



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**

**VERÔNICA TOZZO DE QUEIROZ**

**A AUSÊNCIA DO REGISTRO DA VIBRANTE NA ESCRITA DE ALUNOS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL II EM AMBIENTE ON-LINE E OFF-LINE**

Rio de Janeiro  
2016

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS MESTRADO PROFISSIONAL  
(PROFLETRAS)**

**VERÔNICA TOZZO DE QUEIROZ  
DRE.: 114227576**

**A AUSÊNCIA DO REGISTRO DA VIBRANTE NA ESCRITA DE ALUNOS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL II EM AMBIENTE ON-LINE E OFF-LINE**

Trabalho apresentado à Universidade Federal do Rio de Janeiro – Programa De Pós-Graduação em Letras - Mestrado Profissional (Profletras) – como requisito para obtenção para o grau de mestre.  
Orientador: Professor Doutor Gean Nunes Damulakis

Rio de Janeiro  
2016

## FOLHA DE APROVAÇÃO

### A AUSÊNCIA DO REGISTRO DA VIBRANTE NA ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II EM AMBIENTE ON-LINE E OFF-LINE

Rio de Janeiro,..... de ..... de 2016.

---

Professor Dr. Gean Nunes Damulakis / UFRJ (orientador)

---

Professora Dra. Maria de Fátima Sousa de Oliveira Barbosa / PROFLETRAS -UFRJ

---

Professora Dra. Jaqueline dos Santos Peixoto / PROFLETRAS -UFRJ

---

Professora Dra. Luciana Melo / UFRJ (Suplente)

---

Professora Dra. Ludmila Guimarães / UFRJ (Suplente)

## DEDICATÓRIA

Aos professores que nunca se cansam de tentar achar as respostas para os porquês que enfrentam em sala de aula todos os dias.

A Deus que me deu forças todos os dias para enfrentar o desânimo e as adversidades que enfrentei durante este curso.

A minha prima, Ana Júlia Pianor, de onze anos que faleceu na reta final deste mestrado e me fez refletir muito sobre o que é ou não é perder tempo...

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu orientador, Gean Nunes Damulakis, por sempre estar disposto a me ajudar nas mais diversas dúvidas.

À minha professora, Maria Cecília de Magalhães Mollica, por ter me abraçado e me orientado em momentos complexos e por ter me dado imprescindíveis provisões de material que sem os quais não seria possível prosseguir.

Aos membros da banca examinadora, titulares e suplentes, por terem aceitado e avaliado criteriosamente o trabalho.

Aos meus pais, Lêda e José Carlos, que entenderam a minha ausência em muitos passeios.

À minha querida filha, Victória, que apesar de pouca idade compreendeu este meu momento de estudos.

Aos meus queridos companheiros de mestrado, pelas amizades sinceras e pelas agradáveis sextas-feiras de muito estudo e muitas risadas.

*Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.*

*Carlos Drummond de Andrade*

## RESUMO

A presente pesquisa tem o foco na influência exercida pela fala na escrita de alunos do Ensino Fundamental II em ambiente on-line e off-line no que diz respeito ao cancelamento do grafema <r> em coda final de palavras. O trabalho apresenta o controle do fenômeno sob a ótica de variáveis linguísticas e extralinguísticas com o objetivo de traçar intervenções pedagógicas eficazes para amenizar esse processo fonológico com reflexo na escrita, pois passa a ser erro ortográfico nessa instância. Além disso, este estudo se propõe a comparar as realizações dos alunos nos ambientes virtual e real para averiguar se a internet seria um ambiente mais propício à influência da oralidade na escrita. Para tanto, usou-se uma produção de texto para a captação dos dados off-line e mensagens instantâneas geradas através do aplicativo *WhatsApp* pelo dispositivo celular para a captação dos dados on-line. Desta forma os dados mostraram que, a despeito do senso comum, apesar de a internet ser um ambiente mais suscetível à influência da fala, ela não é um fator de influência negativa sobre a escrita de seus usuários. É, antes de tudo, um ambiente que abarca a linguagem formal e informal, dependendo do suporte escolhido para ser utilizado, assim como acontece com os suportes do ambiente real. No caso desta pesquisa o *WhatsApp* por permitir o envio de mensagens instantâneas, assemelhadas à conversa, tende a ser um ambiente mais informal, dando espaço ao registro mais informal da língua.

Palavras-chave: fala, escrita, intervenções, ambientes on-line e off-line, linguagem formal e informal

## ABSTRACT

This research has focused on the influence of the speech in writing of the Secondary School students in online and offline environment in relation to the cancellation of the <r> in coda end of words in Brazilian Portuguese. The work presents the control of the phenomenon from the perspective of linguistic and nonlinguistic variables in order to map out effective educational interventions to alleviate this phonological process in writing, it becomes misspelling in this instance. Furthermore, this study aims to compare the achievements of students in the virtual and real environments to determine if the internet would be more conducive to the influence of orality in writing. Therefore, we used a text production to capture the offline data and instant messages generated through the WhatsApp by the mobile device to capture the online data. Thus way the data showed that, in spite of common sense, despite the internet being a more sensitive environment to the influence of speech, it is not a negative influence factor on the writing of its users. It is, above all, an environment that embraces the formal and informal language, depending on the chosen support to be used, as with the real environment supports. This research points out that WhatsApp message tends to informal context, favoring also the informal record of the language.

Keywords: speaking, writing, speeches, online and offline environments, formal and informal language

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela I</b> – Ausência do Registro da Vibrante e Retomada da vibrante na escrita.....	37
<b>Tabela II</b> – Ausência do Registro da Vibrante por idade.....	39
<b>Tabela III</b> – Ausência do Registro da Vibrante por ano de escolaridade.....	40
<b>Tabela IV</b> – Ausência do Registro da Vibrante por gênero.....	42
<b>Tabela V</b> – Ausência do Registro da Vibrante por extensão do vocábulo.....	43
<b>Tabela VI</b> – Ausência do Registro da Vibrante por classe gramatical.....	45
<b>Tabela VII</b> – Ausência do Registro da Vibrante por classe gramatical II.....	46
<b>Tabela VIII</b> – Ausência do Registro da Vibrante por contexto precedente.....	48
<b>Tabela IX</b> – Ausência do Registro da vibrante por contexto subsequente.....	50
<b>Tabela X</b> – Ausência do Registro da vibrante por tonicidade do vocábulo.....	51
<b>Tabela XI</b> – Ausência e Retomada da vibrante em ambiente off-line.....	62
<b>Tabela XII</b> – Ausência e Retomada da vibrante em ambiente on-line.....	62
<b>Tabela XIII</b> – Ausência e Retomada da vibrante por ano idade em ambiente on-line.....	65
<b>Tabela XIV</b> – Ausência e Retomada da vibrante por escolaridade em ambiente on-line.....	66

<b>Tabela XV</b> – Ausência e Retomada da vibrante por gênero em ambiente on-line.....	68
<b>Tabela XVI</b> – Ausência e Retomada da vibrante por extensão do vocábulo em ambiente on-line .....	69
<b>Tabela XVII</b> – Ausência e Retomada da vibrante por classe gramatical em ambiente on-line.....	70
<b>Tabela XVIII</b> – Ausência e Retomada da vibrante por contexto precedente em ambiente on-line.....	72
<b>Tabela XIX</b> – Ausência e Retomada da vibrante por contexto subsequente em ambiente on-line.....	74
<b>Tabela XX</b> – Ausência e Retomada da vibrante por tonicidade do vocábulo em ambiente on-line.....	75
<b>Tabela XXI</b> – Ausência e Retomada da vibrante por tipos de verbos em ambiente off-line.....	77
<b>Tabela XXII</b> – Ausência e Retomada da vibrante por tipos de verbos em ambiente on-line.....	77

**LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro I – Perfil dos informantes.....</b>	<b>33</b>
---	-----------

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico I</b> – Ausência do Registro da Vibrante e Retomada da vibrante na escrita.....	38
<b>Gráfico II</b> – Ausência do Registro da Vibrante por idade.....	39
<b>Gráfico III</b> – Ausência do Registro da Vibrante por ano de escolaridade.....	40
<b>Gráfico IV</b> – Ausência do Registro da Vibrante por gênero.....	42
<b>Gráfico V</b> – Ausência do Registro da Vibrante por extensão do vocábulo.....	43
<b>Gráfico VI</b> – Ausência do Registro da Vibrante por classe gramatical .....	45
<b>Gráfico VII</b> – Ausência do Registro da Vibrante por classe gramatical II.....	47
<b>Gráfico VIII</b> – Ausência do Registro da vibrante por contexto precedente.....	49
<b>Gráfico IX</b> – Ausência do Registro da vibrante por contexto subsequente.....	50
<b>Gráfico X</b> – Ausência do Registro da vibrante por tonicidade do vocábulo.....	52
<b>Gráfico XI</b> – Ausência do Registro da vibrante em ambiente on-line e off-line.....	63
<b>Gráfico XII</b> – Ausência e Retomada da vibrante por idade em ambiente on-line.....	65
<b>Gráfico XIII</b> – Ausência e Retomada da vibrante por ano de escolaridade em ambiente on-line.....	67

<b>Gráfico XIV</b> – Ausência e Retomada da vibrante por gênero em ambiente on-line.....	68
<b>Gráfico XV</b> – Ausência e Retomada da vibrante por extensão do vocábulo em ambiente on-line.....	70
<b>Gráfico XVI</b> – Ausência e Retomada da vibrante por classe gramatical em ambiente on-line.....	71
<b>Gráfico XVII</b> – Ausência e Retomada da vibrante por contexto precedente em ambiente on-line.....	73
<b>Gráfico XVIII</b> – Ausência e Retomada da vibrante por contexto subsequente em ambiente on-line.....	74
<b>Gráfico XIX</b> – Ausência e Retomada da vibrante por tonicidade do vocábulo em ambiente on-line.....	76
<b>Gráfico XX</b> – Ausência e Retomada da vibrante por tipos de verbos em ambiente off-line.....	77
<b>Gráfico XXI</b> – Ausência e Retomada da vibrante por tipos de verbos em ambiente on-line.....	78
<b>Gráfico XXII</b> – Desempenho do sexto ano.....	94
<b>Gráfico XXIV</b> – Desempenho do sétimo ano.....	95
<b>Gráfico XXV</b> – Desempenho do oitavo ano.....	95
<b>Gráfico XXVI</b> – Desempenho do nono ano.....	96

**LISTA DE FIGURAS**

<b>Figura I - .....</b>	<b>104</b>
<b>Figura II - .....</b>	<b>106</b>
<b>Figura III - .....</b>	<b>107</b>
<b>Figura IV - .....</b>	<b>109</b>
<b>Figura V - .....</b>	<b>111</b>
<b>Figura VI - .....</b>	<b>112</b>
<b>Figura VII - .....</b>	<b>113</b>
<b>Figura VIII - .....</b>	<b>115</b>
<b>Figura IX - .....</b>	<b>116</b>
<b>Figura X - .....</b>	<b>117</b>
<b>Figura XI - .....</b>	<b>118</b>
<b>Figura XII - .....</b>	<b>119</b>
<b>Figura XIII - .....</b>	<b>120</b>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>21</b>
<b>3 -METODOLOGIA.....</b>	<b>31</b>
3.1 Constituição da corpus e contexto de pesquisa.....	31
3.1.2 Os sujeitos de pesquisa.....	32
3.1.3 Etapas de constituição do corpus.....	33
<b>4 – ANÁLISE DE DADOS OFF-LINE.....</b>	<b>37</b>
4.1 Sobreposições de Processos Fonológicos.....	52
<b>5 – A ESCRITA EM AMBIENTE VIRTUAL.....</b>	<b>56</b>
5.1 A internet na escrita e a escrita na internet.....	60
<b>6 – ANÁLISE DOS DADOS ON-LINE.....</b>	<b>62</b>
<b>7 – INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS.....</b>	<b>79</b>
7.1 Desempenho após intervenções.....	93
<b>8 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>121</b>

## ANEXOS

## INTRODUÇÃO

Este trabalho está pautado nos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Laboviana, pois visa ao estudo da língua correlacionada à sociedade, ou seja, levando em consideração não só fatores internos, mas também fatores externos à língua. Além disso, objetiva abrandar erros na escrita que possam gerar preconceitos linguísticos para os aprendentes. De acordo com Labov, estudos de campo da língua permitem o conhecimento real da comunidade de fala investigada, sendo, portanto, possível traçar soluções mais eficazes e mais próximas à realidade de cada comunidade, pois

Os pressupostos da Sociolinguística desencadearam propostas de ensino assentadas: i) na correlação entre língua e sociedade; ii) na análise linguística de regras variáveis condicionadas por fatores linguísticos e extralinguísticos; iii) na minimização de preconceitos vigentes na sociedade. Insistindo na correlação entre língua e sociedade, William Labov crê que o novo modo de fazer linguística é estudar empiricamente as comunidades de fala. Os estudos empíricos possibilitaram o conhecimento e a sistematização de usos, permitindo propostas de ensino que visem à ampliação da competência linguística do aluno à medida que se ampliam os papéis sociais e as redes sociais (COAN e FREITAG, 2010, p.174).

Na perspectiva da realidade do professor de Língua Portuguesa, muitos são os desafios e angústias que acompanham sua prática em sala de aula. Uma delas é, sem dúvida, a produção escrita de seus alunos, que, na maioria das vezes, surge com muitas marcas da influência da fala, sendo, portanto, classificada como estigmatizada e até mesmo errada.

Essa angústia mencionada configura a motivação para a escritura deste texto, pois é de suma importância que se olhe efetivamente para as questões relativas ao ensino e à aprendizagem. Os estudos sobre a língua, além de outros objetivos, podem ser voltados para a perspectiva de ajudar os docentes em sala de aula, para que eles estejam preparados para lidar com o que seus alunos estão falando e escrevendo.

O docente que não se atualiza e que não busca mais conhecimento vê-se muito distante das novas teorias das diversas áreas do conhecimento capazes de contribuir para o aperfeiçoamento de sua prática pedagógica. Para tanto,

fazem-se imprescindíveis cursos que integrem novamente o professor ao “mundo” acadêmico, colocando-o no meio onde nascem os mais novos conceitos, tendo, inclusive a oportunidade de testar a eficácia das teorias em sala de aula. Portanto, é de se louvar cursos como o mestrado profissional em letras o PROFLETRAS que tem exatamente o objetivo de aproximar o docente novamente aos estudos e pesquisas voltados exclusivamente para sua prática em sala de aula.

Como a produção escrita dos alunos é objeto de estudo do professor, muitos são os processos fonológicos encontrados nessa modalidade da língua, como por exemplo a ausência da vibrante em posição de coda final que é um processo fonológico de apagamento altamente produtivo na fala e com grande espelhamento na escrita, por isso é considerado um fenômeno variável na língua, presente na maior parte do território brasileiro, mesmo não sendo uma marca restrita a alguma classe social. Este fenômeno tem sido o foco de pesquisas como, por exemplo, Callou (1987); Oliveira e Pedrosa (2014) com o objetivo de buscar possíveis correlações estruturais e sociais que pudessem descrever ou explicar a grande incidência do zero fonético e, conseqüentemente, o seu reflexo na escrita.

Primeiramente, pensou-se em analisar, neste trabalho, apenas os casos efetivamente de ausência do registro da vibrante na escrita dos alunos do Ensino Fundamental II em ambiente off-line, ou seja, em suas tarefas escolares tradicionais. No entanto, por causa da tecnologia que invadiu de vez a vida de todos, inclusive de nossos alunos, decidiu-se, também, proceder a uma pesquisa com o estudo on-line. Sendo assim, houve uma ampliação do escopo deste trabalho com um estudo de grupo, no qual há a observância do tratamento dado na escrita ao grafema <r> em coda final pelos alunos em ambiente virtual, mais especificamente, no *WhatsApp*

O estudo que ora se apresenta pode ser relevante para o mapeamento dos erros que são investigados, na perspectiva de sua já reconhecida importância para o planejamento de intervenções que visem à superação de tais obstáculos rumo à promoção do efetivo letramento dos alunos. Constitui-se importante ferramenta, pois como já assegurara Mollica (2003, p.7):

A consciência explícita por parte do falante acerca da influência da relação fala/escrita concorre para melhorar o desempenho no letramento, paralelamente à ação natural da escolarização através da auto-correção por exemplo. Ainda assim, pode-se defender que uma ação eficaz no sentido de antecipar a superação de obstáculos previsíveis durante o letramento na direção de dificuldades crônicas deve ser tentada em fenômenos fonológico-ortográficos, morfossintático-gramaticais e discursivo-textuais.

Neste sentido, encontram-se neste trabalho motivações e objetivos semelhantes ao citado, que muito inspira a busca por soluções, não que sejam um fim em si mesmas, necessariamente, mas que desenvolvam nos alunos a consciência da influência entre fala e escrita, culminando em uma ação eficaz e que apontem para um caminho que culmine na melhora da educação básica em Língua Portuguesa.

No que diz respeito à estrutura do trabalho, ele é dividido em nove capítulos. O primeiro é constituído pelas Hipóteses e Objetivos. O segundo é a fundamentação teórica desta pesquisa, constituído dos conceitos que embasam sua argumentação. O terceiro é a Metodologia que se subdivide em constituição do *corpus* e contexto de pesquisa, os sujeitos de pesquisa e etapas de constituição do *corpus*. O quarto diz respeito à Coda no português brasileiro. O quinto mostra a análise e apuração dos dados. O sexto capítulo discorre sobre a escrita na internet. O sétimo é constituído pela análise de dados on-line. O oitavo procura sugerir algumas propostas de intervenção pedagógica e mostra dados pós-intervenção. O nono é o capítulo das considerações finais.

Como o estudo, conforme já foi dito, investiga a ausência do registro da vibrante em coda final na escrita, esta abordagem sobre o tema procura responder algumas questões: a) Como os alunos tratam a vibrante em coda em seus textos? b) Há fatores que influenciam efetivamente esse uso? c) A internet seria um ambiente favorável para que o fenômeno ocorra na escrita?

Eis alguns exemplos, retirados dos informantes desta pesquisa, que servem para ilustrar o foco do estudo:

P - “E foram **solta** pipa lá perto do campo do **equado**” (ambiente off-line)

Y - “...e decidiu **passa** na casa dos amigos **Artu** e **Berna**”. (ambiente off-line)

F- “ Sim, mas quando vai acaba.” (ambiente on-line)

H- “ ...não adianta nada *ir* para a rua protesta.” (ambiente on-line)

Tais exemplos evidenciam que uma intervenção eficaz deve ser baseada nas respostas às questões supracitadas a fim de nortear a prática docente em sala de aula. E é o que se pretende fazer ao longo deste estudo.

Então, dentro da perspectiva de servir de norte para o desenvolvimento do trabalho do professor, esta pesquisa tem o objetivo de analisar a escrita espontânea de alunos do segundo segmento do ensino fundamental, a fim de verificar o uso da vibrante pós-vocálica em coda silábica final em nomes e no infinitivo dos verbos em produções escritas escolares em ambiente off-line e em ambiente on-line. Pretende-se apontar, inclusive, práticas de intervenção pedagógica capazes de ajudar os aprendizes no uso apropriado desse grafema em sua escrita.

Foram estabelecidas para este trabalho as seguintes hipóteses: a) a idade dos alunos não influencia positivamente a ocorrência do fenômeno tão sistematicamente quanto à escolaridade; b) as meninas são mais conservadoras do que os meninos, registrando mais o <r> em sua escrita; c) conforme aumenta a escolaridade, as ocorrências diminuem consideravelmente; d) os contextos tamanho do vocábulo, tonicidade, classe gramatical, ambientes precedente e subsequente podem exercer influência sobre a ocorrência do fenômeno na escrita dos alunos; e) a internet é um ambiente favorável para que o fenômeno ocorra na escrita dos aprendizes com mais frequência, logo influencia a escrita dos alunos. Tais hipóteses serão testadas no decorrer da interpretação dos dados.

Muitos são os trabalhos que são dedicados à abordagem dessa temática nas últimas décadas, com destaque para os trabalhos da professora doutora Maria Cecília Mollica, nos quais se encontra, inclusive, base para análise dos dados que essa pesquisa ora apresenta.

Mesmo já abordada por outros estudos, esta temática é retomada com o objetivo de observar a incidência deste fenômeno linguístico nas produções de alunos de uma escola da rede pública, localizada na Baixada Fluminense.

Foram priorizados nesta análise os dados obtidos através das produções escritas de alunos do ensino fundamental através de produções de

textos e através do aplicativo de mensagem instantânea *WhatsApp*. Estes dados constituem importante *corpus* que deixa clara a influência dos padrões linguísticos orais em textos escritos de tais alunos.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino de língua materna constitui um dos pilares da educação escolar. Dentre as variadas práticas que envolvem as atividades docentes neste campo, as que visam à aquisição do código representam uma preocupação que acompanha as práticas dos professores desde a educação infantil até os últimos anos da educação básica. Diante de tal fato, a importância dos estudos voltados para a sala de aula já se apresenta como preocupação mais que válida. Essa preocupação é fomentada por uma sociedade que supervaloriza a importância do uso culto e formal da língua. Muitas vezes essa mesma sociedade ajuda a aumentar o preconceito linguístico, entendendo sempre como erro qualquer desvio da norma padrão cometido pelos aprendizes, conforme explicita Garrão Neto na seguinte assertiva:

Um professor de língua materna não atento pode perpetuar preconceitos, no lugar de combatê-los. Caberá, primordialmente ao professor de língua materna, não só apresentar ao discente mecanismos para que ele possa melhor usufruir da própria língua, mas também apresentá-lo, de forma legítima, às variações regionais e sociais encontradas no Brasil. Desse modo, o ensino da gramática deve ser subjugado a uma ampla percepção, por parte dos alunos, do que vem a ser, de fato, uma língua como um organismo vivo, que se modifica constantemente justamente pelo uso que, portanto, não pode ficar alheio aos estudos de gramática (GARRÃO NETO, 2009, p.88).

Muito se tem discutido o ensino da Língua Portuguesa desde o fim do século passado no Brasil. Há professores que aplicam o ensino da gramática normativa sob uma perspectiva ainda tradicional à base de memorizações de regras distanciadas do que se entende hoje por uma norma culta escrita e nomenclaturas desnecessárias (FRANCHI, 2006). Há outros que ouviram que o ensino de Português mudou e entendem essa mudança como aniquilação da gramática em prol de estudo do texto. Mas como estudar o texto sem nenhum conhecimento gramatical? O que acabam fazendo são propostas de atividades de interpretação textuais meramente superficiais, através das quais o aluno apenas copia e cola informações do texto nas suas respostas, sem ser conduzido a realizar inferências a partir do seu conhecimento prévio,

associando-o ao texto a fim de sair da leitura diferente de como entrou. Não se pretende aqui defender a gramática pura e única nas aulas de Língua Portuguesa, tampouco a utilização de textos simplesmente para se parecer moderno e atualizado. O que se sustenta é um ensino de gramática em sua totalidade pautado em atividades que conduzam o aprendiz à aquisição da norma culta e ao pensamento reflexivo sobre a estrutura e os usos da língua, o que tem sido pouco visto na prática nas salas de aula do Ensino Fundamental no país.

Vieira (2015, p.9) afirma que gramática é um “conjunto de regras naturais que nos permitem produzir e interpretar enunciados capazes de significar”. Segundo a autora, as aulas de Língua Portuguesa devem proporcionar a reflexão sobre estruturas morfossintáticas próprias da “alta monitoração estilística” que ainda não são conhecidas pelo aluno. É preciso mostrar a ele a “norma culta”, “conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita” (Faraco, 2008, p.73), denominada nos PCN como “variedade linguística de prestígio social” com o objetivo de, entre outros, evitar que o aluno/falante seja estigmatizado.

Cada ato de fala é sempre um ato de opção sobre um feixe de possibilidades de expressão que o sujeito correlaciona às condições variáveis da produção do discurso. Em segundo lugar, as regras da linguagem não possuem, no geral, uma necessidade biológica ou lógica: sua regularidade tem um fundamento funcional. Por isso essas regras podem ser letradas, sobretudo quando o sujeito investe na significação de recursos expressivos não necessariamente “catalogados” ou “codificados” (FRANCHI, 2006, p.49).

Daí a importância de o ensino da língua conduzir o aluno à reflexão sobre os diversos usos e recursos estilísticos e expressivos, incluindo os aspectos gramaticais, que ela apresenta para que ele possa saber empregá-los de maneira autônoma em situações adversas de uso. Nesse sentido, deve-se pensar em um ensino de gramática que contribua plenamente para que o indivíduo desenvolva sua capacidade linguística, de maneira que ele seja capaz de realizar interações em qualquer contexto através da linguagem seja ela oral ou escrita, em ambiente on-line ou off-line.

No contexto escolar, há uma tendência em se tratar a língua como se fosse única e homogênea. Dessa forma, o que se faz é exatamente uma forma de segregação daqueles que falam e escrevem diferente do que é postulado como mais correto. A variação linguística sempre estará presente na sala de aula e em qualquer outro lugar. Ao contrário do senso comum, não se pode dissociar a língua de suas variações. Ela é viva, dinâmica e, por isso, atende a todos os falantes. A língua se manifesta muito bem em uma roda de amigos, tanto quanto em uma apresentação acadêmica. Ela se molda e se articula em diferentes níveis, sejam formais ou informais. É o singular com jeito de plural, conforme explica a assertiva abaixo:

O nome singular recobre, de fato, uma realidade plural, ou seja, um conjunto de inúmeras variedades reconhecidas histórica, política e culturalmente como manifestações de uma mesma língua por seus falantes (FARACO, 2008, p.32).

A língua é uma entidade que não pertence a ninguém como coisa, mas pertence a todos como instrumento. Ela não é da esfera linguística e sim da sociedade, portanto todos que a utilizam devem ter o direito de conhecer todas as formas ou boa parte de sua manifestação.

Não obstante a relevante preocupação com as práticas de oralidade, previstas, inclusive, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, apresenta-se para o professor o desafio de ensinar com vistas ao desenvolvimento das habilidades do aluno com relação à língua escrita, pois “(...) o professor deve estar preparado para aproveitar todas as demandas de seus alunos para realizar o trabalho de alfabetização linguística” (Bortoni-Ricardo e Machado, 2013, p. 43). Ocorre que ambas as modalidades, linguagem oral e língua escrita, não constituem características estanques ou absolutamente independentes, nem menos integram dicotomias, mas antes representam um contínuo. Isto posto, faz-se natural observar na escrita a reprodução de fatores presentes na fala, como é o caso do fenômeno linguístico que aqui é investigado.

Já na década de 1990, a professora Cecília Mollica apontava a influência da simplificação silábica oral, através do cancelamento da vibrante

em coda, tanto na posição medial, quanto na final, em que nos detemos mais especificamente, afirmando sua influência na escrita.

Muitas são as pesquisas de cunho sociolinguístico que indicam que a realização do -r final no português brasileiro falado é um processo considerado como mudança na língua. Segundo Costa (2013)

As pesquisas de cunho sociolinguístico que trataram da realização variável do /r/ demonstraram que em posição final de vocábulo, o zero fonético é uma das variantes mais produtivas para o rótico, acontecendo majoritariamente em todas as regiões pesquisadas e sem marca de classe social (COSTA, 2013, p.43).

Assim sendo, a recuperação desse grafema na escrita pode gerar dúvida para o aprendiz que se encontra no ensino fundamental, uma vez que na fala pode haver cancelamentos da vibrante pós-vocálica no final das palavras.

Mollica (2003, p.18) menciona o fato de que problemas decorrentes de fenômenos dinâmicos da língua oral costumam ocorrer em todo o percurso escolar. Essa constatação evidencia as razões pelas quais, mesmo nos anos finais do ensino fundamental II, ainda encontramos o cancelamento do - r final na escrita.

Entretanto, sabe-se que vivemos em uma cultura em que há constante vigilância em relação aos padrões considerados “corretos”. Essa vigilância constitui importante força centrípeta com relação à variação, pois:

Geralmente, nas comunidades onde vivem e convivem usuários de diversas variedades regionais, os falantes que detêm maior poder – gozando assim de mais prestígio – transferem esse prestígio para a variedade linguística que falam. Portanto, esses grupos de maior poder (econômico, político e social) têm as variedades de seu repertório vistas como variedades mais bonitas e até mesmo mais corretas (BORTONI-RICARDO, 2004, p.35).

Nesse contexto, a reprodução escrita do zero fonético é extremamente estigmatizada. Na fala, ele é até tolerado, às vezes, nem percebido, mas quando reproduzido na escrita, funciona como fator de exclusão. Nesse sentido, abordamos as realizações aqui pesquisadas numa perspectiva escolar, tendo em vista a necessidade do acesso de todos aos padrões

prestigiados, mesmo sendo a escola a instituição que propaga o letramento formal, ou seja, não se preocupa com o uso social que se faz com esse conhecimento, sendo, portanto, uma antítese conceptual, como bem ilustra a assertiva de Benício, Campos e Pinheiro (2015).

De fato, a alfabetização é a etapa da aprendizagem em que o indivíduo adquire a capacidade de (de)codificar o sistema convencional de escrita alfabética e, por isso podemos afirmar que nem todos os indivíduos que dela se apropriam, exercem as práticas sociais de leitura e escrita nas diferentes situações em seu cotidiano. Em contrapartida, há casos em que pessoas não-alfabetizadas conhecem e se utilizam de práticas letradas (ainda que de forma rudimentar) em sua comunidade e, por isso, podem ser consideradas letradas. Em resumo: nem todo indivíduo alfabetizado é letrado e vice-versa.

Conforme Travaglia (2003), as forças centrífugas levam os elementos da língua a se afastar de suas formas-funções atuais e caminhar para formas-funções- novas, é um movimento ininterrupto: qualquer língua viva está sempre em processo de mudança, mesmo que isso seja imperceptível para os seus falantes, muito embora sejam eles mesmos os responsáveis pela mudança. Já as forças centrípetas agem sobre a língua no sentido de que a puxam para o centro, refreiam-na, tentam conter seu impulso de mudança. Essas forças são exercidas pelas instituições sociais, e a escola é a principal delas nesse processo, principalmente por meio do ensino da gramática normativa.

A importância da pesquisa linguística em questões como essa é expressa por Bortoni-Ricardo (2005), quando questiona a pouca importância atribuída aos estudos linguísticos nas escolas brasileiras:

No Brasil, ainda não se conferiu a devida atenção à influência da diversidade linguística no processo educacional. A Ciência Linguística vem, timidamente, apontando estratégias que visam a aumentar a produtividade da educação e a preservar os direitos do educando. Essa contribuição será tanto mais efetiva se fundamentada na convicção de que a situação sociolinguística brasileira apresenta peculiaridades que a distinguem da de outros países. As atividades científicas na área não se podem restringir, portanto, a uma simples importação. É indispensável o desenvolvimento de um aparato teórico-metodológico adequado à realidade nacional.

Nesse sentido buscam-se, através desta pesquisa, subsídios para a proposta de abordagens que levem em conta a realidade linguística brasileira e, mais precisamente fluminense, tornando viável planejar concretamente o acesso dos alunos às mais variadas possibilidades de produção oral e escrita. E esse planejamento cabe ao professor, pois:

[...] é nossa tarefa na escola ajudar os alunos a refletir sobre sua língua materna. Essa reflexão torna mais fácil para eles desenvolverem sua competência e ampliarem o número e a natureza das tarefas comunicativas que já são capazes de realizar, primeiramente na língua oral e, depois, também por meio da língua escrita. A reflexão sobre a língua que usam torna-se especialmente crucial quando nossos alunos começam a conviver com a modalidade escrita da língua (BORTONI-RICARDO, 2013, p. 42).

Um conhecimento de extrema importância que deve estar sempre atrelado à prática do professor em sala de aula é “A consciência de que as palavras são constituídas por diversos sons” (Goldfeld, 2003, p.71). Neste processo, o aprendiz toma a consciência de que a palavra é constituída por diversos fonemas. Munido de tal conhecimento, o professor é capaz de formular estratégias para mostrar de maneira eficaz essa particularidade das palavras. Uma vez essa consciência fonológica assimilada pelos alunos, aprender a ortografia pode ser uma tarefa com resultados mais positivos.

Sendo assim, no tratamento que deve ser dado ao fenômeno aqui estudado, não se pode abrir mão de um trabalho com a consciência fonológica. Mostrar sistematicamente ao aluno cada parte constitutiva de uma palavra pode levá-lo a entender que “Ele *que( r ) canta ( r )*” pode até ser tolerado na fala, mas na escrita está faltando um elemento representativo de um grafema consonantal de realização variável na fala, mas cuja falta de representação na escrita pode ser fonte de estigma e até mesmo erro, na norma padrão.

Ao se falar de erro, é necessário que se faça um diagnóstico da origem desses erros na escrita de nossos alunos. Segundo Bortoni-Ricardo (2006) há duas gênesis para os erros ortográficos em nossa língua: uns resultam da interferência da fala na escrita e outros porque a língua é constituída por um sistema de convenções cujo aprendizado é complexo e lento, como se pode ver, por exemplo:

(...) se o alfabetizando escreve: “O que eu quero se quando crece e um contado ingual meu pai”, sabemos que ele escreveu “se”, “contado” e “crece” (ser, contador, crescer) sem “r” final porque ele pronuncia com frequência essas palavras sem o fonema /r/ final. Também na palavra “ingual”, podemos supor que a regra de nasalização de sílabas iniciais seja produtiva em seu repertório. Já na palavra “crece” (crescer) a ausência da letra “s” no dígrafo “sc” não se explica por interferência da oralidade, mas pela pouca familiaridade do alfabetizando com as convenções da escrita (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 28).

Partindo, então, do pressuposto que os alunos quando chegam à escola, dominam muito bem a modalidade falada da língua, em especial a linguagem do dia a dia, é lógico concluir que será na escola que o contato com a modalidade escrita nos padrões da norma de prestígio se dará mais frequentemente. Isso traz um novo questionamento: o que fazer quando o aprendiz nota a diferença entre o que ele fala/escreve e como se deve falar/escrever em textos orais/escritos mais formais? A resposta não poderia ser outra senão a reflexão sobre o uso da língua.

O docente deve orientar os alunos a refletirem sobre como estão pronunciando e escrevendo as palavras e juntos descobrirem como adequar esse uso a diferentes situações de comunicação oral ou escrita em ambientes virtuais ou reais, isto é, torná-los letrados eficientemente.

O professor deve estar preparado para ajudar os alunos a atingirem esse patamar sem, contudo, reforçar o estigma que há através do olhar da sociedade sobre essa escrita incipiente.

Ser letrado implica fazer uso competente e frequente da leitura e da escrita no dia a dia. Para tornar-se letrado, é preciso envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita, ou seja, fazer uso dessas habilidades (MAGDA SOARES, 2003, p. 35).

Vale ainda ressaltar que a sociolinguística vê o erro diferentemente na modalidade escrita da língua, ou seja, em termos de fala, não há erro e sim outra forma de dizer. E, no que diz respeito ao fenômeno estudado aqui, na fala ele nem é tão percebido mais, muito menos considerado erro. Já em termos de escrita, não registrar o - r final nas palavras que o contêm é erro ortográfico, conforme a seguinte premissa:

Na língua escrita o chamado erro tem uma outra natureza porque representa a transgressão de um código convencional e prescrito pela ortografia. Aqui também há um forte componente de avaliação social, pois erros ortográficos são avaliados muito negativamente. Mas podemos considerá-lo uma transgressão porque a ortografia é um código que não prevê variação. A ortografia de cada palavra é fixada ao longo de anos e até séculos no processo de codificação linguística. (Scliar-Cabral, 2003). Com raras exceções cada palavra tem apenas uma grafia. A língua oral, por seu lado, é a província da variação inerente. A variação é de sua própria natureza e é um recurso fundamental para que os falantes marquem suas identidades, seus papéis sociais, seu alinhamento com o interlocutor, enfim, para que amoldem a forma da sua fala à função que essa está desempenhado no processo interacional. Na língua oral, portanto, o indivíduo tem a variação ao seu dispor, cabendo-lhe aprender na escola e na vida a ajustar a variante adequada a cada contexto de uso (BORTONIRICARDO, 2006, p.273).

Para a pesquisa on-line, serviram como base teórica alguns escritores renomados na área, como Dad Squarisi que com bom humor mostra que escrever na internet não é livrar-se da norma culta, mas é, antes disso, usá-la com propriedade a ponto de jogar com ela, inventando códigos, abreviações, trocando as letras com consciência do que está fazendo.

140 caracteres jogam luz sobre velhos calos da língua – crase, concordâncias, regências, etimologias, grafias espinhosas. Livrar-se deles abre portas. A língua culta funciona como passaporte para a liberdade. Conhecendo-lhe as manhas, podemos escolher, brincar e entrar na onda das novas mídias. Rainha que não perde a majestade, a língua se submete feliz ao gosto e às urgências do freguês (SQUARISI, 2014, p.12).

O autor chama a atenção para o medo que pais e professores têm com a linguagem usada na internet por seus filhos e alunos, atribuindo ao ambiente virtual a culpa de a escrita dos seus usuários ser cheia de abreviações, reduções, palavras escritas com suas letras trocadas, enfim, “erros”. O que o autor quer mostrar é que lançar mão dos artifícios das abreviações e reduções é uma maneira econômica e rápida de escrever; que trocar as letras de palavras como casa>ksa é brincar com os fonemas dela conscientemente. Squarisi (2014) comenta

As várias línguas que falamos e escrevemos, entre elas, a culta, ensinada nas escolas e exigida em provas, concursos e na vida profissional. Também a das salas de bate-papo, em que imperam abreviaturas, as trocas de letras, a invenção de códigos. Pais e mães arrancam os cabelos quando dão uma espiadinha na tela e veem o “horror”. Bobeiam (SQUARISI, 2014, p.12).

O autor mostra, ainda, que como adequamos a linguagem a diversos gêneros textuais desde os mais informais até os mais formais, assim também é no ambiente virtual. Há suportes que exigem uma linguagem mais formal e outros não.

Políglotas na nossa língua, sabemos que o tal internetês tem vez só nos chats. Ali não cabem cerimônias, senhorias e excelências. Não é questão de certo ou errado. Mas de adequação. Como escreveu Saramago, “não falamos português, falamos línguas em português” (SQUARISI, 2014, p.12)”.

Já os autores Júlio Araújo e Messias Dieb no livro *Linguística da Internet* mostram que a escola e as tecnologias não são antagônicas, elas não devem ser concorrentes, antes, devem estar atreladas para concorrer para o eficaz aprendizado dos alunos em sala de aula. No capítulo “A web no letramento de crianças em língua materna” os autores afirmam

(...) que o uso das novas tecnologias de informação pode ser produtivo na alfabetização de crianças com dificuldades na leitura e escrita em língua materna. Mostra dados de uma pesquisa-ação que interveio na sala de aula dessas crianças com recursos on-line, como cartões virtuais a troca de e-mails. Tais atividades contemplaram não apenas as necessidades educacionais das crianças, mas também oportunizaram a apropriação e ampliação de múltiplos letramentos por meio das novas tecnologias disponíveis na escola, pois letramento e tecnologia devem sempre caminhar de mãos dadas (ARAÚJO e DIEB , 2013, p. 13).

Ainda no mesmo livro, os autores Nelly Carvalho e Rita Kramer advertem que mesmo a linguagem utilizada na internet destoando da linguagem formal, nem tudo o que o senso comum classifica como erro deve ser considerado

como tal neste ambiente diferenciado e dinâmico que, por sua vez, exige também uma linguagem diferenciada e dinâmica.

Os possíveis erros de digitação não levam a concluir, como na escrita convencional, que houve erro e desconhecimento de regras da ortografia. Os textos são produtos da pressa e logo deletados: são passageiros e voláteis. Os efeitos, na língua, desse novo meio são duplos: ele inicia uma mudança no caráter formal da língua e possibilita maior utilização da escrita. São inúmeras abreviações usadas (“tb”, “vc”) e reduções (“facu”). A falta de maiúsculas e de acentos surpreende o falante de português. A ortografia fora do padrão, condenada na escrita convencional, é usada sem sanções em ambientes de conversa.

A aparente falta de respeito pelos padrões da escrita está preocupando muitos, prevendo-se que as crianças não saberão escrever no futuro, pela quantidade de abreviações usadas. Devemos pensar, contudo, que abreviações sempre foram usadas na língua, sem terem interferido para dificultar a comunicação. O único cuidado que se deve tomar é para que essas novas abreviações sejam usadas apenas na comunicação via computador e não sejam adotadas na escola. A língua tem determinados registros que devem ser respeitados. (CARVALHO e KRAMER, 2013, p. 79)

### 3. METODOLOGIA

O capítulo que se inicia tem o objetivo de mostrar os procedimentos adotados para a constituição da base de dados que serviu de matéria-prima para a tessitura das informações deste estudo.

#### 3.1 Constituição do *corpus* e contexto de pesquisa

Escolheu-se, neste primeiro momento da pesquisa, trabalhar com textos espontâneos, porque eles permitem perceber melhor as hipóteses que estão por trás dos “erros” dos alunos, que são apresentados na análise dos dados, acompanhados das conclusões, pois, como aponta Gusso (2002, p.163):

A análise de textos espontâneos permite perceber as hipóteses e o raciocínio que estão por trás dos “erros”. Alguns estudos da área comprovam que os aprendizes elaboram e reelaboram hipóteses em relação ao objeto escrita. Tais estudos demonstraram que esse comportamento não é sintoma de déficit ou desatenção, mas reflexo de que por trás das hipóteses reveladas na tentativa de representar a escrita existe uma criança atuante e capaz.

Então, para a composição do *corpus* em ambiente off-line a ser analisado neste estudo, optou-se por propor aos alunos uma atividade que fosse de tema livre e não monitorada. Para tanto, foi aplicada uma produção de texto para os sexto, oitavo e nono anos com o tema “O meu amanhã”. Já para o sétimo ano, foi proposta também uma produção de texto que seguiria o gênero estudado naquele momento, a saber: conto de aventura. Neste conto eles teriam de usar os nomes próprios Bernard, Artur, Vlademir e Equador que foram escolhidos pelos próprios alunos para servirem de personagens nos textos de todos. Esses nomes foram ditados quatro vezes e não mais repetidos. Com o nome Bernard, no entanto, foi ensinado como escrevê-lo.

Deste trabalho resultaram 72 redações que serviram de *corpus* para a pesquisa. Após todos os dados coletados e analisados, seguiu-se a aplicação das atividades de intervenção pautadas nos resultados obtidos a fim de

averiguar a sensibilidade dos alunos em relação às explicações do professor no que tange ao objeto de estudo desta dissertação.

Já para a composição do *corpus* da pesquisa on-line, participaram deste trabalho 17 alunos de sétimo e oitavo anos. Para tanto, foi escolhido o aplicativo de mensagem instantânea *WhatsApp* com o qual foi mantido um bate-papo que se instaurou através de quatro questões que serviram de *input* para a obtenção da escrita dos aprendizes o menos monitorável possível. Não foi viável ter mais alunos porque os pais se mostraram arredios em deixar os filhos participarem de grupo do *WhatsApp*. Em uma reunião programada para falar desta atividade, os responsáveis externaram que os alunos só participariam desta pesquisa se conversassem só com o docente e não entre eles. Outro fator que prejudicou foi a quantidade de alunos que detinham o dispositivo móvel com internet. Mesmo com estas dificuldades, a quantidade de dados foi considerada satisfatória.

A escola que serviu de palco para esses estudos está localizada em uma área considerada muito carente e com alto índice de violência. É uma escola muito antiga no bairro e muitos professores que lá trabalham, também já estudaram nela. Apesar de muito antiga, pequena, suas paredes muito velhas e carecente de muitos subsídios, desde a direção até as serventes, todos parecem ter uma relação de muita afetividade com a instituição que fica no bairro de Jardim Primavera, na cidade de Duque de Caxias no Estado do Rio de Janeiro.

### **3.1.2 Sujeitos de pesquisa**

Os sujeitos desta pesquisa são, em sua maioria, provenientes de uma rede social de falantes de variedade linguística própria de profissões pouco valorizadas e com nível de instrução elementar. Estes indivíduos vivem em uma área intermediária entre o campo e a cidade e seu vernáculo se situa no *continuum* rural-urbano – “rurbano” (BORTONI-RICARDO, 2004) – por se tratar de um grupo de origem rural que busca preservar suas características de fala, ao mesmo tempo em que é submetido à influência urbana, o que acaba por

propiciar uma mistura bastante significativa de indivíduos de perfis socioeconômicos e sociolinguísticos diversos.

No que diz respeito à quantidade dos informantes, serviram para constituir o *corpus* deste trabalho 72 alunos, sendo que destes 10 foram do nono ano; 19 do oitavo ano; 33 do sétimo ano e 10 do sexto ano, conforme ilustra o quadro 1 abaixo. Em relação à identidade da escola e dos informantes, por motivos éticos, não foram divulgados os nomes dos alunos e nem da Unidade Escolar. Toda vez que algum informante foi exposto, usou-se uma sigla de um nome fictício.

Quadro 1 – perfil dos informantes

	Ano	Média de idade	Quantidade de informante
Masculino	9º	14 e 15 anos	5
Feminino	9º	14 e 15 anos	5
Masculino	8º	13 e 14 anos	15
Feminino	8º	13 anos	4
Masculino	7º	13 anos	15
Feminino	7º	13 anos	18
Masculino	6º	11 e 12 anos	2
Feminino	6º	13 e 14 anos	8
Total			72

### 3.1.3 Etapas da Constituição do *corpus*

Em um primeiro momento, foram extraídos os dados de duas turmas, de sétimo e de oitavo anos de escolaridade através de atividades tradicionais em ambiente real. As outras duas turmas não estavam disponíveis para este estudo neste momento. No entanto, no ano letivo de 2016, atividades semelhantes às que foram trabalhadas nas turmas já estudadas foram aplicadas nestas novas turmas, sexto e nono anos, que completaram o estudo em todos os anos de escolaridade do Ensino Fundamental II.

Então, este estudo baseia-se em análises de dados fornecidos por 72 informantes do sexto, sétimo, oitavo e nono anos através de produções textuais

livres e dirigidas e em dados fornecidos por 17 informantes dos sétimo e oitavo anos através de mensagens instantâneas por meio de aplicativo de mensagem com o objetivo de não só observar que processos fonológicos variáveis inerentes à fala estão influenciando consideravelmente a escrita, como também propor, como já foi dito, ao término da pesquisa, sequências de atividades que otimizem a variação investigada.

Foi necessário unir, nesta pesquisa, dois métodos largamente utilizados pela Linguística: o quantitativo e o qualitativo, pois à medida que se extraíam dados e estes eram transformados em números (quantidade), era imprescindível a sua interpretação (qualidade). Para se chegar aos objetivos deste trabalho de forma eficaz, não haveria outro modo de proceder.

Para a extração desses dados – com e sem a presença do fenômeno, p.ex.:, “...não tinha aonde mais **conseguir compra** pipas e linha”, foram tomadas medidas para que nenhuma influência do professor viesse a prejudicar a espontaneidade dos informantes. Para tanto, foi aplicada uma atividade de produção de texto como de costume, com orientações com as quais eles estavam acostumados. Em nenhum momento foi revelada a intenção de estudar suas produções, conforme adverte Tarallo:

Seja qual for a comunidade, seja qual for o grupo, jamais deixe claro que seu objetivo é estudar a língua tal como é usada pela comunidade ou grupo. Se você inadvertidamente o fizer, ou mais grave ainda, se o fizer conscientemente, é muito provável que o comportamento de seus informantes – já prejudicado pelo uso do gravador e por sua presença – se altere ainda mais, e a pesquisa, conseqüentemente, se torne ainda mais enviesada. Procure, portanto, colocar ao informante os objetivos de sua pesquisa fora do campo da linguagem. Lembre-se de que, sendo a língua propriedade do grupo estudado, seus informantes poderão se sentir ameaçados e embaraçados. (TARALLO, 2007, p. 28).

Vale ainda ressaltar que para a coleta de dados em ambiente on-line também houve uma preocupação com a monitoração das produções, mesmo que não tenha sido revelada a finalidade de se estudar a escrita dos aprendizes, o bate-papo foi mantido com o professor, o que, apesar de ter um bom relacionamento com os alunos, não deixa de ser um elemento inibidor de espontaneidade.

Com os dados coletados, procedeu-se à análise a fim de refletir sobre cada dado com incidência do fenômeno que constitui a <sup>1</sup>variável dependente deste trabalho. Essas ocorrências foram submetidas ao confronto com as variáveis extralinguísticas como gênero, escolaridade e idade; e com as variáveis linguísticas como categoria gramatical, tonicidade, ambiente precedente, ambiente subsequente e tamanho do vocábulo que são nossas <sup>2</sup>variáveis independentes.

Uma correlação de variáveis foi feita com a finalidade de encontrar contextos previsíveis para que o processo fonológico aconteça. Uma vez encontrados esses contextos, novas formas de tratar a variação na escrita podem ser estabelecidas.

Em uma pesquisa que visa a observar criticamente e analisar o que está havendo na língua utilizada por indivíduos sociais é de suma importância que haja o confronto de variáveis extralinguísticas e, como o objeto de estudo da presente abordagem é a língua, também se faz necessário o confronto com as variáveis linguísticas para que os dados dos informantes sejam analisados de forma mais completa.

A cada exposição dos dados através de tabelas e gráficos, procedeu-se à análise da ocorrência imediatamente. Desta forma, muitos parâmetros foram elencados a fim de se proceder a um levantamento de hipóteses sobre a ocorrência do fenômeno.

No decorrer da leitura do exame dos dados, outros fenômenos se inter cruzaram com a ausência de registro da vibrante na escrita, sendo necessária a apreciação crítica, sobretudo ao da hipercorreção que está intimamente ligado ao fenômeno em uma perspectiva quase que inversamente proporcional, como vai ser observado mais adiante.

---

<sup>1</sup> Variável dependente é aquele fator ou propriedade que é efeito, resultado, consequência ou resposta de algo que foi estimulado; não é manipulada, mas é o efeito observado como resultado da manipulação da variável independente.

<sup>2</sup> Variável independente é aquela que é fator determinante para que ocorra um determinado resultado; é a condição ou causa para um determinado efeito ou consequência; é o estímulo que condiciona uma resposta. LAKATOS e MARCONI (1996)

É importante lembrar que coda é a posição silábica pós-nuclear (portanto, normalmente, pós-vocálica) ocupada normalmente por consoantes de uma sílaba e pode ser ocupada, no caso do português do Brasil, pelas líquidas /r/ e /l/, pela nasal /n/, e pela fricativa /s/ e pelas semivogais, como por exemplo: sal, hífen, prazer, piresz, corrói. No entanto, para alguns estudiosos, é a coda a posição mais sujeita à variação desde o seu enfraquecimento ao seu apagamento, conforme pode ser atestado por Da Hora, Pedrosa e Cardoso (2010:73)

Podemos concluir que a coda é a posição mais débil da estrutura silábica, por isso torna-se bastante suscetível à variação em qualquer que seja a sua posição dentro da palavra, acentuando-se ainda mais na posição final.

No caso desta pesquisa, a variação que mais interessa é o apagamento da vibrante líquida /r/ na coda final do português do Brasil, que na fala é bastante produtivo a ponto de influenciar a escrita, gerando o processo foco deste estudo – ausência do registro da vibrante na escrita, culminando em erro ortográfico, conseqüentemente.

Vale ressaltar que para o apagamento do grafema <r> e ausência de seu registro na escrita é importante lembrar a questão da saliência fônica, pois segundo Scherre (1988, p.64) “consiste em estabelecer que as formas mais salientes, e por isso mais perceptíveis, são mais prováveis de serem marcadas do que as menos perceptíveis”, isto é, quanto maior for a saliência fônica de um determinado grafema, menor será seu apagamento.

No que diz respeito a esta pesquisa, podemos averiguar que o grafema estudado aqui <r> em final de palavra, é desprovido de saliência fônica a ponto de não ser essencial para a pronúncia das palavras com - r em seu final, menos ainda para o seu entendimento, tornando mais fácil o processo de volta ao padrão silábico canônico CVC > CV.

#### 4 –ANÁLISE DE DADOS OFF-LINE

Neste capítulo, foram analisados os dados no tocante à ocorrência do fenômeno ausência de registro da vibrante em coda final nos suportes tradicionais escolares, com o intuito de observar mais claramente a frequência na escrita dos alunos que compuseram a amostra. Para tanto e para fins comprobatórios e exemplificativos, estão anexados os exemplos mais representativos do fenômeno na escrita dos alunos que formam o *corpus* off-line deste trabalho.

Na tabela e no gráfico a seguir, pode-se notar que o número de registro gráfico do grafema suplanta o de ausência do registro, 1.014 registros da vibrante contra apenas 201 ausências, comprovando o que alguns estudos já atestaram - que a escrita (ortografia) é mais resistente quanto às variações, “a língua oral muda e a escrita é conservadora” KATO (2010, p.19), no entanto, também passível de sofrer mudanças tanto quanto a Língua falada, e é o que explica Marchuschi (2008).

O interessante nesta perspectiva é que a variação se daria tanto na fala como na escrita, o que evitaria o equívoco de identificar a língua escrita como a padronização da língua, ou seja, impediria identificar a escrita como equivalente à língua padrão[...]

Tabela 1 – Ausência do registro da vibrante e retomada da vibrante na escrita

Ausência X Retomada	
Ausência	16,54%
Retomada	83,46%

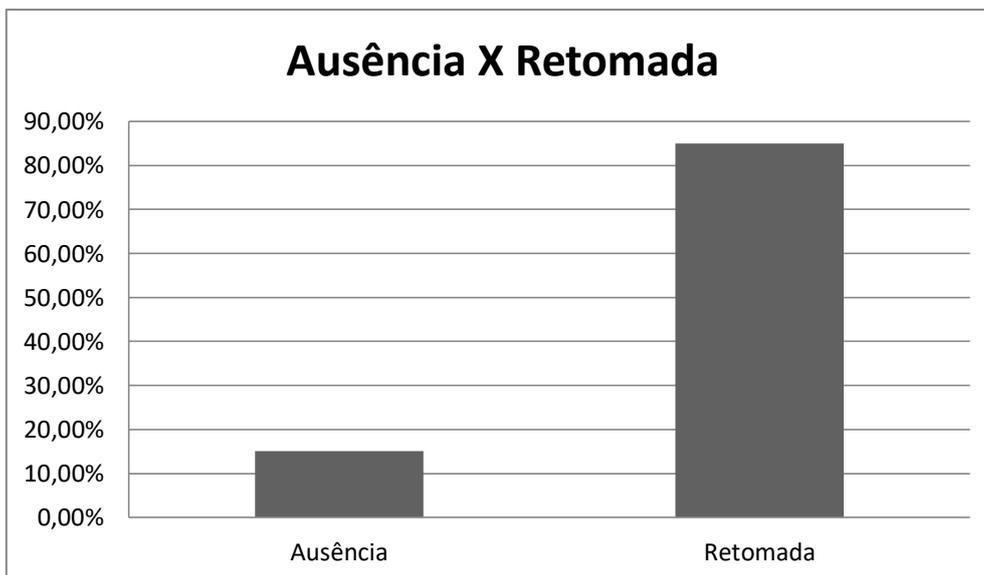


Gráfico 1 – Ausência do registro da vibrante e representação da vibrante na escrita

Nesta parte do trabalho foram elencadas variáveis não linguísticas e linguísticas com a finalidade de averiguar condicionamentos relevantes para o surgimento do fenômeno ausência do registro da vibrante na escrita. Dessa forma, para o estudo aqui realizado, listaram-se como variáveis não linguísticas: idade, escolaridade e gênero. E como variáveis linguísticas: extensão do vocábulo, classe gramatical, contexto precedente, contexto subsequente e tonicidade do vocábulo.

#### **a) A variável idade.**

No que diz respeito à variável idade, segue abaixo a tabela e o gráfico que fornecem uma visão panorâmica do efeito não relevante desse quesito em relação à escolaridade, pois a idade que mais apresentou a ocorrência foi a de doze anos; no entanto, há alunos nesta faixa etária em outros anos de escolaridade. Apenas um aluno de treze anos, apresentou sozinho 21 dados com incidência do fenômeno na escrita dentro de 22 possibilidades, totalizando 11% das ocorrências. Esse fato por si só já falsearia a análise. A força da influência da fala na escrita está perpassando a questão da idade, pois em

quaisquer das idades, aqui estudadas, os alunos apresentaram dados com o fenômeno.

Tabela 2 – Ausência do registro da vibrante por idade

Ausência do segmento por Idade		
11	9,09%	4/44
12	20,69%	36/174
13	18,63%	128/687
14	14,98%	52/347
15	10,18%	28/275
16	1,28%	1/78
17	4,76%	1/21
18	10,71%	6/56

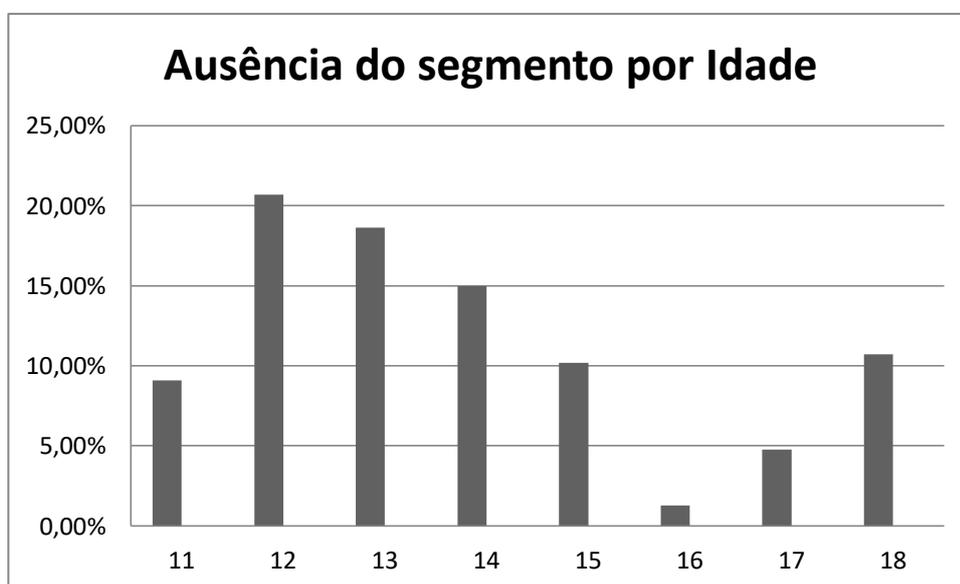


Gráfico 2– Ausência do registro da vibrante por idade

Sobre a variável idade ainda, podemos notar, que houve certa regularidade entre as etárias de 12 a 16 anos, conforme o esperado, ou seja, com o avanço na idade os aprendizes registram mais a vibrante. No entanto, as faixas etárias de 11, 17 e 18 não seguiram essa linearidade. Esse comportamento pode ser explicado, visto que alunos de 18 anos apresentam

uma dificuldade maior ao lidarem com a língua, justificando inclusive o fato de estarem ainda no Fundamental II com essa idade. Já os alunos de onze anos se mostraram uma surpresa, pois se esperava mais recorrência do fenômeno nesta faixa etária, porque estão no início do Ensino Fundamental e talvez não teriam recebido uma intervenção adequada, no entanto, houve uma quebra na expectativa.

### b) A variável Escolaridade.

No que diz respeito à escolaridade, nota-se que o sétimo ano apresentou mais a incidência do fenômeno, cerca de 19,95%, seguida de 18,49% do sexto ano, 10,11% do oitavo ano, 2% do nono ano, como ilustram a tabela e o gráfico a seguir.

Tabela 3 – Ausência do registro da vibrante por ano de escolaridade

Ausência do grafema por Escolaridade		
6º	49/265	18,49%
7º	155/777	19,95%
8º	44/435	10,11%
9º	4/200	2%

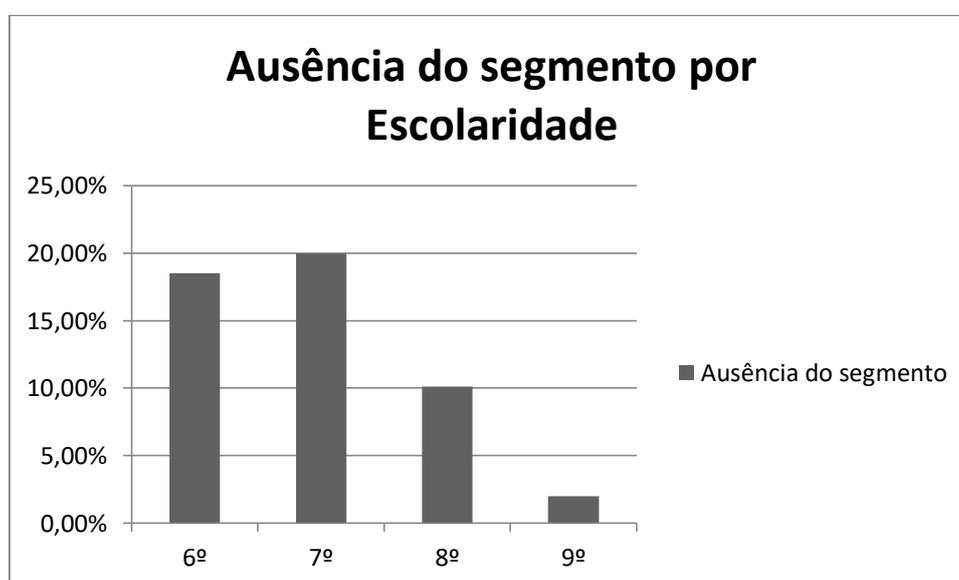


Gráfico 3 – Ausência de registro da vibrante por ano de escolaridade

Os dados mostram que, quanto maior a escolaridade, maior também as chances de recuperação do grafema consonantal - r na escrita. As observações permitem-nos ver que quanto maior o nível de escolaridade, menor se apresentam os desvios em relação à língua padrão, com um leve aumento do sétimo ano em relação ao sexto. Como afirma Costa (2013):

[...] à medida que os alunos avançam na escolarização, os desvios em relação à língua padrão, na escrita, diminuem sensivelmente e os alunos, pressionados pela cobrança escolar, acabam adquirindo o dialeto exigido pela escola, pelo menos nas práticas de escrita monitorada.

No caso ainda da variável escolaridade, houve uma discrepância entre dois anos de escolaridade, o sexto e o sétimo, uma vez que se esperava maior frequência do fenômeno no sexto ano ao invés de no sétimo. No entanto, essa diferença entre os dois primeiros anos não foi tão significativa quanto às diferenças entre os outros anos de escolaridade. Nota-se ainda que a variável escolaridade foi muito mais informativa do que a variável etária, mostrando que o fator escolaridade exerce maior influência do que simplesmente ter mais ou menos idade, pois há alunos com idade avançada e com escolaridade baixa e vice-versa que apresentaram sua escrita influenciada pelo fenômeno.

### **c) A variável Gênero.**

Quanto à variável gênero, algumas literaturas sobre o assunto afirmam que as meninas recuperam mais o - r na escrita, sendo mais sensíveis à norma padrão, segundo Costa (2013). Isso não se dá somente no caso do rótico que corresponde ao grafema -r na escrita. Paiva (2007, p.17) afirma, em seus estudos, que a variante mais prestigiada, presença de marca de plural, é mais recorrente entre o sexo feminino conforme a premissa abaixo.

Quando se trata de implementar na língua uma forma considerada prestigiada, as mulheres tendem a liderar o processo de mudança. Quando, ao contrário, se trata da implementação de uma forma desprestigiada, as mulheres assumem uma atitude conservadora e os homens tomam a ponta do processo de mudança (PAIVA, 2007, p.17).

Entretanto, ainda sobre a variante gênero, nota-se que, no caso deste estudo, a ausência da vibrante na escrita ocorre em maior quantidade entre os alunos do sexo feminino, indo na contramão de resultados de outros estudos que demonstram que as mulheres costumam privilegiar formas linguísticas de maior prestígio. É o que mostram a tabela e o gráfico a seguir.

Tabela 4 – Ausência do registro da vibrante por gênero

Ausência do grafema por gênero		
Masculino	122/939	12,99%
Feminino	130/738	17,62%

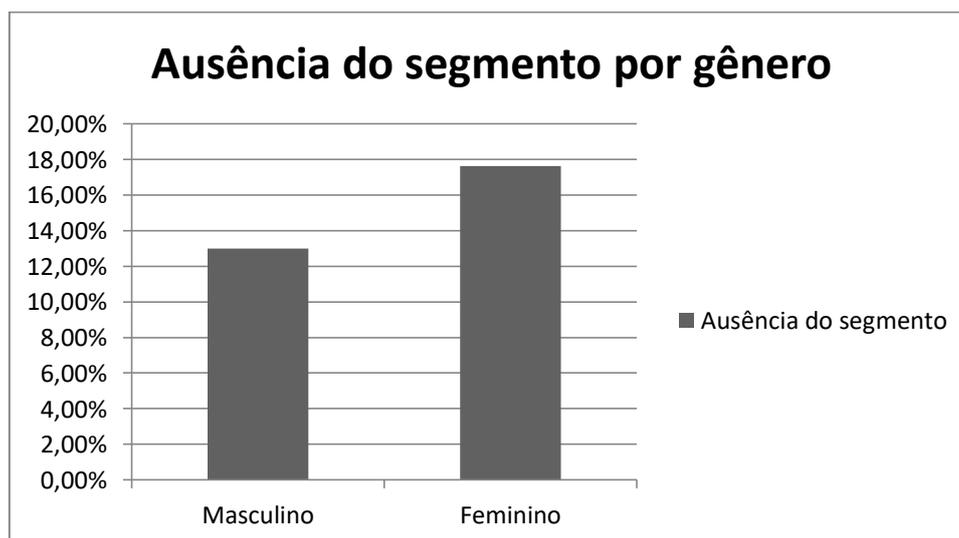


Gráfico 4– Ausência do registro da vibrante por Gênero

Esse resultado contrário pode indicar que a força da fala sobre a escrita está perpassando essa variável também, tornando os contextos cada vez menos previsíveis, mostrando também que caminha para mudança em curso na escrita assim como já ocorre na fala.

#### d) A variável Extensão do Vocábulo.

Com o foco em uma intervenção mais eficaz, fica cada vez mais necessário “escavarmos” mais variáveis com a finalidade de se montar uma sequência didática que contemple todos os contextos favoráveis à variação na escrita padrão. Desta forma, observamos que o contexto tamanho do vocábulo pode ser um parâmetro para a criação de planos de ação, visto que essa variável influenciou positivamente no processo de ausência do registro. Veja a tabela e o gráfico a seguir:

Tabela 5 – Ausência do registro da vibrante por extensão do vocábulo

Ausência do grafema por Extensão do vocábulo		
	Ausência	%
Monossílabo	15/133	11,28%
Dissílabo	160/502	31,87%
Trissílabo	72/204	35,29%
Polissílabo	5/21	23,81%



Gráfico 5 – Ausência do registro da vibrante por extensão do vocábulo

Como mostram muito claramente o gráfico e a tabela acima, em termos de tamanho do vocábulo, os trissílabos apresentaram uma incidência maior do fenômeno estudado, seguidos dos dissílabos que também formaram um contexto favorável ao fenômeno, depois vieram os polissílabos e os monossílabos, estes últimos com pouquíssima ocorrência. Em todo o *corpus* foram encontrados apenas 21 vocábulos polissílabos, isso pode significar que os informantes desta pesquisa estão no processo de ampliação do vocabulário.

Estudos como os de Callou, Moraes e Leite (2002) e Mota e Souza (2009) constataram que a influência do tamanho vocabular é de grande importância. As autoras provaram, no âmbito da fala, que quanto maior a palavra, maiores as chances do cancelamento da vibrante. No entanto, na escrita e neste *corpus* analisado, houve uma diferença no que diz respeito aos polissílabos, pois não houve tanta incidência do fenômeno como era esperado. Contudo, nota-se que os monossílabos foram os vocábulos com menos incidência do fenômeno, talvez por se tratar de uma palavra pequena e que a perda de um elemento seria um terço (na maior parte dos casos) de seu tamanho total, isto é, bastante significativa, ao passo que, em uma palavra maior, essa perda não fosse tão relevante.

#### **e) A variável Classe Gramatical.**

Após o levantamento dos vocábulos utilizados pelos informantes e por seu efeito positivo neste processo fonológico, uma variável que pode servir de base na confecção de atividades que venham a otimizar na escrita dos alunos a variação em foco nesta dissertação é a classe gramatical. A tabela e o gráfico a seguir mostram a incidência do fenômeno em termos de classe morfológica.

Tabela 6 – Ausência do registro da vibrante por classe gramatical

Ausência do grafema por classe gramatical		
Adjetivo	3/39	7,69%
Substantivo	95/492	19,31%
Preposição	0/9	0%
Verbo	154/1.135	13,57%

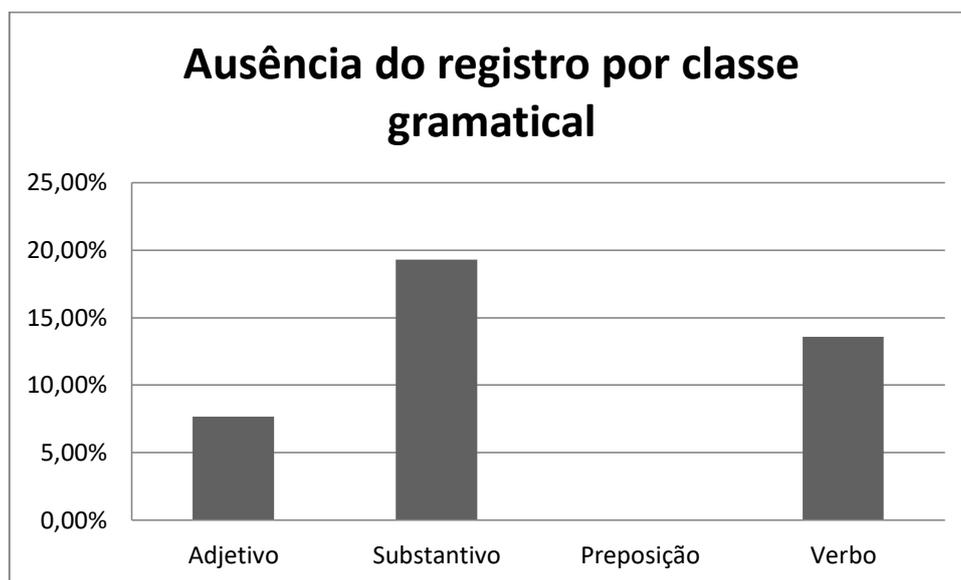


Gráfico 6 – Ausência do registro da vibrante por classe gramatical

O que chama atenção no resultado são as classes gramaticais em que ocorre o registro zero do grafema: são verbos no infinitivo, substantivos e adjetivos. Em um *corpus* de 72 alunos que apresentaram juntos 252 palavras com ausência do registro da vibrante, nota-se em termos de quantidade que a classe que favoreceu mais a incidência do fenômeno foram os verbos, no entanto, em termos de porcentagem, os nomes aparecem em maior quantidade. 98 dessas ausências incidiram sobre nomes, o que corresponde a 27% de todas as ocorrências analisadas. Isso quer dizer que, mesmo sendo os verbos o contexto de maior favorecimento ao fenômeno em outras literaturas, neste *corpus*, os nomes merecem atenção. E vale ainda ressaltar que muitos alunos usaram os mesmos nomes repetidas vezes por causa da proposta de conto de aventura, o que favoreceu o aumento de substantivos em seus textos.

Se eles não tivessem de ser obrigados a usar os mesmos nomes, certamente os verbos superariam os substantivos.

Alguns estudos já atestaram e também é confirmado neste *corpus* que os verbos são o contexto mais favorável ao fenômeno tanto na fala quanto na escrita. Apesar de a incidência em nomes ser maior, a ocorrência do fenômeno em verbos foi bastante expressiva. No entanto, nota-se que houve uma grande repetição dos nomes próprios de forma induzida, pois foram escolhidos os mesmos nomes para constarem nas redações e, conforme estudos, quanto mais alta a frequência de uso de uma palavra tanto maior a incidência do processo sobre ela. Mollica (2014, p.55)

Quando o fenômeno ocorre, parece que se dá no mesmo contexto que acontece na fala. Sabe-se, conforme estudos, que, na fala, o contexto que favorece a ausência da vibrante, em maior expressividade, ainda são os verbos no infinitivo, isto quer dizer que, quando o fenômeno ocorrer na escrita, será em contextos semelhantes aos da oralidade.

Ainda sobre a variável classe gramatical, levando em consideração a alta frequência neste *corpus* de verbos monossilábicos e como vimos, os monossílabos são menos susceptíveis ao fenômeno, fazendo com que o índice de ausência da vibrante em verbos também fosse baixo, deflagrando assim uma sobreposição de variáveis – extensão do vocábulo e classe gramatical. Seguindo esse raciocínio, fizemos novo recorte de análise, descartando, agora, os vocábulos monossílabos, como mostram a tabela e o gráfico a seguir.

Tabela 7– Ausência do registro da vibrante por classe gramatical II

Ausência do grafema por classe gramatical		
Adjetivo	1/37	2,70%
Substantivo	93/492	18,82%
Verbo	140/818	17,11%

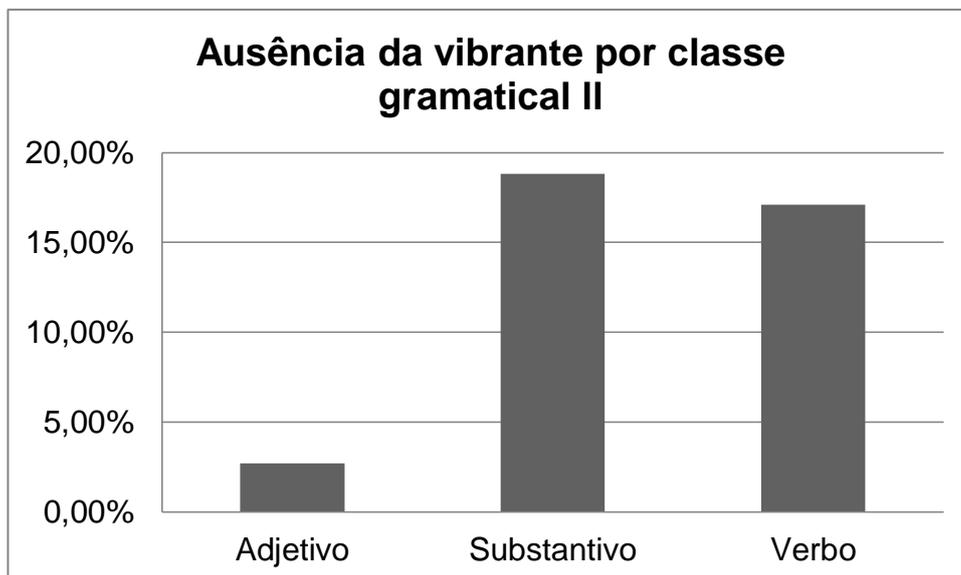


Gráfico 7 – Ausência do registro da vibrante por classe gramatical II

Como esperado, ao retirarmos da contagem os vocábulos mais resistentes ao fenômeno (os monossílabos), pudemos observar melhor o efeito da variável classe gramatical sobre o processo fonológico aqui estudado. Portanto, a classe gramatical que teve mais incidência nestes dados foram os substantivos, no entanto, a diferença entre os índices diminuíram muito, deixando claro que os nomes suplantaram os verbos por causa da atividade que “obrigou” os alunos a utilizarem repetidas vezes os mesmos substantivos (alguns dos quais se referiam aos personagens *Artur*, *Bernard* e *Vladimir*).

#### **f) A variável Contexto Precedente.**

Em todos os dados, apenas um vocábulo apresentou a ausência da vibrante em coda silábica medial: ofanato/orfanato. Este fato evidenciou também a necessidade de pesquisar o contexto anterior à ausência, isto é, averiguar as vogais que precedem à ocorrência com a finalidade de estabelecer uma constante nos dados. A tabela e o gráfico a seguir foram montados para este fim.

Tabela 8 – Ausência do registro da vibrante por Contexto precedente

Ausência do grafema por contexto precedente		
Vogal Central Baixa	175/522	33,52%
Vogal Anterior Média Baixa	03/27.	11,11%
Vogal Anterior Média Alta	21/407	5,16%
Vogal Anterior Alta	30/230	13,04%
Vogal Posterior Média Baixa	02/26.	7,69%
Vogal Posterior Média Alta	3/118	2,54%
Vogal Posterior Alta	21/166	12,65%

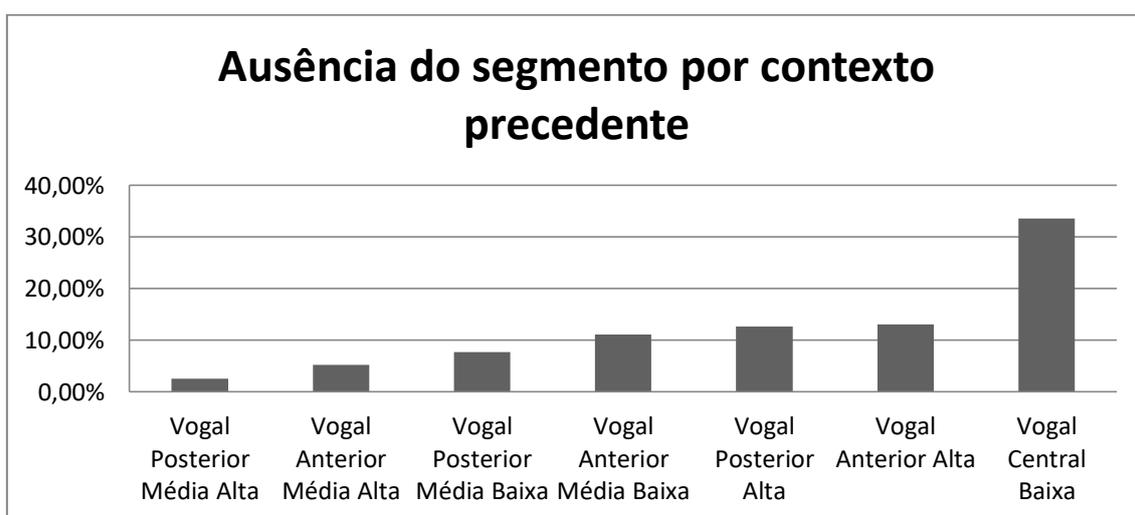


Gráfico 8 – Ausência do registro da vibrante por contexto precedente

Diante desses resultados, pode-se observar que o ambiente precedente favorável à ausência gráfica da vibrante é a vogal a (central baixa). As demais, como a vogal i (anterior alta) e a vogal u (posterior alta), apesar de serem palco para algumas ocorrências, os efeitos dessas vogais apresentam resultados positivos pouco expressivos sobre o registro do grafema que corresponde ao rótico na fala. Com as anteriores médias, altas e baixas e as posteriores médias altas e baixas tiveram poucas ocorrências. Seguem abaixo exemplos retirados das redações dos próprios alunos, ilustrando que houve realizações para cada tipo de vogal:

1. “O garoto falou pra ele não chega perto”. (P), conforme figura V.
2. “Depois de uma hora chegou Berna.” (W), conforme figura XIII.
3. “... o primeiro a sai foi o Artur”. (D), conforme figura XI.
4. “... que ele teria que come minhoca...”. (A), conforme figura IV.
5. “... eu só que ter meu estudo completo.” (Y), conforme figura VII.
6. “As aventura de Berná, Flatimi e Artu.” (PE), conforme figura III.
7. “Eu que queria que qualdo for maio fundar um ofanato.” (informante ROM), conforme figura X.
10. “No meu futuro quero ser jogado de futebol.” (R), conforme figura XIX.

Ainda sobre o contexto precedente, neste caso, as vogais, vale ainda salientar que Mollica (2003) também aponta a importância dada à influência marcante da vogal precedente.

[...] trata-se de um parâmetro também interessante para o processo de apropriação da escrita em português, [...]. As vogais a, i e u, antecedentes ao grafema vibrante que deve ser recuperado na escrita, são os principais ambientes a ser primeiramente trabalhados com o aprendiz de ambos os sexos em processo de letramento em língua portuguesa (MOLLICA 2003, p. 28).

#### **g) A variável Contexto Subsequente.**

Seguindo na análise de dados deste trabalho, uma variável importante a ser averiguada como possível fator influenciador para o fenômeno ocorrer é o contexto subsequente, conforme mostram a tabela e o gráfico a seguir.

Tabela 9 – Ausência do registro da vibrante por contexto subsequente

Contexto subsequente	Ausência	Retomada
Fricativas	30/203=14,78%	173/203=85,22%
Oclusivas	65/446=14,57%	381/446=85,43%
Nasais	36/227=15,86%	191/227=84,14%
Laterais	4/20=20%	16/20=80%
Vibrantes	5/22=22,73%	17/22=77,27%
Vogais	84/590=14,24%	506/590=85,76%
Pausa	26/167=15,57%	141/167=84,43%

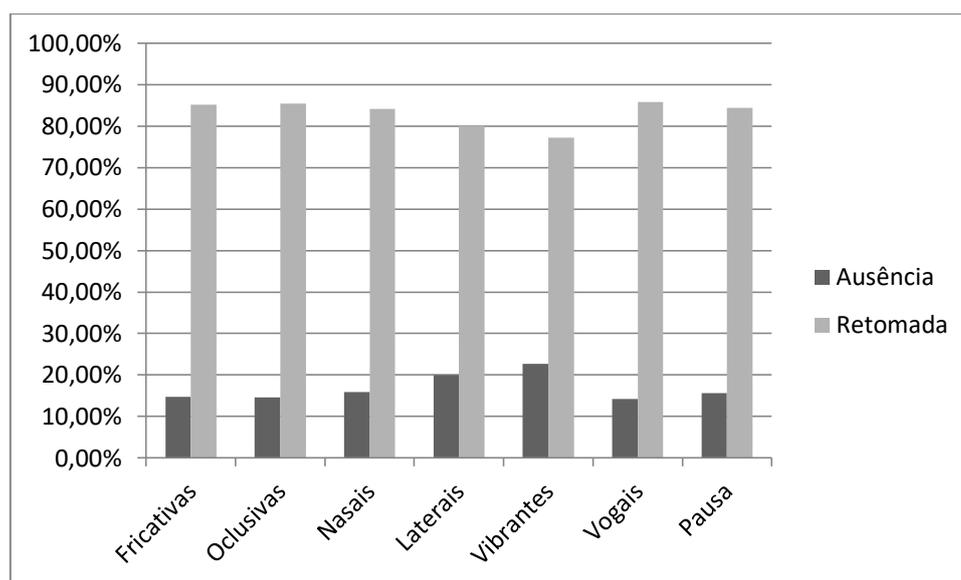


Gráfico 9 – Ausência do grafema por contexto subsequente

Em termos de contexto subsequente, ou seja, a consoante ou a vogal (ou a pausa) que acompanha imediatamente o grafema alvo deste estudo, podendo ser também uma pausa, pode-se afirmar, após a observância dos dados, que os contextos subsequentes que mais favoreceram a ausência do registro da vibrante foram as vibrantes. No entanto, houve ausência do registro em quase todos os contextos, mas com menor frequência. Sendo assim, parece pouco relevante que uma intervenção pedagógica considere todos os contextos subsequentes, uma vez que não houve prevalência desse fator no que tange à supressão da vibrante final na escrita. Contudo, como se trata de contexto subsequente, não há um controle quanto ao grafema que o aluno usará em um texto espontâneo, após o grafema final da palavra anterior em uma sequência, ou seja, não é tão fixo quanto em uma palavra completa, sem

pausa. No capítulo Intervenções Pedagógicas, pretende-se mostrar como seria uma possível atividade de complete que poderia ser útil para se trabalhar com essa variável.

#### **h) A variável Tonicidade do vocábulo.**

Outro contexto variável que parece ser bastante positivo no que tange à ausência do registro da vibrante final é a tonicidade. Conforme mostram a tabela e gráfico abaixo, pode-se observar que os vocábulos oxítonos sofreram mais incidência do fenômeno, no entanto em termos de porcentagem aparecem os vocábulos paroxítonos com 100% de incidência. Isso não corresponde à total verdade, pois só foram usados dois vocábulos paroxítonos e em todos houve supressão do grafema, mas em pouquíssima quantidade. Logo, o contexto de maior influência do fenômeno são as oxítonas.

Tabela 10 – Ausência do registro da vibrante por tonicidade do vocábulo

Ausência do segmento por Tonicidade do vocábulo		
Monossílabo Tônico	4,13%	13/315
Oxítona	25,87%	237/916
Paroxítona	100%	2/2
Proparoxítona	0%	0/1

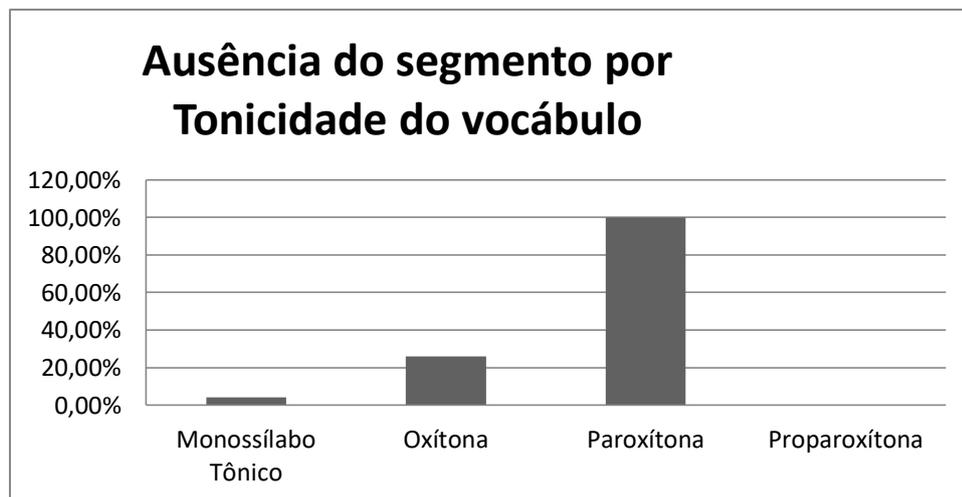


Gráfico 10 – Ausência de registro da vibrante por tonicidade do vocábulo

Ainda sobre a variável tonicidade do vocábulo, em “Por que a escola não ensina gramática assim?”, Mollica e Roncarati tecem comentários sobre esse tema. Ao analisarem as formas “participá” e “melhorá”, as autoras explicam que se trata de formas “autorizadas pelo sistema, uma vez que a marca desinencial de tempo e modo é indicada pela tonicidade e a presença da vibrante -r é tida como redundante”. Em outro exemplo, “Eu vou participa(r) da reunião (expressão de futuridade)” e “Ele participa sempre da reunião (expressão de habitualidade)”, “a tonicidade preserva a distintividade fonomorfológica entre as estruturas” (pág.230). Desse modo, o exemplo ilustra a reinstauração da regularização canônica do padrão silábico CV.

#### 4.1 Sobreposições de processos fonológicos

Ainda na análise dos dados fornecidos neste *corpus*, algumas realizações dos informantes merecem atenção no que diz respeito à escrita padrão, pois não se pode ignorar que nestas amostras a ausência da vibrante na escrita venha acompanhada de outros fenômenos, conforme evidencia os seguintes exemplos:

11 - Informante R: “Eu você (vou ser) jogado(r) de futebol.”, conforme figura IX.

Note que o aluno realizou, nesta ordem, a ausência da vibrante na escrita logo após ter juntado (hipossegmentação) dois verbos, escrevendo-os como se fosse o pronome pessoal de tratamento você. Apesar de raro, é interessante o registro de tal ocorrência, pois foi realizada por um aluno do Ensino Fundamental, informante desta pesquisa, ou seja, uma realidade possível.

Da mesma forma, assim procedeu o informante Y, conforme figura VII, que em uma mesma amostra realizou:

12 -“Ele saiu prapesca.” (para pescar)

13 -“Eu vou com seguisaidela.” (conseguir sair dela)

No exemplo 12, nesta ordem, após a supressão (síncope) da vogal do vocábulo gramatical, que apesar de bastante recorrente na fala, não é estigmatizado, também evidencia-se uma hipossegmentação seguida de ausência do registro do grafema – r . Já no exemplo 13 do mesmo informante, observa-se uma hipersegmentação (com + seguir), logo após, uma ausência de registro da vibrante [consegui(r)], em seguida, hipossegmentação (seguisai), mais um cancelamento da vibrante [sai(r)] e mais uma hipossegmentação (saidela). Não é muito comum encontrarmos sobreposições de processos fonológicos deste porte, mas apareceu com frequência considerável neste *corpus*.

Tanto o informante R quanto o Y não definem bem o lugar dos espaços entre sequências de letras, tampouco dominam os critérios morfossintáticos e semânticos na identificação das palavras (ABAURRE, 1991). O informante R não registrou a vibrante na escrita em coda silábica medial “ofanato”, o único caso na pesquisa. Este tipo de zero grafema é menos comum em relação à ausência de registro em coda final, além de ter acontecido em contexto átono, o que já vimos ser pouco favorável ao fenômeno, conforme indica Monaretto (1997), que ao analisar dados do Sul do Brasil, observou que o apagamento é mais recorrente em coda final do que em coda medial, justificando-se assim a ocorrência de um único exemplo. Mesmo que a ausência do registro em coda medial tenha sido muito inexpressiva, essa aparição deflagra que o que era inerente ao final absoluto já está se expandindo para as demais posições, também na escrita.

O informante M apresentou um caso bastante raro de ausência do registro da vibrante na escrita. Na verdade, parece ter sido mais uma rota de fuga para não usar o grafema consonantal - r, como ocorre com o verbo *vir*, que, em frases como “Eu quero **vim** (vir) amanhã novamente”, em vez de grafar o - r final, grafa-se o – m, evidenciando a nasalização da vogal, processo bastante frequente na fala. Essa realização nos parece uma idiosincrasia desse verbo, que agora mostra seus reflexos na escrita.

No caso desse informante ainda, essa ocorrência envolveu um substantivo próprio, conforme mostra o exemplo: 14 – (M) “Berná, Artu e *Vlademim* eram amigos”. Como esse vocábulo *Vlademir* é pouco usual no repertório dos alunos, um fator que pode contribuir para que essa estratégia encontre respaldo é a falta de familiaridade com a palavra, pois Mollica (2003) reforça a tese de que “quanto maior o uso e a experiência do vocábulo pelo aprendiz, menor é o índice de erro ortográfico”.

Não se pode ignorar, também, os exemplos encontrados do tipo exemplificado a seguir:

- 15 - “...por serem crianças sonhavam, uns tinha 12, 11, 10 *er* falavam que não ...” e 16 - “ Trabalhavam para conseguir *er* moral da história”. Ambos do mesmo informante I, conforme figura I.
- 17 - “...mas isso não *dar* muito dinheiro...” L, conforme figura VIII ;
- 18 - “Quero ter uma *motor*...”; D, conforme figura II;
- 19 - “Não tinha linha nem pipa e foram *ater* uma barraca...” PE, conforme figura III;
- 20 - “ ...mais ele não estava lá devido ele ter *idor* precurar...”. P, conforme figura V.

Todos esses exemplos possuem incidência de hipercorreção que foram encontrados nos mesmos textos em que havia os exemplos de ausência de registro da vibrante. Como um fenômeno parece ser o oposto do outro, vale a pena observar o que vêm fazendo nossos alunos na escrita.

Em *Por que a escola não ensina gramática assim?*, na seção “o fenômeno da hipercorreção”, as autoras BORTONI e ALVES (2014, p.129) esclarecem que “Assim como a frequência da queda do - r é grande nos

verbos, é o seu uso hipercorreto também. Então, o aluno procura se adequar aos padrões ensinados na escola, adotando modelos de prestígio: ele reconhece como “erro” de norma padrão a retirada do - r no final de palavra, passando a compensá-lo pelo acréscimo de - r final em qualquer palavra que reconhece como verbo. Por isso, passa a escrever “[ele] *estar*” no lugar de “[ele] *está*”, ou ainda, “foram *ater* uma barraca”.

Parece-nos, porém, que, apesar de encontrarmos esse fenômeno na escrita, desde as séries iniciais do ensino fundamental até o ensino superior, não temos utilizado métodos eficientes para que o aluno se familiarize com a regra. Por isso, ele acaba por utilizá-la indiscriminadamente, em qualquer contexto verbal.

Mattoso Câmara (1972) contribui com alguns exemplos, quando diz que do esvaziamento do - r resulta a frequente hipercorreção “*estar*” no lugar de “*está*”, como em “ele *estar* olhando os belos patinhos”. Mas essa recuperação pode ocorrer também nas outras classes gramaticais, como em “*ater*”, no lugar de “*até*” ou “uma *motor*” no lugar de “uma *moto*”.

Vale ressaltar, ainda, que na turma de sétimo ano há um aluno que não fala. Ele não é surdo, porém não fala. Esse aluno não traz laudo e a família não o acompanha devidamente; no entanto, mesmo com essa “atipicidade” em nenhum momento ele deixou de registrar na escrita o grafema estudado na pesquisa desta dissertação.

## 5 – A ESCRITA EM AMBIENTE VIRTUAL

Procede-se neste momento à análise dos dados on-line de maneira comparativa com os dados off-line com o intuito de comprovar ou refutar a hipótese de que o ambiente virtual seria mais propício à influência da fala e se esse mesmo ambiente age sobre a escrita dos alunos aqui estudados em cada uma das variáveis controladas em ambiente tradicional e virtual.

É importante, antes dos dados propriamente ditos, discorrer sobre a linguagem em ambiente on-line e suas especificidades. Tratando-se de um ambiente peculiar, obviamente a linguagem utilizada também tende a ser peculiar. Resta-nos saber se essas características, discrepantes do ambiente real, podem modificar a escrita dos discentes em contato com as novas tecnologias que tendem a crescer e a fazer, cada vez mais, parte da vida de todos, tanto na escola quanto fora dela. Há instituições que adotaram dispositivos tecnológicos na sala para serem usados durante as aulas, o que torna o trabalho do docente relativo à adequação linguística mais fácil.

Faz-se necessário, ainda, ressaltar a peculiaridade de que o ambiente on-line dispõe que poderia abrandar as evidências do fenômeno na escrita: o corretor ortográfico. Não pôde haver, neste trabalho, controle preciso do quanto tal recurso teria influenciado nos resultados. Mesmo com a sua existência, em algumas conversas, não se faz notar qualquer influência, pois as ocorrências do fenômeno estudado foram bastante recorrentes, dentro de um mesmo *papo* inclusive. Vale ressaltar que há limitações nesse recurso, como o fato de o mesmo armazenar formas enviadas como ‘corretas’, de maneira que um erro ortográfico pode se perpetuar para o mesmo usuário. Além disso, para um conjunto significativo dos dados, a forma sem o grafema <r> e a forma com esse grafema (p. ex.: *canta* e *cantar*) estão armazenadas como corretas pelo corretor, uma vez que este não considera o contexto de uso.

Com o intuito de averiguar os possíveis contextos que favoreceriam a ausência da vibrante na escrita dos informantes, foi feito um levantamento no qual se analisa a produção escrita de dezessete alunos do Ensino Fundamental II, do sétimo e do oitavo anos de escolaridade, a fim de averiguar se a fala influencia mais a escrita dos escolares em ambiente virtual. É importante explicar o porquê de a pesquisa off-line contar com todas as turmas

do Ensino Fundamental e o estudo on-line contar apenas com as turmas do sétimo e oitavo anos. Essa discrepância se deu por que as turmas de sexto e nono anos pertenciam a outra professora, e um trabalho utilizando mensagens instantâneas exigiriam uma afinidade maior entre o docente e os alunos envolvidos, o que não era o caso. Para esta pesquisa em ambiente on-line, através do aplicativo *WhatsApp*, foram propostas quatro situações que serviram de *input* para a produção e captação de dados: a) comentar um vídeo; b) expor a opinião sobre a greve dos professores; c) contar uma história de terror de sua preferência; d) contar uma tarefa do seu agrado. Os dados foram computados e comparados de maneira qualitativa e quantitativa.

No que diz respeito ao mundo virtual, há muito se ouve dizer que a internet tem desvirtuado a escrita de nossos jovens: os novíços não leem mais e muito menos escrevem por dispensarem muito tempo à tecnologia. Mas será isso uma verdade? Em todo o tempo, a cada segundo, há alguém no celular, independentemente da idade, postando recados, escrevendo e-mail ou mandando mensagem instantânea pelo *WhatsApp*, por exemplo.

A despeito do que muitos pensam, nunca se leu e se escreveu tanto, não necessariamente pelos meios tradicionais veiculados pela escola. E quem disse que apenas esses meios tradicionais devem ser considerados válidos? Quem disse que a leitura legitimada é só aquela que se tem nos livros e nos jornais em papel? Quem disse que ler é só decodificar letras e frases? De acordo com Lemke (1998:283)

Os significados das palavras e imagens, lidas ou ouvidas, vistas como estáticas ou em movimento, são diferentes por causa dos contextos em que aparecem - contextos que consistem significativamente em outros componentes de mídia. Significados em multimídia não são fixos e aditivos (o significado das palavras mais o significado da imagem), mas multiplicativos (o significado das palavras modificado pelo contexto-imagem, o significado da imagem modificado pelo contexto textual), formando um conjunto muito melhor do que a simples soma das partes.

A linguagem utilizada na internet, destoante da língua de prestígio, vem tirando o sono dos pais e de alguns docentes. O fato é que escrever agora é “legal”, usar internet é estar “antenado” e por dentro das novidades, e para acompanhar adequadamente a demanda de fatos que precisam ser divulgados

na mesma proporção em que acontecem, a linguagem utilizada não pode ser mais a mesma; deve ser, portanto, mais econômica e dinâmica. No Twitter, por exemplo, apenas é possível usar, no máximo, cento e quarenta caracteres para escrever uma informação. Para SQUARISI (2014):

Palavras longas e pomposas são “praga”. Burocratas de olho e coração na era de Pero Vaz de Caminha lhes dedica amor especial. Bancam a Carolina de Chico Buarque. Ela mesma, a que não viu o tempo passar na janela. Em épocas remotas, quando a língua era instrumento de exibição, elas gozavam de senhor prestígio. Falar difícil dava mostras de erudição. Impressionava. Hoje a realidade é outra. A meta é informar – rápido e bem. Vocábulos compridos roubam espaço e tempo. Não raro, obscurecem a comunicação e põe o leitor pra correr. Xô!

Pistas da escrita da internet podem ser encontradas em textos formais dos alunos fora do ambiente virtual, como abreviações e reduções de palavras. Contudo, elas devem ser as vilãs que tanto arruinam a fama da internet? Registros como “bj” (‘beijo’), “rs” (‘risos’), “xau” (‘tchau’), “aki” (‘aqui’), “tbm” (‘também’), “vc” (‘você’), “vdd” (‘verdade’), “add” (‘adicionar, adicionado’) e “tql” (‘tranquilo’) podem surgir em redações escolares; no entanto, não podem ser considerados erros (embora possam ter um uso inadequado nesse caso): são reduções para fins de economia. Note-se que o uso desse artifício não se restringe à internet, tampouco teve origem através dela, mas sua utilização em abundância e em itens lexicais que usualmente não são abreviados na norma culta poderia, sim, ser considerado característico de uso informal da língua, como chama a atenção SQUARISI (2014, pag. 63) para o contexto de utilização de algumas reduções:

Olho vivo, marinheiro de poucas viagens. A língua se compara à mulher de César. A primeira-dama do Império Romano não só tinha de ser honesta, tinha de parecer honesta. A troca de letra não pode passar a impressão de erro. É importante o leitor saber que se trata do exercício de liberdade. Aí, o contexto conta. É natural nos chats, mas rejeitado em sites, blogues, jornais, revistas, redações escolares etc. e tal.

O ambiente virtual é dotado de gêneros textuais tanto quanto o ambiente real e/ou tradicional: e-mail, blog, bate-papo, posts, mensagem. Em

ambiente off-line, escolhe-se o gênero textual, o registro, as estruturas mais adequadas para embalar a informação pretendida. Os gêneros do papel diferem dos gêneros na tela. Não há dúvida que, com a chegada da internet, escrever e ler ficaram mais funcionais, mais práticos e a comunicação mais multimodal, além de ser espaço para reflexão sobre a linguagem de quem utiliza esse espaço por profissionais e por elas mesmas, conforme a seguinte assertiva.

Com as novas formas de participação e diálogo, as pessoas podem ser mais reflexivas, mais conscientes da linguagem e mais tolerantes com as variedades linguísticas. Elas também são mais lúdicas e criativas com a língua, exibindo consciência metalinguísticas. Essa criatividade tem a ver com o fato de a internet ser um espaço para a mudança linguística. A reflexão e a discussão sobre a linguagem conduzem ao desenvolvimento das virtualidades da linguagem e às maneiras como as pessoas podem empregá-las para agir no mundo. Isso é importante para estudos sobre reflexividade e consciência linguística... Compreender como funciona a linguagem online também é importante no sentido de os linguistas poderem contribuir para discussões públicas sobre a importância social das novas mídias, oferecendo alternativas a teorias deficientes, desafiando pânico morais sobre a língua e indo além do determinismo tecnológico. (Barton & Lee, 2015: 34)

As novas tecnologias chegaram para renovar e reanimar uma tradição escolar cansada e não muito eficaz, na qual os sujeitos não são impulsionados na busca de sentidos daquilo que escrevem ou leem, pois, como dito em Shepherd e Saliés, (2013: 247), para

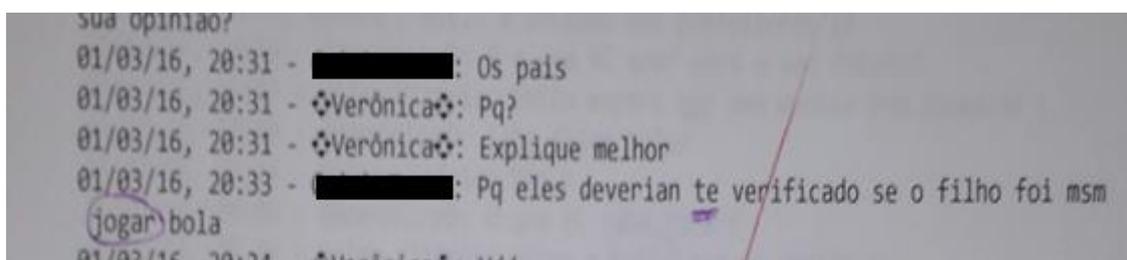
Charlot (1997) os sujeitos constroem significados para os objetos do mundo com os quais se relacionam sempre de maneira singular, entretanto, como isso ocorre ao longo de suas histórias de vida, baseiam-se nos múltiplos contatos sociais e eventos de que são partícipes na sociedade que os acolheu desde o nascimento. Nesse percurso, segundo o *autor*, para que haja uma atividade de assimilação desses objetos do mundo e de construção de saberes, os sujeitos devem estar mobilizados; e para que se mobilizem, a situação de aprendizagem deve gerar um sentido para eles, ou seja, despertar nos sujeitos o desejo de se mobilizarem. Portanto, o que o citado *autor* busca explicar é como uma atividade intelectual passa a ser mobilizada por um indivíduo, por meio dos sentidos que ele confere às experiências construídas na teia de relações sociais que o constitui como sujeito.

Com advento do WhatsApp, entre outros aplicativos, o que já era rápido ficou ainda mais. Os acontecimentos são divulgados quase no momento em que acontecem. Dotado de muitas siglas, abreviaturas, códigos, sinais de pontuação, ícones emocionais, os recursos do aplicativo mostram economia na comunicação, além de tentar atenuar a falta dos recursos que abundam na comunicação face a face: prosódia, expressão corporal e facial.

### 5.1. A Internet na escrita e a escrita na Internet

A hipótese forte a ser averiguada neste trabalho é a de que se devem encontrar traços da oralidade na escrita em ambiente on-line em quantidade superior ao que é verificado na escrita off-line. Para tanto, este estudo voltou-se para ausência do registro da vibrante em coda final em produções textuais em ambos os suportes. Como o processo de apagamento da vibrante na fala é variável e, provavelmente, constitui mudança em curso, mais particularmente no dialeto dos sujeitos participantes desta pesquisa, há forte influência desse fenômeno na escrita.

Os dados foram computados e comparados, de maneira qualitativa e quantitativa e serão apresentados aqui algumas realizações dos alunos que participaram da pesquisa pelo dispositivo *WhatsApp*, para fins exemplificativos e comprobatórios.



24/02/16, 20:58 - [REDACTED]: A minha opinião é que isso que eles tava fazeno era suissidio e eles sabia que isso podia acontecer e eles ficaro correnno na frete dos carros so para cula no lago e eles sabia que era perigoso. . .

24/02/16, 20:58 - [REDACTED]: Que isso podia acontece a qualquer momento

24/02/16, 20:59 - Verônica: Tem culpado na história?

24/02/16, 20:59 - [REDACTED]: Nao

24/02/16, 21:00 - [REDACTED]: Eles que sai do mundo correnno po mei da pista

24/02/16, 21:01 - Verônica: Mas e os pais...tem culpa pra VC?

24/02/16, 21:11 - [REDACTED]: Tem. Porte eles deichado o menino ir para esse lago na bera da pista

24/02/16, 21:11 - [REDACTED]: Por te

14/03/16, 19:32 - Verônica: O que VC acha que deveria acontecer daqui pra frente?

14/03/16, 19:33 - [REDACTED]: Eu acho que vai continua a mesma coisa podi ater muda algumas coisa

14/03/16, 19:33 - Verônica: Sério?

14/03/16, 19:33 - [REDACTED]: Ss

14/03/16, 19:33 - Verônica: Vc não tem esperança em algo Melhor?

14/03/16, 19:33 - Verônica: Melhor

14/03/16, 19:34 - Verônica: Rrsrsrs

14/03/16, 19:35 - [REDACTED]: Tenho ater tenho mais do geito que as coisa tar eu acho que nao vai muda muita coisa nn

14/03/16, 19:36 - Verônica: Muito bem

14/03/16, 19:42 - [REDACTED]: [REDACTED]

17/03/16, 21:54 - [REDACTED]: Oi... Nem te conto o q aconteceu comigo agora pouco...tava indo compra chocolate e quase fui assaltado.. O [REDACTED] tem de valioso!! E eu falei que

Conversa do WhatsApp com [REDACTED]

da porta estava trancada , então ela foi por segunda andar e lá achou um monte de lembranças da aquela família q morava ali então ouviu uma voz assustadora (quem entra aqui jamais deixariamos sair) e ela entro em desespero logo começou grita por socorro mas ninguém ha ouvia então resolveu pega o celular para liga pra alguém só que estava sem sinal . Ela não podia fazer mas nada então ser sentou num canto da casa e começou chora daí passou uma criança correndo e rindo ela lembrou de sua filha que tinham abandonado, então veio uma voz e falou (Eu sou a sua filha, você não quis me cria e me deixou abandonada morri e hoje vim até aqui atrás de vinganças! !) E Dorinha se mata enforcada ... no outro dia tinham perícias, polícias, corpo de bombeiros, jornalistas etc etc.. tentado investiga mas até hoje ninguém soube o motivo que causo a ela ser enforca.

04/04/16, 17:57 - Verônica: Misericórdia!!!!

## 6 – ANÁLISE DOS DADOS ON-LINE

Procede-se neste momento à análise dos dados on-line de maneira comparativa com os dados off-line com o intuito de comprovar ou refutar a hipótese de que o ambiente virtual seria mais propício à influência da fala e se esse mesmo ambiente influencia a escrita dos alunos aqui estudados em cada uma das variáveis controladas em ambiente tradicional e virtual.

Como se pode observar nas tabelas abaixo, os resultados apurados não apresentam diferença tão significativa da ausência do grafema <r> em coda final ao se comparar os dois ambientes, sobretudo quando se considera o disseminado e tão recorrente senso comum, segundo o qual os erros se dão maciçamente em ambiente on-line.

Tabela 11 – Ausência e Retomada da vibrante em ambiente off-line

Ambiente off-line	
Ausência	16,42%
Retomada	83,58%

Tabela 12 – Ausência e Retomada da vibrante em ambiente on-line

Ambiente on-line	
Ausência	22,22%
Retomada	77,78%

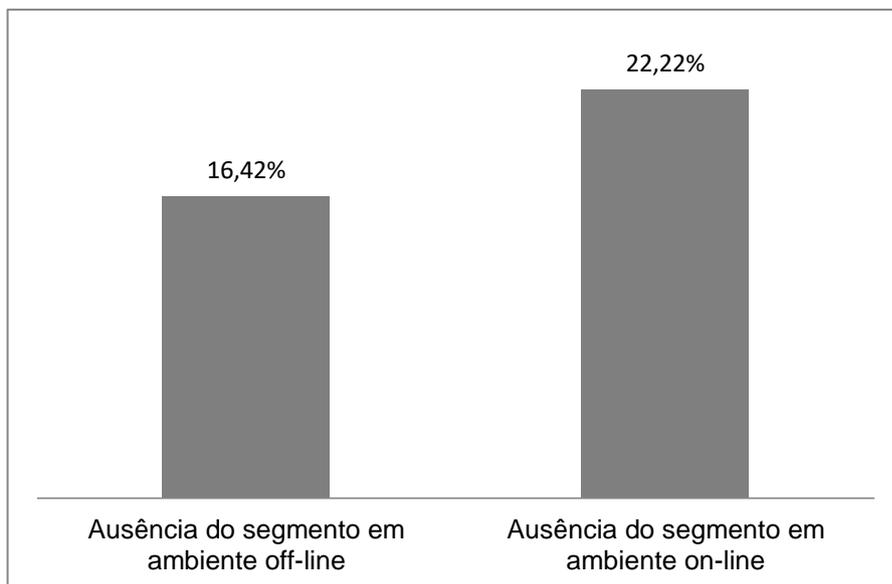


Gráfico 11 – Ausência do registro da vibrante em ambiente on-line e off-line

De acordo com as tabelas e com a visão panorâmica do gráfico acima, pode-se observar que há influência da fala na escrita em ambos os ambientes, off-line e on-line. Observa-se, no entanto, que a escrita na tela é levemente mais susceptível às variações fonológicas, mostrando uma escrita mais apartada da norma padrão.

Assim, a escrita marcada pela força da oralidade se manifesta quase que da mesma maneira em quaisquer dos ambientes: o que configura erro ortográfico vai ser erro nos dois ambientes e deve ser trabalhado da mesma forma. O indivíduo que apresentar defasagem na ortografia expô-la-á também nos dois ambientes indiscriminadamente, com levemente maior probabilidade de fazê-lo no ambiente on-line.

Quando se vê frase como “oi prof vc tbn vai ao passeio?”, percebe-se que é uma frase gramatical, que deu conta da comunicação, embora seja uma linguagem própria da internet, em que ‘prof’, ‘vc’ e ‘tbn’ configuram estruturas mais econômicas, com menos material linguístico representado na escrita. E é neste momento que o professor encontra a “deixa” perfeita para atuar, para mostrar a pluralidade e diversidade da linguagem e, assim, dela tirar proveito. Uma forma de se expressar não anula a outra. A linguagem da internet não “mancha” a norma culta, até porque o índice de ausências de registro de

grafemas em coda é paralelo em um e outro suporte (cf. Tabelas 11 e 12). De todo modo, o professor precisa indicar aos seus alunos que há níveis de adequação, tanto em um suporte quanto no outro.

Faltam professores preparados para mostrar aos aprendizes que é pequena a diferença, ainda que haja um mito, de caráter negativo, mas essa é uma tarefa imprescindível hoje, logo “o desafio para os professores é aprender a abordar o uso de novas tecnologias de forma eficiente, ética e responsável, com vista a explorar seu eventual potencial educativo”, conforme Lansksheer, Snyder e Green (2000). A escrita tem alvo, realidade de interação social, no entendimento de Edna Cristina Muniz da Silva (2015: 207). O letramento sistemático continua na ordem do dia e a escola continua sendo o principal agente responsável.

Da mesma maneira como foram apresentados os dados em ambiente off-line, assim também procedeu-se com os dados on-line que foram apresentados em comparação com os resultados dos dados em ambiência real.

### **a) A variável idade**

A variável idade revelou que a que mais apresentou o fenômeno na escrita foi a de 14 anos, e a que menos apresentou incidência do fenômeno foi a de 15 anos. De acordo com a tabela e o gráfico a seguir, pode-se observar que não houve uma linearidade crescente ou decrescente nas idades, ou seja, houve um aumento no índice da ausência de registro dos 12 aos 14 anos, após essas idades houve um decréscimo. Na questão da retomada do grafema - r na escrita, o processo foi inverso, ou seja, houve um decréscimo dos 12 aos 14 anos, apresentando aí seu ápice, e após essa idade houve um crescimento no índice de retomada. Vale frisar que na de 16 anos a retomada foi de 100%, porque houve apenas duas palavras com o grafema - r recuperado de um único informante com essa idade.

Tabela 13 - Ausência e Retomada da vibrante por idade em ambiente on-line

Idade	Ausência	Retomada
12	1/14=7,14%	13/14=92,86%
13	1/4=25%	3/4=75%
14	36/95=37,89%	59/95=62,11%
15	5/82=6,10%	77/82=93,90%
16	0/2=0%	2/2=100%

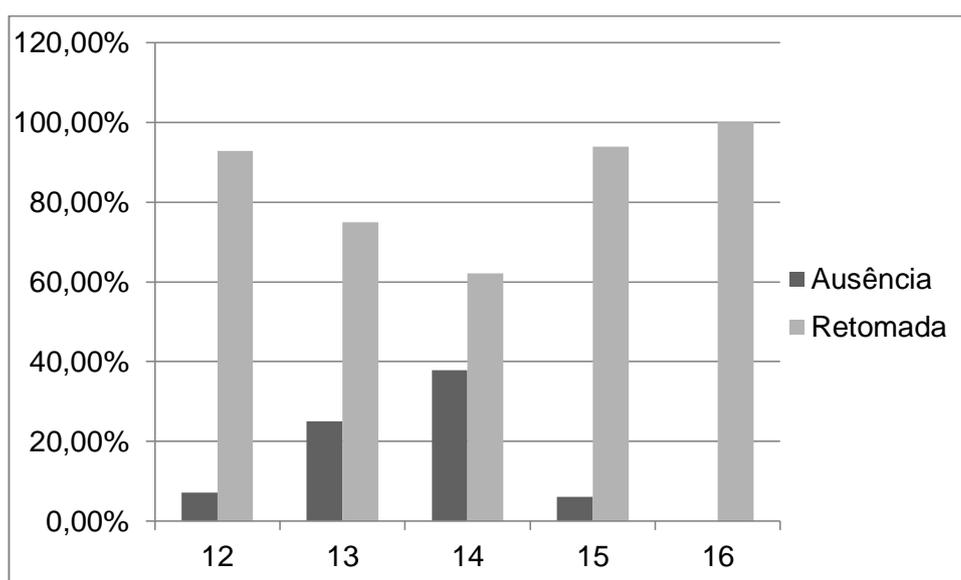


Gráfico 12 – Ausência e Retomada da vibrante por idade em ambiente on-line

Em termos comparativos, observa-se que não houve uma simetria de acréscimo ou de decréscimo entre os índices dos dois ambientes, conforme mostram as tabelas e o gráfico acima, pois nas etárias 12, 15 e 16 anos, em ambiente on-line houve uma diminuição nos índices, mas nas etárias 13 e 14 houve um aumento nos índices. Isso comprova que, com este fenômeno, a mudança de ambiente, ao cruzar com o fator idade, não se mostrou uma variável com sistematização, apresentando aumento e diminuição aleatórios nas idades.

Tabela 2 – Ausência do registro da vibrante por idade em ambiente off-line

Ausência do grafema por Idade		
11	9,09%	4/44
12	20,69%	36/174
13	18,63%	128/687
14	14,98%	52/347
15	10,18%	28/275
16	1,28%	1/78
17	4,76%	1/21
18	10,71%	6/56

### b) A variável Escolaridade

Em relação à escolaridade em ambiente virtual, há uma inversão nas expectativas dos resultados, pois os mais avançados na série suprimiram mais a vibrante do que os menos escolarizados em comparação aos mesmos dados em ambiente real. Como podemos observar no sétimo ano houve uma diminuição do índice do fenômeno do ambiente off-line para o on-line. Já no oitavo ano houve um aumento significativo do ambiente off-line para o on-line, conforme mostram as tabelas e o gráfico abaixo.

Tabela 14- Ausência e Retomada da vibrante por escolaridade em ambiente on-line

	Ausência	Retomada
7 <sup>o</sup>	9/49=18,37%	40/49=81,63%
8 <sup>o</sup>	34/148=22,97%	114/148=77,03%

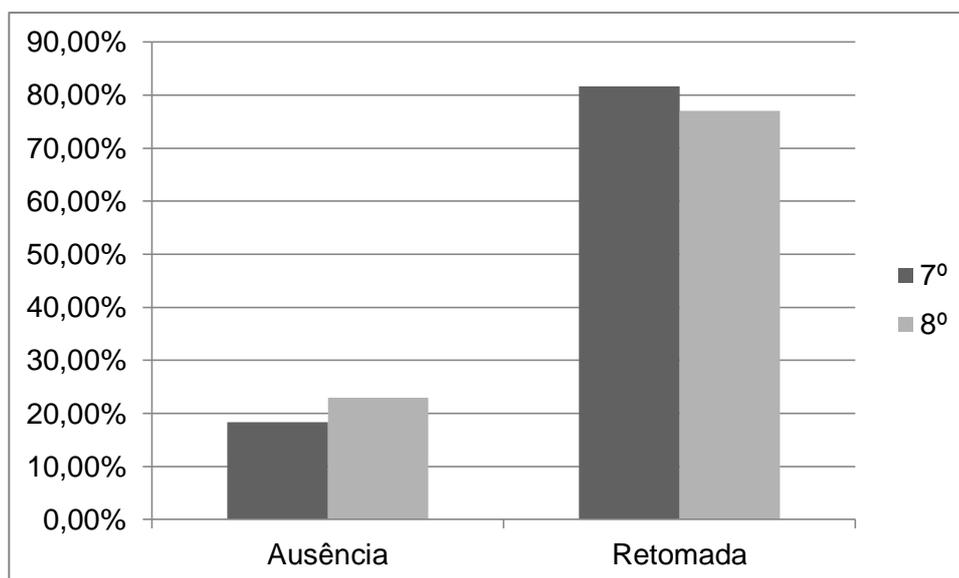


Gráfico 13 – Ausência e Retomada da vibrante por ano de escolaridade em ambiente on-line

Tabela 3– Ausência do registro da vibrante por ano de escolaridade em ambiente off-line

Ausência do grafema por Escolaridade		
7º	155/777	19,95%
8º	44/435	10,11%

Este comportamento pode ser indício de uma variação na escrita do mesmo modo que na fala, ou seja, já tão forte que esteja perpassando algumas sistematizações, levando-se em conta, ainda, o suporte adotado que muito tangencia uma conversa informal.

### c) A variável Gênero

No tocante ao gênero dos informantes, de acordo com as tabelas e o gráfico a seguir, pode-se constatar que houve uma dissonância entre os dois ambientes off-line e on-line, pois o primeiro mostrou que o gênero feminino é mais inovador, enquanto que o segundo revelou que o gênero feminino é mais

conservador quando se trata desse fenômeno variável. O oposto se verificou com o gênero masculino, com uma discrepância ainda mais acentuada em relação ao tipo de ambiente: mais de 21% da ausência da vibrante em ambiente off-line, algo bem diferente do que supúnhamos inicialmente. Podemos dizer que os ambientes parecem não agir da mesma maneira sobre o comportamento linguístico dos informantes no que tange ao gênero.

Tabela 15 – Ausência e Retomada da vibrante em ambiente por gênero em ambiente on-line

	Ausência	Retomada
Feminino	19/127=14,96%	108/127=85,04%
Masculino	24/70=34,29%	46/70=65,71%

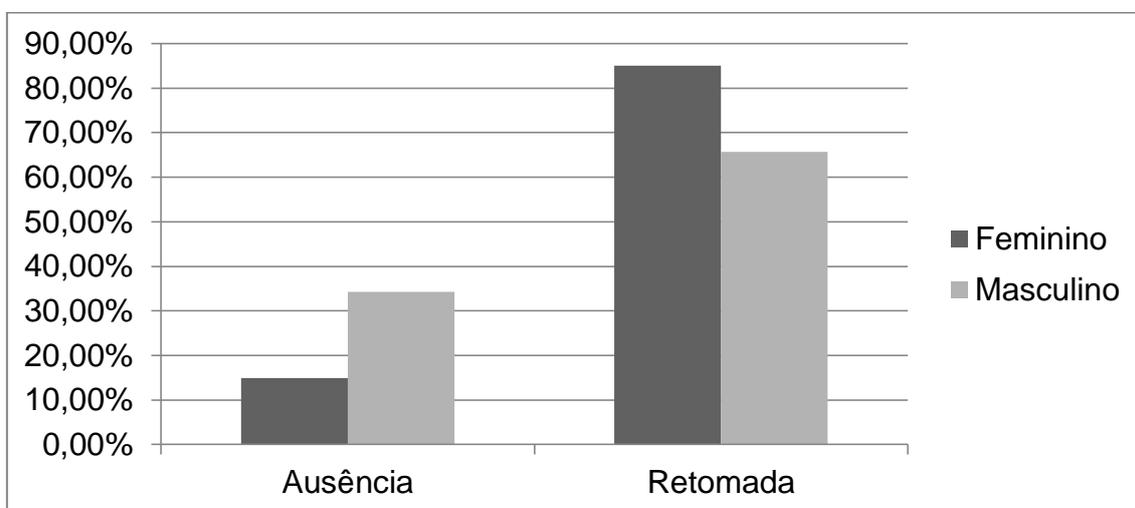


Gráfico 14 – Ausência e Retomada da vibrante por gênero em ambiente on-line

Tabela 4 – Ausência do registro da vibrante por gênero em ambiente off-line

Ausência do grafema por gênero		
Feminino	130/738	17,62%
Masculino	122/939	12,99%

#### d) A variável Extensão do Vocábulo

A variável Extensão do Vocábulo, conforme já foi mencionado no capítulo Análise dos dados off-line, é bastante informativa quanto ao fenômeno estudado, pois de acordo com algumas literaturas que revelam que quanto maior a palavra mais suscetível à variação ela é, visto que “a recuperação na escrita de grafemas cancelados na fala em itens grandes é menos frequente” (MOLLICA, 2003, p.41), da mesma forma procederam os dados deste estudo. No entanto, em ambiente on-line houve uma gradação muito mais regular do que em ambiente off-line. As tabelas e o gráfico a seguir ilustram essa comparação.

Tabela 16 – Ausência e Retomada da vibrante por extensão do vocábulo em ambiente on-line

	Ausência	Retomada
Monossílabo	5/57=8,77%	52/57=91,23%
Dissílabo	23/90=25,56%	67/90=74,44%
Trissílabo	11/38=28,95%	27/38=71,05%
Polissílabo	4/11=36,36%	7/11=63,64%

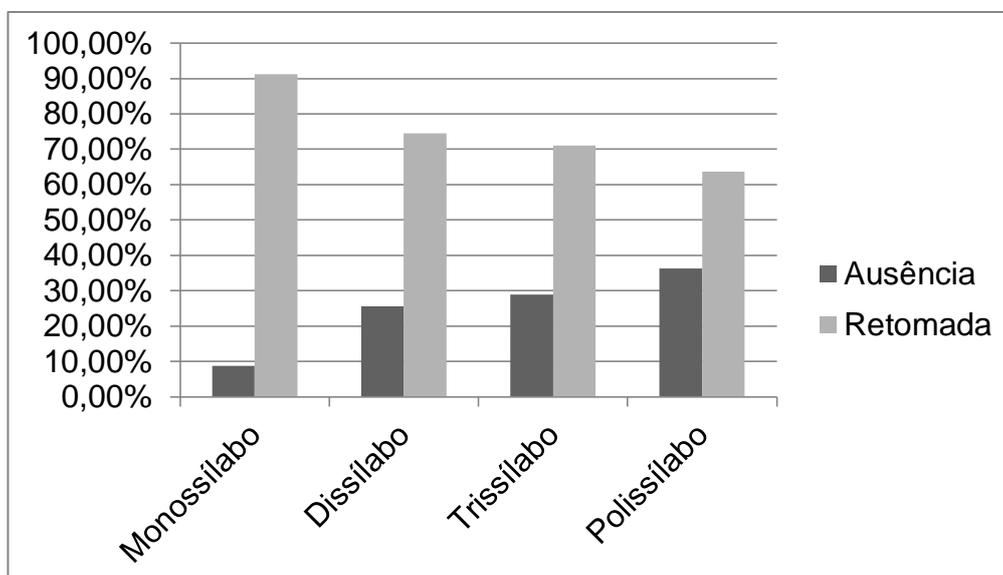


Gráfico 15 – Ausência e Retomada da vibrante por extensão do vocábulo em ambiente on-line

Tabela 5 – Ausência do registro da vibrante por extensão do vocábulo em ambiente off-line

Ausência do grafema por Extensão do vocábulo		
	Ausência	%
Monossílabo	15/133	11,28%
Dissílabo	160/502	31,87%
Trissílabo	72/204	35,29%
Polissílabo	5/21	23,81%

### e) A variável Classe Gramatical

Uma variável bastante reveladora e determinante para algumas intervenções é a classe gramatical, em ambiente on-line, a que mais favoreceu a incidência do fenômeno foi, como esperado, os verbos com 25,93%, contra 17,11% em ambiente off-line. Logo, pode-se concluir que aquele ambiente propiciou mais a incidência do fenômeno nessa classe, conforme ilustram a tabela e o gráfico a seguir.

Tabela 17 – Ausência e Retomada da vibrante por classe gramatical em ambiente on-line

	Ausência	Retomada
Substantivo	1/8=12,5%	7/8=87,50%
Verbo	42/162=25,93%	120/162=74,07%
Adjetivo	0/8=0%	8/8=100%
Preposição	0/16=0%	16/16=100%
Pronome	0/3=0%	3/3=100%

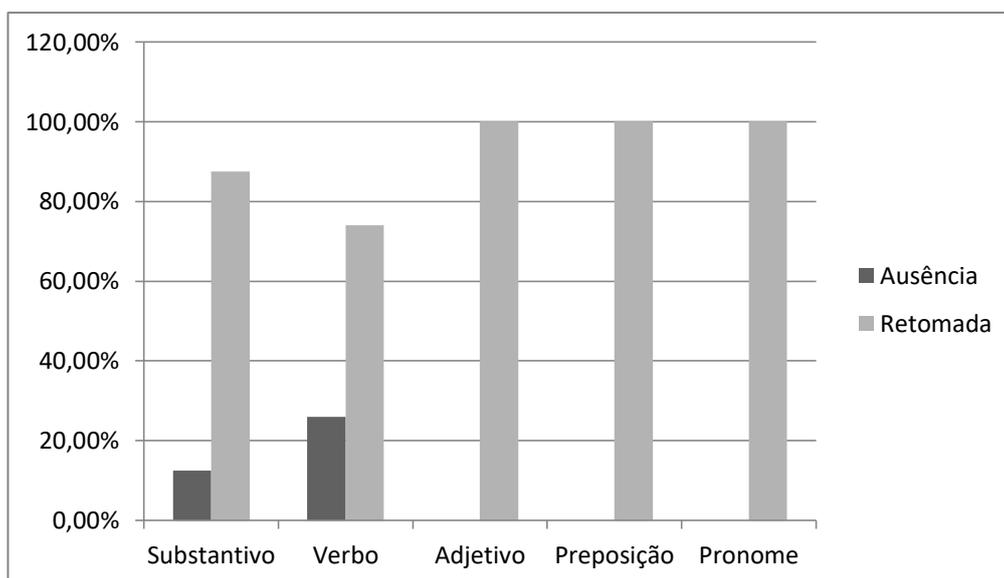


Gráfico 16 – Ausência e Retomada da vibrante por classe gramatical em ambiente on-line

Tabela 7 – Ausência do registro da vibrante por classe gramatical II

Ausência do grafema por classe gramatical		
Adjetivo	1/37	2,70%
Substantivo	93/492	18,82%
Verbo	140/818	17,11%

Ainda sobre a variável classe gramatical, pode-se observar que as categorias adjetivo, preposição e pronomes tiveram uma recuperação de 100% simplesmente por que, em ambiente virtual, as palavras utilizadas dessas categorias, além de terem sido poucas, foram grafadas com o grafema –r final, conforme mostra a tabela 17. Desta forma, neste trabalho, é mais produtiva a comparação entre nomes e verbos para este ambiente.

#### f) A variável Ambiente Precedente

Em termos de ambiente precedente, o contexto que mais pareceu favorável à incidência do fenômeno foi a vogal central baixa. Desta forma

também se deu em ambiente off-line. No entanto, temos de observar outros contextos precedentes menos expressivos do que a vogal central, mas também com índice de incidência considerável, pois em uma intervenção pedagógica, podem-se mesclar os contextos com mais expressividade na incidência do processo aqui estudado em atividades, trabalhando, assim, todos simultaneamente. No ambiente off-line, houve ausência do registro do grafema – r com todas as vogais em posição precedente ao zero grafema; já em ambiente on-line, com as posteriores nesta mesma posição, a recuperação na escrita do grafema foi de 100%, conforme a tabela e o gráfico abaixo podem ilustrar.

Tabela 18 – Ausência e Retomada da vibrante por contexto precedente em ambiente on-line.

	Ausência	Retomada
Anterior Alta	3/12=25%	9/12=75%
Anterior Média Alta	9/63=14,29%	54/63=85,71%
Anterior Média Baixa	1/9=11,11%	8/9=88,89%
Central Baixa	30/88=34,09%	58/88=65,91%
Posterior Média Alta	0/20=0%	20/20=100%
Posterior Média Baixa	0/5=0%	5/5=100%

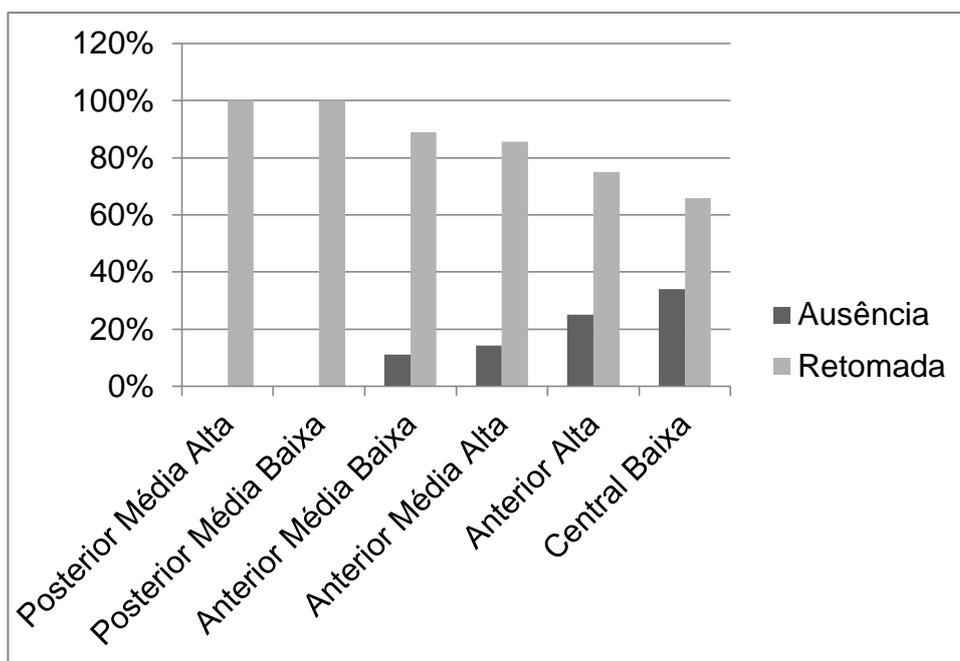


Gráfico 17– Ausência e Retomada da vibrante por contexto precedente em ambiente on-line

Tabela 8 – Ausência do registro da vibrante por Contexto precedente em ambiente off-line

Ausência do grafema por contexto precedente			
Vogal Central Baixa	175/522	33,52%	a
Vogal Anterior Média Baixa	3/27	11,11%	[ɛ]
Vogal Anterior Média Alta	21/407	5,16%	e
Vogal Anterior Alta	30/230	13,04%	i
Vogal Posterior Média Baixa	2/26	7,69%	[ɔ]
Vogal Posterior Média Alta	3/118	2,54%	o
Vogal Posterior Alta	21/166	12,65%	u

### g) A variável Contexto Subsequente

A variável contexto subsequente mostrou-se bastante indicativa sobre o grafema consonantal ou vocálico posterior ao grafema –r em coda silábica final, seja ele grafado ou não. A tabela e o gráfico mostram mais claramente os grafemas que influenciaram mais a supressão da vibrante em coda final.

Tabela 19 – Ausência e Retomada da vibrante por contexto subsequente em ambiente on-line

Contexto subsequente	Ausência	Retomada
Fricativas	3/17= 17,65%	14/17=82,35%
Oclusivas	10/52= 19,23%	42/52=80,77%
Nasais	5/20=25%	15/20=75%
Laterais	0/1=0%	1/1=100%
Africadas	0/3=0%	3/3=100%
Vogais	16/69=23,19%	53/69=76,81%
Pausa	6/15=40%	9/15=60%

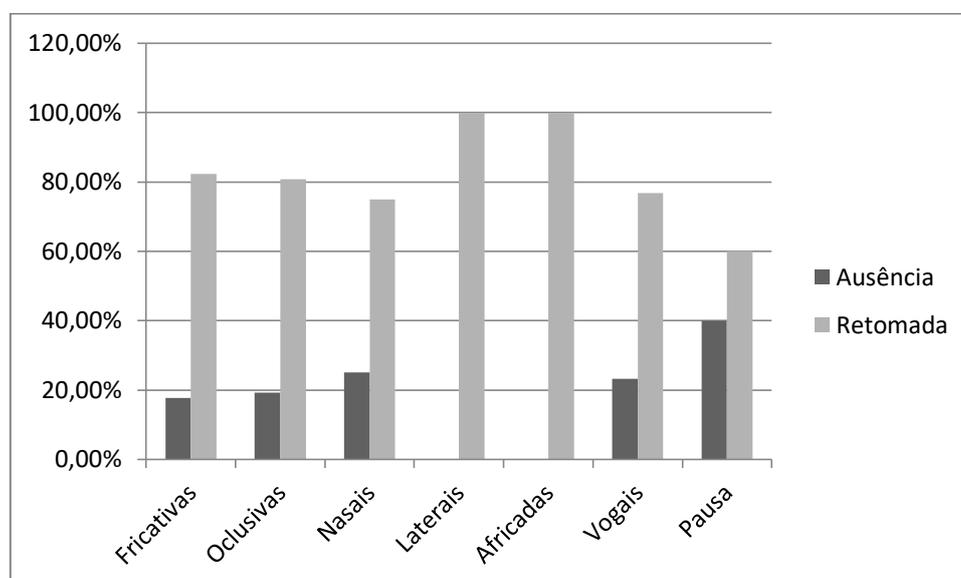


Gráfico 18 – Ausência e Retomada por contexto subsequente em ambiente on-line

O contexto subsequente que se apresentou mais positivo para o surgimento do fenômeno foi a pausa e os grafemas nasais, conforme mostram o gráfico e tabela acima, com 40% e 25% de incidência respectivamente. Em seguida, aparecem as vogais com 23,19%; as oclusivas com 19,23% e as fricativas com 17,65%. Em uma breve comparação, nota-se que houve diferenças significativas entre o contexto virtual e real, de acordo com as

tabelas abaixo, pois neste último, a variável mais positiva para o fenômeno foi a vibrante, seguida da lateral e da nasal.

Tabela 9 – Ausência do grafema por contexto subsequente em ambiente off-line

Contexto subsequente	Ausência	Retomada
Fricativas	30/203=14,78%	173/203=85,22%
Oclusivas	65/446=14,57%	381/446=85,43%
Nasais	36/227=15,86%	191/227=84,14%
Laterais	4/20=20%	16/20=80%
Vibrantes	5/22=22,73%	17/22=77,27%
Vogais	84/590=14,24%	506/590=85,76%
Pausa	26/167=15,57	141/167=84,43

#### h) A variável Tonicidade do Vocábulo

Em termos de tonicidade da palavra, podemos ver que houve uma similaridade entre os dois ambientes – o virtual e o real – pois ambos apresentaram as oxítonas como o contexto mais favorável à incidência do fenômeno. Contudo foi no ambiente virtual que encontramos mais abundância do processo fonológico aqui estudado, conforme ilustram as tabelas e o gráfico a seguir.

Tabela 20 – Ausência do registro da vibrante por Tonicidade do vocábulo em ambiente on-line

Ausência do grafema por Tonicidade do vocábulo		
Monossílabo Tônico	5/57=	8,77%
Oxítone	38/139=	27,34%
Paroxítone	1/1=	100%

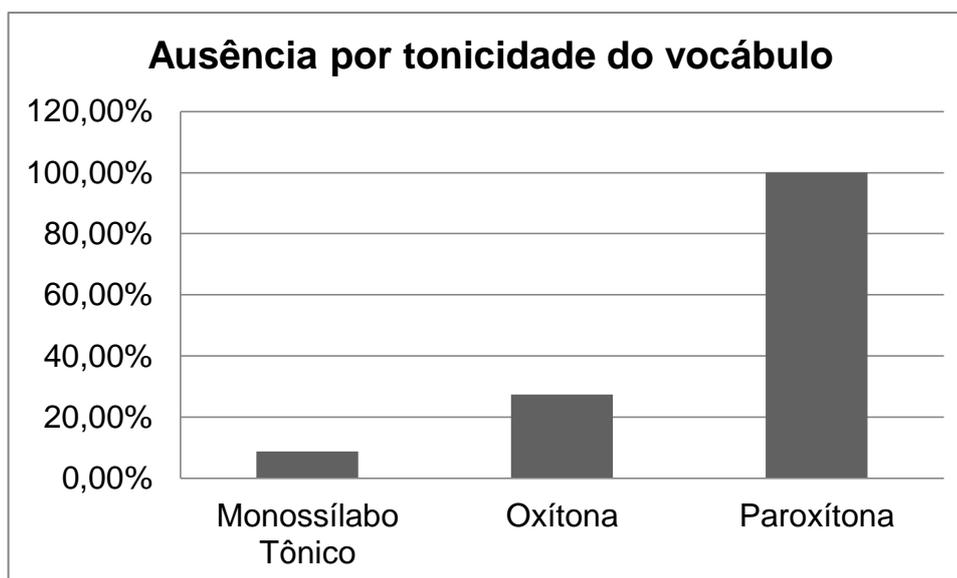


Gráfico 19 – Ausência do registro da vibrante por Tonicidade do vocábulo em ambiente on-line

Tabela 10 – Ausência do registro da vibrante por Tonicidade do vocábulo em ambiente off-line

Ausência do segmento por Tonicidade do vocábulo		
Monossílabo Tônico	4,13%	13/315
Oxítona	25,87%	237/916
Paroxítona	100%	2/2
Proparoxítona	0%	0/1

#### **h) Verbos Regulares e Irregulares**

Como vimos, o verbo é o contexto gramatical bastante susceptível à maior incidência do fenômeno na escrita dos alunos. A partir deste resultado, foi necessário pesquisar em qual tipo de verbos essa incidência se deu em maior quantidade – se em verbos regulares ou irregulares. Essa hipótese surgiu por causa da coincidência que há nos verbos regulares que ao ser

suprimido o –r final da forma nominal infinitivo, a palavra fica igual à terceira pessoa do singular, podendo levar o aprendiz a confundir as duas formas.

Tabela 21 – Ausência e Retomada da vibrante por tipos de verbos em ambiente off-line

Ambiente off-line		
	Ausência	Retomada
Regulares	113/608=18,59%	495/608=81,41%
Irregulares	39/521=7,49%	482/521=92,51%

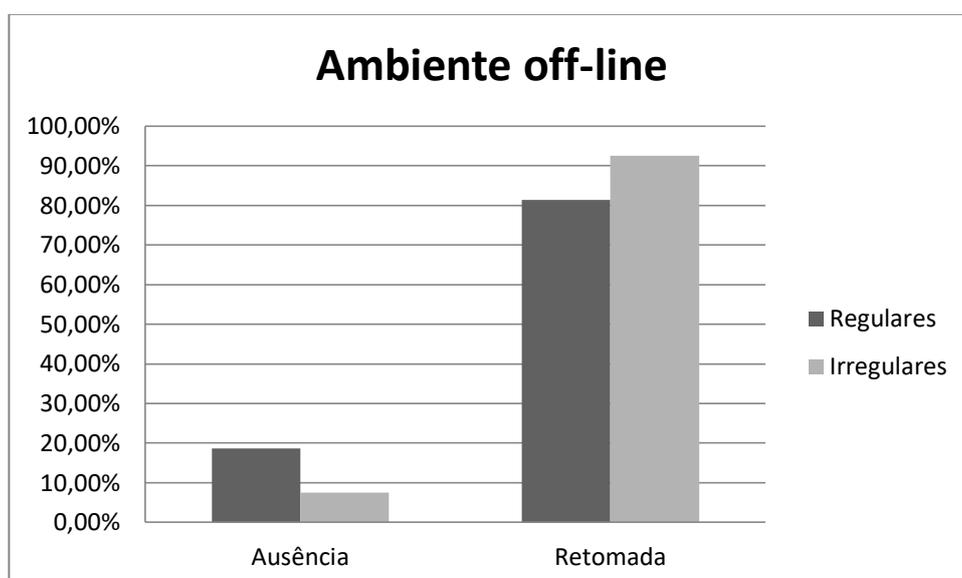


Gráfico 20 – Ausência e Retomada da vibrante por tipos de verbos em ambiente off-line

Tabela 22 – Ausência e Retomada da vibrante por tipos de verbos por ambiente on-line

Ambiente on-line		
	Ausência	Retomada
Regulares	30/82=36,59%	52/82=63,41%
Irregulares	12/80=15%	68/80=85%

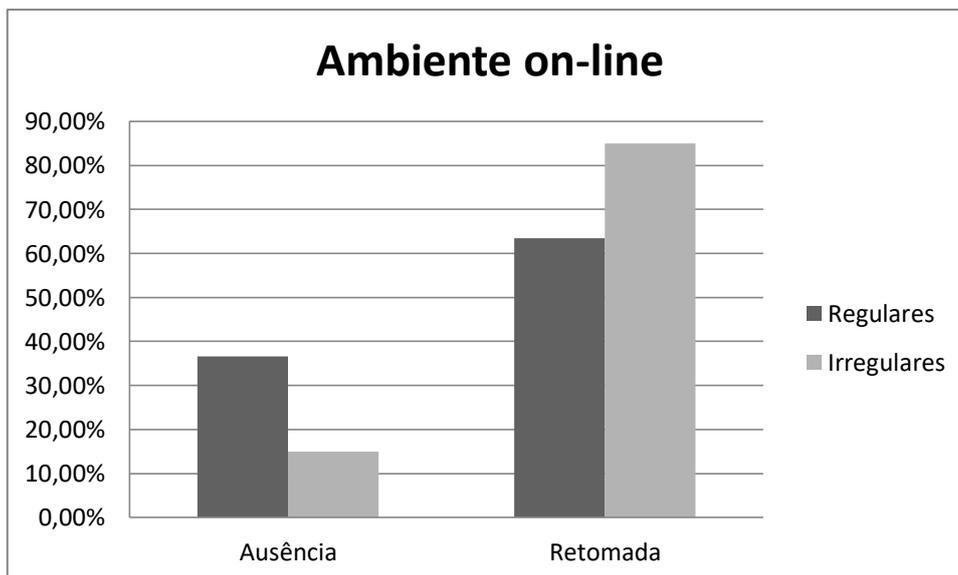


Gráfico 21 – Ausência e Retomada da vibrante por tipo de verbos em ambiente on-line

Em ambiente off-line, a incidência do fenômeno recaiu em maior quantidade sobre os verbos regulares, conforme o esperado, 18,59% contra 7,49% dos verbos irregulares. Já em ambiente on-line, o fenômeno também foi em maior quantidade com os verbos regulares, 36,59% contra 15% dos verbos irregulares. A incidência do fenômeno, apesar de ter se dado de forma parecida, foi maior em ambiente virtual.

Como se viu, o fator de haver similaridade entre a forma nominal infinitivo e a terceira pessoa do singular pode ter influenciado a incidência do fenômeno ter recaído mais em verbos regulares do que nos verbos nos quais essa coincidência não existe.

## 7 – Intervenções Pedagógicas

Considerando-se os resultados observados na pesquisa realizada, é possível elencar algumas mediações necessárias, a fim de se tentar superar o fenômeno da ausência de registro do grafema consonantal -r em coda silábica final na escrita dos alunos, o que resulta em erro ortográfico, pois conforme a seguinte premissa:

Com objetivos definidos e partindo do diagnóstico, o professor irá planejar intervenções pedagógicas que se refletirão diretamente nos resultados de aprendizagem dos alunos. A elaboração de intervenções pedagógicas deve garantir a diversidade, a constância e a complementariedade entre as atividades dentro da rotina semanal. Ela deve traduzir os objetivos, a intencionalidade do professor, da escola e do aluno. (BORTONI-RICARDO, 2013, p.129)

Sem dúvida alguma, uma forma de abordagem interessante do tema seria a utilização de jogos, principalmente em se tratando de turmas regulares do ensino fundamental, visto que o jogo está presente na vida do ser humano desde a tenra idade.

Ao levar o brincar para a sala de aula, será possível promover o envolvimento efetivo do aluno com o objeto de conhecimento; afinal, os jogos, assim como o aprender, são parte da natureza humana. Logo, unir o lúdico às propostas mais tradicionais de ensino pode ser um caminho, pois

Os jogos exigem a participação ativa dos estudantes, a reflexão, a socialização, a colaboração e, muitas vezes, a criatividade, qualidades exigidas pela sociedade nos âmbitos profissional, acadêmico, político etc. (ERES FERNÁNDEZ, 2012, p.22).

Neste sentido, e considerando os resultados desta pesquisa, poderia ser um instrumento para minimizar o problema, apresentar aos alunos atividades dinâmicas que reforcem a ortografia de palavras terminadas com o grafema r (verbos no infinitivo e alguns nomes, sobretudo itens com duas ou

mais sílabas e oxítonos), nas quais, mais incide a ausência do registro da vibrante.

O material “Da Fala ao Teclado” – CD 1: Brincando e aprendendo – ortografia (Mollica, 2004) é um bom exemplo de recurso digital que pode servir de inspiração para o trabalho com os verbos supracitados. Tal recurso digital apresenta uma série de atividades por meio das quais é viável revisar o uso do R dos verbos no infinitivo, a ortografia de palavras com ditongos em sílabas mediais, a conjugação de verbos no pretérito, entre outras dificuldades observadas em alunos do ensino fundamental que, por vezes, transpõem as marcas de oralidade para a escrita.

Por compilar uma gama variada de atividades com vistas à ortografia, fazer uma adaptação desse excelente material, objetivando o trabalho com o recorte realizado na presente pesquisa, seria de grande valia, visto que seria possível apresentar ao aluno, de maneira interativa, através de exercícios controlados, o conteúdo pretendido.

Torna-se evidente que uma postura lúdica é um auxiliar eficiente na educação, visto que, ao brincar o aluno precisa mobilizar atitudes, raciocínio, cooperação (quando em grupo), normas, princípios e valores éticos, criatividade e disciplina. Dessa forma, através do jogo, e este aplicado em sala de aula, é possível o desenvolvimento dos quatro pilares básicos da educação propostos pela UNESCO: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos*, pois para lidar com eles, o aluno precisa romper a passividade e o silêncio. E os jogos possibilitam essa ruptura, na medida em que

são atividades nas quais os participantes possuem uma maneira formal de proceder e estão sujeitos a regras. Se direcionados e conduzidos de maneira adequada, favorecem momentos de confraternização, participação e integração, aliviando o cansaço físico e mental e proporcionam aos participantes o entendimento das expressões como jogar, busca pela vitória, cooperação, aceitação da derrota e equilíbrio durante a realização das atividades, com os adversários de jogo ou companheiros. (BRANCHER, 2006. p. 2)

Logo, a realização de atividades diferenciadas, do jogo em sala de aula, é uma ferramenta importante para o processo de ensino aprendizagem e para a formação do aluno.

Outra intervenção possível na tentativa de amenizar a ocorrência do fenômeno da ausência de registro da vibrante na escrita seria a prática de produção textual realizada em conjunto. Como as ocorrências do fenômeno não foram elevadas nos anos de escolaridade observados é viável unir alunos que não realizam tal processo na escrita a alunos que o fazem. Dessa forma, esse tipo de atividade possibilita uma ajuda mútua entre os aprendizes.

Essa ação se baseia no conceito de andaime ou andaimagem:

Andaimes são um conceito metafórico que se refere a um auxílio visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz. O trabalho de andaimagem é mais frequentemente analisado como estratégia instrucional no domínio da escola, mas, de fato, pode ocorrer em qualquer ambiente social onde tenham lugar processos de socialização. (BORTONI-RICARDO & FERNANDES DE SOUSA, 2006).

Neste sentido, ao mesclar alunos que têm a consciência da ortografia correta dos verbos, quando no infinitivo, junto aos alunos que apresentam a ausência do registro da vibrante na língua em sua modalidade escrita, aqueles funcionariam como andaimes para auxiliar os colegas na escrita correta.

Por fim, ao se trabalhar com a produção textual escrita, não se pode deixar de mencionar as etapas inerentes a essa atividade. Destacar-se-ão duas dessas etapas: a revisão pós-escrita e a reescritura do texto. É evidente que todas as etapas da produção textual dos alunos são importantes e devem ser exploradas pelo professor. No entanto, para o atendimento da questão específica que aqui trabalhamos, as duas mencionadas se destacam.

No que tange à primeira, a proposta seria que tal revisão não fosse realizada nem pelo professor, nem pelo aluno-produtor, mas sim por outro aluno da turma. Atribuir aos alunos tarefas consideradas exclusivamente do professor – como revisar/corrigir o texto do outro – pode fazer com que o aprendiz observe mais atentamente e se sinta motivado para a realização do que lhe é proposto. Assim, além de estar em contato atento e reflexivo com a

língua, pois precisa “corrigir adequadamente o texto do colega”, o aluno ainda é motivado pela perspectiva de estar realizando um trabalho que é exclusivo do professor e se esforçará para obter êxito.

Após essa etapa, os textos são devolvidos aos alunos-produtores, que farão a reescritura com base nas observações assinaladas pelo colega. Vale destacar que a mediação do professor nesse processo é fundamental para que os alunos se sintam seguros e capazes de concluir as atividades, utilizando seus próprios textos, pois segundo Mollica (2007), em *Fala, letramento e inclusão social*, “o uso de materiais autênticos contribui para o aluno desfazer os limites entre dois mundos paralelos: o mundo da escola e o mundo fora da escola.” (pág. 76). Além disso, a autora afirma que:

“[...] o trabalho com textos reais permite, dentre outras coisas, que o significado seja dialógico, isto é, seja construído pelos participantes do discurso e que o aluno relacione facilmente o universo da sala de aula tanto quanto seu papel enquanto sujeito inserido discursivamente no mundo ao localizar o texto como ação social. O trabalho com exercícios, por sua vez, ajuda o aluno a sistematizar o conhecimento linguístico adquirido.”

Embora simples, as intervenções aqui apresentadas podem contribuir, significativamente, para que os alunos percebam tanto a ausência inadequada do registro do grafema -r na escrita, como outros fenômenos fonológicos que são transpostos da oralidade para a escrita.

Outra possibilidade de atividade de intervenção seria o uso de música. Geralmente os alunos gostam muito e além de aprenderem, se divertem na interação, tornando o processo de aprendizagem mais interessante. A proposta com a música se baseia em entregar aos alunos a letra de uma música em que as palavras alvo da atividade estariam apagadas para que eles completassem. Após ouvirem e cantarem junto com o professor a música da atividade, completariam as lacunas.

(Exemplo 1) Após ouvirem a música “Oceano” de Djavan, preencham os espaços vazios com as palavras que vocês ouviram .

Oceano

Djavan

Assim que o dia amanheceu

Lá no \_\_\_\_ alto da paixão

Dava pra \_\_\_\_ o tempo \_\_\_\_

Cadê você? Que solidão!

Esquecera de mim?

Enfim, de tudo o que há na Terra

Não há nada em \_\_\_\_ nenhum

Que vá \_\_\_\_ sem você \_\_\_\_

Longe de ti tudo parou

Ninguém sabe o que eu sofri

\_\_\_\_ é um deserto e seus temores

Vida que vai na sela dessas dores

Não sabe \_\_\_\_, me dá teu \_\_\_\_

Vem me \_\_\_\_ feliz porque eu te amo

Você deságua em mim, e eu, oceano

Me esqueço que \_\_\_\_ é quase uma \_\_\_\_

Só sei \_\_\_\_ se \_\_\_\_ você!

(disponível em <http://m.letras.mus.br/djavan/11337/>)

O objetivo de uma atividade como a de completar uma música não só se limita a treinar o aluno a escrever a palavra corretamente ouvindo-a, como faz com que ele também treine o registro do grafema -r dentro de contextos subsequentes variados, o que permite uma memorização da escrita correta através da fala, além de também permitir que o aprendente reflita nas

diferenças entre a fala e a escrita e sobre níveis de formalidade na língua falada.

Há ainda outras atividades das quais os alunos gostam muito que são jogos com as palavras. Eis alguns exemplos que são fáceis do próprio professor criar e muito úteis, pois as palavras usadas são escolhidas pelo docente que, previamente munido das informações dos dados obtidos em trabalhos como este, saberá elencar os vocábulos com os quais os alunos têm mais dificuldades em superar o problema na escrita, por exemplo: vimos que o contexto precedente que mais favoreceu o surgimento do fenômeno foi a vogal central, logo uma intervenção com verbos de primeira conjugação será imprescindível; obviamente verbos e nomes terminados em -r; exercícios com mais verbos regulares e exercícios com palavras com mais de duas sílabas.



## Verbos

L W Z R S F C E C N S C C X J  
 Q V I D I R M R A A O E M E H  
 V A R L B N A Z N A M O R A R  
 S S M H C D T L T Q U E R N U  
 L A J V U O T B A M B S T W M  
 R Y U T V R M C R F H Q Q M K  
 T H S V C Y A P Y T A X F N G  
 R E R H X G T R R U M I L Q C  
 N Y Y V L C X X P A K U W X H  
 R E R E U Q I I S N R Q H J K  
 A O R Q L M N U Z Z A S P N N  
 C A A T R J E R Z J N T S Q Q  
 B D H Q A W Z O F L B E B Z J  
 X K L W D F T J L I M C T D C  
 H Z O E Y Z Q G U M I X C E K

CANTAR  
 COMPRAR  
 ESTUDAR  
 FALAR  
 FILMAR  
 NAMORAR  
 OLHAR  
 QUER  
 QUERER  
 SAIR  
 SER



## Nomes

C E V X O B S Y R T E Y X E X R G V A H  
 L V O L C V N E O C N C L M A X B R Á Y  
 Z I S G S O G V D A T P E C N F T M X Z  
 W Q Q F K U N A A R R W Ú L W H B F R G  
 O A M U R Q Z E R Á E Q K G U U U U A D  
 M B S V I I O Q A T G L C R R L I V Z U  
 Y R L H M D M C P E A N H G Z M A Y A M  
 H E I G I C I E A R D J U Z B L B R B T  
 I I S D J V R F D R O E B E R N A R D L  
 J F N B G O O R I A R C T L A G U Y W A  
 A R Z B D A Q R O C L Q L K E Z I L I X  
 P O A A K O A I G X A V U Z R P W K Q G  
 P K G P G S N F L R K D H J U Q G R M U  
 F O O Q M L J D A E P H O I C O P G F Y  
 J L V J B Í O E H P N T I R Y G R L D U  
 I Z D U G A Z A R R A D R E T R Ó P E R  
 W G E E K P F A D Y D R W H W J I R R L  
 R O I A M Y M F A S E L V O M F T G A Y  
 T B Q N F M F L Q X H O Q F P V H Z E O  
 U P M U C T T W G J Z K M L N J X N Q N

APARADOR PAR  
 ARTHUR REPÓRTER  
 AZAR VLADEMIR  
 BAZAR ÍMPAR  
**BERNARD** JOGADOR  
 CARÁTER LIQUIDIFICADOR  
 CELULAR MAIOR  
 ENTREGADOR



# Descubra a mensagem escondida

A R T U R Q U E R S E A R R J  
 O G A D O R D E F U T R E A B  
 O L E V I R M O R A R T N A M  
 P R A I A P A R A V E U R O P  
 Ô R D O S O L H T E U R Y N U  
 V L P T R H V C Z S R Y U B J  
 I P G Q X J B C A O T A M B S  
 R I Q E S J Q H D L H X O R V  
 T T Q S X C L A G U F F R V X  
 R J V M K G G F I B W U A N T  
 S E R Z D O C X K K U J R R X  
 N U W I J Q I N R V N F F T J  
 X S Q U Y C J F Z B K O N B U  
 G F V C S Y P D X T A L J G E  
 M F C S Q O Z Q R Ô P S G M S

ARTUR  
 JOGADOR  
 MAR  
 MORAR  
 PÔR  
 SER  
 VIR

---



---



---

# Verbos de 1ª conjugação

T	C	A	I	K	X	U	I	O	I	C	S	O	D	N	D	A
X	H	Y	W	U	A	O	H	Y	M	O	O	A	O	U	T	E
J	O	P	F	T	C	L	P	A	D	M	N	E	P	S	Y	F
V	R	U	Z	E	I	O	S	V	X	E	H	U	A	U	L	M
K	A	L	I	M	E	N	T	A	R	M	A	B	H	P	V	K
X	R	A	R	G	L	J	M	M	M	O	R	X	O	O	E	C
A	E	R	Q	F	C	A	N	T	A	R	N	H	Q	R	N	M
T	T	S	K	O	C	N	V	U	U	A	N	A	D	T	C	Q
K	R	R	T	G	O	O	V	A	C	R	I	B	L	A	O	B
E	E	A	A	U	W	R	D	E	R	H	H	E	W	R	R	Z
E	S	Q	B	P	D	O	E	F	H	K	O	S	E	I	A	T
F	D	B	X	A	A	A	Q	A	X	A	T	R	U	P	J	O
U	A	U	E	I	L	L	R	M	L	K	S	Z	A	X	A	H
X	I	L	O	H	D	H	H	P	O	I	X	U	G	R	R	L
O	F	H	A	Y	D	K	A	A	R	O	Z	W	F	O	I	R
P	U	W	M	R	C	O	J	R	R	Q	T	A	F	I	Z	F
B	F	D	U	B	R	I	N	C	A	R	I	S	R	Y	C	I

chorar

falar

encorajar

estudar

brincar

lavar

atrapalhar

sonhar

comemorar

alimentar

pular

cantar

realizar

trabalhar

chorar

suportar

## Verbos de 2ª conjugação

J	W	R	E	T	R	O	C	E	D	E	R	O	S
E	F	P	E	O	A	D	O	R	M	E	C	E	R
G	F	C	R	E	R	A	B	U	Q	I	U	J	U
C	A	T	K	C	P	T	E	R	E	Y	Y	F	P
E	S	C	R	E	V	E	R	G	J	Q	H	F	D
O	Q	U	C	O	N	T	R	A	P	O	R	D	U
B	I	V	A	H	N	V	R	S	E	R	U	A	L
N	B	S	W	L	C	R	E	S	C	E	R	O	A
D	E	S	E	N	V	O	L	V	E	R	T	X	T
F	A	Z	E	R	V	E	N	D	E	R	H	F	Q
L	E	R	F	L	O	R	E	S	C	E	R	B	B
C	O	M	P	R	O	M	E	T	E	R	K	K	F
D	Z	C	K	K	P	E	N	T	E	N	D	E	R
I	Y	P	O	Z	G	M	D	I	Z	E	R	A	A

contrapor

crer

ler

ser

comprometer

ter

dizer

entender

escrever

retroceder

desenvolver

crescer

vender

adormecer

fazer

florescer

# Verbos de 3ª conjugação

C	E	S	A	C	U	D	I	R	U	C	Q	P	E
I	M	P	E	D	I	R	X	F	K	I	Y	H	O
C	O	R	R	I	G	I	R	S	O	R	R	I	R
O	E	P	M	S	P	A	R	T	I	R	L	D	U
D	I	V	E	R	T	I	R	G	H	T	T	Y	L
F	I	N	G	I	R	D	I	R	I	G	I	R	I
D	I	S	C	U	T	I	R	G	I	O	N	X	V
G	I	O	N	Q	C	O	N	S	T	R	U	I	R
S	U	B	T	R	A	I	R	U	C	B	C	A	I
O	Q	V	E	Y	G	Y	F	U	G	I	R	O	H
W	Z	A	U	M	E	N	T	I	R	U	F	A	W
H	T	D	E	S	T	R	U	I	R	E	M	A	D
D	E	S	C	O	N	T	R	A	I	R	Y	T	G
U	S	U	F	R	U	I	R	W	N	K	Y	B	F

divertir  
sorrir  
fugir  
partir  
impedir

sacudir  
desconstrair  
corrigir  
discutir  
dirigir

usufruir  
construir  
subtrair  
mentir  
fingir

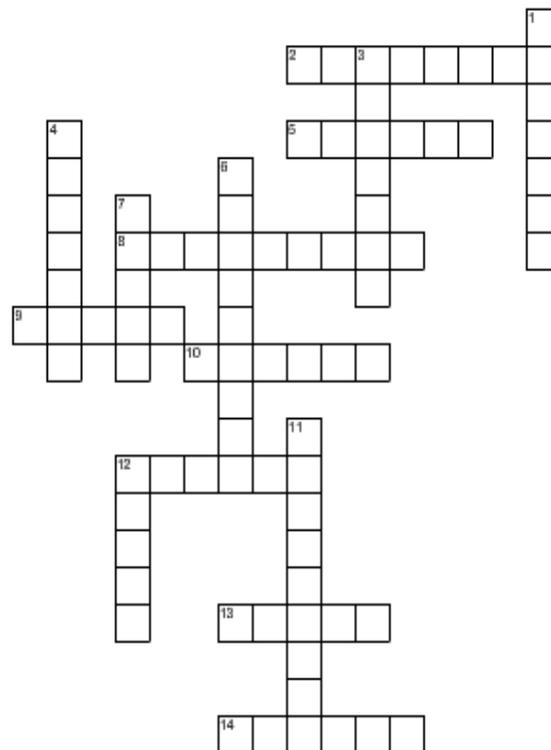
destruir

Aluno (a): \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Complete as lacunas com a palavra adequada entre parênteses:

- 1) Bernard \_\_\_\_\_ dormindo agora. (está – esta – estar)
- 2) As serventes encontraram \_\_\_\_\_ carteira azul. (está – esta – estar)
- 3) Amanhã vou \_\_\_\_\_ em Xerém, na casa de minha avó. (está – esta – estar)
- 4) Você vai comprar \_\_\_\_\_ saia ou aquela calça? (esta – está – estar)
- 5) Preciso \_\_\_\_\_ contigo. (esta – está – estar)
- 6) \_\_\_\_\_ menina \_\_\_\_\_ muito agitada, porque \_\_\_\_\_ com saudade de casa. O que ela precisa mesmo é \_\_\_\_\_ em sua casa. (esta – estar – está)
- 7) Poxa, não para de \_\_\_\_\_. (chove – chover)
- 8) Eu quero é \_\_\_\_\_ em primeiro lugar !!! (estar – está – esta)
- 9) Assim que parar de \_\_\_\_\_. (chover – chove)
- 10) Dá pra \_\_\_\_\_ mais rápido? (andar – anda)
- 11) Minha vó não para de \_\_\_\_\_, olha só!!! (come – comer)
- 12) O menino quer \_\_\_\_\_. (brinca – brincar)
- 13) O rapaz comprou uma \_\_\_\_\_ com um \_\_\_\_\_ potente. (moto – motor)
- 14) \_\_\_\_\_ faz bem à saúde. Quem não faz \_\_\_\_\_ de exercícios \_\_\_\_\_ marcando bobeira. (nada – nadar – esta – está – estar)
- 15) \_\_\_\_\_ as pessoas é um dom. (alegrar – alegre)
- 16) \_\_\_\_\_ é digno. Quem \_\_\_\_\_ recebe de volta o esforço empenhado. (trabalhar – trabalha)
- 17) \_\_\_\_\_ escrito nas estrelas o quanto gosto de você. (esta – estar – está)
- 18) \_\_\_\_\_ sempre sorridente faz bem ao corpo. (esta – estar – está)
- 19) Ele \_\_\_\_\_ muito cansado, mas \_\_\_\_\_ paralisado e impedido de lutar, nunca! (esta – estar)
- 20) \_\_\_\_\_ é muito importante, pois quem \_\_\_\_\_ com afinco tira notas muito boas. (estuda – estudar)

# Cruzadinha



Horizontal

Vertical

- |  |   |
|--|---|
| 2. comunicação pela escrita                      | 1. Divertir-se                                |
| 5. contrário de pior                             | 3. telefone móvel                             |
| 8. Dar alimento                                  | 4. pesquisar um assunto                       |
| 9. ato de jogar água para limpar                 | 6. Ficar feliz com algum evento               |
| 10. O que se faz quando se topa com um cão feroz | 7. O que se faz para se comunicar verbalmente |
| 12. o que se faz quando se está triste           | 11. o que se faz para se obter pagamento      |
| 13. Levantar-se do chão repetidas vezes          | 12. o que se faz quando se está com fome      |
| 14. descansar no fim do dia                      |   |

Em atividades de caça-palavras e cruzadas, tanto o início das palavras como o seu final são bastante evidentes para que elas sejam encontradas ou combinadas adequadamente, fazendo com que o aluno preste mais atenção em seu final principalmente.

Pouco antes da aplicação das atividades de intervenção, todas as turmas participaram de uma aula expositiva para mostrar que palavras que terminam com o grafema consonantal –r, na fala, são pronunciadas sem esse grafema na maioria das vezes; mas que, na escrita, a falta desse elemento configura erro ortográfico. Foram dados como exemplos palavras que eles mesmos utilizaram em seus textos e que foram grafadas inadequadamente. Com essas palavras foi feita uma atividade no quadro com o acompanhamento do docente na qual os alunos soletravam e dividiam os vocábulos em sílabas. Muitas vezes alguns alunos erravam e outros corrigiam os colegas, tornando assim a atividade mais grupal.

As maiores dúvidas se concentraram nos itens esta, está, estar. Foi necessário, pois, mostrar a importância do contexto na diferenciação dessas palavras e a confecção de algumas atividades de ficção exclusivas para trabalhar os contextos que podem trazer dúvidas quanto aos itens supracitados.

Na aula seguinte, foram aplicados os exercícios de intervenção propostos aqui com o objetivo de levar os discentes à reflexão quanto à grafia de palavras com –r no final. Após o exercício, foi aplicada uma nova atividade de produção textual que consistiu em um texto espontâneo de temática livre. No decorrer da atividade três alunos, ANAFL, MATH e CAICK perguntaram se era para escrever as palavras como elas são “de verdade” ou como “a gente fala”. Essa atitude demonstra claramente uma reflexão sobre a língua mediante a aula fornecida juntamente com as intervenções.

## **7.1 – Desempenho após intervenções**

Depois da correção das atividades foi feito um levantamento com a finalidade de averiguar se houve algum progresso no desempenho dos aprendizes após as intervenções e explicações a respeito da grafia do grafema –r no final das palavras. Para cada ano de escolaridade, um gráfico foi montado para dar uma visão mais panorâmica ao desempenho do antes e do depois das intervenções.

### a) Desempenho do sexto ano:

Antes das intervenções em forma de aula e atividades, o sexto ano apresentou 49 ocorrências do fenômeno em 265 possibilidades, um total de 18,49%. Contudo, após as intervenções, os índices diminuíram, apresentando 69 ocorrências em 1.425 possibilidades, um total de 4,84%.

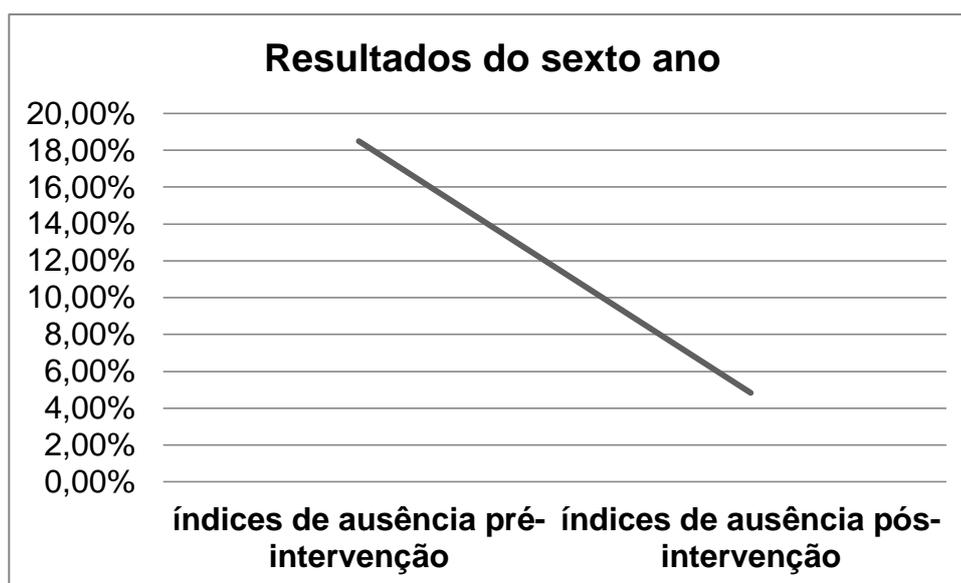


Gráfico 22 – Desempenho do sexto ano

### b) Desempenho do sétimo ano:

Antes das intervenções, o sétimo ano apresentou 155 ocorrências do fenômeno dentro de 777 possibilidades, um total de 19,95%. Mas após as intervenções, os alunos apresentaram 87 ocorrências em 2.090 possibilidades, um total de 4,16%.

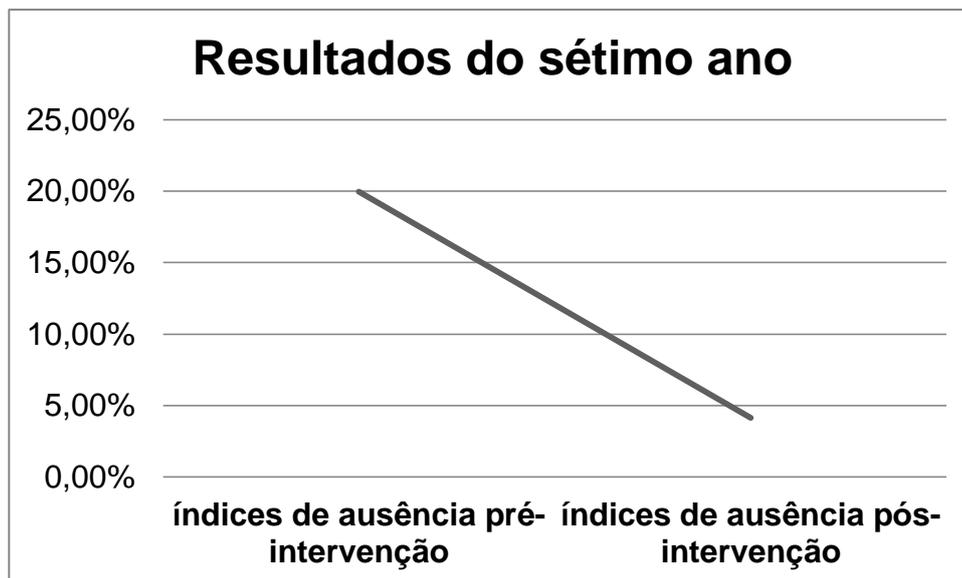


Gráfico 23 – Desempenho do sétimo ano

#### c) Desempenho do oitavo ano:

A amostragem do oitavo ano revelou que na fase pré-intervenção seu índice de ocorrência do fenômeno foi de 44/435, ou seja, 10,11%. No entanto, após as intervenções, seu índice foi de 1,40%, pois apresentou 32 ocorrências em 2.280 possibilidades.

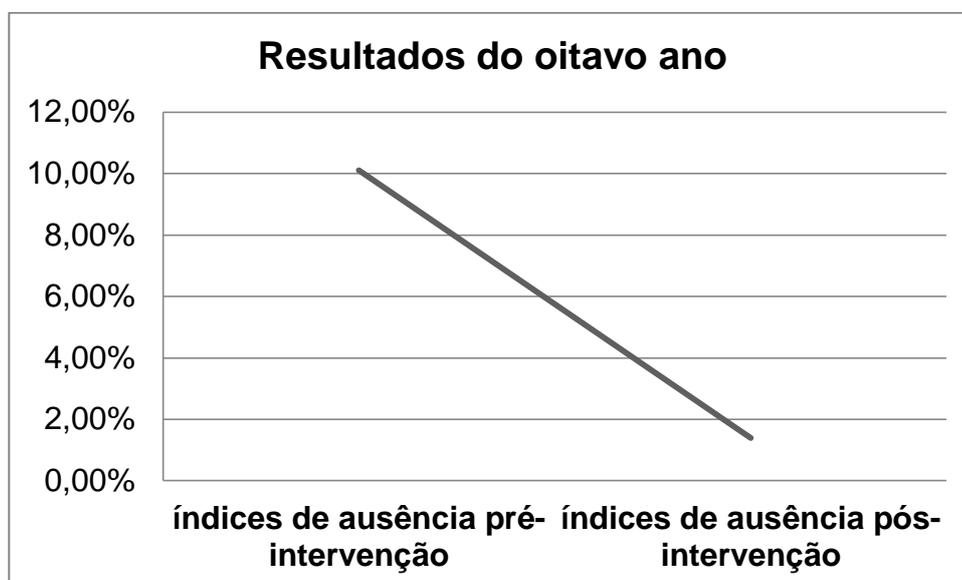


Gráfico 24 – Desempenho do oitavo ano

#### d) Desempenho do nono ano:

Inicialmente, o nono ano apresentou o índice de 2% (4/200) de ocorrência do fenômeno, mas após a aplicação das atividades de intervenções, esse índice foi para 0,67%, pois apresentou 7 ocorrências do fenômeno em 1.045 possibilidades.

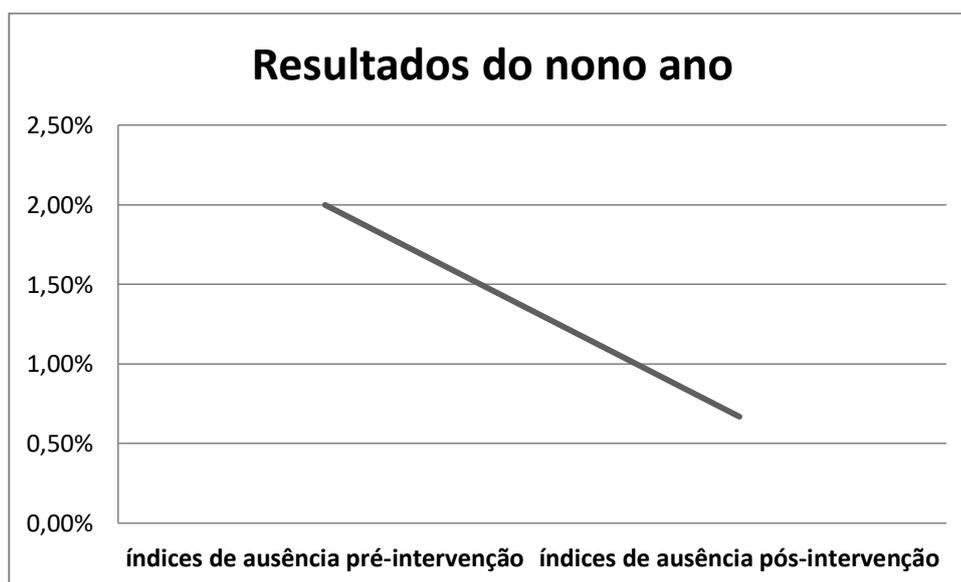
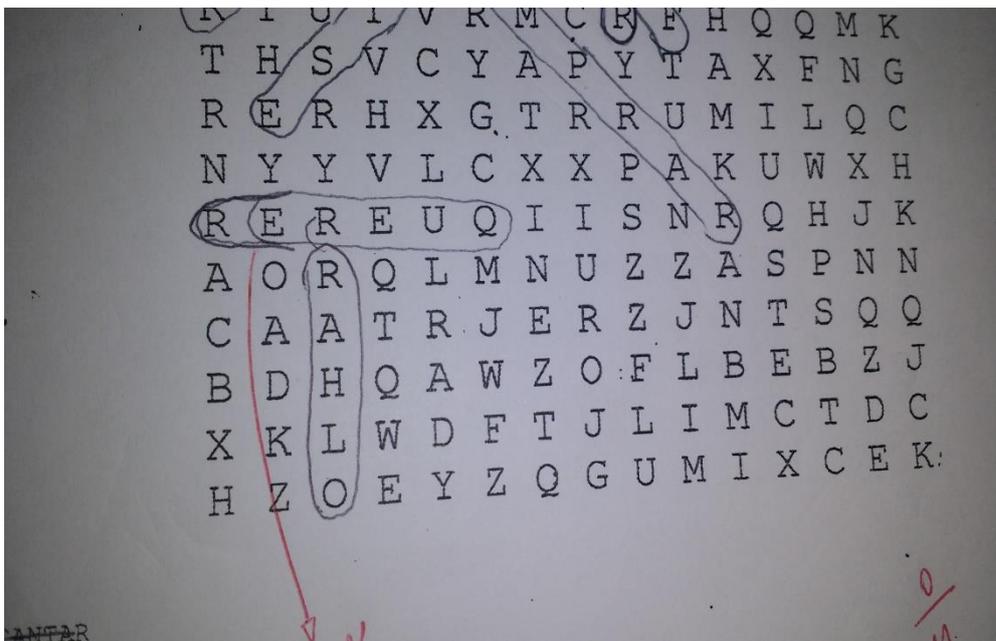
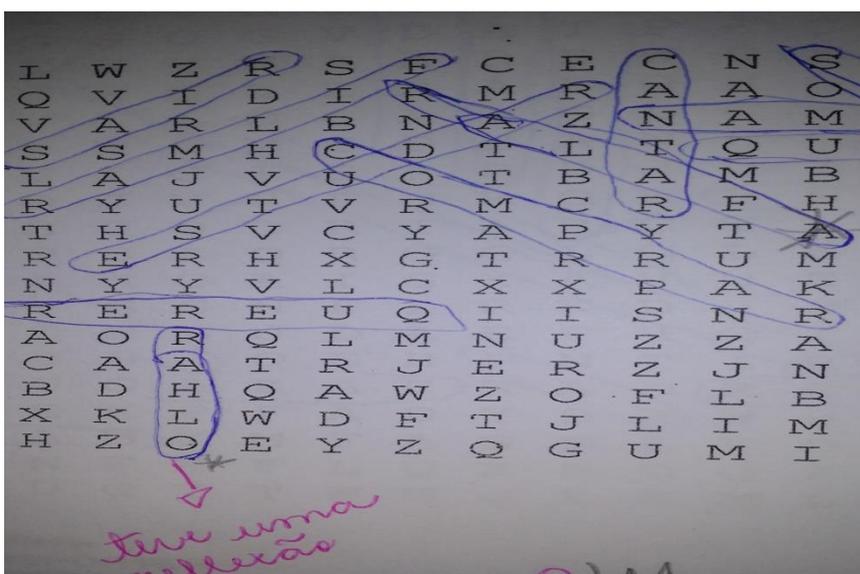


Gráfico 25 – Desempenho do nono ano

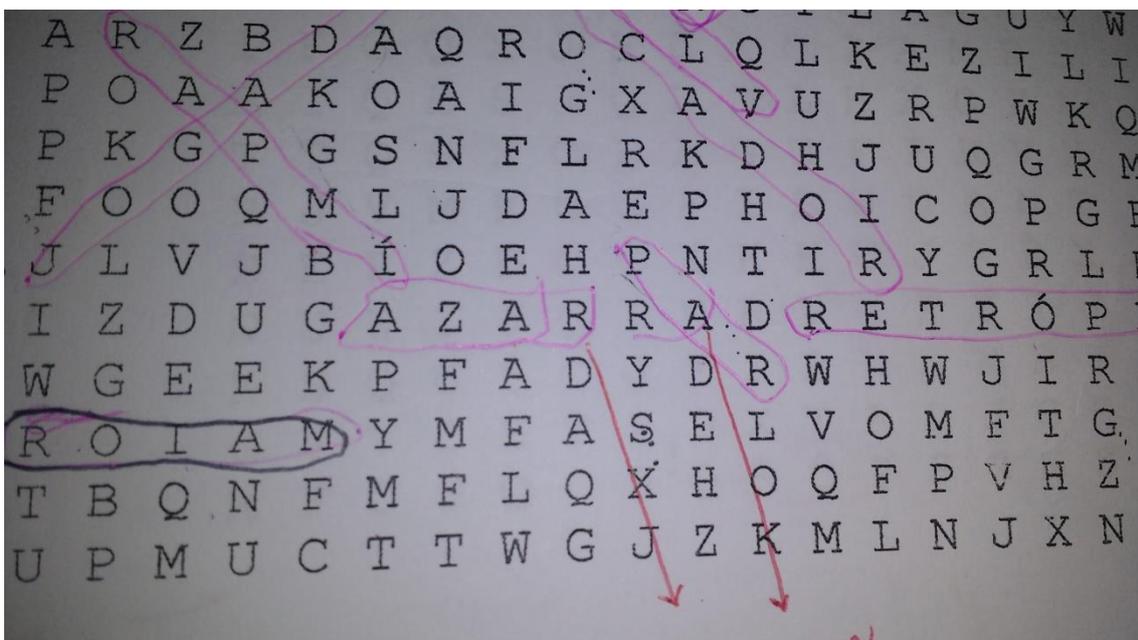
Durante a correção das atividades de intervenção pedagógica, algumas realizações dos alunos chamaram a atenção, pois em algumas vezes eles marcaram no caça-palavras a palavra sem o grafema –r final e logo depois voltaram e corrigiram suas respostas iniciais. Isto demonstra uma reflexão por parte dos aprendizes sobre a escrita correta dos vocábulos com –r em seu final. Eis alguns exemplos para ilustrar:



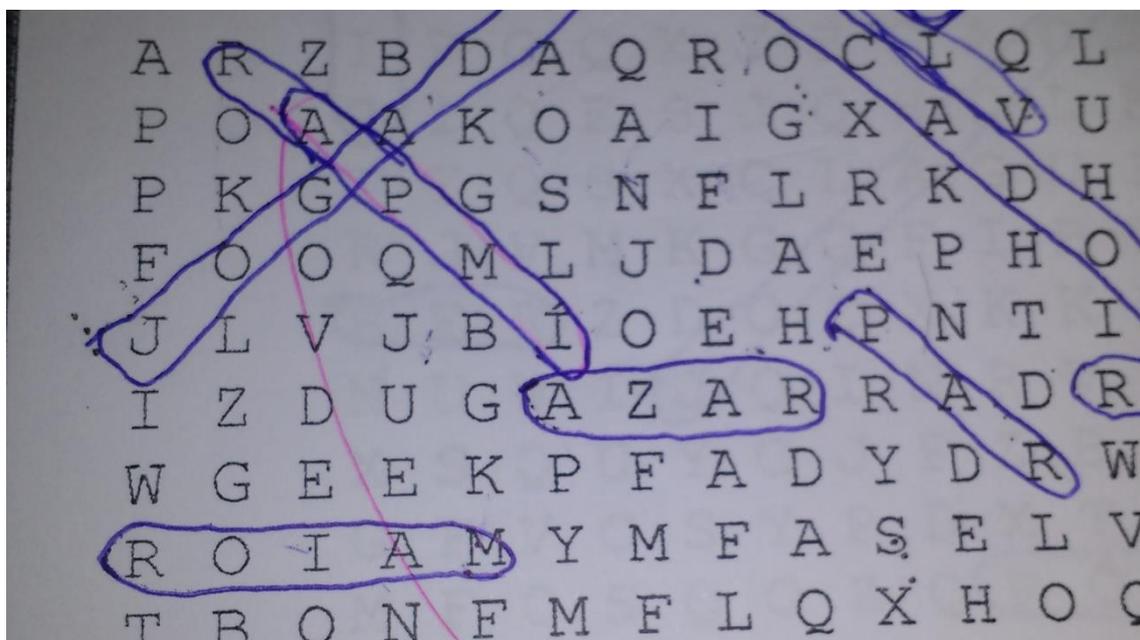
Notem que este aluno (ROM) inicialmente marcou apenas “quere”, mas imediatamente depois, corrigiu sua ação.



De igual modo precedeu este outro informante (YURI) com a palavra “olhar”.



Da mesma forma este aluno (DEIS) fez com as palavras “par” e “azar”.



Também deste modo procedeu este aluno (ESTH) com a palavra “ímpar”.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os dados analisados ao longo desta pesquisa, percebe-se que ainda há um longo caminho a percorrer no sentido de se recuperar, na escrita, o uso da vibrante em posição final de vocábulo, principalmente em verbos na forma infinitiva, uma vez que, na oralidade, este grafema já não é quase pronunciado em diversos dialetos do português brasileiro independentemente da idade.

No decorrer dos capítulos intitulados Análise dos dados off-line e Análise dos dados on-line foram sendo testadas as hipóteses do início do trabalho, a saber: a) A idade dos alunos não influencia positivamente a ocorrência do fenômeno tão sistematicamente quanto à escolaridade; b) as meninas são mais conservadoras do que os meninos, registrando mais o grafema; c) Conforme aumenta a escolaridade, as ocorrências diminuem consideravelmente; d) Os contextos tamanho do vocábulo, classe gramatical, tonicidade do vocábulo, ambientes precedente e subsequente podem exercer influência sobre a ocorrência do fenômeno na escrita dos alunos; e) A internet é um ambiente favorável para que o fenômeno ocorra na escrita dos aprendizes com mais frequência, logo influencia a escrita dos alunos.

Quanto à questão **a**, vimos que realmente a idade não foi um fator de influência sistematizada tanto quanto a questão da escolaridade, pois as ocorrências apareceram com sistematização dos 12 aos 16 anos, saindo dessa linearidade alunos com maior distorção entre ano/idade tanto em ambiente real quanto em ambiente virtual.

Quanto à questão **b**, constatou-se que as meninas foram mais inovadoras do que os meninos em ambiente off-line, suprimindo mais a vibrante na escrita, mas em ambiente on-line houve uma inversão. Nesta variável, o ambiente virtual favoreceu mais a incidência do fenômeno no gênero masculino.

Quanto à questão **c**, a escolaridade mostrou-se mais sistematizável, ou seja, quanto maior e instrução menor a incidência do fenômeno na escrita em ambiente off-line, no entanto em ambiente on-line o resultado foi inverso.

Quanto à questão **d**, o tamanho do vocábulo, tanto em ambiente on-line quanto em ambiente off-line, mostrou-se favorável ao fenômeno da seguinte

forma: quanto maior a palavra, maior as chances da supressão do –r final. A variável contexto precedente mostrou que a vogal central baixa influenciou a presença do fenômeno na escrita tanto em ambiente on-line quanto em ambiente off-line. A classe gramatical que mais propiciou a incidência do processo fonológico foram os verbos de fato nos dois ambientes estudados, sendo que os nomes, em ambiente off-line, tiveram índice de incidência um pouco maior devido à atividade proposta. Quanto à tonicidade do vocábulo, vimos que as oxítonas foi o contexto mais favorável à incidência do fenômeno, no entanto em ambiente on-line, essa incidência foi maior. Quanto ao contexto subsequente, não houve semelhanças entre os ambientes on-line e o off-line, pois a vibrante se mostrou mais positiva à ocorrência do fenômeno em ambiente real, enquanto que em ambiente virtual foi a pausa.

Sobre a variável tipo de verbos, tanto em ambiente real quanto em ambiente virtual a incidência do fenômeno foi maior em verbos regulares, no entanto com maior expressividade neste último ambiente, demonstrando que a coincidência entre o infinitivo sem –r e a terceira pessoa do singular (homônimos homógrafos) pode ser um fator de confusão para os alunos no processo de apropriação da escrita padrão.

Quanto à questão e, dentro da perspectiva dicotômica real *versus* virtual, podemos tecer ainda algumas considerações: vimos que, em algumas variáveis, os índices oscilaram em relação aos ambientes reais e virtuais de forma crescente e decrescente. Não houve, contudo, uma total simetria, ou seja, ora em ambiente real os índices eram maiores, ora menores e vice versa. Com isso, não foi possível formular uma afirmação categórica de maneira específica com cada variável.

Em termos gerais, o que podemos dizer concretamente é que os ambientes real e virtual se mostraram como variáveis que também influenciaram outras variáveis, sendo que o ambiente virtual se mostrou mais favorável do que o ambiente real ao surgimento do fenômeno ausência do registro da vibrante na escrita dos alunos deste estudo. Contudo, o fato de o ambiente virtual ter sido palco para índices do fenômeno em maior quantidade, não é o suficiente para se afirmar que a internet influencia a escrita de maneira negativa. O que se pode falar com certeza é que o papel do professor como agente é crucial para promover a adequação linguística, mesmo que não haja

uma política de valorização de fato do docente, o que torna seu trabalho mais árduo ainda, é nos ombros do professor que recai uma responsabilidade grande. O aluno escreve na internet e fora dela, mostrar que a língua se molda a diferentes ambientes é papel da escola.

A pesquisa mostrou, ainda, que no que se refere ao fenômeno aqui estudado, os informantes estão procedendo na escrita da mesma forma que procedem na fala, isto é, estão registrando, cada vez menos, a vibrante na escrita. Esse comportamento necessita de uma intervenção desde as séries iniciais, com a finalidade de diminuir esse processo fonológico na escrita nos anos subsequentes.

Não se pretendeu aqui formular afirmações inquestionáveis e muito menos verdades absolutas, o objetivo deste trabalho foi, desde o início, observar como os alunos estão tratando o grafema –r final em sua escrita, para enfim se pensar em porquês cujas respostas pudessem servir de plano de ação para ajudar a diminuir a incidência da supressão desse grafema.

Então, após a aplicação dos exercícios de intervenção, houve uma significativa melhora nos índices em relação à supressão do –r final das palavras. Os alunos começaram a refletir mais sobre esse assunto, perguntando mais sobre alguns casos que lhes geraram dúvidas e recuperando mais também este grafema em sua escrita.

Mesmo que a atividade elaborada para a constatação do processo fonológico aqui em questão tenha sido de uma única forma, isto é, uma produção de texto, e ainda que o corpus de análise tenha sido relativamente pequeno para gerar afirmações categóricas, é inegável que este processo é bastante produtivo em nossa língua e não se limita apenas à escrita dos educandos das séries iniciais, de modo que o professor deverá estar atento a essa variante, de forma a direcionar a sua prática no sentido de conscientizar seus alunos em relação à existência de uma variante padrão, prevista pela gramática normativa, através de atividades que, de fato, auxiliem na apropriação consciente dos conceitos fono-ortográficos que favorecerão a melhoria tanto de sua expressão escrita, como de seu desempenho oral em contextos mais formais, pois:

Erros de português são tão-somente diferenças entre variedades da língua. Com frequência essas diferenças se

apresentam entre a variedade usada no domínio do lar, onde predomina uma cultura de oralidade, em relações permeadas pelo afeto e informalidade, e a cultura de letramento, que é cultivada na escola e em outros domínios sociais, como nas igrejas, nos escritórios, nas repartições públicas, etc.(BORTONI-RICARDO & FREITAS: 2009)

Assim, espera-se que o professor tenha sensibilidade de utilizar as variações linguísticas que se apresentem em sala de aula como uma forma de atuar junto à sua realidade, ampliando a perspectiva de um letramento eficiente por meio de práticas que levem os alunos à reflexão, à consciência de que as palavras são constituídas de elementos menores, posteriormente, ao uso das formas da linguagem padrão.

Através de atividades com gêneros textuais diversificados e com exercícios lúdicos, espera-se que o professor cumpra a sua função mediadora, compreendendo que nem sempre serão os fatores linguísticos os determinantes para os famosos equívocos que os educandos cometem – há também, a falta de familiaridade com determinadas estruturas que somente a escola pode sanar e fatores extralinguísticos com os quais o docente não está muito preparado para lidar. No entanto, como vimos em um processo chamado andaimagem, com os fatores idade e gênero há a possibilidade de mesclarmos indivíduos que registram mais a vibrante com aqueles que não o fazem em uma atividade em conjunto.

Destaca-se, portanto, a importância do papel do professor, que deve procurar sempre estar atualizado no que diz respeito ao conteúdo, aos conceitos, às suas ações dentro da sala de aula e às suas estratégias de ensino, as quais devem estar voltadas para a reflexão e para o uso, sem deixar de ensinar os elementos constituintes dos vocábulos, desenvolvendo assim, a consciência fonológica nos alunos, buscando atender às reais necessidades do aluno enquanto ser social, que deve dominar a sua língua materna, ultrapassar o ensino prescritivo, sendo alguém que percebe que a língua apresenta as suas variações, reconhecendo-as e sabendo aplicá-las e interpretá-las nas diferentes situações comunicativas, sendo capaz de realizar inferências, enfim, de desenvolver habilidades metalinguísticas, as quais devem ser entendidas como um recurso do ensino de gramática.

Desse modo, o docente, mais que um mero transmissor de conhecimentos de língua vernácula, poderá fazer sua prática pedagógica se tornar bem-sucedida através da forma como o próprio conduz o processo de ensino, sempre considerando a realidade de seus alunos, seus conhecimentos prévios, a comunidade da qual se originam e a sua trajetória. Aliando essa postura a seus conhecimentos do idioma, estará mais seguro para promover o letramento efetivo de suas turmas, sem jamais perder de vista que este é um processo inesgotável, mas que encontra no espaço escolar um lugar privilegiado para sua concretização, pois

Esse processo é fundamental como papel no exercício de educador que acredita na construção de saberes e de conhecimentos para o desenvolvimento humano. Para isso se torna um instrumento de cooperação para o crescimento dos seus educandos, levando-os a criar seus próprios conceitos e conhecimento. O profissional de educação deve ser capaz de fazer sua interferência na realidade, o que certamente gerará novos conhecimentos. (MOLLICA & LEAL: 2007)

Assim sendo, o ensino de língua portuguesa deve levar o aluno a saber analisar e compreender a estrutura da língua, o que promoverá sua capacidade leitora/produtora e contribuirá para a formação de cidadãos críticos, responsáveis e que saibam se posicionar de maneira construtiva nas diferentes situações de interação verbal e social. A escola brasileira, portanto, nesse sentido, tem muito com o que se preocupar e muito a mudar em relação ao ensino da Língua Portuguesa para que esse se torne, de fato, um elemento de transformação que acabe com o ideal conservador da gramática normativa excludente, que privilegia uma variedade linguística em detrimento de outras, e assim evitar os preconceitos e os estigmas com aqueles que ainda estão no processo de apropriação da língua padrão.

## ANEXOS

Eis nesta sessão exemplos de textos dos alunos que compuseram o *corpus* deste trabalho. Cada exemplar foi referendado ao longo do texto quando necessário foi mostrar o que cada um realizou. Estes, em especial, além de abundância do fenômeno aqui estudado – ausência do registro da vibrante - apresentaram hipercorreções, nasalizações, sobreposições de processos fonológicos que foram mencionados no corpo da redação desta pesquisa.

Figura - I

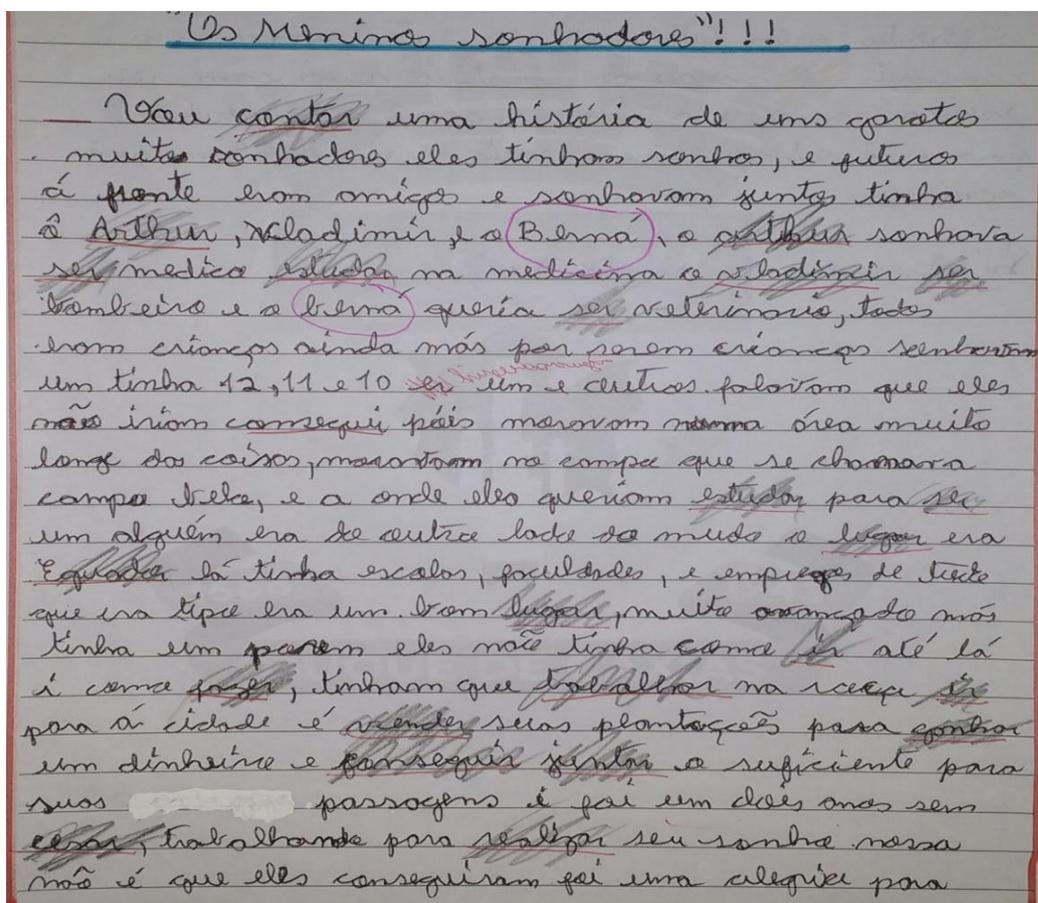




Figura - II

O Meu futuro

Eu quando fizer Mais vellro quero ter um bom imprego uma bela familia uma vida boa Mais para isso eu tenho que estudar bastante Melhor na escola para ter uma vida boa tambem tenho que fazer uma ótima faculdade eu quero fazer uma faculdade de Educação física porque minha familia chase que era boa e eu me interessei por essa faculdade porque essa faculdade pode me dar uma ótima futuro.

Eu quero ter um ótimo futuro e ajuda minha familia, quero ter um carro, uma casa, uma motocicleta, uma vida ótima.

Para eu conquistar essa eu preciso estudar mais eu tambem tenho que fazer faculdade se eu não conseguir a faculdade de Educação física eu quero fazer Militar ou bombeiro minha vida agora não é de baixo social eu sou na Minha e classe média.

Figura - III

as aventuras de artu fladimi lierna  
 num belo dia o artu saiu para o campo  
 e viu muitas pipas no alto e decidiu passar  
 na casa de dois amigos fladimi lierna  
 mais no qual eles não tinham linha e  
 pipas e foram até uma laceraco que  
 vendiam linha e pipas mais  
 no qual estava faltando dinheiro ai  
 eles caminharam e alhanda para achar  
 mais no o artu que tanto alhanda  
 para a cha liguato fladimi lierna  
 estava alhanda para cima vemo as  
 pipas ai artu achou cinquenta reais  
 e ele ficou muito alegre por que ele  
 achou o dinheiro que estava faltando  
 e ele chamou fladimi lierna para ir  
 compra a linha e pipas e eles tres  
 compraro uma linha para cada um  
 e eles foram para pipa la perto do  
 campo do liguada e la estava tendo  
 festival de pipa ai eles comessaro a  
 impina pipa mais no qual os amigos  
 que estava do lado do artu fladimi  
lierna estava cartando eles e eles não  
 tinha a onde mais conseguir compra

P	S	T	R	R	S	S
---	---	---	---	---	---	---

pipas e linha eles farão para cas e quando  
eles chegarem em cas a mãe dele deu  
um saco de pipas para ele e  
saltarem no outro dia.

Figura – IV

ZUANDO NA ESCOLA

Era uma cidade de João distante chamada Equador. Lá tinha uma escola que os alunos era indisciplinados. Mas tinha um chamado Uladymi, Berna e Arthur mais cada um deles tinha tinha uma uma chamada. Algarcar Quexema e Fiona. Arthur e sua família tinha acabado de se mudado para Equador e todo mundo odiava Arthur, pois os meninos da escola fizeram um trato com Arthur se ele comece 30 minhocas eles parava de odia ele e ele topou só que ele trumitava quando via alguma coisa noventa e lá na escola tinha fiona ninguém gostava dela quando ela viu Arthur se afaitou por ele e ele e a irma dele era muito pequena e contou pro pai dele que ele teria que come minhocas o pai dele ficou muito bravo e disse pro ele que iria troca ele de escola ele disse que nao porque queria ficar na qual escola o pai disse que talvez. Mas que nao pra ele come minhocas ele disse ta com só que ele teria que compra minhocas para ele come na fonte dos garotos e os garotos ficou que ia filma

ai ela falou que filma não eles tinham  
que mada em um lago pra pega minhoca  
e ele mada. e assim ficou ele sendo  
chamado garoto minhoca e todo mundo  
passou adã ele.

Fim

Figura - V

As aventuras Arthur, Vladmir e Luana  
 Era uma vez três meninos se chamavam  
 Arthur, Vladmir e Luana o Arthur foi para  
 um acampamento e foi preso na floresta  
 mas não poderia por ter uma ursa saltar  
 o Arthur deu de cara com o urso o urso  
 foi para atacar ele se saiu correndo pela  
 floresta ele já estava ficando cansado  
 de ficar correndo conseguiu se esconder  
 para o urso não mais não adiantou  
 a chegar Vladmir acompanhado pela  
 floresta e encontrou o Arthur tentou fugir  
 do urso e o Vladmir tentou ajudar o  
 Arthur e conseguiu se esconder do Arthur  
 e o Vladmir os dois foi para o acampamento.  
 procuraram o Luana mais ele não estava  
 lá devido de ter ido procurar o  
 Arthur e o Vladmir e pensaram  
 procura pela floresta procuraram por  
 todo lugar em cantaram a ursa  
 novamente na 1ª mensagem para o

Figura – VI

12 — 3

Velozes e furiosos

Tudo começou no Ecuador com uma corrida com Arthur correndo com o Brayan no Ecuador e eles acabaram e o Brayan ganhou a corrida, eles foram na casa do Belademin galardo que o Maiton sofreu um acidente na pista por culpa de um Racha.

Eles levaram o Maiton para o Hospital e eles queriam salvar quem foi que acidentou o Maiton.

E alguns dias depois eles encontraram o Brayan e chegaram a escola mantendo algumas coisas com tanta raiva que explodiu a escola e pegaram o carro e fugiram de aquele lugar e eles queriam vingar o Maiton e acharam no caminho o Jeff the Kille para destruir Tortura a pessoa que fez isso com o Maiton e conseguiram um ônibus para ir a talvez para busca o jam e voltaram para Ecuador.

Quando o Maiton e ele falou.

- foi o Lucas.
- que Lucas?

Figura – VII

24 — 10

o meu futuro

Eu quando acabar meus estudos eu não quero fazer uma faculdade eu prefero eu História ou Engenharia civil, então até lá tem muita coisa pra ir para então não sei o que vai acontecer até lá eu sei que ter meu estudo completo minha casa e meus filhos, também eu não posso ficar só pensando um ficar muito dum por que vai ter muito olho grande nas suas coisas imensas seu lá, mais quem quiser não vai rola muito olho grande.

Vai poder rodar várias recaídas mais para isso eu quero que minha vida fique normalmente doem eu quero que depois de ela maior pra eu divulgar com meus filhos.

Eu também não quero evitar de meu pai eu quero que ele live muito mais eu também sei que a vida não é para atenuidade.

Bom, o mundo hoje em dia tem muita gente aí oferecendo drogas entendi, mas é quem ela muito muito pode de aguardar recaída, mais acho que depois, se mais de uma recaída não se preocupar, acho vão se depois de ela ter depois de muito

é. mas vou estudar e trabalhar e surfanta meu  
filha fora isso que estudo do  
meu sonho também e entra pra marinha  
meu pai e meu tio sempre quero que eu vá pra  
a marinha e não isso que eu quero.

Figura – VIII

Meu futuro a Deus pertence  
 Tu penso bastante no meu futuro mais as  
 vezes dá um tiqui tiqui nervoso e me embalo  
 toda, eu quero ser arquiteta mais as vezes dá  
 um desanimo, mas eu penso que se é o meu  
 sonho eu tenho que buscar atrás e não desanimar,  
 de primeiro eu quero morar sozinha, em um  
 apartamento pequeno mais bom pra mim, ada-  
 ptado pra uma pessoa só, depois que me formar,  
 ter meu diploma e começar a crescer na vida,  
 depois se der eu penso em namoro e tal.  
 Meus planos pra futuro é ser mãe, mais não  
 agora, lá pras 25 anos, tá bom, depois ter uma  
 boa casa pra minha filha poder ter um confor-  
 ta bom, uma casa ampla bem iluminada  
 pra trazer muita luz, alegria, ter um carro.  
 Mas <sup>psp</sup> pra enquanto estudar e me esforçar bastan-  
 te pra conseguir alcançar meus sonhos, mas se não  
 der certo a arquitetura, não tenho outro 2º plano,  
 mas gosto bastante também de fotografia, quem  
 sabe eu vixe uma fotografia e me dedico mais  
 a isso, mas isso não dá <sup>hiper</sup> muito dinheiro, mas  
 talvez eu encontre uma profissão que dá  
 mais dinheiro e eu gosto realmente, mas en-  
 fim pra ter uma vida boa temos que lutar e  
 com força de vontade a gente consegue tudo.

Figura – IX

minha vida meu futuro  
 Eu quero que ~~eu~~ <sup>minha vida</sup> continue sendo boa.  
 que não está. Vou com a minha família e meus  
 amigos alguns sempre do meu lado meu irmão  
 está sempre do meu lado minha mãe meu  
 pai tá sempre do meu lado, e eu quero que  
 meu futuro seja bom quero que seja bem  
 melhor do que meu passado ~~no tempo~~  
 quando eu ~~era~~ <sup>era</sup> quero trabalhar logo com  
 meu dinheiro ajuda minha mãe meu  
pai ajuda meu irmão minha família  
 porque eu amo eles, eu quero que minha vi-  
 da melhore e eu deus quiser minha vida  
ser melhor e eu melhor, meu futuro eu vou  
trabalhar ter minha família, a minha amizade  
de e longa e eu quero fazer um orgulho.  
 Pra minha mãe pra meu pai e pra minha  
 família, no meu futuro eu vou cor-  
ajudar minha família no meu futuro  
 eu quero ser jogador e se deus quiser  
 eu vou regredir, e se eu não for regres-  
der eu quero ser graficista porque  
 eu já trabalho em grafica ou eu quero  
ser médico.



Figura - XI

Os amigos unidos 12 - 6

numa plena quarta feira rei o anfitrião  
 do Arthur ai os amigos mais chegados  
 fizeram uma festa surpresa para ele  
 ai a sofia era a namorada dele deu  
 um beijo e um abraço tão forte que  
 todo mundo ficou elhante pelas palavras bon  
 stas que ela falou e rei assim que a festa  
 foi mais animada e depois que a festa  
 estava terminando o irmão de Arthur fez  
 uma homenagem muito linda ai o Arthur  
 agradeceu o irmão que se chama Valdeci  
 e agradeceu todos os amigos que estava  
 com ele nos momentos bons e ruins e a  
 sofia falou que tempo o melhor momento  
 do mundo ai o Berna chamou eles pra  
passa um tempo no equator ai eles foram  
 m e emprezaram uma casa pra eles e o  
 Arthur pediu a sofia em ~~casamento~~ casame  
 nto ai o Arthur e unidos o Valdeci  
reladim e o Berna para  
 ser os padrinhos do casamento deles  
 e ai eles foram felizes para sempre  
 Arthur sofia reladim e Berna.

Figura – XII

Um dia no Ecuador

*hipótesis com o nome de nota*

x Um dia três amigos saíram Proferca Chomatos  
 x de Realdemir, liemar e artu no lago em Ecuador  
 x chamato de cisme lomas eles pescaram lagre, mara  
 x lito, hialta, traira e varin outros peixes e maos  
 x de valta de lomas agralina acalou elles ficaram  
 x presas no meio do lago sem telefone sem água e  
 x rengaidela depois de dois dias apareceu um lomas de  
 x pescar e levou eles para a parcia munits longe chegan  
 x do laeles paran direto para hospital ficaram três dias desma  
 x itados no ospital de lam prata laeles a prem deram  
 x falar ingel para com requirida elles pegaram strem e  
 x matiss lomas mais não conseguram chega lomas  
 o Cidade de martis e suos maes ficaram preocupados  
 e para acha elles litoron fotos na internet por journal  
 x e marçatito

Figura – XIII

① A aventura na floresta  
 Um dia no equador de diversidade  
 Antes um menino falou  
 Especial vel ter uma aventura sendo  
 que ele não gostava muito  
 De sair de casa e então Paiu  
 Era sua base convidar seus  
 colegas e foi Chama Fladimís  
 e Berna que eram irmãos e  
 Fladimís e mais velho foi pedir  
 sua mãe e ela disse que já  
 estava acostumada de eles sair  
 e então eles foram pra uma floresta  
 se divertir mais lá tinham  
 muitas animas brigosas e  
 eles não tinham ideia onde estava  
 indo e lá na frente eles encontraram  
 um leão e eles falaram tomara que esse  
 leão seja benzinho e por incrível  
 que pareça chegou em garita pulou  
 na mão e ele saiu e os Artur e  
 Berna ficaram brincando com a  
 garita e eles se divertiram muito  
 e a garita mostrou a caminho pra  
 casa e eles foram com isso essa  
 misteriosa em casa e ninguém  
 acreditou neles e a mãe e nem o pai  
 eles acreditavam e eles todo dia ia  
 lá saber causa da garita.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Júlio; DIEB, Messias. A web no letramento de crianças em língua materna. In: SALIÉS, Tânia G.; SHEPHERD, Tânia G.(orgs). *Linguística da internet*. São Paulo: Contexto, 2013.

BENÍCIO, Walquíria Carneiro Silva; CAMPOS, Maria Inês Batista; PINHEIRO, Jéssica Mota. Alfabetização, Letramento e Consciência Fonológica: implicações na escrita. In: *Linguagem, Educação e Memória*. ed. Nº 8, 2015.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Da fala para a escrita 2: alfabetização e linguagem*. Brasília/DF: Editora da UnB, 2005.

\_\_\_\_\_. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. Parábola Editorial, São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_ (org.). *Leitura e Mediação Pedagógica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

\_\_\_\_\_. *Manual de Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_ (org.). *Nós chegemu na escola, e agora? Sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

\_\_\_\_\_ (org.). *Por que a escola não ensina gramática assim?* São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

\_\_\_\_\_ & FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. *Sociolinguística Educacional*. In: ABRALIN 40 anos em cena. João Pessoa: UFPB, 2009.

\_\_\_\_\_, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (Orgs). *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013.

\_\_\_\_\_; MACHADO, V.R.; CASTANHEIRA, S.F. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_; FERNANDES DE SOUSA, Maria Alice. *Andaimos e pistas de contextualização: um estudo processo interacional em uma sala de alfabetização*, 2006. Disponível em: <http://www.stellabortoni.com.br/index.php/projetos/projeto-lef/category/11->

[artigos?download=81:andaimenes-e-pistas-de-contextualizao-bortoni-ricardo-sm-e-souza-maria-alice-f.-in.-tacca-maria-carmen-org-2006](#). Acesso em: 18 de jan 2016.

BRANCHER, Émerson Antonio. A importância da diferenciação entre jogos e brincadeiras. In: *Teoria e práticas dos jogos*, 2006. Disponível em: [http://lisane.com.br/Disciplinas/pos\\_jogos/Artigos/A%20importancia%20da%20diferenca%20entre%20jogo%20e%20brincadeira.pdf](http://lisane.com.br/Disciplinas/pos_jogos/Artigos/A%20importancia%20da%20diferenca%20entre%20jogo%20e%20brincadeira.pdf). Acesso em: 18 de jan 2016.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa / Ministério da Educação.

CALLOU, Dinah. *Variação e distribuição da vibrante na fala urbana culta do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 1987, Tese (doutorado em Linguística) – UFRJ.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. Erros de escolares como sintomas de tendências linguísticas no português do Rio de Janeiro. In: UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. (Org.). *Dispersos de Mattoso Câmara Jr.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

CARVALHO, Nelly; KRAMER, Rita. A linguagem no Facebook. In: SALIÉS, Tânia G.; SHEPHERD, Tânia G.(orgs). *Linguística da internet*. São Paulo: Contexto, 2013.

COAN, Márluce; FREITAG, Raquel Meister Ko. *Sociolinguística variacionista: pressupostos teórico-metodológicos e propostas de ensino*. Volume 4, nº 2, segundo semestre de 2010. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>

COSTA, Geisa Borges da. *Da fala para a escrita: O apagamento do rótico por alunos da Educação Básica*. Cadernos de CNLF, Vol. XVII, Nº08. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2013.

SQUARISI, Dad. *Como escrever na internet*. São Paulo: Contexto, 2014.

ERES FERNÁNDEZ, Gretel. *Atividades lúdicas para a aula de língua estrangeira: espanhol: considerações teóricas e propostas didáticas*. São Paulo: IBEP, 2012.

FARACO, C.A. *norma culta brasileira – desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GARRÃO NETO, Ernani. A Sociolinguística. In: MOLLICA, Maria Cecília. *Linguagem para formação em Letras, Educação e Fonoaudiologia*. São Paulo: Contexto, 2009. P.83.

GUSSO, A.M. *Clareando os horizontes: o percurso do aprendiz da escrita*. In A. P. Berberian; G. A. M.; A. C. Guarinello(orgs.) *Linguagem escrita – referenciais para a clínica fonoaudiológica*. São Paulo: Plexus Editora, 2002, 161-185.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 7ªed. São Paulo: Ática, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOLLICA, Maria Cecília. *Da fala ao teclado – CD I*. Rio de Janeiro: UFRJ/FAPERJ/CNPq, 2004.

\_\_\_\_\_. *Da linguagem coloquial à escrita padrão*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

\_\_\_\_\_ & LEAL, Marisa. *Crenças e atitudes no aprendizado do português e da matemática no âmbito escolar*. Cadernos de Letras da UFF, v. 36, p. 95-113, 2007.

\_\_\_\_\_ & BRAGA, Maria Luiza (orgs.). *Introdução à Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2013.

MOTA, Jacyra; SOUZA, Lorena. Estudo de fatos fônicos em inquéritos experimentais do ALiB: o apagamento dos róticos em coda silábica. In: GÄRTNER, Eberhard; SCHÖNBERGER, Axel (Edd.). *Estudos sobre o português brasileiro*. Francofurti Moenani: Valentia, 2009.

OLIVEIRA, Demerval da Hora; PEDROSA, Juliene Lopes Ribeiro. *Sociolinguística e Ensino: como a variação fonológica permeia a leitura e a*

escrita. In: MELO, Márcio Araújo de; SANTOS, Janete Silva dos; SILVA, Wagner Rodrigues(Orgs.). *Pesquisas em língua(gem) e demandas do ensino Básico*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

PAIVA, Maria da Conceição de. A variação gênero /sexo. In MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (orgs.) *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SILVA, Lenildes Ribeiro. UNESCO: os quatro pilares da “educação pós-moderna”. In: *Inter-ação*. Revv. Fac. Educ. UFG, 2008, p. 359-379. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/5272/4689>. Acesso em: 17/01/2016.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica. 2003.

\_\_\_\_\_ & BRAGA, Maria Luiza (orgs.). *Introdução à Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2013.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa Sociolinguística*. 8 ed. São Paulo: Ática. 2007.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2003.

VIEIRA, S. R. (2015, no prelo). *Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental*. [LIVRO DO ENALIC, A SAIR PELA EDITORA COMPANHIA DAS LETRAS]