



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**A OMISSÃO DA DESINÊNCIA VERBAL DE INFINITIVO NA
ESCRITA DE ALUNOS NO CONTEXTO DE UMA TURMA DE 9º
ANO EM VITÓRIA DA CONQUISTA-BAHIA**

LUCIANA MATOS DE SOUSA SILVA

VITÓRIA DA CONQUISTA – BAHIA
Fevereiro-2024

LUCIANA MATOS DE SOUSA SILVA

**A OMISSÃO DA DESINÊNCIA VERBAL DE INFINITIVO NA
ESCRITA DE ALUNOS NO CONTEXTO DE UMA TURMA DE
9º ANO EM VITÓRIA DA CONQUISTA-BAHIA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Luciano Lima Souza

Pesquisa Autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa: CAAE 63184022.1.0000.0055

VITÓRIA DA CONQUISTA – BAHIA
Fevereiro -2024

FICHA CATALOGRÁFICA

415
S581o

Silva, Luciana Matos de Sousa.

A omissão da desinência verbal de infinitivo na escrita de alunos no contexto de uma turma de 9º ano em Vitória da Conquista - Bahia. / Luciana Matos de Sousa Silva. – Vitória da Conquista - BA: UESB, 2024.
113f.

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras. Sob a orientação do Prof. D. Sc. Luciano Lima Souza.

1. Morfologia – Língua portuguesa. 2. Morfema – Omissão. 3. Sociolinguística. I. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, *Campus* de Vitória da Conquista. II. Souza, Luciano Lima. III. Título.

CDD(21): 415

Catálogo na Fonte:

Adalice Gustavo da Silva – CRB 535-5ª Região
Bibliotecária – UESB – Campus de Itapetinga-BA

Índice Sistemático para desdobramentos por Assunto:

1. Escrita - Produção – Morfologia



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS

ATA REFERENTE AO EXAME DE DEFESA PÚBLICA
 DE DISSERTAÇÃO DA MESTRANDA **LUCIANA
 MATOS DE SOUSA SILVA** DO PROGRAMA DE
 MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS –
 PROFLETRAS, DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
 SUDOESTE DA BAHIA – UESB.

Aos vinte e um dias do mês de dezembro, do ano de 2023, às 14h, na sala 12, localizada no Módulo de Pós- Graduação *Strictu Sensu, campus* de Vitória da Conquista, **Luciana Matos de Sousa Silva**, regularmente matriculada sob o regime acadêmico nº 2021a0108, defendeu a Dissertação “A ESCRITA DE ALUNOS NO CONTEXTO DO 9º ANO NA CIDADE DE VITÓRIA DA CONQUISTA-BA NA PERSPECTIVA DA MORFOLOGIA”, perante a Banca Examinadora, composta pelos professores doutores: Luciano Lima Souza (UESB), Marian dos Santos Oliveira (UESB) e Maria Elizabete Souza Couto, da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC Membros Titulares, e obteve APROVAÇÃO. Entretanto, o efeito legal desta ata, para o fim específico de emissão de diploma de Mestre Profissional em Letras, está condicionado à entrega da versão definitiva da dissertação no prazo máximo de 60 (sessenta) dias decorridos da data de defesa, qual seja, 21 de fevereiro de 2024, no Colegiado do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, *Campus* Vitória da Conquista, com alterações e/ou correções sugeridas pelos membros da banca, conforme preconiza o artigo 65, capítulo XIII do Regimento Interno do Mestrado Profissional em Letras. Nada mais havendo a ser tratado, eu, Prof. Dr. Luciano Lima Souza, encerro a sessão pública de defesa, da qual lavrei a presente ata que, após leitura, será assinada por mim, pelos demais membros da banca e pela candidata ao título de mestre.

UESB, Vitória da Conquista – Bahia, 21 de dezembro de 2023.

Prof. Dr. Luciano Lima Souza (UESB)
Orientador

Profa. Dra. Marian dos Santos Oliveira (UESB)
Membro Examinador Interno

Prof.ª Dr.ª Maria Elizabete Souza Couto (UESC)
Membro Examinador Externo

Luciana Matos de Sousa Silva
Mestranda

AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, por promover a formação de excelência em nível superior, bem como incentivar o estudo e a pesquisa nas diversas áreas do conhecimento.

Ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras, por propiciar a formação continuada para professores do Ensino Fundamental em todo o país, contribuindo para o aperfeiçoamento do nível da educação básica.

Ao professor Dr. Luciano Lima Souza, pela orientação desse estudo, pela simplicidade, pelo apoio em todas as circunstâncias. E, sobretudo, por ter sempre acreditado no meu potencial.

À Banca Examinadora: professoras Marian dos Santos Oliveira e Maria Elizabete Souza Couto, pela disponibilização do tempo, pela leitura criteriosa e pelas sugestões na qualificação e na defesa.

Aos colegas da turma VII, pelo compartilhamento de conhecimentos, angústias e conquistas, pelo cuidado e atenção constantes. Deixo aqui o meu agradecimento especial a Ana Neri e Eduardo, companheiros mais que especiais. Juntos formamos “as pupilas do professor Luciano”, assim como nosso orientador nos denominou, carinhosamente.

A toda a minha família, ao meu esposo Gilmar e minha filha Lavínia, e aos meus irmãos, cujo amor, companheirismo, paciência e compreensão incondicionais me impulsionaram a concretizar esse sonho.

A todos os meus amigos que rezaram por mim e acompanharam a minha trajetória para alcançar esse objetivo.

A Deus, por guiar meu caminho e me conceder sabedoria, paciência, força e resiliência para chegar até aqui.

Aos alunos participantes, pela contribuição e empenho despretensiosos, sem os quais não teria concretizado a realização deste trabalho.

E a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa.

Minha gratidão!

Há, sem dúvida, uma posição que permite ao observador dizer, diante dos fatos de linguagem, que “nada na língua é por acaso”. Quem observa a língua nessa perspectiva vê, e com muita nitidez, as leis, as regularidades, a lógica, enfim, que explica como e por que os fatos de língua são como são.

(Marcos Bagno)

RESUMO

Sabe-se que um dos desafios no ensino da gramática da língua portuguesa é a ortografia, tendo em vista as variações dela decorrentes e a necessidade de padronização conforme a norma culta. No contexto escolar, são inúmeras as formas divergentes a esse padrão. Nesse sentido, a presente dissertação tem como objeto de estudo a omissão da desinência verbal de infinitivo, um dos desvios recorrentes nas produções escritas dos alunos de uma turma de 9º ano, de uma escola pública da cidade de Vitória da Conquista-Bahia. A pergunta que motivou o estudo foi: Quais são as variáveis linguísticas favorecedoras para a omissão da desinência verbal de infinitivo na escrita? Como hipóteses, aventamos que a classe morfológica e a extensão do vocábulo são contextos que podem favorecer a omissão da desinência verbal de infinitivo. Propomos como objetivo geral analisar as ocorrências de omissão da desinência verbal de infinitivo na escrita de alunos e os contextos favorecedores do fenômeno, na perspectiva da Morfologia. Especificamente, objetivamos: (i) identificar os desvios de omissão da desinência verbal de infinitivo na escrita de alunos de uma turma de 9º ano; (ii) descrever os contextos mais frequentes do fenômeno; (iii) desenvolver uma proposta didática para minimizar os desvios analisados. Quanto à metodologia proposta, caracteriza-se como uma pesquisa interventiva, de cunho quali-quantitativa. Utilizamos um *corpus* composto de produções escritas, elaboradas em sala de aula, com o propósito de analisarmos, pelo método analítico-descritivo, os contextos linguísticos que condicionam a variação do uso das formas verbais infinitivas em relação à norma padrão, observados na escrita dos participantes. Depois de identificar, contabilizar e descrever o número de ocorrências das formas divergentes, foi proposta uma intervenção pedagógica com o intuito de minimizar esse quantitativo. Quanto ao aporte teórico, pautamos, dentre outros autores, nos pressupostos da Sociolinguística, sobretudo nos estudos de Bagno (2007), Marcuschi (2007) e Bortoni-Ricardo (2014), e da Morfologia, pautados em Mattoso Câmara (1983), Sandalo (2006) e Cunha e Cintra (2017). Os resultados sinalizaram para o fato de que a omissão da desinência de infinitivo nas formas verbais ocorreu de forma significativa nos verbos da primeira conjugação e em palavras com mais de duas sílabas. A pesquisa alcançou resultados positivos na identificação e análise desses desvios, bem como nas atividades propostas para solucioná-los, visto que os dados evidenciaram um avanço significativo na escrita dos infinitivos verbais, pois constatamos uma redução expressiva de ocorrências da omissão do morfema nos textos produzidos ao final da aplicação da sequência didática, se comparados aos textos da produção inicial.

Palavras-chave: Infinitivo. Morfologia. Omissão de morfema. Produção escrita. Sociolinguística.

ABSTRACT

It is known that one of the two challenges in teaching Portuguese grammar is spelling, taking into consideration the variations of the currents and the need for standardization according to cultural norms. In the school context, there are numerous divergent forms to this pattern. In this sense, the present dissertation aims to study the omission of verbal flexion of infinitive, one of the deviations recurrent in the written productions of the students of a 9th grade term, from a public school in the city of Vitória da Conquista-Bahia. The question that motivated the study was: What are the linguistic variations that favor the omission of verbal infinitive flexion in writing? As hypotheses, we propose that morphological class and vocabulary extension are contexts that can favor verbal infinitive omission. We propose as a general objective to analyze the occurrences of verbal infinitive omission in students' writing and the contexts favoring the phenomenon, from the perspective of morphology. Specifically, we objective: (i) to identify the deviations of omission of verbal infinitive flexion in writing of students of a 9th grade term; (ii) describe the most frequent contexts of the phenomenon; (iii) develop a didactic proposal to minimize the analyzed deviations. Regarding the proposed methodology, it is characterized as an interventional, qualitative research. We used a corpus composed of written productions, produced in classroom, with the aim of analyzing, by the analytic-descriptive method, the linguistic contexts that conditioned the variation in the use of infinitive verb forms in relation to standard norm. After identifying, accounting for and describing the number of occurrences of the divergent forms, a pedagogical intervention was proposed with the intuition of minimizing this quantitative. Regarding the theoretical contribution, we guide, among other authors, the presuppositions of Sociolinguistics, especially the studies of Bagno (2007), Marcuschi (2007) and Bortoni-Ricardo (2014), and Morphology, guided in Mattoso Câmara (1983), Sandalo (2006) and Cunha and Cintra (2017). The results pointed to the fact that the omission of infinitive flexion in verb forms occurred significantly in first conjugation verbs and in words with more than two syllables. The research achieved positive results in identifying and analyzing these deviations, as well as the proposed activities to solve them, given that the data evidenced a significant improvement in the writing of verbal infinitives, as we found an expressive reduction in occurrences of morpheme omission in the texts produced at the end of the application of the didactic sequence, if compared to the texts of the initial production.

Keywords: Infinitive. Morphology. Morpheme omission. Written production. Sociolinguistics.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Tipificação de erros	40
Quadro 2– Cronograma de aplicação da SD	56
Quadro 3– Resumo das atividades interventivas	63
Quadro 4– Casos de omissão de desinência de infinitivo na PI	65
Quadro 5– Total de ocorrências da omissão da desinência de infinitivo nas três conjugações verbais.....	67
Quadro 6– Trechos da primeira atividade interventiva e quantitativo da reescrita pelos participantes.....	70
Quadro 7– Quantitativo dos registros de formas verbais no infinitivo e no presente do indicativo na atividade de completar lacunas	71
Quadro 8– Quantitativo de manutenção e omissão da desinência de infinitivo a partir de ditado	72
Quadro 9– Comparativo dos dados referentes às atividades aplicadas nas fases diagnóstica e interventiva	73
Quadro 10– Trechos dos textos da PF onde houve a omissão do morfema -r	75
Quadro 11– Total de ocorrências da omissão da desinência de infinitivo nas três conjugações verbais na PF	75

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema de SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly	55
Figura 2– Proposta de Produção Inicial.....	59
Figura 3– Atividade de preenchimento de lacunas conforme fala dos participantes da entrevista veiculada no jornal e texto completo.....	60
Figura 4– Reescrita de trechos com inadequações	61
Figura 5- Questões de reescrita de verbos com a omissão do morfema e preenchimento de lacunas com o verbo adequado.....	63

LISTA DE TABELAS

Tabela 1– Ocorrências da omissão da desinência de infinitivo por conjugação na PI.....	68
Tabela 2– Dados gerais das atividades interventivas aplicadas em quantitativo e percentual ...	74
Tabela 3 - Dados comparativos sobre a omissão da desinência de infinitivo nas formas verbais na PI e PF.....	76
Tabela 4– Variável dimensão do vocábulo na PI e PF	78

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

DAEB - Diretoria de Avaliação da Educação Básica

DCRB - Documento Curricular Referencial da Bahia

EJA - Educação de Jovens e adultos

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INSE - Indicador de Nível Socioeconômico

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PF - Produção Final

PI - Produção Inicial

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROFLETRAS - Programa de Mestrado Profissional em Letras

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SD - Sequência Didática

TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TICS - Tecnologias da Informação e da Comunicação

UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO	85
APÊNDICE B– APRESENTAÇÃO DO GÊNERO ENTREVISTA	91
APÊNDICE C– PRODUÇÃO INICIAL	95
APÊNDICE D- MÓDULO 1 – ATIVIDADE 1.....	96
APÊNDICE E- MÓDULO 1 – ATIVIDADE 2	98
APÊNDICE F- MÓDULO 2 – ATIVIDADE 1	103
APÊNDICE G- MÓDULO 2 – ATIVIDADE 2.....	108

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A - TCLE 111
ANEXO B- TALE 113

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
2.1 Considerações sobre a Morfologia da Língua Portuguesa	20
2.1.1 <i>A estrutura e formação morfológica das palavras</i>	21
2.1.2 <i>O verbo e a sua Morfologia</i>	25
2.1.3 <i>Perspectiva do estudo da gramática e do verbo pela gramática tradicional e pela Linguística</i> ..	26
2.2 A Variação linguística, a Morfologia e o ensino da Língua Portuguesa	29
2.2.1 <i>As formas verbais infinitivas</i>	31
2.2.2 <i>Variação na escrita das formas verbais infinitivas</i>	32
2.2.3 <i>Variáveis linguísticas: classe morfológica e dimensão do vocábulo</i>	34
2.2.4 <i>A noção de “erro” na concepção da Sociolinguística</i>	35
2.2.5 <i>A noção de “erro” em Língua Portuguesa</i>	38
2.2.6 <i>Tipificação dos desvios morfológicos</i>	39
2.3 Linguagem e interação: concepções de linguagem	41
2.3.1 <i>Escrita e oralidade: Inter-relações</i>	44
2.3.2 <i>Gêneros textuais/discursivos</i>	46
2.3.3 <i>O Gênero Entrevista</i>	49
3 O PERCURSO METODOLÓGICO	52
3.1 A natureza da pesquisa	52
3.1.1 <i>O local e o contexto da pesquisa</i>	52
3.1.2 <i>O perfil dos participantes</i>	53
3.1.3 <i>O desenvolvimento da pesquisa</i>	54
3.2.1 <i>O questionário</i>	54
3.2.2 <i>Os cuidados éticos</i>	54
3.3 A proposta de intervenção	55
3.4 Apresentação da Situação e Sondagem	56
3.4.1 <i>Produção inicial</i>	57
3.5 Módulos de intervenção	60
3.5.1 <i>Módulo 1</i>	60
3.5.2 <i>Módulo 2</i>	61
3.6 A Produção Final	63
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	65
4.1 Análise dos desvios na PI	65
4.1.1 <i>Análise dos desvios relacionados às atividades interventivas</i>	69
4.1.3 <i>Análise e discussão dos dados na PF</i>	75
4.1.4 <i>Análise comparativa dos dados da PI e PF</i>	76
4.2 Análise das variáveis linguísticas	77
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	80

REFERÊNCIAS82

1 INTRODUÇÃO

Inicialmente, convém traçar um pouco da minha trajetória como professora de Língua Portuguesa. Antes de fazer a graduação em Letras, eu já havia escolhido ser professora. Tenho o privilégio de dizer que fui aluna do antigo curso de Magistério, ensino médio com profissionalização, onde dediquei três anos exclusivos à formação para professora. Período de muita aprendizagem que carrego até hoje, porque foi onde eu construí a base para o meu trabalho ao longo da minha carreira. Concluído o ensino médio, já fui aprovada no curso de Letras da UESB (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia), onde pude aprofundar, na teoria e na prática, os conhecimentos necessários ao exercício da minha profissão. Nesse mesmo período, fui aprovada no concurso onde iniciei minha carreira na Educação Pré-Escolar, atuando por cinco anos. Decorrido esse tempo, concluí a graduação e, logo em seguida, fiz a especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Português, nessa mesma instituição. Após esse período, comecei a atuar no Ensino Fundamental, séries finais e, posteriormente, no ensino médio.

Vale salientar que, ao longo de toda a minha vida profissional, sempre me dediquei ao ensino e ao estudo, por meio de formação continuada, nos mais variados cursos ofertados pela instituição da qual sou servidora efetiva, desde as séries iniciais até o ensino médio. No entanto, com a dedicação exclusiva ao ensino, continuar na carreira acadêmica acabou ficando em segundo plano. Mas ainda havia esse propósito. Foi quando conheci o Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), em 2015, por meio de colegas que já estavam cursando. No início, fiquei insegura em tentar me inscrever, pois já havia muito tempo que eu estava fora da vida acadêmica. Mas, ao mesmo tempo, identifiquei-me com a proposta do curso e resolvi tentar. Assim, após duas tentativas frustradas, consegui, em 2020, ser aprovada. Foram muitos os desafios até aqui, considerando o período pandêmico e outras situações pelas quais passei. Confesso que, embora tenha sido uma experiência desafiadora, trouxe um novo olhar para o meu fazer pedagógico, aprimorou o meu modo de encarar o ensino e a pesquisa e me fez retornar à UESB, essa estimada instituição que tanto tem contribuído para formar profissionais de excelência.

Outrossim, após relatar um pouco da minha trajetória até aqui, faz-se mister expor alguns pontos para contextualizar a temática da presente dissertação. Primeiramente, ao tornar-me professora de Língua Portuguesa, sempre me inquietei com as questões referentes, sobretudo, às dificuldades do aluno com a produção escrita. Sempre acreditei também que, no

ensino da língua materna, é necessário que as práticas pedagógicas sejam norteadas por atividades que permitam ao professor levantar necessidades, dificuldades e facilidades dos alunos e priorizar os aspectos que serão abordados, como forma de garantir uma aprendizagem significativa dos discentes. Além disso, o fato de, nos textos escritos por estudantes do ensino fundamental e médio, aparecer constantemente desvios à norma padrão, esses não podem ser classificados, indistintamente, como desvios somente de cunho ortográfico, mas, também, devem ser investigados e analisados outros processos de natureza fonológica, morfológica e sintática.

Em segundo lugar, é necessário considerar, inicialmente, a heterogeneidade da língua, pois estudos comprovam que diversos fenômenos de variação linguística presentes na fala são transferidos para as produções escritas dos alunos. Nesse sentido, além de identificar e analisar os problemas apresentados na escrita dos estudantes, é preciso oportunizar ao aluno a reflexão sobre como funciona sua língua materna, bem como suas funções sociais. Convém ressaltar que a linguagem formal escrita é a preferível socialmente e é, também, aquela que os estudantes precisam dominar.

Nessa perspectiva, levando em consideração a minha experiência e a observação de textos dos alunos, percebo que alguns dos principais desvios à norma padrão, presentes na escrita dos estudantes, são relacionados à supressão de letras. Nesse sentido, surgiu o interesse em descobrir quais motivações linguísticas levavam os discentes a esses equívocos. Sendo assim, optamos, nesse estudo, por analisar um fenômeno variável pelo enfoque da modalidade escrita da língua, na perspectiva da Morfologia, tomando, para tanto, produções escritas de alunos do 9º ano do ensino fundamental.

Desse modo, a pergunta que motivou esse estudo foi: “quais os contextos linguísticos favorecedores para a omissão da desinência verbal de infinitivo na escrita?” Como hipótese, aventamos que a classe morfológica e a extensão do vocábulo são contextos que podem favorecer a omissão da desinência verbal de infinitivo. Perante o questionamento e a hipótese levantados, propomos, como objetivo geral, analisar as ocorrências de omissão da desinência verbal de infinitivo na escrita de alunos e os contextos favorecedores do fenômeno, na perspectiva da Morfologia. Especificamente, objetivamos: (i) identificar os desvios de omissão da desinência verbal de infinitivo na escrita de alunos de uma turma de 9º Ano; (ii) descrever os contextos mais frequentes do fenômeno; (iii) desenvolver uma proposta didática para minimizar os desvios analisados.

Quanto ao viés teórico, pautamo-nos, dentre outros autores, nos pressupostos da Sociolinguística, sobretudo nos estudos de Bagno (2007), Marcuschi (2007) e Bortoni-Ricardo

(2014), e da Morfologia, pautados em Mattoso Câmara (1983), Sandalo (2006) e Cunha e Cintra (2017).

No que diz respeito à metodologia proposta, caracteriza-se como uma pesquisa interventiva, de cunho quali-quantitativa. O *corpus* da pesquisa corresponde aos textos escritos e às atividades, produzidos a partir de uma sequência didática (SD), na fase diagnóstica e na fase interventiva. Os participantes foram na quantidade de vinte e um (21) estudantes, sendo nove (9) do sexo masculino e onze (12) do sexo feminino. Utilizamos o método analítico-descritivo, analisamos os contextos linguísticos favorecedores para a variação, em relação à norma padrão, do uso da desinência verbal de infinitivo, observados na escrita dos participantes. Após identificar, contabilizar e descrever o número de ocorrências das formas divergentes, procedemos à análise dos dados.

Os resultados sinalizaram para o fato de que a omissão da desinência de infinitivo nas formas verbais ocorreu de forma preponderante nos verbos da primeira conjugação e em palavras com mais de duas sílabas. Constatamos, ao final da pesquisa, uma redução expressiva de ocorrências da omissão do morfema /r/ nos textos produzidos ao final da aplicação da SD, se comparados aos textos da produção inicial.

Com o objetivo de delinear melhor a presente dissertação, organizamos em três seções.

A primeira seção, a introdução, traça o delineamento geral da pesquisa, apresentando a justificativa, questão norteadora, objetivos, breve descrição metodológica e estrutura organizacional desta dissertação.

A segunda seção, por sua vez, tem como objetivo apresentar as bases teóricas da pesquisa.

Na terceira seção, abordamos questões relacionadas aos aspectos metodológicos. Nesse sentido, tecemos algumas considerações a respeito do tipo de estudo realizado, caracterizamos o *locus* e os participantes da pesquisa. Além disso, discorremos sobre as etapas que compõem o esquema da (SD), de acordo com os modelos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

A quarta seção é destinada à análise e discussão dos dados coletados durante a pesquisa, em que foi traçado um comparativo entre as produções e atividades realizadas no início e no final da aplicação da SD.

Por fim, apresentamos as considerações finais acerca do trabalho desenvolvido, na quinta e última seção, expondo nosso posicionamento acerca dos resultados alcançados com a realização desta pesquisa.

Nossa expectativa é de que o esforço empreendido na presente dissertação não apenas se some a tantos outros estudos relevantes já realizados sobre a omissão a desinência de

infinitivo em formas verbais, mas que se constitua como exemplo claro de que é necessário tratar esse e tantos outros fenômenos linguísticos, com a finalidade de aperfeiçoar o nosso fazer pedagógico e ampliar a competência dos discentes referente à temática abordada.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na presente seção, apresentamos os pressupostos teóricos que embasaram esta dissertação. Inicialmente, faremos algumas considerações acerca da Morfologia da língua portuguesa, seus conceitos basilares, a formação das palavras e a sua estrutura, dando maior ênfase para à composição dos verbos, especificamente do infinitivo verbal. Em seguida, a partir da Morfologia, discutimos os aspectos que permeiam a escrita no ensino de Língua Portuguesa. Por fim, tecemos algumas considerações sobre a noção de erro na perspectiva da Sociolinguística e da língua portuguesa, bem como a tipificação dos desvios de natureza morfológica.

Nesse sentido, seguindo o percurso lógico por nós elaborado, partimos das reflexões sobre a Morfologia da Língua Portuguesa.

2.1 Considerações sobre a Morfologia da Língua Portuguesa

É sabido que a palavra “Morfologia” vem do grego *morfo* (*morphê*) significa forma, e *logia* (*logos*) significa estudo. Assim, em sua origem, é o estudo da forma, ou seja, da estrutura, formação e classificação das palavras. A classificação gramatical de cada elemento em particular, de acordo com suas características e funções comuns, é feita por meio da análise morfológica. Em linguística, a Morfologia ocupa-se do estudo isolado das palavras, com foco em sua estrutura interna, formação e classificação (Sandalo, 2006). O termo “palavra” é definido por Cunha e Cintra (2017) como sendo a menor unidade de som e significado; e morfemas, os elementos que carregam significado no interior de uma palavra.

Desse modo, Sandalo (2006) afirma que é preciso antes definir o que é a palavra, uma vez que o que não é algo simples. Assim, define palavra como uma unidade mínima que pode ocorrer livremente. E uma vez definido-a, é possível definir a unidade básica da Morfologia. Conforme a autora:

A Morfologia tem seus próprios elementos mínimos. O conhecimento desses elementos é o que nos permite entender o significado de palavras que nunca ouvimos antes. [...] Os elementos que carregam significado dentro de uma palavra são rotulados de morfemas e são estes a unidade mínima da Morfologia. Apesar de muitas pessoas afirmarem que a palavra é a unidade mínima que carrega significado, um morfema é que o é (Sandalo, 2006, p.183-184).

Nessa perspectiva, o termo “Morfologia” pode ser definido, ainda, com o estudo dos morfemas. Já os morfemas são os elementos mínimos responsáveis por nos informar o gênero masculino ou feminino, o número singular ou plural, o tempo e modo, número e pessoa de um verbo e a classe gramatical de uma palavra.

Percebemos, nesse sentido, que, além de ocupar-se com o estudo dos morfemas, o principal objeto de estudo da Morfologia é a variedade de classes gramaticais. Cada classe possui uma nomenclatura e é analisada de acordo com a função que exerce. Ao todo, existem dez classes gramaticais e iniciamos as classificações agrupando as classes variáveis e as invariáveis. Palavras variáveis podem mudar de acordo com gênero e número e algumas em grau. As invariáveis não apresentam modificações, elas se mantêm sob o mesmo formato, independente do contexto em que estão inseridas.

Sobre esse aspecto, Sandmann (1997) salienta que “classificar ou dividir as palavras por propriedades que são próprias ou exclusivas de determinado grupo delas tem sido uma preocupação típica da Morfologia” (Sandmann, 1997, p. 18). As variáveis poderão ser divididas em palavras que recebem flexão de gênero e número, como o substantivo, o pronome e o adjetivo, e palavras que recebem flexões de pessoa, número, tempo, modo e aspecto, como o verbo. A preposição, a conjunção e o advérbio, palavras invariáveis, encontram-se em outro grupo.

Portanto, o estudo da Morfologia é considerado um dos pontos de partida para a percepção dos problemas que permeiam a escrita dos alunos. Conforme Goulart e Miranda (2023), em estudo realizado sobre a grafia de morfemas flexionais, o acesso aos aspectos morfológicos da estrutura linguística trazem contribuições significativas para a organização da escrita ortográfica. Desse modo, no ensino da Língua Portuguesa, a Morfologia deve ter um espaço importante, pois, embora seja necessário respeitar a modalidade linguística oral que o aluno traz de casa, a escola precisa levá-lo a dominar a norma padrão, para que ele possa ampliar suas possibilidades de uso da língua, principalmente na escrita, em instâncias formais. Aos poucos, a competência linguística será ampliada por meio do confronto com a modalidade escrita, incluindo convenções e formas linguísticas como a flexão, estrutura e a formação das palavras e as conjugações verbais.

2.1.1 A estrutura e formação morfológica das palavras

Conforme Cunha e Cintra (2017), uma língua é constituída de um conjunto infinito de frases, onde cada uma delas possui uma face sonora, ou seja, a cadeia falada, e uma face

significativa, que corresponde ao seu conteúdo. Por sua vez, uma frase, pode ser dividida em unidades menores de som e significado, ou seja, as palavras. Entretanto, existem unidades de som e conteúdo menores que as palavras. A essas unidades significativas mínimas dá-se o nome de morfemas. Esses costumam ser chamados pelos linguistas em morfemas livres, os que podem figurar sozinhos como vocábulos, e morfemas presos, aqueles que não se encontram nunca isolados, com autonomia vocabular. Quanto à natureza da significação, Cunha e Cintra (2017), classificam os morfemas em lexicais e gramaticais, afirmando que:

Os morfemas lexicais têm significação externa, porque referente a fatos do mundo extralinguístico, aos símbolos básicos de tudo o que os falantes distinguem na realidade objetiva ou subjetiva. Já a significação dos morfemas gramaticais é interna, pois deriva das relações e categorias levadas em conta pela língua (Cunha; Cintra, 2017, p. 89-90).

Assim, os morfemas lexicais, também chamados de radicais, abrigam a significação externa da palavra, como o “stud” de “estudava” e “estudam”, que é o radical do verbo “estudar”. As classes de palavras que representam os morfemas lexicais são os: substantivos, adjetivos, verbos, e advérbios de modo. Enquanto os artigos, os pronomes, os numerais, as preposições, as conjunções e os demais, são morfemas gramaticais.

Quanto à estrutura, conforme Cunha e Cintra (2017), as palavras são compostas por: (i) radical, também chamados de morfema lexical; (ii) desinência, ou morfema flexional, que servem para indicar o gênero e o número dos substantivos, adjetivos e alguns pronomes, bem como o número e a pessoa dos verbos; (iii) afixos, elementos que modificam de maneira precisa o sentido do radical ao qual se agregam; (iv) vogal temática, que caracteriza a conjugação dos verbos; (v) vogais e consoantes de ligação, empregados sem valor significativo, para tornar a pronúncia das palavras mais fácil no processo de formação na junção de elementos mórficos. As desinências verbais são divididas em três grupos, a saber: (i) desinências do presente do indicativo, do pretérito perfeito e do infinitivo pessoal. A desinência de infinitivo da classe verbal, foco desse estudo, é apresentada pelas formas - ar, -er, -ir, respectivas vogais temáticas seguidas pelo -r. Cada elemento, na palavra, carrega um pouco de seu significado ou cumpre uma função para que esta se estruture de maneira harmônica.

Silva e Koch (1999) apontam que a estrutura dos vocábulos em português podem ser constituídos de: (i) apenas um morfema lexical, como em *azul, mar, sol, feliz*; (ii) morfema lexical mais morfemas flexionais, como em *alun-a-s* e *menin-o-s*; (iii) morfema lexical mais morfemas derivacionais, constituindo prefixos mais morfema lexical, como em *in-feliz, in-aptos* e morfema lexical mais sufixos, como em *mur-alh-a, cant-eir-o-s, habitu-al*; (iv) prefixos

mais morfema lexical mais sufixo, a exemplo de: *in-feliz-mente*, *re-prova-ção*, *des-contentament-o-s* e morfema lexical mais morfema lexical, como em *couve-flor*, *guarda-chuvas*, *terças feiras*.

Conforme afirmam as autoras, a partir desses vários tipos de estrutura, torna-se possível determinar os processos de formação dos vocábulos. Aqueles indicados nos itens (i) e (ii) são formas simples e primitivas e aqueles contidos no item (iii), com as respectivas subdivisões, constitui vocábulo simples, mas derivados. Por fim, os vocábulos incluídos no item (iv), os quais contêm mais de um morfema lexical, são vocábulos compostos. Sendo assim, para uma análise sincrônica os mecânicos utilizados na formação de palavras, as autoras ponderam que

[...] levar-se-á em conta a existência de palavras *simples* e *compostas*, conforme contenham uma ou mais morfemas lexicais. As *simples* podem, pois, ser *primitivas* e *derivadas*. As *primitivas* são as que não se originam de outras e servem de base para formação das *derivadas*. Os principais processos de formação de novas palavras isto é, os de mais alta produtividade são a derivação e a composição (Silva; Koch, 1999, p. 32).

Conforme Bechara (2019), em nossa língua, a palavra está constituída indissolúvelmente de uma base fônica e de duas formas semânticas, a gramatical e a lexical, conhecidas pelo nome técnico morfema. Chama-se morfema a unidade mínima significativa ou dotada de significado que integra a palavra. A apreensão do morfema ou dos morfemas que integram a palavra nem sempre constitui uma operação fácil e sujeita a uma única solução, pois há de se considerar o seu conteúdo ou significado. Tomando como exemplo a forma verbal *falávamos/falava*, facilmente apreende-se o elemento comum “*falava*”, e “*mos*” como distintivo de forma verbal referida à 1ª pessoa do plural nós. Dessa forma, o morfema é oortador de um conteúdo gramatical. Se, no entanto, em “*falava/fala*”, destaca-se o morfema “*va*”, que indica que a ação verbal se dá num passado que se prolonga, o pretérito imperfeito do indicativo, tem-se outro morfema.

Conforme Mattoso Câmara (1983) os morfemas podem ser classificados, ainda, como livres e presos, conforme apareçam independente ou dependentemente no discurso. Bloomfield (1933) já afirmava que “as formas livres constituem uma sequência que pode funcionar isoladamente como comunicação suficiente[...] e as formas presas só funcionam ligadas a outras. (Bloomfield, 1933, p. 160 *apud* Mattoso Câmara, 1983, p. 69.)

O autor aponta que, na estrutura das palavras, os morfemas derivativos e flexionais distribuem-se quanto ao aspecto formal. Conforme ocorram por acréscimo, são aditivos, por subtração, subtrativos e por alternância, modificativos. São mais produtivos, em nossa língua, os morfemas aditivos, ao lado das formações com compostos. Os subtrativos são raros, e os

modificativos ocorrem com frequência nos casos de flexão nominal e verbal. Conforme Bechara (2019), os morfemas podem ser:

Morfemas Aditivos:

- 1) prefixos: anteposição à base lexical: pôr → repor; quieto → inquieto;
- 2) sufixos, interfixos e desinências: posposição à base lexical;
- 3) infixos: intercalação no interior da estrutura da base;
- 4) circunfixos: anteposição e posposição simultaneamente à base parassintéticos;
- 5) descontínuos: fragmentação pela intercalação de outro morfema;
- 6) reduplicativos: repetição da parte inicial da base.

Morfemas subtrativos:

- 1) subtrativos: subtração de fonema do radical para exprimir uma indicação gramatical;
- 2) supressivos:
 - a) supressão de um segmento medial pertencente a qualquer das bases;
 - b) supressão do segmento final;
 - c) supressão de elemento medial por cruzamento de bases.
- 3) abreviativos: redução da extensão da palavra, que passa a valer pelo todo.

Morfemas modificativos

- 1) apofonia: substituição de fonema vocálico de um radical de um mesmo paradigma flexional ou derivacional por mudança de timbre para indicação de significado gramatical;
- 2) metátese: por mudança da sílaba tônica.

Na visão de Basílio (2004, p 5), o surgimento de novas palavras é algo simples, nós mesmos as criamos e, muitas vezes, nem nos damos conta disso “não estavam disponíveis para uso e foram formadas por nós mesmos, exatamente na hora em que a necessidade apareceu”. A autora salienta que:

[...] formamos palavras novas frequentemente no uso diário da língua, seja construindo termos como *verbalidade* ou *agilização*, característicos do discurso formal, seja usando formas só permitidas em situações coloquiais, tais como *deduragem*, *caretice* e muitas outras, entre as quais se incluem dezenas de diminutivos e aumentativos (Basílio, 2004, p.5).

Faz-se mister, portanto, considerar que cada palavra que surge no nosso vocabulário tem um valor significativo, dentro de cada contexto. Além de serem categorizados pelos teóricos da linguagem, há vocábulos que são formados a partir da dinamicidade da língua. Muitos vocábulos surgem, outros são substituídos, alguns serão ainda mais utilizados e novos surgirão. Cada nova palavra surge pela presença invariável de morfemas derivativos e flexionais,

constituídos como unidades mínimas significativas, mas quando somados às terminações, proporcionarão muitas possibilidades de vocábulos.

2.1.2 O verbo e a sua Morfologia

O estudo dos verbos é visto por alunos e professores como algo de difícil compreensão. A Morfologia complexa do nosso sistema verbal e a insistência na memorização dos aspectos envolvidos nessa classe gramatical acabam tornando esse estudo cansativo e ineficiente, pois, na maioria das vezes, as dificuldades acerca desse tema perpassam todos os anos escolares da educação básica e permanecem até o ensino superior.

Sabe-se que a classe dos verbos deve ser compreendida por meio de três parâmetros: o morfológico, o sintático e o semântico. Morfologicamente, o verbo é uma palavra passível de conjugação, por isso, sofre flexão. Nos verbos regulares, por exemplo, há uma parte invariável, chamada de radical, e uma variável, que é a desinência. A parte variável flexiona-se, a fim de indicar modo, tempo, número e pessoa. Sintaticamente, o verbo é considerado a condição de existência de uma oração. Do ponto de vista sintático, o verbo classifica-se como transitivo (direto, indireto ou direto e indireto), intransitivo ou de ligação. Semanticamente, o verbo é a palavra empregada em uma sentença com a responsabilidade de indicar ações, estados ou fenômenos da natureza.

Giansante (2000) afirma que o verbo é a vida da frase, sem verbo não há texto falado ou escrito, portanto, não há comunicação. Por ser um termo forte e expressivo, denota, por si só, uma enorme importância no estudo de uma língua, pois pode existir oração sem substantivo, sem adjetivo, sem pronome, mas sem verbo, não é possível. E ainda que esteja oculto, sua presença é imprescindível para que a comunicação se concretize em sua plenitude. Pode denotar ação, estado ou fenômeno e através de mudanças de forma ou flexões, pode expressar modo, tempo, voz, número e pessoa.

Campos (2014), ao abordar o verbo e suas variações, considera que as flexões do verbo, além de numerosas, são bem típicas e que o professor pode utilizá-la em sua prática pedagógica, em um primeiro momento, como critério único para que os alunos aprendam a identificar a classe. Posteriormente, quando do estudo da sintaxe das frases, eles aprenderão a reconhecer, também, o papel exclusivo e básico que o verbo desempenha, que é ser o de núcleo da oração. Concentrando-se, de início, no aspecto morfológico, pode-se começar o estudo pelas flexões dos verbos regulares, nos tempos do modo indicativo, para que os alunos passem a dispor desses

modelos de conjugação, que serão ampliados depois com outros tempos e modos. A autora afirma que:

Os alunos, sempre é bom lembrar, sabem usar as variações flexionais de acordo com a variedade linguística no seu grupo familiar e social. Se eles falam “nós vai” ou “os menino chegô”, é porque este é o padrão estrutural de concordância seguido na linguagem coloquial pela maioria da população brasileira na interação informal, cotidiana. Seu conhecimento prático sobre o uso da língua pode estar mais próximo ou mais distante do uso considerado modelar seguido pela escola, mas sempre é um modo de conhecer (Campos, 2014, p. 97).

Desse modo, conforme a autora, é necessário o professor tomar o cuidado de nunca considerar o falar diferente de todos ou alguns dos seus alunos como “erro”, compreendendo, sem preconceitos, que há muitas maneiras de conhecer e falar uma mesma língua. Além disso, um estudo da classe dos verbos apresenta-se como uma boa oportunidade para familiarizar os alunos não só com temas como a variedade na unidade linguística e o respeito às diferenças, mas também com as formas verbais próprias da língua padrão. O aprendizado das conjugações exige um certo esforço de memória, por isso, o professor pode dar preferência às atividades e exercícios de reflexão do uso da língua em situações concretas, dando preferência a materiais de referência, como dicionários, gramáticas, manuais de conjugação verbal, livro didático e *sites* na internet, dentre outros.

Campos (2014) salienta, ainda, que o trabalho com a conjugação verbal não tem por objetivo levar os alunos a considerarem sua fala como erro, mas, sobretudo, fazê-los compreender que os usos da língua variam e que o conhecimento sobre os usos socialmente mais valorizados pode aumentar a competência linguística para serem ouvidos e respeitados no meio em que estão inseridos.

2.1.3 Perspectiva do estudo da gramática e do verbo pela gramática tradicional e pela Linguística

É sabido que a partir da década de 1980, diversos estudos linguísticos viabilizaram importantes discussões sobre o ensino da língua materna e reflexões acerca do trabalho realizado em sala de aula, no que concerne ao ensino e à aprendizagem da gramática. Nesse sentido, o trabalho com a gramática, durante muito tempo, esteve vinculado à concepção de linguagem enquanto instrumento de comunicação ou expressão do pensamento, que privilegiava apenas atividades metalinguísticas, ou seja, aquelas voltadas à memorização de conceitos e regras de forma mecânica e sem a devida reflexão sobre o uso desses conceitos e regras. No entanto, apesar das muitas discussões, parece que a questão central para os

professores continua sendo ensinar ou não a gramática e como fazê-lo. Nessa perspectiva, Pilati (2017) argumenta que essa questão é falsa, pois *o que, para que e como* é ensinado a gramática é o que deve ser questionado. Para a autora,

[...] não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano, uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia. Em função disso, discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la (Pilati, 2017, p.60).

Conforme Pilati (2017), grande parte das atividades gramaticais realizadas durante a educação básica gera pouca reflexão e tem pouca utilidade na vida prática dos estudantes. Há, também, uma enorme lacuna entre a compreensão atual que se tem das línguas humanas, fruto das pesquisas desenvolvidas nos centros de pesquisa e nas universidades, e os conceitos apresentados nos materiais didáticos usados nas escolas do país. Desse modo, consideramos que o argumento da autora ilustra bem o ensino de gramática adotado nos espaços escolares, desvinculado dos usos efetivos da língua. Há, portanto, a necessidade da promoção de um ensino de gramática para além da análise metalinguística, ou seja, simplesmente por meio de uma metodologia baseada em conceitos, exemplificações e exercícios mecânicos. É imprescindível, ainda, que não se privilegie os roteiros prescritos nos manuais didáticos, mas que haja uma diagnose constante das dificuldades mais recorrentes no cotidiano escolar. Desse modo, é necessário propor atividades que contemplem a análise e a reflexão linguística de forma que os discentes possam expandir sua capacidade de monitoração e, conseqüentemente, compreender e utilizar as possibilidades de uso da linguagem em diferentes contextos orais e escritos.

Ainda tratando-se da gramática, convém traçarmos algumas considerações a respeito do ensino do verbo na perspectiva da gramática tradicional e da Linguística, área responsável pelo estudo científico da linguagem, pois é sabido que as pesquisas realizadas nessa área muito têm contribuído para as aulas de Língua Portuguesa, e em particular, para o ensino de gramática. Sendo assim, de acordo com Coelho (2010), a Sociolinguística, uma das subáreas da Linguística, que estuda a correlação existente entre aspectos linguísticos e sociais, rejeita a noção de norma padrão imposta pelas gramáticas normativas, de caráter prescritivo, e defende a noção de norma derivada do uso efetivo da língua, de caráter descritivo.

Sabe-se que, dentre os conteúdos gramaticais, o ensino do verbo é um dos desafios mais constantes do professor, pois essa classe gramatical, nos manuais de gramática e livros didáticos

é, em geral, tratado sob um viés puramente prescritivo e voltado, primordialmente, para as formas, flexão, identificação e denominação, e não à descrição do seu uso efetivo ou às possibilidades de significação e efeitos de sentido nas várias situações comunicativas orais ou escritas. Logo, o ensino do verbo, dessa maneira, baseado na tradição gramatical, não vem preparando o aluno para desenvolver sua competência comunicativa, nem as habilidades de leitura e escrita. Pelo contrário, apesar de o esforço empreendido nesse ensino tradicional, não temos tido resultados satisfatórios na aprendizagem. Exemplo disso são as formas divergentes à norma encontradas nas produções escritas com frequência nos textos, como o caso da omissão da desinência verbal de infinito, foco do nosso estudo.

De outro modo, na perspectiva linguística, conforme teoriza Pilati (2017), é necessário que os conhecimentos linguísticos sejam usados como fundamentos teóricos norteadores da prática docente, aliados a uma metodologia que se preocupe em promover o aprendizado ativo dos estudantes. Nesse sentido, a autora argumenta que:

Para podermos renovar o ensino de língua portuguesa e de gramática, temos de dar mais ênfase ao estudo de métodos de ensino. Devemos dar sentido às aprendizagens de nossos alunos, usando como ponto de partida seu conhecimento linguístico tácito. Para tanto, é importante que nessas aulas os alunos realizem tarefas ou enfrentem situações que mobilizem os conhecimentos adquiridos, sejam capazes de usar diferentes técnicas e métodos, saibam usar o vocabulário adequado na situação adequada, saibam redigir dentro das normas e construir textos coerentes (Pilati, 2017, p. 73).

A autora considera que, quanto ao conhecimento sobre os aspectos da gramática, é necessário que o professor saiba quais conceitos seus alunos já dominam para que possa auxiliá-los a desenvolver ainda mais seus conhecimentos. Para isso, é sugerido que se façam testes diagnósticos, para que sejam avaliados conhecimentos prévios dos alunos. Saber de onde se está partindo, também, será importante para que os próprios alunos possam avaliar seu progresso, verificar os pontos em que não está havendo compreensão e tentar solucionar suas dúvidas. Em outros termos, é de fundamental importância que o estudante compreenda o funcionamento da gramática de sua língua e entenda, minimamente, os padrões básicos do sistema linguístico que ele já domina inconscientemente, para que possa usar de forma consciente os padrões linguísticos da sua língua nas atividades de leitura e produção de textos.

Sendo assim, na perspectiva linguística do ensino do verbo, não cabe ao professor simplesmente apresentar conceitos, nomenclaturas e classificações, sem promover uma reflexão sobre o uso dessa classe gramatical nos diversos contextos linguísticos. Para exemplificar, citamos o caso do uso da desinência verbal de infinitivo, um fenômeno variável. Foi justamente pela diagnose que percebemos que esse fenômeno apresenta, na escrita, formas

variantes, ora com a presença, ora com a ausência do morfema. A partir daí, propomos uma metodologia para contribuir com o aprendizado consciente desse fenômeno linguístico específico. Por meio do emprego de conceitos adequados acerca do verbo em sua forma infinitiva, buscamos propiciar à reflexão de que a omissão ou o registro do morfema, além de configurar um desvio à norma, pode significar mudança no contexto do enunciado.

Diante do exposto, consideramos pertinentes às considerações abordadas por Coelho (2010) e Pilati (2017), sobre o estudo da gramática, mais especificamente do verbo, na perspectiva da gramática tradicional e da linguística. Ao mesmo tempo, concordamos com o fato de que não é necessário repetir no contexto escolar o quadro descritivo acerca de todas as particularidades dos verbos com as conjugações, tempos e modos, conforme a organização clássica disposta dos manuais de gramática. O que deve ser priorizado e tematizado são os aspectos relacionados às necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção escrita, em diferentes contextos e gêneros.

2.2 A Variação linguística, a Morfologia e o ensino da Língua Portuguesa

O ensino de Língua Portuguesa tem sido objeto de constantes discussões entre os estudiosos da linguagem, sobretudo os sociolinguistas, que preconizam um ensino que considere as variedades do Português Brasileiro, de modo que a língua seja entendida, na sua heterogeneidade, como um fenômeno social em constante evolução. Em outras palavras, esses teóricos defendem uma abordagem sobre a língua que leve o indivíduo a compreender que ela é dinâmica e não estanque, e seu uso pode ser adaptado às distintas situações comunicativas.

É sabido que a variação linguística é um fenômeno natural que ocorre pela diversificação dos sistemas de uma língua em relação às possibilidades de mudança de seus elementos (vocabulário, pronúncia, Morfologia, sintaxe). Ela existe devido à dinamicidade das línguas e a fatores como a região geográfica, o sexo, a idade, a classe social do falante e o grau de formalidade do contexto da comunicação. Marchuschi (2007) postula que:

Considerando que a variação linguística é normal, natural e comum em todas as línguas, pois todas as línguas variam, não devemos estranhar as diferenças existentes entre os falantes do português nas diversas regiões do Brasil. Contudo, a grande variação presenciada na oralidade não se verifica com a mesma intensidade na escrita, dado que a escrita tem normas e padrões ditados pelas academias. Possui normas ortográficas rígidas e algumas regras de textualização que diferem na relação com a fala. Mas isso ainda não significa que não haja variação nos modos de escrever (Marchuschi, 2007, p.15-16).

Conforme o autor, os usos da língua são variados, ricos e podem ser muito criativos. No

entanto, isso não equivale a defender um “vale-tudo”, pois a variação tem um limite que não pode ser ignorado. Desse modo, a língua constitui um sistema de regras que lhe subjaz e deve ser obedecido, ou seja, existem regras a serem observadas tanto na fala como na escrita. Corroborando com essa discussão, Bagno (2007) salienta que a variação não é aleatória, pelo contrário ela é estruturada, ordenada e condicionada por diferentes fatores. Existe, pois, um vocabulário, uma gramática e certas normas que devem ser observadas na produção dos gêneros textuais de acordo com as normas sociais e necessidades cognitivas adequadas à situação concreta e aos interlocutores. Entretanto, essas regras são flexíveis e não impedem a criatividade e a liberdade na ação linguística dos sujeitos.

É importante observar, contudo, que toda variação linguística é adequada para atender às necessidades comunicativas e cognitivas do falante. Assim, quando julgamos errada determinada variedade, estamos emitindo um juízo de valor sobre os seus falantes e, portanto, agindo com preconceito linguístico. Sobre esse aspecto, Mussalim e Bentes (2006) ponderam que, ao constatar que a linguagem varia e qual é a natureza da variação, convém avaliarmos as consequências desse processo para o ensino da língua materna. O primeiro aspecto que as autoras abordam diz respeito a estigmatização social dos falantes em relação a algumas expressões e valorização social em relação a outras. Desse modo, as autoras afirmam que a natureza discriminatória que a linguagem pode assumir, em função da variação linguística e dos preconceitos, leva-nos, professores e pesquisadores, a refletir sobre até que ponto o processo de ensino da língua materna contribui para o agravamento ou para a simples manutenção das situações de exclusão.

Nesse sentido, percebe-se que, no contexto educacional, segundo a visão tradicional de ensino de gramática, empreende-se muito tempo e esforço voltado ao estudo da metalinguagem, com exercícios contínuos de prescrição gramatical e estudo de regras. Outrossim, o ensino de gramática aparece desligado de qualquer utilização prática, tendo o seu objetivo final centrado em si mesmo e os mesmos tópicos gramaticais são repetidos ano após ano, durante os percursos que constituem a trajetória oficial do ensino fundamental e os discentes chegam ao ensino médio sem atingirem as competências e habilidades necessárias. Nessa perspectiva, Possenti (1996) afirma que:

Não vale a pena recolocar a discussão pró ou contra a gramática, mas é preciso distinguir seu papel do papel da escola - que é ensinar a língua padrão, isto é, criar condições para seu uso efetivo. É perfeitamente possível aprender uma língua sem conhecer os termos técnicos com os quais ela é analisada (Possenti, 1996, p. 54).

Desse modo, faz-se necessária uma reflexão sobre o ensino de Morfologia, na

perspectiva da variação linguística. Esse tema abarca grande parte das aulas de Língua Portuguesa. Contudo, conforme Antunes (2014), esse ensino da gramática dissociado dos usos reais da atividade verbal, em situações de interação, tem sido atestado por muitos estudos e pesquisas. Faz-se necessário, pois, orientar essa reflexão na defesa de que o estudo da gramática, sobretudo da Morfologia, deve atender a finalidades específicas, relevantes e em situações concretas de uso.

2.2.1 *As formas verbais infinitivas*

Conforme Giasante (2000), os modos indicam as diversas maneiras sobre as quais a significação verbal é expressa e, conforme a tradição gramatical, está dividida em três modos: indicativo, subjuntivo e imperativo. As formas nominais podem exercer as funções próprias de nomes substantivos e adjetivos. No entanto, nem sempre as formas nominais possuem função verbal, pois, frequentemente, exercem funções nominais. Aí está o motivo pelo qual os gramáticos são receosos em chamar de verbos a essas formas nominais. Sendo assim, conforme a autora:

se alguém disser que as formas nominais também se constituem em Modo Verbal, não está incorreto, pois, ao menos eventualmente, elas têm essa função, inclusive, introduzindo as famosas orações reduzidas (de infinitivo, de gerúndio e de particípio) (Giansante, 2000, p. 15).

Conforme Bechara (2006), as formas nominais do verbo derivam do tema, radical mais vogal temática, acrescido das desinências. Desta forma, seria *-r* para o infinitivo; *-do* para o particípio e *-ndo* para o gerúndio. A vogal temática, por sua vez, caracteriza a conjugação à qual o verbo pertence, a saber (i) 1ª conjugação, vogal temática *-a*, como em *amar*, (ii) 2ª conjugação, vogal temática *-e*, como em *vender*, (iii) 3ª conjugação, vogal temática *-i*, como em *partir*.

O autor denomina as formas nominais do verbo de infinitivo, gerúndio e particípio, porque, ao lado do seu valor verbal, podem desempenhar função de nomes. Conforme Bechara (2006):

Assim se chamam o infinitivo, o particípio e o gerúndio, porque, ao lado do seu valor verbal, podem desempenhar função de nomes. O infinitivo pode ter função de substantivo (*Recordar é viver = A recordação é vida*); o particípio pode valer por um adjetivo (*homem sabido*) e o gerúndio por um advérbio ou adjetivo (*Amanhecendo, sairemos = Logo pela manhã sairemos; água fervendo = água fervente*) (Bechara, 2006, p. 224).

De acordo com Goulart e Miranda (2023, p. 288), “em português, a 1ª conjugação é

mais produtiva, no entanto, nas três conjugações, a marca morfológica –r final é responsável pela informação de infinitivo, isto é, a forma não flexionada do verbo”. Desse modo, quando conjugado em um tempo, modo ou pessoa, o verbo perde esse traço e passa a ganhar outras informações morfológicas, como de número, pessoa, tempo e modo. Outro aspecto a ser considerado a respeito do verbo são as formas nominais compostas, também conhecidas como locuções verbais. Nessas locuções, usamos o infinitivo impessoal, ou seja, aquele que não se flexiona. Ocorre uma locução verbal quando dois verbos aparecem juntos na frase, um verbo auxiliar e um principal, desempenhando o papel de um único verbo, ou seja, transmitindo apenas uma ação verbal, como percebemos nas construções “*queria saber*”, “*quero ser*”, “*gosto de trabalhar*”, “*gosto de tocar*”. Percebemos que, no verbo auxiliar, a marca morfológica –r, em “saber”, “ser” e “tocar”, indicam a informação do infinitivo e deve ser registrada conforme a norma escrita.

Desse modo, para identificar a forma infinitiva de um verbo conjugado, é necessário relacioná-lo com uma das três terminações dos verbos no infinitivo. Em algumas formas verbais, é fácil estabelecer essa relação, como em “estudei” _ infinitivo “estudar”. Em outras, é mais complicado, principalmente se forem verbos irregulares, como em “era” – infinitivo “ser”. Além disso, percebemos no cotidiano escolar que o aluno não apresenta dificuldade só com a forma verbal infinitiva, mas com a Morfologia verbal como um todo. Muitas vezes, ele chega ao final do ensino fundamental ou até do ensino médio e superior sem sequer reconhecer um verbo numa oração. E os professores precisam estar atentos à essa lacuna. A criação de mecanismos de intervenção em relação ao estudo dos verbos, principalmente sobre os infinitivos verbais, faz-se necessária não porque trata-se de um tópico básico da gramática que ele precisa dominar, mas como forma de evitar equívocos na escrita. O aluno precisa entender, por exemplo, que quando o falante diz “Ele estuda todos os dias” ou “Ele gosta de estudar todos os dias”, a omissão da consoante -r no segundo caso configura-se em um desvio da norma padrão que precisa ser apreendido e corrigido.

2.2.2 *Variação na escrita das formas verbais infinitivas*

Sabe-se que a variação linguística é um fenômeno inerente às línguas naturais e manifesta-se em qualquer nível de análise. Um dos níveis é o morfológico, como ocorre nas formas andar>andá, beber>bebê. Considerado por muitos como um “erro”, esse fenômeno, conforme Bortoni-Ricardo (2004), tem explicação no próprio sistema e processo evolutivo da língua, podendo ser previsto e trabalhado com uma abordagem sistêmica.

A referida autora aborda um modelo de análise e diagnose de erros que prevê a postulação de categorias de natureza sociolinguística e uma dessas categorias analisa os erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis e graduais que “funcionam como indicadores de variáveis sociais, mas também como marcadores de registro entre falantes na língua culta, ocorrendo com maior frequência nos registros não-monitorados” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 54).

Um dos casos mais recorrentes nessa categoria, como acrescenta a autora, é a queda do *-r* no final nas formas verbais. Borba (1991), já atentava para esse fenômeno, citando o exemplo do estado de São Paulo, quando, na fala espontânea, não se pronuncia o *-r* final das formas infinitivas, mesmo com grau razoável de escolaridade. A partir de vários estudos feitos sobre o referido fenômeno, constatou-se que, no momento atual, a omissão da marca de infinitivo, na fala, é recorrente em falantes de vários lugares do país, independente do grau de escolaridade ou nível social, e não é mais estigmatizado.

Coelho (2010) atesta esse fenômeno, ao considerar como variação morfológica aquela alteração que ocorre num morfema da palavra. A autora pontua que uma variação muito frequente no português do Brasil é o falante escrever as formas “*andá*”, por “*andar*”, “*vende*”, por “*vender*”, “*parti*” por “*partir*”. Nesse caso, “ocorre a supressão de *-r*, marca de infinitivo nos verbos. Trata-se, pois, de um morfema verbal, onde a variação nas realizações “*andá*”, “*vendê*” e “*parti*” revela uma variação morfológica.

Kleiman e Sepulveda (2014) também abordam a questão da omissão do *-r*, ao afirmarem que é comum os alunos escreverem “*busca*” por “*buscar*”, “*vende*” no lugar de “*vender*”, e assim sucessivamente, porque o som final do infinitivo não é pronunciado. É importante, pois, sistematizar a diferença que envolve a escrita de palavras que terminam em infinitivos verbais. Outrossim, as autoras ponderam que “quando os alunos têm boas experiências escolares, desde muito cedo a regra ortográfica será aprendida quase que naturalmente pelo contato contínuo com a língua escrita” (Kleiman; Sepulveda, 2014, p. 103). É importante considerar que o fato de o professor fornecer, sistematicamente, os dados que permitirão ao aluno inferir a regra ortográfica, não garantirá a escrita adequada do verbo na forma do infinitivo. É necessário, sobretudo, apresentar os conhecimentos gramaticais necessários para que ele compreenda que a forma variante registrada na escrita está relacionada à uma variação de ordem morfológica.

Além da omissão da desinência verbal, convém abordar um outro caso de variação referente ao uso do infinitivo verbal que é a hipercorreção. Trata-se, em conformidade com Labov (2008, *apud* Belga, 2019), de um fenômeno que apresenta alterações de diversas ordens no uso das palavras, tanto na fala quanto na escrita, e caracterizase- por ir além do que é

determinado pela gramática normativa. É tratado como um processo no qual o sujeito usa uma forma linguística supostamente correta, que supera a variedade padrão prescrita, tornando-a, assim, imprópria para o contexto em que é aplicada. Nesse sentido, Bagno (2011, *apud* Belga, 2019) acentua que:

o acréscimo de [r] em formas verbais conjugadas como se fossem infinitivos, como em ‘estar’ (está) e ‘dar’ (dá), o que acontece quando o sujeito percebe o apagamento indevido do [r] final das formas verbais infinitivas e pensa corrigir as formas conjugadas acrescentando o [r] final” (Bagno, 2011, p.951 *apud* Belga, 2019, p. 37-38).

Conforme afirma o autor, um dos princípios nos quais a hipercorreção se realiza é o de que entre uma forma habitual e espontânea, estranha à variedade linguística, o indivíduo opta por outra forma que parece exigir um estilo mais monitorado, tentando ser o mais correto possível, em situações monitoradas, levando-o a cometer o fenômeno. Isso acontece com indivíduos com maior nível de letramento, como também com aqueles com baixa escolaridade ou pouco conhecimento dos gêneros escritos.

2.2.3 Variáveis linguísticas: classe morfológica e dimensão do vocábulo

Para melhor compreensão do fenômeno em pauta, serão relacionadas as variáveis linguísticas que, de acordo com estudos já realizados, têm sido apontadas como contextos favorecedores para o processo a omissão do *-r* em final de infinitivos verbais, a saber, a classe morfológica e a dimensão do vocábulo.

Quanto à classe morfológica, essa variável já foi atestada por Callou, Moraes e Leite (1996). Conforme estudo realizado a partir da oralidade, os autores identificaram a classe morfológica como uma variável relevante para a ocorrência do apagamento, uma vez que os verbos apresentam uma tendência maior para o apagamento do *-r*. “A realização zero é mais alta quando o /r/ é um morfema verbal que ocorre quase sempre como marcador de infinitivos e, em alguns verbos, no futuro do subjuntivo” (Callou; Moraes; Leite, 1996, p. 473, *apud* Messias, 2019, p 22). Nesse estudo, as autoras confirmam que a ausência do *-r* tem sido mais frequente em verbos. Em sete das cidades analisadas, o índice de apagamento nessa classe gramatical é superior a 90%. Além disso, apontam como hipótese para tal ocorrência o fato de a presença do *-r* em final de verbo ser uma marca morfológica de caráter redundante, pois o infinitivo e o futuro do subjuntivo têm como marca o acento lexical na última sílaba, o que não acontece com os não verbos. Por acento lexical, aqui, entendemos aquele que incide sobre a sílaba que, na palavra, apresenta proeminência. Portanto, o lugar do acento de palavra ou acento

lexical estabelece, em certas circunstâncias, distinção entre palavras, como em “*esta*” e “*está*”.

Nessa perspectiva, corroborando com estudos já realizados por Messias (2019), no contexto escolar do 9º ano, com discentes na faixa etária entre 14 e 17 anos, verificou-se que o fenômeno em estudo ocorreu, preferencialmente, em verbos de infinitivo, tanto na Produção Inicial (PI) quanto na Produção Final (PF). Conforme a autora, na Produção Inicial (PI), foram encontradas 104 ocorrências da omissão do morfema – *r* em verbos de infinitivo e, na Produção Final (PF), 41. Em outras classes de palavras, esse número se deu em menor quantidade. Esse dado demonstra que o verbo permanece como a classe de palavras que mais favorece a omissão do *-r*, tanto em situações de fala quanto de escrita.

A dimensão do vocábulo, monossílabo, dissílabo, trissílabo e polissílabo, é outra variável linguística significativa que pode ser observada para a ocorrência do apagamento do /*r*/ no contexto em que estamos estudando. Em estudo aqui já mencionado, sobre a presença desse fenômeno na oralidade, Callou, Moraes e Leite (1996) constataram que, quanto maior o número de sílabas, maior o índice de ocorrências. De acordo com as autoras, a preservação do *-r* no contexto final dá-se, preferencialmente, nos vocábulos de até 2 sílabas. Desse modo, quanto menor a dimensão do vocábulo, maior a inibição à aplicação da regra de cancelamento, confirmando a hipótese de os vocábulos mais extensos conduzirem a uma menor tensão articulatória, favorecendo o enfraquecimento (Callou; Moraes; Leite, 1996, p. 479, *apud* Messias).

Nesse sentido, Mollica (2003), também, já havia observado a variável dimensão do vocábulo como um contexto favorecedor ao fenômeno, em um estudo sobre o apagamento do /*r*/ na língua escrita, em posição medial e final, influenciado pela oralidade. Desse modo, a autora constata que a importância do tamanho do vocábulo para a ocorrência do apagamento, enfatizando que, na escrita, o registro de segmentos onde há a omissão, na fala, é menos frequente em itens grandes do que em itens monossilábicos.

Diante das reflexões acerca da classe morfológica do verbo e o tamanho do vocábulo, julgamos relevantes a abordagem dessas variáveis, considerando as implicações desse aparato teórico para o ensino da escrita conforme estabelece a prescrição gramatical.

2.2.4 A noção de “erro” na concepção da Sociolinguística

É sabido que a Sociolinguística trata da relação entre língua e sociedade. No entanto, são vários os enfoques atribuídos a essa ciência. Uma das áreas de estudo é a Sociolinguística, da Linguagem, que está relacionada a um ramo das ciências sociais que encara os sistemas

linguísticos como instrumentais em relação às instituições sociais. Sendo a linguagem um fenômeno social, para um sociolinguista é necessário recorrer às variações decorrentes do contexto social, a fim de encontrar respostas para os problemas que surgem da variação inerente ao sistema linguístico. Nesse sentido, tem-se outro enfoque que é o da Sociolinguística Variacionista, encarada como indispensável para o estudo da relação entre língua e sociedade.

Sabe-se, ainda, que há muito tempo os linguistas brasileiros estão empenhados em pesquisas com o objetivo de compor um retrato fiel possível da realidade linguística do português brasileiro. Bortoni-Ricardo (2005), uma das pioneiras desse movimento, vem dedicando-se intensamente a fortalecer o campo de ação da sociolinguística na área educacional. A referida autora afirma que

A noção de erro nada tem de lingüística - é um (pseudo) conceito estritamente *sociocultural* decorrente dos critérios de avaliação (isto é, dos preconceitos) que os cidadãos pertencentes a minoria privilegiada lançam sobre todas as outras classes sociais. Do ponto de vista estritamente linguístico, o erro não existe, o que existe são formas diferentes de usar os recursos potencialmente presentes na própria língua [...] (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 8).

Segundo a autora, a escola é norteada para ensinar a língua da cultura dominante e tudo o que se afasta desse código é defeituoso e deve ser eliminado. Nesse mesmo viés, de acordo com Neves (2020, p. 44), “foi por aí que se perpetuou, na educação escolar, aquele esquema medieval de associação de modelo de uso com autoridade e com urbanidade, ligando-se sempre o bom uso linguístico à fixidez de parâmetros, e corrupção linguística à alteração e mudança”.

Coforme Bortoni-Ricardo (2005, p. 15), “[...] a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de se dizer a mesma coisa”. Provavelmente, esteja aí o motivo pelo qual as variedades menos prestigiadas ainda são tão estigmatizadas no espaço escolar. Talvez falte a nós, professores de Língua Portuguesa, mais conhecimento linguístico a respeito de, entre outras questões, heterogeneidade linguística, formas variantes, comunidade de fala, valores sociais das variantes linguísticas.

Corroborando com essa discussão, Faraco (2008, p.177) acentuou que “[...] nos livros os fenômenos de variação são ainda marginais e maltratados e são abordados tendo a cultura do erro como pano de fundo”. Na visão desses autores, o que a tradição gramatical considera erro ou defeito, a Sociolinguística compreende como formas distintas de uso da língua, levando em consideração que cada comunidade tem uma forma peculiar de agir sobre a língua de acordo, entre outras questões, com os seus pares e as situações de interação em que os falantes

estejam envolvidos, rompendo, desse modo, com o modelo tradicional da língua portuguesa, ou seja, a gramática normativa.

Nessa perspectiva, Possenti (1996) destaca que a noção mais corrente de erro é a que decorre da gramática normativa, ou seja, considerar erro tudo aquilo que foge à variedade que foi eleita como exemplo de boa linguagem. No entanto, para esse autor, na perspectiva da gramática descritiva, só seria erro a ocorrência de formas ou construções que não fazem parte de nenhuma das variantes de uma língua. Sendo assim, constata-se que as formas variantes usadas pelo falante não são aleatórias, pois têm base no próprio sistema linguístico. Nesse sentido, Possenti (1996) assevera que:

Uma seqüência como “os menino”[...] que seria claramente um erro do ponto de vista da gramática normativa, por desrespeitar a regra de concordância, não é um erro do ponto de vista da gramática descritiva, porque construções como essa ocorrem sistematicamente numa das variedades do português. [...] Seriam considerados erros, ao contrário, seqüências como “essas menino”, “uma menino”, “o meninos”, “tu vou” que só por engano ocorreriam com falantes nativos, ou então na fala de estrangeiros com conhecimento extremamente rudimentar da língua portuguesa (Possenti, 1996, p. 79).

Sendo assim, considerando as variantes relacionadas à fala, percebemos que elas não são aleatórias. As regularidades e as irregularidades têm explicação dentro do próprio sistema linguístico. E, em relação à escrita, as variações podem ser explicadas à luz da variação linguística, como também a partir de interferência de fatores fonológicos, sintáticos e morfológicos.

Mussalim e Bentes (2006) afirmam que, na Sociolinguística, o princípio da heterogeneidade não é um aspecto secundário e acessório da estrutura da linguagem, pelo contrário, constitui-se em uma propriedade inerente e funcional. Dessa forma, “a capacidade de operar uma seleção entre formas alternativas possíveis, conforme a circunstâncias sociais da interação, é um dos atributos mais relevantes da competência comunicativa do falante” (Mussalim; Bentes, 2006, p. 69).

Bagno (2007), sobre o aspecto do erro, salienta que nada na língua é por acaso e quando as pessoas sem conhecimento específico nos processos de mudança falam de erro, estão referindo-se à transformação pela qual a língua está passando, que nada tem de fortuito, casual ou aleatório, e que tudo é fruto da ação dos próprios falantes sobre a língua. O autor acrescenta que:

Não existe nenhuma justificativa ética, política, pedagógica ou científica para continuar condenando como “erros” os usos linguísticos que estão firmados um português brasileiro há muito tempo, inclusive na fala e na escrita dos cidadãos privilegiados. É preciso reconhecer essas formas novas e permitir seu convívio

tranquilo com as formas consagradas pela tradição normativa (Bagno, 2007, p. 155).

Desse modo, a partir da abordagem dos autores supracitados, percebe-se que a Sociolinguística despertou um novo olhar sobre a perspectiva do erro, visto que não dissocia a relação existente entre a sociedade e a linguagem, uma vez que a primeira é fator determinante da variação da segunda. Os estudos sociolinguísticos trouxeram, portanto, grandes contribuições ao considerar a língua a partir dos usos efetivos que os falantes fazem dela, independente de *status* socioeconômico, seja na fala ou na escrita.

2.2.5 A noção de “erro” em Língua Portuguesa

A noção do “erro” nas produções dos alunos constitui-se um dos maiores impasses no processo de ensino e aprendizagem e uma das maiores dificuldades de intervenção por parte do docente. Sobre esse aspecto, Bortoni-Ricardo (2004) afirma:

Até hoje, os professores não sabem muito bem como agir diante dos chamados “erros de português”. Estamos colocando a expressão “erros de português” entre aspas porque a consideramos inadequada e preconceituosa. Erros de português são simplesmente diferenças entre variedades da língua. Com frequência, essas diferenças se apresentam entre a variedade usada no domínio do lar, onde predomina uma cultura de oralidade, em relações permeadas pelo afeto e informalidade, como vimos, e culturas de letramento, como a que é cultivada na escola (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 37).

Nesse sentido, a autora defende um espaço sensível, que reconheça e respeite as diferenças, onde o professor conheça a realidade de seus alunos e proponha mecanismos capazes de fazê-los compreender a situação comunicativa na qual se inserem e as formas de melhorá-la. Cabe à escola, nesse contexto, instrumentalizar os alunos a apropriarem-se das regras linguísticas que gozam de prestígio, enriquecendo o seu repertório, de forma a permitir a eles a ampliação da competência comunicativa, sem desconsiderar a realidade linguística adquirida em suas relações sociais. Sobre este aspecto, Possenti (1996) afirma que há “erros” que chocam e “erros” que não chocam mais. E se, de fato, “utilizarmos bons critérios para contar os erros e os acertos concluiremos logo que é relativamente pequena a diferença entre o que um aluno ou outro cidadão qualquer já sabe de sua língua e o que ele falta saber dominar a língua padrão” (Possenti, 1996, p. 43).

O referido autor acrescenta, ainda, que, com o passar do tempo, a aprendizagem e a idade dos jovens aumenta, e isso implica numa diversificação e sofisticação da interação social, o que acarreta uma multiplicação dos recursos de linguagem que eles aprendem a manipular, além de descobrirem o valor social associada a tais recursos, ou seja, aprendem a distinguir e

usar estilos diversos. O autor afirma que:

[...] se a escola tiver um projeto interessante, através da leitura esse aluno terá tido cada vez mais contato com a língua escrita, na qual se usam as formas padrões que a escola quer que ele aprenda. Se fizermos esse tipo de levantamento de forma adequada por vários anos, cada escola acabará por saber com bastante clareza o que lhe cabe no ensino do padrão e o que os alunos aprendem fora da escola (Possenti, 1996, p. 51)

Nessa perspectiva, o Possenti (1996) destaca que os desvios apresentados pelos alunos são relativamente fáceis de resolver pois, na escrita, a possibilidade dessa resolução é bem próxima da realidade. É necessário, no entanto, a escolha de hipóteses e estratégias acessíveis aos alunos, além de atividades motivadoras, claras e adequadas.

No que tange ao objeto de estudo desta pesquisa, o referido linguista traz a reflexão de que se alguém diz “vou sair” sem o “-r” de sair, nós praticamente não percebemos que houve um erro, pois é uma forma que já não distingue, pois falantes de todos os grupos sociais a utiliza. Porém, se alguém disser “nós foi”, esse erro é percebido, pois essa forma distingue falantes, porque certos grupos a utiliza e outros não. A questão a ser investigada neste estudo é até que ponto o “erro”, na oralidade, se estende para a escrita. Para investigar esse e outros tantos desvios existentes na escrita dos alunos, é necessário observar até que ponto a correção dos desvios consiste em uma atividade relevante e que poderia assumir uma função educativa, ao invés de discriminatória.

Sendo assim, o ensino de Língua Portuguesa envolve mais do que relacionar o que é certo e o que é errado. Para além disso, é necessário compreender o funcionamento da língua em um processo dinâmico. Dessa forma, é necessário oportunizar aos discentes o conhecimento de toda a trajetória da língua, capacitando-os para a produção de textos orais e escritos variados, percebendo seus avanços e retrocessos, sem desconsiderar os saberes e concepções que esses trazem.

2.2.6 Tipificação dos desvios morfológicos

Sabe-se que a variação linguística é um fenômeno inerente às línguas naturais e manifesta-se em qualquer nível de análise. Um dos níveis é o morfológico, como ocorre nas formas *andar*>*andá*, *beber*>*bebê*. Considerado por muitos como um “erro”, esse fenômeno, conforme Bortoni-Ricardo (2004), tem explicação no próprio sistema e processo evolutivo da língua, podendo ser previsto e trabalhado com uma abordagem sistêmica.

A autora aborda um modelo de análise e diagnose de erros que prevê a postulação de categorias de natureza sociolinguística e uma dessas categorias analisa os erros decorrentes da

interferência de regras fonológicas variáveis e graduais que “funcionam como indicadores de variáveis sociais, diastráticas, mas também como marcadores de registro entre falantes na língua culta, ocorrendo com maior frequência nos registros não-monitorados” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 54).

Conforme a autora, o aparato teórico e metodológico para a diagnose de erros é uma das contribuições mais profícuas da linguística para o ensino de línguas. Essa técnica da diagnose permite a identificação dos erros, bem como a elaboração de materiais didáticos destinados a sanar as dificuldades mais recorrentes no contexto de sala de aula. O Quadro 1, a seguir, apresenta a síntese proposta por Bortoni- Ricardo (2005) sobre a tipificação de erros.

Quadro 1– Tipificação de erros

Tipificação	Característica
Fonológicos	Transposição da fala para a escrita
Morfológicos	Separação, junção e omissão dos morfemas
Sintáticos	Concordância verbal e nominal

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Para esta dissertação, optamos por detalhar um dos desvios de natureza morfológica que é a omissão de morfemas, por ser o foco do nosso estudo. Essa omissão ocorre quando o aluno não escreve um morfema como, por exemplo, “O princípio de tudo é *está* bem consigo mesmo” ou “Sinto medo de não conquista o que eu quero”. Nesse caso, convém salientar que quando um aluno omite a letra “-r” do vocábulo como “*está*” no lugar de “*estar*” ou “*conquista*” no lugar de “*conquistar*”, está cometendo um desvio, tanto no âmbito ortográfico, quanto no morfológico. Com essa omissão, apaga-se também, na escrita, a desinência verbal de infinitivo dos verbos. Nesse sentido, os verbos “*está*” e “*conquista*”, por exemplo, passam de infinito, ou seja, a realização plena da ação que expressa, para outra forma verbal flexionada, com marcas de desinências da terceira pessoa do singular do presente do indicativo. Desse modo, quando o aluno omite o morfema -r de uma palavra, a mesma passa para outra classe gramatical, de verbo a substantivo.

Cabe salientar que, conforme Goulart e Miranda (2023), esse fenômeno linguístico é considerável para a literatura, pois apresenta algumas razões para sua manifestação na escrita. Uma refere-se ao âmbito sociolinguístico, onde a alternância entre presença e ausência do morfema é frequente no falar dos brasileiros, manifestando-se em diferentes classes sociais. A outra, de âmbito morfológico, apresenta um apagamento de um morfema inteiro que assinala a

formação infinitiva da classe verbal. Ao ser apagado, esse morfema perde sua significação de marcador infinitivo e expõe o verbo às suas flexões. É sabido que um dos casos mais recorrentes na categoria morfológica é a omissão do *-r* final nas formas verbais. Borba (1991) já atentava para esse fenômeno citando o exemplo do estado de São Paulo, quando, na fala espontânea, não se pronuncia o *-r* final das formas infinitivas, mesmo com grau razoável de escolaridade. A partir de vários estudos feitos sobre o referido fenômeno, constatou-se que, no momento atual, o apagamento da marca de infinitivo, na fala, é recorrente em falantes de vários lugares do país, independente do grau de escolaridade ou nível social e não é mais estigmatizado. No entanto, na escrita é considerada um desvio por omissão de morfema que precisa ser diagnosticado e corrigido.

Kleiman e Sepulveda (2014), também abordam a questão do apagamento do *-r* ao afirmarem que é comum os alunos escreverem “*busca*” por “*buscar*”, “*vende*” no lugar de “*vender*”, e assim sucessivamente, porque o som final do infinitivo não é pronunciado. É importante, pois, sistematizar a diferença que envolve a escrita de palavras que terminam em infinitivos verbais. As autoras afirmam que é imprescindível abandonar qualquer preconceito linguístico que mantenha que as diferenças em ortografia se manifestam por outros meios fonológicos, como, por exemplo, a letra “*-r*” no infinitivo. Outrossim, as autoras ponderam que “quando os alunos têm boas experiências escolares, desde muito cedo a regra ortográfica será aprendida quase que naturalmente pelo contato contínuo com a língua escrita” (Kleiman; Sepulveda, 2014, p. 103).

É importante, desse modo, o professor fornecer, sistematicamente, os dados que permitirão ao aluno inferir rapidamente a regra ortográfica e melhorar o seu desempenho linguístico relacionado a esse aspecto. Portanto, a partir da diagnose dos desvios nas produções escritas dos alunos, foi possível observar que o mais recorrente foi a omissão do *-r*. Desse modo, procuramos buscar formas eficazes de saná-los ou minimizá-los, contribuindo, dessa maneira, para uma aprendizagem produtiva e eficiente referente a esse fenômeno.

2.3 Linguagem e interação: concepções de linguagem

De acordo com Borba (1991), a atividade de comunicação é uma constante por qualquer animal e são vários os meios utilizados para esse fim, mas, na espécie humana, ela atinge seu mais alto grau de complexidade, por meio da linguagem. Essa é considerada, desde tempos remotos, a:

[...] aptidão humana para associar uma cadeia sonora (voz) produzida pelo chamado aparelho fonador a um conteúdo significativo e utilizar o resultado dessa associação para a interação social uma vez que tal aptidão consiste não apenas em produzir e enviar, mas ainda em receber e reagir à comunicação (Borba, 1991, p.10).

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que, diferente dos outros animais, o homem tem a capacidade de criar, armazenar, transformar e transmitir significação pela linguagem. A interação, pela linguagem, ocorre em diversas situações, desde uma conversa informal à uma redação de uma carta pessoal, na produção de uma crônica, uma novela, um poema, dentre outras. Entretanto, cada momento social e histórico demanda uma percepção de língua, de mundo e de sujeito, que demonstra o caráter dinâmico da linguagem. Nesse sentido, tendo em vista a importância de a escola garantir aos alunos a plena participação nas diversas esferas da atividade humana, faz-se necessário compreender as concepções de linguagem e assumirmos aquela que a toma numa perspectiva enunciativo-discursiva.

Geraldi (2001), elencou tais concepções da seguinte forma: (i) linguagem como expressão do pensamento, (ii) linguagem como instrumento de comunicação e (iii) linguagem como forma de interação.

A primeira concepção, *linguagem como expressão do pensamento*, concepção que iluminou os estudos tradicionais, é a mais antiga. Se concebermos a linguagem como tal, vamos defender que o homem representa para si o mundo através da linguagem e, assim, a função da língua é representar seu pensamento e seu conhecimento de mundo. Por meio dessa concepção, somos levados, assim, a afirmações de que pessoas que não conseguem se expressar, não pensam.

A segunda concepção, *linguagem como instrumento de comunicação*, está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Nesse sentido, faz-se necessário o domínio desse código linguístico e o uso convencional pelas pessoas para que aconteça a comunicação. A principal função da linguagem é, neste caso, a transmissão de informações.

A terceira concepção, *linguagem como forma ou processo de interação*, defende que mais do que possibilitar a expressão do pensamento ou a transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana, onde o sujeito pratica ações, age, constitui compromissos e vínculos que não preexistiam à fala. Dessa forma, na interpretação/compreensão e produção de qualquer texto, o interlocutor precisará acionar conhecimentos prévios, seu conhecimento de mundo e os contextos de produção.

Assim sendo, é importante considerar que, a partir desta terceira concepção de

linguagem, foi possível inserir mudanças no ensino de língua que passa a ser entendida como um processo de interação, levando em consideração as diferentes situações comunicativas. Dessa forma, ao assumir a dimensão interacionista da linguagem, o professor deverá empreender as atividades pedagógicas de fala, de leitura e de escrita de modo que seja privilegiada a interação entre os sujeitos participantes de situações comunicativas diversas. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) afirmam:

O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento lingüístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino. (Brasil, 1998, p. 22).

Conforme os PCN, documento elaborado a fim de servir como ponto de partida para o trabalho docente, a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 1998, p. 20). Nesse sentido, o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições que possibilitam a plena participação social do indivíduo. Desse modo, percebemos que a linguagem, tal qual defendida nos PCN, está relacionada à concepção interacionista, pois a participação social envolve a interação entre os indivíduos. Ademais, o processo de ensino e aprendizagem defendido pelo referido documento está pautado na interação entre aluno, conhecimento e prática educacional do docente. Essa relação deve ser compartilhada, pois o ensino não poderá mais partir apenas do professor como aquele que domina o conhecimento, mas de uma parceria entre os envolvidos.

Sobre esse aspecto, Antunes (2003) afirma que toda atividade pedagógica de ensino do português tem subjacente uma determinada concepção de língua e isso irá determinar a definição dos objetivos, a seleção dos objetos de estudo, e a escolha dos procedimentos adotados em sala de aula. A autora acrescenta que, ao longo dos estudos linguísticos, duas grandes tendências têm marcado a percepção dos fatos da linguagem, uma centrada na língua enquanto sistema abstrato de signos e regras desvinculados de suas condições de realização e outra centrada na língua enquanto atuação social, atividade e interação verbal entre dois ou mais interlocutores. Essa última tendência teórica, evidentemente, possibilita uma construção mais

ampla da linguagem, fundamentando o ensino da língua de forma a tornar o trabalho pedagógico mais produtivo e relevante. De fato, é necessário que o docente defina a concepção de linguagem que defende, para que assuma posturas coerentes no que se refere à metodologia utilizada em sala de aula, às atividades selecionadas e à própria organização e condução das ações pedagógicas. Convém destacar, aqui, que a formação continuada do docente, seja no nível no qual ele atua ou por meio de cursos de Pós-graduação, seja constante para que esse possa instrumentalizar-se da teoria e aliá-la à prática educativa.

2.3.1 Escrita e oralidade: Inter-relações

A partir dos novos estudos da linguagem, tornou-se necessário discutir a relação entre oralidade e escrita nas práticas pedagógicas, a partir desse novo tratamento para o ensino de língua materna. Ao privilegiar a dimensão interacional e discursiva da língua, considerando-a como uma condição para o indivíduo em seu meio social, os PCN (1998) estabelecem que os conteúdos de língua portuguesa devem estar articulados em torno de dois grandes eixos, o do uso da língua oral e da escrita e a reflexão acerca desses usos. Nesse contexto, salientamos que, embora a base da nossa pesquisa esteja pautada na modalidade escrita da língua, convém traçarmos algumas considerações a respeito da oralidade, tendo em vista as variações frequentes decorrentes da influência de uma modalidade sobre a outra.

Conforme Marcuschi (2007), toda atividade discursiva situa-se no contexto da fala ou da escrita. Desde o momento que acordamos até o final do dia, ao falarmos com nossos familiares, amigos ou desconhecidos, contarmos histórias, piadas, telefonamos, comentarmos notícias, dentre outras, estamos produzindo textos orais ou escritos. O autor defende a necessidade de estudar as questões relacionadas à oralidade como um ponto de partida para entender o funcionamento da escrita, buscando-se fornecer subsídios e reflexões que permitam uma melhor observação e análise do funcionamento da fala como um passo relevante e sistemático para o trabalho com a escrita. Sobre esse aspecto, o autor trata os processos que envolvem a fala e sua relação com os processos de textualização na escrita como uma relação de mão-dupla, “pois pessoas altamente escolarizadas têm influência da escrita em sua fala e pessoas pouco escolarizadas podem ter influências da fala em sua escrita.” (Marcuschi, 2007, p.9).

Marcuschi (2007) afirma que oralidade e escrita são consideradas duas práticas sociais, que têm suas características particulares, mas elas não se opõem. Logo, não são propriamente diferentes, pois são produtos de um mesmo sistema linguístico: a língua. O autor acrescenta que

“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 pólos opostos” (Marcuschi, 2001, p. 37). Constata-se, assim, que há mais semelhanças do que diferenças entre as duas modalidades linguísticas, apesar de cada uma delas possuir características, que as particularizam. Contudo, elas são práticas discursivas que não concorrem, não competem, pelo contrário, complementam-se.

A escrita, privilegiada no espaço escolar, sendo considerada o objeto de estudo nas aulas de Língua Portuguesa, é considerada como referência para o estudo de questões relacionadas ao ensino e aprendizagem da língua. Em relação à língua escrita, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe, em uma das competências específicas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, que o indivíduo deverá:

Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social (Brasil, 2018, p. 87).

Nesse mesmo viés, o Documento Referencial da Bahia (DCRB) (Bahia, 2020) acrescenta que, no campo específico do currículo, é preciso provocar, em cada componente curricular, ideias para a criação de estratégias de planejamento focadas na aprendizagem da leitura e da escrita, não delegando essa função apenas à Língua Portuguesa. Para isso, parte-se do pressuposto de que ensinar a ler e a escrever é compromisso de todas as áreas. É necessária, no entanto, a utilização de gêneros textuais variados, promovendo, constantemente, um ambiente fecundo de leitura e escrita. O referido documento pontua que, devido às demandas impostas pelas situações próprias da esfera pública, é exigido do sujeito a apropriação de competências, dentre elas a proficiência escrita.

Antunes (2003) afirma que a escrita supõe condições de produção e recepção diferentes daquelas atribuídas à fala. Esta corresponde a uma interação verbal que se desenvolve no processo de interlocução, onde falante e ouvinte alternam seus papéis e o discurso vai sendo, coletivamente, produzido, negociado, planejado. Aquela corresponde a uma outra modalidade de interação verbal, pois os sujeitos não ocupam o mesmo tempo e espaço. Há, conforme a autora, um tempo maior entre o ato de elaboração do texto e a leitura, dando a quem escreve a possibilidade de um maior tempo na elaboração verbal e revisão de seu texto, passando a ilusão de que a versão escrita, que aparece divulgada, arranjada e bem escrita, corresponde à versão inicial do autor e que, por esse motivo, a escrita é bem mais elaborada, mais “certa” do que a

fala.

2.3.2 *Gêneros textuais/discursivos*

Entende-se por gêneros textuais/discursivos, dentre outros conceitos, enunciados de natureza sociocultural que materializam a língua em situações comunicativas diversas. É um campo de estudo que tem recebido uma maior atenção nos últimos anos, devido à percepção de sua relevância para o ensino de Língua Portuguesa e funcionalidade na vida cotidiana, nas incontáveis áreas que essa disciplina abrange.

Os postulados de Bakhtin (1997) foram considerados precursores em relação ao estudo dos gêneros e o autor é referenciado em pesquisas até os dias atuais. Para esse autor, todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua e que, embora o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados, isso não contradiz a unidade nacional de uma língua. Para ele, a “utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (Bakhtin, 1997, p.279). Nesse viés, o autor apresenta a definição de gênero como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, levando-nos a compreender que o falante seleciona o gênero discursivo adequado à determinada esfera social. Dessa forma, para classificar os gêneros, faz-se necessário observar sua organização em relação aos seguintes aspectos: (i) conteúdo temático; (ii) estilo (recursos linguísticos utilizados pelo falante para se adequar à situação discursiva) e (iii) a construção composicional (forma, estrutura do discurso). O autor pontua que:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (Bakhtin, 1997, p. 279).

Os gêneros são divididos, conforme Bakhtin (1977), em primários e secundários. Por um lado, os primários são os gêneros da vida cotidiana e são, predominantemente, mas não exclusivamente, orais. Pertencem à comunicação verbal espontânea e têm relação direta com o contexto imediato. Os secundários, por outro lado, pertencem à esfera da comunicação cultural mais elaborada, como a jornalística, a jurídica, a religiosa, a política, dentre outras. São predominantemente, escritas, mas não exclusivamente. Sendo assim, os gêneros secundários absorvem e digerem os primários, modificando-os. O autor pontua que a “distinção entre gêneros primários e gêneros secundários tem grande importância teórica, sendo esta a razão

pela qual a natureza do enunciado deve ser elucidada e definida por uma análise de ambos os gêneros”. (Bakhtin, 1997, p.281-282).

Além disso, é preciso considerar a historicidade dos gêneros, ou seja, sua mudança, pois à medida que as esferas e atividades se desenvolvem e ficam mais complexas, gêneros podem aparecer, desaparecer, modificar-se, hibridizar-se, como também, novos gêneros podem surgir, como é o caso dos *chats*, *blogs*, *e-mails*, dentre outros, relacionados aos meios digitais de comunicação.

Acrescente-se que, conforme Fiorin (2008), aprender a falar e escrever é aprender gêneros, pois fala-se e escreve-se por gêneros. Esses, por sua vez, não são enunciados apenas da escrita, pois abarcam o uso da linguagem em todas as modalidades. Nessa perspectiva, Fiorin (2008) afirma que Bakhtin não vai teorizar sobre o gênero, pois interessam-lhe mais a maneira como os gêneros constituem-se, do que as suas propriedades formais. Desse modo, as diversas esferas de atividades implicam na utilização da linguagem em forma de enunciados que se produzem e são determinados pelas condições específicas e finalidades de cada esfera. “Só se age na interação, só se diz no agir e o agir motiva certos tipos de enunciados, o que quer dizer que cada esfera de utilização da língua elabora tipos relativamente estáveis de enunciados” (Fiorin, 2008, p.61).

Marcuschi (2008) também discute a questão dos gêneros, utilizando a expressão “gêneros textuais”, referindo-se aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Para ele, os gêneros textuais, em sua multiplicidade, apresentam especificidades e propósitos bem diferentes, que procuram suprir as necessidades comunicativas do sujeito. Nesse sentido, o autor pontua que gêneros:

[...] são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas [...] São entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em situações diversas [...] (Marcuschi, 2008, p. 155).

Na abordagem feita por Marcuschi (2008), há uma diferenciação entre gênero textual, tipo textual e domínio discursivo. Primeiramente, o autor define o gênero como a materialização dos textos em situações comunicativas, caracterizando-se muito mais por sua funcionalidade na ação de comunicar-se que por uma sequência linguística. Em seguida, aponta os tipos textuais como sequências linguísticas, compostas por um conjunto bastante limitado, abrangendo as categorias de narração, argumentação, descrição, exposição e injunção. No entanto, o texto pode não apresentar, em seu conteúdo, um único tipo textual, havendo predominância de um

tipo, quando há elementos que o caracterizam. Um texto é classificado como pertencente a algumas dessas categorias, quando há predominância de elementos que o caracterizam-se como aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais e relações lógicas. Por fim, o domínio discursivo abrange uma esfera de comunicação que não se restringe a um único gênero, podendo resultar no surgimento de vários deles em uma situação comunicativa. Desse modo, conclui-se que, tipo textual, gênero textual e domínio discursivo, apesar de terem características diferentes, harmonizam-se no texto de maneira que o tipo é produzido sob determinada forma linguística, atende a um objetivo comunicativo e, por isso, pertence a um gênero, e pertence a uma esfera social da qual o gênero faz parte, que é o domínio discursivo.

Ademais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) já propunham o ensino de Língua Portuguesa que estivesse pautado nos gêneros textuais, de forma a contemplar, nas atividades de ensino, a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros. Desse mesmo modo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assume a centralidade do texto como unidade de trabalho, e as perspectivas enunciativo discursivas, orientando que é necessário relacionar os textos a seus contextos de produção. Nesse sentido, uma das habilidades da BNCC propõe que o discente seja capaz de:

Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc. (Brasil, 2018, p. 143).

Nessa perspectiva, Antunes (2009) afirma que, mesmo após vários estudos, a questão dos gêneros ainda requer definições mais precisas e consistentes. Entretanto, a autora enfatiza que “vale tomar os gêneros como referência para o estudo da língua, e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de competências em fala, em escuta, em leitura e em escrita dos fatos verbais com que interagimos socialmente” (Antunes, 2009, p. 57). Ao abordar as implicações pedagógicas ao tratarmos os gêneros como referência para o trabalho em sala de aula, a autora sintetiza afirmando que:

Admitindo-se que o subdomínio textual dos gêneros, orais e escritos, constitui um setor de grande relevância e de grande complexidade, não podemos deixar de ressaltar que seu estudo não pode prescindir de uma intervenção didática bem fundamentada, consistente e gradual. Por essa intervenção é que se poderá articular os diferentes tipos

de conhecimento (o linguístico e os não linguísticos), e de desenvolver a necessária competência para falar e escrever, ouvir e ler de forma adequada às diferentes situações de comunicação social (Antunes, 2009, p. 61).

Diante dos pressupostos dos documentos e dos estudiosos referenciados, cabe salientar que, para o desenvolvimento desta pesquisa, optou-se por utilizar o gênero entrevista, com práticas de linguagem envolvendo oralidade, leitura e produção textual, por tratar-se de um gênero em que o aluno tem familiaridade, devido à intensa divulgação nos meios impressos e virtuais. A partir desse recorte, pretende-se proporcionar ao discente a compreensão das condições de produção que envolvem a circulação desse gênero, tendo em vista as características, os objetivos, o suporte e à adequação ao contexto de interação social.

2.3.3 O Gênero Entrevista

Conforme enfatiza a BNCC (Brasil, 2018), a análise linguística propõe que os recursos linguísticos a serem aprendidos devem focar a leitura e a produção textual, considerando o contexto sociocultural do estudante. Nessa proposta, os campos de atuação que visam a orientar a seleção de gêneros textuais/discursivos, práticas, atividades e procedimentos, foram divididos em campos e um deles é o campo jornalístico/midiático. Além de estar associada principalmente à informação, a atividade jornalística também é responsável por divulgar opiniões, divertir e prestar serviços de utilidade pública. Engloba, portanto, práticas bastante heterogêneas que se materializam em gêneros textuais diversos. Nesta pesquisa, optou-se por trabalhar um dos gêneros discursivos jornalísticos que é a entrevista.

Sabe-se que a entrevista é um dos procedimentos mais empregados no trabalho jornalístico para obter informações. Conforme Ormundo (2016), esse gênero é essencialmente oral e caracteriza-se pelo diálogo entre duas ou mais pessoas, durante o qual cabe ao entrevistador direcionar a conversa com perguntas, propostas de assuntos a serem comentados e outras intervenções. O intercâmbio pode ser registrado em áudio e/ou vídeo e assim ser exibido (nos suportes em que a linguagem audiovisual é permitida), ou ser posteriormente transcrita e editada para publicação por escrito. O objetivo desse gênero é obter informações sobre a pessoa entrevistada ou sobre um tema ou fato que a envolva.

De acordo com Medina (2011), a “entrevista pode ser apenas uma eficaz técnica para obter respostas pré-pautadas por um questionário” (Medina, 2011, p. 6). A entrevista pode ser vista como técnica, muitas vezes estanque e fria nas relações entrevistador-entrevistado, ou como diálogo, humanizado e interativo. Quando a entrevista se aproxima do diálogo interativo, como afirma Medina (2011), o leitor, o ouvinte ou o telespectador sente a autenticidade no

discurso enunciado, tanto pelo entrevistado, quanto no encaminhamento das perguntas pelo entrevistador. Ocorre o fenômeno da identificação, isto é, os três envolvidos, entrevistador, entrevistado e ouvinte interligam-se em uma única vivência. Conforme a autora, a entrevista, nas suas diferentes aplicações, “é uma técnica de interação social, de interpenetração informativa, quebrando assim isolamentos grupais, individuais, sociais; pode também servir à pluralização de vozes e à distribuição democrática da informação” (Medina, 2011, p, 7). Edgar Morin (*apud*. Medina, 2011) enumera quatro tipos de entrevista:

1) A entrevista-rito. “Trata-se de obter uma palavra, que de resto não tem outra importância senão a de ser pronunciada *hic et nunc*.” Um exemplo típico são as palavras dos campeões no final dos jogos, das misses após ter ganhado o troféu, um ator com o Oscar na mão. “As próprias palavras da entrevista-rito são rituais. Elas completam a cerimônia.” 2) A entrevista anedótica. “Muitas, a maior parte sem dúvida, das entrevistas de vedetes são conversações frívolas, ineptas, complacentes, onde o entrevistador busca a anedota picante, faz perguntas tolas sobre as fofocas e os projetos, onde o entrevistador e o entrevistado permanecem deliberadamente fora de tudo que possa comprometer. Esta entrevista se situa no nível dos mexericos.” 3) A entrevista-diálogo. “Em certos casos felizes, a entrevista torna-se diálogo. Este diálogo é mais que uma conversação mundana. É uma busca em comum. O entrevistador e o entrevistado colaboram no sentido de trazer à tona uma verdade que pode dizer respeito à pessoa do entrevistado ou a um problema. O diálogo começa a aparecer no rádio, na televisão [...] 4) As neoconfissões. Aqui, o entrevistador se apaga diante do entrevistado. Este não continua na superfície de si mesmo, mas efetua, deliberadamente ou não, o mergulho interior (Morin *apud*. Medina, 2011. p. 9)

Nessa perspectiva, o conteúdo de uma entrevista pode ser apresentado por meio de diversos gêneros textuais, a exemplo: texto com pergunta-resposta, também chamado de ping-pong, depoimentos inseridos em notícias e reportagens, bem como enquetes, dentre outros. Seu objetivo também pode variar, pois há entrevistas destinadas a obter informações de testemunhas de um acontecimento; outras que visam ao aprofundamento de um tema ou a exposição de uma opinião por um especialista, e há ainda aquelas interessadas em construir o perfil ou expor novidades de uma pessoa pública.

Sendo primordialmente um gênero oral, por meio da interação entre interlocutores, a entrevista apresenta informações ou opiniões sobre assuntos de interesse do público ao qual se destina. Nesse caso, entrevistador e entrevistado têm papéis específicos. O primeiro abre e fecha a entrevista, faz perguntas, provoca a palavra do outro, introduz a assuntos e reorienta a interação; o segundo responde e fornece as informações solicitadas. O acesso do público a esse gênero dá-se por sua transmissão por rádio, TV ou internet, ou ainda pela leitura de transcrições ou retextualizações em jornais, revistas e *sites*.

Outro aspecto importante a ser considerado é o grau de formalidade na entrevista. O assunto, o perfil do entrevistado e o veículo de divulgação determinarão seu grau de

formalidade. Em alguns casos, ele será alto, como em uma entrevista com um presidente ou um governador. Porém, em outros casos, haverá flexibilização, resultando em um registro mais informal. Mesmo assim, por ser um gênero público, sempre envolverá um planejamento cuidadoso do discurso por parte do entrevistado e um controle maior do entrevistador, a fim de garantir a adequação e a clareza do que está sendo conversado.

Contudo, quando realizadas ao vivo, em rádio ou televisão, as entrevistas costumam chegar ao público sem alterações. Parte delas, entretanto, passa por um processo de edição para se adequar ao público alvo, ao objetivo e a duração do programa ou para eliminar falhas como um ruído inesperado no ambiente. Nesse caso, muitas entrevistas são editadas para que possam ser publicadas na modalidade escrita. Esse procedimento é chamado de retextualização. Nesse processo, são feitas alterações para adequar o texto aos padrões da modalidade escrita. Dessa forma, são reformulados trechos em que há descontinuidade sintática, repetições são suprimidas, a ordem das informações é alterada, entre outras modificações necessárias para a criação de um discurso mais contínuo e lógico. É necessário, no entanto, manter a fidelidade ao que foi dito pelo entrevistado e, sempre que possível, recorrendo às marcas próprias da linguagem dele.

Enfim, apresentamos nesta seção os pressupostos teóricos que fundamentaram o presente estudo e orientaram o processo de análise dos dados e aplicação da atividade interventiva. Nesse sentido, salientamos que esse apanhado foi fundamental para a constituição dos pontos de reflexão, bem como para evidenciarmos a importância de se considerar o estudo da Morfologia, especificamente da Morfologia verbal, como um dos pontos de partida para a percepção dos problemas que permeiam a escrita no contexto escolar. Na próxima seção, apresentaremos uma descrição detalhada da metodologia utilizada para a realização da pesquisa.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, apresentamos os aspectos metodológicos da pesquisa, a saber: (i) informações que caracterizam o tipo de pesquisa; (ii) caracterização do *lócus*, bem como do público-alvo e os cuidados éticos; (iii) os instrumentos e procedimentos metodológicos adotados para a coleta e análise de dados; (iv) proposta metodológica adotada para a realização da pesquisa; (v) passo a passo da proposta de intervenção realizada.

3.1 A natureza da pesquisa

Quanto à metodologia, adotamos a linha intervencionista, de cunho quali-quantitativa, uma proposta de investigação participativa e colaborativa que visa a combinar a pesquisa às atividades desenvolvidas pelo professor, ou seja, permite conciliar o ato de pesquisar ao trabalho docente. Para a análise dos dados, usamos a estatística descritiva. Por meio dessa metodologia, foi possível investigar um fenômeno da língua, no próprio contexto de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, conforme Lüdke (2015), para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas e o conhecimento teórico sobre determinado assunto. Desta forma, antes de adentrarmos nessas etapas da pesquisa investigação, é preciso conhecer os sujeitos participantes, o *lócus* e o contexto onde estão inseridos. Sendo assim, faremos, a seguir, uma caracterização desses elementos.

3.1.1 O local e o contexto da pesquisa

A princípio, o *lócus* seria uma escola da qual eu era professora. No entanto, por motivo de saúde, precisei me afastar por um período das atividades laborais. Diante disso, quando retornei, além de ter havido uma mudança na minha programação de carga horária, a turma que era do 9º ano já havia avançado para o ensino médio, não sendo possível realizar a pesquisa no *lócus* referido. Sendo assim, procurei outra escola e, após o aceite da direção e da professora da turma e assinatura dos termos, a presente pesquisa foi iniciada. Desse modo, trata-se de uma escola pública municipal, localizada na zona urbana, em um bairro periférico da cidade de Vitória da Conquista, Bahia. Atende a alunos do ensino fundamental, anos iniciais e finais e EJA segmento II, nos turnos matutino e vespertino. O perfil socioeconômico da sua clientela caracteriza-se como classe de baixa renda, em sua maioria, e residem na área urbana da cidade.

A equipe gestora é composta por uma diretora e uma vice-diretora, e o corpor

pedagógico é composto por dois coordenadores; ademais, conta-se com a função de uma secretária escolar. O quadro docente é composto por 35 professores, atuando em suas respectivas áreas de formação. O quadro discente é formado por cerca de 750 alunos. Quanto à estrutura física, a referida escola possui oito salas de aula, sala de professores, área coberta para recreação, uma sala de depósito de alimentação escolar, uma cantina, um auditório, três conjuntos de sanitários, uma sala de multimeios e uma sala de leitura.

Conforme aponta o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a organização curricular está estruturada em ciclos de aprendizagem e os conteúdos são distribuídas por componentes curriculares, estando de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, também, com os referenciais curriculares do município de Vitória da Conquista. De acordo com o referido documento, o objetivo geral da escola é propiciar ao educando a formação indispensável ao desenvolvimento de suas potencialidades, a conscientização dos seus direitos e deveres e o exercício da vida cidadã, embasado na solidariedade humana e nos ideais de liberdade, além de promover a integração de todos os segmentos da escola, com o intuito de possibilitar a melhoria da qualidade de ensino.

No que tange aos pressupostos educacionais e práticas pedagógicas, o PPP da escola descreve, como uma das metas, verificar a aprendizagem dos alunos, a partir do diagnóstico de suas dificuldades enfrentadas no ano anterior. Para isso, propõe-se a realização da avaliação diagnóstica, no início do ano letivo e avaliação formativa ao longo de cada trimestre. Para melhorar o desempenho dos alunos do 5º e 9º anos nas avaliações externas, são elaborados simulados com o objetivo de trabalhar as dificuldades em cada descritor, retomando a aprendizagem dos alunos com dificuldades. Outra meta apontada pelo documento refere-se ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, que deve priorizar a qualidade e o compromisso com a democratização do saber, a partir do acompanhamento e apoio do desempenho dos alunos de forma sistemática e assistemática, com a finalidade de agir de forma preventiva.

3.1.2 O perfil dos participantes

Os participantes, cujos dados foram analisados, são alunos do 9º ano do ensino fundamental, com faixa etária compreendida entre treze (13) e 16 (dezesseis) anos, de uma escola pública da cidade de Vitória da Conquista-BA. Ao todo, são vinte e um (21) participantes, sendo onze (11) do gênero feminino e doze (9) do gênero masculino. O perfil desses participantes foi traçado a partir da aplicação de um questionário diagnóstico (Apêndice A). O referido instrumento foi respondido por eles, de forma individual, na fase introdutória da

aplicação da proposta metodológica.

Conforme respostas dos informantes, são oriundos de escolas públicas. A maioria informou que nunca foi reprovado em séries anteriores, não possui uma rotina diária de estudos, estuda apenas em vésperas de avaliações e não tem acompanhamento dos estudos em casa.

3.1.3 O desenvolvimento da pesquisa

A dissertação aqui apresentada tem como título “A omissão da desinência verbal de infinitivo na escrita de alunos no contexto de uma turma de 9º ano em Vitória da Conquista-Bahia”. Visando a orientar a abordagem do referido estudo, foram realizados os seguintes procedimentos: (i) apresentação da proposta de pesquisa e sondagem, por meio de um questionário diagnóstico (ii) proposta da produção inicial para a coleta do *corpus*; (iv) desenvolvimento de atividades interventivas; (v) proposta de produção final, para diagnose dos avanços alcançados em relação ao objeto analisado; (vi) seleção e análise do *corpus*.

3.2 Os procedimentos e instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos para coleta de dados incluíram sondagem, a partir de um questionário, com questões fechadas, onde são solicitadas respostas sobre dados pessoais e socioeconômicos e questões abertas, onde são solicitadas respostas pessoais a respeito de algumas questões referentes à aprendizagem da Língua Portuguesa no contexto escolar. Para a intervenção, foram propostas atividades, divididas em dois módulos, a partir do gênero entrevista, com o propósito de sanar as possíveis dificuldades, na escrita, referentes ao objeto de estudo.

3.2.1 O questionário

Esse foi o instrumento utilizado na etapa de sondagem, conforme Apêndice A. Foi aplicado para se conhecer melhor o perfil da turma e fazer um levantamento sobre algumas informações referentes a experiência dos participantes em relação à aprendizagem da disciplina Língua Portuguesa no contexto escolar. As questões foram elaboradas pela pesquisadora e foram respondidas individualmente e livremente pelos participantes.

3.2.2 Os cuidados éticos

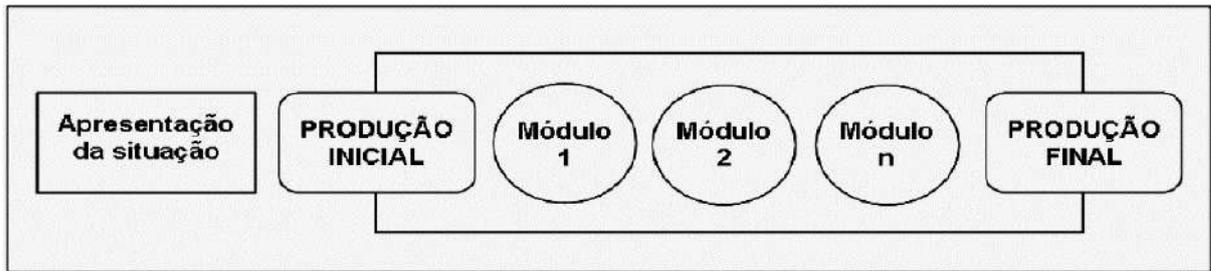
Esta pesquisa, desenvolvida no âmbito do PROFLETRAS, é baseada em uma proposta

de investigação em que o professor, a partir de uma situação-problema, evidenciada em sua prática de ensino de Língua Portuguesa, desenvolve uma proposta de intervenção, a fim de colaborar positivamente para minimizá-lo ou solucioná-lo. Desse modo, para que a referida pesquisa acontecesse, foi indispensável atenção e rigor em relação às questões éticas, buscando zelar pelo bem-estar, pelo anonimato e pelos direitos e deveres dos participantes. Assim, procuramos seguir criteriosamente o que estabelece a resolução que regulamenta as pesquisas com seres humanos. O projeto, contendo os objetivos, justificativas e todas as etapas a serem desenvolvidas durante a pesquisa, foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sendo aprovado no dia 26 de setembro de 2022.

Nessa perspectiva, os alunos, cujas produções serviram de dados para análise e discussão, foram mantidos em anonimato, tendo em vista as questões éticas acima referidas. Os participantes foram identificados apenas com as iniciais dos seus nomes. Enfim, após aprovação do CEP, todos os alunos envolvidos foram convidados a participar da pesquisa e, juntamente com seus pais, foram informados sobre todos os detalhes e dos possíveis riscos, apesar de pequenos. Desse modo, após autorização dos envolvidos, mediante consentimento e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), a coleta de dados foi iniciada. Os documentos referidos constam na seção dos anexos.

3.3 A proposta de intervenção

A proposta de intervenção foi desenvolvida por meio de uma Sequência Didática (SD), elaborada especificamente para a realização desta pesquisa. Conforme Zabala (1998), uma SD constitui uma série ordenada e articulada que formam as unidades didáticas e contribuem para favorecer a aprendizagem, tendo como foco os objetivos estipulados no planejamento. Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004), apresentam a SD com uma estrutura de base, composta por quatro etapas. Conforme os autores, as sequências didáticas servem para dar acesso aos alunos a práticas de linguagens novas ou dificilmente domináveis, além de ser planejadas e organizadas a partir de um gênero textual, oral ou escrito. O modelo proposto tem sua estrutura de base mostrada na figura a seguir.



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

A primeira etapa é constituída da apresentação da situação, momento em que os alunos conhecem o gênero a ser abordado e são preparados para a atividade de intervenção que será desenvolvida. Na segunda etapa é realizada a produção inicial, primeiro texto elaborado pelos alunos, relacionado com o gênero proposto. Segundo esse modelo, na terceira etapa, deve ser feita a aplicação dos módulos de intervenção, momento em que o professor poderá trabalhar a partir das necessidades evidenciadas na primeira produção. Por fim, os alunos realizam a produção final, a partir da qual o professor poderá observar o que foi assimilado ou não em relação aos conteúdos estudados. Desse modo, a aplicação da SD foi realizada durante a segunda atividade letiva, em 18 aulas. O quadro a seguir resume o cronograma apresentado.

Quadro 2– Cronograma de aplicação da SD

Atividades
Apresentação da situação (2 aulas).
Sondagem através do questionário e da entrevista semiestruturada (2 aulas).
Produção inicial (4 aulas).
Intervenção – Módulo 1 (3 aulas).
Intervenção – Módulo 2 (4 aulas).
Produção Final (3 aulas).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

3.4 Apresentação da Situação e Sondagem

A seguir, faremos uma explanação de todas as etapas que constituíram a aplicação da SD, detalhando cada um dos encontros mencionados no Quadro 2.

Inicialmente, em uma conversa informal com os estudantes, explicamos sobre os objetivos da pesquisa e sobre cada uma das etapas que seriam desenvolvidas ao longo de todo

o processo. Para reconhecimento do perfil do público-alvo, como já foi abordado, fizemos uma sondagem, por meio de um questionário de forma a possibilitar a realização de um trabalho mais voltado para a realidade dos participantes. Nessa primeira etapa, os participantes foram informados sobre todas as fases da pesquisa, como período, não obrigatoriedade de participação, bem como da importância de contribuírem com o estudo. Após esse momento, iniciamos a aplicação da proposta metodológica. A seguir, foram apresentados os passos da SD, bem como a intervenção realizada.

3.4.1. Produção inicial

Para a produção inicial, foi solicitada a escrita do primeiro texto do gênero entrevista, tendo como uma das finalidades coletar os registros das ocorrências dos casos de apagamento do morfema *-r* nas formas verbais infinitivas, nos textos escritos pelos estudantes e viabilizar a intervenção pedagógica.

No primeiro momento, antes da escrita propriamente dita, foram apresentadas as características, bem como a função social do gênero entrevista. Para a operacionalização dessa atividade, foi reproduzido, na TV, um vídeo veiculado em um telejornal local, em que a jornalista apresenta uma reportagem e entrevista uma pessoa acerca do evento reportado. A entrevista viralizou nas redes sociais por tratar-se de uma situação inusitada. A repórter entrevistava pessoas em uma feira de saúde, quando abordou um estudante do ensino médio, questionando-o por que ele estava naquele local. O estudante respondeu que estava ali para fazer uma limpeza nos dentes, mas, na própria entrevista, ele informou que havia faltado à prova de Matemática para aproveitar a feira e cuidar da saúde. Nesse momento, ele surpreende a repórter ao enviar, ao vivo, um recado para o professor, pedindo para fazer a prova em outro dia. A partir daí, a entrevista viralizou e a reportagem seguiu com os desdobramentos da situação. A Figura 1 refere-se à situação apresentada.

Figura 1 – Print retirado da entrevista do Telejornal



Fonte: <https://globoplay.globo.com/v/10795021/?s=0s>.

Após a visualização do vídeo, foram lançadas perguntas para incitar o debate, instigar e analisar as primeiras inferências dos alunos com relação ao gênero:

1. Você conhece o gênero entrevista? Já produziu algum texto deste gênero?
2. Onde foi realizada a entrevista? Por quem?
3. Você já assistiu outra entrevista como essa?
4. Quem foi o entrevistado? Apresente algumas características dele.
5. Em qual meio de comunicação a entrevista foi veiculada?
6. Qual a data de publicação?
7. Qual tema/assunto direcionou a entrevista?
8. O que te chamou mais atenção?
9. Quanto à linguagem utilizada pelo entrevistador e pelo entrevistado, o que você destacaria?

Os alunos interagiram bem nessa atividade. A maioria afirmou que conhece o gênero entrevista, porém não possuem o hábito de ler ou assistir e nunca produziram textos desse gênero. Quanto à entrevista apresentada, os discentes mostraram-se interessados e motivados, respondendo aos questionamentos sem maiores dificuldades. Acharam a reportagem descontraída, divertida e destacaram que, apesar de estarem ao vivo, o entrevistado mostrou-se muito descontraído, utilizou muitas gírias e termos informais, enquanto a entrevistadora manteve um certo nível de informalidade, tendo em vista a situação inusitada. Após esse momento, foi apresentado *slides* com as principais características do gênero em estudo e

apresentação de um gênero na modalidade escrita, em que os alunos foram instigados a identificar as principais marcas do gênero. No final da aula, houve a entrega de um texto com a sistematização dos conteúdos expostos, conforme Apêndice B.

Em seguida, para a produção inicial, foi solicitada a escrita do primeiro texto do gênero entrevista, tendo como uma das finalidades coletar dados acerca dos principais desvios referentes aos de natureza morfológica. Para essa atividade, solicitou-se aos alunos que formassem duplas, escolhessem o tema e elaborassem um roteiro com perguntas para orientar a entrevista. Os discentes foram orientados a assumir o papel de entrevistador e entrevistado, alternando os papéis com o colega da dupla.

Vale salientar que, embora a pesquisa aqui apresentada tenha como foco a escrita, achamos relevante abordar a entrevista veiculada no jornal, pois esse é um gênero que muito se aproxima da oralidade e do cotidiano dos alunos. Outrossim, por ser um gênero que eles ainda não havia produzido, mostraram-se motivados a escrever. Entretanto, apesar da contextualização feita inicialmente, os alunos demonstraram certas dificuldades relacionadas à estrutura do gênero. Desse modo, para esta Produção Inicial (PI) foram necessárias quatro aulas, pois, como fizeram a atividade em duplas, foi necessário mais tempo para alternarem os papéis de entrevistado e entrevistador. Sendo assim, o material era recolhido no final da aula e devolvido no dia seguinte, até que o texto foi finalizado. A Figura 3 ilustra a atividade proposta.

Figura 2– Proposta de Produção Inicial

Após assistir a entrevista e compreender as principais características do gênero entrevista, você agora irá produzir um texto desse gênero. Siga as instruções a seguir para a produção:

- ✓ Escolha um colega da classe para ser o entrevistado
- ✓ Escolha o tema da entrevista;
- ✓ Organize o roteiro com as perguntas;
- ✓ Realize a entrevista oralmente;
- ✓ Siga a estrutura do gênero para a produção escrita;
- ✓ Após revisão, passe o texto a limpo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Além da PI, propomos outra atividade para averiguar mais registros do fenômeno em estudo. Para isso, transcrevemos um trecho da entrevista apresentada anteriormente. Desse modo, os alunos receberam uma cópia do trecho impresso (Apêndice D), onde as palavras que

indicavam a forma verbal no infinitivo foram omitidas, como pode ser ilustrado na figura a seguir. Os participantes deveriam ouvir atentamente a forma como o entrevistado e a repórter pronunciavam tais palavras e completar as lacunas. Os dados dessa atividade constam na seção referente à análise dos dados.

Figura 3– Atividade de preenchimento de lacunas conforme fala dos participantes da entrevista veiculada no jornal e texto completo

<p>A seguir será exibido novamente um trecho da entrevista, assistida por vocês na atividade anterior, veiculada no “Jornal da Manhã” do dia 27/07/2022, pela Rede Bahia de Televisão:</p> <p>“ESTUDANTE BAIANO VIRALIZA APÓS DIZER EM ENTREVISTA QUE FALTOU PROVA PARA IR AO MÉDICO”</p> <p>“Estudante baiano faltou a prova para cuidar dos dentes na Feira cidadã”</p> <p>ESCUTE COM ATENÇÃO E COMPLETE AS LACUNAS COM AS PALAVRAS QUE FALTAM:</p> <p>Adriana Oliveira (repórter) – Eu estou aqui na escola Eduardo Baiano, pertinho de onde a gente acompanhou Ariel na Feira Cidadã na região de Cajazeiras, Casa Grande 2. Ele já chegou e a pergunta que não _____, que todo mundo _____, Ariel. O professor Reginaldo aceitou sua explicação de que você estava no dentista e por isso não fez a prova?</p> <p>Ariel (estudante)– Rapaz, _____ na reportagem. A explicação ele aceitou, ele deixou _____ a prova e a prova é hoje, no segundo horário.</p> <p>Repórter – E você se preparou para essa prova?</p> <p>Ariel – “Oxe”, estudei até três da madrugada, estou com sono até agora, acordei cambaleando parecendo um zumbi.</p> <p>Repórter – E isso porque na primeira unidade você não foi tão bom.</p> <p>Ariel – Não fui tão bom, mas não foi tão ruim, deu pra _____ as notas.</p> <p>Repórter – A média é 5,0. Na primeira você ficou com quanto?</p> <p>Ariel – Uns 4,5, mas...</p> <p>Repórter – Vai dar pra _____ com essa prova de hoje?</p> <p>Ariel – Não sei. O coração está batendo forte aqui, mas a alma é de boa. Então, acho que _____.</p> <p>Repórter- Agora... Rendeu muito o que você falou, não só aqui na Bahia, como no país inteiro. Eu soube que na escola também foi uma resenha danada, você ganhou até novo apelido.</p> <p>Ariel – Os caras me apelidaram de tártaro. Eu passando... Tártaro!!! Já olho assim desconfiado...</p> <p>Repórter – Mas não é pra _____ de boa, como você leva, com humor?</p> <p>Ariel – Levo de boa, mas me _____ de tártaro...Eu pedi uma avaliação à dentista de 1 a 10, ela me deu 8. Imagine!</p> <p>Repórter – Isso significa que você está cuidando bem.</p> <p>Ariel –Claro, _____ um fio dental, Listerine. Sorriso aqui pra _____.</p> <p>Repórter – E aí. Não tem BO certo na hora do beijo.</p> <p>Ariel – Não tem Bo. Não fica com mau hálito, nem nada. A menina ainda fala assim, esse bicho aqui, eu tenho que _____.</p> <p>Repórter (risos) – Ariel é muito massa...</p>	<p>TEXTO COMPLETO</p> <p>TRECHO DA ENTREVISTA VEICULADA PELO “JORNAL DA MANHÃ”, NA REDE BAHIA DE TELEVISÃO (27/07/2022)</p> <p>ESTUDANTE BAIANO VIRALIZA APÓS DIZER EM ENTREVISTA QUE FALTOU PROVA PARA IR AO MÉDICO</p> <p>Estudante baiano faltou a prova para cuidar dos dentes na Feira cidadã</p> <p>Adriana Oliveira (repórter) – Eu estou aqui na escola Eduardo Baiano, pertinho de onde a gente acompanhou Ariel na Feira Cidadã na região de Cajazeiras, Casa Grande 2. Ele já chegou e a pergunta que não quer calar, que todo mundo quer saber, Ariel. O professor Reginaldo aceitou a explicação de que você estava no dentista e por isso não fez a prova?</p> <p>Ariel (estudante)– Rapaz, aparecer na reportagem... A explicação ele aceitou, ele deixou fazer a prova e a prova é hoje, no segundo horário.</p> <p>Repórter – E você se preparou para essa prova?</p> <p>Ariel – “Oxe”, estudei até três da madrugada, estou com sono até agora, acordei cambaleando parecendo um zumbi.</p> <p>Repórter – E isso porque na primeira unidade você não foi tão bom.</p> <p>Ariel – Não fui tão bom, mas não foi tão ruim, deu pra averiguar as notas.</p> <p>Repórter – A média é 5,0. Na primeira você ficou com quanto?</p> <p>Ariel – Uns 4,5, mas...</p> <p>Repórter – Vai dar pra recuperar com essa prova de hoje?</p> <p>Ariel – Não sei. O coração está batendo forte aqui, mas a alma é de boa. Então, acho que vai dar.</p> <p>Repórter- Agora, rendeu muito o que você falou, não só aqui na Bahia, mas no país inteiro. Eu soube que na escola também foi uma resenha danada, você ganhou até novo apelido.</p> <p>Ariel – Os caras me apelidaram de tártaro, “véi”. Eu passando... Tártaro! Já olho assim desconfiado...</p> <p>Repórter – Mas não é pra levar de boa, como você leva, com humor?</p> <p>Ariel – Levo de boa, mas me chamar de tártaro...Eu pedi uma avaliação à dentista de 1 a 10, ela me deu 8. Imagine!</p> <p>Repórter – Isso significa que você está cuidando bem.</p> <p>Ariel – Claro, passar um fio dental, Listerine. Sorriso aqui pra escovar.</p> <p>Repórter – E aí. Não tem BO certo na hora do beijo.</p> <p>Ariel – Não tem Bo. Não fica com mau hálito, nem nada. A menina ainda fala assim, esse menino eu tenho que casar.</p> <p>Repórter (risos) – Ariel é muito massa.</p>
---	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

3.5 Módulos de intervenção

Nesta etapa, foram realizados os estudos e atividades com os estudantes acerca do fenômeno pesquisado, tendo em vista o aprimoramento da competência linguística dos participantes, considerando os conhecimentos acerca da Morfologia verbal.

3.5.1 Módulo 1

Iniciamos esse módulo falando acerca da variação linguística, assunto que era estranho

à maioria dos estudantes, pelo que informaram no questionário de sondagem. Tratamos sobre os tipos de variação linguística e sobre o que significa falar e escrever adequadamente, conforme a Sociolinguística.

Os objetivos desse módulo foram: (i) compreender a variação linguística como um fenômeno inerente à língua e (ii) perceber a diferença entre língua oral e escrita e que o uso dessas duas modalidades está relacionado à adequação às situações comunicativas diversas.

Inicialmente, foi exibido, novamente, um trecho da entrevista apresentada no início da SD. Após a exibição do vídeo, os alunos foram questionados sobre o que perceberam em relação aos interlocutores da entrevista, como marcas de oralidade, repetições não intencionais, abreviações, gírias e expressões típicas de uma determinada região. Esses questionamentos foram introdutórios à abordagem sobre variação linguística. Os participantes interagiram bem nessa discussão, apontando diversos aspectos percebidos no vídeo.

A seguir, foi feita uma exposição participada acerca do fenômeno da variação linguística, com exibição de *slides*, com o intuito de propiciar ao aluno a reflexão de que a língua é dinâmica e está sujeita a mudanças, a depender da situação em que se faz uso dela, enfatizando a importância da adequação linguística, sobretudo, da escrita. Concluída essa etapa, os alunos receberam um texto que sistematiza os conhecimentos estudados, com uma atividade que deveria ser feita individualmente.

3.5.2 Módulo 2

A partir deste módulo, objetivamos criar oportunidades para que o aluno: (i) aproprie-se das informações necessárias para a escrita adequada das palavras em que houve mais registros de desvios referentes à Morfologia, especificamente, sobre a Morfologia verbal; (ii) confronte situações que exista omissão da desinência de infinitivo verbal com situações em que haja a manutenção desse elemento; (iii) resolva atividades para sanar ou minimizar as dúvidas referentes ao fenômeno.

Inicialmente, foi feita uma exposição participada, com o uso de *slides*, sobre as formas nominais e sobre a omissão do morfema *-r* em infinitivos verbais. Salientamos, nesse módulo, a importância de se utilizar o morfema desinencial de infinitivo adequadamente, sob pena de mudar o sentido da palavra e até do texto. Depois da exposição, foi realizada a primeira atividade do módulo 2, de acordo com o Apêndice F, ilustrada na Figura 4.

Figura 4– Reescrita de trechos com inadequações

Vamos colocar em prática o que aprendemos!

Observe os trechos a seguir, retirados dos textos produzidos pela turma nas atividades anteriores. Os trechos estão transcritos da mesma forma como foram grafados. A seguir, identifique, com um traço, os casos onde houve a omissão do morfema –r e reescreva os trechos, corrigindo-os:

a) “...tenho que melhora bastante”.

b) “Tenho dificuldade em identifica as letras...”

c) “Nunca ouvi fala...”

d) “Nunca ouvir falar.”

e) “Sinto medo de não conquista o que eu quero.”

f) “O princípio de tudo é esta bem consigo mesmo.”

g) “No futuro eu imagino se advogado, te meu trabalho, te uma casa.”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em seguida, a segunda atividade do Módulo 2, como mostra o Apêndice G, solicitava aos discentes, na questão 1, que completassem lacunas com o verbo conjugado no presente do indicativo ou no infinitivo, conforme o contexto. Na questão 2, os participantes deveriam escrever as frases ditadas pelo professor. O objetivo nessa atividade foi verificar e comparar os desvios referentes à troca do verbo no presente do indicativo pelo infinitivo, sendo que os verbos ditados pela pesquisadora foram os mesmos da atividade referida na fase diagnóstica. A Figura 5, a seguir, ilustra essa atividade.

Figura 5- Questões de reescrita de verbos com a omissão do morfema e preenchimento de lacunas com o verbo adequado

<p>Questão 1: Como vimos, no infinitivo o verbo está em seu estado de dicionário, terminado em AR, ER ou IR. No Presente do indicativo, o verbo indica a ideia de certeza de uma ação no tempo presente. Pensando nisso, complete as frases a seguir com a forma verbal adequada ao contexto:</p> <p>a) "Vou _____ a vida me levar." (<u>deixa</u> - deixar)</p> <p>b) "_____ a vida me levar, vida leva eu..." (deixa-deixar)</p> <p>c) "Te <u>dei</u> o sol, te dei o mar, pra _____ seu coração..." (ganha- ganhar)</p> <p>d) Ele _____ muito bem naquele setor. (<u>ganhar</u>-ganha)</p> <p>e) "Não adianta _____ (fugi - fugir)</p> <p>Nem _____ pra si mesmo <u>agora</u>." (<u>mentir</u> - menti)</p> <p>f) Eu _____ do problema. (<u>fugir</u>-fugi)</p> <p>g) Eu não _____ sobre meus sentimentos. (<u>menti</u>- mentir)</p> <p>h) "Tem gente que veio só _____." (<u>olhar</u> - olha)</p> <p>i) Ela _____ ao redor e não o encontra. (<u>olha</u>- olhar)</p>	<p>Questão 2: Escreva nos espaços a seguir as frases que serão ditadas pelo professor.</p> <p>Ele não quer calar diante de tanta injustiça.</p> <p>Você quer saber quantos anos tenho?</p> <p>Quando você aparecer aqui nós conversaremos.</p> <p>Precisamos fazer o que é certo, não o que é fácil.</p> <p>Vou averiguar isso melhor.</p> <p>Vai dar para recuperar as notas, caso você se dedique.</p> <p>Pretendo levar a vida com mais tranquilidade.</p> <p>Se eu chamar, você me atende, por favor!</p> <p>Eu vou passar a limpo essa história.</p> <p>Gosto de escovar o pelo do meu gato.</p> <p>Algumas pessoas não querem casar cedo.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

3.6 A Produção Final

Nesta etapa, os discentes produziram outro texto do gênero entrevista, na modalidade escrita, tendo em vista as condições desse gênero, o suporte e o público-alvo. O objetivo aqui foi avaliar, de forma quantitativa, as ocorrências dos desvios mais comuns percebidos nos textos dos alunos em relação à aprendizagem da Morfologia verbal, em comparação numérica à PI. Antes da produção final propriamente dita, foi feita uma retomada do gênero para que os discentes pudessem revisar o gênero textual entrevista, apresentado no início da SD e aperfeiçoar as competências necessárias para a produção final.

Dessa vez, o aluno escolheu outro colega para realizar a entrevista, cujo tema ficou à escolha dos participantes. Para a produção escrita, os alunos foram orientados a ficar atentos à estrutura do gênero, a introduzir a pontuação adequada e a referenciar as falas do entrevistador e do entrevistado. Neste momento, foi permitido verificar os efeitos da intervenção realizada.

Quadro 3– Resumo das atividades interventivas

Módulo/Quantidade	Estratégia proposta	Atividade realizada
-------------------	---------------------	---------------------

de aulas		
1/3 aulas	Exibição da entrevista apresentada no início da SD. Exposição participada sobre variação linguística, com utilização de <i>slides</i> .	Atividade de completar lacunas (APÊNDICE D). Atividade escrita – reescrever trechos com desvios (APÊNDICE E).
2/4 aulas	Exposição participada sobre as formas nominais e sobre a omissão da desinência de infinitivo nas formas verbais.	Atividade escrita 1– Completar lacunas com formas verbais adequadas (APÊNDICE F). Atividade escrita 1– Escrever trechos ditados pela pesquisadora onde apareça formas verbais no infinitivo (APÊNDICE F).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Elaboramos esta seção 3 (três), com o intuito de fazer uma exposição precisa sobre o percurso metodológico por nós adotado para a constituição desta pesquisa. Num primeiro momento, apresentamos a comunidade de fala, caracterizamos a instituição de ensino na qual foram coletados os dados que compuseram nosso estudo, indicamos como se deu a seleção dos informantes, traçando o perfil dos mesmos. Para que houvesse um melhor entendimento sobre a constituição do *corpus*, descrevemos todas as atividades que antecederam e precederam às produções textuais realizadas pelos alunos, discriminamos a forma e em que circunstâncias os dados foram coletados. Na seção a seguir, apresentaremos a análise quali-quantitativa dos resultados obtidos, a partir da proposta de SD aplicada.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresentamos a análise dos resultados dos desvios mais recorrentes, referentes à produção inicial (PI), e à Produção Final (PF). A coleta de dados aconteceu por meio de textos do gênero entrevista e de atividades aplicadas durante as etapas da SD.

4.1 Análise dos desvios na PI

Para este estudo, apresentamos um dos modelos de tipificação dos desvios de natureza morfológica propostos por Bortoni-Ricardo (2005), que é a omissão dos morfemas. Nessa perspectiva, conforme Cunha e Cintra (2017), morfemas são unidades de som e conteúdo menores que as palavras. A desinência ou morfema flexional é um dos elementos que compõem a estrutura de uma palavra e modificam um nome ou um verbo. Quando modificam um verbo são denominadas de desinências verbais e são divididas em três grupos. Um desses grupos é a desinência de infinitivo da classe verbal, foco deste estudo, e é apresentada pelas formas *-ar*, *-er*, *-ir*, respectivas vogais temáticas seguidas pelo *-r*. Desse modo, cada morfema cumpre uma função para que a palavra se estruture de maneira adequada.

A primeira produção de texto do gênero entrevista solicitada aos participantes foi escrita em sala de aula, em dupla. Os participantes foram orientados a alternar os papéis de entrevistado e entrevistador e cada um produziu seu texto. Desta forma, a partir de um tema livre, os participantes fizeram a primeira produção. É válido ressaltar que, até esse momento, ainda não tínhamos feito nenhum tipo de consideração ou intervenção que pudesse influenciar os alunos acerca do aparecimento ou não do fenômeno pesquisado em seus textos. Assim, os desvios referentes à omissão de morfemas de desinência verbal do infinitivo acerca dessa etapa estão sintetizados no quadro a seguir. Nessa perspectiva, a partir da análise da atividade diagnóstica, percebemos que a omissão da desinência verbal de infinitivo foi o desvio mais recorrente na escrita dos participantes, conforme o quadro 4.

Quadro 4– Casos de omissão de desinência de infinitivo na PI

“Uma qualidade minha é ser inteligente, um defeito é não se socializa com as pessoas.”

“Um sonho é conhece a Ásia.”

“Não sei explica.” (AMSS)

“O princípio de tudo é está bem consigo mesmo.” (AMSS)

“Como você pretende <u>está</u> no futuro?” (KFO)
“ <u>Planeja</u> os estudos é o primeiro passo.” (AMSS)
“Minha maior qualidade é <u>trabalha</u> em casa.” “Meu passatempo preferido é <u>conversa</u> com meu namorado.” “Você acha que vai <u>conquista</u> seus objetivos.” “Sinto medo de não <u>conquista</u> o que eu quero”. (EFSG)
“Eu pretendo <u>trabalha</u> como perita criminal.” (LOS)
“Meu projeto de vida é ter um futuro melhor e <u>conquista</u> minhas coisas.” (YCG)
“Para <u>aumenta</u> a vida do animal”. “Obrigada por <u>fala</u> sobre esse assunto”. (IGG)
“Imagino ser uma pessoa melhor, <u>foca</u> mais em mim”. (IMSO)
“Um sonho é <u>compra</u> uma X300.” “Qual profissão você pretende se <u>forma</u> no futuro?” (KFO)
“Meu objetivo é <u>da</u> tudo que minha mãe querer.” “Uma conquista é <u>da</u> orgulho para meus familiares.” (KMS)
“Um projeto de vida é <u>da</u> uma vida melhor pra minha mãe, <u>da</u> tudo de melhor para minha irmã. “Um sonho é <u>viaja</u> o mundo.” “Um esporte favorito é <u>joga</u> bola.” “Um aprendizado é <u>ajuda</u> o próximo.” “Um defeito é <u>se</u> ignorante.” “Um sonho é <u>viaja</u> o mundo.” “Imagino no futuro <u>se</u> advogado.” “ <u>Te</u> meu trabalho, <u>te</u> uma casa e um carro.”(PCR)
“Obrigada por <u>fala</u> e <u>dá</u> sua opinião sobre o assunto.” (VQS)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os dados registrados no quadro 4 foram extraídos dos textos do gênero entrevista, produzidos na PI. Notamos que a maioria da omissão do morfema *-r* ocorreu em palavras de 1ª conjugação. Sendo assim, elaboramos o Quadro 5, dividindo os verbos nas três conjugações, para visualizarmos melhor esse fato. Ressaltamos que ao quantitativo dos verbos apresentados no Quadro 4, foram acrescentados outros coletados na atividade aplicada após a PI, antes da intervenção.

Quadro 5– Total de ocorrências da omissão da desinência de infinitivo nas três conjugações verbais

Verbos de 1ª Conjugação		Verbos de 2ª Conjugação		Verbos de 3ª Conjugação	
Omissão do morfema	Registro do morfema	Omissão do morfema	Registro do morfema	Omissão do morfema	Registro do morfema
socializa (1)	calar (1)	que (13)	ser (15)	dormi (1)	assistir (1)
melhora (4)	mudar (2)	conhece (1)	aprender (4)		seguir (3)
explica (1)	pegar (1)	aparece (7)	mexer (1)		prevenir (1)
trabalha (2)	criar (1)	vê (1)	ter (11)		conseguir (1)
passa (6)	lutar (1)	se (3)	conhecer (1)		ir (1)
conquista (3)	ganhar (1)		bater (1)		seguir (1)
dá (4)	ficar (3)		aparecer (2)		escolher (1)
dá (9)	estudar (3)		abater (1)		sair (1)
dâ (2)	jogar (2)		saber (1)		
cala (6)	virar (2)		fazer (21)		
averigua (7)	chamar (1)		dizer (1)		
estuda (1)	tocar (2)		comer (1)		
recupera (4)	começar (1)				
chama (5)	entregar (1)				
escova (5)	alcançar (1)				
fala (2)	cozinhar (1)				
escova (5)	andar (1)				
identifica (2)	lavar (2)				
vacina (1)	pensar (1)				
aumenta (1)	montar (1)				
fica (1)	conquistar (1)				
identifica (1)	treinar (1)				
compra (2)	ganhar (1)				
viaja (1)	cuidar (1)				
joga (2)	falar (1)				
ajuda (1)	trabalhar (1)				
leva (4)	ajudar (1)				

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os dados do Quadro 5 referem-se ao quantitativo de verbos, em que houve a omissão da desinência de infinitivo. Assim, dos 216 verbos no infinitivo registrados, em 109 palavras houve a omissão do morfema *-r*, o que corresponde a 51%. Enquanto que nos 107 restantes, esse morfema foi mantido, correspondendo a 49%. Nesse sentido, convém retomarmos às reflexões de Bortoni-Ricardo (2004), Coelho (2010) e Kleiman e Sepulveda (2014). Conforme as autoras, a omissão do morfema, como ocorre nos contextos *andar*>*andá*, *beber*>*bebê*, *vende*>*vender*, *parti*>*partir*, a exemplo dos registrados no *corpus* analisado, pode ser explicada do ponto de vista da Sociolinguística e da Morfologia. A primeira explicação é de que, como o som final do infinitivo não é pronunciado na fala, o registro não é feito na escrita. A outra

explicação, da qual pautamos nosso estudo, considera a omissão do morfema *-r* marca o infinitivo nos verbos como uma variação morfológica, aquela alteração que ocorre num morfema da palavra. Apesar de ser considerado um “erro”, na perspectiva da gramática tradicional, esse fenômeno, na perspectiva da linguística, tem explicação no próprio sistema e processo evolutivo da língua. No entanto, é preciso diagnosticar essa dificuldade no contexto escolar e propiciar meios para mitigá-la.

A esse respeito, Possenti (1996) destaca que a noção mais corrente de erro é a que decorre da gramática normativa, ou seja, considerar erro tudo aquilo que foge à variedade que foi eleita como exemplo de boa linguagem. Contudo, na perspectiva da gramática descritiva, só seria erro a ocorrência de formas ou construções que não fazem parte de nenhuma das variantes de uma língua. Como verificamos nos dados coletados, as formas divergentes registradas são variantes de um fenômeno variável e não são aleatórias, pois têm base no próprio sistema linguístico. Sendo assim, a partir dos desvios encontrados no *corpus*, procedemos à análise e discussão, considerando alguns pontos pertinentes.

Conforme analisamos, do total de 109 palavras, a omissão da desinência de infinitivo ocorre, sobretudo, em verbos de primeira conjugação. A tabela 1, a seguir, mostra o total de ocorrências, por conjugação verbal, e a frequência relativa, em percentuais, da omissão da desinência de infinitivo dos dados da PI.

Tabela 1– Ocorrências da omissão da desinência de infinitivo por conjugação na PI

Verbos	Ocorrências por conjugação	(%)
1ª conjugação	83/109	76%
2ª conjugação	25/109	22%
3ª conjugação	1/109	2%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

É possível perceber, a partir da Tabela 1, que a omissão do morfema ocorre mais em verbos de 1ª conjugação (83% da realização do processo), seguido de verbos na 2ª conjugação (22% de realização) e, por último, de 3ª conjugação, (com apenas 2% de realização). Esse dado corrobora com o que foi teorizado por Goulart e Miranda (2023) quando afirmam que em português, a 1ª conjugação é mais produtiva, embora, nas três conjugações, a marca morfológica *-r* final é responsável pela informação de infinitivo, ou seja, a forma não flexionada do verbo. Nesse sentido, se os participantes registraram mais verbos de 1ª conjugação, é justificável a quantidade maior de palavras onde foram encontradas as formas divergentes.

Apresentamos, a seguir alguns trechos, com as iniciais dos nomes dos participantes, onde esses registros foram encontrados.

Em relação aos dados apresentados, salientamos que muitos casos são registrados em construções que envolvem locução verbal, como: “é está”, “pretende está”, “pretendo trabalha”, “é trabalha”, “vai conquista”, “é compra”, “pretende se forma”, “é da”, “é viaja”, “é joga”, “é ajuda”. Conforme fora abordado, Goulart e Miranda (2023) atestam que esse fenômeno linguístico é considerável para a literatura, pois apresenta algumas razões para sua manifestação na escrita. Uma refere-se ao âmbito sociolinguístico, cuja alternância entre presença e ausência do morfema é frequente no falar dos brasileiros, manifestando-se em diferentes classes sociais. A outra, de âmbito morfológico, apresenta um apagamento de um morfema inteiro, na escrita, que assinala a formação infinitiva da classe verbal. Ao ser apagado, esse morfema perde sua significação de marcador infinitivo e expõe o verbo às suas flexões. Percebemos, pelos dados analisados, que a ausência do morfema de infinitivo do verbo principal, nas locuções verbais, expôs os verbos à flexão no presente do indicativo. Essa forma variante utilizada, além de configurar um desvio de natureza ortográfica, tornou as construções incoerentes em relação ao contexto.

Nessa perspectiva, a partir dos dados apresentados, evidenciamos a necessidade de uma intervenção, pois os desvios registrados apontaram para um conhecimento mediano em relação à escrita de formas verbais no infinitivo. Sendo assim, a intervenção, a partir de uma SD, foi direcionada com o objetivo de melhorar o desempenho linguístico relacionado ao aspecto mencionado. A partir dessa intervenção, os dados foram coletados e analisados.

4.1.1 Análise dos desvios relacionados às atividades interventivas

Inicialmente, embora o foco desta pesquisa seja a língua escrita, optamos por abordar brevemente a variação linguística, na modalidade oral. Essa abordagem teve como objetivo propiciar ao aluno a compreensão acerca da diferença entre linguagem formal e informal, da utilização do registro adequado ao contexto linguístico e à ortografia como conhecimento necessário para a sua normatização, conforme estabelece o padrão da língua portuguesa.

Desse modo, a atividade interventiva apresentada no módulo 1 (APêndice D) foi proposta tendo em vista esse objetivo. Os alunos foram motivados a identificar em trechos da entrevista do jornal, retextualizada, palavras escritas conforme a modalidade oral da língua, expressões regionais, gírias e a expressarem os posicionamentos em relação a estes fatos da língua.

Conforme os dados dessa atividade, evidenciamos que os discentes destacaram as palavras “tô”, “vei”, “ta” “fazer ela”, “a alma é de boa” como expressões que se aproximam da linguagem oral. Apesar de não ter solicitado a reescrita das palavras, propomos aos alunos que escrevessem no quadro os possíveis registros das palavras encontradas, se essas fossem utilizadas na escrita, em situações formais. Os alunos demonstraram interesse, motivação e descontração. E, à medida que iam registrando as palavras no quadro, as dúvidas iam sendo esclarecidas.

Quanto ao registro utilizado, destacamos que os discentes apresentaram respostas coerentes. A maioria informou que o registro utilizado foi o informal, com a utilização de termos próprios da faixa etária deles. Perceberam, ainda, o registro informal da repórter, na palavra “massa” por exemplo, e o fato de que, apesar de estarem ao vivo na emissora local, a entrevista foi adequada à situação. Sendo assim, percebemos que, embora a maioria tenha afirmado que desconheciam o termo “variação linguística” na prática social de uso da língua, eles compreendem esse fenômeno. Importante salientar que, sem perder de vista nosso foco de estudo, aproveitamos a oportunidade para iniciar o debate acerca da variação na escrita de formas verbais infinitivas, evidenciada na PI e nas atividades interventivas, ao tempo que procuramos fornecer os conhecimentos necessários para solução do problema de pesquisa apresentado.

Em seguida, discutiremos os dados referentes à variação nas produções escritas. Os elementos analisados, a seguir, foram coletados nas atividades propostas durante a intervenção. O Quadro 6 apresenta os dados da primeira atividade referida no Módulo 1, conforme Apêndice G, onde os participantes deveriam observar trechos retirados dos textos produzidos pela turma nas atividades de PI, identificar os casos com desvios e reescrever os trechos, corrigindo-os.

Quadro 6– Trechos da primeira atividade interventiva e quantitativo da reescrita pelos participantes

Trechos retirados dos textos produzidos na PI	Reescrita /quantitativo
“...tenho que <u>melhora</u> bastante”	Melhorar (18) / melhora (3)
“Nunca ouvi <u>fala</u> .”	Ouvi falar (8)/ ouvir (hipercorreção) falar (7) / ouvi fala (6)
“Tenho dificuldade em <u>identifica</u> as letras...”	Identificar (14) identifica (2)
“Sinto medo de não <u>conquista</u> o que eu quero”	conquistar (15) conquista (6)
“O princípio de tudo é <u>está</u> bem consigo mesmo”	é estar (8)/ é esta (3) é está (4)
“No futuro eu imagino <u>se</u> advogado, <u>te</u> meu trabalho, <u>te</u> uma casa.”	ser advogado/ter meu trabalho/ ter uma casa (12)/ se advogado/ te meu trabalho/ te uma casa (4)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os dados observados no Quadro 6 demonstram que alguns desvios relacionados à desinência de infinitivo ainda foram mantidos. De 147 ocorrências, considerando as repetições, em 75 palavras não houve a omissão do morfema *-r*, enquanto em 72 o desvio permaneceu. Parte dessas ocorrências ocorreu nas locuções verbais e no equívoco entre a forma do presente do indicativo, o pronome demonstrativo e a forma do infinitivo, em que os alunos registraram “é esta” e “é está” no “ouvi fala”, “tenho que melhora”, dentre outros. Como já afirmamos na fundamentação deste estudo, quando conjugado em um tempo, modo ou pessoa, o verbo perde o traço de forma nominal e passa a ganhar outras informações morfológicas, como de número, pessoa, tempo e modo. No caso das locuções verbais, dois verbos aparecem juntos na frase, um verbo auxiliar e um principal, desempenhando o papel de um único verbo, ou seja, transmitindo apenas uma ação verbal. Nesse sentido, conforme a prescrição normativa, devemos registrar, na escrita, a desinência de infinitivo impessoal no verbo auxiliar e a forma conjugada no verbo principal. Entretanto, o que percebemos nas formas verbais compostas registradas pelos participantes na primeira atividade interventiva foi uma tendência à omissão do morfema indicativo de infinitivo, tornando a frase incoerente.

Quadro 7– Quantitativo dos registros de formas verbais no infinitivo e no presente do indicativo na atividade de completar lacunas

Formas verbais infinitivas/presente do indicativo	Quantitativo de registros
(deixa - deixar) “Vou _____ a vida me levar.” “_____ a vida me levar, vida leva eu...”	deixar (21) deixa (19) deixa (2)
(ganha- ganhar) “Te dei o sol, te dei o mar, pra _____ seu coração...” Ele _____ muito bem naquele setor.	ganhar (20) ganha (1) ganha (20) ganha (1)
(fugi-fugir)/ (menti-mentir) "Não adianta _____ Nem _____ pra si mesmo agora...” Eu _____ do problema. Eu não _____ sobre meus sentimentos.	fugir (20) fugi (1) mentir (13) menti (6) fugi (15) fugir (6) menti (9) mentir (12)

(olha – olhar)	
“Tem gente que veio só _____.” Ela _____ ao redor e não o encontra.	Olhar (20) olha (1) Olha (20) olhar (1)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Das 208 palavras grafadas, 177 foram destacadas conforme a escrita padrão, com a omissão da desinência de infinitivo, enquanto que a forma variável ocorreu em 31 palavras. Percebemos, aqui, uma tendência à hipercorreção nas palavras da terceira conjugação, no caso de “fugir”, como “eu fugir do problema”, com seis (6) ocorrências e “mentir”, como “eu não mentir sobre meus sentimentos”, em que 12 ocorrências foram registradas. Para elucidar esse fenômeno, trazemos as reflexões de Bagno (2011, *apud* Belga, 2019) quando teoriza que ao acrescentar o [r] em formas verbais conjugadas como se fossem infinitivos, o sujeito percebe o apagamento indevido do [r] final das formas verbais infinitivas e pensa corrigir as formas conjugadas acrescentando o [r] final. Conforme afirma o autor, um dos princípios nos quais a hipercorreção se realiza é o de que, entre uma forma habitual e espontânea, estranha à variedade linguística, o indivíduo opta por outra forma que parece exigir um estilo mais monitorado, tentando ser o mais correto possível, o que o leva a cometer o desvio. Isso acontece com indivíduos com maior nível de letramento, como também com aqueles com baixa escolaridade ou pouco conhecimento dos gêneros escritos.

A seguir, exporemos os dados referentes à segunda atividade do Módulo 2, Apêndice G, em que os estudantes deveriam ouvir as frases contendo verbos no infinitivo ditadas pela pesquisadora e escrever conforme a pronúncia.

Quadro 8– Quantitativo de manutenção e omissão da desinência de infinitivo a partir de ditado

Verbos no infinitivo da atividade	Manutenção da desinência de infinitivo	Omissão da desinência de infinitivo
Ele não <u>quer calar</u> diante de tanta injustiça.	20	que calar (1)
Você <u>quer saber</u> quantos anos tenho?	20	que saber (1)
Quando você <u>aparecer</u> aqui nós conversaremos.	15	aparece (6)
Precisamos <u>fazer</u> o que é certo, não o	21	0

que é fácil.		
Vou <u>averiguar</u> isso melhor.	20	averigua (1)
Vai <u>dar</u> para <u>recuperar</u> as notas, caso você se dedique.	16 20	vai da (5) recupera (1)
Pretendo <u>levar</u> a vida com mais tranquilidade.	21	0
Se eu <u>chamar</u> , você me atende, por favor!	21	0
Eu vou <u>passar</u> a limpo essa história.	21	0
Gosto de <u>escovar</u> o pelo do meu gato.	20	escova (1)
Algumas pessoas não querem <u>casar</u> cedo.	21	0
Total	236	16

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Por meio dos dados do Quadro 8, conforme Apêndice G, os participantes deveriam escrever as frases que eram ditadas pela pesquisadora. Vale salientar que esses verbos já havia sido registrados antes, na fase diagnóstica, em outra proposta de atividade apresentada na metodologia. Desse modo, pretendíamos verificar a eficácia da intervenção aplicada. Os dados evidenciam que, considerando as repetições, foram 236 ocorrências de manutenção do morfema *-r*, enquanto em 16 houve omissão. Os dados dispostos no Quadro 9 referem-se aos resultados comparativos dessas atividades.

Quadro 9– Comparativo dos dados referentes às atividades aplicadas nas fases diagnóstica e interventiva

Verbos no infinitivo	Omissão na atividade diagnóstica	Manutenção na atividade diagnóstica	Omissão na atividade interventiva	Manutenção na atividade diagnóstica
quer calar	6	15	1	20
quer saber	6	15	1	20
aparecer	7	14	6	15
fazer	0	21	0	21
averiguar	7	14	1	20
dar	15	5	5	16
recuperar	5	16	1	20
levar	4	17	0	21
chamar	5	16	0	21
passar	6	15	0	21

escovar	5	16	1	20
casar	0	21	0	20
Total	66/236	170/236	16/236	220/236

Fonte: Elaborado pela autora

Constatamos que houve uma redução considerável do apagamento nas formas verbais apresentadas em relação à primeira atividade aplicada. Tomemos como exemplo a forma verbal “quer calar”, que havia sido registrada de três formas diferentes, ocorrendo apenas um registro de forma inadequada. Outro dado significativo foi a forma verbal “dar”, onde somente seis (6) participantes grafaram conforme a escrita padrão, antes da intervenção. Já na segunda aplicação só cinco (5) participantes grafaram o verbo com o desvio. Finalmente, apresentamos, na Tabela 2, os dados gerais das atividades interventivas aplicadas.

Tabela 2– Dados gerais das atividades interventivas aplicadas em quantitativo e percentual

Atividade	Manutenção do morfema Quantitativo/frequência relativa	Omissão do morfema Quantitativo/frequência relativa
Reescrita de trechos com inadequações	75/147/ 51%	72/147/49%
Preenchimento de lacunas	177/208/ 85%	31/208/15%
Ditado de frases	220/236/ 93%	16/236/ 7%
Total de atividades	472/591/80%	119/591/ 20%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Pelos dados da Tabela 2, observamos que de 591 registros de verbos durante a etapa interventiva, em 472 palavras houve o registro da desinência de infinitivo, conforme a norma padrão, correspondendo a 80%. Enquanto que em 119 palavras o desvio ainda permaneceu, representando 20% do quantitativo. De maneira geral, identificamos, portanto, uma redução significativa de palavras entre a atividade diagnóstica e de PI para a atividade após a intervenção.

Diante dos dados expostos, evidenciamos que, apesar de a forma variável da desinência de infinitivo, com a omissão do morfema, não ter sido sanada completamente, os resultados apontam para um efeito positivo a partir da proposta de intervenção aplicada, tendo em vista os índices percentuais obtidos. Desse modo, é preciso ressaltar que os dados até aqui apresentados

revelam um avanço no registro adequado das formas verbais infinitivas. Passaremos, então, a analisar os números na PF e o comparativo entre a PI e PF.

4.1.3 Análise e discussão dos dados na PF

Após a etapa de intervenção da SD, a partir dos módulos 1 e 2, solicitamos a PF, objetivando verificar os resultados referentes à aplicação da SD e, conseqüentemente, possíveis avanços em relação ao objeto de estudo. O Quadro 10 mostra os registros de omissão da desinência de infinitivo na PF, apresentando os seus dados.

Quadro 10– Trechos dos textos da PF onde houve a omissão do morfema -r

“ O princípio de tudo é <u>está</u> bem consigo mesmo “ <u>Planeja</u> os estudos é o primeiro passo.” (AMSS)
“ Gosto de <u>dormi</u> .” (ISS)
“ Como você pretende <u>está</u> no futuro?” “ Qual profissão você pretende se <u>forma</u> no futuro?” (KFO)
“ Eu pretendo <u>trabalha</u> como perita criminal.” “ Pretendo <u>conquista</u> minhas coisas.” (LOS)
“ Um sonho é ter minha casa, <u>conquista</u> minhas coisas.” “ Quero <u>compra</u> minhas coisas.” (YCG)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro 11– Total de ocorrências da omissão da desinência de infinitivo nas três conjugações verbais na PF

Verbos de 1ª Conjugação		Verbos de 2ª Conjugação		Verbos de 3ª Conjugação	
Registro do morfema	Omissão do morfema	Registro do morfema	Omissão do morfema	Registro do morfema	Omissão do morfema
preparar	está (2)	Poder		conseguir	dormi
estudar (2)	planeja	fazer (13)		sair	
dar (5)	conquista (2)	Requer		suprir	
entrevistar (3)	compra	saber (7)			
formar	trabalha	aprender			
jogar (2)	forma	ser (7)			
ajudar (4)		ter (12)			
precisar		manter (3)			
montar		Torcer			
realizar		Trazer			
trabalhar (4)		comer			
acreditar		proteger			
parar		Ler			
conversar		crescer			
resenhar					
falar (4)					

contar					
perguntar					
mandar					
ganhar					
cuidar (3)					
ficar					
cozinhar					
tratar					
praticar					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Já o Quadro 11, acima, evidencia que, nos textos da PF, foram encontrados 103 verbos no infinitivo. Desse total, apenas 9 com ocorrências de omissão da desinência de infinitivo, correspondendo a 8%. Em contrapartida, em 94 palavras, ou 92% em percentual, o morfema foi mantido, como estabelece o padrão ortográfico da língua. Após a intervenção, o texto da maioria dos informantes não apresentou ocorrência do fenômeno em estudo. Além disso, verificamos que o fenômeno da hipercorreção não ocorreu em nenhum dos textos.

Constatamos, ainda, que houve um avanço significativo na omissão da desinência de infinitivo no *corpus* da PF. Foram quarenta e três (43) registros de verbos de 1ª conjugação, cinquenta e um (51) de 2ª conjugação, e a única palavra de 3ª conjugação foi registrada com o desvio. Importante acrescentar que a forma divergente permaneceu em percentual maior nos verbos de 1ª conjugação, oito (8) das nove (9) palavras registradas, como foi constatado na PI. A seguir, apresentamos uma análise comparativa dos resultados obtidos na PI e na PF.

4.1.4. Análise comparativa dos dados da PI e PF

Objetivando visualizar melhor os resultados, apresentamos, no próximo tópico, uma análise comparativa das ocorrências da omissão do morfema entre a PI, incluindo as atividades anteriores à intervenção, e na PF, incluindo as atividades posteriores à intervenção. Após análise comparativa dos dados da PI com os da PF, foi possível constatar o efeito da aplicação da SD. Notamos uma redução significativa das ocorrências da omissão da desinência de infinitivo. Essas informações podem ser comprovadas pela tabela 3, a seguir.

Tabela 3 - Dados comparativos sobre a omissão da desinência de infinitivo nas formas verbais na PI e PF

PI		PF	
Omissão do morfema R	Manutenção do morfema R	Omissão do morfema R	Manutenção do morfema R

109/216	107/216	6/103	97/103
51%	49%	4%	96%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Assim, de 216 verbos no infinitivo registrados, na PI, em 109 palavras houve a omissão do morfema *-r*, o que corresponde a 51%, enquanto em 107 esse morfema foi mantido, correspondendo a 49%.

Comparando os dados, percebemos que na PF, após aplicação da SD, esse percentual diminuiu significativamente, pois, de um total de 103, correspondendo a 92% do total de registros, em apenas 9 (8%) ocorreu a omissão do morfema. Nesse sentido, notamos que houve uma diferença bastante relevante que comprova o efeito positivo do trabalho realizado.

Além de uma análise qualiquantitativa, consideramos necessário, baseando-nos em pesquisas já realizadas, observar as variáveis que podem ter atuado como contextos favorecedores ou não para as ocorrências no fenômeno em pauta na escrita. Os resultados dessa análise serão apresentados no próximo tópico.

4.2 Análise das variáveis linguísticas

Estudos de cunho sociolinguístico no português brasileiro apontam algumas variáveis como contextos favorecedores do fenômeno da omissão da desinência de infinitivo nas formas verbais, a saber, a classe morfológica e a dimensão do vocábulo. Diante disso, optamos por analisar essas variáveis linguísticas, apontadas como mais relevantes para ocorrência do fenômeno, baseando-nos em pesquisas já realizadas.

Nessa perspectiva, a pergunta que motivou a nossa pesquisa foi “quais as variáveis linguísticas são favorecedoras para a omissão da desinência verbal de infinitivo na escrita dos alunos em um contexto de 9º ano?” As nossas hipóteses foram as de que a classe morfológica e a extensão do vocábulo são variáveis linguísticas favoráveis à omissão da desinência verbal de infinitivo.

Desse modo, a partir da análise dos dados, quanto à classe morfológica, nossa hipótese foi confirmada, pois verificamos um significativo número de ocorrências nas formas verbais, enquanto que em outras classes gramaticais esse fenômeno não se verificou. Nos textos analisados, os não verbos, que incluem outras classes como substantivos, preposições, advérbios e adjetivos totalizaram quarenta e oito (48) ocorrências na PI e PF. A única ocorrência de apagamento foi “melho”, para “melhor”. Em todas as outras palavras o morfema *-r* foi mantido. A esse respeito, conforme exposto anteriormente, Callou, Moraes e Leite (1996)

confirmaram, por meio de pesquisas, que a classe morfológica é uma variável relevante para a ocorrência do apagamento, uma vez que os verbos apresentam uma tendência maior para esse fenômeno, ocorrendo com frequência maior nas desinências de infinitivo. Diante disso, os dados confirmaram a recorrência maior de desvios de omissão do morfema *-r* em verbos.

A outra variável considerada na presente pesquisa foi a dimensão do vocábulo. Em estudo aqui já mencionado, sobre a presença desse fenômeno na oralidade, Callou, Moraes e Leite (1996) constataram que quanto maior o número de sílabas, maior o índice de ocorrências.

Nesse mesmo sentido, Mollica (2003, *apud* Messias 2019) também observou a variável dimensão do vocábulo como um contexto favorecedor ao fenômeno, em um estudo sobre o apagamento do R na língua escrita, em posição final, influenciado pela oralidade. A maior tendência ao apagamento à desinência de infinitivo ocorria com maior incidência em palavras trissílabas e polissílabas. Desse modo, a autora constata a importância do tamanho do vocábulo para a ocorrência do apagamento, enfatizando que, na escrita, o registro de segmentos onde há a omissão, na fala, é menos frequente em itens grandes do que em itens monossilábicos. Sendo assim. Após análise dos dados, verificamos que essa tendência não se confirmou no *corpus* analisado, pois, somando os dados na PI e PF, atestamos que a maioria das ocorrências se deu em palavras dissílabas, como podemos verificar na tabela 4, a seguir.

Tabela 4– Variável dimensão do vocábulo na PI e PF

Dimensão do vocábulo	PI/ Ocorrências	PF/Ocorrências
Monossílabo	32	0
Dissílabo	26	4
Trissílabo	32	4
Polissílabo	19	0

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A Tabela 4 evidencia que a maior parte das ocorrências se referem a vocábulos monossílabos e dissílabos, totalizando 62 dos casos de omissão do morfema *-r* em infinitivos, enquanto as palavras trissílabas e polissílabas somaram 55 ocorrências, na PI e PF.

Apesar da diferença ter sido pequena, notamos que a nossa segunda hipótese não foi confirmada, pois os dados não corroboram com a maioria dos estudos semelhantes sobre o fenômeno, que atribuem aos polissílabos a maior parte das ocorrências de apagamento da

desinência de infinitivo. Esse mesmo resultado foi verificado no estudo de Messias (2019), uma vez que os dados apontaram para uma maior ocorrência do fenômeno em vocábulos dissílabos. No entanto, consideramos que os dados e resultados analisados por meio desta dissertação possam suscitar novas possibilidades de estudo e pesquisa acerca do tema abordado.

Finalmente, por meio de todo o percurso percorrido, acreditamos que o trabalho realizado foi produtivo, pois, partindo de uma dificuldade verificada em um contexto específico, conseguimos diagnosticar, descrever e analisar todas os aspectos relevantes relacionados ao objeto de estudo apresentado. Sobre esse aspecto, retomamos a reflexão de Bortoni-Ricardo (2005) e ratificamos que o aparato teórico e metodológico para a diagnose de erros é uma das contribuições mais profícuas da linguística para o ensino de línguas. Dando por concluída a análise dos resultados, apresentaremos, na seção seguinte, as considerações finais acerca do estudo realizado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É sabido que o conhecimento de processos morfológicos e seu reflexo da língua escrita auxilia o professor de Língua Portuguesa a compreender a origem de desvios de cunho ortográfico que, muitas vezes, avançam para as séries finais do ensino fundamental e, caso não recebam a intervenção adequada no período de escolarização, podem prolongar-se por toda a vida do indivíduo.

Conforme mencionamos na introdução desta pesquisa, o referido estudo tratou de um fenômeno variável pelo enfoque da modalidade escrita da língua, na perspectiva da Morfologia, tomando, para tanto, produções escritas de alunos do 9º ano do ensino fundamental.

Desse modo, a pergunta que fizemos foi “quais as variáveis linguísticas favorecedoras para a omissão da desinência verbal de infinitivo na escrita?” Hipotetizamos que a classe morfológica e a extensão do vocábulo são contextos que podem favorecer a omissão da desinência verbal de infinitivo. Propomos, como objetivo geral, analisar as ocorrências de omissão da desinência verbal de infinitivo na escrita de alunos e os contextos favorecedores do fenômeno, na perspectiva da Morfologia. Especificamente, objetivamos: (i) identificar os desvios de omissão da desinência verbal de infinitivo na escrita de alunos de uma turma de 9º ano; (ii) descrever os contextos mais frequentes do fenômeno; (iii) desenvolver uma proposta didática para minimizar os desvios analisados.

Sendo assim, percorremos as etapas que compreendiam o modelo de sequência didática (SD) para a realização desta pesquisa, a saber: (i) apresentação da situação; (ii) produção inicial; (iii) aplicação dos módulos de intervenção e (iv) produção final. Finalizadas essas etapas, iniciamos a análise e discussão dos dados.

Após análise dos dados, evidenciamos que a omissão de morfemas foi recorrente nos textos dos participantes. Percebemos que este fenômeno ocorreu com frequência maior nas formas verbais, enquanto que em outras classes gramaticais esse fenômeno não se verificou. Nos textos analisados, os não verbos (que incluem outras classes, como substantivos, preposições, advérbios e adjetivos) não houve omissão de morfemas, à exceção de uma palavra.

Desse modo, contabilizamos, na produção inicial (PI), 109 desvios, o que corresponde a 55% do total das palavras registradas. Nas atividades interventivas aplicadas foram registradas 591 formas verbais. Desse total, em 472, correspondendo a 80%, a desinência de infinito foi mantida e em 119, correspondendo a 20%, houve a omissão do morfema. Por fim, na produção final (PF), identificamos 103 registros, sendo que em 94% desse total o morfema *-r* foi mantido e em apenas 6% das palavras houve o desvio.

Diantes dos resultados obtidos, constatamos um avanço significativo na escrita das formas verbais no infinitivo. Evidenciamos uma redução expressiva de ocorrência da omissão da desinência de infinitivo nos textos produzidos ao final da aplicação da SD, se comparados aos textos da PI. Acreditamos que o estudo realizado tenha servido para suscitar reflexões acerca da relação entre processos morfológicos, variação linguística e aprendizagem da escrita no contexto onde a pesquisa foi realizada.

Verificamos que a intervenção pedagógica realizada teve um efeito positivo para os alunos participantes da pesquisa. Conseguimos, com o trabalho realizado, uma diminuição significativa de ocorrências do fenômeno em estudo entre a PI e PF. Destacamos, aqui, que o fato de as ocorrências terem diminuído, na PF, não garante que os desvios tenham sido totalmente solucionados, pois isso é praticamente impossível, visto a complexidade do fenômeno. Desse modo, a Morfologia pode ser um caminho favorável para a consolidação da aprendizagem da escrita ortográfica, possibilitando ao discente explorar a estabilidade que os morfemas da língua oferecem. É preciso, no entanto, que o tratamento desse aspecto, sobretudo no que diz respeito à Morfologia verbal, seja consistente e gradual em todas as etapas do ensino fundamental, para que esses e outros desvios na escrita sejam solucionados ou minimizados, não só no contexto escolar, onde os estudantes estão inseridos, mas nos diversos contextos em que o uso da escrita se fizer necessário.

Salientamos, ainda, que as contribuições do estudo realizado não alcançaram apenas os discentes, mas, inevitavelmente, também a professora pesquisadora. As contribuições do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) não se restringiram somente ao público para o qual a pesquisa foi destinada, mas oportunizou a continuidade da minha formação profissional e à reflexão sobre as práticas então realizadas em sala de aula, e sobre questões teóricas extremamente importantes para aperfeiçoar a minha prática pedagógica.

Por fim, ressaltamos a relevância do estudo aqui realizado, sem dar por esgotada a discussão sobre essa temática, já estudada por outros pesquisadores. Consideramos necessária, ainda, outras pesquisas acerca da Morfologia, associados à Sociolinguística, à escrita e suas implicações na competência linguística dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAHIA, Secretaria da Educação do Estado. **Documento curricular referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental**. v. 1. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020.484 p.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra, 6.ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1997.
- BASÍLIO, Margarida. **Teoria Lexical**. São Paulo: Ática, 2004.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. 672p.
- BELGA, Juliana dos Santos. **Hipercorreção na escrita acadêmica: uma análise de textos de alunos da graduação em direito**. 2019. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2019. Disponível em <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/LETR-B9LHU6/1/1982m.pdf>. Acesso em 15 fev. 2024.
- BORBA, Francisco da Silva. **Introdução aos estudos lingüísticos**. 11. ed. São Paulo: Pontes, 1991.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora? sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em 10 fev. 2023.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resultados do Índice da Educação Básica (Ideb 2021)**. Brasília, DF: Inep, 2022. <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-saeb-e-do-ideb-2021>. Acesso em: 30 nov. 2022.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Saeb 2021: **Indicador de Nível Socioeconômico do Saeb 2021: nota técnica**. Brasília, DF:

Inep, 2023. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/Indicadores_de_nivel_Nota_tecnica_2021.pdf.

Acesso em: 11 nov. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

CAMPOS, Elísia Paixão de. **Por um novo ensino de gramática: Orientações didáticas e sugestões de atividades**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2014, 224 p.

COELHO, Izete Lehmkuhl [et al.] **Sociolinguística**. Florianópolis: 2010. 172 p.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. - 7. ed., Rio de Janeiro: Lexikon, 2017. 800 p. Disponível em:

https://www.academia.edu/22736916/Celso_Cunha_e_Lindley_Cintra_Nova_Gramatica_do_Portugues_Contemporaneo. Acesso em: 28 nov. 2022.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michéle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FIORI, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008, 144p.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001.

GIANSANTE, Antônio Benoni. **Tudo sobre verbos**. São Paulo: Respel, 2000.

GOULART, T. P. D.; MIRANDA, A. R. M. Um estudo sobre a grafia de morfemas flexionais em textos de escrita inicial. *ReVEL*, v. 21, n. 40, 2023.

KLEIMAN, Ângela B.; SEPULVEDA, Cida. **Oficina de Gramática – Metalinguagem para principiantes**. São Paulo: Pontes, 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 208 p.

MATTOSO CÂMARA, Joaquim Jr. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1983.

MEDINA, Cremilda de Araújo. **Entrevista: o diálogo possível**. São Paulo: Ática, 2011.

MESSIAS, Eveline Souza. **Apagamento do /R/ em formas verbais infinitivas em textos escolares: uma proposta de intervenção.** 2019. Dissertação (mestrado) –Universidade Estadual de Feira de Santana. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2019.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.) **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras.** 6. ed. São Paulo, 2006.

PILATI, Eloisa. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa.** São Paulo: Pontes Editores, 2017.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** São Paulo: Mercado das letras, 1996.

SANDALO, M. F. S. Morfologia. *In:* MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras.** São Paulo: Cortez, 2001. p. 181-206.

SANDMANN, António José. **Morfologia Geral.** São Paulo: Contexto, 1997.

SILVA, Maria Cecília Pérez de Sousa; Koch, Ingedore Grunfeld Villaça. **Linguística aplicada ao português: Morfologia.** 10ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa.** Porto Alegre, ArtMed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

 UESB Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Professora Pesquisadora: Luciana Matos de Sousa Silva	 PROFLETRAS Rede Nacional
	Aluno(a):	
	Série: 9º Turma: Turno:	

Caro estudante, com o objetivo de fazer um levantamento do seu contexto sociocultural, solicitamos sua colaboração no sentido de fornecer as informações contidas neste questionário. Elas servirão para conhecermos o perfil da turma e orientarão o trabalho a ser desenvolvido!

DADOS PESSOAIS

Nome completo:

Endereço:

Data de nascimento: ____/____/____

Idade: _____ Whatsapp: _____

Gênero: () masculino () feminino

DADOS SOCIOECONÔMICOS E ESCOLARES

1. Qual o grau de escolaridade de seu pai ou responsável?

- () Ensino Fundamental incompleto.
- () Ensino Fundamental completo.
- () Ensino Médio incompleto.
- () Ensino Médio completo.
- () Ensino Superior incompleto.
- () Ensino Superior completo.
- () Pós-graduação.
- () Não estudou.
- () Não sei

2. Até qual o grau de escolaridade de sua mãe ou responsável?

- Ensino Fundamental incompleto.
- Ensino Fundamental completo.
- Ensino Médio incompleto.
- Ensino Superior incompleto.
- Ensino Superior completo.
- Pós-graduação.
- Não estudou

A casa onde você mora é:

- própria. alugada. cedida.

3. Além de você, quantas pessoas moram em sua casa?

4. Quem mora com você?

- Moro sozinho(a).
- Pai, mãe e irmãos(ãs).
- Pai e irmãos(ãs).
- Mãe e irmãos(ãs).
- Outros parentes, amigos(as) ou colegas.

5. Qual a profissão que seus pais ou responsáveis exercem atualmente?

Pai ou

responsável: _____

Mãe ou

responsável: _____

6. Há quanto tempo você estuda nesse colégio?

- Há 4 anos
- Há 3 anos
- Há 2 anos
- Há 1 ano

7. Em que tipo de escola você estudou antes de se matricular nesse colégio?

- Somente em escola pública.
- Parte em escola pública e parte em escola particular.
- Somente em escola particular.

9. Qual o meio de transporte que você utiliza para ir ao colégio?

- A pé/carona/bicicleta.
- Transporte da família (carro/moto).
- Transporte escolar.
- Transporte público.

10. Você já repetiu algum ano escolar?

Sim Não. Qual a série? _____

11. Caso tenha respondido “Sim” na questão anterior, por que você acha que isso aconteceu?

Dificuldades em relação às disciplinas.

Falta de interesse e compromisso.

Problemas familiares.

Problemas de saúde.

Outro. _____

12. Quantas horas você estuda diariamente (fora da escola)?

Mais de 3 horas diárias.

2 a 3 horas diárias.

Menos de 2 horas diárias.

Não tenho uma rotina diária de estudos.

Estudo apenas em vésperas de avaliações.

13. Ao realizar os estudos e atividades escolares em casa, você:

Estuda sozinho(a).

Estuda acompanhado(a) pelo pai/ mãe ou responsável.

Estuda acompanhado(a) pelo professor(a) de reforço escolar.

Outro. Qual? _____

14. Como gasta seu tempo fora da escola?

Gasto meu tempo em internet/redes sociais.

Saio com os amigos, curto shows, shopping etc.

Uso o tempo para estudar.

Pratico esporte e cumpro meus compromissos com a escola.

Tenho emprego remunerado e cumpro meus compromissos com a escola.

Depois dos compromissos com a escola, faço leituras, pesquisas e, no final de semana, tenho lazer.

Outro. Como? _____

15. Você possui: (pode marcar mais de uma opção)

Celular Tablet computador/notebook impressora

16. Onde você costuma acessar a internet?

Em casa, somente por meio de dados móveis.

Em casa, por meio de assinatura de um provedor.

Na casa de parentes e/ou amigos.

Somente na escola, quando é permitido.

Não tenho acesso à internet

17. Se tem acesso à internet em casa, indique com qual finalidade você a usa? (Pode marcar mais de uma opção)

- () Uso-a para diversão acessando redes sociais, jogos e sites de entretenimento.
 () Uso-a para estudar e fazer pesquisas de interesses gerais.
 () Uso-a apenas para estudar.
 () Outro. Qual? _____

18. Quais recursos da Internet você mais utiliza? (Pode marcar mais de uma opção).

- () Blogs
 () E-mails
 () Aplicativos de músicas
 () Sites de pesquisas
 () Redes sociais (Whatsapp, Twitter, Instagram)
 () Jogos
 () Outros. _____

Caro estudante, com o objetivo de fazer um levantamento sobre algumas questões referentes a sua experiência em relação à aprendizagem da Língua Portuguesa no contexto escolar, solicitamos sua colaboração no sentido de fornecer as informações contidas a seguir.

1. Você considera a língua portuguesa uma língua difícil? Justifique:

2. Quais são as suas maiores dificuldades em relação à aprendizagem da língua portuguesa?

3. Quais atividades você mais gosta no ensino de Língua Portuguesa?

4. O que menos te agrada nas aulas de Língua Portuguesa?

5. Qual das modalidades da língua você considera mais difícil. A língua falada ou a língua escrita? Por quê?

6. Ao realizar atividades de produções escritas, quais são as suas maiores dificuldades?

7. Na sua opinião, a forma como falamos interfere na forma como escrevemos? Comente?

8. Você já ouviu falar no fenômeno chamado de variação linguística? Em caso positivo, o que entende por esse fenômeno?

9. Ao realizar atividades e produções escritas, você costuma reler e revisar o que escreveu para verificar possíveis “desvios” na escrita das palavras?

() Sempre () Às vezes () Raramente () Nunca

10. Quando possui uma dúvida em relação à escrita de alguma palavra, o que você faz?

11. Quais atividades você gostaria que fossem mais trabalhadas nas aulas de Língua Portuguesa para aperfeiçoar sua competência em relação ao uso da língua?

12. Dentre os vários gêneros textuais, a entrevista é considerada um gênero da esfera jornalística.

13. Você costuma ler ou ouvir entrevistas? O que você sabe a respeito desse gênero?

APÊNDICE B– APRESENTAÇÃO DO GÊNERO ENTREVISTA

	PROJETO DE PESQUISA DE MESTRADO	
	Professora Pesquisadora: Luciana Matos de Sousa Silva	
	Aluno(a):	

Figura 2 – Print retirada da entrevista do Telejornal



Fonte: <https://globoplay.globo.com/v/10795021/?s=0s>.

Após a visualização do vídeo, foram lançadas perguntas para incitar o debate, instigar e analisar as primeiras inferências dos alunos com relação ao gênero:

Você conhece o gênero entrevista? Já produziu algum texto deste gênero?

Onde foi realizada a entrevista? Por quem?

Você já assistiu outra entrevista como essa?

Quem foi o entrevistado? Apresente algumas características dele.

Em qual meio de comunicação a entrevista foi veiculada?

Qual a data de publicação?

Qual tema/assunto direcionou a entrevista?

O que te chamou mais atenção?

Quanto à linguagem utilizada pelo entrevistador e pelo entrevistado, o que você destacaria

 UESB Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	PROJETO DE PESQUISA DE MESTRADO			 PROFLETRAS Rede Nacional
	Professora Pesquisadora: Luciana Matos de Sousa Silva			
	Aluno(a):			
	Série: 9º	Turma:	Turno:	

O GÊNERO ENTREVISTA

O enfoque aplicado ao termo “basicamente” se refere a uma noção genérica de que estamos acostumados a presenciar pessoas concedendo entrevistas aos veículos de comunicação, ora representados pelo rádio ou televisão, de forma presencial, ou seja, ao vivo. No entanto, há entrevistas que são transcritas para a linguagem escrita, como é o caso da ocorrência em jornais impressos ou revistas.

O aspecto que incide na diferença entre a modalidade oral/escrita é justamente as marcas da oralidade, visto que a linguagem corporal, como, por exemplo, gestos, interrupção e retomada de pensamentos, também compõem o perfil do entrevistado.

Tal gênero possui uma finalidade em si mesmo – a informação. Trata-se da interação entre os interlocutores, aqui representados na pessoa do entrevistador e do entrevistado, cujo objetivo é relatar suas experiências e conhecimentos acerca de um determinado assunto de acordo com os questionamentos previamente elaborados por aquele.

Há diferentes tipos de entrevistas, entre elas: a entrevista de emprego, a entrevista médica, a jornalística, dentre outras. A “imagem” que pretendemos passar fala muito a respeito de nós mesmos, daí a importância de nos posicionarmos de maneira condizente com os fatos circunstanciais.

Em relação às particularidades da dessa modalidade textual, analisemos alguns de seus elementos constitutivos. Geralmente, a entrevista costuma compor-se de:

Manchete ou título – Como o objetivo é despertar o interesse no público expectador, essa costuma vir acompanhada de uma frase de efeito, proferida de modo marcante por parte do entrevistador.

Apresentação- Nesse momento faz-se referência ao entrevistado, divulgando sua autoridade em relação ao posicionamento social ou relevância no assunto em questão, como, por exemplo, experiência profissional e conhecimentos relativos à situação em voga, como também os pontos principais relativos à entrevista.

- **Perguntas e respostas** – Trata-se do discurso propriamente dito, em que perguntas e respostas são proferidas consoante ao assunto abordado. Em meio a essa interação há um controle por parte do entrevistador para demarcar o momento da atuação dos

participantes. **Finalização da entrevista** - com agradecimentos à participação do entrevistado.

- A entrevista pode apresentar, ainda, fotos do entrevistado com legenda.

A seguir, temos um exemplo de entrevista.

SÃO PAULO, 14 DE MARÇO DE 2022. MODELLNEW.COM

O que Gisele Bündchen passou até ser um fenômeno mundial

"Com 14 anos, uma editora me disse que eu nunca estaria na capa de uma revista" "nada estava certo em mim" disse a modelo

Gisele voltando para o início da sua carreira, você sempre teve o intuito de se tornar modelo?

Não, originalmente eu jogava vôlei, inclusive tinha a pretensão de me tornar jogadora profissional. Entretanto durante uma excursão, para São Paulo, a agência Elite me encontrou em um shopping e convidou para participar do concurso nacional "Elite Look of the Year", no qual fiquei em segundo lugar. Posteriormente participei do concurso mundial "Elite Model Look", onde me coloquei na quarta posição. Então em Janeiro de 1995, com 14 de anos, me mudei para São Paulo e comecei minha carreira de modelo,

No começo de sua jornada como modelo, teve alguma insegurança que a fez questionar sua capacidade para modelar?

Quando cheguei em São Paulo, com 14 anos, uma editora me disse que eu nunca estaria na capa de uma revista porque o meu nariz era grande demais, os meus olhos eram muito pequenos e nada estava certo em mim. Eu liguei para o meu pai falando que não iria conseguir, pois o meu nariz era muito grande, ele disse que se repetissem aquilo deveria falar que o meu nariz era acompanhando de uma grande personalidade. Tomei aquilo como verdade e um incentivo para ser sempre melhor.

Gisele é uma supermodelo brasileira e inspiração para jovens mulheres ao redor do mundo. Na entrevista de hoje saberemos com detalhes sobre cada etapa da vida, desafios e superações dessa incrível mulher. Preparados para se impressionarem?



Primeiro desfile topsless da Gisele, aos 14 anos.



Foto do primeiro desfile de Gisele, aos 14 anos.

Sendo um fenômeno mundial, qual a sua reação aos paparazzis?

Sabe o que sinto sobre os paparazzis? Eu sinto que eles alimentam um sistema de mídia, que não precisa ser baseado em fatos, eles simplesmente criam histórias sobre o que eles querem, sem nenhuma credibilidade. Eu entendo que esse é o trabalho deles, mas isso não é justo, pois se você for falar sobre alguma coisa deve ter certeza, deve ser responsável.



Gisele fotografada pelos paparazzis em um dia de chuva nos Estados Unidos.



Último desfile da carreira de Gisele, nas passarelas, pela Colcci, em 2016.

Como você lida com os boatos que circulam sobre a sua pessoa na mídia?

Para mim, os boatos são coisas muito ruins, se você escolher focar neles, eles irão somente aumentar. Por essa razão eu escolho focar nas coisas que me inspiram, me fazem feliz e trazem divertimento para a minha vida. Pois é isso que eu quero criar, e é isso que eu estou criando.

Depois de tantos anos nessa carreira, o que te motivou a se despedir das passarelas?

Meu corpo estava me dando sinais para parar, eu o respeitei. Porém não foi uma aposentadoria, continuo trabalhando, só não mais nas passarelas. Como eu desejava, hoje tenho mais tempo para focar em outros projetos e na minha família.

APÊNDICE C– PRODUÇÃO INICIAL

	PROJETO DE PESQUISA DE MESTRADO	
	Professora Pesquisadora: Luciana Matos de Sousa Silva	
	Aluno(a):	

Após assistir a entrevista e compreender as principais características do gênero entrevista, você agora irá produzir um texto desse gênero. Siga as instruções a seguir para a produção:

- ✓ Escolha um colega da classe para ser o entrevistado
- ✓ Escolha o tema da entrevista;
- ✓ Organize o roteiro com as perguntas;
- ✓ Realize a entrevista oralmente;
- ✓ Siga a estrutura do gênero para a produção escrita;
- ✓ Após revisão, passe o texto a limpo.

APÊNDICE D- MÓDULO 1 – ATIVIDADE 1

 UESB Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	PROJETO DE PESQUISA DE MESTRADO <hr/> Professora Pesquisadora: Luciana Matos de Sousa Silva <hr/> Aluno(a):	 PROFLETRAS Rede Nacional
---	--	---

A seguir será exibido novamente um trecho da entrevista, assistida por vocês na atividade anterior, veiculada no “Jornal da Manhã” do dia 27/07/2022, pela Rede Bahia de Televisão:

“ESTUDANTE BAIANO VIRALIZA APÓS DIZER EM ENTREVISTA QUE FALTOU PROVA PARA IR AO MÉDICO”

“Estudante baiano faltou a prova para cuidar dos dentes na Feira cidadã”

ESCUTE COM ATENÇÃO E COMPLETE AS LACUNAS COM AS PALAVRAS QUE FALTAM:

Adriana Oliveira (repórter) – Eu estou aqui na escola Eduardo Baiana, pertinho de onde a gente acompanhou Ariel na Feira Cidadã na região de Cajazeiras, Casa Grande 2. Ele já chegou e a pergunta que não _____, que todo mundo _____, Ariel. O professor Reginaldo aceitou sua explicação de que você estava no dentista e por isso não fez a prova?

Ariel (estudante)– Rapaz, _____ na reportagem. A explicação ele aceitou, ele deixou _____ a prova e a prova é hoje, no segundo horário.

Repórter – E você se preparou para essa prova?

Ariel – “Oxe”, estudei até três da madrugada, estou com sono até agora, acordei cambaleando parecendo um zumbi.

Repórter – E isso porque na primeira unidade você não foi tão bem.

Ariel – Não fui tão bom, mas não foi tão ruim, deu pra _____ as notas.

Repórter – A média é 5,0. Na primeira você ficou com quanto?

Ariel – Uns 4,5, mas...

Repórter – Vai dar pra _____ com essa prova de hoje?

Ariel – Não sei. O coração está batendo forte aqui, mas a alma é de boa. Então, acho que _____.

Repórter- Agora... Rendeu muito o que você falou, não só aqui na Bahia, como no país inteiro. Eu soube que na escola também foi uma resenha danada, você ganhou até novo apelido.

Ariel – Os caras me apelidaram de tártaro. Eu passando... Tártaro!!! Já olho assim desconfiado...

Repórter – Mas não é pra _____ de boa, como você leva, com humor?

Ariel – Levo de boa, mas me _____ de tártaro...Eu pedi uma avaliação à dentista de 1 a 10, ela me deu 8. Imagine!

Repórter - Isso significa que você está cuidando bem.

Ariel –Claro, _____ um fio dental, Listerine. Sorriso aqui pra _____.

Repórter – E aí. Não tem BO certo na hora do beijo.

Ariel – Não tem Bo. Não fica com mau hálito, nem nada. A menina ainda fala assim, esse bicho aqui, eu tenho que _____.

Repórter (risos) – Ariel é muito massa...

TEXTO COMPLETO

TRECHO DA ENTREVISTA VEICULADA PELO “JORNAL DA MANHÃ”, NA REDE BAHIA DE TELEVISÃO (27/07/2022)

ESTUDANTE BAIANO VIRALIZA APÓS DIZER EM ENTREVISTA QUE FALTOU PROVA PARA IR AO MÉDICO

Estudante baiano faltou a prova para cuidar dos dentes na Feira cidadã

Adriana Oliveira (repórter) – Eu estou aqui na escola Eduardo Baiano, pertinho de onde a gente acompanhou Ariel na Feira Cidadã na região de Cajazeiras, Casa Grande 2. Ele já chegou e a pergunta que não quer calar, que todo mundo quer saber, Ariel. O professor Reginaldo aceitou a explicação de que você estava no dentista e por isso não fez a prova?

Ariel (estudante)– Rapaz, aparecer na reportagem... A explicação ele aceitou, ele deixou fazer a prova e a prova é hoje, no segundo horário.

Repórter – E você se preparou para essa prova?

Ariel – “Oxe”, estudei até três da madrugada, estou com sono até agora, acordei cambaleando parecendo um zumbi.

Repórter – E isso porque na primeira unidade você não foi tão bem.

Ariel – Não fui tão bom, mas não foi tão ruim, deu pra averiguar as notas.

Repórter – A média é 5,0. Na primeira você ficou com quanto?

Ariel – Uns 4,5, mas...

Repórter – Vai dar pra recuperar com essa prova de hoje?

Ariel – Não sei. O coração está batendo forte aqui, mas a alma é de boa. Então, acho que vai dar.

Repórter- Agora, rendeu muito o que você falou, não só aqui na Bahia, mas no país inteiro. Eu soube que na escola também foi uma resenha danada, você ganhou até novo apelido.

Ariel – Os caras me apelidaram de tártaro, “véi”. Eu passando... Tártaro! Já olho assim desconfiado...

Repórter – Mas não é pra levar de boa, como você leva, com humor?

Ariel – Levo de boa, mas me chamar de tártaro...Eu pedi uma avaliação à dentista de 1 a 10, ela me deu 8. Imagine!

Repórter - Isso significa que você está cuidando bem.

Ariel – Claro, passar um fio dental, Listerine. Sorriso aqui pra escovar.

Repórter – E aí. Não tem BO certo na hora do beijo.

Ariel – Não tem Bo. Não fica com mau hálito, nem nada. A menina ainda fala assim, esse menino eu tenho que casar.

Repórter (risos) – Ariel é muito massa.

APÊNDICE E- MÓDULO 1 – ATIVIDADE 2

 <p>UESB Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia</p>	PROJETO DE PESQUISA DE MESTRADO	 <p>PROFLETRAS Rede Nacional</p>	
	Professora Pesquisadora: Luciana Matos de Sousa Silva		
	Aluno(a):		

A LINGUA VARIA

Observe os exemplos a seguir:



Nos quadrinhos, cada situação de interlocução apresentada requer o uso de uma linguagem **mais formal** ou **menos formal** da língua. O personagem prefere construções que não seguem a norma culta em situações mais informais, como revela, na conversa com a mãe, o uso de “ela” em “Não deixei ela aí?”, em lugar de “Não a deixei aí?”; como “tô aperreado, em lugar de “estou chateado”; “tava”, em lugar de “estava”; ou, na conversa com a namorada, a escolha de “cara”, em lugar de “cliente”. Conteúdo adaptado do livro didático, PNLN 2020, Se Liga na Língua (ORMUNDO, 2018, p. 64-65)

Percebemos, desta forma, que um mesmo indivíduo precisa empregar diferentes formas da língua em situações comunicativas diversas, procurando adequar a forma e o vocabulário em cada situação, seja no trabalho, na escola, com os amigos, com a família, em solenidades, no mundo virtual. Assim, dependendo do grupo social em que nos encontramos, nossa linguagem se modifica. Além disso, nem todas as pessoas empregam a língua da mesma maneira, pois a língua portuguesa não é uniforme, assim como não é nenhuma outra língua. As diferenças na fala das pessoas ocorrem devido a diferentes fatores como classe ou grupo social a que pertencem, idade, região do país onde moram, escolaridade etc. A essas diferenças dá-se o nome de **variação linguística**. Este é um fenômeno que também ocorre em outras línguas. Além disso, a língua também é empregada de modo diferente em situações que exigem maior

ou menor formalidade. Um estudioso da língua chamado Marcos Bagno afirma que dizer que uma língua apresenta variação significa dizer que ela é **heterogênea**, ou seja, influenciada por diversos fatores, ela está em permanente transformação

LINGUAGEM FORMAL/LINGUAGEM INFORMAL

Quanto aos níveis da fala, podemos considerar dois padrões de linguagem: a linguagem formal e informal. Certamente, quando falamos com pessoas próximas, utilizamos a linguagem dita coloquial, ou seja, aquela espontânea, dinâmica e despretensiosa.

No entanto, de acordo com o contexto no qual estamos inseridos, devemos seguir as regras e normas da gramática, seja quando elaboramos um texto (linguagem escrita) ou organizamos nossa fala numa palestra (linguagem oral).

Em ambos os casos, utilizaremos a linguagem formal, que está de acordo com a normas gramaticais. Observe que as variações linguísticas são expressas geralmente nos discursos orais. Quando produzimos um texto escrito, seja em qual for o lugar do Brasil, seguimos as regras do mesmo idioma: a língua portuguesa.

FALAR BEM É FALAR ADEQUADAMENTE

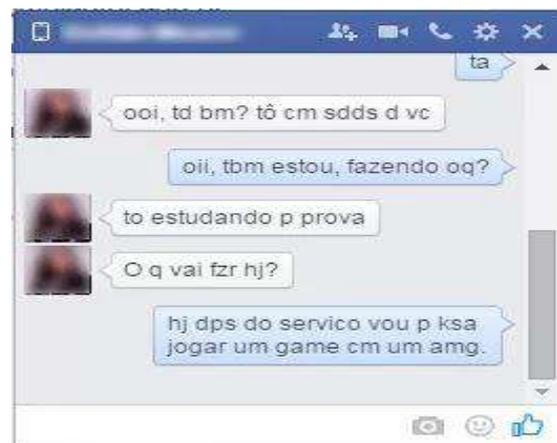
Observe, ainda, os seguintes exemplos:

Texto 1



Fonte: <https://www.google.com>

Texto 2

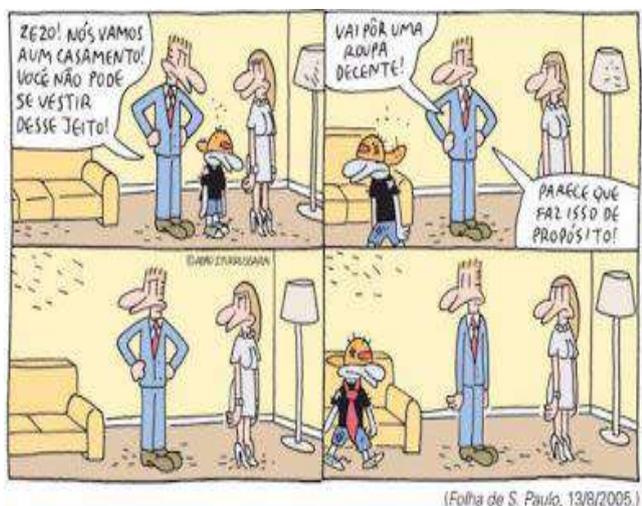


Fonte: <https://www.google.com>

Pelos exemplos acima, percebe-se que o falante do texto 1 utilizou uma linguagem inadequada, criando humor, pois a situação comunicativa não necessitaria de uma linguagem tão formal, enquanto que no texto 2, a linguagem utilizada cumpre sua função comunicativa, por tratar-se de uma conversa entre duas pessoas, numa linguagem coloquial, pelo WhatsApp. Contudo,

deve ser evitada em situações formais de uso da língua escrita, como em trabalhos escolares, redações, dentre outros.

Como você viu, a língua apresenta variação. Todos falam diversas “línguas” dentro de uma mesma língua. Sendo assim, é preciso saber escolher a variedade linguística mais adequada para cada situação comunicativa. Há situações em que se deve usar traje social, outras em que o mais adequado é uma roupa simples, sem falar nas situações em que se usa pijama, maiô ou mesmo nada, no caso do banho. Trata-se, portanto de normas habituais do uso dos trajes em nossa sociedade. Não é proibido ir à praia de terno, como no exemplo acima, mas não é normal, é um desvio que causa estranheza, sobretudo por conta da linguagem utilizada. De modo contrário, não é proibido ir a um casamento de short, bermuda e chinelo, mas é estranho e foge ao padrão considerado normal. A tira abaixo deixa claro esta situação.



Portanto, quando nos referimos ao uso da língua oral, o importante é estar adequado ao ambiente, à situação e aos interlocutores. E na hora de escrever, além de estarmos atentos à situação comunicativa, ao ambiente e às pessoas com as quais nos comunicamos, precisamos estar bastante atentos, pois é preciso considerar a ortografia, ou seja, a escrita correta das palavras, prescritas nos manuais de gramática, as quais aprendemos na escola.

	PROJETO DE PESQUISA DE MESTRADO	
	Professora Pesquisadora: Luciana Matos de Sousa Silva	
	Aluno(a):	

Vamos colocar em prática o que aprendemos!

Questão 1: Observe alguns trechos da linguagem utilizada pelo entrevistado Ariel e responda as questões a seguir:

I. Oh, professor, eu tô aqui no dentista, viu? Sei que a prova é hoje, mas quarta-feira vou fazer ela.”

II. “O coração tá batendo forte aqui, mas a alma é de boa.”

III. “... os cara me apelidaram de tártaro, véi”.

IV. ... “tô” famoso, pai.”

V. “Oxe, estudei até três da madrugada, estou com sono até agora, acordei cambaleando parecendo um zumbi”.

a. Alguns dos trechos acima foram transcritos da forma como o entrevistado falou. Quais palavras revelam aproximação com a oralidade?

b. O entrevistado utiliza uma linguagem com fortes marcas regionais. Quais palavras evidenciam uma marca típica da Bahia?

Questão 2: Observe um trecho da entrevista apresentada anteriormente:

Repórter- Agora, rendeu muito o que você falou, não só aqui na Bahia, mas no país inteiro. Eu soube que na escola também foi uma resenha danada, você ganhou até novo apelido.

Ariel – Os caras me apelidaram de tártaro, “véi”. Eu passando... Tártaro! Já olho assim desconfiado...

Repórter – Mas não é pra levar de boa, como você leva, com humor?

Ariel – Levo de boa, mas me chamar de tártaro...Eu pedi uma avaliação à dentista de 1 a 10, ela me deu 8. Imagine!

Repórter - Isso significa que você está cuidando bem.

Ariel – Claro, passar um fio dental, Listerine. Sorriso aqui pra escovar.

Repórter – E aí. Não tem BO certo na hora do beijo.

Ariel – Não tem Bo. Não fica com mau hálito, nem nada. A menina ainda fala assim, esse menino eu tenho que casar.

Repórter (risos) – Ariel é muito massa.

a) O diálogo entre a repórter e o entrevistado revela o registro formal ou informal da língua?

Comprove com exemplos do texto.

b. Você percebe algum vocábulo que é uma marca linguística típica de grupos sociais de jovens e adolescentes? Em caso positivo, qual?

c. O registro apresentado na entrevista foi adequado à situação? Comente:

APÊNDICE F- MÓDULO 2 – ATIVIDADE 1

	PROJETO DE PESQUISA DE MESTRADO	
	Professora Pesquisadora: Luciana Matos de Sousa Silva	
	Aluno(a):	

CONHECENDO MAIS SOBRE A NOSSA LÍNGUA

Observe com atenção os trechos a seguir e reflita!

- “Tenho que **melhora** bastante.”
- “Não sei **explica**.”
- “Já ouvi **fala**.”
- “Esqueço de **coloca**.”
- “O princípio de tudo é **esta** bem consigo mesmo.”
- “Vai **dá** para recuperar as notas”.

- O que houve em relação às palavras destacadas? Está faltando alguma coisa?
- Você consegue entender a mensagem transmitida em cada frase?

O que ocorreu nos exemplos acima foi a ausência do morfema -r em algumas palavras. Todas essas palavras pertencem à mesma classe gramatical, ou seja, são verbos no infinitivo.

Mas, afinal, o que são morfemas? E o que são verbos no infinitivo? Para entendermos melhor, vamos aprender um pouco sobre esse assunto.

Morfemas

Morfemas são as menores unidades de significação que formam as palavras e são classificados em desinência, raiz, radical, afixo, tema e vogal temática.

O estudo dos morfemas compreende o estudo sobre a formação e a estrutura das palavras, também conhecido como **Morfologia**. Vamos aprender um pouco sobre esses morfemas:

Desinência → É responsável por designar as variações de número, tempo e modo dos verbos, são as **desinências verbais**, e as variações de número e gênero dos substantivos e adjetivos, **desinências nominais**.

Raiz ou radical → É a base para a formação de diversas palavras, pois é ela que contém o seu núcleo.

Afixo → São elementos que integram o início ou o fim das palavras.

Vogal Temática → Caracteriza verbos e nomes que não são flexionados, ou seja, não variam. É ela que possibilita que uma palavra, substantivo ou verbo, receba outras derivações, como caderno/caderneta; andar/andei.

Tema → O tema é a junção da vogal temática à raiz.

Para você entender melhor, observe o exemplo do verbo **FALAR**.

FAL	A	R
Raiz	Vogal temática	Desinência Verbal

Agora, observe o exemplo do verbo **FALA**.

FAL	A	R
Raiz	Vogal temática	Ø

No primeiro caso o morfema **R** que representa a **desinência verbal** aparece na palavra, enquanto no segundo caso ela está ausente. Isso quer dizer que, as frases “Já ouvi **falar**” e “Já ouvi **fala**”, são duas informações completamente diferentes. No primeiro caso o verbo está no infinitivo impessoal. No segundo caso o verbo está flexionado no tempo presente do modo indicativo, porém não representa uma sequência coerente conforme a norma padrão. Por isso devemos estar atentos a isso.

Vamos entender melhor o assunto!

FORMAS NOMINAIS DO VERBO



Você sabe o que são as formas nominais do verbo e quais são elas? Então, fique ligado!

Primeiramente, essas formas são chamadas de “nominais” por terem papéis tanto de verbo, quanto de nome (substantivos, adjetivos ou advérbios). Além disso, apenas essas formas não apresentam flexão de tempo e de modo. As formas nominais do verbo são:

Infinitivo: forma que expressa a ação em si. (**estudar**)

Gerúndio: forma que expressa o processo da ação. (**estudando**)

Particípio: forma que expressa o resultado da ação. (**estudado**)

Como nosso estudo refere-se ao infinitivo dos verbos, vamos nos aprofundar, nesse momento, na forma nominal do infinitivo. Confira abaixo!

O infinitivo pode ser classificado em **impessoal** ou **pessoal**:

Infinitivo impessoal: Essa forma manifesta a ação. Não é flexionado e deve ser usado nos seguintes casos:

Casos	Exemplos
Sem sujeito definido	Ajudar é a melhor forma de gratidão.
Em locuções verbais : As locuções verbais desempenham o papel equivalente a um único verbo na frase. São compostas por um verbo principal em um das suas formas nominais + um verbo auxiliar.	Nunca ouvi falar sobre isso.
Com sentido imperativo	Soldados, marchar !
E também pode ter o papel de um substantivo:	Você ouviu o cantar do galo?

Infinitivo pessoal: Nesse caso é flexionado e varia em número e pessoa.

- Parei para ele **ver** o quadro.
- Esta tarefa é para você **fazer**.
- Irei **responder** a atarefa com atenção.

Observe no quadro que existe uma diferença entre os verbos no infinitivo e no presente do indicativo. Fique atento, então, pois, como vimos a presença do morfema R ou sua ausência

podem gerar confusão e mudar completamente o sentido do texto.

Fique atento!

Infinitivo impessoal	Presente do indicativo
O verbo está em seu estado de dicionário, terminado em AR, ER ou IR)	O verbo indica a ideia de certeza de uma ação no tempo presente
Vou toma R banho.	Ele toma banho todos os dias.
Irei arruma R o quarto agora.	Ele arruma o quarto todas as manhãs.
Vou dividi R o lanche com você.	Ele sempre divide o lanche com alguém.
Quero esta R de bem com a vida.	Esta aluna está sempre de bom humor.
Vai da R para recuperar as notas.	Ela dá aula de Português.

O melhor é sempre analisar qual forma está adequada ao contexto para escrever corretamente!



	PROJETO DE PESQUISA DE MESTRADO	
	Professora Pesquisadora: Luciana Matos de Sousa Silva	
	Aluno(a):	
	Série: 9º Turma: Turno:	

Vamos colocar em prática o que aprendemos!

Questão 1: Observe os trechos a seguir, retirados dos textos produzidos pela turma nas atividades anteriores. Os trechos estão transcritos da mesma forma como foram grafados. A seguir, identifique, com um traço, os casos onde houve a omissão do morfema –r e reescreva os trechos, corrigindo-os:

a) “...tenho que melhora bastante”.

b) “Tenho dificuldade em identifica as letras...”

c) “Nunca ouvi fala...”

d) “Nunca ouvir falar.”

e) “Sinto medo de não conquista o que eu quero.”

f) “O princípio de tudo é esta bem consigo mesmo.”

g) “No futuro eu imagino se advogado, te meu trabalho, te uma casa.”

APÊNDICE G- MÓDULO 2 – ATIVIDADE 2

 <p>UESB Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia</p>	PROJETO DE PESQUISA DE MESTRADO	 <p>PROFLETRAS Rede Nacional</p>
	Professora Pesquisadora: Luciana Matos de Sousa Silva	
	Aluno(a):	
	Série: 9º Turma: Turno:	

Questão 1: Como vimos, no infinitivo o verbo está em seu estado de dicionário, terminado em AR, ER ou IR. No Presente do indicativo, o verbo indica a ideia de certeza de uma ação no tempo presente. Pensando nisso, complete as frases a seguir com a forma verbal adequada ao contexto:

- a) “Vou _____ a vida me levar.” (deixa - deixar)
- b) “_____ a vida me levar, vida leva eu...” (deixa-deixar)
- c) “Te dei o sol, te dei o mar, pra _____ seu coração...” (ganha- ganhar)
- d) Ele _____ muito bem naquele setor. (ganhar-ganha)
- e) “Não adianta _____ (fugi - fugir)
- Nem _____ pra si mesmo agora..” (mentir – menti)
- f) Eu _____ do problema. (fugir-fugi)
- g) Eu não _____ sobre meus sentimentos. (menti- mentir)
- h) “Tem gente que veio só _____.” (olhar – olha)
- i) Ela _____ ao redor e não o encontra. (olha- olhar)

Questão 2: Escreva nos espaços a seguir as frases que serão ditadas pelo professor.

Ele não quer calar diante de tanta injustiça.

Você quer saber quantos anos tenho?

Quando você aparecer aqui nós conversaremos.

Precisamos fazer o que é certo, não o que é fácil.

Vou averiguar isso melhor.

Vai dar para recuperar as notas, caso você se dedique.

Pretendo levar a vida com mais tranquilidade.

Se eu chamar, você me atende, por favor!

Eu vou passar a limpo essa história.

Gosto de escovar o pelo do meu gato.

Algumas pessoas não querem casar cedo.

Sua próxima atividade será a produção de outro texto do gênero entrevista. Para isso, você deverá:

- ✓ Escolher o entrevistado, que poderá ser uma pessoa de fora do ambiente escolar;
- ✓ Escolher o tema da entrevista;
- ✓ Organizar o roteiro com as perguntas;
- ✓ Realizar a entrevista;
- ✓ Organizar o texto, seguindo a estrutura do gênero;
- ✓ Após revisão, passar o texto a limpo nesta folha.

Mãos à obra!!

ANEXOS

ANEXO A - TCLE

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado A OMISSÃO DA DESINÊNCIA VERBAL DE INFINITIVO NA ESCRITA DE ALUNOS NO CONTEXTO DE UMA TURMA DE 9º ANO EM VITÓRIA DA CONQUISTA-BAHIA, a ser desenvolvida na Escola Municipal Professora Ridalva Correa de Melo Figueiredo, durante a II unidade letiva do corrente ano, sob a responsabilidade da professora pesquisadora Luciana Matos de Sousa Silva, aluna do Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, com a orientação do Prof. Dr. Luciano Lima Souza. Esta pesquisa refere-se ao desenvolvimento da aprendizagem do seu filho ou responsável. Por meio desse estudo, pretende-se realizar atividades que possibilitarão a melhoria nas habilidades de leitura e expressão oral e escrita. Caso não tenha interesse neste estudo, ele não será obrigado (a), pois é um direito que lhe cabe. Não haverá perda de aprendizagem ou prejuízo de nota, porque a participação é voluntária. Caso concorde, o (a) aluno(a) terá a oportunidade, no percurso da pesquisa, de desenvolver algumas atividades no próprio colégio, nas aulas de Língua Portuguesa, como entrevistas, leituras, discussões, produções textuais, dentre outras. Caso deseje desistir da pesquisa é só avisar à pesquisadora, pois não haverá prejuízo. Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas, no entanto, o risco no caso desta pesquisa é mínimo, pois serão tomadas as medidas cabíveis pela pesquisadora, caso aconteça algum constrangimento ou desconforto em relação a alguma pergunta da entrevista ou aplicação de alguma atividade. É comum acontecer algum constrangimento, vergonha ou desconforto por parte dos adolescentes ao expor sua opinião ou responder a alguma pergunta da entrevista ou aplicação de alguma atividade. Caso aconteça, serão tomadas medidas cabíveis pela pesquisadora, que agirá com discrição em relação ao fato. Seu filho ou responsável poderá, ocasionalmente, ficar envergonhado ao realizar uma leitura, ou responder oralmente a alguma pergunta. Nesse caso, a professora pesquisadora conversará, individualmente, de forma acolhedora, respeitando as dificuldades e particularidades, bem como encontrando outras maneiras para que ele participe do estudo e supere suas dificuldades. É importante destacar que não haverá nenhum gasto ou remuneração decorrentes desta pesquisa, pois todo material didático será de responsabilidade da pesquisadora. Quanto aos dados obtidos, estes serão

analisados para gerar os resultados do estudo e poderão ser apresentados em eventos científicos ou constar em publicações de trabalhos acadêmicos. Haverá publicação dos resultados da referida pesquisa, todavia os nomes dos participantes serão mantidos em sigilo. A pesquisadora garantirá sua privacidade e o sigilo de seus dados. As informações colhidas ficarão guardadas com a professora pesquisadora por um período de cinco anos, depois serão destruídas. O senhor(a) receberá uma cópia deste termo. Quaisquer dúvidas que o(a) senhor (a) apresentar, agora, ou a qualquer período da proposta de intervenção, serão esclarecidas pela pesquisadora.

CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo com a participação da pessoa pela qual sou responsável. Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Vitória da Conquista. ____/____/ 2023

Assinatura do responsável pelo participante

ANEXO B- TALE

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)**

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

Caro aluno (a)

Você está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa, a ser desenvolvida na Escola Municipal Professora Ridalva Correa de Melo Figueiredo, intitulado A OMISSÃO DA DESINÊNCIA VERBAL DE INFINITIVO NA ESCRITA DE ALUNOS NO CONTEXTO DE UMA TURMA DE 9º ANO EM VITÓRIA DA CONQUISTA-BAHIA, durante a II unidade letiva do corrente ano, sob a responsabilidade da professora pesquisadora Luciana Matos de Sousa Silva, aluna do Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, com a orientação do Prof. Dr. Luciano Lima Souza. Seus pais ou responsáveis estão cientes de tudo que vai acontecer na pesquisa (riscos e benefícios) e permitiram que você participe. Esta pesquisa possibilitará a melhoria nas suas habilidades de oralidade, leitura e produção escrita. Caso não tenha interesse neste estudo, você não será obrigado (a), pois é um direito que lhe cabe. Caso aceite participar, você terá a oportunidade, no percurso da pesquisa, que será desenvolvida na escola, no horário regular da aula de Língua Portuguesa, de desenvolver, juntamente com seus colegas, algumas atividades como entrevistas, leituras, discussões, produções textuais, dentre outras. Entretanto, você não será obrigado a participar daquilo que não se sente confortável. Caso deseje desistir da pesquisa é só avisar ao pesquisador, pois não haverá prejuízo. É importante destacar que não haverá nenhum gasto ou remuneração decorrentes desta pesquisa, pois todo material didático será de responsabilidade da pesquisadora. Quanto aos dados obtidos, estes serão analisados para gerar os resultados do estudo e poderão ser apresentados em eventos científicos ou constar em publicações de trabalhos acadêmicos. Haverá publicação dos resultados da referida pesquisa, todavia os nomes dos participantes serão mantidos em sigilo. A pesquisadora garantirá sua privacidade e o sigilo de seus dados. As informações colhidas ficarão guardadas com a professora pesquisadora por um período de cinco anos, depois serão destruídas. Seu responsável receberá uma cópia deste termo e, se tiver algo que não tenha entendido, poderá pedir explicação.

IDO (Concordância do participante)

Declaro que **estou ciente e concordo em participar deste estudo** e asseguro que tive a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Vitória da Conquista. ____/____/ 2023

Assinatura do(a) participante