



AVALIAÇÕES SUBJETIVAS DE PROFESSORES DO INTERIOR DE SÃO PAULO EM RELAÇÃO AOS DESVIOS ORTOGRÁFICOS

Marcus Garcia de Sene
(UNESP/SoLAR/CAPES)
unesp.marcus@gmail.com

X

Resumo: Considerando que a escola é um espaço em que se constroem crenças e se moldam atitudes, objetivamos com este estudo verificar como os formadores de consciência linguística e disseminadores dos discursos sobre língua concebem e avaliam os desvios ortográficos extraídos das produções escritas de alunos do 6º. ano do projeto “Diagnose de desvios de escrita e atitudes linguísticas de professores: discutindo a interface entre oralidade e escrita”. Para isso, elaboramos um teste de reação subjetiva baseado no trabalho de Cardoso (1989, 2015) e adaptado para o objetivo deste trabalho. O teste compõe-se de duas partes: (i) perfil social dos professores e (ii) 4 questões que mesclam abordagens diferentes. Nossas principais conclusões apontaram para um certo distanciamento do ensino de língua portuguesa de uma atitude predominantemente reflexiva sobre a língua e, também, de uma pedagogia culturalmente sensível (ERICKSON, 1987) às variações socioculturais e linguísticas que os alunos carregam para a sala de aula.

Palavras-chave: Avaliações subjetivas. Desvios ortográficos. Língua Portuguesa

X

O autor:

Doutorando em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP/Araraquara. É bolsistas CAPES e Membro do Núcleo de Pesquisa em Sociolinguística de Araraquara.

Agradecimentos:

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

Como citar este artigo:

SENE, M. G. Avaliações subjetivas de professores do interior de São Paulo em relação aos desvios ortográficos. **Revista Diálogos**, v. 7, n. 1, 2019

1 Introdução

As pesquisas empreendidas no âmbito da Sociolinguística Variacionista desenvolvidas no Brasil, em sua maioria, abarcam estudos de descrição e análise linguística e, com esses estudos, têm contribuído não só para o mapeamento sociolinguístico do português brasileiro, mas também para o desenvolvimento de políticas educacionais. Tais pesquisas têm permitido levar ao ambiente da sala de aula um ensino que priorize uma abordagem que considere o funcionamento real da língua e, com isso, respeite a cultura e o falar próprio dos alunos e do seu grupo social.

Nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa na escola já deveria ter superado a visão tradicionalista do ensino de gramática e, sobretudo, aceitado o trabalho com a diversidade linguística como a porta de entrada para uma “pedagogia culturalmente sensível” (ERICKSON, 1987). Essa aceitação tende a ampliar o respeito para outras variedades que permeiam o ambiente escolar, evitando e combatendo, veementemente, o preconceito linguístico e a consequente exclusão social decorrente do uso de formas linguísticas não prestigiadas socialmente. O espaço escolar deve, portanto, prezar uma educação linguística que trabalhe a língua como um sistema inerentemente variável, como um “organismo” que varia e muda no tempo e no espaço e, também, que esse mesmo sistema seja o responsável pela identificação social dos falantes.

Tendo em vista esses apontamentos e partindo do pressuposto de que a escola é um espaço em que se constroem crenças e moldam atitudes e avaliações subjetivas, consideramos pertinente averiguar como os professores avaliam os desvios ortográficos produzidos por alunos do 6º. ano, afinal suas atitudes (e crenças) acabam refletidas nas decisões pedagógicas voltadas ao ensino de língua e compreendê-las é um excelente passo para saber de que modo os professores contribuem para a superação ou a manutenção dos desvios ortográficos ao longo da trajetória escolar.

A hipótese que perpassa o estudo é de que a cultura do erro, enquanto prática de avaliação negativa por parte dos professores, ainda está enraizada no cenário educacional, ou seja, eles acabam avaliando os desvios ortográficos dos alunos não como um trabalho criativo com a modalidade escrita, conforme defende Bortoni-Ricardo (2006) e outros, mas sim como uma grave “deficiência” dos alunos, ignorando, por exemplo, que o tratamento “da ortografia é lento e requer muito contato com a modalidade escrita da língua” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 274). Interessa-nos, por essa razão, investigar essas reações subjetivas, uma vez que elas podem contribuir decisivamente na superação ou manutenção dessas dificuldades escolares. Afinal, pedagogias e trabalhos contemporâneos já nos mostraram que os alunos recorrem à modalidade oral para construir hipóteses sobre a escrita (BORTONI-RICARDO, 2005; BARONAS, 2009; SENE; BARBOSA, 2015, 2018; SENE, 2018), o que reitera a importância de uma pedagogia linguística sensível e que valorize a discussão entre professores e alunos.

Com objetivo de cumprir o proposto enunciado neste trabalho, além desta seção introdutória, o estudo se divide: (i) em um breve caminho teórico-metodológico dos estudos de Atitudes Linguísticas; (ii) em uma discussão da importância da Sociolinguística Educacional e a descrição do que se entende como desvios

ortográficos e sua implicação no cenário escolar; (iii) nas decisões metodológicas que guiaram o estudo; e (iv) nos resultados obtidos. Por último, apresentamos as Considerações Finais do estudo.

2 Fundamentação teórica

2.1 Atitudes linguísticas: caminhos teórico-metodológicos

As pesquisas que envolvem atitudes linguísticas nascem, inicialmente, no seio da Psicologia Social, mais especificamente com Lambert et. al. (1960)*. Oppenheim (1966), sob essa perspectiva, esclarece que “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 própria]†. Isso equivale dizer que as atitudes, ao se concretizarem, evidenciam julgamentos que agregam convicções e uma postura diante daquilo que se observa.

Lambert e Lambert (1972) inauguraram uma nova tendência para lidar com os dados que estão relacionados aos estudos de atitudes linguísticas e, paralelamente ao que propõe Oppenheim (1966), apresentam a clássica definição para atitudes:

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. (LAMBERT; LAMBERT, 1972, p. 78)

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. Com isso, a partir da década de 60, os sociolinguistas também começaram a desenvolver pesquisas dentro dessa perspectiva. Afinal, as pistas para a compreensão de questões relevantes para os estudos da linguagem podem estar assentadas no entendimento de determinadas atitudes linguísticas manifestadas por um grupo ou por uma comunidade de fala.

Desse modo, as atitudes linguísticas podem explicitar muito sobre as relações sociais que se estabelecem entre os grupos, além de desempenharem papel fundamental no processo de variação e mudança. Moreno-Fernández (1998, p. 179) destaca que:

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 própria]‡

*Mais informações podem ser obtidas no estudo de Lambert et. al. (1960) sobre o bilinguismo franco-inglês em Montreal.

†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.”

‡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 hacen sociedad, y al hablar de “lengua” incluimos cualquier tipo de variedad lingüística: actitudes hacia estilos diferentes, sociolectos diferentes, dialectos diferentes o lenguas naturales diferentes.”

Nesse sentido, uma atitude positiva pode fazer 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 própria][§].

No mesmo sentido, estudos de atitudes linguísticas têm sido importantes para averiguarem a reação de professores em relação à determinado fenômeno da língua. No caso em questão, sobre o ensino de língua portuguesa, é importante refletir sobre como se constituem e como se difundem as atitudes de docentes no âmbito escolar a respeito de alguns desvios ortográficos de natureza fonológica. Os estudos que avaliam atitudes linguísticas, avaliações subjetivas e crenças linguísticas relacionados ao ensino de língua não são recentes no Brasil, datam-se, aproximadamente, a partir de 1976 com o trabalho de Santos e de 1989 com a tese de Cardoso^{**}. Bortoni-Ricardo (2005), por exemplo, embora não especifique diretamente a questão de atitudes linguísticas, apresenta a noção de avaliação:

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)

Quando se observa a realidade sociolinguística brasileira, verificamos que o acesso à norma culta, para muitos grupos de falantes que ocupam lugares desprestigiados na sociedade, é ainda restrito. Assim, constatamos que os membros desses grupos, embora falantes de variedades desprestigiadas socialmente, levam em consideração a norma padrão como mais apropriada, dado que se trata de uma avaliação, muita das vezes, uniforme, já que é realizada e imposta socialmente por grupos dominantes.

Mesmo não pertencendo explicitamente ao espaço dos grupos de domínios, os professores são responsáveis, como defendem Martins (2017) e Freitag (2017), pelo ensino de gramática^{††} no âmbito escolar, não como uma conduta impositiva, mas como uma atividade de reflexão e conscientização. É por essa razão que eles devem ressignificar alguns saberes para que não adotem avaliações negativas em relação a fenômenos

[§] Trecho original: “[...] *ue 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 variadas variantes lingüísticas se confinen a los estilos cuidados.*”

^{**} Para mais estudos que envolvem atitudes linguísticas e ensino no Brasil, indica-se Roncarati (1979), Santos (1976), Bortoni-Ricardo (1981), Cardoso (2005) e Cyranka (2007).

^{††} Entendemos “ensino de gramática” não como sinônimo de ensinar uma única norma – a padrão –, mas sim como uma “atividade de reflexão linguística, como conhecimento epilinguístico e metalinguístico, de conscientização do contínuo de normas que envolvem os mais diferentes usos linguísticos – contemplando também, e inclusive, o ensino de norma padrão – e da interação entre conhecimento gramatical” (MARTINS, 2017, p. 112).

específicos, já que tais avaliações podem gerar mudanças no comportamento dos aprendizes, reforçando estigmas de que não sabem falar português ou de que português é difícil. Considerando que a ortografia é quase sempre sinônimo de algum tipo de preconceito linguístico, reflexões sobre as práticas educativas poderiam levar os professores a compreender a importância de refletir com os alunos as possíveis explicações que motivem alguns desvios ortográficos encontrados em suas produções escritas.

Manifestações de atitudes positivas sobre as práticas linguísticas dos alunos podem permitir a aquisição de novos comportamentos. Os educadores 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.

2.2 Sociolinguística Educacional e desvios ortográficos

A democratização do ensino no Brasil, iniciada no século XX, reconfigurou a educação formal brasileira, deixando de ser uma exclusividade de uma elite minoritária e se tornando espaço para as camadas socioeconômicas menos prestigiadas e, portanto, abrigo para as diversidades linguísticas. A partir dessa democratização, o ensino de língua portuguesa – mas não somente – foi repensado e, aos poucos, alguns conceitos da Linguística começam a aparecer nos documentos oficiais brasileiros com fito a orientar o ensino de Português. 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 central da Sociolinguística Educacional, embora vista de maneira ampla, é prezar um ensino de língua materna que valorize as variedades linguísticas e, conseqüentemente, a luta contra o preconceito linguístico. É uma subárea teórico-prática, na medida que analisa fenômenos variáveis do PB sobre o prisma da teoria sociolinguística e, sobretudo, busca verificar a implicação desses fenômenos no ensino e na aprendizagem de alunos. Ademais, permite que o educador tome consciência, junto com seus alunos, de que todo o falante nativo de Língua Portuguesa é um usuário competente da língua. Afinal, 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.

Com o desdobramento da Sociolinguística, não se deve mais observá-la apenas como sinônimo de análises linguísticas puras de fenômenos da variação linguística, pois isso seria restringir a essência multifacetada e interdisciplinar dessa disciplina. Sobre tal aspecto, Bortoni-Ricardo (2005, p. 132, grifos nossos) 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.

A pesquisadora pontua 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. Dessa maneira, 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 e, sobretudo, considerar e repensar a noção de “erro” linguístico tão defendida e apregoada pela escola. Até porque é frequente, no ambiente escolar, apostar em dicotomias estanques de “certo” e “errado”, esquecendo que a sociedade usa essa dicotomia como forma de rotular os indivíduos e classes sociais pelo modo de falar.

Por essa e outras razões que, no presente artigo, será abandonada a nomenclatura de “erro” ortográfico e adotada a nomenclatura de desvios ortográficos. Adotar tal nomenclatura não significa que ignoramos que transgredir a norma padrão é transgredir “um código convencional e prescrito pela ortografia” tal como defende Bortoni-Ricardo (2006, p. 273). Na realidade, quando nos apropriamos da noção de desvios ortográficos não estamos abrindo a possibilidade de transgressão do código aos usuários da língua, mas defendendo e respeitando que, por existir diferentes modos de escrever a mesma coisa, todas estas são válidas e, mormente, representam tentativas não padronizadas da modalidade escrita. Ou seja, ainda estaremos diante de transgressões do padrão pré-estabelecido, o que reforça a importância de aprimorar ou até substituir tais ocorrências.

Além disso, a nomenclatura de erro ortográfico, considerando uma trajetória escolar tradicionalista, vem carregando contornos negativos. Em outras palavras, o aluno, quando chega à escola, já espera ser tachado pelos seus erros, em especial quando se é solicitado que escreva sobre algo. Com isso, insistir na antinomia de “certo” e “errado” é, para os aprendizes de língua materna, no mínimo desonesto. Sem contar que favorece ações de exclusão, desigualdade e sentimento de menos-valia. Dessa forma, o professor que se alinha a uma postura mais reflexiva sobre o ensino de língua e, conseqüentemente, da ortografia, deveria sinalizar a importância do padrão escrito. Uma vez que ele pode ser lido e entendido por falantes com os mais diferentes antecedentes regionais (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 274), e também deveria destacar que existe uma nomenclatura fixada convencional e historicamente. Afinal, toda vez que algum aluno cria uma hipótese ou forma de escrever a grafia correta, ele está se desviando do padrão esperado no ambiente escolar e, conseqüentemente, nos ambientes que exigem escritas formais.

No mesmo caminho, não se deve esquecer que os alunos são capazes de nos revelar o conhecimento que eles têm sobre a língua, em particular sobre a escrita, quando estão diante de alguma dificuldade no que tange à ortografia. Esses conhecimentos evidenciam que suas escolhas não são arbitrárias, ao contrário, elas mantêm uma relação estreita com o conhecimento fonético e fonológico que os falantes já têm da modalidade oral. A esse respeito, Cagliari (2005, p. 61) escreve:

[...] o aluno erra a forma ortográfica porque se baseia na forma fonética; os erros que comete revelam claramente os contextos possíveis, não são ocorrências aleatórias. [...] É impressionante como os erros dos alunos revelam uma reflexão sobre os usos linguísticos da escrita e da fala. Só a escola não reconhece isso, julgando que o aluno é distraído, incapaz de discriminar, aprender, memorizar, se concentrar no que faz.

A partir dessa reflexão, é importante verificar que o que é comumente associado a “erro” por alguns nada mais é do que as dificuldades e as soluções criadas pelos alunos para escrever palavras cujas grafias não estão familiarizadas e podem funcionar como pistas para intervenções didáticas diferenciadas que poderiam levar o aluno a refletir, constantemente, sobre as convenções ortográficas. Nasce, então, a importância de uma nomenclatura que não reforce a noção de fracasso escolar, tal como a noção de erro. Ainda que se deixe claro que há uma variedade padrão e, portanto, mais prestigiada e que o aluno, quando redige algo diferente do que propõe a convenção ortográfica, está desviando do padrão convencional historicamente[#] e esperado pela escola, é fulcral sinalizar que esse desvio tem explicação dentro do sistema linguístico e não é uma dificuldade exclusiva de um ou dois alunos, mas de vários – o que reforça a necessidade de pensar em propostas pedagogicamente sensíveis para ajudarem os aprendizes com as dificuldades ortográficas.

Bortoni-Ricardo (2005), em seu capítulo sobre “Análise e diagnose de erros no ensino de língua”, separa os “erros” em dois grandes grupos, sendo o primeiro os desvios decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenção da escrita que, conforme palavras da pesquisadora, caracterizam-se como:

erros que resultam do conhecimento insuficiente das convenções que regem a língua escrita. A maioria decorre das relações plurívocas entre fonema e letra. [...] No português, há fonemas (principalmente os sibilantes) que possuem diversas representações ortográficas. Por outro lado, há letras que representam dois fonemas (cf. a propósito, Lemle, 1987, Pittman, 1979 e Scliar-Cabral, 2003). (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 54)

O segundo grande grupo refere-se aos desvios decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita (BORTONI-RICARDO, 2005). A pesquisadora os distingue, em primeiro lugar, em três tipos: (i) erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado, (ii) erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais e (iii) erros decorrentes da interferência de regras

[#] É importante destacar que a história da ortografia envolve questões políticas, históricas e sociais, sendo necessário conscientizar os alunos que a ortografia não é a língua, é apenas uma maneira pela qual a sociedade escolheu para tornar a comunicação compreensível a todos.

fonológicas variáveis descontínuas⁵⁵. Para este trabalho, interessa-nos observar os desvios apenas nas duas primeiras grandes categorias, uma vez que não faremos uma análise dos textos, descrevendo as categorias pormenorizadas. Com isso, o ponto central aqui é reconhecer a diferença entre os desvios que são resultados da ausência de técnicas de alfabetização e do treinamento de escrita daqueles que são decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita.

Além disso, a relação entre letras e os sons da fala é sempre um “problema” no ensino de língua, uma vez que a dificuldade de se representar na escrita a cadeia da fala será sempre algo que trará confusão a alunos de diferentes séries. Isso fica claro quando observamos pesquisas linguísticas que investigam os desvios ortográficos em produções escritas de alunos do Ensino Fundamental II (MOLLICA, 2000; BARONAS, 2009; SOUZA, 2015; GARCIA, 2017). Grande parte dos desvios encontrados nas produções escritas dos alunos refere-se a hábitos da fala que acabam sendo transpostos na escrita. Em outras palavras, desvios como a supressão do /r/ em posição de coda em palavras, como, por exemplo, “come” ao invés de “comer”, representam hábitos frequentes na fala do educando e, considerando que o discente acaba se apoiando na fala para criar hipóteses de como grafar algumas palavras, tais desvios acabam sendo recorrentes nas produções escolares. São desvios ortográficos como esses que serão colocados na dimensão avaliativa e apresentados, por meio de um teste de reação subjetiva, aos professores de língua portuguesa de Araraquara/SP que responderam ao questionário.

3 Metodologia

Partindo do princípio de que as reações subjetivas dos professores podem refletir um comportamento negativo ou positivo em relação aos desvios que se referem aos hábitos da fala para a escrita e a manifestação de um ou de outro pode ser um passo para a efetividade do ensino e da aprendizagem dos alunos, elaboramos um teste de reação subjetiva baseado no trabalho de Cardoso (1989, 2015) e adaptado para o objetivo deste trabalho. Os desvios e os trechos selecionados para comporem o teste foram retirados do projeto “Diagnose de desvios de escrita e atitudes linguísticas de professores: discutindo a interface entre oralidade e escrita”^{***} que, em sua primeira fase, coletou 216 redações em 4 escolas públicas de Araraquara, todas do Ensino Fundamental II, mais especificamente de alunos do 6º. ano.

O teste foi composto de duas partes, sendo a primeira responsável pela construção do perfil social dos informantes, em que eles forneceram respostas acerca de sua formação enquanto professores, do tempo de atuação no magistério, da idade, dentre outras informações; e, a segunda, com 10 questões, em que 4 delas foram selecionadas para a análise deste trabalho. As questões mesclaram a abordagem direta de Garret (2010) e a escala de diferenciais semânticos (OSGOOD, 1963 apud CARDOSO, 1989,2015). 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

⁵⁵ Bortoni-Ricardo (2005) descreve que a tipificação sugerida precisa e deve ser ampliada e, sobretudo, aponta que a formulação está restrita a variáveis morfofonêmicas.

^{***}CAAE: 57486916.0.0000.5400

o fenômeno linguístico "[tradução própria]^{†††}. Nesse tipo de abordagem, diversas técnicas e procedimentos podem ser utilizados para se coletar os dados. Para este trabalho, utilizamos um teste de reações subjetivas e crenças linguísticas.

As questões recortadas para análise foram selecionadas considerando o objetivo do texto em refletir sobre a avaliação que os professores realizam acerca dos desvios ortográficos produzidos nas redações escolares dos alunos dos 6º. anos. Para isso, recortamos dois trechos que ilustravam as produções dos alunos e algumas palavras isoladas que continham desvios de convenção ortográfica (resultado do conhecimento insuficiente sobre as convenções que regem a modalidade escrita) e desvios que refletiam hábitos da fala para a escrita, conforme descritos na seção 3. O objetivo do teste foi verificar, não exaustivamente, se as reações dos professores refletiriam condutas negativas e descontextualizadas em relação aos desvios ortográficos colocados sob análise, ou seja, conhecer as crenças e as reações subjetivas dos professores torna-se importante para compreendermos, mesmo que brevemente, se eles estão cooperando para a superação dos desvios dessa natureza ou não.

Os professores que foram selecionados para responderem o teste são graduados em Letras e atuam como professores de Português ou Redação/Literatura^{†††} nas 4 escolas em que foram realizadas as coletas de redações. Participaram da pesquisa 25 professores, sendo 22 mulheres e 3 homens. A média de idade dos participantes é de 36 anos de idade. Todos lecionam no Ensino Fundamental II – mas não somente. Considerando que a aplicação do teste foi condicionada ao projeto citado anteriormente e este não previa a aplicação online do questionário, o número de respondentes foi pequeno, o que justifica o tratamento majoritariamente qualitativo dos dados. Para o tratamento quantitativo, usamos o R (CORE TEAM, 2018) para algumas análises descritivas, mais especificamente na construção de histogramas, o cálculo de média, mediana e desvio-padrão.

4 Análise dos dados

O teste elaborado tinha por objetivo encontrar algumas pistas que pudessem explicitar as razões pelas quais grande parte das escolas (e dos professores) não tem conseguido “vencer” o desafio de tornar os alunos competentes e autônomos no uso da norma-padrão da língua, passaporte indispensável para o seu ingresso em espaços sociais, tais como: o emprego formal, o concurso público, etc.

Na primeira pergunta do teste, solicitávamos que os professores observassem os seguintes pares de palavras: **a) come / fala**, **b) oro,/janero**, **c) abraso/caza** e **d) deichar / chicará**; e, logo em seguida, respondessem a dois questionamentos:

- (i) Para você, o que motiva os alunos a cometerem tais desvios ortográficos?
- (ii) Há diferença entre os pares de desvios ortográficos apresentados? Explique.

^{†††}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.”

^{†††} Os nomes das escolas e suas respectivas localizações são mantidas em sigilo, conforme normativa do Comitê de Ética de Araraquara e o ofício de autorização de pesquisa da Superintendente de Ensino de Araraquara.

Os pares de palavras de (a) e (b), seguindo as orientações de Bortoni-Ricardo (2005), representam desvios de natureza fonológica que muitas vezes são motivados por hábitos da fala na escrita, enquanto os exemplos (c) e (d) relacionam-se aos desvios que são ocasionados pelo desconhecimento da convenção ortográfica. O objetivo da questão era verificar se os professores conseguiriam apontar a distinção entre os dois tipos de desvios e, sobretudo, compreenderiam o que motiva os alunos a cometerem tais desvios ortográficos.

No tocante ao primeiro questionamento e com base nas respostas dos informantes, elaboramos uma nuvem de palavras, tal como Oushiro (2015) e Freitag et. al (2016), para representar visualmente as respostas mais frequentes dadas pelos professores participantes da pesquisa.

Figura 1–Nuvem de palavra associada à sentença
“Para você, o que motiva os alunos a cometerem tais desvios ortográficos?”



Fonte: Própria

A figura acima sinaliza, ao menos, duas “grandes” palavras-chave: **leitura** e **escrita**. Ao observar as respostas fornecidas no questionário, verificamos que a maioria delas, de algum modo, aponta a pouca ou falta de práticas de leitura e escrita como motivação para os pares de desvios apresentados para análise, o que justificaria a palavra **falta** também estar recebendo um destaque na figura acima. É interessante pontuar que, embora a falta de leitura e escrita seja um problema frequente na escola, ela não é o único percalço a ser superado. Além do mais, mesmo que se intensificassem atividades de leitura e práticas escritas no ambiente escolar, se feitas de maneira descontextualizada, o aluno pode não reconhecer tal alternativa como uma prática produtiva para a superação de problemas que envolvam as dificuldades de escrita, tais como os pares de desvios representam. Após uma explanação das diferentes motivações para os desvios ortográficos, a prática de leitura e escrita, contextualizada, é uma alternativa possível para a superação do problema.

Objetivamos, com a questão, reconhecer as reações dos professores e se eles são capazes de observar e compreender que os desvios apresentados são resultados, de um lado, da interferência da fala para a escrita e, do outro, de problemas com a própria natureza arbitrária do sistema de convenção da escrita. Foram poucos os professores que destacaram alguma observação nesse caminho, a maioria deles apresentou afirmações diretas, como: “Não conhecimento de regras usuais. Ou a despreocupação em seguir as regras.” (PROF_20_MASC), “Desinteresse pela ortografia.” (PROF_04_FEM) e “Os educandos não são altos praticantes de leitura, e querem sempre estar na zona de conforto.” (PROF_18_FEM).

Os regentes têm razão quando afirmavam que os aprendizes não têm conhecimento de regras usuais – ou melhor, contextuais – ou até que estão dentro de sua zona de conforto. Mas é fulcral que eles depreendam que “[...] a dificuldade de escrita correta das formas da língua em seu registro padrão não é exclusividade das crianças, nem dos aprendizes do ensino fundamental [...] **Logo, dificuldade ortográfica não é exclusividade nem pressuposto da alfabetização**” (SIMÕES, 2006, p. 48, grifo da autora). Isso equivale dizer que o conhecimento sobre a ortografia como um todo perpassa toda a trajetória escolar (BORTONI-RICARDO, 2005) e, por essa razão, é comum que alunos do 6º. ano e outros anos tenham dificuldades ortográficas, o que reforça a importância de repensar uma prática pedagogicamente sensível em que o docente abandone a ideia de que a dificuldade de escrita do aluno está alojada apenas no desinteresse e na falta de leitura no espaço escolar. Nessa perspectiva, é preciso compreender, também, que práticas tradicionalistas, reforçadas por meio de atitudes e avaliações dos professores, podem reforçar a produção dos desvios ao invés de promover a superação deles.

Sobre o segundo questionamento, 14 professores destacaram que não há diferença entre os pares de desvios apontados, enquanto 11 sinalizaram a existência de alguma diferença, conforme algumas respostas abaixo:

Figura 2 – Síntese de resposta do segundo questionamento

<p>“Acredito que todos os desvios têm como matriz a oralidade/fonética, então não são diferentes”. (PROF_05_FEM)</p> <p>“Não há diferença. Palavras escritas, conforme são faladas” (PROF_08_FEM)</p> <p>“Não. São relacionados a gramática” (PROF_22_MASC)</p> <p>“Não, todos refletem erros de ortografia. O aluno não conhece a convenção ortográfica. Os alunos escrevem como se fala.” (PROF_24_FEM)</p> <p>“Sim. Há erros ortográficos diferentes, alguns de confusão fonética, outros só ortográfico” (PROF_23_FEM)</p>	<p>“Sim. há pares como a), que o aluno apenas suprimiu o ‘r’ do verbo no infinitivo, outro, como em c), no qual o aluno trocou a letra por conta da fonética, e em d), na qual o aluno também trocou ‘e’ por ‘i’ por tentar escrever da mesma maneira que fala”. (PROF_09_MASC)</p> <p>“Sim. O <u>primeiro parte</u> do apagamento geral do “r” em coda silábica, o segundo pelo apagamento da vogal “fraca” do ditongo, o terceiro pela não dissociação “som/letra”, e o terceiro pelo alçamento do “e” em posição pós-tônica apresentado na fala.” (PROF_02_FEM)</p> <p>“Sim. Os alunos escrevem conforme falam” (PROF_14_FEM)</p>
---	---

Fonte: Própria

Atestamos que, mesmo com o enunciado da questão indicando “desvios ortográficos”, a maioria dos professores retomavam a nomenclatura de erros, como podemos observar nos professores (24) e (23). Diferentemente do que acreditam os docentes, o tratamento desses aspectos ortográficos como erro só reitera a visão de “incapacidade” do aluno de aprender sua própria língua materna, o que já se tem claro, por meio de

pesquisas linguísticas, que não é verdade. Essa tradição escolar que cultua a noção de erro é prejudicial, pois carrega com ela a noção de fracasso escolar – e por essa razão adotamos a nomenclatura de desvios ortográficos e insistimos numa pedagogia culturalmente sensível que transforme as crenças, avaliações e atitudes dos professores. No mesmo caminho, é preocupante observar que ainda os professores não diferem os tipos de desvios apresentados nos pares de palavra, já que compreender a motivação por trás de cada desvio permite que o professor elabore estratégias consistentes para auxiliar os alunos na superação desse problema. Muito embora o teste não tenha contado uma grande quantidade de professores respondentes, o que inviabiliza grandes generalizações, reconhecemos a importância da distinção desses desvios na promoção de atividades diferentes para auxiliar o aluno no aprendizado da modalidade escrita.

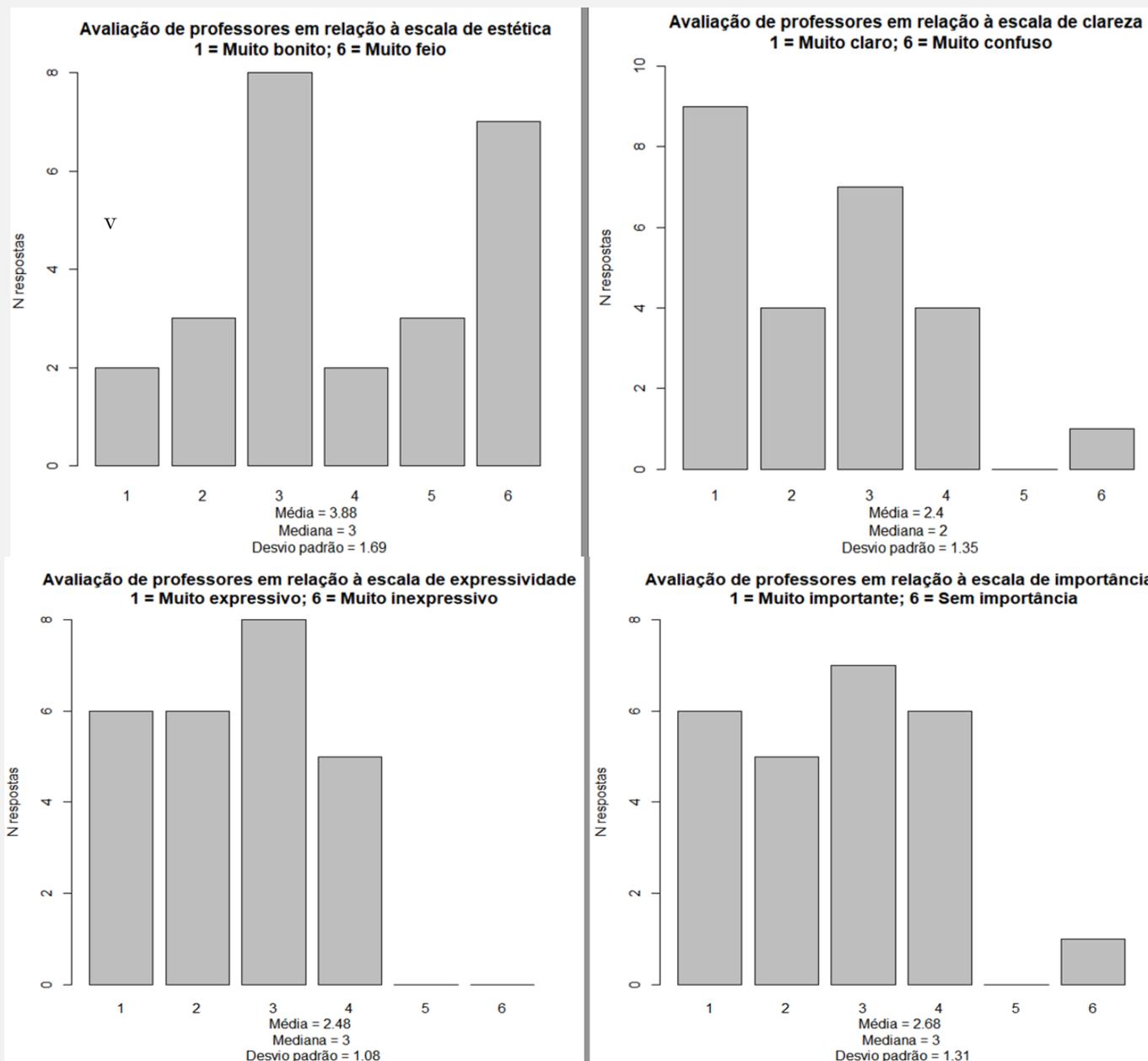
É interessante observar que respostas genéricas, como “palavras escritas conforme se fala” e “os alunos escrevem como se fala”, foram dadas por alguns dos respondentes que informaram que não há distinção entre os desvios. Tais questões evidenciam que os professores têm ciência de que alguns desvios se referem a influências da fala na escrita, mas faltam com uma reflexão mais teórica sobre a natureza desses aspectos para que o professor simplesmente não substitua a variedade do aluno, mas acrescente a ela o padrão esperado pela escola. Os que responderam “sim” apostaram em explicações que se aproximavam, por exemplo, de análises linguísticas realizadas em trabalhos científicos, como o de Baronas (2009), Gomes (2008), Sene e Barbosa (2019) e Sene (2015, 2018). Muito embora as respostas não estejam completas do ponto de vista de pesquisas linguísticas mais modernas, alguns dos docentes, conforme se mostra na figura 2, são capazes de descrever os desvios como processos variáveis, explicando, mesmo que brevemente, o que “acontece” com cada um dos pares.

Os pares (c) e (d) são os que os professores menos explicaram e, quando explicavam, afirmavam, de maneira genérica, que se tratava de uma troca de letra por som. No entanto, se observamos a distinção proposta por Bortoni-Ricardo (2005), estamos diante de desvios que decorrem de relações plurívocas entre fonema e letra, o que é sintetizado pela pesquisadora como desvios decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenção da escrita (cf. Bortoni-Ricardo (2005)). Lemle (2004), mais especificamente, explica que tais desvios representam casos de “concorrência”, já que 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 “abraço – abraso” e “casa – caza”. Há casos em que uma mesma letra pode representar dois fonemas diferentes, como em “deixar – deichar” e “xicara – chicara”. Esses casos apontam que não há princípios gerativos (regras) explícitos que determinem o emprego de uma forma em detrimento da outra. Assim, é preciso “memorizar” as formas autorizadas pela norma ortográfica e, por parte do professor, é preciso propagar aos alunos que, em casos de dúvidas, basta consultar um dicionário.

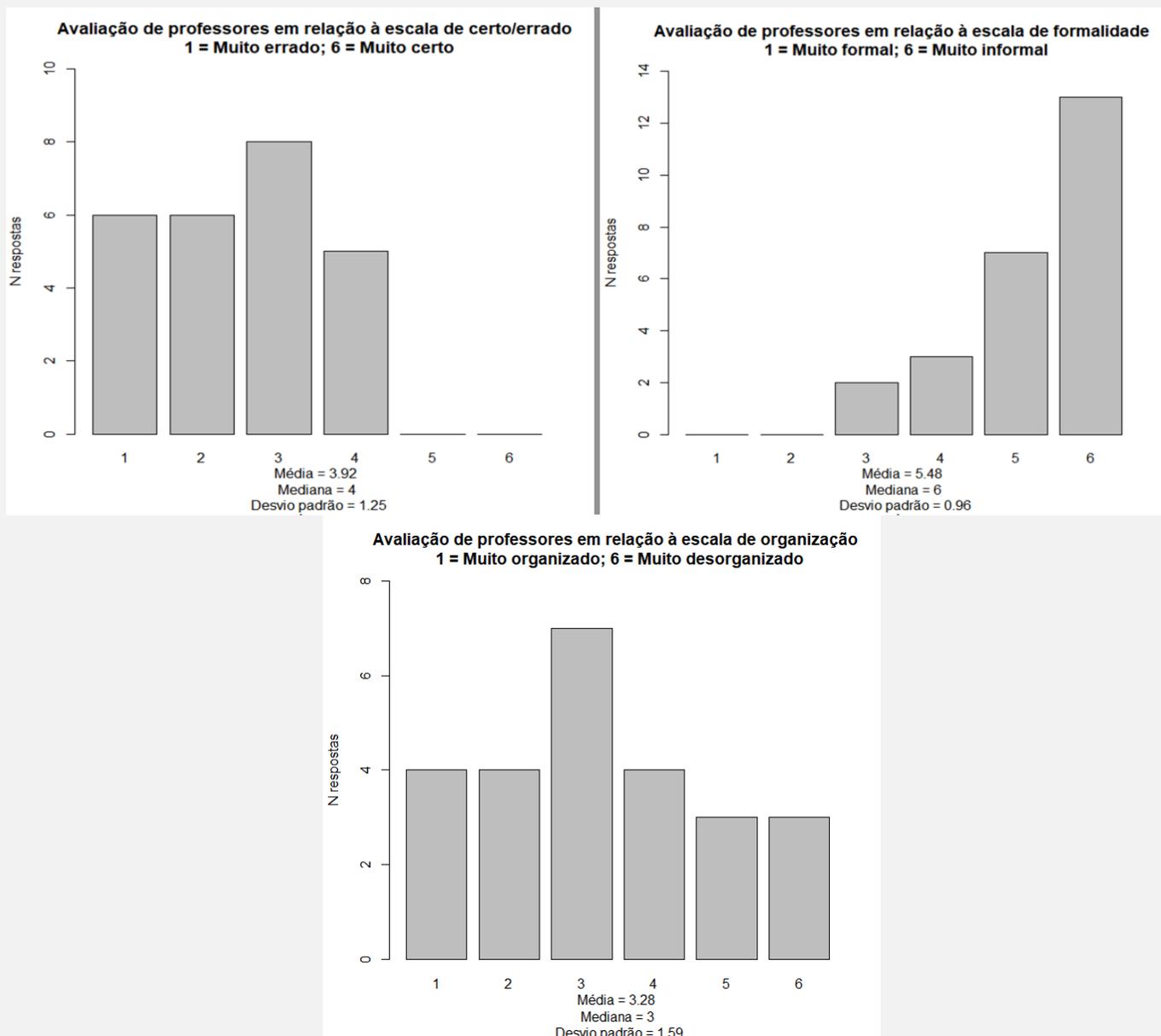
A compreensão das diferenças entre os desvios ortográficos escolhidos é importante para que o educador capte, sobretudo, que os alunos usam a escrita criativamente e as formas escolhidas por eles para grafar algumas palavras apenas refletem hipóteses do funcionamento da modalidade escrita, de modo que muitas vezes são representados fenômenos linguísticos variáveis. Moraes (2003, p. 23), sobre esse aspecto, escreve que:

2015, p. 125)****. Para verificar a distribuição das respostas subjetivas dos docentes que participaram do teste, elaboramos um gráfico de barra no R (CORE TEAM, 2018).

Figura 4 – Gráficos de distribuição das reações subjetivas dos professores



**** O teste completo pode ser verificado no perfil do autor no [Open Science Framework](https://osf.io/mkb4f) por meio do link: <osf.io/mkb4f>



Fonte: Própria

Nos gráficos, estão reportadas as medidas de média, mediana e desvios-padrão. O objetivo é fazer uma análise descritiva dos dados e, por essa razão, tais medidas serão analisadas. Com as medidas de média e a mediana é possível mostrar quais são as escalas mais “penalizadas” pelos professores, enquanto o desvio-padrão mostra em quais escalas há maior desacordo entre as respostas.

Em relação à escala de estética, que avalia o quanto o professor considera o excerto avaliado como “feio” ou “bonito”, observamos que, em relação à média de 3.88 que indica onde as escalas foram mais penalizadas, as respostas dos professores apontam para uma reação subjetiva menos favorável – mesmo com um N baixo. Ou seja, considerando o que foi estabelecido, os polos 4, 5 e 6 referem-se a aspectos negativos em relação à estética do texto. O gráfico da “clareza”, em contrapartida, ilustra uma avaliação relativamente positiva dos dados, tendo em vista que a maioria das respostas se concentra entre a escala 2 e 1 (média de 2.4). Essa reação dos professores é vista como positiva, visto que, mesmo com os desvios ortográficos presentes nos trechos avaliados, há uma

clareza no conteúdo informacional, e os docentes, provavelmente, depreendem essa clareza e sinalizam pontos positivos nessa escala.

O texto, antes de qualquer problema formal e estrutural, transmite uma mensagem e, por essa razão, os professores, em especial na fase de escolarização que os alunos se encontram, devem incentivar a produção textual, valorizando o conteúdo que o texto fornece ao leitor para então adentrar ao espaço estrutural e reforçar a importância de se aprender ortografia. Essa avaliação favorável à “clareza” textual pode ser reforçada quando observamos o gráfico com a distribuição das respostas na escala de “expressividade”. Com a média de 2.48 e mediana 3, as reações subjetivas acabam concentradas no polo positivo (1, 2 e 3) da escala. Esse é outro aspecto favorável observado nas respostas, dado que os desvios ortográficos colocados na dimensão avaliativa não foram suficientes para que os docentes avaliassem o trecho como inexpressivo, já que o domínio de expressividade ou não de um conteúdo é bem maior e mais complexo.

No que tange à escala de “importância”, constatamos, a partir das informações de média (2.68) e mediana (3), que as escalas mais avaliadas pelos professores estão entre 1 e 3, o que aponta para uma reação positiva. As escalas de “errado/certo” e de “formalidade”, diferentemente, mostram avaliações negativas por parte dos respondentes. Sobre o “quão certo ou errado”, observamos que a escala 1 representa MUITO errado, enquanto a 6 MUITO certo. A média 3.92 e a mediana 4 sinalizam para uma concentração à esquerda dos dados, o que implica em reações negativas por parte dos professores que participaram da pesquisa.

A respeito da escala de “formalidade”, tal como a anterior, as reações foram muito negativas, dada a média de 5.48. Enquanto o polo negativo da escala anterior estava entre 1 e 3, este gráfico, conforme indicado na legenda, está entre 3 e 6. Diferentemente das escalas de “expressividade” e “importância”, os desvios ortográficos colocados como foco de análise são fortemente avaliados nas escalas de “certo/errado” e “formalidade”, não por sua natureza em específico, visto que a escala não avaliava isso, mas pelo que o desvio ortográfico representa, uma transgressão ao código devidamente convencionado. Ao oposto do que se pode constatar na escala de “certo/errado”, na de “formalidade” não há marcação em escalas que sejam positivas ou relativamente positivas. O gráfico mostra a unanimidade das reações dos professores. Mesmo com o N baixo, podemos verificar que a formalidade é uma escala que sofre forte avaliação.

Na última escala, a de “organização”, os respondentes variam muito nas reações, o que pode indicar que os desvios são responsáveis por essa variação, já que apenas um trecho foi apresentado aos professores. Em caso de uma redação completa, aspectos, tais como paragrafação e organização de ideias, poderiam ser variáveis mais produtivas, o que poderia suscitar a hipótese de que essa mesma escala, no contexto aqui apontado, concentraria as reações nos polos negativos. Aqui, por outro lado, a escala mais penalizada, como indica a média (3.28), é a 3, em que a maioria dos professores considerou o texto como MAIS ou MENOS organizado, e a concentração das respostas acaba ficando no polo positivo do texto.

O desvio-padrão de todos os gráficos expõe em quais escalas há maior desacordo entre as respostas. Em outras palavras, quanto mais distribuídas estão as reações dos professores, maior é o desvio-padrão, visto que não houve uma uniformidade para a avaliação dessa escala, e quanto menor for o desvio-padrão, mais os professores concentram as reações no mesmo ponto. A partir disso, verifica-se que os desvios-padrão estão

entre 1 e 2, com exceção da escala de “formalidade” que apresentou um desvio-padrão de 0.96. Isso significa que os participantes da pesquisa têm menos concordância entre si, ou melhor, eles divergem mais nas demais escalas.

Isso posto, se atentarmos à escala de “estética” com desvio-padrão de 1.69, o maior entre as escalas, podemos observar que, comparando-a à escala de “expressividade”, por exemplo, os professores divergem mais quando são convidados a avaliar o quão bonito ou feio do que quando avaliam sobre quão expressivo é o trecho ou não. Outra escala que aponta para menos concordância entre os docentes é a escala de “organização”, que, quando comparamos com a escala de “importância”, as respostas divergem mais, mostrando que não há uma uniformidade em relação a quão organizado está o trecho apresentado. A escala de “formalidade”, por outro lado, quando comparada às demais, mostra que os respondentes concordam mais entre si (0.69), quando devem “julgar” se o trecho é mais formal ou menos formal.

Em síntese, as reações apresentadas fornecem indícios da preocupação dos professores com a norma-padrão, conforme mostram as escalas de “certo/errado” e de “formalidade”. Diante do trecho real, os educadores apresentaram suas avaliações subjetivas em relação aos “problemas” que o trecho apresentou e suas atitudes alinham-se ao que propuseram Ilari e Basso (2009, p.23):

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 [...].

É por essa razão que, se o regente da turma compreender a natureza dos desvios que seus alunos estão produzindo e, ainda, que não são exclusivos da alfabetização ou de qualquer outra série escolar, ele estará dando um passo a mais para minimizar os efeitos negativos do trabalho com a modalidade escrita em sala de aula. A terceira questão do teste era uma espécie de testagem das reações que já tinham sido apresentadas até agora. Nessa questão, novos trechos foram selecionados de diferentes redações, mas, dessa vez, os desvios ortográficos foram sublinhados, conforme ilustra a figura 5 abaixo.

Figura 5 – Exemplo da questão de número 3 do teste

Observe as frases abaixo:

“Eu aproveitaria para conheser alguns youtubers qui eu amu muito” (INF02-6a-F)
“Eu estava anseoso pra quela viagem. Meu melhor amigo vai com migo.” (INF31-6a- M)

As palavras acima sublinhadas representam: (você deve assinalar duas opções):

ORIENTAÇÃO: faça um X (xis) para representar a 1ª escolha e uma BOLINHA ou CÍRUCLO para representar a 2ª escolha.

- Erros de português
- Formas alternativas de dizer a mesma coisa
- Desvios ortográficos
- Influência da variedade linguística do aluno representada na escrita
- Pouca leitura, por isso escreveu errado essas palavras.
- Os alunos escrevem como falam

Fonte: Própria

Como uma forma de testar algumas avaliações subjetivas já aferidas nas alternativas anteriores, solicitamos que os professores assinalassem o que representavam as palavras sublinhadas e eles tinham a oportunidade de marcar mais de uma opção, desde que especificassem claramente qual era a primeira e a segunda opção marcada. O objetivo da questão era verificar se ainda haveria uma “repetição” na associação dos desvios como “erros” de português e, sobretudo, se nessa testagem os professores seriam capazes de identificar a natureza dos desvios ortográficos sublinhados, uma vez que novos desvios foram selecionados, mas ainda são fenômenos que representam desvios que refletem a influência da fala para a escrita ou problemas com a convenção ortográfica.

Quadro 1 – Distribuição das respostas da questão 3

ALTERNATIVAS	1º SELEÇÃO	2º SELEÇÃO
Erros de português	15	
Pouca leitura, por isso escreveu errado essas palavras		16
Desvios ortográficos	10	
Problemas com a gramática internalizada		2
Problemas com a convenção ortográfica e influência da variedade do aluno		7
TOTAL	25	25

Fonte: Própria

A maioria dos professores assinalou, como primeira opção, erros de português, o que acabou ratificando as informações apresentadas pelos professores na primeira questão do teste, uma vez que, mesmo colocando desvios ortográficos no enunciado, os respondentes insistiam nessa cultural do erro. Afinal, “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” (SENE, 2018, p. 54). Esse aspecto é também reiterado por Morais (2003, p. 18) quando destaca que:

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.

O trabalho com a ortografia deve ser caracterizado como algo reflexivo e operacional, já que a aprendizagem da ortografia é construída na participação social ativa do estudante e não some com base em regras que devem ser, em sua maioria, memorizadas e reproduzidas. No mesmo caminho, compreender que a variedade do aluno, da modalidade oral, influencia na prática da escrita é também fundamental para que práticas

pedagógicas significativas sejam executadas no âmbito escolar. Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013, p. 55) sobre esse aspecto acrescentam:

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 professor tem um papel importante para aprimorar a eficiência dos alunos no avançar do aprendizado da escrita, por essa razão buscamos avaliar as reações dos professores sobre os desvios ortográficos e as possíveis motivações para a ocorrência dos fenômenos. Com isso, observamos que o primeiro passo é apresentar aos docentes o papel da modalidade oral para o conhecimento da escrita, revelando, por meio de dados, a “força” da influência da fala do aluno para a escrita.

O ensino de ortografia está bem distante da perspectiva que garante uma visão produtiva, conforme já sinalizou Oliveira (2013), 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 em que o aluno copia 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 por ela, mas cria poucas ou quase nenhuma oportunidade para refletir com ele sobre as dificuldades ortográficas de nossa língua.

Por fim, a última questão solicitava que os informantes respondessem a isto: “Quais possíveis atividades ou práticas interventivas você usaria para auxiliar os alunos que apresentassem esses desvios ortográficos?”.

Figura 6 – Exemplo de respostas associadas à questão 4

“Propria passar as redações no computador, o que permiti visualizar o erro e ver as correções.” (PROF_07_FEM)

“Leitura quando um aluno começa a ler livros ele começa a enriquecer seu vocabulário e aprende a forma correta da escrita, melhorando os erros” (PROF_08_FEM)

“Atividades reflexivas sobre o idioma. Comparação entre fala e escrita, por exemplo” (PROF_20_MASC)

“Poderia apresentar aos alunos jogos que os auxiliassem a reconhecerem a forma certa da escrita de determinadas palavras, como caça palavras, palavras cruzadas, entre outros. . .” (PROF_23_FEM)

“Uso de dicionário e caça palavras” (PROF_02_FEM)

“Exercícios gramaticais para corrigirem o erro” (PROF_11_FEM)

“Trabalhar com a fonética/fonologia para que possam reconhecer a ortografia. A gramática não é o único mecanismo de aprendizagem, mas é um deles. Não podemos indagar que gramática não é importante.” (PROF_13_MASC)

“Apresentaria as palavras em contextos diferentes, talvez acompanhadas de figuras e mostrar que a ortografia não acompanha a fala. O ditado é irresponsável para a maioria dos alunos. A cópia, por outro lado, apesar de modernamente criticada, é um procedimento importante para assimilação da ortografia de palavras específicas.” (PROF_04_FEM)

“Leitura periódica e análise coletiva de redações feitas por eles mesmos, projetando-as em *datashow*” (PROF_18_FEM)

As respostas foram bastante variadas. A maioria delas estava vaga, sem muito detalhe. As que apresentaram mais consistências e estavam mais próximas de uma pedagogia culturalmente sensível foram aqui exemplificadas pelos professores 13, 04 e 18. O objetivo da questão não era saber quem estava certo ou errado,

mas conhecer, mesmo que minimamente, qual tipo de preocupação os professores teriam frente a esses desvios. Retomamos, novamente, a questão da preocupação da leitura como uma estratégia para a solução dos problemas – o que não é errado, mas não é a única forma para isso. A professora 04, por exemplo, destaca a importância de não trabalhar com o ditado e a professora 13 a importância de trabalhar com a fonética/fonologia para reconhecer a ortografia. Como já destacado, as respostas todas são vagas, dado que sabemos que não bastaria falar de fonologia, sem discutir as características da modalidade oral e da escrita e, além disso, mostrar como uma pode influenciar a outra durante o aprendizado escolar, o que ratifica a importância de ensinar a trabalhar com o dicionário em sala de aula. Discutir a natureza dos desvios encontrados nas produções escolares, sinalizando a influência da modalidade oral para a escrita, e, sobretudo, reforçar que a superação dessa dificuldade é feita por meio de um trabalho reflexivo, de leitura e o uso constante de dicionário, são um passo importante que os professores poderiam dar em direção a uma pedagogia da variação.

Sendo assim, os desvios escolares podem ser apenas manifestações de uma variedade linguística que o aluno domina perfeitamente, mas grande parte das escolas finge não existir. O respeito às diversidades é fulcral em todos os meios sociais e isso não implica abandonar o ensino do padrão na escola; pelo contrário, ensinar a norma de prestígio é dever da escola e obrigação do aluno em aprender, já que ela é uma variável importante na escala de ascensão social. Nesse sentido, reconhecemos que pouco é oferecido para os professores em relação às ações que viabilizem tal processo, o que dificulta o rompimento de algumas crenças relacionadas ao ensino de língua que acabam se manifestando nas atitudes linguísticas dos profissionais, conforme observamos nas respostas acima.

5 Considerações finais

A assertiva inicial que deu origem a este trabalho foi sobre a cultura do erro que é, ainda, enraizada no ambiente escolar e, desse modo, tudo aquilo que é considerado diferente do “padrão” proposto pela escola é automaticamente tachado como “erro” e passível de avaliação e rejeição. O questionário de avaliações subjetivas respondidas pelos professores revelou que a maioria dos professores avalia os desvios ortográficos como erros, mesmo em situações claras em que os exemplos dos testes os identificam como desvios ortográficos. Além disso, observamos que esses professores não conseguiram distinguir, mesmo que minimamente, os dois tipos de desvios ortográficos que foram separados e colocados na dimensão avaliativa: o (i) sobre o não conhecimento das convenções ortográficas da língua e o (ii) da influência de hábitos da fala que acabam sendo transferidos para a escrita.

Os dados também nos mostram a preocupação dos professores com a leitura dos alunos, que, sem dúvida, precisa ser aperfeiçoada. Mas também revelaram que eles não refletiram, ou pelo menos não indicaram, sobre a grande exigência e esforço que devem ser depreendidos para ensinar a ortografia para seus alunos. Outrossim, os educadores não devem olhar para o texto dos seus alunos com um fim em si mesmo, é dever dos profissionais convidar os alunos a pensarem sobre suas próprias construções e discutirem sobre as diferentes

motivações por trás de cada uma delas, afinal todas as manifestações linguísticas, tanto na fala quanto na escrita, são funcionais e legítimas. 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 esse mesmo pensamento, de igual maneira, a seus alunos, apresentando-lhes outras formas e características próprias da escrita e da cultura letrada

Referências

BARONAS, J. E. de A. Marcas de oralidade no texto escrito. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 12, n. 1, p. 15–32, 2009.

BRASIL. **Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC-Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BORTONI-RICARDO, S. M. A concordância verbal em português: um estudo de sua significação social. **Ensaio de linguística aplicada ao português**. Brasília: Thesaurus, p. 79–101, 1981.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola e agora?**: sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005. v. 11

BORTONI-RICARDO, S. M. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl (orgs.) **Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006. p. 267-276.

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.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & lingüística**. São Paulo: Editoria Scipione, 2005.

CARDOSO, D. P. **Atitudes linguísticas e avaliações subjetivas de alguns dialetos brasileiros**. São Paulo: Blucher, 2015.

CYRANKA, L. F. **Atitudes linguísticas de escolas públicas de Juiz de Fora**. Tese (Doutorado) — Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, 2007.

ERICKSON, F. **Transformation and school success**: The politics and culture of educational achievement. *Anthropology & Education Quarterly*, Wiley Online Library, v. 18, n. 4, 1987.

FREITAG, R. M. K.. A mudança linguística, a gramática e a escola. **Revista PerCursos**, Florianópolis, v. 18, n.37, p. 63 - 91, maio/ago. 2017.

FREITAG, R. M. K.; SEVERO, C. G. ; ROST SNICHELOTTO, C. A. ; TAVARES, M. A. . Como os Brasileiros Acham que Falam? Percepções Sociolinguísticas de Universitários do Sul e do Nordeste. **Revista Todas as Letras (MACKENZIE. Online)**, v. 18, p. 64-84, 2016.

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.

- GARRETT, P. **Attitudes to language**. Cambridge: University Press, 2010.
- GOMES, A. M. A **influência da oralidade na escrita**: uma análise sociolinguística sobre as redações escolares de uma escola pública do distrito federal. 2008. X f. Dissertação. (Mestrado em X) - LOCAL, UNIVERSIDADE, CIDADE, 2008. .
- ILARI, R.; BASSO, R. **O português da gente**: a língua que estudamos: a língua que falamos. São Paulo: Editora Contexto, 2009.
- 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.
- LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Editora Ática, 2004. v. 16.
- MARTINS, M. A. Em defesa do ensino de gramática na escola. **Revista do GELNE**, v. 19, n. 1, p. 103-117, 2017.
- 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 (orgs.). **Introdução à Sociolinguística**: o tratamento da variação., Editora Contexto, São Paulo, 2007.
- MORENO-FERNÁNDEZ, F. **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje**. Ariel, Barcelona, 1998.
- MORAIS, A. G. de. **O aprendizado da ortografia**. Ática, São Paulo, 2003.
- OLIVEIRA, Marcia Lisbôa Costa de. Ensino de ortografia nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio: desafios teórico-metodológicos. **Revista SOLETRAS**, [S.l.], n. 26, p. 293-311, mar. 2014. ISSN 2316-8838. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/7864/7903>>. Acesso em: 21 set. 2018. doi: <https://doi.org/10.12957/soletras.2013.7864>
- OPPENHEIM, A. N. **Questionnaire design and attitude measurement**. Basic Book. New York: EDITORA, 1966.
- RONCARATI, C. Avaliação linguística: identidade e ideologia. **Boletim da Abralin**, p. 243–247, 1979.
- R CORE TEAM (2018) R: A Language and Environment for Statistical Computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna. <https://www.R-project.org>
- SANTOS, E. **Mobilidade social e atitudes lingüísticas**. Rio de Janeiro: UFRK/Museu Nacional, 1976.
- SENE, M. G. **Desvios Ortográficos em textos de alunos do ensino fundamental II de Uberaba II**. 2015. X f. Monografia. (Trabalho de Conclusão do Curso de Letras Português/Inglês) - Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2015.

SENE, M. G. **Os desvios ortográficos de redações escolares do Ensino Fundamental II**: descrição, análise e atitudes linguísticas dos professores. 2018. 174 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2018.

SENE, M. G.; BARBOSA, J. B. Quando a oralidade chega à escrita: discutindo os desvios ortográficos em textos do Ensino Fundamental II de Uberaba/MG. A COR DAS LETRAS (UEFS), v. 19, p. 7, 2019.

SENE, M. G. Atitudes Linguísticas de professores de Araraquara/SP. Disponível em: <osf.io/mkb4f>.

SIMÕES, D. **Considerações sobre a fala e a escrita**: fonologia em nova chave. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SOUZA, J. do N. **A escrita no Ensino Fundamental II**: uma análise dos desvios ortográficos e sugestões de estratégias de intervenção. 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.

VOTRE, S. J. Relevância da variável escolaridade. In: **Introdução à sociolinguística**: o tratamento da variação. LOCAL: EDITORA, 2004. v. 4. p. 52–57.

SUBJECTIVE EVALUATIONS OF TEACHERS OF THE COUNTRYSIDE OF SÃO PAULO IN RELATION TO THE ORTHOGRAPHIC DEVIATIONS

X

Abstract:

Considering that the school is a space where beliefs are built and attitudes are shaped, we aim with this study to verify how linguistic conscience educators and disseminators of language discourses conceive and evaluate the orthographic deviations extracted from the written productions of 6th grade students. year of the project "Diagnosis of writing deviations and linguistic attitudes of teachers: discussing the interface between orality and writing". For this, we elaborated a test of subjective reaction based on the work of Cardoso (1989, 2015) and adapted for the purpose of this work. The test consists of two parts: (i) the social profile of teachers and (ii) 4 questions that mix different approaches. Our main conclusions point to a certain distance from Portuguese language teaching from a predominantly reflexive attitude towards language and also from a culturally sensitive pedagogy (ERICKSON, 1987) to the sociocultural and linguistic variations that students carry to the classroom.

Keywords: Subjective evaluations. Orthographic deviations. Portuguese

X
