



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN

FACULDADE DE LETRAS E ARTES – FALA

DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS – DLV

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

JULIANA CARLOS FERNANDES GURGEL

**ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA A CORREÇÃO DO APAGAMENTO
DA CONSOANTE “R” NA ESCRITA DE VERBOS NO INFINITIVO DE
ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

MOSSORÓ-RN

2016

JULIANA CARLOS FERNANDES GURGEL

**ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA A CORREÇÃO DO APAGAMENTO
DA CONSOANTE “R” NA ESCRITA DE VERBOS NO INFINITIVO DE
ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, ofertado pela Faculdade de Letras e Artes da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, como requisito final para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Gilson Chicon Alves.

MOSSORÓ-RN

2016

Ficha catalográfica gerada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas
e Diretoria de Informatização (DINF) - UERN,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

G978e Gurgel, Juliana Carlos Fernandes.
Estratégias de ensino para a correção do apagamento da consoante "R"
na escrita de verbos no infinitivo de alunos do ensino fundamental /
Juliana Carlos Fernandes Gurgel - 2016.
91 p.

Orientador: Gilson Chicon Alves.

Coorientadora: .

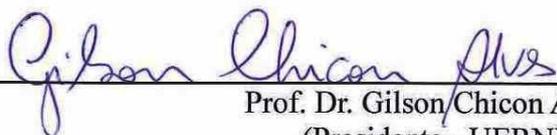
Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio Grande do
Norte, Programa de Mestrado Profissional em Letras. Faculdade de
Letras e Artes. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte,, 2016.

1. Morfologia. 2. Fonologia. 3. Escrita. 4. Desvios Ortográficos. 5.
Apagamento do r. I. Alves, Gilson Chicon, orient. II. Título.

A dissertação **Estratégias de ensino para a correção do apagamento da consoante “R” na escrita de verbos no infinitivo de alunos do ensino fundamental**, autoria de **Juliana Carlos Fernandes Gurgel**, foi submetida à banca examinadora, constituída pelo PROFLETRAS/Mossoró, como requisito parcial necessário à obtenção do grau de Mestre em letras, outorgado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Dissertação defendida e aprovada em 07 de dezembro de 2016.

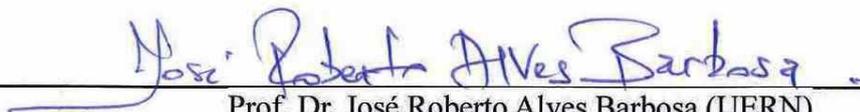
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Gilson/Chicon Alves
(Presidente - UERN)



Prof. Dr. Cid Ivan da Costa Carvalho
(1ª Examinador - IFRN)



Prof. Dr. José Roberto Alves Barbosa (UERN)
(2ª Examinador - UERN)

As coisas precisam fazer sentido na escola. Ninguém gosta de estudar aquilo que não tem pé nem cabeça, ou que contraria nossos conhecimentos mais elementares sobre como a vida funciona. Se encontrarmos formas de aproximar o conhecimento gramatical do conhecimento que a vida nos traz, quem sabe, um dia, nossos alunos da educação básica ainda gostem de estudar a sua própria língua.

Ferrarezi Jr.

Dedico este trabalho aos que amo incondicionalmente. Meu pai, espiritualmente presente, minha mãe e irmão. Minha família constituída nas provações e no amor. Meu marido e minha filha.

AGRADECIMENTOS

A DEUS pela força soberana em minha vida;

A Jocide, meu companheiro de todos os dias, pela dedicação e cuidado com tudo o que fica sob sua responsabilidade em minhas ausências. Pelos desdobramentos que faz diariamente para me ajudar a realizar meus sonhos e desejos;

À minha mãe querida pelas orações diárias e proteção acima de tudo;

À minha sogra Cacilda pela ajuda infinita que nos dá diariamente;

À minha pequena Maria Clara, filha muito amada, que cedo aprendeu a conviver com os textos e livros e também com a saudade pelos dias em que estive distante fisicamente;

Ao meu orientador, Professor Dr. Gilson Chicon Alves. Um dos seres humanos mais incríveis que Deus me permitiu conhecer. Grande incentivador, colaborador decisivo. O norte que eu precisava para seguir em frente;

Ao PROFLETRAS, programa espetacular que abriu uma nova linha do horizonte para todos nós, educadores da base educacional;

A José Roberto, a dedicação e compromisso são exemplos que levaremos para sempre;

A Candice, que secretária! Que amiga, parceira!!

Aos amigos da turma, a lembrança de todos vocês me acompanhará por toda a vida;

Ao meu grupo de trabalho, David e Milene, amo vocês!

Aos professores, vocês nos proporcionaram os momentos mais saborosos do curso. Inesquecíveis!

Às minhas diretoras Neide e Mônica, pela flexibilidade e apoio de sempre;

Aos meus colegas de trabalho pelo crédito e torcida;

Aos meus amigos por me fazerem maior do que sou;

Aos meus queridos alunos, sem vocês eu não teria chegado até aqui;

RESUMO

O trabalho apresenta, à luz da morfologia como categoria de análise e da fonologia como fundamentação para a explicação do fenômeno, um estudo sobre o apagamento da consoante “R” escrita na parte final do morfema de verbos no infinitivo. O objeto de estudo desta produção foi encontrado com maior intensidade nas atividades de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II. Pretendemos aqui, a não interferência na fala desses sujeitos, mas que através do uso oral, e com a contribuição teórica da fonologia eles percebam a ausência do R na escrita e busquem solucioná-la. No Brasil, são vários os estudos que tratam sobre a questão do R sob diversos aspectos. A transferência do uso oral para o uso escrito de verbos no infinitivo, constitui-se uma das principais constatações desse estudo. Para a realização da análise recorremos às contribuições de Bortoni-Ricardo (2005, 2006), Câmara Jr (1969, 1970, 1975), Ferrarezi Jr (2007, 2008, 2012a, 2012b, 2014), Rosa (2002), Zanotto (2006), dentre outros. A pesquisa de cunho intervencionista realizada a partir de um projeto aplicado em uma sala do 8º ano do Ensino Fundamental II, alcançou resultados positivos na identificação e análise dos desvios ortográficos encontrados, bem como, nas atividades propostas para solucioná-los. O envolvimento dos sujeitos foi primordial para o desenvolvimento das estratégias utilizadas para colaborar com a identificação dos desvios, sua transferência do oral para o escrito e consciência da influência da fala na escrita.

Palavras-chave: Morfologia. Fonologia. Escrita. Desvios Ortográficos. Apagamento do r.

ABSTRACT

The paper presents, in the light of morphology as a category of analysis and of phonology as a basis for the explanation of the phenomenon, a study on the deletion of the consonant "R" written in the final part of the morpheme of verbs in the infinitive. The object of study of this production was found with greater intensity in the activities of students of the 8th level of Elementary School II. We intend here, not to interfere in the speech of these subjects, but through oral use, and with the theoretical contribution of phonology they perceive the absence of R in writing and seek to solve it. In Brazil, several studies deal with the R question in several ways. The transfer of oral use to the written use of verbs in the infinitive is one of the main findings of this study. In order to carry out the analysis, we used the contributions of Bortoni-Ricardo (2005, 2006), Câmara Jr (1969, 1970, 1975), Ferrarezi Jr (2007, 2008, 2012a, 2012b, 2014), Rosa (2002), Zanotto), among others. The interventionist research carried out from a project applied in a room of the 8th year of Elementary School II achieved positive results in the identification and analysis of the deviations found, as well as, in the proposed activities to solve them. The involvement of the subjects was essential for the development of the strategies used to collaborate with the identification of deviations, their transfer from oral to written and awareness of the influence of speech in writing.

Keywords: Morphology. Phonology. Writing. Spelling Deviations. Deletion r.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: A estrutura da gramática em Morfologia Distribuída.....	24
Figura 2: Exemplo de produção de tirinha com o aparecimento do apagamento do	57
Figura 3: Produção textual sobre o tema: Maioridade Penal.....	61
Figura 4: Atividade interventiva com música – Te ver (Skank).....	66
Figura 5: Produção de agenda de tarefas para o dia seguinte 1.....	67
Figura 6: Produção de agenda para o dia seguinte 2.....	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Formas nominais do verbo.....	29
Quadro 2: Fórmula da estrutura verbal baseada em Monteiro (2002)	32
Quadro 3: Modelo de teoria que rege a sílaba.....	37
Quadro 4: Padrões silábicos do português brasileiro.....	37-38
Quadro 5: Fala x Escrita.....	46-47
Quadro 6: Os sujeitos e suas produções de texto durante a coleta de dados.....	59
Quadro 7: Plano de atividades interventivas.....	62-63
Quadro 8: Análise sobre a atividade interventiva com música – (Te ver – Skank).....	64-65
Quadro 9: Categorias de análise dos desvios propostas por Bortoni-Ricardo.....	68-69
Quadro 10: Categorização dos desvios encontrados.....	69
Quadro 11: Desvios resultantes da interferência da oralidade nas atividades dos alunos do 8º ano – Apagamento do r.....	70
Quadro 12: Demais desvios resultantes da interferência da oralidade presentes no corpus.....	71
Quadro 13: Desvios decorrentes do sistema de convenções de escrita.....	72
Quadro 14: Desvios de outra natureza.....	73

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Constatação do apagamento do r – diferença entre alunos do sexo feminino e masculino da zona urbana e rural.....	60
Gráfico 2: Desvios por categorias de análise.....	73

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 MORFOLOGIA	15
2.1 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL.....	15
2.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A MORFOLOGIA.....	17
2.3 A MORFOLOGIA DISTRIBUÍDA.....	23
2.4 FORMAÇÃO DAS PALAVRAS.....	25
2.4.1 O verbo.....	28
2.4.1.1 Partes do verbo.....	30
2.5 O INFINITIVO VERBAL.....	32
2.6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A FONOLOGIA.....	33
2.6.1 A sílaba.....	35
2.6.1.1 Sílaba: modelos de análise.....	36
3 A COMPETÊNCIA ESCRITORA	39
3.1 A LÍNGUA ESCRITA.....	39
3.2 A COMPETÊNCIA ESCRITORA.....	42
3.3 A ESCRITA E A ESCOLA.....	44
3.4 A RELAÇÃO FALA X ESCRITA.....	45
3.5 O “ERRO” EM LÍNGUA PORTUGUESA.....	48
3.6 O DESVIO ORTOGRÁFICO.....	52
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	53
4.1 PESQUISA QUALITATIVA.....	53
4.2 A PESQUISA QUALITATIVA E O COTIDIANO.....	54
4.3 PESQUISA INTERVENCIONISTA.....	55
4.4 A INTERPRETAÇÃO NA PESQUISA QUALITATIVA.....	55
4.5 A IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA E A COLETA DO CORPUS.....	56
4.6 O APAGAMENTO DO R.....	57
4.6.1 O apagamento do r e as atividades em sala de aula.....	58
4.7 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	62
4.8 A CATEGORIZAÇÃO DOS DESVIOS E ANÁLISE DOS DADOS.....	68
4.8.1 Representação dos desvios resultantes da interferência da oralidade.....	69
4.8.2 Representação dos desvios registrados a partir do sistema de convenções da escrita.....	71
4.9 Desvios de outra natureza e comparação entre categorias.....	72
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76

ANEXOS.....	81
ANEXO A - Plano de aula do Professor Marcilio Nunes sobre o infinitivo verbal.....	82
ANEXO B - Produção de artigo de opinião.....	85
ANEXO C - Exercício com palavras cruzadas.....	86
ANEXO D - Atividade interventiva com música – I.....	88
ANEXO E - Atividade interventiva com música – II.....	89
ANEXO F - Produção de agenda baseada nas tarefas diárias.....	90
ANEXO G - Termo de assentimento da pesquisa.....	91

1 INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios do ensino de língua portuguesa é sem dúvida, o estudo dos verbos. Mais precisamente, o+ infinitivo verbal. A abordagem dada a essa classe morfológica enquanto conteúdo a ser ensinado e conseqüentemente apreendido pelos alunos, não vem assegurando uma aprendizagem consistente.

Os alunos passam pelas series iniciais e não memorizam conteúdos básicos para a compreensão e uso dos verbos na escola e nas demais atividades cotidianas as quais são submetidos diariamente. A transferência do uso oral para o uso escrito da língua é algo a ser estudado neste trabalho, principalmente, o apagamento da consoante R na escrita de verbos no infinitivo. O que torna mais preocupante a análise é a continuidade do problema, visto que, os alunos que não conseguem corrigir esta falha, chegam ao ensino médio e à universidade escrevendo com a subtração da consoante em questão, não só os verbos, mas, outros vocábulos.

O interesse em trabalhar este tema tão corriqueiro veio a partir da correção de produções textuais, avaliações, etc. onde algo sempre despertou curiosidade e inquietação. O fato de que, a grande maioria dos alunos do 8º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Antônio Carlos, recorrentemente escrevia os verbos no infinitivo com a ausência da consoante R. Era perceptível que problemas ligados à fala acabavam comprometendo também a escrita. Tal constatação tornava-se mais presente quando os mesmos escreviam seus próprios textos, emitiam suas próprias opiniões, ficando exposto que a reprodução da fala na escrita é bem mais comum do que se imagina.

Aos professores cabe a percepção e o cuidado de observar tais desvios e criar mecanismos de enfrentamento. Assim, percebemos a necessidade de buscar/propor estratégias que colaborem para a correção deste fenômeno.

São diversos os estudos que tratam dessa questão, para fomentarmos as nossas discussões recorreremos às produções de Bortoni-Ricardo (2006), Ferrarezi Jr (2007, 2008, 2012a, 2012b, 2014), Perini (2010), Gonçalves (2011, 2016), PCN (1998), Mattoso Câmara (1969, 1970, 1975), Macambira (1987), Zanotto (2006), Rosa (2002), dentre outros. Utilizamos também, produções publicadas em eventos, artigos, textos e matérias jornalísticas publicados em periódicos e revistas científicas e pedagógicas.

O objetivo geral deste trabalho é propor estratégias para o ensino, sobre a ocorrência do apagamento do r na escrita dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II.

Os objetivos específicos elencados visam:

- Investigar a existência do apagamento da consoante R e sua recorrência;
- Orientar os alunos na proposição de atividades que solucionem a ocorrência do apagamento da consoante R;
- Incentivar os alunos a descobrirem, através de atividades lúdicas, a forma correta de escrever o verbo no infinitivo;

Faz-se necessário um trabalho voltado à escrita dos alunos, utilizando atividades que estimulem a percepção do desvio e a consciência em solucioná-lo.

Os estudos sobre esse tema, vem ganhando espaço, pois, é esperado que os alunos do Ensino Fundamental II tenham formada a competência escritora, bem como a consciência em perceber a adequação e/ou inadequação na grafia dos verbos nas suas formas nominais, aqui, especificamente o infinitivo.

O trabalho teve início com a busca pelas referências bibliográficas que pudessem subsidiar a pesquisa e comporem o corpus. As produções textuais dos alunos constituem o alicerce da pesquisa, a interação pesquisador-sujeito, característica fundamental da pesquisa-ação configura o método utilizado.

Os dados para a realização do trabalho foram coletados em uma turma do 8º ano do ensino fundamental II, da Escola Estadual Antônio Carlos no município de Caraúbas/RN. A abordagem dada à pesquisa é tanto qualitativa quanto quantitativa, objetivando o alcance dos resultados através da interação com os sujeitos do estudo. Tem caráter intervencionista porque visa solucionar um problema existente em sala de aula, através da interação teoria x prática, pesquisador e sujeito pesquisado.

A sala de aula é o campo de atuação dos entes participantes da pesquisa. A construção dos resultados dá-se de maneira dialética. O estudo permite a revisão de materiais e estratégias de ensino capazes de efetivar o alcance dos resultados.

O trabalho está dividido em três capítulos. O primeiro capítulo trata da morfologia, no qual é feito um pequeno resgate histórico acerca das correntes teóricas que vem desenvolvendo estudos na área, com ênfase na Morfologia Distribuída. Apresentamos também, alguns conceitos básicos sobre a formação das palavras, partes do nome, partes do verbo. Ainda nesse capítulo, faremos algumas considerações sobre o infinitivo verbal, por último, daremos espaço à fonologia, com o estudo da sílaba, adentrando em questões como modelos de análise e padrões silábicos do português brasileiro.

O segundo capítulo traz a questão da escrita, dos desvios encontrados, do fenômeno do apagamento no final de verbos no infinitivo e a concepção de erro e de desvio ortográfico, bem como, as visões de alguns teóricos sobre tais questões.

O terceiro capítulo traz a exposição dos procedimentos metodológicos utilizados no trabalho no qual é feita a apresentação das definições da pesquisa qualitativa, interpretativista, intervencionista, e os procedimentos da proposta de intervenção aplicada em sala, os resultados obtidos e as contribuições para os sujeitos participantes.

2 MORFOLOGIA

Neste capítulo inicial, apresentaremos um pouco da história da língua portuguesa no Brasil e adentraremos naquilo que trata à morfologia da língua portuguesa, seus conceitos basilares, a formação das palavras e a sua estrutura, bem como a composição do nome e do verbo, dando maior ênfase para as partes verbais.

Em seguida, trataremos da composição do infinitivo verbal. Por último, daremos espaço a questão fonológica através da composição silábica. Com isso, pretendemos a partir da morfologia e com a contribuição da fonologia estudar os aspectos que permeiam a relação fala x escrita no ensino de língua portuguesa.

2.1 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

A história da língua portuguesa em nosso país mescla-se à história do próprio povo. A chegada de uma nova língua encontrou nos povos que aqui residiam um certo preconceito, visto que, assim como todas as outras imposições trazidas pelos portugueses e demais povos que aqui chegaram, a língua oficial seria a que vinha com os colonizadores.

A mistura de povos e línguas fez com que o português brasileiro assumisse formas diferenciadas de Portugal. Sobre esse assunto Gomes (2007, p.15) diz que:

A língua portuguesa chegou ao Brasil, no século XVI, já com as influências dos povos germânico e árabe. Ao “desembarcar” em terras brasileiras, a língua portuguesa encontrou resistências por parte dos nativos, mas foi se estabelecendo com fortes interferências indígenas e africanas. Houve contribuições italianas na época do Renascimento. Durante a colonização, as invasões do país pelos espanhóis e franceses acrescentaram ao léxico do Brasil termos daqueles povos.

O português brasileiro tem sofrido variações desde a sua chegada em terra firme. O Brasil é um gigante territorial, as influências estrangeiras em cada região colaboraram para diversas mudanças em vocábulos, significados e uso de palavras.

A riqueza vocabular do nosso país é registrada em diversos estudos. Essa variedade linguística gerou preocupações, o que acabou por despertar a necessidade de uma padronização.

A Academia Brasileira de Letras buscou essa padronização em diversos momentos. Os dicionários hoje existentes no Brasil são frutos dessas incursões, alterações, novas formações. O surgimento de novas palavras no nosso país é quase diário, os neologismos, gírias e agora, o “internetês” trazem à tona diversos novos vocábulos com significados já existentes ou não.

A variação linguística predominante em todas as regiões enriquece o vocabulário do povo brasileiro. Existem também, os vocábulos técnicos, verbetes de áreas específicas que acabam misturando ainda mais o “caldeirão” cultural desse país.

As pessoas acabam incorporando termos que, de certa forma, não seriam adequados para o que está sendo proposto. Transformam em palavras qualquer indicação de novela, de gênero musical, etc.

O português falado no Brasil é um dos mais multifacetados do mundo. Conforme diz Silva (2009, p. 9):

Língua não se congela. Ela é viva, pulsante. Palavras e expressões em voga numa época caem em desuso em outra. Até mesmo tempos verbais são criados e eliminados e não há sábios ou academias que possam deter a dinâmica histórica de uma língua. O português do Brasil, com suas variantes regionais, é bem mais vocálico do que o de Portugal, mais consonantal.

O desuso de algumas palavras e expressões é mais frequente do que se imagina. Variam conforme o tempo, a expressão midiática, política, cultural, etc.

A colonização de várias partes do país deu-se de forma setORIZADA, por exemplo, na Região Sul há uma supremacia da presença europeia, são imigrantes alemães, holandeses, poloneses, etc. em São Paulo, as colônias japonesa e italiana se sobressaem, inclusive, cidades inteiras se formaram a partir da presença e influência dessas culturas. O Brasil é um país tradicionalmente “misturado”, e isso se dá pela própria formação de seu povo. Essa formação miscigenada mexe não só com a raça, mas também, com a cultura, a língua, religiosidade, e em vários outros aspectos.

Com toda essa riqueza cultural e humana, seria praticamente impossível não registrar exemplos de variedade linguística em nosso país.

A língua portuguesa no mundo não possui uniformidade na fala, aqui, não seria diferente. O acordo ortográfico visa ao menos, uniformizar a escrita das palavras dos países que a têm como idioma oficial. Sobre esse tema Silva (2009, p. 10) diz:

O novo Acordo Ortográfico busca um consenso, quando for possível, e duas redações oficiais, quando isso não for possível. Ele não mexe, nem poderia fazê-lo na nossa forma de falar, mas busca facilitar, padronizar a escrita. Assim, na opinião dos defensores do acordo, livros publicados em Portugal

não precisariam mais sofrer revisão para serem publicados aqui, por conta das diferenças na ortografia lá e cá. Dessa forma, tanto o mercado português como o de países como Angola e Moçambique ficariam mais acessíveis aos livros e às revistas produzidos no Brasil. Se depender do Acordo Ortográfico, o português terá as mesmas regras em todos os países em que é adotado como língua oficial.

Assim como os países que têm a língua portuguesa como idioma oficial, o Brasil em toda a sua amplitude territorial não possui uniformidade na pronúncia e significados de algumas palavras. A variedade linguística em nosso país é presente em todas as regiões.

2.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A MORFOLOGIA

O estudo da morfologia é um dos pontos de partida para a percepção dos problemas que permeiam a escrita dos alunos. Recorremos aqui, aos escritos de alguns autores e suas relevantes contribuições para as pesquisas em língua portuguesa.

De acordo com Mattoso Câmara (1970, p.71), considerado o grande precursor dos estudos linguísticos no Brasil e introdutor do estruturalismo linguístico, os gramáticos mais antigos já visualizavam a separação entre flexão e derivação no que tange à formação das palavras. Contudo, é a partir do século XIX com o advento da Linguística Histórica, conforme afirma Basílio (2004), que o termo Morfologia passa a figurar como responsável pela absolvição dos conceitos de flexão e derivação das palavras. A base estruturalista de análise e os processos descritivos da língua exigiam que fossem criadas formas de classificação, como afirma Basílio (2004, p. 3):

Mais especificamente, depois de um século de análises baseadas no desmembramento da palavra e focalização em suas partes constituintes, a palavra monolítica estava definitivamente enterrada. Por outro lado, o princípio estruturalista e a concentração na descrição de línguas clamavam por critérios de classificação; a emergência do morfema é, neste contexto, praticamente inevitável. Além disso, também a língua escrita foi para segundo plano no estruturalismo, passando-se a considerar a cadeia fônica como base da análise linguística, sobretudo no estruturalismo americano, concentrado fundamentalmente na descrição de línguas indígenas desconhecidas, ou seja, línguas cujas unidades lexicais relevantes o linguista ignorava.

É perceptível a dificuldade de categorização da palavra baseada no método estruturalista, principalmente pela ausência das especificidades necessárias a identificá-las. Os embates teóricos e metodológicos afastam uma definição precisa, de quais componentes são necessários e as suas funções na formação das palavras. Porém, com o passar dos anos e o

avançar dos estudos, a morfologia passa a compreender da menor unidade discricional da língua, até a identificação da palavra.

Dessa forma, a morfologia aparece como responsável por uma descrição sintética das palavras e estas, de acordo com as contribuições mattosianas são formadas por uma sucessão de morfemas. Sobre esta constatação, Kehdi (1998, p. 1) diz:

Dignas de nota são as análises realizadas por Mattoso Câmara no terreno da Morfologia, especificamente no que se refere à flexão. Adotando o modelo descritivo do Item e Arranjo (IA) – segundo o qual uma palavra é formada de morfemas sucessivos, dispostos em função de uma combinatória marcada pela regularidade/paralelismo –, o autor consegue imprimir economia e rigor às descrições.

Mattoso Câmara contribuiu significativamente através de suas ideias e análises. É impossível não revisitar estudos linguísticos e não recorrer às suas contribuições. A morfologia conseguiu imprimir detalhadamente um modelo discricional que contribui até hoje, para os estudos que objetivam analisar questões ligadas tanto à fala quanto à escrita.

Já a morfologia na obra saussuriana, assunto tratado neste capítulo é tida como responsável pelo estudo do entrelaçamento e construção de uma palavra através da dicotomia significante/significado. Assim, para Saussure, a palavra é o ponto fundamental para o estudo da morfologia. Embora seja relevante a compreensão de que é a relação com os morfemas que realiza a construção de sentido. Sobre isso Saussure (1969, p.148) diz:

O radical não é autônomo; ele só existe pela combinação com um sufixo; no francês roul-is, o elemento roul- não é nada sem o sufixo que o segue. O todo vale pelas suas partes, as partes valem também em virtude de seu lugar no todo, e eis por que a relação sintagmática da parte com o todo é tão importante quanto a das partes entre si.

O fato de referir-se à palavra, como intrinsecamente ligada ao signo, não dissociada da presença do morfema como relevante nessa construção, é umas das contribuições saussurianas. Visto que, há uma associação entre ambos e, segundo Saussure, é essa relação que importa à morfologia. Embora, a palavra em sua concepção seja a representação linguística a ser analisada.

De acordo com Maroneze (2008, p. 2-3), o modelo saussuriano de morfologia baseia-se nos pontos a seguir:

- a palavra é vista como um todo não-segmentável;
- as palavras estabelecem relações associativas entre si, que podem ser de três tipos:

- fonológicas, quando o elemento em comum diz respeito ao significante;
 - semânticas, quando o elemento em comum diz respeito ao significado;
 - morfológicas, quando o elemento em comum diz respeito a ambos simultaneamente. Nesse sentido, dizer que determinada palavra possui determinado morfema equivale a dizer que tal palavra estabelece relações associativas com outras palavras que apresentam em comum uma cadeia fônica semelhante e um elemento significativo semelhante. Conforme Maroneze (2008, p. 2-3):

- a formação de palavras se dá por analogia, estabelecendo relações associativas com palavras já existentes na língua;
- uma palavra é produtiva (ou seja, é capaz de servir como modelo analógico para formar outras) na medida em que é passível de ser “decomposta”.

Dessa forma, o modelo proposto por Saussure leva em consideração todo o entrelaçamento que circunda as palavras e as suas relações associativas.

Basílio (2009, p. 2) defende que há uma oscilação de definição de objeto de estudo da morfologia, e sobre a primeira delas, “a palavra”, afirma:

Na gramática clássica, e, portanto, na tradição gramatical, a morfologia estuda a palavra e seu paradigma de variações de forma, na expressão de categorias flexionais; no gerativismo lexicalista, o objeto da morfologia é a palavra enquanto item lexical estruturado por padrões ou produto de regras de formação de objetos morfológicos.

Assim, enquanto os gramáticos tradicionais davam ênfase ao estudo da forma das palavras e suas possíveis variantes, os gerativistas enfatizavam a análise do ponto de vista lexical, sua origem, sua formação e significados.

Ainda sobre o segundo ponto de oscilação exposto por Basílio (2009, p. 3), que trata da constituição da palavra, ela diz:

Os elementos constituintes da palavra: no método comparativo, estes constituintes (raízes, desinências) são concretos; no estruturalismo, estes elementos (os morfemas) são sobretudo concretos, mas também abstratos, como meios de expressão de propriedades gramaticais; na Morfologia Distribuída, os morfemas são fundamentalmente abstratos, consistindo sobretudo em feixes de traços formais.

A distinção entre o método comparativo, o estruturalismo e a Morfologia Distribuída é o que solidifica esse segundo ponto observado por Basílio (2009); no primeiro, os elementos

que constituem a palavra são puramente concretos, no estruturalismo há uma abertura também para elementos abstratos, e na Morfologia Distribuída, os elementos são predominantemente abstratos.

A visão de Bloomfield influenciou significativamente os estudos de Câmara Júnior. E naquilo que refere-se à morfologia, o primeiro estabeleceu formas de análise sobre o vocábulo formal. Conforme Câmara Júnior (1976, p. 59):

O critério para definir a unidade vocabular mórfica foi basicamente estabelecido pelo linguista norte americano Leonard Bloomfield. Segundo ele, as unidades formais de uma língua são de duas espécies: formas livres (quando constituem uma sequência que pode funcionar isoladamente como comunicação suficiente) e formas presas (que só funcionam ligadas a outras). O vocábulo formal é a unidade a que se chega, quando não é possível nova divisão em duas ou mais formas livres.

Os critérios propostos por Bloomfield ainda assim, na ótica de Câmara Júnior não finalizam questões pontuais da língua portuguesa. É necessário aprofundar-se em questões imprescindíveis para a formação das palavras, nesse interim, Mattoso Câmara acrescenta a chamada “forma dependente”, conforme Azeredo (2001, p. 2):

Uma unidade se diz gramaticalmente autônoma sempre que pode apartar-se, pela intercalação de outra unidade, da que lhe vem contígua, ou com esta trocar de posição. Podemos então decidir que tanto *lealdade* como *se* e *a* são vocábulos, já que satisfazem o que prescreve o critério III. Com efeito, tanto podemos dizer *fala-se* como *fala*, *a casa* ou *a minha casa*, *a lealdade* ou *a sua lealdade*, mas não *dadeleal*.

A “forma dependente” segundo Câmara Junior diferencia-se da forma livre por admitir variação de posição, já no que diz respeito à forma presa, a distinção dá-se pela admissão de possibilidade de intercalação de novas estruturas entre elas. Assim, a “forma dependente” é aquela que por não ser autônoma necessita interligar-se às livres.

Os pontos centrais de estudo da morfologia, entrelaçam-se entre palavra e forma, porém, é necessário ir em busca dos conceitos que determinem estes termos. Conforme Basílio (2009, p. 1);

Tradicionalmente se define a Morfologia como a parte da gramática que estuda a palavra do ponto de vista da forma. Entretanto, é necessário especificar os termos centrais *palavra* e *forma*, ambos altamente indeterminados, além de comuns à linguagem técnica e à linguagem cotidiana e cambiantes, em diferentes visões do fenômeno linguístico. Se considerarmos, por exemplo, a gramática clássica, a morfologia se concentra

na flexão; o objeto de estudo seria o paradigma ou esquema de variações de forma da palavra na expressão de categorias gramaticais.

Percebe-se uma dificuldade de delimitação conceitual. O que se vê, é que palavra e morfema assumem a cada época e método de estudo empregado o posto de menor unidade linguística. Se os gramáticos tradicionais preferem à palavra, os estruturalistas recorrem ao morfema. Já, os gerativistas, num momento inicial rompem com os conceitos dados anteriormente à morfologia, eliminando o seu objeto de estudo. Sobre essa assertiva, Basílio (2009, p. 2) expõe:

Uma maior reviravolta no tema surge no gerativismo: nada mais radical do que a total eliminação da morfologia e, portanto, do seu objeto de estudo enquanto tal, nos primeiros momentos do gerativismo. Mas, mesmo quando instaurada a possibilidade de um componente morfológico na versão original da Hipótese Lexicalista, ainda assim o objeto de estudo da morfologia na Teoria Gerativa apresentará uma diferença fundamental em relação a abordagens anteriores, na medida em que este objeto se desloca da forma externa para o conhecimento interno, correspondente à capacidade de identificação de formas lexicais estruturalmente legítimas.

Nessa visão, o gerativismo ocupa-se de estudar a representação do léxico, não detendo-se ao estudo da palavra em sua forma concreta. Para os gerativistas, as relações lexicais sustentam o surgimento dos objetos morfológicos.

Num momento mais recente sob influência da Morfologia Distribuída, que constitui-se um dos desenvolvimentos do gerativismo, embora o léxico não seja determinante em suas análises, a sintaxe é o único componente gerativo. Sobre essa questão Basílio (2009, p. 2) afirma:

Mais recentemente, no enfoque da Morfologia Distribuída, a morfologia volta a ser dominada pela sintaxe. O morfema pode ser considerado novamente a unidade básica, mas a relevância maior é atribuída ao feixe de traços formais nos quais a inserção de traços fonológicos pode ser tardia. Assim, temos um retorno à situação do estruturalismo e das primeiras fases do gerativismo, em que a palavra se torna questionável como unidade básica da morfologia.

A questão da análise morfológica seja na gramática tradicional, estruturalismo gerativismo reafirma-se na oscilação entre palavra e morfema.

De acordo com Zanotto (2006), é pertinente que se faça uma reorganização de todas as contribuições literárias ao estudo da morfologia da língua portuguesa. Principalmente, no que diz respeito ao uso didático desses materiais.

Ainda sob a visão de Zanotto (2006), os morfemas são as unidades mínimas da língua, e é a partir deles que o vocábulo é formado. Contribuem para esta formação; radical, prefixo, sufixo, desinência e vogal temática. Tais contribuições remontam ao estruturalismo e à Morfologia Distribuída.

Rosa (2002), define a morfologia de acordo com as formas gregas morphê “forma”, e logos “estudo, tratado”, de acordo com a sua origem etimológica “estudo da forma”.

Sobre o termo “forma” a contribuição de Lyons (1979, p. 53-54), é:

O termo forma pode ser tomado, num sentido amplo, como sinônimo de plano da expressão em oposição a plano de conteúdo. Nesse caso, a forma compreende dois níveis de realização: os sons, destituídos de significado, mas que se combinam e formam unidades com significado; e as palavras, as quais, por sua vez, tem regras próprias de combinação para a composição de unidades maiores. Mas, a palavra não precisa ser interpretada necessariamente, como a unidade fundamental para representar a correlação entre o plano da expressão e o do conteúdo. Podemos atribuir esse papel ao morfema. Temos aqui, por conseguinte, duas unidades distintas como possíveis centros de interesse de nossos estudos de morfologia.

A palavra e o morfema seguem entrelaçando-se, e a percepção que temos é que ambas são imensamente necessárias à formação de qualquer ideia ou concepção que tenha a morfologia como objeto de estudo.

2.3 A MORFOLOGIA DISTRIBUÍDA

A Morfologia Distribuída é uma revisitação da teoria gerativa e também do estruturalismo. De acordo com Basílio (2009) a sintaxe aparece como a categoria dominante nessa forma de análise.

É pertinente observarmos esse modelo teórico, visto que, o nome “Distribuída” dá-se pelo direcionamento de funções a diversas áreas da gramática, ou seja, o que antes era tratado apenas pelo léxico, na Morfologia Distribuída, passa a ser explicado também através das 3 listas de distribuição apresentadas na figura abaixo, conforme exposição do Grupo de Estudos em Morfologia Distribuída – GREMD da Universidade de São Paulo.

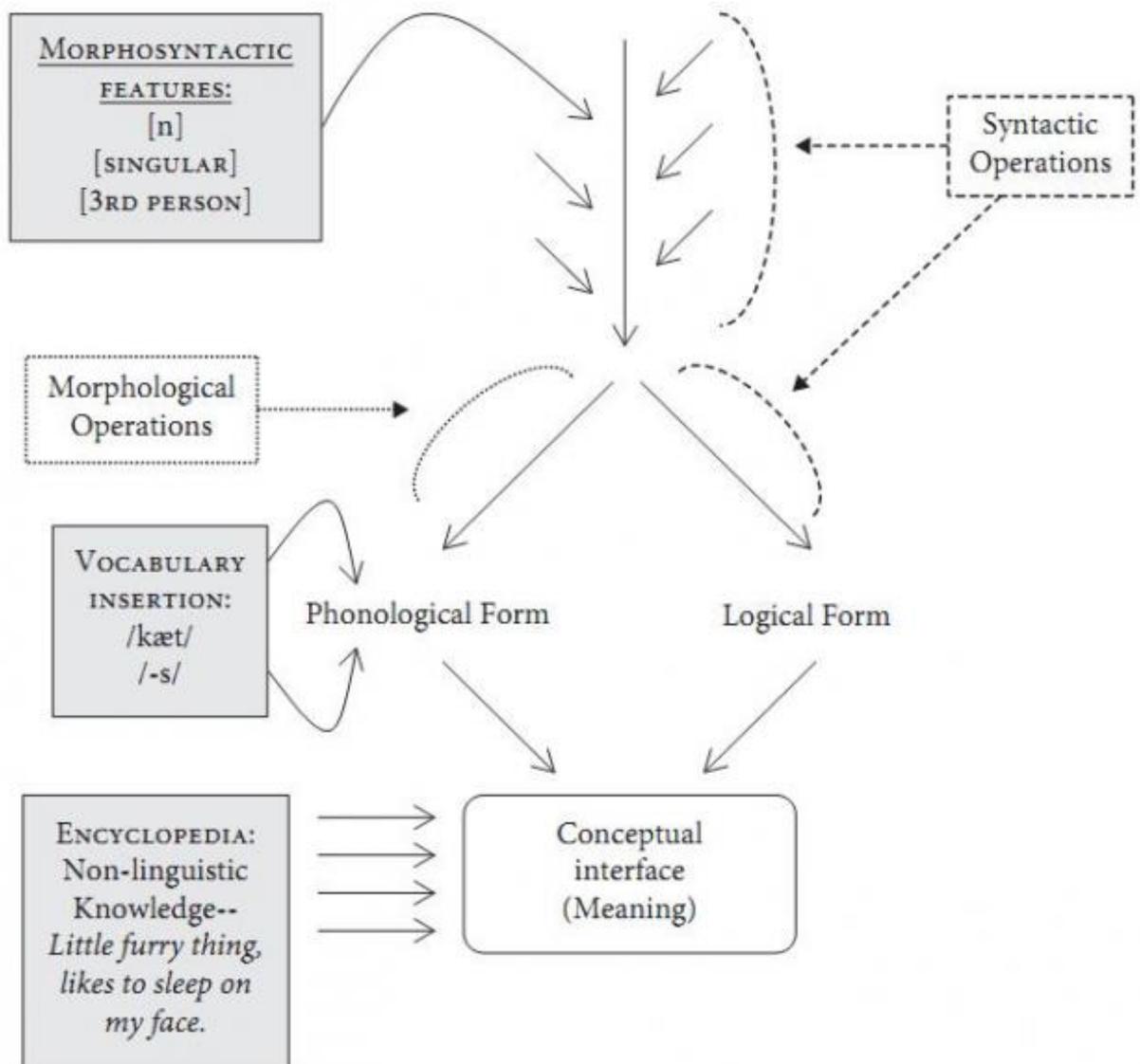


Figura. 1: A estrutura da gramática em Morfologia Distribuída, conforme Siddiqi (2009, p. 14)

O GREMD em sua página inicial expõe, que o modelo ora apresentado é um simplificador da gramática. Baseia-se na ideia de que tanto sentenças quanto palavras podem ser formadas a partir dos mesmos processos, e vai além, o fato de que o léxico não monopoliza os aspectos morfológicos em sua totalidade, faz com que, não aja um caráter imutável na análise do surgimento das palavras.

A reformulação da arquitetura da gramática proposta acima é explicada na figura 1 deste trabalho. A divisão entre aspectos morfossintáticos, vocabulário com elementos sintáticos e sua ligação a aspectos fonológicos, enciclopédia e a relação de elementos já formados gramaticalmente e os seus significados compõem o objeto de trabalho da Morfologia Distribuída.

De acordo com Basílio (2009), os estudos sobre a morfologia no Brasil, tem avançado significativamente, principalmente nas últimas décadas. São inúmeros projetos, grupos de estudo, produções de artigos, dissertações, teses. No que tange à Morfologia Distribuída, a ascensão refere-se aos estudos que priorizam a distribuição de análises sejam elas, morfológicas, lexicais, etc. visualizando as questões flexionais do estudo do português sob a ótica dessa concepção.

2.4 FORMAÇÃO DAS PALAVRAS

Para falar sobre os processos que envolvem a formação das palavras faz-se necessário observar as proposições de Macambira (1987), onde os processos morfológicos são considerados distintos a partir do paradigma ao qual referem-se, ou seja, quanto ao verbo, os paradigmas que diferenciam a sua identificação são as conjugações e aprofundando-se um pouco mais, tal distinção é conseguida através da existência das vogais temáticas a, e, i.

Assim, as demais classes de palavras têm as identificações baseadas nos paradigmas que as distinguem e as identificam.

Ex: rosa e flor pela formação do plural (rosa-s com desinência-s, flor-e-s com vogal temática –e e desinência – s).

Macambira (1987, p.118).

De acordo com Macambira (Idem, 1987, p.118), os principais processos morfológicos são divididos em cinco:

- a- Afixação – É o acréscimo de afixos à raiz, radical e tema. Que, segundo o autor constituem a base formativa das palavras. Os afixos podem variar de acordo com a sua posição na palavra como prefixo, sufixo ou infixos;
- b- Alternância – Dá-se através da troca de fonemas. E pode ser: vocálica, consonântica-acental, dinâmico ou cromático;
- c- Redobramento – É a repetição da base, podendo ser completa ou parcial;
- d- Supleção – É o preenchimento de um termo ausente através da permuta de um morfema por outro. Dá-se a este, o nome de morfema supletivo;
- e- Flexão zero – Corresponde a não assinalação da forma linguística, o que determina a ausência de significado. O símbolo utilizado nesse processo morfológico é o do morfema zero (numeral zero cortado ao meio por barra).

Os processos acima expostos, segundo Macambira (1987), são os que correspondem à formação das palavras.

Conforme Oliveira (2014), a formação de palavras sob a ótica gerativista evidencia a presença do falante/ouvinte enquanto sujeito capaz de criar novos vocábulos. Essa relação também passa a ser investigada de maneira científica, através da contribuição da teoria gerativa. Os processos criativos na formação de palavras compõem o objeto de estudo dessa relação falante/ouvinte.

Na visão de Basílio (1987, 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”. Explica-se com isso, o fato de tanto criarmos, quanto atribuímos significados diferentes a situações já existentes.

Gonçalves (2016), oferece-nos 5 respostas diferentes para as nossas indagações sobre a criação de novas palavras. A primeira delas “para nomear novas experiências” conforme cita o mesmo (2016, p. 13):

Para cunhar novas experiências, no entanto, não nos valem apenas da importação de palavras, como pode parecer à primeira vista. Também somos muito criativos. Podem ser considerados relativamente recentes ofícios como *chapeiro* (‘aquele que trabalha na chapa, fazendo, por exemplo, hambúrgueres’) e *cachorreiro* (‘aquele que passeia com cachorros), ambos criados a partir da adjunção do sufixo *-eiro* a formas vernaculares (nativas). Também é recente a contratação de pessoas para tomar conta de idosos, população cada vez maior nas sociedades modernas. A forma *cuidador*, totalmente vernácula, foi utilizada para nomear esse tipo de profissional.

Nesse caso, ofícios já existentes, tarefas executadas a muito tempo, recebem “nomes” atuais, baseados na mistura vernácula com o sufixo *-eiro*. Muitos novos termos também são advindos do advento das comunicações. Palavras surgidas a partir das terminologias da informática, internet, etc.

A segunda resposta “para expressar uma ideia numa classe de palavras diferente”. O autor refere-se a vários exemplos, principalmente, à formação de verbos a partir de termos da área da informática, etc. Gonçalves (2016, p. 14):

Bons exemplos são as formações de verbos a partir de termos recém-emprestados do inglês, seja na área de informática, em que são abundantes, ou de outras áreas. Exemplos do primeiro caso aparecem, a seguir, alguns dos quais, em função da base etimológica que o inglês tem em comum com o português, nem soam empréstimos: deletar, clicar, donwloadar, sprayar, zapear, emaiar, hackear, inicializar.

Na realidade, a relação de alguns termos já existentes no português com outros, advindos do inglês gera uma apropriação capaz de absorver significados como *inicializar*, por exemplo. O termo *inicializar* tem uma função específica no universo da informática, dificilmente, o vemos ser substituído pelo já existente *iniciar*.

É o que o autor chama de '*função de adequação categorial*' e ainda complementa '*grande parte dos sufixos do português é responsável por mudanças categoriais*'. Isso explica o surgimento de tantos novos termos constantemente.

A terceira resposta diz respeito à progressão textual. De acordo com o autor, o surgimento de novas palavras pode '*estar a serviço do texto*'. Ainda nessa concepção Basílio (1987) apresenta a '*função textual*', responsável por colaborar com a evolução e assimilação do texto que caracteriza-se: '*(i) possibilidade de ocultamento do sujeito, (ii) adequação a tipos do discurso, (iii) factividade e (iv) retomadas anafóricas e catafóricas*'. São estratégias que facilitam a compreensão, a forma como o texto se apresenta, a sua leitura, etc.

A penúltima resposta diz respeito a expressar um ponto de vista, a impor uma opinião e enfatizá-la. De acordo com Gonçalves (2016, p.21) '*novas palavras complexas podem veicular juízos de valor e sinalizar impressões subjetivas do falante*'. Nesse caso, o falante imprime a sua marca pessoal, a sua intencionalidade, é a chamada '*função atitudinal*'. Ele utiliza as palavras que vão surgindo para potencializar o seu pensamento e a sua atitude em relação ao que quer conquistar, atrair.

A última resposta proposta por Gonçalves (2016) para explicar o surgimento de novas palavras, diz respeito à identificação com um grupo. Conforme o autor, essa função é chamada de indexical e ele a conceitua em (2005a, p.87) como "a capacidade de uma forma veicular informações relevantes acerca de estilos vocais específicos".

Gonçalves (2011a, p.64) cita:

[...] determinadas estratégias podem funcionar como uma espécie de "sistema de sinalização", revelando o perfil sociolinguístico do usuário. No âmbito da morfologia, a (não) escolha da expressão afixal pode ser interpretada como vestígio de um sinal codificado sócio culturalmente.

Nesse caso, o perfil do usuário viabiliza o contato e a identificação com o grupo. Os "sinais utilizados" servem para facilitar a comunicação, a interação, e até a socialização com os demais. Ainda sobre as estratégias utilizadas Gonçalves (2011a, p. 65) aborda:

[...] homens tendem a optar por estratégias sintáticas de intensificação (muito forte, forte pacas) ou por prefixos intensivos (superforte), evitando o uso de

–íssimo, –éssimo e –érrimo por perceber neles forte associação com a fala feminina. Dessa maneira, haveria nos sufixos intensivos indício de vinculação com o falar feminino, de uma forma geral, e com o falar “gay”, mais restritivamente. Assim, a fim de não adquirir características que os aproximem por demais do feminino, a ponto de revelar indícios de bases femininas ou homossexuais, homens tendem a evitar a intensificação sufixal, optando por formas mais neutras – ou menos “comprometedoras” – como as estratégias sintáticas e intensificação prefixal.

Os exemplos acima expostos, reforçam as ideias sobre a importância das funções descritas para a formação das palavras. Cada palavra que surge no nosso vocabulário tem um valor significativo, principalmente, para o momento. Existem vocábulos que logo perderão lugar para outros, alguns serão ainda mais utilizados e novos surgirão diariamente. Cada nova palavra surge pela presença invariável de um radical, acompanhada das terminações, que são vogal temática mais desinências. Portanto, de apenas um radical, um mundo de possibilidades surge.

2.4.1 O verbo

O estudo dos verbos não é encarado por alunos e professores como algo prazeroso e de fácil compreensão. Na realidade, de acordo com Ferrarezi Jr (2014, p. 9):

O estudo dos verbos nas aulas tradicionais de língua portuguesa tem sido um martírio para a maioria dos alunos. A complexa morfologia de nosso sistema verbal e a insistência na memorização de todos os aspectos envolvidos na conjugação e no uso dos verbos – isso na forma de pretensas “regras gramaticais” – tornam esse estudo cansativo, enfadonho e desestimulante.

O aluno é um reproduzidor de modelos, as conjugações verbais, da forma que são postas e cobradas em atividades, não fixam o conteúdo, servem apenas para decorar. E com isso, fica cada vez mais afastado da realidade do aluno, o conhecimento acerca da formação do verbo e a sua utilização.

De acordo com Perini (1995, p. 26) a definição formal de verbo seria assim conceituada “*Verbo é a palavra que pertence a um paradigma cujos membros se opõem quanto a número, pessoa e tempo*”.

Com essa definição, o autor preconiza a relevância do conceito formal como mais fácil de ser assimilado que os conceitos semânticos. De acordo com a sua concepção, os fenômenos sintáticos são mais precisos, pois, facilitam o estudo. Ele atenta para a explicação de que, a contribuição das teorias semânticas também é relevante, porém, não são capazes de

atender conceitualmente e de forma eficaz à compreensão dos alunos. É preciso analisar de forma concreta, prática. Perini (1995, p. 26) diz:

Em geral as definições formais são mais fáceis de elaborar, de testar e de relacionar entre elas; isso porque, creio, existem hoje teorias sintáticas muito mais desenvolvidas e precisas de que as teorias semânticas; ou ainda, dito de outro modo, o fenômeno sintático é muito melhor compreendido do que o fenômeno semântico.

A explicação sintática gera menos dúvidas na apreensão e no repasse de conteúdos. Nela, os conceitos que decodificam o verbo e a sua formação permitem a compreensão, através da própria prática.

De acordo com Macambira (1987, p. 39), o verbo sob o ponto de vista da morfologia, é aquele que pode ser flexionado através do modelo abaixo:

Quadro 2: Formas nominais do verbo

R	Corresponde ao infinitivo, donde amar, vender, partir, por;
Ndo	Correspondente ao gerúndio, donde amando, vendendo, partindo, pondo;
Rei	Correspondente ao futuro do presente, donde amarei, venderei, partirei, porei;
Ria	Correspondente ao futuro do pretérito, donde amaria, venderia, partiria, poria.

Fonte: Macambira (1987, p. 39).

O quadro acima, expõe a forma tradicional, na qual, o conteúdo sobre as formas nominais do verbo em sala de aula é exposto. É uma espécie de habilidade em decorar as terminações e assim conseguir elaborar todas as conjugações solicitadas.

O verbo na visão de Macambira (1987, p. 39) sob a ótica da morfologia, é definido como:

É a classe de maior riqueza formal e por conseguinte, a mais facilmente identificável: só no modo indicativo são trinta e poucas formas, completamente diversas; entretanto, abandonando tanta opulência morfológica, é ao sentido que a tradição recorre para identificar o verbo.

A identificação dos verbos é a tarefa mais fácil, devido principalmente às particularidades inerentes a este. Além da estrutura interna, da formação do verbo, etc. tais afirmações são corroboradas por Ferrarezi Júnior (2014, p. 20).

Em função da necessidade de se flexionar em tempo, para indicar a ocorrência dos eventos de forma bem estabelecida na *linha do tempo*, e em

número e pessoa, para concordar com o sujeito (quando este existe na frase), o verbo tem um conjunto bem interessante de pequenas partes (morfemas) que o compõem. Não é necessário, e muito menos obrigatório, estudar todas elas na educação básica; ou seja, nem toda a complexidade mórfica do verbo precisa ser tratada em detalhes pelo professor em uma classe deste nível.

O conjunto de morfemas que compõem o verbo, de acordo com a concepção do autor, dificultaria a compreensão e o estudo destes em sala de aula, dada a sua complexidade. O fato é que, quanto mais estruturas, formas, e explicações para justificar o uso dos verbos através da teoria, mais distante, fica a relação com a prática. É necessário, propor estratégias que facilitem essa compreensão e aproximem o conteúdo da realidade dos alunos. Tanto alunos quanto professores devem interagir para este fim.

2.4.1.1 Partes do verbo

De acordo com Ferrarezi Júnior (2014) em sua obra denominada ‘O estudo dos verbos na educação básica’, é necessário rever a forma de estudá-los e também de repassá-los para os alunos. Mas para isso, é pertinente observar toda a trajetória formativa do verbo, sua composição, conjugações e as estratégias aproximativas capazes de atraí-los, despertando o interesse em aprender um assunto, que muitas vezes é concebido como complicado.

Ilari; Basso (2014, p.112) fazem uma definição conceitual e vocabular do verbo, conforme apresentam:

A palavra *verbo* origina-se do latim *verbum*, que significava, nada mais nada menos, “palavra”. Ao chamar os verbos de “verbos”, isto é, de “palavras”, os romanos quiseram dizer que o verbo é a palavra por excelência, a mais rica, a de morfologia mais farta. O verbo continua sendo em português a classe de palavras que assume o maior número de formas flexionadas, o que não é novidade para ninguém. O que é menos evidente é que essa riqueza morfológica tem forte contrapartida semântica: ela faz com que, em qualquer sentença, seja reservada ao verbo a tarefa de prestar uma série de informações preciosas.

Os autores defendem que o verbo consegue atender a inúmeros questionamentos que vão desde as informações temporais da ocorrência do fato exposto, às possibilidades de transposição para “outros mundos possíveis” ex: uma criança coloca-se no lugar do adulto quando narra uma história, etc.

Outro ponto relevante diz respeito à condição do verbo em fazer com que o sujeito comprometa-se com uma responsabilidade, etc. e por último, a condição de atestar fatos que estão acontecendo e/ ou já tenham ocorrido. Cunha e Cintra (2001, p. 379) corroboram com a afirmação acima quando definem verbo como “*palavra de forma variável que exprime o que*

se passa, isto é, um acontecimento representado no tempo”. Muitos professores da educação básica, utilizam essa definição para facilitar a compreensão dos alunos.

De acordo com Monteiro (2002, p. 101), a estrutura verbal forma-se através de uma parte que não varia e de uma outra dependente do sistema de flexão.

O verbo, paralelamente ao nome, apresenta duas partes: uma invariável e outra sujeita ao mecanismo flexional. Mas, como vimos, os temas verbais diferem dos nominais. Nestes, a vogal temática é sempre átona. Naqueles, é geralmente tônica e com uma função específica: marcar a conjugação verbal. Com efeito, é pela vogal temática que se agrupam os verbos em três grandes conjuntos ou conjugações.

A vogal temática determina a identificação dos verbos através das conjugações. É talvez, o ponto mais preciso de toda a análise verbal. O professor da educação básica utiliza-se desse exemplo cotidianamente, para tratar do assunto ‘verbo’ com os alunos.

Ainda sobre os verbos, é pertinente lembrar que há um distanciamento entre estes e a classe dos nomes, conforme cita Monteiro (2002 p. 101) “*é através das desinências que os verbos se distanciam formalmente da classe dos nomes. Enquanto nestes, existem as categorias de gênero e de número, nos verbos, as desinências marcam o modo, o tempo, a pessoa e o número*”.

O autor apresenta um esboço básico da análise verbal aplicada em salas de aula do ensino fundamental que reproduziremos na íntegra abaixo (MONTEIRO, 2002, p. 101);

- a) Modo – Indicativo, Subjuntivo, Imperativo.
- b) Tempo – Presente, Pretérito (Imperfeito, Perfeito, Mais-que-perfeito), Futuro (do presente, do pretérito).
- c) Pessoa – Primeira (Falante), Segunda (Ouvinte), Terceira (Assunto).
- d) Número – Singular e Plural.

Monteiro (2002) define a fórmula da estrutura verbal como:

Quadro 3: Fórmula da estrutura verbal baseada em Monteiro (2002)

$$V=T (Rd) + VT) + F (DMT + DNP)$$

V = Verbo
 T = Tema
 Rd = Radical
 VT = Vogal temática
 DMT = Desinência modo temporal
 DNP = Desinência número pessoal

A fórmula apresentada por Monteiro (2002), é praticamente a mesma utilizada nos livros e materiais didáticos.

2.5 O INFINITIVO VERBAL

De acordo com Macambira (1987), o verbo pode aparecer de forma substantivada e essa acepção refere-se ao infinitivo. Na visão dele, um verbo como viajar poderia ser considerado um substantivo. Seguindo nessa linha, o professor de português tem sérias dificuldades para explicar exemplos como: viajar = verbo, viagem = substantivo. Há que se perceber que, ora os alunos escrevem a “viajem” substantivo mas, dificilmente vemos “viagar” verbo.

O infinitivo, representa a impessoalidade verbal conforme expõe Oliveira (2011), em seu artigo “O infinitivo latino em face ao infinitivo português: aspectos evolutivos”.

Infinitivo é o modo impessoal do verbo, ou seja, o modo que relata a ação verbal sem flexionar-se nas diferentes pessoas gramaticais. Abra-se exceção, porém, para algumas línguas, como o leonês e o napolitano que, no passado, possuíram um If flexionado, e para o português que, ao lado de uma forma impessoal, possui, como uma peculiaridade sua entre as línguas românicas, outra, pessoal, flexionada. Antigo substantivo, o If latino é uma forma impessoal do sistema do *Infectum*, participando, ao mesmo tempo, da natureza do verbo e do nome. É, pois, um substantivo verbal ou uma forma verbo-nominal. Seu caráter nominal - atua como sujeito, objeto direto e predicativo, equivalendo, portanto, ao nom. ou ac. -, é ressaltado em expressões em que ele vem determinado por certos dos tipos pronomes possessivos, demonstrativos ou indefinidos. Como verbo, possui diferentes tempos (Pr, Pt e Ft), é utilizado nas vozes ativa e passiva e, em determinadas situações, admite sujeito.

De acordo com a contribuição de Oliveira (2001) o infinitivo participa tanto da natureza do verbo, quanto do nome. Assume pois, a função de substantivo ou a sua forma verbo-nominal.

Em relação ao apagamento do R no final de verbos no infinitivo, de acordo com a explicação acima, o entrelaçamento ‘verbo-nome’ ‘nome-verbo’ na visão dos alunos, talvez configure a dúvida, que mais adiante transforme-se em desvio e que o professor trate como ‘erro’. Nesse caso, a exposição de Oliveira (2011) configura a real necessidade de intervir na forma como é estudado o uso dos verbos na escola e principalmente, o infinitivo verbal.

Ainda sobre a questão referente às formas nominais do verbo Bechara (2014, p. 60) exemplifica:

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).

A explicação de Bechara (2014) aproxima-se mais facilmente daquilo que é trabalhado em sala de aula pelo professor de língua portuguesa. Os alunos compreendem mais rapidamente os conceitos, se estes, forem expostos através de exemplos práticos, etc.

2.6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A FONOLOGIA

O reconhecimento do uso desses sons em uma determinada língua arremata uma das principais dedicações da fonologia. Há assim, uma variedade de campos de estudo dentro de uma mesma temática. São várias as contribuições na área da fonologia.

De acordo com Seara, Nunes e Volcão-Lazarotto (2015, p.93), “*Saber por que algumas diferenças sonoras às vezes diferenciam palavras e às vezes se anulam é uma das principais linhas de investigação da Fonologia*”. A autora faz um resgate histórico, desde o aparecimento da disciplina até o surgimento de novas fonologias, baseadas na reformulação das teorias já existentes e aparecimento de outras.

Sobre as teorias que visam estudar/explicar a língua Seara, Nunes e Volcão-Lazarotto (2015, p. 93-94) apresentam:

Em resumo, na tentativa de moldar a língua, foram construídas diversas teorias; cada uma delas tem uma forma particular de entender a linguagem humana. Sendo assim, essas teorias comportam visões diferentes e podem ter limitações que outras não tenham. Isso quer dizer que essas diferentes teorias fonológicas esclarecem alguns aspectos, mas não outros. Por essa razão, cada nova teoria tem necessidade de reinterpretar os dados (mesmo os antigos) a partir de sua própria ótica. Em função dessas diferentes visões

para a interpretação dos sistemas de sons, há uma variedade de termos para denominá-las, pois é preciso pensar a língua, em cada caso, a partir de um quadro referencial diferente.

Nesse caso, não há uma teoria uniforme, ou seja, uma teoria capaz de responder sozinha às questões da fonologia, sempre fica uma lacuna. Dessa forma, ocorre a escolha por uma teoria que mais se aproxime do pensamento e linha teórica do estudo pretendido. Ainda assim, os avanços e contribuições na área da fonologia têm sido constantes.

Dessa maneira, o tratamento dado a questões fonológicas às crianças traz lacunas, que não sendo preenchidas dificultam a aprendizagem e por conseguinte, acompanham os indivíduos durante toda a trajetória estudantil. Um desses exemplos, dá-se através do fenômeno do apagamento do rótico em posição de coda silábica. Neste trabalho, nos deteremos ao estudo em questão, sob o ponto de vista da morfologia e também da fonologia.

Sobre essa questão Dias (2004, p.13), diz:

O processo do apagamento do fonema /r/, em final de palavra no português brasileiro, pode ser considerado um fenômeno esperado na história da mudança natural do idioma. Muitos estudos sobre a mudança do português falado no Brasil, vem corroborando tal hipótese, alguns desses estudos que confirmam que o apagamento do fonema /r/ pós-vocálico no final dos vocábulos está firmando-se nesta direção, em pesquisas efetuadas com adultos de escolaridade diversa: baixa (ou nenhuma) e média escolaridade e entre universitários também, em diversas localidades no Brasil. (...) vários estudos científicos da linguagem firmarem que, quanto mais jovem for a população falante, maior será a possibilidade da mudança de um fenômeno em variação.

O fenômeno do apagamento tem adquirido espaço em diversos estudos sobre a língua portuguesa no Brasil. O apagamento ocorre desde os primeiros contatos das crianças com a escrita. Elas reproduzem consideravelmente aquilo que produzem na fala.

Tanto a expressão oral quanto a escrita conseguem expor o apagamento com maior intensidade. Os alunos que cometem tal desvio na escrita são os mesmos que o realizam oralmente. A proposta interventiva procura solucionar essa questão. O ensino de língua portuguesa como um todo necessita reavaliar sua metodologia e alcance de resultados. Existem diversos problemas, inclusive esse, que devem ser solucionados e não protelados e encaminhados à série seguinte.

2.6.1 A sílaba

Quanto aos estudos fonológicos na atualidade, é importante observar a relevância de se analisar o nível silábico. Sobre esse ponto Alvarenga; Oliveira (1997, p. 128) apresentam:

A sílaba é possivelmente, um dos elementos mais analisados na fonologia atual. Podemos dizer que ela ocupa um lugar privilegiado em todos os trabalhos de Fonologia Autossegmental que se têm produzido atualmente. Várias dessas pesquisas têm afirmado que a análise fonológica se enriquece enormemente em adequação empírica quando se considera o nível silábico. Uma série de fenômenos (como acréscimos ou apagamentos de vogais, apagamentos de consoantes, transformações de vogais e de consoantes, entre outros) são melhor explicados no quadro de uma fonologia que postula, no seu quadro teórico, um nível silábico, intermediário entre o nível da palavra e o nível do segmento.

A análise do nível silábico, tem papel fundamental nos estudos sobre o apagamento da consoante R, um dos objetivos deste trabalho. É uma questão que vislumbra desde a aquisição da escrita, até os desvios ortográficos encontrados nas produções dos alunos. Sobre essa questão Costa (2009, p. 2) cita:

Sendo a vogal o núcleo silábico, ela pode ser precedida ou seguida de consoante e é nesta última posição, quando a consoante segue o núcleo silábico que acontecem as principais regras de variação fonológica no português brasileiro, sendo, portanto, a posição pós-vocálica ou de travamento silábico sujeita a uma gama de realizações com uma forte tendência a ser cancelada.

Ocorrendo, na posição pós-vocálica o apagamento do fonema /r/, esse fenômeno segue para a escrita, acontecendo também, na posição final do morfema. Em nossa escolha específica, o infinitivo verbal.

De acordo com Pedrosa (2012), para a posição final ou coda no português brasileiro utilizamos especificamente as representações /r/ /l/ (líquidas), /N/ nasal, /s/ fricativa, /j/ /w/ semivogais. Para o autor, a presença do /r/ na segunda posição do ataque (onset), justifica as constantes trocas que ocorrem na mesma posição com a também líquida /l/, principalmente, no período inicial de aquisição da linguagem.

De acordo com Cristófaros-Silva (2015, p. 201) “*syllable unidade que agrega segmentos consonantais e vocálicos*”. Ainda sobre o significado de sílaba ela expõe:

A sílaba é uma importante unidade de análise na Fonologia Autossegmental, na Fonologia Métrica e na Fonologia Prosódica. É um dos níveis da hierarquia prosódica. O núcleo da sílaba é, tipicamente, ocupado por uma vogal e em determinadas línguas por uma consoante silábica. O núcleo da sílaba é sempre obrigatório.

A autora afirma a importância da sílaba em diversas variações da fonologia, dando ênfase à fonologia prosódica. Ela também fala quanto à obrigatoriedade da existência do núcleo silábico.

Sobre o conceito de “silábico” Cristófar-Silva (2015, p.203) apresenta três conceitos. O primeiro conceito define “silábico” como “*propriedade de um segmento em ocupar o centro núcleo de uma sílaba. O pico silábico é uma posição, tipicamente, ocupada por uma vogal*”. É uma conceituação resumida, mas que já traz a vogal como ponto fundamental da sílaba.

A segunda definição fala em “*traço distintivo que caracteriza os segmentos que podem ser picos ou núcleos de sílabas. No português as vogais são [+ silábico] que os demais sons do português, ou seja, as consoantes são [-silábico]*.” Com esse entendimento, a autora reafirma a importância da vogal para a sílaba.

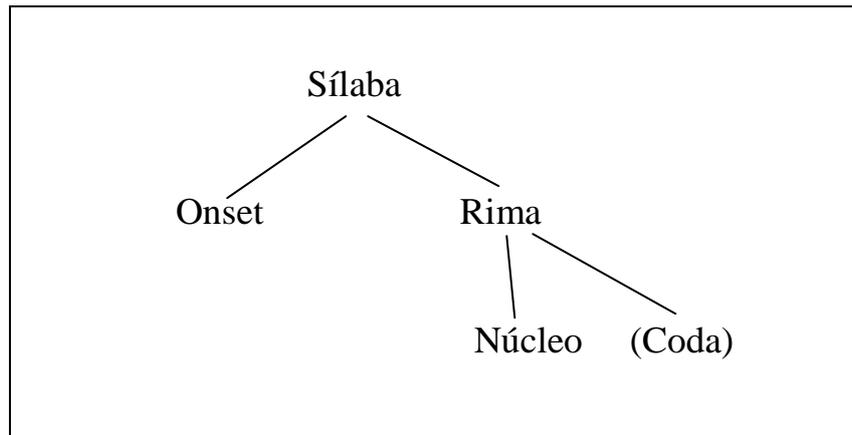
A última conceituação apresentada por Cristófar-Silva, relaciona o “silábico” ao “*ritmo em que ocorrem os intervalos das sílabas acentuadas*”. Segundo a autora, essa especificação está mais próxima das variedades do português faladas na região sul do país.

Cristófar-Silva (2001) reporta o entendimento sobre sílaba, como uma espécie mecânica de liberação pulmonar. Sobre essa afirmação Cristófar-Silva (2001, p.76) afirma: “*A sílaba é então interpretada como um movimento de força muscular que intensifica-se atingindo um limite máximo, após o qual ocorrerá a redução progressiva desta força*”
Nessa teoria a base da sílaba é compreendida como a relação de contração muscular e jato de ar que sai dos pulmões.

2.6.1.1 Sílaba: modelos de análise

Alvarenga; Oliveira (1997, p. 130) falam sobre duas teorias gerais que regem a sílaba, a primeira, a teoria dos constituintes que pode ser representada pelo esquema abaixo e a teoria da sonoridade, que basicamente caracteriza-se por uma curva, que cresce a partir do onset, atinge o pico silábico e decresce até a coda:

Quadro 4: Modelo de teoria que rege a sílaba



Fonte: Alvarenga & Oliveira (1997, p. 130)

“Num nível superior, a sílaba será uma estrutura constituída de um onset e de uma rima. A rima por sua vez, é constituída de um núcleo seguido, opcionalmente, de uma coda”. (ALVARENGA E OLIVEIRA, 1997, p. 130).

De acordo com Seara (2015, p.117) para a “Fonologia de base gerativista, a sílaba é entendida como uma unidade que possui uma estrutura interna”. De forma geral, a sílaba se divide em *onset* (ou ataque, ou aclave), *núcleo* (ou pico) – parte essencial da sílaba e *coda* (ou declive).

Na realidade, a análise silábica baseia-se na escolha da teoria. É certo que a maioria dos teóricos converge para o fato de existir o modelo (*onset* ou ataque, *núcleo* e *coda*), mas, há variações de uma para a outra. O exemplo do quadro acima segue a linha da teoria gerativa.

De acordo com Pedrosa (2012, p.74), o quadro abaixo é uma representação dos padrões silábicos presentes e utilizados no português brasileiro:

Quadro 5: Padrões silábicos do português brasileiro

V	O
VC	Ar
VCC	ins.cri.ção
CV	Pá
CVC	cas.ca
CVCC	cons.tan.te
CCV	cre.me

CCVC	pres.ta.ção
CCVCC	trans.fu.são
VV	ou.ro
CVV	cai.xa
CCVV	frou.xo
CCVVC	claus.tro.fo.bi.a

Costa (2015) apresenta a categorização das sílabas no português brasileiro como: **simples** (um núcleo silábico), **complexas** (núcleo, ataque e *coda*), **sílabas abertas ou livres** (sem *coda* silábica), **sílabas fechadas ou travadas** (com *coda* silábica). Os modelos de análise variam conforme o sistema linguístico ao qual pertencem.

Conforme (PEDROSA, 2012, p.74), quanto à posição de *coda* no português, apenas podem ocupá-la, as líquidas /r/ e /l/, a nasal /N/, a fricativa /s/ e as semivogais /j/ e /w/ dos ditongos verdadeiros.

Tanto os professores de língua portuguesa, quanto os professores dos anos iniciais devem conhecer toda a estrutura do sistema silábico e utilizar métodos didáticos eficazes no processo de ensino-aprendizagem, visto que, os falantes de uma língua recorrem a esse conhecimento, que teoricamente já possuem, para colaborar com o processo de aquisição da escrita, portanto, há uma profunda ligação entre a questão da sílaba e a escrita, conforme reflete Pedrosa (2012).

3 A COMPETÊNCIA ESCRITORA

Trataremos neste capítulo das relações entre oralidade e escrita, aquisição da competência escritora. Veremos também, alguns problemas na escrita, que acompanham os alunos, principalmente, no Ensino Fundamental II. Observaremos alguns desvios presentes na escrita dos alunos, além de, procurarmos identificar a diferença entre desvio e erro ortográfico.

3.1 A LÍNGUA ESCRITA

O professor de língua portuguesa, vê-se envolto em mais um problema, a dificuldade dos alunos em assimilar as questões que envolvem a escrita. Na escola, esse dilema, na maioria das vezes é creditado à responsabilidade do professor. O fato do aluno não ler e nem escrever bem é tido como uma questão da língua portuguesa, nenhuma outra disciplina tem responsabilidade sobre isso.

É sabido que tanto professores no exercício da função, quanto teóricos da língua portuguesa compartilham a ideia de que, uma das tarefas mais importantes da educação básica é o domínio da escrita. E a escrita como prática social é o que reafirma a condição cidadã do indivíduo.

O surgimento da escrita data de mais de 5.000 anos. A necessidade do homem em iniciar os primeiros registros históricos, informações e comunicação despertou a invenção da mesma.

Mesmo com a noção de onde apareceram os primeiros vestígios de escrita na civilização, é pertinente aceitar que os registros apareciam paralelamente e concomitantemente nas mais diversas sociedades, sendo elas mais avançadas ou não. A necessidade de registrar o que se possuía é talvez o primeiro grande motivo para a criação de um sistema de escrita.

A história da escrita é entrelaçada com a história da humanidade, da pré-história até os dias atuais, o homem das cavernas conseguiu exprimir através das inscrições rupestres, a formação da sociedade em que vivia, o que o alimentava, o que o amedrontava. As sociedades subsequentes precisavam da escrita para evoluir comercial, política e socialmente. A falta de registros escritos ocasionaria não só a perda da memória, mas também, o prejuízo financeiro.

Faraco; Tezza (2003, p.10) complementam de forma mais prática “O homem inventou a escrita, há milhares de anos, quando só a conversa não conseguia dar conta de todas as suas necessidades”. Havia assim uma urgência em não perder informações, não esquecer dados. O mundo necessitava registrar o tempo em que vivia para o tempo vindouro.

Mariano (2013, p.183) acrescenta: “Com a escrita, os dados podem ser retidos num volume muito acima da capacidade humana de memorização e, sendo autênticos, diminuem os riscos para ambas as partes”. A necessidade de documentar, registrar, etc. inclusive para garantir a legitimidade.

Os registros históricos atentam para uma das mais importantes invenções do homem: a escrita. Sobre essa relação homem x escrita x evolução, Higounet (2003) contribui:

A escrita faz de tal modo parte da nossa civilização que poderia servir de definição dela própria. A história da humanidade se divide em duas imensas eras: antes e a partir da escrita. (...) Vivemos os séculos da civilização da escrita. Todas as nossas sociedades baseiam-se sobre o escrito. A lei escrita substituiu a lei oral, o contrato escrito substituiu a convenção verbal, a religião escrita se seguiu à tradição lendária. E, sobretudo não existe história que não se funde sobre textos (HIGOUNET, 2003, p. 10).

O autor reproduz a ideia de que as relações sociais, comerciais, políticas, científicas, diplomáticas, etc. são regidas pela escrita. Os grandes tratados, os maiores registros e documentos históricos foram escritos e por isso possuem credibilidade, validade, etc.

Já na sala de aula, a escrita é uma das atividades que mais desperta a autonomia dos alunos. Tanto na leitura quanto na escrita, a proposta metodológica atual nas escolas e na sociedade como um todo, passa pela questão da aquisição de competências. Não se admite mais chamar de letrado um indivíduo que lê textos, mas que não os compreende, que escreve, transcreve, mas que não consegue refletir sobre algo e discorrer no papel.

O aluno deve ser capaz de perceber os equívocos que comete ao interpretar um texto. E na escrita, a intervenção do professor deve ser no sentido de direcioná-lo a perceber, entre outras coisas, os desvios ortográficos que comete, apagamentos, etc.

No caso específico da proposta interventiva deste trabalho, a questão da escrita tem a função de buscar solucionar o apagamento do r, para tanto, é necessário conhecer as questões que culminaram no surgimento da escrita, sua função, etc.

O surgimento da escrita revolucionou tanto a forma de organização em sociedade quanto a forma de se comunicar na mesma. Para alguns historiadores o aparecimento dela demarca o fim da Pré-História e o surgimento da História conforme afirma Gomes (2007, p. 3):

A escrita causou uma revolução tão significativa nas comunicações, que os historiadores estabeleceram o encerramento da Pré-História e o nascimento da História no período em que o homem começou a escrever. Mas essa passagem histórica não se deu ao mesmo tempo em todas as partes do nosso planeta. Somente muitos milênios depois a Pré-História findou na América,

na África Central e na Austrália, com a conquista dessas regiões pelos europeus, a partir do século XV. Isso demonstra que por mais de cinco mil anos, a escrita manteve-se na vanguarda como um dos marcos iniciais da História.

A importância da escrita na História da humanidade confunde-se com a história de uma criança, a forma como começa a absorver as informações, a adquirir a competência escritora, a utilizar-se de rabiscos, desenhos, gravuras que se comparados à evolução da humanidade podem ser exemplificados pelo uso das inscrições rupestres, etc. conforme observa Gomes (2007) em seu artigo “A escrita na História da humanidade”.

Na realidade, os registros históricos que ultrapassaram a barreira do tempo, venceram a ação da natureza e colaboram até hoje em estudos, que fundamentam a história de toda uma civilização. São exemplos de uma manifestação escrita milenar, respaldada em conhecimentos científicos, organizacionais, meteorológicos, etc.

A presença das inscrições rupestres em todo o país consegue apresentar um esboço preciso de como viviam os primeiros habitantes, a sua forma de organizar-se em comunidade, além de servirem de parâmetro para a compreensão sobre a forma de organizar-se socialmente na contemporaneidade.

As inscrições também puderam orientar os estudiosos sobre temas nas mais diversas áreas investigadas pela ciência. Seguindo essa linha de estudo, em outras palavras, Antunes (2003, p. 47-48) diz:

Como uma das modalidades de uso da língua, a escrita existe para cumprir diferentes funções comunicativas, de maior ou menor relevância para a vida da comunidade. Se prestarmos atenção à vida das pessoas nas sociedades letradas, constatamos que a escrita está presente, como forma constante de atuação, nas múltiplas atividades dessas pessoas – no trabalho, na família, na escola, na vida social em geral – e, mais amplamente, como registro do seu patrimônio científico, histórico e cultural.

O fato é que a escrita como representação social é vital para a construção da afirmação do indivíduo na sociedade. Os seus interesses, opiniões, argumentos manifestam-se através do oral e escrito.

3.2 A COMPETÊNCIA ESCRITORA

De acordo com a visão de Vygotsky (1988) unir letras, ligá-las, é diferente de compreender a linguagem escrita.

A função comunicativa da escrita e de seu uso social é defendida por Vygotsky, que opõe-se ao ensino, que trata a questão desta como um ato de decodificar, copiar, transcrever, etc.

O sistema da escrita é complexo e possibilita a compreensão de outras questões. Além de despertar na criança o interesse em conhecer, questionar e pesquisar o mundo a sua volta.

As questões que envolvem a aquisição da escrita são árduas e requerem domínio, equilíbrio e comprometimento, conforme apresenta Bazerman (2011, p. 33):

Aprender a escrever é um trabalho duro, que requer o domínio de problemas de escrita cada vez mais difíceis, de modo que, se quisermos que nossos alunos aprendam a escrever, nós precisamos identificar os tipos de produção escrita com os quais eles vão querer trabalhar com afinco e os tipos de problemas de escrita que eles vão querer solucionar. Uma vez que os alunos aprendam o que é comprometer-se profundamente e escrever bem em circunstâncias particulares, eles passam a perceber as possibilidades de participação letrada em qualquer arena discursiva.

Nesse caso, a atividade prática é uma grande colaboradora, principalmente, no que diz respeito à correção dos desvios encontrados nas produções dos alunos. Quanto mais disposição em aprender, mais capacidade de encontrar os problemas e propor formas de resolvê-los.

Para as crianças, que convivem desde cedo com diversas representações do mundo escrito e já trazem consigo uma grande experiência adquirida com a convivência familiar e social, o ato de escrever é uma consequência a ser sistematizada.

Primeiro, os rabiscos, desenhos, impressões, reproduções, etc. em seguida, a sistematização, o ordenamento lógico e por último, a consciência em perceber os problemas existentes na consolidação da língua escrita e a sua possível solução.

A experiência docente percebe a diferença entre aquisição da escrita e aquisição da competência escritora, independente da recorrência à teoria. Anteriormente, o fato de escrever o nome, transcrever frases, realizar ditados de palavras atestavam um aluno escritor. Na atualidade, com o advento das concepções de letramento, é necessário compreender aquilo que se está fazendo, a competência passa pelo domínio de determinadas habilidades, principalmente, pela questão da autonomia.

Sobre essa questão Krause (1985) defende: “Escrever, por sua vez, é um movimento extremamente ativo, fazendo imagens, trazendo algumas do fundo e dando-lhes forma,

trazendo outras do mundo e modificando-lhes a forma – na direção de um estilo pessoal” (1985, p. 12).

Nesse interim a responsabilidade da escola aparece como o real espaço para a realização de um exitoso processo de aprendizagem. Referindo-se a qualidade da escrita Antunes (2009, p. 170), diz:

Escrever bem, na perspectiva da linguagem como atividade social de interação, exige que se atenda a esse momento e a essa prática social; ou seja, exige que se escreva mais ou menos claro, mais ou menos formal, de maneira mais ou menos cautelosa ou taxativa, de modo mais ou menos convincente, ou ponderado, ou dominado pela emoção ou pela indignação; em suma, que se escreva conforme cada momento.

Na perspectiva da autora, os momentos dedicados à escrita ditarão a qualidade da produção apresentada. Ela defende que, o texto escrito num momento de indignação tem que conter características desse momento.

3.3 A ESCRITA E A ESCOLA

A chegada do aluno ao ambiente escolar demarca um momento de transição e de contato. É na escola, que a maior parte das expressões escritas se consolida na mente da criança. É o lugar propício à sistematização, a criatividade e a formação social da criança.

Sobre esse primeiro contato aluno x escola, Bortoni-Ricardo (2004, p. 75) diz:

Ao chegar à escola, portanto, todos os alunos brasileiros que têm o português como língua materna já são competentes em língua portuguesa. Temos de levar em conta, porém, que o uso da língua, assim como quaisquer outras ações do homem como ser social, depende das normas que determinam o que é um comportamento socialmente aceitável.

A escola aparece como capaz de sistematizar as regras e normas que irão reger o comportamento do indivíduo. Bortoni-Ricardo (2004, p.75) continua: A escola é, por excelência, o lócus – ou espaço – em que os educandos vão adquirir, de forma sistemática, recursos comunicativos que lhes permitam desempenhar-se competentemente em práticas sociais especializadas. Seguindo essa linha de análise, Costa (2013, p. 177) afirma:

É responsabilidade da escola fazer dos alunos comunicadores efetivos, que compreendem que sua escrita pode afetar o outro e promover transformações significativas em suas próprias vidas e nas dos demais. Assim, por meio de seus textos, nossos alunos exercerão um legítimo ato de afirmação.

A comunicação efetiva dá-se na interação, na prática, a escola orienta e sugere alternativas, apresenta as normas, cria mecanismos, testa hipóteses e abre possibilidades, enfim, propicia o ambiente adequado ao crescimento e aquisição de competências. Cabe ao aluno, inserir-se no processo e buscar construir o seu espaço dentro e fora desta conjuntura.

É necessário afirmar-se como diz Krause (1985, p. 13) “Quem não se afirma é o oprimido, é o submisso, o que se encontra no chão à espera das ordens”. São aqueles que preferem a cópia, a não reflexão.

Ainda sobre essa questão, é da escola a responsabilidade pelo ensino da norma padrão da língua, as convenções escritas, etc. conforme define Possenti (1996, p. 32):

[...] a função da escola é ensinar o padrão, em especial o escrito [...] até porque, quando a escola ensina, o que ela ensina mesmo é a modalidade escrita dessa língua, mas não propriamente a língua. Inclusive, para ensinar a modalidade escrita, deve pressupor – e pressupõe de fato – um enorme conhecimento da modalidade oral.

Dessa forma, é imprescindível reconhecer que a tarefa mais importante da educação básica é sem dúvida, o domínio da escrita. A escrita como prática social, formadora de opinião. A escola deve ser capaz de entregar à sociedade um indivíduo alfabetizado, com condições de intervir no meio em que vive. Que consiga perceber-se como produtor de textos e de sua própria realidade. Com habilidades e competências necessárias a interpretar, compreender e reproduzir conhecimento.

A escola também deve respeitar e propiciar autonomia aos educandos, conforme apresenta Freire (2013, p.58) “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Instigar a curiosidade, estimular a pesquisa são condições que além de favorecerem a conquista da autonomia, colabora com a formação de cidadãos capazes de interagir positivamente no meio em que relaciona-se.

Um indivíduo que possua a competência escritora consegue perceber por exemplo, quando realiza na escrita, situações da fala. No caso dos desvios, esse aluno consegue identificar e separar o que reproduz oralmente, daquilo que escreve. Através da escrita é possível solucionar os problemas ortográficos encontrados nas produções dos alunos, principalmente, utilizando atividades práticas e direcionadas para esse fim.

3.4 A RELAÇÃO FALA X ESCRITA

Muito se tem discutido a respeito da relação entre oralidade e escrita. Essa relação pode despertar diferentes linhas de estudo, indo desde as transcrições fonético-fonológicas, variação linguística, literatura, etc. o que se tem que manter claro, é o “cuidado para que não se crie a ideia falseada de que fala se opõe à escrita” conforme defende Antunes (2003, p. 101), e portanto, o desvio em uma, não configura o erro na outra. Ambas solidarizam-se em contribuições para a aprendizagem em língua portuguesa.

Sobre essa questão Bortoni-Ricardo (2004, p. 62) reforça: “não existem fronteiras bem marcadas entre os eventos de oralidade e de letramento. As fronteiras são fluidas e há muitas sobreposições. Um evento de letramento como uma aula, pode ser permeado de mini eventos de oralidade”. A autora ainda, expõe diversos exemplos capazes de comprovar esta assertiva, “uma conversa à mesa de bar é um evento de oralidade, mas, se um dos participantes começa a declamar um poema que ele recolheu em suas leituras, o evento passa a ter influências de letramento”.

Assim, a linha divisória entre ambos é praticamente inexistente, embora, a forma de analisá-los diferencie-se em alguns momentos.

Koch; Elias (2001) apresentam a ideia de que a diferença entre as produções escritas e faladas está na forma em que se realizam. As autoras tratam a ligação fala x escrita como uma relação de continuum e expõem a presença de algumas diferenças. Contudo, mesmo defendendo a definição de que há particularidades que as distinguem, as autoras afirmam que as suas relações não são opostas.

Mariano (2013, p. 178) corrobora: “Ao invés de amplificar as diferenças, reconhecer e valorizar as interseções, levando em conta que tanto uma quanto outra podem ser influenciadas pelas regras da escrita ou recursos da fala”. É mais uma tentativa de minimizar a existência de dicotomias separatistas entre ambas.

A relação na verdade, tem um caráter complementar e não antagônico. Há uma vinculação intrínseca que deve ser respeitada e incentivada. Não há condição de fazer a opção pelo oral em detrimento do escrito e vice versa. É necessário levar em consideração os aspectos mais relevantes e contributivos de ambos e utilizá-los a serviço da aquisição das competências necessárias.

Na realidade, em sala de aula é perceptível essa assertiva. Mesmo com características linguísticas próprias de um mesmo sistema. A relação fala x escrita leva em consideração peculiaridades de cada uma. As produções dos alunos, dependendo de sua função, aproximam-se mais dos padrões da fala. O mesmo acontece, com produções mais formais,

que relacionam-se com os padrões da escrita, muitas vezes, os próprios alunos atribuem interpretações como por exemplo: “esse texto é mais fácil”, “é como a gente fala”, “não conheço tais palavras”, etc.

As diferenças existentes entre fala x escrita foram compiladas por Koch (2002, p. 78), reproduzidas na íntegra por Costa (2015, p. 57) como uma espécie de quadro comparativo. Conforme veremos a seguir:

Quadro 6: Fala x Escrita

FALA	ESCRITA
Contextualizada	Descontextualizada
Implícita	Explícita
Redundante	Condensada
Não planejada	Planejada
Predominância do modus pragmático	Predominância do modus sintático
Fragmentada	Não fragmentada
Incompleta	Completa
Pouco elaborada	Elaborada
Pouca densidade informacional	Densidade informacional
Predominância de frases curtas, simples ou coordenadas	Predominância de frases complexas, com subordinação abundante
Pequena frequência de passivas	Emprego frequente de passivas
Poucas nominalizações	Abundância de nominalizações
Menor densidade lexical	Maior densidade lexical

--	--

De acordo com Koch; Elias (2011), as características expostas não são exclusivas em sua totalidade de uma ou de outra. As especificidades da fala não a fazem hierarquicamente inferior à escrita, embora, a forma como o quadro encontra-se exposto, contribua para uma visão desse tipo.

A relação que observa-se em sala de aula atende em partes ao que propõe o quadro. O aluno pronuncia as palavras da forma com a qual está habituado. Mas, para a produção escrita, deve adequar-se aos padrões normativos vigentes. No caso da supressão do r em parte final do morfema, acontece a mesma coisa. Na fala, o fonema /r/ é apagado por variados motivos, e o mesmo, na realização escrita, acaba escrevendo como fala.

Olson (1998, p. 92) apresenta uma interpretação que confirma a ligação fala x escrita [...] “viemos a pensar em nossa fala, na verdade a ouvir nossa fala, nos termos das categorias estabelecidas por nossa escrita. Contrariar a suposição sobre a fala e a escrita nos permitirá repensar a história da escrita e os processos de aprender a ler”. Nesse viés, há uma dissociabilidade entre as duas, na verdade, segundo o autor, só começou-se a perceber as questões relacionadas à fala a partir dos estudos sobre a escrita.

Sobre a relação fala x escrita Olson (1998, p. 93) ainda complementa: “Os sistemas escritos fornecem os conceitos e as categorias para refletir sobre a estrutura da linguagem falada, e não o inverso. A consciência da estrutura linguística é o produto de um sistema escrito, não uma pré-condição para o seu desenvolvimento”. A análise dos fenômenos que ocorrem na fala, na maioria das vezes, são estudados pelos conceitos da escrita.

Gnerre (1978, p. 46) afirma que:

Escrever nunca foi e nunca vai ser a mesma coisa que falar: é uma operação que influi necessariamente nas formas escolhidas e nos conteúdos referenciais. A escrita é o resultado histórico indireto de oposição entre grupos sociais que eram e são ‘usuários’ de uma certa variedade.

Na visão do autor, fala e escrita independem uma da outra e levam em consideração apenas a forma utilizada.

Seguindo no mesmo propósito, Osakabe (1982, p. 154-155) complementa: “[...] do ponto de vista de sua aprendizagem, a língua escrita e a língua oral apresentam dificuldades de natureza distinta. [...] A escrita atua como complemento da oralidade, cumprindo certas

atribuições que se situam além das propriedades inerentes a esta”. Ou seja, a escrita encarrega-se de atender às expectativas não atendidas pela oralidade.

Toda a análise deste trabalho busca, uma ou mais estratégias viáveis, capazes de fazer com que os sujeitos envolvidos na pesquisa, identifiquem a diferença do apagamento, e percebam que podem solucioná-lo na escrita, independente de fazê-lo na fala.

3.5 O “ERRO” EM LÍNGUA PORTUGUESA

A questão do “erro” nas produções dos alunos, constitui-se um dos “calos” do processo de ensino aprendizagem e uma das maiores dificuldades de intervenção por parte do docente. Reforçando a afirmação acima, Bortoni-Ricardo (2004, p. 37) explica:

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 pela pelo afeto e informalidade, como vimos, e culturas de letramento, como a que é cultivada na escola.

A autora empreende uma verdadeira batalha em defesa da conscientização, ou melhor, de uma forma mais democrática e respeitosa de solucionar as questões que são suscitadas em sala de aula. Ela defende um espaço sensível, que reconheça e respeite as diferenças. O professor deve conhecer a realidade de seus alunos e propor mecanismos capazes de fazê-los compreender a situação comunicativa na qual se inserem e as formas de melhorá-la.

Observando a constatação do apagamento do r e de outros tantos desvios existentes na escrita dos alunos, um questionamento é inevitável. De que forma a correção desses desvios poderia assumir uma função educativa, ao invés de taxativa?

A necessidade de se criar estratégias e ofertá-las em sala de aula, como possibilidade prática de resolução de um problema, é um processo complexo, mas, que pode vir a solucionar uma situação aparentemente sem importância e que poderia protelar-se pelas demais séries.

Possenti (1996, p. 36) reflete sobre a questão dos erros:

É relativamente pequena a diferença entre o que um aluno já conhece da língua e aquilo que lhe falta para ser um usuário semelhante ao que a escola imagina. Uma comparação bem feita entre o que é igual e o que é diferente na fala de pessoas diferentes de um país como o Brasil mostra que as

semelhanças são muito maiores que as diferenças. Isso, aliás, é verdadeiro para o português do Brasil quanto o é para o inglês dos Estados Unidos. Pode-se dispensar uma análise em profundidade, que demandaria tempo e muito dinheiro para ser feita. Uma análise de um conjunto significativo de textos escritos ou de falas gravadas de nossos alunos revelaria que isso é sem dúvida verdadeiro. Análises um pouco cuidadosas mostram que alunos acertam mais do erram, que os erros são em geral hipóteses significativas (se a comunidade de falantes não as abona, elas são abandonadas), que o número de erros é bem maior do que os tipos de erros, o que significa que a substituição de uma hipótese por outra elimina muito mais erros do que regras erradas.

O autor considera que, os erros apresentados pelos alunos são relativamente fáceis de resolver, visto que, não apresentam maiores problemas e são caracterizados muitas vezes, por questões que já poderiam ter sido resolvidas anteriormente. O certo é que, na escrita, a possibilidade dessa resolução é bem próxima da realidade. Basta apenas, a escolha de hipóteses e estratégias acessíveis aos alunos, além de atividades motivadoras, claras e adequadas.

Outro ponto a ser abordado, diz respeito à ideia de que as variedades que não estejam de acordo com a norma padrão são consideradas erros. Sobre essa questão Possenti 1996, p. 52) diz:

As variedades não são erros, mas diferenças. Não existe erro linguístico. O que há são inadequações de linguagem, que consistem não no uso de uma variedade, em vez de outra, mas no uso de uma variedade em vez de outra numa situação em que as regras sociais não abonam aquela forma de fala.

De acordo com a concepção do autor, a possibilidade de “erro” acontece tão somente, quando ocorre em situações inadequadas. Ele complementa “o ‘erro’”, portanto, se dá sempre em relação à avaliação do valor social das expressões, não em relação às expressões mesmas” (1996, p. 53).

Ainda sobre a questão da identificação do “erro” Barbosa (2007, p. 32), argumenta:

É preciso estar atento ao fato de que uma coisa somos nós, professores de Português, marcamos com *caneta vermelha*, quando corrigimos trabalhos dos nossos alunos [...] por estarmos exercitando-os no reconhecimento/uso de uma estrutura que eles acrescentarão ao seu conhecimento de língua, uma variedade para eles nova, que não trouxeram da linguagem familiar; outra coisa é pensarmos que esse *erro* é um erro na Língua Portuguesa, quer dizer, uma impropriedade sem legitimidade histórica que deve ser evitada em todas as situações de fala ou escrita.

A escola tradicional e as suas peculiaridades avaliativas entendem a correção do erro, como a forma mais eficiente em ensinar uma regra, norma, conteúdo, etc. o fato, é que muitas

vezes, o que ela se dispõe a corrigir, é tão somente a própria identidade do aluno, a própria história, cultura, etc.

Impossível não visualizar os conceitos de violência simbólica, capital cultural, poder simbólico nessa relação escola x aluno. A atualidade das concepções de Pierre Bourdieu¹ pode ser facilmente relacionada a algumas das questões discutidas aqui. O aluno tendo que ser moldado a regras que muitas vezes, desprezam o seu “capital cultural”.

Na verdade, Barbosa (2007, p. 31) exprime o que seja o sentimento do docente de língua portuguesa, diante de tantas questões:

Trabalhar com o ensino de Língua Portuguesa é muito mais do que relacionar o que é certo e o que é errado: é compreender seu funcionamento hoje, e no passado, em um processo dinâmico de capacitação dos alunos para a produção de textos orais e escritos os mais variados.

Ensinar, nesse caso, é oportunizar aos discentes, o conhecimento de toda a trajetória da língua, percebendo suas alterações ao longo do tempo, suas interferências, avanços e retrocessos, mas, acima de tudo, ensinar é compreender o estudante como alguém que traz consigo saberes, concepções, ideias, que não devem ser descartadas em detrimento de outras.

Barbosa (2015, p. 55) refere-se a função do professor, como primordial para o crescimento do aluno “o professor crítico, consciente do seu papel na sociedade, se interessa pelos vários gêneros de textos, sejam eles escritos ou orais, a fim de problematizá-los em sala de aula, com vistas ao empoderamento dos estudantes”. A visão crítica do professor encaminha o aluno para uma formação autônoma, consciente.

O aluno tem o direito de conhecer aquilo que é orientado na variedade padrão da língua, mas deve estar ciente de que todos os seus conhecimentos prévios devem ser levados em consideração, e que, se de alguma maneira, por razões perfeitamente justificáveis linguisticamente, ele cometer algum “erro”, isso não é motivo para discriminação ou preconceito.

A visão do professor é muito importante nesse momento, principalmente, para justificar os motivos da correção. Na questão do apagamento do r em textos escritos por

¹ Pierre Bourdieu foi um sociólogo francês que muito tem contribuído pela vasta amplitude de seu trabalho nas mais diversas áreas de conhecimento. São dele, conceitos chave tais como: violência simbólica: que é uma imposição ideológica mas, não é vista como tal, pois está legitimada; poder simbólico, que apresenta-se como invisível, sendo exercido pela habilidade e conhecimento; capital cultural, a “bagagem” que o indivíduo traz consigo, adquirida através de experiências externas, muitas vezes, reforçada pela condição social e econômica. E tantos outros conceitos que vão desde estudos sociais, pedagógicos, econômicos, políticos, etc. Bourdieu é um dos teóricos, mais citados na contemporaneidade.

exemplo, muitos docentes, não se debruçam sobre o tema nas várias fases escolares, o que facilita a continuidade do problema.

É pertinente lembrar ainda, da influência da sociedade sobre a questão do erro. De acordo com Callou (2007, p. 16) “a sociedade é insensível a esses questionamentos e a nossa ação é descontínua e limitada a alguns momentos. Para o falante comum, usuário da língua, não há variação, só uma dualidade opositiva, o “certo”, a “norma” (prescritiva) e o “erro”.

A compreensão dos fenômenos linguísticos é de certa forma, restrita aos especialistas que dedicam-se e conhecem a língua com maior profundidade.

Callou (2007, p. 17), reporta-se também a variação do português no Brasil e aos diversos falares existentes:

A variação existente hoje no português do Brasil, que nos permite reconhecer uma pluralidade de falares, é fruto da dinâmica populacional e da natureza do contato dos diversos grupos étnicos e sociais, nos diferentes períodos da nossa história. São fatos dessa natureza que demonstram que não se pode pensar no uso de uma língua em termos de “certo” e “errado” e em variante regional “melhor” ou “pior”, “bonita” ou “feia”.

É preciso levar em consideração todo esse conjunto de contribuições e respeitar os falantes e as suas falas, as suas manifestações regionais, etc. quanto à escrita, é pertinente fazer com que, os envolvidos no processo comunicativo, percebam que existe uma diferença e que somente eles podem adquirir essa consciência e adequá-la às diversas situações as quais são submetidos diariamente.

Em relação ao pensamento acima Barbosa (2007, p. 43) corrobora:

Ao falante, caberá a decisão de uso de determinadas variantes linguísticas, inclusive a padrão, se a ele for dado o direito de conhecer o padrão seja por descrição escolar, seja pelo contato com os textos escritos modelares, e de conhecer sua própria realidade linguística. Por vezes, não só a comunidade local do aluno, mas também quase toda a sociedade opta por não usar, por conta do estranhamento geral, uma dada variante apesar de ela ser apontada como padrão pela gramática tradicional.

Muitas vezes, o contato com a escola apresenta a forma padrão que será cobrada na vida escolar, acadêmica, na submissão à provas e concursos, mas, a familiaridade com uma variedade próxima do convívio familiar, mais coloquial, permanece demarcada na forma de falar.

3.6 O DESVIO ORTOGRÁFICO

É pertinente recorrer a Marcuschi (2003, p. 47) quando ele cita “a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem”. Reforçando com isso, a ideia que é profundamente defendida neste capítulo: fala e escrita tem características e particularidades diferentes, porém, são extremamente necessárias a formação de indivíduos competentes linguisticamente.

Tratar um possível “erro” de ortografia² como desvio é uma tentativa de minimizar o preconceito que permeia o ato de errar na vida dos alunos. É uma tentativa de categorizá-los e perceber que para cada desvio cometido há uma justificativa dentro da própria linguística. Não significa aceitar toda e qualquer forma aleatória, mas, identificar e despertar no discente a consciência e autonomia diante do caso.

Deve-se sobretudo, respeitar as diferenças, evitar os modelos predefinidos, a rotulagem e padronização, conforme defende Barbosa (2015, p. 59):

A padronização linguística, através da utilização de regras gramaticais impostas, ou mesma do julgamento dos estudantes pela “incapacidade” para ler e escrever, dependendo dos critérios avaliativos, é uma das formas de exclusão social. Os manuais de redação, e os especialistas em gramática, operam na ordem do discurso para controlar aqueles que fogem à norma legitimada pelas instituições educacionais. Há professores que estão a serviço dessa ideologia, por isso negam a diversidade linguística, os estudantes que escrevem de maneira diferente são rotulados de “deficientes”. Existe uma prática discursiva que sustenta esse posicionamento, fundamento na produção e distribuição de materiais didáticos.

Portanto, não cabe inferir a um aluno a condição de incapaz, pelo fato deste, muitas vezes desconhecer as normas que regem um sistema linguístico, ou até conhecer mas, diante de arranjos e situações comunicativas diversas não as utilizam.

² De acordo com Bortoni-Ricardo (2004, p.51) “A palavra ortografia é formada pelos radicais de origem grega *orto-* que significa “correto, padrão” e *grafia*, que significa “escrita”. A escrita correta.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Neste capítulo, trataremos de abordar a constituição da pesquisa. Aqui, exporemos a metodologia escolhida, a identificação dos sujeitos e o material coletado para a análise. Faremos também, a exposição dos desvios apresentados pelos sujeitos e buscaremos caracterizá-los. Esboçaremos sobre a questão do apagamento do “r” na escrita final do infinitivo verbal e sua presença constante nas produções dos sujeitos. E por último, apresentaremos o passo a passo da proposta de intervenção.

4.1 PESQUISA QUALITATIVA

De acordo com Minayo (1994), a pesquisa qualitativa possui especificidades que a deixam em uma categoria, capaz de lidar com aquilo que não pode ser definido, quantificado. Para Costa (2015, p. 59) “Nela, o pesquisador analisa os fatos sob a perspectiva de seus sujeitos, para, a partir de então, explicar os fenômenos estudados”. Assim, a pesquisa qualitativa leva em consideração aspectos subjetivos, valorativos, ou seja, um conjunto de aspectos particulares, que variam conforme a definição do objeto de estudo.

De acordo com o professor alemão Uwe Flick (2004, p. 25) “a pesquisa qualitativa torna-se um processo contínuo de construção de versões da realidade”. Ou seja, as versões são construídas sob influência do pesquisador, a interferência dele é também parte desta, e com isso, podem ocorrer modificações nos resultados, que dificilmente ocorreriam em outra pesquisa.

Relacionando este pensamento a presença do professor em atuação com seus alunos, é perceptível a sua influência na formulação de conceitos e direcionamento de propostas, para atingir metas e alcançar objetivos, incluindo sua visão, compreensão, etc.

No caso específico, da correção de desvios na escrita em sala de aula é imprescindível, que a análise dos dados recorra aos pressupostos oferecidos pela pesquisa qualitativa. O trabalho com esse método afasta processos quantificadores presentes em outras correntes, sobre este ponto, Minayo (1994, p. 24), diz:

Os autores que seguem tal corrente não se preocupam em quantificar, mas, sim, em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalham com a vivência, com a experiência, com a cotidianidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultados da ação humana objetivada. Ou seja, desse ponto de vista, a linguagem, as práticas e as coisas são inseparáveis.

A construção do conhecimento a partir dos resultados obtidos é uma relação intrínseca entre os envolvidos em todo o processo; investigador, sujeito pesquisado, método utilizado, objetivos alcançados. E, cada parte envolvida contribui interventivamente para que o processo final obtenha as respostas.

4.2 A PESQUISA QUALITATIVA E O COTIDIANO

Conforme Flick (2004, p. 28), “A pesquisa qualitativa é orientada para a análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”. De acordo com essa assertiva, quanto mais próxima da realidade dos sujeitos envolvidos, mais propensão à realização de um trabalho significativo com o alcance dos objetivos pré-definidos.

Sobre o conceito de pesquisa qualitativa, é pertinente visualizar a diferença existente quanto aos métodos que priorizam dados quantitativos. Sobre esse ponto Minayo (1994, p. 22), refere-se:

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia.

A pesquisa qualitativa dá aos sujeitos do processo de investigação, a oportunidade de verem além do concreto, além do previsível. Dá-lhes a condição de refletir sobre os dados e de nem sempre chegar a um resultado exato, positivo, inflexível.

4.3 PESQUISA INTERVENCIONISTA

A pesquisa intervencionista configura-se como uma variante da pesquisa-ação, com o objetivo de relacionar teoria e prática na construção de resultados.

Nessa ótica, a pesquisa intervencionista é um exemplo de método colaborativo, onde os entes participantes podem interferir no resultado do estudo.

No Mestrado Profissional em Letras, o objetivo principal é a intervenção na realidade para solucionar, contribuir, enfim, melhorar a relação ensino-aprendizagem em sala de aula. Nesse caso, a pesquisa intervencionista tem o perfil requerido para que haja o entrelaçamento teoria e prática.

Na especificidade da sala de aula, não há dúvidas de que os resultados, construídos à base da colaboração, interação, deixam uma experiência muito mais consistente, muito mais eficiente e consolidada.

A atuação da pesquisa intervencionista tem o seu foco em situações reais e práticas. No caso da sala de aula, os sujeitos da pesquisa são muito próximos, interagem com frequência, além de participarem de um mesmo grupo social, o que facilita o alcance dos resultados e objetivos propostos. Sobre isso, Vergara (1998), “garante que a pesquisa intervencionista tem como característica principal, a interferência na realidade, com o objetivo de transformá-la, resolvendo os problemas aos quais se propõe”. (VERGARA, 1998, P. 45).

4.4 A INTERPRETAÇÃO NA PESQUISA QUALITATIVA

A questão interpretativa possibilita aos pesquisadores, uma análise capaz de obter diversas interpretações diferentes. Nelas, é possível observar a inserção de outras visões, opiniões diversas, influências adquiridas no percurso do desenvolvimento da pesquisa, sendo que, todo o histórico anterior deve ser levado em consideração.

Nessa ótica, o pesquisador constrói uma nova imagem, um novo conceito, mas deve manter próximas, todas as concepções formadas anteriormente. De acordo com (CRESWELL, 2010, P. 209) os pesquisadores “fazem uma interpretação do que enxergam, ouvem e entendem” dessa forma, o problema identificado pode ser apresentado de uma nova forma, com isso, conseqüentemente, as possibilidades de solução também oferecem novas alternativas, outras estratégias.

4.5 A IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA E A COLETA DO CORPUS

A vivência em sala de aula e o cuidado com as correções das atividades dos alunos despertou-nos o interesse em buscar a solução para os desvios ortográficos cometidos pelos mesmos. Os desvios apareceram em quase todas as produções do grupo de alunos, algumas com maior e outras com menor intensidade.

Assim, fazia-se necessário, um profundo trabalho de identificação desses desvios, o grau de intensidade em que ocorriam, o gênero textual utilizado em sala que mais expunha o problema, e as possíveis estratégias para solucionar o problema.

O primeiro passo, foi perceber a existência do problema e também, reconhecer os entraves que dificultam a prática docente. Para esse reconhecimento testou-se todas as hipóteses, para a confirmação ou não da existência do problema/objeto de estudo. Nesse caso, redações, charges, tirinhas, contação de histórias, letras de músicas, receitas, enfim, o material escrito que comprovasse ou não a existência do apagamento nas produções dos alunos.

A figura abaixo é um exemplo de produção de História em Quadrinhos. Esse tipo de atividade é empolgante, criativa e permite ao aluno expor as suas ideias sem muita interferência do professor. Um dos momentos que nos despertou a atenção para a presença do apagamento do R, foi quando recebemos as produções de História em Quadrinhos para a montagem de um mural em sala. A dúvida gerada dizia respeito ao fato de que, as ideias estavam concatenadas, os desenhos acompanhavam a mensagem textual, contudo, havia uma grande quantidade de desvios ortográficos, incluindo o apagamento do R.

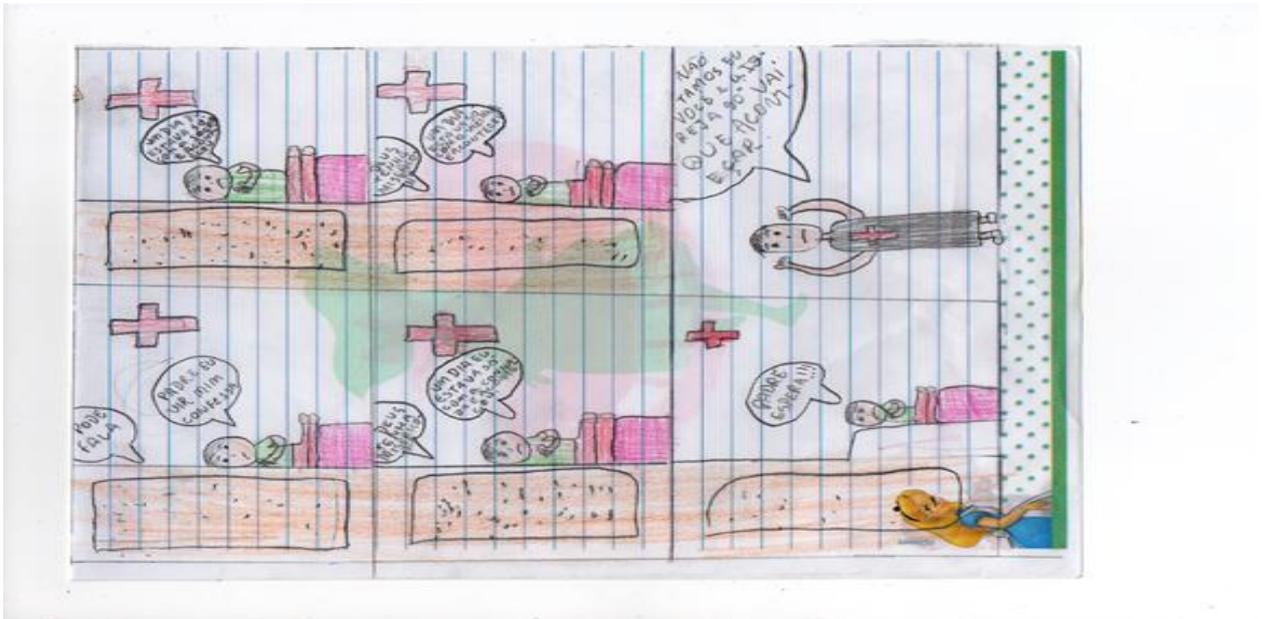


Figura. 2: Exemplo de produção de tirinha com o aparecimento do apagamento do R.

O processo de coleta de dados utilizou-se de diversas atividades, dentre elas, produções textuais, criação de charges, tirinhas, etc. e em todas, verificamos a presença não só do apagamento do R, mas de outros desvios também.

4.6 O APAGAMENTO DO R

A naturalidade com que ocorre o apagamento do “r” torna-o mais atrativo para a nossa proposta de intervenção. Na maioria das vezes, os alunos não conseguem perceber que escrevem as palavras conforme as produzem oralmente. No caso dos professores, a percepção e tratamento dado a esse fenômeno é primordial para a solução do mesmo.

A relação do apagamento na fala e a sua presença na escrita são pontos importantes de análise para o nosso trabalho. Sobre essa questão Costa (2015, p. 90) explica:

O apagamento do “r” é um processo fonológico na visão da fonologia, mas na língua escrita recebe o nome de desvio, porque se desvia da prescrição da norma padrão. Então, o professor não pode deixar que esse desvio passe despercebido. Ele precisa criar estratégias para sanar o problema.

As estratégias defendidas por Costa (2015) não são predefinidas ou padronizadas. Elas devem surgir de acordo com a disposição dos alunos e a criatividade do professor. O espaço da sala de aula é um ambiente de criação, reflexão e flexibilidade, e nesse caso, o professor com o domínio de sua prática e a habilidade de um pesquisador deve direcionar o seu

planejamento, de modo que, durante o percurso ele possa ser revisto e se necessário, redirecionado. O estudo de Costa (2015) contribui significativamente para o desenvolvimento do nosso trabalho, principalmente, no que tange ao estudo através dos aspectos fonológicos.

4.6.1 O apagamento do r e as atividades em sala de aula

A sala é composta por 35 alunos, sendo 22 do sexo feminino e 13 do sexo masculino, todos estudantes da rede pública de ensino desde o início da vida escolar.

Feita a escolha da turma, comunicamos ao setor pedagógico da escola e informamos sobre o trabalho a ser desenvolvido.

No primeiro momento, apenas observamos a ocorrência e a sua frequência. A seguir, passamos a instigá-los à leitura de textos, músicas, etc. com uma maior incidência de verbos no infinitivo, como uma tentativa de fazê-los perceber a diferença do que liam para o que produziam na fala e na escrita.

Essa alternativa nos daria a resposta da viabilidade e da possível continuidade do trabalho, nesse caso, se os alunos mesmo que involuntariamente, tomassem consciência do desvio e o solucionassem sem a necessidade de que o apresentássemos, a pesquisa finalizaria com a intervenção no uso desses gêneros.

O fato é que, após diversas atividades em sala, todas com o direcionamento indutivo para o uso do verbo no infinitivo, ficou configurada a necessidade de uma proposta interventiva, capaz de apresentar aos alunos a realidade em que se encontravam em relação a esse assunto, bem como, as possíveis estratégias para a solução do problema.

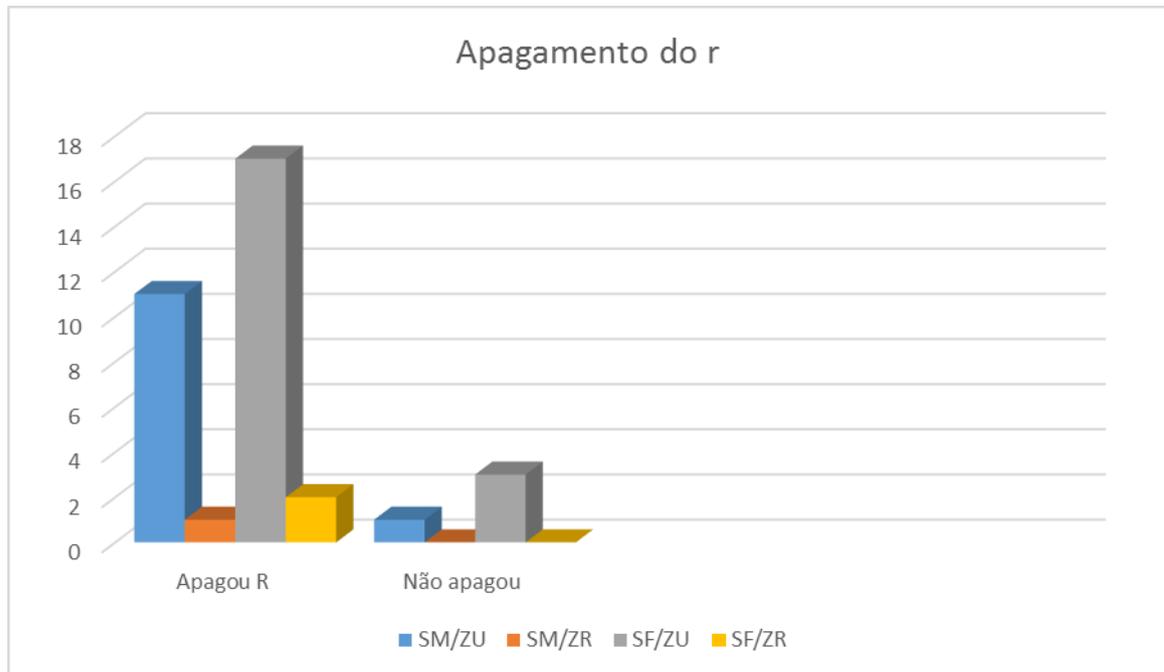
A partir daí, passamos a coletar as atividades, registrar as ocorrências do apagamento, a frequência com que aconteciam, os vocábulos que registravam a maior incidência.

Durante duas semanas, tudo aquilo que era produzido em sala de aula e que tinha o foco na escrita, na produção individual, passou a ser observado para uma possível identificação do apagamento do r. Ao final, após contabilizados os desvios, iniciamos o trabalho com uma turma de 7º ano, hoje 8º ano.

O planejamento das aulas é feito em grupos de áreas específicas. Assim, as atividades devem ser pensadas de forma a englobar todo o trabalho docente. A etapa seguinte passava pela sensibilização dos demais colegas e o envolvimento dos mesmos para que conseguíssemos um resultado plausível.

Para isso, deveríamos contar com os seus olhares atentos, que nos direcionassem para a identificação dos casos que comprovassem o nosso questionamento quanto a ocorrência do apagamento do r no final de verbos no infinitivo.

Gráfico 1: Constatação do apagamento do r – diferença entre alunos do sexo feminino e masculino da zona urbana e rural.



O quadro abaixo é um resumo das informações dos sujeitos participantes da pesquisa, aos quais intitulamos de “P” produtores do texto, nele, identificamos o sexo, se residem na zona urbana ou rural, além de registrarmos a participação nas atividades e a ocorrência do apagamento total, ou seja, se o sujeito participou de todas as atividades e cometeu o apagamento em todas elas ou em 1, ou 2, ou não apagou.

Este quadro tem uma função informativa, visto que, a categorização dos desvios encontrados não consta em sua descrição. Identificação, quantidade de desvios e análise destes, aparecem nos quadros subsequentes. Julgamos a formatação das informações de grande relevância para a análise posterior. Salientamos que o corpus coletado refere-se a totalidade do grupo de alunos da turma do 8º ano.

Quadro 7: Informações sobre os sujeitos e suas produções de texto durante a coleta de dados

Produtor do texto	Sexo do sujeito/Endereço (ZR – Zona Rural –	Participação nas atividades de observação (Três atividades)	Ocorrência do Apagamento do R (Se houve apagamento nas

	ZU – Zona Urbana)		tarefas sem quantificar)
P1	Feminino/ZR	Faltou 1	Apagamento 2
P2	Masculino/ZU	Total	Apagamento 3
P3	Feminino/ZU	Total	Apagamento 1
P4	Feminino/ZU	Total	Apagamento 1
P5	Feminino/ZU	Faltou 2	Apagamento 1
P6	Masculino/ZU	Total	Apagamento 3
P7	Feminino/ZU	Total	Apagamento 3
P8	Masculino/ZU	Total	Apagamento 3
P9	Feminino/ZU	Faltou 1	Apagamento 2
P10	Feminino/ZU	Total	Apagamento 1
P11	Feminino/ZU	Total	Apagamento 2
P12	Masculino/ZU	Total	Apagamento 3
P13	Feminino/ZU	Total	Apagamento 1
P14	Masculino/ZU	Faltou 1	Apagamento 2
P15	Feminino/ZU	Total	Não Apagou
P16	Masculino/ZU	Total	Apagamento 2
P17	Feminino/ZU	Total	Apagamento 1
P18	Feminino/ZU	Faltou 2	Apagamento 1
P19	Masculino/ZU	Total	Apagamento 2
P20	Feminino/ZU	Total	Apagamento 1
P21	Feminino/ZU	Total	Não apagou
P22	Masculino/ZU	Total	Apagamento 2
P23	Masculino/ZU	Total	Apagamento 3
P24	Feminino/ZU	Total	Apagamento 3
P25	Feminino/ZU	Total	Apagamento 1
P26	Feminino/ZU	Total	Apagamento 2
P27	Masculino/ZU	Total	Apagamento 1
P28	Feminino/ZR	Faltou 1	Apagamento 1
P29	Feminino/ZU	Total	Apagamento 2
P30	Masculino/ZU	Total	Apagamento 3
P31	Masculino/ZR	Total	Apagamento 2
P32	Feminino/ZU	Faltou 2	Não Apagou
P33	Feminino/ZU	Total	Apagamento 2
P34	Feminino/ZU	Total	Apagamento 1
P35	Masculino/ZU	Total	Não apagou

De acordo com o quadro acima, desenvolvemos o gráfico abaixo para demonstrar a realidade encontrada em sala de aula quanto à questão do apagamento do r. A representação azul refere-se ao “sujeito masculino residente na zona urbana”, a cor laranja representa o “sujeito masculino residente na zona rural”. Dos treze alunos do sexo masculino na sala de aula, 11 são da zona urbana e apenas 1 não apagou o r nas atividades, 1 é da zona rural e cometeu o desvio.

Do sexo feminino são 22 alunas, 3 da zona rural representadas pela cor cinza no gráfico, todas elas cometeram o apagamento. Das 19 alunas da zona urbana, 17 apagaram o r

e duas não cometeram nenhum apagamento. Todos os alunos que vieram da zona rural cometeram o apagamento.

A figura abaixo é um exemplo de produção textual que expõe claramente o nosso objeto de estudo. Nela, podemos observar a presença de verbos no infinitivo com apagamento e sem o apagamento

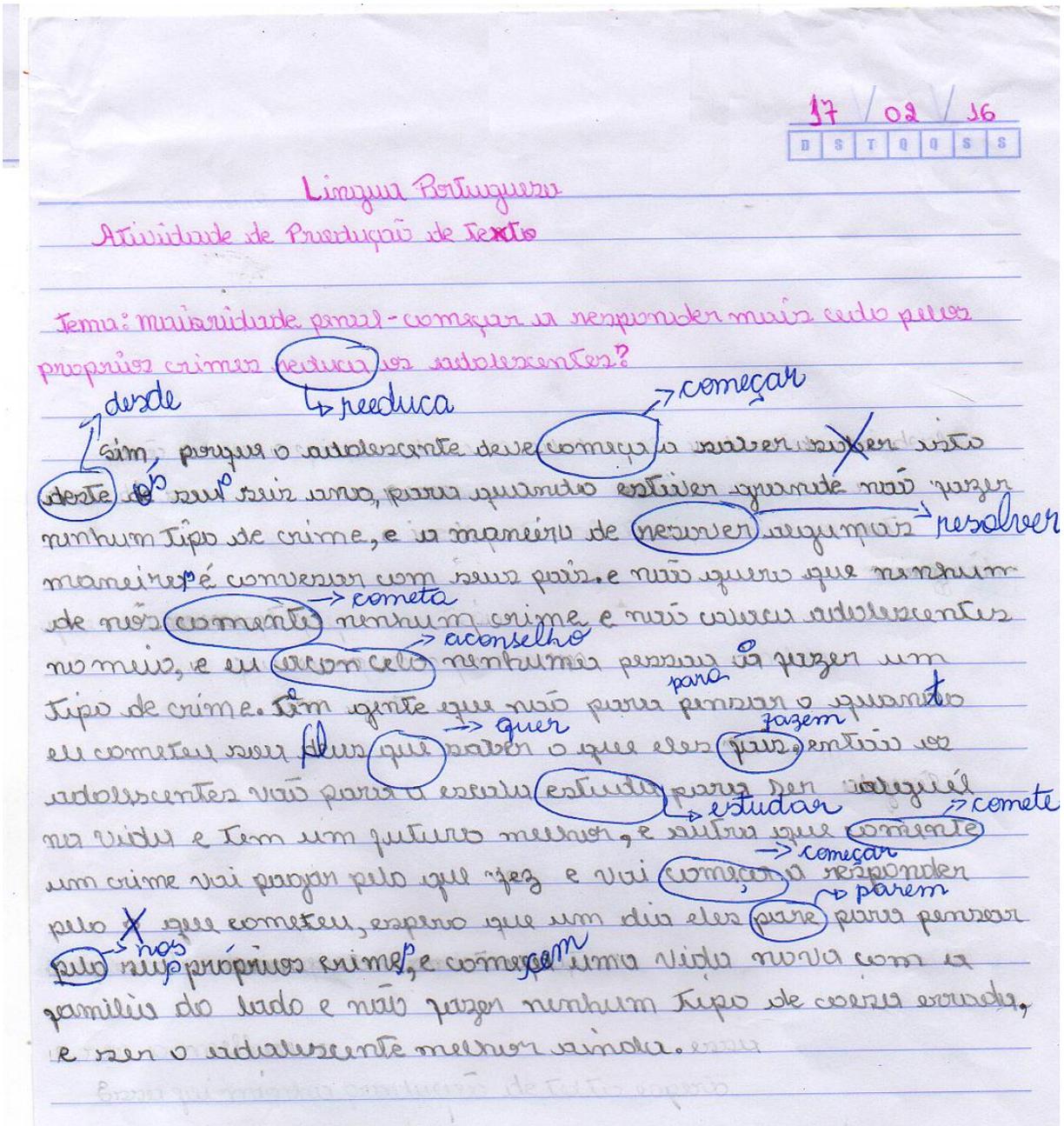


Figura 3: Produção Textual sobre o tema: Maioridade penal

A partir daí, foram solicitadas duas atividades, com o objetivo exclusivo de identificar e categorizar os desvios.

A correção identifica outros desvios diferentes, porém, como o foco da nossa pesquisa é o apagamento do r, nos deteremos a expô-lo. Todavia, nas seções seguintes faremos a categorização dos desvios encontrados.

4.7 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO – DESCRIÇÃO

As primeiras ideias para a proposta de intervenção utilizavam tão somente as produções de

Data/Quant. Aulas	Estratégia proposta	Atividade proposta	Participação dos discentes	Apagamento do r na parte final do morfema.
----------------------	------------------------	-----------------------	-------------------------------	-----------------------------------------------

texto. Percebemos com isso, que não surtiam o efeito desejado, porque os alunos não conseguiam fazer uma relação entre a palavra pronunciada e a escrita. Assim, planejamos a intervenção em 8 blocos de 2 aulas cada. Conforme descreve o quadro abaixo:

Quadro 8: Plano de atividades interventivas

	Aula sobre o infinitivo verbal	Produção de texto sobre a “Maioridade penal”	31 presentes 29 participaram	101 registros de apagamento
	Videoaula sobre o infinitivo	(Não realizamos atividades nesse dia)	27 presentes	(Não registramos atividades nesse dia).
	Videoaula sobre o infinitivo	Atividade de palavras cruzadas	32 presentes 11 conseguiram completar a cruzada	(Esta atividade não registrava apagamento)
	Entrega de correção de texto – revisão sobre o infinitivo verbal	Atividade de preenchimento de lacunas na letra da música “Te ver” do Skank.	32 presentes 24 participaram ativamente; 8 não conseguiram preencher nenhum espaço.	88 registros de apagamento nas lacunas; Cada atividade tinha 38 espaços a serem preenchidos; Dos participantes ativos (24) X 38 espaços, havia uma possibilidade de 912 apagamentos de r.
	Video e música “Beber, cair e levantar”	Atividade de escuta da música; Reprodução escrita individual; Conferência da letra original com a produção dos alunos.	32 presentes Todos participaram.	26 registros de apagamento do r na parte final de verbos no infinitivo.
	Discussão sobre as atividades anteriores e apresentação da proposta da última tarefa	Produção de lista de tarefas diárias de acordo com a realidade dos alunos.	28 presentes Todos participaram	8 registros de apagamento registrados

Nas duas primeiras aulas, no dia 17/02/2016, fizemos uma explanação sobre o infinitivo verbal, preparamos cópias de um plano de aula utilizado por um colega do Profletras, o professor Marcílio Nunes, que consta nos anexos deste trabalho e as distribuimos

em sala de aula. O plano era bem didático, de fácil leitura e compreensão. Em seguida, solicitamos aos discentes que redigissem uma espécie de artigo de opinião sobre o tema “maioridade penal”. Estavam em sala, 31 dos 35 alunos, dois ficaram sem fazer a tarefa, alegaram não saber falar sobre o assunto.

A constatação do apagamento era bastante acentuada. Reconhecemos com isso, que a aula sobre o infinitivo não tinha conseguido despertar a consciência dos alunos sobre o tema.

A partir daí, resolvemos utilizar algo mais próximo da realidade dos discentes. Conseguimos uma vídeo (link:<<https://www.youtube.com/watch?v=6tJETZKaGe4>>) com duração de 3 minutos e dezoito segundos com o foco totalmente direcionado ao infinitivo verbal. Utilizamos essa estratégia nas duas aulas do dia 02/03/2016. Nesse dia, não conseguimos concluir a atividade pois haveria ensaio para o desfile em comemoração ao aniversário da cidade.

A aula seguinte para a intervenção ficou para o dia 16/03/2016. Nesse dia, choveu no início da tarde e registramos a ausência de 11 alunos. Adiamos a atividade para o dia 21/03/ (segunda feira).

Com um público de 32 alunos, reproduzimos a videoaula novamente, em seguida, distribuimos cópia de uma atividade de palavras cruzadas (anexo) intencionalmente escolhida e adaptada para que os alunos compreendessem a diferença do verbo no infinitivo e a sua conjugação nas orações propostas. Esperávamos que uma atividade mais dinâmica pudesse envolvê-los e empolgá-los na busca das respostas. A atividade não atendeu as expectativas, pois, a maioria dos alunos (21 no total) disse desconhecer a inversão de alguns verbos propostos, mesmo estando diante de um modelo a ser seguido.

Nas aulas do dia 30/03, entregamos a correção do texto sobre a maioridade penal e chamamos a atenção para a questão do apagamento. Em seguida, distribuimos a letra da música Te ver do Skank com lacunas nos espaços dos verbos no infinitivo, para que os alunos preenchessem.

Um total de 8 alunos, informou não lembrar, ou não conhecer a letra. Os demais, num total de 24, participaram ativamente da atividade, embora tenhamos registrado ainda um número significativo de apagamentos do r. O que pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 9: Análise sobre a atividade interventiva com música – (Te ver – Skank)

Verbos no infinitivo presentes na letra da canção	Quantidade de vezes que ocorreu o	Forma como os alunos grafaram os verbos
---------------------------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------------

	apagamento	
Ver	39 (leva em consideração as repetições)	Vê, ve,
Querer	35	Quere, querê
Ter	29	Tê
Esquecer	32	Esquece
Mergulhar	8	Mergulha
Molhar	7	Molha
Morrer	9	Morre, morri,
Almoçar	11	Almoçá, almoça
Abrir	18	Abre
Animar	5	Anima
Esperar	7	Espera, esperá
Salivar	7	Saliva
Sentir	26	Senti
Apertar	11	Aperta
Descalçar	8	Descalça
Amar	6	Ama
Procurar	8	Procura
Ignorar	8	Ignora
Dormir	7	Dormi
Sorrir	7	Sorri
Provar	6	Prova

A atividade identificou 294 exemplos de apagamento do r, levando em consideração os 24 alunos que participaram da mesma, daria uma média de 12.25 apagamentos por aluno. O fato é que, os verbos que fazem parte do refrão da música são repetidos diversas vezes, então, há um aumento significativo desse quantitativo.

Observamos que uma possibilidade viável para atingirmos o objetivo de “incentivar os alunos a descobrirem, através de atividades lúdicas, a forma correta de escrever o verbo no infinitivo”, era através da percepção musical. Os alunos ouviam e acompanhavam a letra escrita, com isso, tomavam consciência de que transferem o apagamento realizado na fala para a escrita.

Assim, embora não tivéssemos nenhum interesse em interferir na fala dos alunos, fazia-se necessário compreender os fenômenos que ocorrem na oralidade para assim adentrar nas situações que envolvem a escrita.

Outro ponto relevante a ser levado em consideração, é a relação Teoria X Prática. Em todo o percurso de observação, coleta de dados e leituras teóricas, pudemos observar e atestar que a viabilidade para a resolução do problema, ou pelo menos, o início desta, passa pelas várias atividades, tentativas e criatividade para envolver o aluno. O suporte teórico embasa, mas cabe ao professor driblar os possíveis obstáculos e sugerir alternativas convincentes para o bom desenvolvimento das estratégias didáticas em sala de aula.

Anexo C – Atividade interventiva com música - I

1) Ouça a música e preencha os espaços corretamente:

Te ver (Skank)

Te VE e não te querer *O verbo diante dos olhos*

É insuportável, é impossível

Te TE e TER que esquecer

É insuportável, é dan incrível (2x)

É como malha num rio e não se malha

É como não maná de frio no gelo

Palan
É cano estômago vazio e não almacen

É gan o céu se aba no estilo e não se amman

Te TE e não te querer

É improvável, é impossível

Te TE e TER que segurança

É insuportável, é dan incrível

É como apna o prato e não Selencu

ante e apna o sapato e não abrealca

É am alguém feliz de fato sem alguém para aman

É como pacuna no mato estrela do man

Te un e não te querer

É improvável, é impossível

Te TE e un que seguran

É insuportável, é dan incrível

É como não ante calor em Cuiabá

Ou como no presaden não ver o man

É como não maná de raiva com a política

seguran que a tarde vai vadia e mítica

É como un televisão e não damun

un um bichano pelo chão e não man

É como não maná o néctar de um lindo amor

Depois que o coração detecta a mais fina flor

Te VE e não te querer

É improvável, é impossível

Te VER e ter que seguran

É improvável, é impossível

É insuportável, é dan incrível.

Figura 4: Atividade interventiva com música – Te ver (Skank)

Retornamos à intervenção no dia 11 de maio. Levamos um video do youtube (em anexo) da música “Beber, Cair e Levantar” cantada pela banda caraubense Saia Rodada. Antes, apresentamos a proposta ao setor pedagógico e a direção da escola. Foi a atividade de

maior interação, inclusive, alguns alunos, nesse dia estavam 32, observaram que o próprio vocalista da banda também apaga o R.

Solicitamos, que após escutarem a música, reescrevessem a letra conforme o que ouviram. Em seguida, recolhemos as produções, embaralhamos e entregamos aos outros colegas, de forma que ninguém ficasse com a própria letra. Ao final, entregamos a cópia original da letra para que conferissem e comparassem com as suas produções individuais.

Para a última atividade, solicitamos que eles produzissem uma lista de tarefas diárias, que relatasse o dia a dia de cada um, desde a hora em que acordavam até a hora de dormir. Pedimos, que escrevessem na noite anterior, ou seja, as tarefas seriam escritas com os verbos no infinitivo. Ex: “acordar às 6h”; “escovar os dentes”, “tomar café”, etc. Algumas listas, tinham muitas tarefas, outras nem tanto.

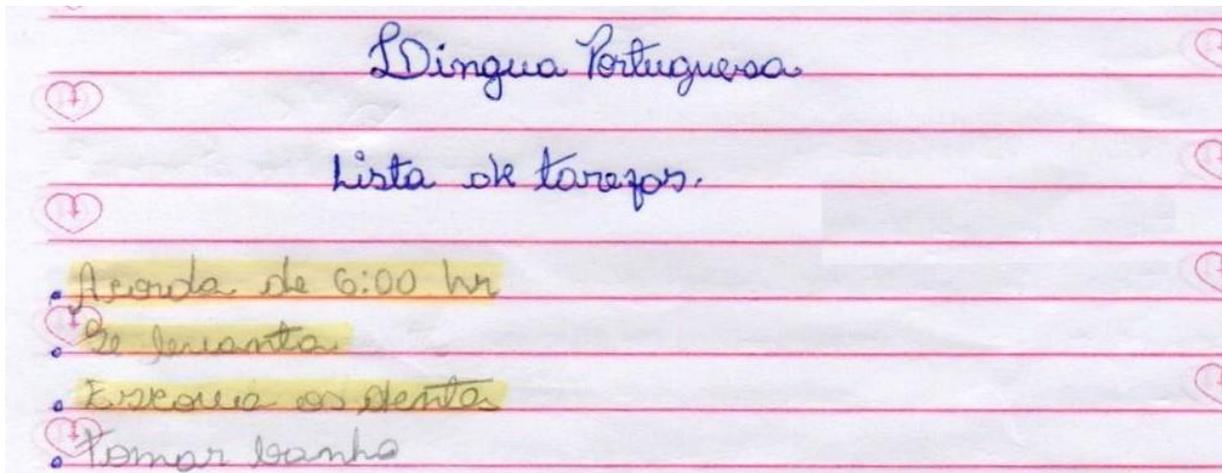


Figura 5: Produção de agenda de tarefas para o dia seguinte 1

De acordo com a fonologia, o /r/ em posição de *coda* é um pouco menos sonoro que a vogal. As líquidas /r/ e /l/ estão no topo da escala de sonoridade, ficam atrás somente, das vogais. Isso explica em grande parte, o fato de haver o apagamento do /r/ na fala. Nesse caso, o apagamento ocorre também na parte final do morfema, é o que Bortoni-Ricardo (2005, p.54) chama de “erros decorrentes da transposição dos hábitos de fala para a escrita”.

Um outro exemplo dessa atividade, apresenta apenas o verbo “ver” escrito como “vê”, confirmando a ausência do r na parte final do morfema, identificando a interferência da oralidade na escrita. O sujeito atentou para a grafia correta dos demais verbos utilizados, mas, grafou “vê” da forma como fala.

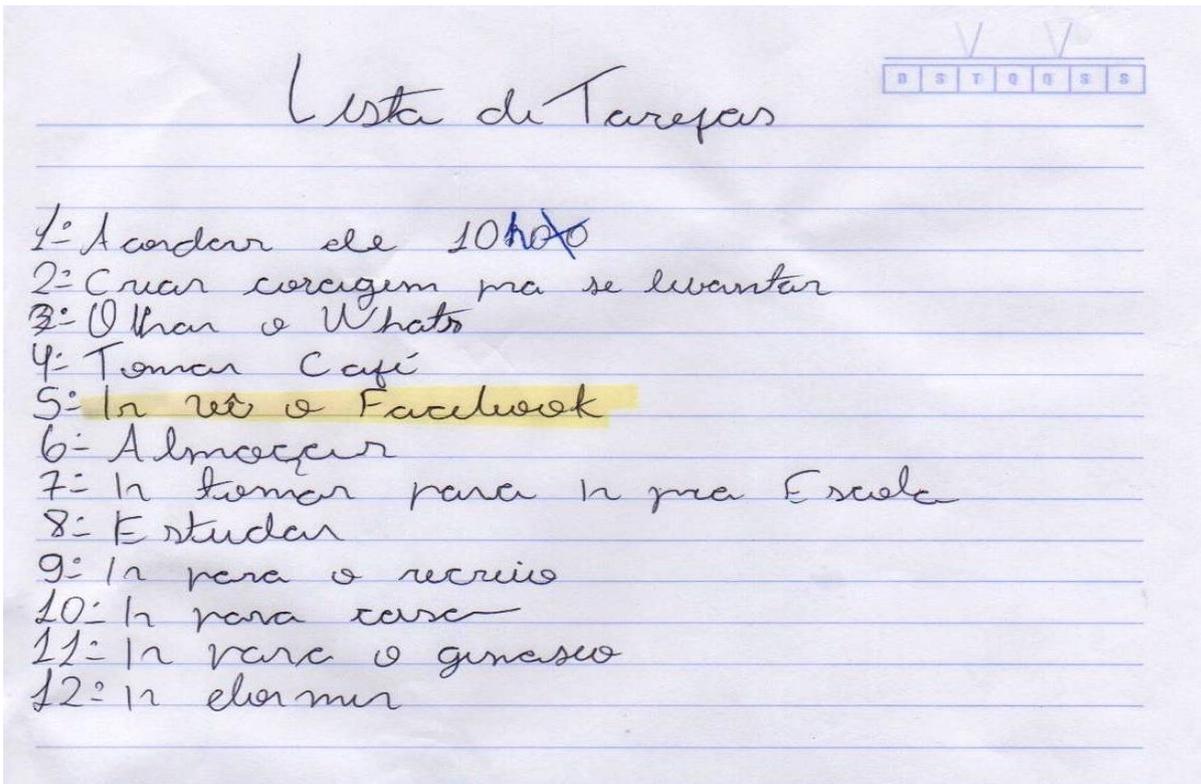


Figura 6: Produção de agenda de tarefas para o dia seguinte 2

Na correção, não apontamos claramente o desvio, apenas destacamos com marca texto, para que o sujeito, tendo tomado consciência da diferença, pudesse mostrar a ocorrência. Assim que recebeu a atividade, o mesmo reconheceu sem interferência externa que havia apagado o r e ainda citou outros exemplos.

Nesse caso, a atividade focada no verbo no infinitivo permite um cuidado maior na grafia e favorece o não apagamento da líquida r. Com ela, percebemos que sujeitos que não escreviam um verbo sem apagar o r, culminaram a atividade sem cometer nenhum desvio.

4.8 A CATEGORIZAÇÃO DOS DESVIOS E ANÁLISE DOS DADOS

Bortoni-Ricardo (2005) propôs uma série de categorias de análise capazes de justificar os “erros” cometidos pelos alunos em suas produções escritas. O quadro abaixo expõe o modelo dessas categorias proposto pela autora:

Quadro 10: Categorias de análise dos desvios propostas por Bortoni-Ricardo

1. Erros do próprio sistema de convenções da escrita;	Refere-se à questões ortográficas;
-------------------------------------------------------	------------------------------------

2. Erros decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita;	Subdivide-se em 3 outras categorias e refere-se à interferências de ordem fonológica (inclusive a queda do r no final das formas verbais) (BORTONI-RICARDO, 2005, p.56)
3. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais;	Refere-se a fenômenos como: despalatização, desnazalização, semivocalização, epítese do /i/ em sílaba travada, troca do /r/ pelo /l/, monotongação do ditongo nasal, supressão do ditongo crescente, simplificação dos grupos consonantais no aclave da sílaba com a supressão da segunda. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 56-58)
4. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas.	

Optamos por seguir a proposta de categorização apresentada por Costa (2015) que baseia-se na exposição de Bortoni-Ricardo mas, a reformula e adequa à realidade na qual se encontra. Abaixo, podemos observar essa reformulação:

Quadro 11: Categorização dos desvios encontrados

Desvios resultantes da interferência da oralidade
Desvios decorrentes do sistema de convenções de escrita
Desvios de outra natureza

Fonte: Costa (2015, p.74).

É válido salientar que após a identificação do problema e escolha do fenômeno a ser trabalhado, a predominância dos desvios resultantes da interferência da oralidade é acentuada. E isso se dá pelo direcionamento das próprias tarefas, que induziam os alunos a utilizarem por exemplo, os verbos no infinitivo.

4.8.1 Representações dos desvios resultantes da interferência da oralidade

Essa categoria é a que contabilizou um maior número de desvios. No quadro abaixo, reproduziremos os **desvios resultantes da interferência da oralidade** registrados nas produções dos alunos.

Quadro 12: Desvios resultantes da interferência da oralidade nas atividades dos alunos do 8º ano – Apagamento do r

Ocorrência do desvio	Quantidade
Trabalha (4), trabalhá (1); chama (1); joga (3); acorda (2); levanta (4); vê (6); presta (2); liga (3); existi (1); mora (4); acaba (2); fica (3); leva (3); esta (2); escova (1); que (4); fala (4); confessá (1); confessa (2); prende (3); perde (3); explica (2); recebe (5); aprende (2)	68 + 294 (atividade interventiva – Te ver Skank). Total = 362

Optamos por organizar um único quadro para o apagamento do r e a ele, acrescentamos os dados registrados no **Quadro 9 – “Análise sobre a atividade interventiva com música – Te ver – Skank”**. Grande parte desses dados são referentes ao período de aplicação da intervenção.

No quadro a seguir apresentaremos os demais **desvios resultantes da interferência da oralidade apresentados no corpus**.

Quadro 13: Demais desvios resultantes da interferência da oralidade presentes no corpus

Desvio	Palavra (s) que registraram a ocorrência	Quantidade
Monotongação	Chegou: chego (2); depois: depos (1); mais: mas (2); chamou: chamo (1); ficou: fico (2);	8
Alteamento vocálico	Dormir: durmir (2); melhora: milhora (1); conferir: confirir (1); chamo: chamu (1); comemos: comimos (1); reeduca: reeduca (1); embora: imbora (2);	9
Apagamento	Acordar: acodar (3); dormir: domir (4); cortar: cotar (2); partir: patir (3); apertar: apetar (2); mergulhar: megulha (2)	16

Rebaixamento	Destruindo: destruendo (1); vive: veve (2);	3
Inserção	Preocupa: preoculpa (1); voar: vouar (1); boa: boua (1);	3
Vozeamento/desvozeamento	Fazia: vazia (1);	1
Ditongação	vez: veiz (2); nós: nós (3); fazem: fais (1)	6
Nasalização	Cometa: comenta (1); idiota: indiota (2); ignorar: inguinar (1);	4
Total		50 + 362 = 412

Os registros encontrados evidenciam a predominância do apagamento do r, seja na parte final do morfema ou na posição medial. Algumas palavras apresentam mais de um desvio, como é o caso de “megulha” os dois “r” foram apagados. Não registramos em nosso corpus desvios ocasionados por juntura, segmentação vocabular e despalatização. A ocorrência do apagamento no 8º ano deveria ser menos registrada, principalmente, pela aproximação com o ensino médio. Os dados comprovam o inverso.

4.8.2 Representação dos desvios registrados a partir do sistema de convenções da escrita

A segunda categoria trata das questões da escrita, os desvios que acontecem em decorrência de ausências, deslocamentos, confusões, trocas, etc. é certo que o quantitativo registrado nessa categoria é menor que o da primeira, ainda assim, há dados importantes a serem observados.

O quadro abaixo descreve as ocorrências observadas sobre os **desvios decorrentes do sistema de convenções de escrita**.

Quadro 14: Desvios decorrentes do sistema de convenções de escrita.

Desvio registrado	Ocorrência	Total
Violação das formas dicionarizadas	Incrível: inquível (1); pensa: pença (1); atrás = atrás (2); ultimato: útinato (1); cair: cair (1);	6
Hipercorreção	Aconselho: aconcelo (1); esquece: esquece (1); decidiu: desidiu (1); ansiosa: anceosa (1);	4
Troca de “m” por “n”	Embora: embora (2); tempo: tempo (1);	3
Troca de “u” por “l” e de “l” por “u”; supressão do l	Chapéu: chapel (1); falsa: fausa (1); resolver: resover (1)	3
Acentuação deslocada ou ausente	Irresponsável: irresponsável (1); café: cáfe (1); família: família (1); saudável: saúdavel (1);	4
Representação do /s/	Certeza: certeza (1); por isso: poriso (1);	2
Troca de d por t	Desde: desde (1);	1
Total		23

A maioria dos desvios encontrados nessa categoria, diz respeito à violação de formas dicionarizadas, no entanto, os demais registros estão muito próximos em quantitativo, o que indica um certo equilíbrio. A diferença entre a primeira e a segunda categoria é notória. É pertinente salientar, que os registros podem ter variado, em decorrência das atividades realizadas, é possível que tenha havido uma propensão maior ao aparecimento dos desvios em decorrência da interferência da oralidade.

4.9 Desvios de outra natureza e comparação entre categorias

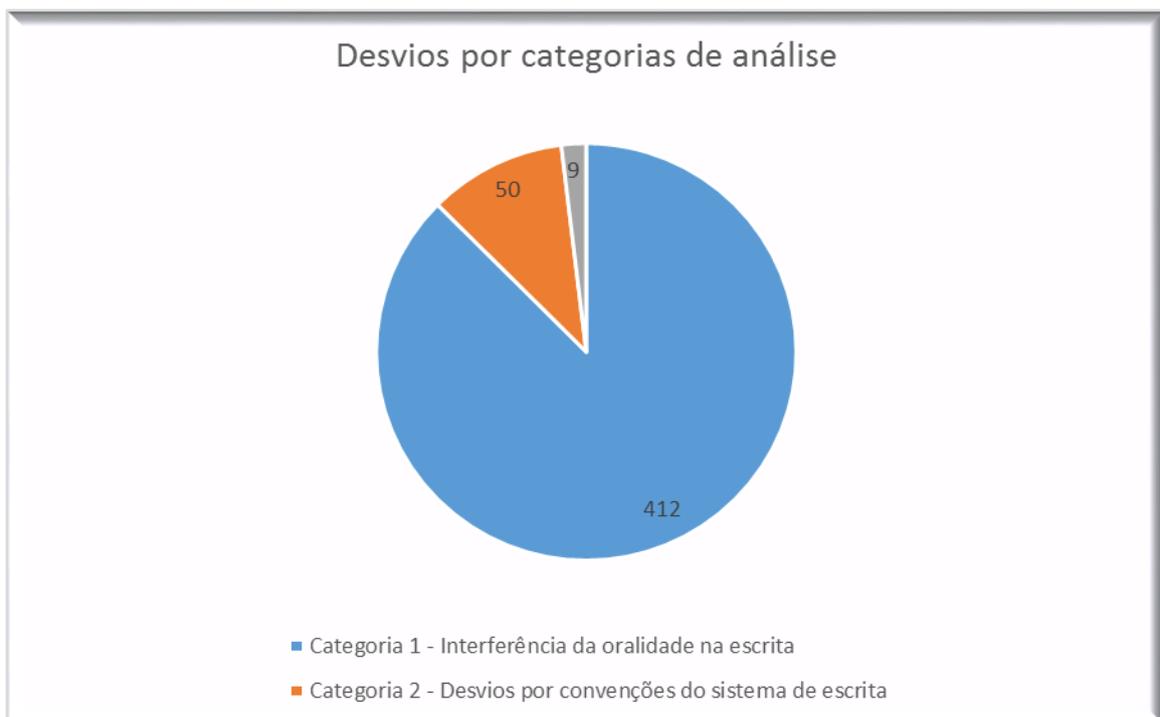
Os desvios de outra natureza são aqueles que não são ocasionados por questões ligadas à oralidade e nem tampouco são previstos na escrita. O quadro abaixo apresenta os registros identificados no corpus do trabalho.

Quadro 15: Desvios de outra natureza

Registros	Quantidade
Retirar: retirar (1); domingo: domirgo (1); reeduca: relduca (1); importância: impotence (1); café: cafér (1); leite: lheite (1); escovar: escavor (1); assistir: arstistir (1); idoso: idhoso (1);	9

O gráfico abaixo apresenta a realidade encontrada na turma do 8º quanto às categorias estudadas.

Gráfico 2: Desvios por categorias de análise



Há uma discrepância nos números entre as categorias. A consciência fonológica desses alunos é algo a ser trabalhada incessantemente na sala de aula. É necessário criar mecanismos e estratégias capazes de fazê-los perceber principalmente, à semelhança do que produzem na fala e na escrita, para posteriormente, ajudá-los a solucionar.

O professor deve manter-se atento aos desvios, utilizando a correção, como mais uma forma de fomentar o ensino-aprendizagem e não apenas como uma demarcação de “erro” sem a justificativa cabível e a explicação condizente com o fenômeno.

As sugestões plausíveis para serem utilizadas em sala de aula são aquelas que utilizam o lúdico, a criatividade, etc. músicas, jogos, palavras cruzadas, além de despertarem o raciocínio dos discentes, essas atividades testam e mantem os próprios professores atualizados e motivados. Aquilo que se aprende brincando tem mais chance de ser cristalizado na memória.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, através de uma constatação recorrente do apagamento do r na escrita de alunos do ensino fundamental II, buscamos identificar e solucionar este problema. A pesquisa de caráter interventivo, permitiu a elaboração de atividades, que influenciaram positivamente na categorização dos desvios.

Foram identificados diversos fenômenos que interferem na escrita dos alunos. O apagamento do r destacou-se na maioria das produções. Optamos por tratar a questão a partir da influência da fala na escrita, evidenciando para os sujeitos a necessidade de reconhecer essa diferença e tentar solucioná-la na grafia das palavras.

Assim, uma das contribuições do trabalho, passa pelo fato de despertar no aluno a consciência de que, a sua escrita, é quase sempre uma reprodução de sua fala. Os fatores determinantes para essa constatação são reforçados pela série de atividades de produção de texto realizadas em sala de aula.

Durante toda a execução do trabalho, baseados nas reflexões de Bortoni-Ricardo (2004) e Costa (2015) direcionamos as atividades interventivas de forma que a percepção do fenômeno fosse alcançada pelos alunos.

O número de desvios identificados no decorrer do trabalho é um reforço ao que havíamos previsto no início, ou seja, os desvios decorrentes da interferência da oralidade na escrita são bem maiores do que em qualquer outra categoria.

Contabilizamos 412 desvios relacionados à interferência da oralidade, registrados em todas as atividades, inclusive nas interventivas. Os desvios decorrentes do sistema de convenções de escrita totalizaram 23 ocorrências. Os demais desvios somaram 9 registros. Os desvios referentes à oralidade após a aplicação da intervenção tiveram uma queda significativa chegando a 22 registros, e especificamente, o apagamento do r atingiu 9 registros.

As atividades desenvolvidas conseguiram despertar mesmo que inicialmente, a consciência dos alunos quanto à transferência da fala para a escrita. Ainda assim, é necessário observar a evolução e estimular a prática de exercícios que cristalizem esse aprendizado.

As atividades interventivas devem ser constantes, atendendo às especificidades de cada aluno e da turma. Os trabalhos devem ser iniciados logo nas primeiras séries do ensino fundamental II para conseguir um resultado mais coeso e duradouro.

É importante lembrar que, o fato de um aluno ter conseguido solucionar a questão do apagamento após as atividades, não garante que ele não possa voltar a fazê-lo mais adiante.

É praticamente inviável que um fenômeno desse porte, como é o “apagamento do r na escrita” seja solucionado em três ou quatro semanas de atividades direcionadas. É preciso que seja consistente e para isso, tem que ser gradual, por etapas, atingindo metas e cumprindo ciclos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVARENGA, D. & OLIVEIRA, M. A. **Canonicidade silábica e aprendizagem da escrita**. Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, ano 6, n.5, v.1, p. 127-158, jan./jun.1997.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2003.
- _____. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. 3.ed. São Paulo: Parábola, 2009, p. 163-180.
- AZEREDO, José Carlos de. **Iniciação à sintaxe do português**. 7ª ed. Rio de Janeiro, Zahar, 2001.
- BARBOSA, A. G. **Saberes gramaticais na escola**. In: SILVA E BRANDÃO. Ensino de gramática – descrição e uso. Rio de Janeiro: Contexto, 2007.
- BARBOSA, J. R. A. Por uma prática de letramento crítico: leitura e produção escrita para a mudança social. In: CARVALHO, A. M. de; TAVARES, L. H. M. da C.; SILVA, M. B. da (orgs.). **De linguagem e de sentidos**. Mossoró: Edições UERN, 2015.
- BASILIO, Margarida M. P. **Teoria lexical**. São Paulo: Ática, 1987.
- _____. **O Conceito de Vocábulo em Mattoso Câmara**. DELTA, São Paulo, 2004.
- _____. **Morfologia: uma entrevista com Margarida Basílio**. ReVel, vol.7, n.12, março de 2009. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br]
- BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BECHARA, Evanildo. **Gramática Fácil**. 1ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.
- BLOOMFIELD, Leonard. **Language**. New York: Henry Holt, 1933.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- _____. **Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola, 2005.
- _____. **Método de alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudanças**. Revista SCRIPTA. Belo Horizonte: PUC Minas, v. 9, n. 18, p. 201-220, 1º sem. 2006ª. Disponível em http://www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas_Scripta/Scripta18/Conteudo/N18_Parte01_art12.pdf. Acesso em 02/10/2016.

_____. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, E. M.; COELHO, Izete Lehmkuhl. (Orgs.). **Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua**. Florianópolis: UFSC, 2006b, p. 267-276.

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.

CALLOU, Dinah; MORAIS, João; LEITE, Yonne. **Apagamento do /R/ final no dialeto carioca: um estudo em tempo aparente e em tempo real**. D.E.L.T.A., vol. 14, 1998, p. 61-72.

_____. **Iniciação à Fonética e à Fonologia**. 10ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CALLOU, Dinah. **Gramática, variação e normas**. In: SILVA E BRANDÃO. Ensino de gramática – descrição e uso. Rio de Janeiro: Contexto, 2007.

COSTA, Geisa Borges da. **O apagamento do rótico em coda silábica na escrita de estudantes catuenses**. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura. Ano 5 n.10 – 1º semestre de 2009.

_____. **Da fala para a escrita: o apagamento do rótico por alunos da educação básica**. Cadernos do CNLF, vol. XVII, n.08. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2013.

COSTA, I. B.; RIBEIRO, J. **Avaliação**. In: Iara Bemquerer Costa; Maria José Foltran. (Org.). A tessitura da escrita. 1ed. São Paulo - SP: Editora Contexto, 2013, v. 1, p. 175-195.

COSTA, I. D.Q. **Da oralidade à escrita: uma abordagem fonológica sobre o apagamento do “R” na escrita de alunos do 8º ano do ensino fundamental II**. Dissertação de mestrado apresentada ao (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – FALA/UERN – Mossoró/RN, 2015.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRISTÓFARO-SILVA, Thais. **Fonética e fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de Exercícios**. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. **Dicionário de fonética e fonologia/ Thais Cristóforo Silva; colaboradoras Daniela Oliveira Guimarães, Maria Mendes Cantoni**. 1.ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DIAS, Almerinda Tereza Bianca Bez Batti. **Textos orais de informantes em fase de aquisição da linguagem-estudo de caso**. Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão/SC, 2004.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão. **Oficina de texto**. Petrópolis: Vozes, 2003.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**/ Uwe Flick; trad. Sandra Netz. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 46.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GNERRE, M. “Linguagem e poder”. In: **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o segundo grau**. São Paulo: Secretaria do Estado da Educação, 1978. v. IV.

GOMES, Eduardo de Castro. **A escrita na história da humanidade**. *Dialógica* (Manaus), v. 1, p. 3, 2007.

GONÇALVES, C. A. **Iniciação aos estudos morfológicos**. São Paulo: Contexto, 2011a.

_____. **Atuais tendências em formação de palavras**. São Paulo: Contexto, 2016.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. 10ª edição - São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos**. 2.ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

KEHDI, Valter. **A morfologia e a sintaxe portuguesas na obra de J. Mattoso Câmara Jr**. São Paulo: USP/Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas – Área: Filologia e Língua Portuguesa, 1998 (tese de livre-docência).

_____. **Joaquim Mattoso Câmara Jr contribuições aos estudos da língua portuguesa**. In ANDRADES, Marcelo Ferreira de (Coord.). *Editora Vozes: 10 anos de história*. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 366-368.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção de sentidos**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2002.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KRAUSE, Gustavo Bernardo. **Redação inquieta**. 1. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1985. v. 1.

LYONS, J. **Introdução à linguística teórica**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979

MACAMBIRA, José Rebouças. **A estrutura morfossintática do português: aplicação do estruturalismo linguístico**. 5.ed. São Paulo: Pioneira, 1987.

MARIANO, A. F. C. **Diálogos entre a fala e a escrita**. *Rumores*, vol. 7, n.13, jan-jun 2013, p. 176-194.

MARONEZE, Bruno Oliveira. **As concepções saussurianas de formação de palavras**. *ReVEL*. Edição especial n. 2, 2008.

MATTOSO-CÂMARA Jr. J. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1970 (26.ed. 1997).

- _____. **Problemas de linguística descritiva**. Petrópolis: Vozes, 1971.
- _____. **História e estrutura da língua portuguesa**. 2.ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1976.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18.ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29
- MONTEIRO, José Lemos. **Morfologia Portuguesa**. 4.ed. Campinas: Pontes, 2002.
- OLIVEIRA, Deborah Christina de Mendonça. **Nominalizações no português brasileiro: estrutura argumental, formação e morfossintaxe**. Tese (doutorado). Brasília: UNB, 2014.
- OLSON, David. R. A escrita e a mente. In: WERTSCH, James V. et. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- OSAKABE, H. Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita. In: ZILBERMAN, R. (org.) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- PEDROSA, J. L. R. Sílabas. In: HORA, D.; PEDROSA, J. L. R. (orgs.). **Introdução à Fonologia do português brasileiro**. João Pessoa: UFPB, 2012.
- PERINI, Mario A. **Para uma Nova Gramática de Português**. São Paulo: Editora Ática, 1995.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.
- ROSA, Maria Carlota. **Introdução à Morfologia**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2002.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística geral**. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1969.
- SEARA, I. C.; NUNES, V. G.; VOLCÃO-LAZAROTTO, C. **Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015.
- SIDDIQI, D. **Syntax within the word: economy, allomorphy, and argument selection in Distributed Morphology**. [Linguistik Aktuell/Linguistics Today 138]. Amsterdam: John Benjamins, 2009.
- SILVA, Maurício. **O novo acordo ortográfico da língua portuguesa: o que muda, o que não muda**. 1.ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.
- TRINDADE, Ana Paula P. O processo histórico da escrita e sua importância na formação do sujeito. In: Planeta Educação. 2007. Disponível em:

<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/gepi/processo_historico_da_escrita.pdf> Acesso em: out/2016

VERGARA, S.C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Formação Social da Mente**. São Paulo: Editora Martins Fontes,1988.

VYGOTSKY, L. S.; LÚRIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9º edição. São Paulo: Editora Ícone, 2001

ZANOTTO, Normelio. **Estrutura Mórfica da Língua Portuguesa**. 5.ed. Rio de Janeiro – RJ: Lucerna/ EDUCS, 2006.

ANEXOS

ANEXO A – PLANO DE AULA DO PROFESSOR MARCILIO NUNES SOBRE O INFINITIVO VERBAL

Língua Portuguesa

Professor Marcilio Nunes

QUANDO USAR O INFINITIVO DOS VERBOS DAR E ESTAR OUS SUAS FLEXÕES NA TERCEIRA PESSOA DO SINGULAR DO PRESENTE DO INDICATIVO?

De onde vem essa dúvida?

No Português Brasileiro, essa confusão se dá por conta de um fenômeno fonético-fonológico chamado apagamento dos sons róticos (sons do “R”) em posição de coda^{1.1-} (última consoante da sílaba) final (da última sílaba da palavra).

Mas o que é isso!?

Simples: Na nossa fala, pouco se pronuncia o fonema /R/ no final da sílaba das palavras, algo que é comum à fala de quase todos brasileiros, quando se trata da ausência de pronuncia desse fonema /R/ no fim de verbos no infinitivo. Isso causa confusão para grafia de verbos que, SEM LEVARMOS EM CONTA A PRONÚNCIA DESSE “R”, tem pronúncias idênticas às de suas flexões na 3ª pessoa do presente do indicativo, ou ainda na segunda pessoa do singular do modo imperativo afirmativo.

E a solução?

Que tal resolvermos essa questão através da substituição desses verbos por outros que tenham um valor semântico equivalente dentro do contexto em análise?

Obs- Trataremos dessa questão atribuindo sinônimos aos verbos em questão, mas você ficará livre para atribuir outros sinônimos possíveis a esses contextos.

1- Verbo dar no sentido de entregar:

Ela quer dá um livro de sua coleção OU ela quer dar um livro de sua coleção?

O menino dá dinheiro aos mendigos OU o menino quer dar dinheiro aos mendigos?

Substituindo: Entregar ou entrega?

RESPONDENDO:

1.1 () Oração 1 () Oração 2

1.2 () Oração 1 () Oração 2

2- Verbo dar no sentido de trazer:

2.1- Essa questão dá muita dor de cabeça OU essa questão dar muita dor de cabeça

2.2- Herança só dar dor de cabeça OU Herança só dá dor de cabeça?

Substituindo: Traz ou trazer?

RESPONDENDO:

2.1- () Oração 1 () Oração 2.

2.2- () Oração 1 () Oração 2.

3 – Verbo dar no sentido de conceder

3.1- Sua namorada não quis lhe dar uma nova chance OU Sua namorada não quis

3.2- Sempre que ele pede uma nova chance, ela dá? OU Sempre que ele pede uma nova chance, ela dá?

Substituindo: Conceder ou concede?

RESPONDENDO:

3.1- () Oração 1 () Oração 2.

3.2- () Oração 1 () Oração 2.

4 – Dar no sentido de promover:

4.1- Ele irá dar uma festa OU Ele irá dá uma festa?

4.2- Ele sempre dá festa no fim de ano OU Ele sempre dar festa no fim de ano?

Substituindo: Promover ou promove?

RESPONDENDO:

4.1- () Oração 1 () Oração 2.

4.2- () Oração 1 () Oração 2.

5 – Verbo dar no sentido de terminar:

5.1- Vai dar certo ou vai dá certo?

5.2- Dar certo ou dá certo?

Substituindo: Terminar ou termina?

RESPONDENDO:

5.1- () Oração 1 () Oração 2.

5.2- () Oração 1 () Oração 2.

6- Verbo dar no sentido de desenvolver:

6.1- Como se dá OU Como se dar?

Substituindo: Desenvolve ou desenvolver?

RESPONDENDO:

6.1- () Forma 01 () Forma 02

RESPONDENDO:

9.1- () Oração 1 () Oração 2.

lhe dá uma nova chance?

7- Verbo estar com sentido parecido com permanecer:

7.1- O menino está doente OU O menino estar doente?

7.2- O menino está doente OU O menino deve estar doente?

Substituindo: Permanece ou permanecer?

RESPONDENDO:

7.1- () Oração 1 () Oração 2

7.2- () Oração 1 () Oração 2

QUANDO USAR O INFINITIVO DOS VERBOS SER, VER, CRER E DAR OU SUAS FLEXÕES NO MODO IMPERATIVO AFIRMATIVO?

8- Verbo Ser: Imperativo afirmativo ou infinitivo pessoal?

8.1- Tu pedes para eu ser forte? Sê forte tu, depois vem me cobrar!

OU

Tu pedes para eu sê forte? Ser forte tu, depois vem me cobrar!

Substituindo: Permanece ou permanecer?

RESPONDENDO:

8.1 () Oração 1 () Oração 2.

9- Verbo Ver: 3ª pessoa do singular do presente do indicativo, imperativo afirmativo ou infinitivo pessoal?

9.1- Ele só ver os erros dos outros OU Ele só vê os erros dos outros?

9.2- É para eu ver? OU É para eu vê?

9.3- Ver pra mim o que houve OU Vê pra mim o que houve?

Substituindo: Olha ou olhar?

9.2- () Oração 1 () Oração 2.

9.3- () Oração 1 () Oração 2.

10. Verbo Crer: 3ª pessoa do singular do presente do indicativo, imperativo afirmativo ou infinitivo pessoal?

10.1- Ele não crer em Deus OU Ele não crê em Deus?

10.2- Minha experiência pessoal me permite crê OU minha experiência pessoal me permite crer?

10.3- Não sejas incrédulo, antes crer em Deus! OU não sejas incrédulo, antes crê em Deus!

Substituindo: Acredita ou acreditar?

RESPONDENDO:

10.1- () Oração 1 () Oração 2

10.2- () Oração 1 () Oração 2

10.3- () Oração 1 () Oração 2

11- Verbo Dar: 3ª pessoa do singular do presente do indicativo, imperativo afirmativo ou infinitivo pessoal?

11.1- O mundo dar muitas voltas OU o mundo dá muitas voltas?

11.2- Dar um jeitinho de passar lá em casa! OU Dá um jeitinho de passar lá em casa!

11.3- Deus quis dá seu próprio filho como prova de seu amor OU Deus quis dá o seu próprio filho como prova de seu amor.

11.4- Sem Jesus não dá! Não vai dar OU Sem Jesus não dar” Não vai dá?

Substituindo: Entrega ou entregar? Faz ou fazer?

RESPONDENDO:

11.1- () Oração 1 () Oração 2

11.2- () Oração 1 () Oração 2

11.3- () Oração 1 () Oração 2

11.4- () Oração 1 () Oração 2

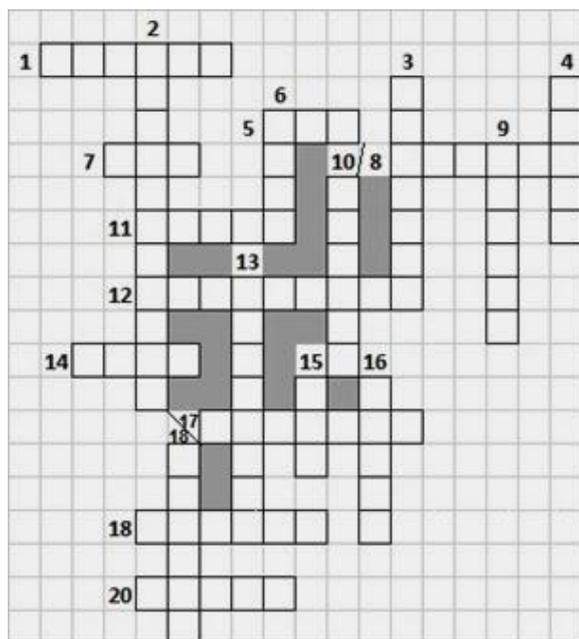
ANEXO C - EXERCÍCIO COM PALAVRAS CRUZADAS

Atividade

Leia as orações, observe a forma como os verbos estão escritos e substitua-os adequadamente na cruzada. Observe o modelo abaixo:

Ex: parecer - parece

- 1 – Aquela menina de vermelho parecer assustada.
- 2 – Os policiais, após muitas buscas, encontrar o menino desaparecido.
- 3 – Um prédio de 12 andares desabar no centro da cidade.
- 4 – Nessa época do ano sempre chover muito.
- 5 – No verão fazer muito calor em Cachoeiro.
- 6 – Fazer parte de uma banda de pop rock.
- 7 – Nossa viagem de férias ser perfeita e inesquecível.
- 8 – Eu nem sempre sorrir nas fotos de família.
- 9 – Receber lindas homenagens dos meus amigos antes da viagem.
- 10 – Durante o passeio, minha prima perder todos os documentos.
- 11 – Ter fé em Deus e nas pessoas.
- 12 – A polícia apreender seis menores no bairro Vilage hoje.
- 13 – Depois de duas horas de silêncio e tensão, ele explicar a situação.
- 14 – Paula e Fábio ser muito felizes juntos antes do casamento.
- 15 – Agora ser duas horas.
- 16 – Haver mais de duas mil pessoas na fila do show do cantor estrangeiro.
- 17 – Todos ficar exaustos após a avaliação.
- 18 – Deixar meus livros na casa de um amigo.
- 19 – Ficar emocionado com aquele novo filme nacional.
- 20 – Não perder as promoções dessa semana do Mercadinho do Zé.



ANEXO D - ATIVIDADE INTERVENTIVA COM MÚSICA - I

1) Ouça a música e preencha os espaços corretamente:

Te ver (Skank)

Te ____ e não te _____

É insuportável, é impossível

Te ____ e ____ que esquecer

É insuportável, é ____ incrível (2x)

É como _____ num rio e não se

É como não _____ de frio no gelo

É _____ estômago vazio e não

É ____ o céu se ____ no estilo e não se

Te ____ e não te _____

É improvável, é impossível

Te ____ e ____ que _____

É insuportável, é ____ incrível

É como _____ o prato e não _____

_____ o sapato e não

É ____ alguém feliz de fato sem alguém
para _____

É como _____ no mato estrela do

Te ____ e não te _____

É improvável, é impossível

Te ____ e ____ que _____

É insuportável, é ____ incrível

É como não _____ calor em Cuiabá

Ou como no _____ não ver o

É como não _____ de raiva com a
política

_____ que a tarde vai vadia e
mítica

É como _____ televisão e não _____

_____ um bichano pelo chão e não

É como não _____ o néctar de um lindo
amor

Depois que o coração detecta a mais fina
flor

Te ____ e não te _____

É improvável, é impossível

Te ____ e ter que _____

É improvável, é impossível

É insuportável, é ____ in

ANEXO E - ATIVIDADE INTERVENTIVA COM MÚSICA – II

1) Ouça a canção e reproduza-a conforme a letra.

Beber, cair e levantar – Saia Rodada

Vamos embora, pra um bar,

Beber, cair e levantar.

Vamos embora, pra um bar,

Beber, cair e levantar.

Beber, cair e levantar.(Bis)

Cabra safado,

Cara zoeira,

Só gosta mesmo é de mulher tranqueira.

Mulher direita o cara não quer

Fica com raiva e até briga com a mulher.

Eu já quis me mudar pro meu amor

Mas a cachaça me pegou e a farra agora é meu lugar.

Eu já quis me mudar pro meu amor

Mas a cachaça me pegou e a farra agora é meu lugar.

Mas se você quiser me acompanhar eu vou te convidar

pra

ir pra onde ...

Vamos embora, pra um bar,

Beber, cair e levantar.

Bora, bora.

Vamos embora, pra um bar,

Beber, cair e levantar.

Beber, cair e levantar.(Bis)

ANEXO F – PRODUÇÃO DE AGENDA BASEADA NAS TAREFAS DIÁRIAS

1) Utilizando o verbo no infinitivo. Aponte as tarefas que você executa todos os dias ao acordar. Faça uma lista real, com horários, responsabilidades, etc.

Ex: 1 – Acordar às 6h;

2 – Ir ao banheiro;

3 – Escovar os dentes;

4 – Tomar banho;

5 – Tomar café;

Etc.

Obs: A orientação para a tarefa foi oral. Os alunos produziam suas listas de forma livre, colocando aquilo que lhes fosse mais pertinente. A única orientação era a utilização do verbo no infinitivo.

ANEXO G – TERMO DE ASSENTIMENTO DA PESQUISA

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
 FACULDADE DE LETRAS E ARTES – FALA
 MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este é um convite para a participação do aluno _____ em uma pesquisa interventiva denominada **ESTRATEGIAS PARA SOLUCIONAR O APAGAMENTO DA CONSOANTE “R” NA ESCRITA DE VERBOS NO INFINITIVO DE ALUNOS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**. A pesquisa tem por objetivo solucionar a ocorrência deste apagamento na escrita. As atividades são desenvolvidas e coordenadas por **Juliana Carlos Fernandes Gurgel** aluna do Profletras/UERN, que atua na Escola Estadual Antônio Carlos em Caraúbas/RN. O presente trabalho é parte da dissertação de conclusão de curso da referida aluna.

Este termo de assentimento é indispensável ao desenvolvimento das atividades, visto que, as produções escritas, trabalhos, etc. dos alunos, poderão ser divulgadas nos meios científicos, e utilizadas no corpo da dissertação. Na oportunidade, comprometemo-nos a não divulgar o nome dos alunos participantes, resguardando-nos o direito de utilizar apenas as produções destes.

Você ficará com uma via deste Termo e toda a dúvida a respeito desta pesquisa, poderá ser perguntada diretamente a Juliana Carlos Fernandes Gurgel no endereço e telefones abaixo.

Salientamos a importância deste trabalho para a vivência escolar do aluno, ensino-aprendizagem e melhora dos aspectos referentes à escrita.

Assentimento Livre e Esclarecido

Autorizo a participação e utilização das produções escritas do aluno _____ de quem sou representante legal, desde que a identidade do mesmo seja preservada.

Pai ou responsável legal:

Nome _____

Assinatura _____

Pesquisador responsável:

Juliana Carlos Fernandes Gurgel

Assinatura _____ Endereço profissional: Praça Aproniano Martins de Sá, 65 – Centro – Caraúbas/RN – CEP: 59.780-000 Telefone: 84 99708-0904/3337 2403