o texto acima, assinale delineando o perfil social do aluno que produziu o texto: *(assinale todas que achar pertinentes)*

Região Central

Bonito(a)

Inteligente

Trabalhadora

Simples

Competente

Honesto(a)

Região Periférica

Zona Rural

Analfabeto(a)

Zona Urbana

E. Médio Compl.

Gay / Lésbica

E. Fund. Compl.

Burro

Caipira

Fund. Incompl.

Médio Incompl.

Mauricinho /

Patricinha

Desempregado(a)

Confiante

Desonesto

- c) Você acha que o autor desse texto é um bom aluno? Justifique.
- d) Se produzido por seus alunos, qual tipo de avaliação receberia tal texto? Explique.

3. Observe o texto abaixo:

“Eu iria pro Rio de Janeiro com toda minha família e minhas melhores amigas Danny e Luana. Amo viajar e sai com elas. Eu aproveitaria pra conhecer alguns youtubers que eu adoro muito e também algumas cantoras”

- e) O que você acha a redação acima (**leia a orientação abaixo antes de responder**):

Bonita _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ Feia
 Clara _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ Confusa
 Expressiva _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ Inexpressiva
 Importante _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ Sem importância
 Certa _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ Errada
 Bonita _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ Feia
 Mais formal _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ Menos formal
 Organizada _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ Desorganizada

ATENÇÃO!!!!!!!!!!!!!!

Acima temos pares de palavras contrárias com seis espaços entre elas. Você pode marcar sua opinião com um xis (x) no espaço que corresponde melhor ao que você pensa. Não há resposta CORRETA ou ERRADA.

Eis um exemplo:

Você acha o trecho acima:

Se você acha MUITO bonito

a) Bonito X : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ Feio

Se você acha apenas bonito

b) Bonito ___ : X : ___ : ___ : ___ : ___ Feio

Se você está achando MAIS OU MENOS bonito, marcar

c) Bonito ___ : ___ : X : ___ : ___ : ___ Feio

Se você está achando MAIS OU MENOS feio, marcar

d) Bonito ___ : ___ : ___ : X : ___ : ___ Feio

Se você acha apenas feio

e) Bonito ___ : ___ : ___ : ___ : X : ___ Feio

Se você acha MUITO feio

f) Bonito ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : X Feio

4. Observe o trecho e responda:

[...] conhecemos o maior praier do mundo i um parqui di diversão massa. Comi tudo diferenti pq prometi minha mae qui não teria nenhum noju di nada. Meu amigo não quiz nada di diferenti, comeu todo dia arroz e batata frita. Tinha mais dois muleque que conhecemos qui ganho a promoção e falo qui tinha mais pessoas lá e era pra nos encontra eles.

g) Como você explicaria a natureza dos problemas acima?

h) Quais atividades você iria propor para seus alunos para solução dos problemas acima? Explique as medidas e atitudes necessários para auxiliá-los.

i) Você já cometeu alguns dos desvios acima? ou já encontrou algum dessas casos nos textos de seus alunos

Anexo A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE ESCLARECIMENTO

Título do Projeto: Descrição e análise de desvios de ortografia recorrentes na escrita de alunos do Ensino Fundamental II e atitudes linguísticas dos professores

Você está sendo convidado a participar do estudo “Descrição e análise de desvios de ortografia recorrentes na escrita de alunos do Ensino Fundamental II e atitudes linguísticas dos professores”. O objetivo geral do trabalho é realizar a diagnose, a classificação e a análise dos desvios ortográficos presentes em textos de alunos do Ensino Fundamental II de escolas públicas da cidade de Araraquara, SP. Além disso, investigar quais as atitudes linguísticas dos professores de língua portuguesa desse período escolar em relação à presença de tais desvios nos textos dos alunos. Para isso, convido-o a responder ao teste de atitudes elaborado pelo pesquisador **Marcus Garcia de Sene**. Não será feito nenhum outro uso desses dados, além de investigar as atitudes linguística para o tratamento dos desvios ortográficos. **Sua identidade não será revelada, nem sequer citada com a conclusão do projeto.** Outra medida para garantir que o participante não tenha sua identidade revelada, **estará na transcrição do teste, não será digitalizado o teste com o objetivo de não expor a letra do informante para evitar que este seja reconhecido. Após digitados, os testes serão arquivados pelo pesquisador responsável.**

Você poderá obter todas as informações que quiser; poderá ou não participar da pesquisa e o seu consentimento poderá ser retirado a qualquer momento. Por sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro, mas haverá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. **Seu nome não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois ele será identificado por um número ou por uma letra ou outro código.**

É importante esclarecer que a pesquisa trará inúmeros benefícios as escolas participantes e aos professores de Língua Portuguesa, posto que o resultado final deste trabalho permitirá que outras pesquisas se desenvolvam no intuito de desenvolver materiais e métodos para sanar os desvios apresentados pelos alunos. Ainda, a pesquisa contribuirá para o professor no intuito que o pesquisador, como contrapartida, apresentará um feedback dos desvios mais encontrados nos textos com intuito de auxiliar o professor em sua prática

pedagógica, dado que, muitas vezes, o professor não consegue, em razão do tempo, olhar detalhadamente todas as produções de seus alunos, tendo a buscar apenas o que é mais geral.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

Título do Projeto: Descrição e análise de desvios de ortografia recorrentes na escrita de alunos do Ensino Fundamental II e atitudes linguísticas dos professores

Eu, _____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento ao qual eu serei submetida(o). Eu entendi que eu sou livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento, sem justificar a decisão tomada e que isso não me afetará. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro por participar do estudo. Eu concordo com a minha participação na pesquisa, por isso, assino e recebo uma via deste Termo de Consentimento.

_____,//.....

Cidade

Assinatura do participante

Documento de Identidade

Assinatura do pesquisador

Marcus Garcia de Sene

E-mail: unesp.marcus@gmail.com

Telefone: (34) 99243-2888

Orientadora: Profa. Dra. Egisvanda Isys de Almeida Sandes

Coorientadora: Profa. Dra. Juliana Bertucci Barbosa

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1. Caixa Postal 174 - CEP: 14800-901. Araraquara, SP. Fone: (16) 3334-6263 - endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

**Anexo B – DISPENSA DO TCLE SUBMETIDA (E APROVADA) NA
PLATAFORMA BRASIL**

**COMITÊ DE ÉTICA NA PESQUISA (CEP)
DISPENSA DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO (TCLE)**

Solicito a dispensa da aplicação do Termo de consentimento livre e esclarecido do projeto de pesquisa intitulado **INTERFACE ENTRE ORALIDADE E ESCRITA: UMA ANÁLISE DOS PROCESSOS FONOLÓGICOS EM TEXTOS DE ESTUDANTES DE ARARAQUARA/SP**, com a seguinte justificativa:

1. O objetivo geral da pesquisa é analisar os processos fonológicos encontrados nas redações escolares de alunos do sexto ano do Ensino Fundamental de duas escolas de Araraquara, sendo uma privada e outra pública. Para constituir o corpus de análise, o pesquisador necessita apenas dos textos dos alunos, uma vez que um dos objetivos específicos é contribuir para o levantamento de informações sobre o Português Brasileiro, mais especificamente, sobre a escrita da cidade de Araraquara/SP. Nesse sentido, a pesquisa não será realizada dentro do contexto da sala de aula e sim sobre a sala de aula. O pesquisador não tem intenção de prejudicar o rendimento das turmas, posto que utilizará todas as turmas de 6º ano disponíveis nas escolas selecionadas. A solicitação do TCLE, em todas essas turmas, demandaria tempo para realização e obtenção dos aceites, ainda assim, num suposto cenário em que alguns responsáveis pelos alunos da turma não estivessem de acordo com a participação na pesquisa, causaríamos um problema logístico na dinâmica da sala de aula, tendo que separar os alunos em duas salas distintas.
2. As aulas têm 50 minutos e essa prática poderia atrapalhar significativamente o rendimento da turma. Compreendemos que a direção e os professores são responsáveis pelos alunos em sala de aula e a produção de textos é uma prática habitual de todas as escolas, não exigindo, dessa maneira, aplicação do termo de consentimento. Dessa forma, o pesquisador se compromete a obter uma autorização formal da direção da escola e dos professores responsáveis pelas disciplinas nas quais os textos dos alunos serão coletados. Os professores responsáveis poderiam aplicar a proposta de narração

do pesquisador que se compromete a corrigi-las para o professor. Após corrigidas, o pesquisador iria fazer fotocópia das redações que serviram como construção de dados para o corpus. Lembramos, ainda, que o pesquisador manterá um contato prévio com os professores que autorizarem a coleta do texto para que isso seja feito dentro do cronograma do professor.

3. Nestes termos, o pesquisador se compromete a cumprir todas as diretrizes e normas regulamentadoras descritas nas Resoluções 466 de 2012, e suas complementares, no que diz respeito ao sigilo e confidencialidade dos dados utilizados.

Atenciosamente,

Araraquara, 10 de julho de 2016

Marcus Garcia de Sene
Pesquisador responsável