

1 INTRODUÇÃO

Escrever com correção ortográfica é importante para que o indivíduo tenha um bom desempenho não apenas em sua vida acadêmica, mas também em seu percurso social, dado o fato de haver, no âmbito da linguagem e da comunicação, uma predisposição nos interlocutores para a observação do discurso alheio, tanto nos contextos de fala quanto nos de escrita. Nestes últimos, mais que nos primeiros, há maior pendor para a desqualificação do indivíduo que haja transgredido algum item da norma considerada padrão pelos institutos (escola, universidade, mídia impressa, etc.) da sociedade letrada.

O fato de a modalidade escrita da língua não contar com recursos como a entonação, a impositação da voz, os gestos e as expressões faciais reclama de seu usuário maior clareza, detalhamento e precisão na construção do texto escrito; e, por conseguinte, uma cobrança maior, por parte de quem lê, orienta-se para o escritor. Ademais, a necessidade do uso de aparelhos como gravadores, para o registro e análise acurada de um material falado, adensa a ideia de espontaneidade e fluidez do texto oral e corrobora para que se solidifiquem mitos como o que diz ser a fala uma modalidade da língua não monitorada, em oposição à escrita, que seria monitorada. Em todo caso – e embora já se perceba, dentro e fora da academia, um olhar mais cuidadoso para questões relativas à oralidade –, é a escrita, ainda, a forma de linguagem mais prestigiada e valorizada no planejamento e no trabalho pedagógico.

Na escola, essas questões devem ser tratadas com a seriedade devida, desfazendo-se ideias errôneas sobre a fala e a escrita, enfatizando-se a importância das duas na interação verbal e a possibilidade de haver interferência entre essas formas de realização da língua. Esta pesquisa apresenta um caso em que o código oral intervém no escrito: o apagamento do morfema indicativo de modo infinitivo em verbos constantes de redações de alunos do sexto ano do Ensino Fundamental (doravante, EF). A experiência, em anos anteriores, como professor do Ensino Médio, contribuiu para que se tivesse o conhecimento de causa em relação às cobranças dirigidas aos professores do EF, pois não é raro encontrar-se quem delegue a responsabilidade dos erros ortográficos que acometem os textos de alunos secundaristas à deficiência do ensino nos anos anteriores de nível fundamental.

Nas atividades de produção textual, no nível médio de ensino, muitas vezes desconsideram-se questões como a textualidade, a intencionalidade e mesmo a criatividade do redator, em detrimento do aspecto formal da língua; principalmente, é relegada para último plano a variação linguística subjacente a muitos dos desvios encontrados em textos escritos. Destarte, o estudante, em vez de aproveitar seu tempo com a articulação das ideias, o

estabelecimento dos nexos coesivos ou com os aspectos pragmáticos de seu texto, põe-se a questionar sobre a forma correta de escrever esta ou aquela palavra, apor-lhe ou não um acento gráfico, entre outros pormenores passíveis de serem assimilados em níveis fundamentais de aprendizagem.

Com a consideração de que o aprendizado da ortografia – ao menos no que tange a suas regularidades – deve ser estimulado e levado a termo no EF, pesquisaram-se trabalhos que abordassem o ensino da ortografia nessa etapa de ensino, e, a partir das conclusões advindas das primeiras leituras, voltou-se a atenção para a Fonologia da Língua Portuguesa, delimitando o foco deste trabalho ao ensino da ortografia dos róticos em posição de coda silábica final na escrita de verbos, em produções textuais de alunos do sexto ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública estadual do município de São Luís do Maranhão.

Decidiu-se trabalhar com os róticos – termo que engloba os fonemas vibrantes, /r/ (brando) e /R/ (forte) do Português – por serem estes bastante favoráveis à variação fonética, segundo consta da literatura especializada, a exemplo do trabalho de Callou e Serra (2002). O favorecimento à variação fonética é um dado que não pode ser desprezado quando se pensa em uma proposta de intervenção em sala de aula, ainda mais se se tem em conta que a escola é um espaço de convívio com a variação linguística por excelência, tendo em vista a heterogeneidade que, em geral, caracteriza uma comunidade escolar e seu entorno, entendido, neste trabalho, não só como o ambiente físico (o bairro, a cidade), mas também o cultural: as experiências de letramento vivenciadas pelos alunos.

Outro ponto a favorecer o estudo dos róticos é o fato de serem esses fonemas itens cuja representação escrita apresenta regularidade ortográfica, elemento facilitador para o trabalho com alunos do sexto ano do EF, indivíduos que, geralmente, ainda trazem dificuldades de registro da língua escrita, as quais, com o decorrer do tempo e com a continuidade do estudo sistemático da ortografia, poderão ser sanadas. A não obrigatoriedade de cobrança mais incisiva em relação a outros aspectos da língua escrita, como regência verbal e colocação pronominal, por exemplo, igualmente contribui para uma atuação mais detida sobre a ortografia da Língua Portuguesa, uma atuação melhor planejada e executada.

Se se leva em consideração o fato de que os alunos da zona urbana têm um contato maior com o código escrito, dado o maior número de oportunidades de trânsito em ambientes de letramento, como bibliotecas, museus, shoppings centers, entre outros; e de interação letrada nas redes sociais da web, além de outros eventos comunicativos, torna-se imperativo entender por que, embora conte com modelos de escrita provenientes do professor, do livro

didático, de periódicos e de outros agentes e instrumentos de letramento, o aluno continua omitindo o R em posição de travamento silábico das palavras, mormente o dos verbos na forma infinitiva.

Esse é um questionamento que reivindica uma resposta e foi na perseguição desta que se encetou uma pesquisa com o fito de responder também, no plano da intervenção, de que forma se poderia reduzir o índice de incidência de apagamento do R em produções textuais de alunos do sexto ano, sem lançar mão apenas de estratégias como a cópia e o ditado.

É oportuno explicar que, para fazer referência ao signo escrito, utiliza-se, neste trabalho, o versal R; para aludir ao signo oral, usa-se o /R/, empregado, entre outros, por Silva (1999), para marcar um arquifonema ou um fonema passível de variadas realizações; o contexto fonológico que se priorizou foi a posição de coda externa, isto é, final de palavra.

A hipótese para responder ao porquê da omissão do R nos textos de alunos da zona urbana está na escrita apoiada na fala, marcada pelo enfraquecimento do /R/ na variedade linguística do grupo pesquisado; em relação ao como minimizar esse desvio ortográfico, postula-se que o uso de um objeto de aprendizagem (doravante, OA), focado na ortografia dos róticos, pode contribuir para a redução do apagamento do R nos textos escritos por alunos do EF. Acredita-se que os OA, por serem softwares desenhados para trabalhar algum ponto do conteúdo programático de ensino e por apresentarem layout diferenciado, dinâmico, podem facilitar o aprendizado de um item ortográfico pautado na regularidade.

Aspecto positivo para a eleição do OA como recurso de ensino da ortografia da Língua Portuguesa é o fato de que, em sua composição, podem entrar elementos gráficos, visuais e sonoros, o que é especialmente relevante para se estudar a diferença entre a oralidade e o registro escrito, entre o falar e o escrever, contribuindo, assim, para a conscientização das especificidades da ortografia do Português. As limitações técnicas do professor pesquisador na área da Informática e, principalmente, a necessidade de se constituir um grupo multidisciplinar (pedagogos, linguistas e designers gráficos) para a elaboração e construção de um objeto de aprendizagem restringiram a atuação do professor pesquisador à elaboração de um design pedagógico e de um roteiro para a construção de um OA sobre ortografia do R, roteiro este desenhado a partir das atividades de intervenção pedagógica desenvolvidas em sala de aula.

O objetivo geral que se coloca é, pois, contribuir para o aperfeiçoamento da ortografia na escrita dos alunos, a partir da redução da interferência da oralidade na língua escrita, no que concerne ao apagamento do R em final de verbos no infinitivo. Com vistas a alcançar esse propósito, outras metas mais específicas são delineadas, a saber:

- i) Apresentar uma proposta de design pedagógico e de roteiro para a elaboração de um objeto de aprendizagem com foco na representação gráfica do rótico em coda silábica externa;
- ii) Reduzir a incidência do apagamento do R em final de verbo nas redações dos estudantes.

Não se desconsidera que o apagamento do /R/ também se dá na posição medial das palavras (a exemplo de /seʁ'veza/ por /ser'veza/), mas, para efeito de delimitação do corpus para a pesquisa e do foco da intervenção, estudou-se neste trabalho o /R/ na posição final dos vocábulos.

Para fundamentar a análise dos dados colhidos ao longo da pesquisa, no que tange ao apagamento do R em textos de alunos do sexto ano do EF, fez-se necessário um entendimento mais aprofundado sobre os aspectos referentes ao comportamento dos róticos na sílaba e, logo, sobre a Fonologia do Português, dada a importância desta para o aprendizado da ortografia da Língua Portuguesa. Por isso, lançou-se mão de autores que estudaram e se posicionaram a respeito das relações entre escrita, fala e diversidade linguística, e pesquisadores que investigaram os aspectos fonético-fonológicos que envolvem o rótico, seu comportamento silábico e sua variação no Português Brasileiro. Entre os primeiros estão Scliar-Cabral (2003) e Bortoni-Ricardo (2004). Entre os que abordam questões fonológicas figuram Alvarenga e Oliveira (1997) e Bisol (2005). No que concerne à proposta de intervenção, além da produção acadêmica voltada para o conteúdo específico da área da linguagem (oralidade e escrita, róticos, variação linguística, e ortografia), fez-se necessário estudar o referencial teórico disponível a respeito do uso de objetos de aprendizagem na prática pedagógica, a exemplo dos trabalhos organizados por Nascimento e Prata (BRASIL, 2007) e Barbosa (2008).

O trabalho está dividido em sete capítulos, além deste primeiro introdutório, e da Conclusão. O segundo capítulo aborda o ensino e a aprendizagem da ortografia portuguesa, discutindo os aportes de estudos como os de Zorzi (1998) e Morais (1999), a respeito das regularidades ortográficas e os desvios cometidos pela interferência do código oral sobre o escrito; nesse ponto, entendeu-se ser conveniente explorar a relação entre fala e escrita, importante binômio para o entendimento das motivações para a existência de marcas da oralidade nos textos de estudantes. Levando em conta o caráter interveniente de um Mestrado Profissional, estuda-se a retextualização como possibilidade de conscientizar o aluno sobre as peculiaridades das modalidades oral e escrita da língua, momento em que figuram, principalmente, os trabalhos de Marcuschi (2007, 2008).

No terceiro capítulo, faz-se um levantamento dos estudos e pesquisas que têm contribuído para a compreensão do apagamento do /R/ no Português falado no Brasil. São discutidos os trabalhos de cunho sociolinguístico que mostram o processo de apagamento do rótico no Português brasileiro em diferentes regiões do país, em uma sequência cronológica, de 1930 a 2014; no afã de corroborar a ideia de que o enfraquecimento do /R/ em final de verbos é uma realidade na fala brasileira, e que, por isso, não deve ser negligenciado quando do ensino da ortografia do Português. São explorados, nesse capítulo, entre outros, os estudos de Votre (1978), Callou e Serra (2002), Carvalho (2009) e Lima (2013)

Na sequência, estuda-se a sílaba na Língua Portuguesa, numa perspectiva da Fonologia Autossegmental, identificando os aspectos que explicariam o apagamento do rótico em posição de coda externa, é o momento das contribuições de Alvarenga e Oliveira (1997), Silva (1999), Bisol (1999), e Abaurre e Sândalo (2003), entre outros pesquisadores. Não será feito levantamento sobre a evolução dos estudos fonológicos, pois o foco deste trabalho e a intervenção sugerida se dão no âmbito da ortografia da Língua Portuguesa. Pela mesma razão não se considerou necessário dedicar um tópico específico para historiar a Sociolinguística: ambas as áreas – Fonologia e Sociolinguística – têm resultados de suas investigações coligidos a serviço da explicação do apagamento do R na escrita de alunos do EF.

Feitas as considerações em torno dos fundamentos fonológicos que explicam o cancelamento do /R/ em coda externa verbal, volta-se a atenção, no quarto capítulo, para os estudos estritamente ligados ao ensino e à aprendizagem da ortografia da Língua Portuguesa, dedicando ainda espaço para os que contribuem com os fundamentos teóricos da utilização de softwares e o emprego de objetos de aprendizagem no ensino de Língua Portuguesa. Nesse campo específico, encontrou-se farto material na forma de artigos e trabalhos acadêmicos de conclusão de cursos de graduação e pós-graduação *lato e stricto sensu*, a exemplo das pesquisas de Barbosa (2008), Araújo (2010) e Bocchese e Raymundo (2012).

O quinto capítulo consta da Metodologia da pesquisa, é o espaço em que se descrevem os sujeitos e o campo de pesquisa, além dos procedimentos adotados em cada uma das etapas do trabalho. Detalha-se o material empregado para diagnóstico e para atividades de análise de dados, considerando sua justificativa na fundamentação teórica estudada. As ações pedagógicas descritas nesse capítulo embasaram a elaboração do design pedagógico e do roteiro para a construção de um OA, uma vez que a sequência na qual se encontram organizadas contempla o ideal de estruturação de um objeto de aprendizagem com foco na ortografia da língua: exercitar o escutar, o falar, o ler e o escrever. Em Apêndice, apresentam-se modelos das atividades realizadas em sala de aula.

O sexto capítulo diz respeito à Análise de dados, quando se faz o necessário cotejo entre a realidade levantada no campo de pesquisa e as conclusões encontradas no referencial teórico pesquisado. Trata-se de um tópico em que se podem consolidar as informações trabalhadas por pesquisadores das áreas da Fonologia e da Sociolinguística, a partir da observação de que os dados encontrados na análise de textos de um grupo de alunos podem ser interpretados à luz de trabalhos empreendidos em épocas e locais distintos, por diferentes estudiosos da Língua Portuguesa. Encerra-se o sexto capítulo com a análise de um objeto de aprendizagem proposto para o ensino de ortografia, enfatizam-se os aspectos passíveis de revisão, com o intuito de fornecer subsídios para o design pedagógico e o roteiro de elaboração de um OA, esboçado nas atividades descritas no capítulo cinco.

No sétimo capítulo, apresenta-se o elemento fulcral de um Mestrado Profissional na área de Letras: a proposta de intervenção pedagógica com o fito de resolver algum problema detectado e estudado no âmbito da língua; no caso desta pesquisa, o desvio ortográfico apoiado na oralidade, representado pelo apagamento do R em final de verbos. A mediação sugerida para o estudo da ortografia do R em posição de coda externa verbal foi distribuída em sete atividades, dentre as quais, cinco podem ser organizadas e implementadas em um objeto de aprendizagem, cujo design pedagógico apresenta-se na forma de mapa conceitual, e cujo roteiro estrutura-se na forma de quadros, com vistas a posterior elaboração por equipe multidisciplinar, compreendida por linguistas, pedagogos e webdesigners.

Consideram-se contribuições deste estudo: a) A revisão da literatura de pesquisas acadêmicas a respeito dos róticos, em especial sobre o fonema consonantal fricativo glotal e suas realizações no Português brasileiro, com destaque para seu cancelamento, e a influência deste processo na escrita de verbos na forma infinitiva; b) Os instrumentos de pesquisa elaborados em forma de atividades de ensino e aprendizagem, e a análise dos dados, que confirmam o apagamento do /R/ e a apócope do R nas formas infinitivas do verbo; c) As conclusões a cerca das motivações fonético-fonológicas para o apagamento do R em final de verbos; d) O design pedagógico e o roteiro para a elaboração de um objeto de aprendizagem voltado para a ortografia da Língua Portuguesa, no que se refere ao uso do R em final de verbos.

2 ENSINO DE ORTOGRAFIA: um destaque para o R no infinitivo verbal

Discutem-se, neste capítulo, os conceitos gerais que nortearam a pesquisa desenvolvida com uma turma de alunos do sexto ano do EF, no decorrer do aluno letivo de 2014: a ortografia, a pertinência de seu estudo e como ensiná-la; a influência da oralidade na escrita; e alternativas para trabalhar a consciência a respeito das diferenças entre as modalidades oral e escrita da língua: a retextualização de texto multimodal, história em quadrinhos. Buscou-se direcionar a discussão para a omissão do morfema de infinitivo, R, na escrita de jovens estudantes.

Para um professor de Língua Portuguesa que se apropria de conhecimentos nas áreas da Sociolinguística e da Fonologia, e que interage com uma clientela portadora de riqueza em variedade linguística, ensinar a ortografia da língua materna pode parecer, à primeira vista, tarefa penosa, na medida em que a diversidade, legítima na realização do código oral, vai de encontro à uniformidade, que tenciona estabelecer, na escrita, o regime ortográfico.

Apenas à primeira vista, pois, se o professor de que se tratou há pouco tem formação política e pedagógica aliada a sua formação específica, ele reconhecerá a importância do domínio da escrita ortográfica pelo aluno para que este avance na vida acadêmica, em seu processo de escolarização, e em seu letramento, entendido este último nas perspectivas de estudiosos que consideram o letramento uma consequência da apropriação da escrita, como Soares (2009, p.18), e aqueles para quem o termo diz respeito a “práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita” em variados contextos, como Rojo (2009, p.98).

De fato, experiências de leitura (como a interpretação de outdoors ou de relatórios) e de escrita (como a elaboração de roteiros de viagem ou listas de compras) são sociais porque existe uma escrita normalizada pela ortografia que permite a falantes de diferentes variedades dialetais de uma mesma língua se comunicarem e interagirem via linguagem verbal. Assim, mesmo uma lista de compras, que, para Marcuschi (2007, p.21), é um dos usos mais generalizados da escrita, deve ser elaborada com observação da ortografia, para que sua leitura seja eficiente: se o indivíduo registrar a palavra “bloqueado”, fora de um contexto que remeta a produtos de uso corporal, e sua lista de compras for lida por pessoa não pertencente ao convívio do redator, certamente haverá dificuldade no entendimento do texto, de vez que a leitura autorizada pela apócope do R é /blɔkɛ'adu/ e não /blɔkɛa'doR/ como pretendia o sujeito escritor.

A escrita ortográfica deve, pois, ser aprendida, inclusive para ser transgredida, quando se fizer necessário o uso da função poética da linguagem. A exemplo do que se encontra nas

histórias em quadrinhos do personagem Chico Bento, de Maurício de Sousa: a notação léxica na sílaba final dos verbos que designam processo em potência é imperativa para a leitura correta pretendida pelos autores da narrativa: “vou levá” = “vou levar”.

Saberá o professor de Língua Portuguesa, por outro lado, não ser a ortografia um campo de conhecimento que só permita uma abordagem: a par de seu caráter normativo e prescritivo, é possível, como se verá adiante, dar um tratamento investigativo às questões ortográficas da língua.

Em relação ao desvio ortográfico representado pela supressão do morfema de infinitivo no final dos verbos, o professor deve propiciar a reflexão a respeito da necessidade de se grafar o R na margem direita de verbos conotadores de ação em potência, conforme ensinam Cunha e Cintra (2008), seja pela rota fonológica – lançando mão de conceitos como acento tônico e travamento silábico; seja pela rota morfológica – discutindo a presença do morfema de infinitivo e os contextos em que este se faz necessário. Nos dois casos, é plausível e desejável organizar um estudo mais reflexivo, evitando a simples memorização de formas.

2.1 Ensino e Aprendizagem da Ortografia do Português

Esclareça-se que se está tratando de ensino e aprendizagem em favor do domínio da escrita ortográfica, e não simplesmente de ensino de regras de ortografia. A esse respeito, não se trabalha nesta dissertação com a concepção de ortografia a partir da etimologia da palavra, que imprime um juízo de valor (correta) a uma forma de registro escrito da língua. Compreende-se, antes, ser a ortografia uma convenção social cujo fito, segundo ensina Cagliari (2009, p.48), é a uniformização da língua escrita em uma comunidade linguística. Em outro trabalho, o autor referenciado afirma pertencer mesmo ao escopo da ortografia a neutralização da variação linguística (CAGLIARI, 1998, p.47).

Por que haveria necessidade de se anular a diversidade linguística própria da fala? De certo que para satisfazer uma necessidade comunicativa: conseguir que os falantes de variedades dialetais de uma mesma língua se comuniquem via textos escritos. Como prova do caráter convencional do código ortográfico tem-se a existência das reformas e dos acordos ortográficos, sinalizando para o fato de a ortografia, com seu caráter fixador de uma forma de escrever, não acompanhar o dinamismo da língua, que, seja na modalidade falada seja na modalidade escrita, está sempre incorporando o novo, independente de veto ou de aval de

linguistas ou governantes.

Assim, em determinado momento da história da sociedade lusófona, escrever “**pharmácia**”, “caza”, ou “lingüiça” não atendia mais à comunicação ou não satisfazia os critérios propostos por estudiosos responsáveis pela normalização da ortografia, então, por razões linguísticas ou ideológicas, foi necessário recorrer à reforma das regras que determinariam a escrita dessas palavras.

Em relação às questões ideológicas que podem determinar a adoção de uma forma de escrita, Henriques (2012, p. 47) dá exemplos do uso de palavras com “ph”, “rh” ou “th”, entre os séculos XVI e XVIII, como mostras de eruditismo. Como motivação linguística, o exemplo que se toma de Henriques (2012, p. 49) é a abolição da indicação de acento secundário nas palavras derivadas como “pèzinho” ou “cômodamente”, simplificação ortográfica sancionada em 1971.

Em que pesem as questões não concernentes ao teor linguístico que possam estar envolvidas na formulação das regras de ortografia, a importância dessa área de estudo da língua não diminui, na medida em que, sendo resultado de um acordo entre estudiosos da linguagem e poder público, a ortografia é imposta para a sociedade, a fim de regulamentar a forma escrita do léxico de um idioma, e seu domínio implica para o indivíduo uma inserção mais respaldada na coletividade.

Transitar com mais facilidade no campo da ortografia de uma língua significa, em tese, ter melhor desempenho na escrita e na leitura, pois a preocupação com a questão formal (como se escreve ou se lê esta ou aquela palavra) cede espaço para a reflexão sobre o conteúdo (o que se está querendo ou se quis dizer com esta ou aquela palavra). Quando o aluno, já no nível fundamental de ensino, consegue alcançar um bom desempenho em relação à ortografia de sua língua, aumenta a probabilidade de ele ter sucesso nos níveis subsequentes de sua vida acadêmica.

No processo de ensino e aprendizagem da ortografia no EF, um problema muito lembrado é a interferência da modalidade oral da língua na produção de textos escritos, por isso é conveniente revisitar as características dos dois tipos de uso da língua. A exemplo disso, veja-se que a língua escrita “apresenta figuras não-conversíveis em som (letras ‘mudas’, pontuação, diacríticos etc.); espaços em branco sem correspondência no texto oral, visto que a emissão oral é contínua, além de outras particularidades”, segundo informa Simões (2006, p.16).

A assertiva de Simões (2006) traz elementos importantes para a argumentação sobre a interferência do código oral no escrito: fala-se em não correspondência entre código oral e

código escrito e é lembrado que nem tudo que é falado tem contrapartida ortográfica, como é o caso da inserção do /y/ em alguns dialetos, em palavras como /voys/, grafada “voz”; assim como nem tudo o que é escrito tem sua conversão sonora, a exemplo da letra H em início de palavra, ou – guardadas as devidas proporções – a questão estudada neste trabalho: o apagamento do R no infinitivo verbal: /can'tas/ escrito “cantar”; enquanto a não prolação do H em início de palavra é fato pertencente à norma da língua, o estatuto do /R/ é do domínio das questões de variação dialetal, dado o fato de haver variedades do Português brasileiro que realizam o /R/, ao passo que outras o cancelam.

Para Masip (2014, p.5), a ortografia “estuda o signo linguístico escrito”, enquanto para Cagliari (2009, p.49) “é uma convenção sobre as possibilidades de uso do sistema de escrita, de tal modo que as palavras tenham um único modo de representação gráfica”. Esta última concepção parece ser mais acertada, pois relativiza o caráter pretensamente científico e isento que aparece no conceito proposto por Masip (2014). Neste estudo, em que se apresentam pesquisas sobre as variações dialetais na realização dos róticos no Português brasileiro, é interessante pontuar a importância de se trabalhar adequadamente a ortografia para que a aquisição da escrita ortográfica não se torne uma penosa tarefa para as crianças. Não há como negligenciar a oralidade, por exemplo, para uma eficiente aprendizagem da modalidade escrita da língua. A esse respeito, Masip (2014, p.3) lembra que, para ensinar a escrever em Português, é mister que se conheça como se organiza o sistema sonoro da língua. No cotejo entre o código oral, o escrito e a ortografia, “a fala apresenta uma variedade de dialetos, a escrita tantas leituras quantas forem os dialetos, mas a escrita ortográfica é o único uso da Língua Portuguesa que não admite (por princípio) variação e que pela mesma razão não precisa ser reformulado”. é o que ensina Cagliari (2009, p.29).

A afirmação de Cagliari (2009) permite duas considerações:

1) Ensinar ortografia, de forma reflexiva, não é desprestigiar a fala do aluno, sua variedade linguística, pois o indivíduo deve escrever “futebol”, conservando sua liberdade de pronunciar /futebow/ ou /futsibow/. Se assim não o fosse, a interação verbal, via texto escrito, estaria fadada ao insucesso, na medida em que, concebida como reflexo da fala deveria contar com várias formas de escrever uma palavra, consoante o dialeto do sujeito escritor.

2) O professor de Língua Portuguesa deve manter uma postura atenta e séria em relação aos desvios ortográficos na escrita de seus alunos e trabalhar para que essas dificuldades sejam reparadas ainda no nível fundamental de ensino.

É fundamental, por isso, que ao aprendiz seja dito, desde as salas de alfabetização, que a escrita não é um reflexo da fala, nem sua representação direta, como o querem os adeptos da

ideia de que a criança escreve como fala. Essa assertiva é contestada por pesquisadores como Abaurre (1994), para quem, já no processo de aquisição da escrita, ao produzir seus textos espontâneos, o indivíduo opera diferenciações entre as modalidades oral e escrita da língua. Abaurre (1994), ainda assim, não nega a influência da fala na escrita, nesse período de construção do sujeito escritor; antes, alerta para o fato de que se existe dita influência, é por falta de modelos de escrita para os jovens. Não é conveniente, portanto, que o utente do Português compreenda os recursos gráficos (grafemas e diacríticos) como pares fiéis e indissociáveis dos fonemas prolatados numa situação comunicativa, com vistas a que cada modalidade da língua seja estudada com suas características próprias.

Contudo, ao que indicam as pesquisas conduzidas, entre outros, por Zorzi (1998), as escolas brasileiras vêm induzindo seus alunos a considerarem uma relação biunívoca entre letras e fonemas, o que, de antemão, já traria problemas para a escrita de dígrafos e dífonos e, numa perspectiva mais abrangente, resultaria na ideia de escrever (sem obediência, por exemplo, às regras de concordância) tal como se fala, ou seja, se um indivíduo falasse /noɪz vay/ escreveria “nois vai”, caso levasse a termo e indiscriminadamente a ideia do casamento monogâmico entre letras e fonemas, de que fala Lemle (1995, p.27).

Em verdade, a considerar a palatização que sofrem as alveolares /t/ e /d/ em alguns dialetos brasileiros – processo comentado, entre outros, por Silva (1999) e Cagliari (2009) –, só haveria, no Português brasileiro, relação monogâmica, ou biunívoca entre letra e fonema com as consoantes /b/, /f/, /p/, e /v/. Motivo pelo qual o professor de Português do EF deve valorizar, junto aos alunos, a variedade de relações existentes entre os códigos oral e escrito.

Discutindo como se dá o aprendizado da ortografia no contexto escolar, Zorzi (1998) argumenta que algumas questões metodológicas selecionadas por professores resultam em problemas mais sérios nos anos subsequentes, no que se refere ao processo de escrita. Nesse aspecto, ressalta:

é o que acontece, por exemplo, quando são apresentadas somente sílabas que seguem o padrão de construção consoante-vogal limitando a escrita a palavras que têm tal regularidade (...). Habituada a tal padrão, a criança pode vir a inverter letras em sílabas do tipo vogal-consoante (‘escova’ escrita como ‘secova’) ou mesmo omitir letras em sílabas do tipo consoante-vogal-consoante (‘susto’ escrita como ‘suto’). Haveria uma tendência em ‘ajustar’ as palavras aos padrões mais conhecidos de escrita (ZORZI, 1998, p 20-21).

Zorzi (1998) elabora uma tipologia dos erros ortográficos observados na escrita de alunos, estipulando onze categorias de alterações ou erros decorrentes de: 1. Representações múltiplas; 2. Apoio na oralidade; 3. Omissão de letras; 4. Junção ou separação não convencional das palavras; 5. Confusão entre as terminações am e ão; 6. Generalização de

regras; 7. Substituições de fonemas surdos e sonoros; 8. Acréscimo de letras; 9. Letras parecidas; 10. Inversão de letras; 11. Outras. Dessas categorias mais de perto interessa a este trabalho a segunda, a das alterações gráficas decorrentes de apoio na oralidade, na qual foi enquadrada a omissão do R, morfema de infinitivo verbal (ZORZI, 1998, p.36-38).

O autor, no afã de ilustrar a classe 2, de “erros derivados da influência da oralidade na escrita”, apresenta uma oração hipotética produzida por uma criança, em que se tem nitidamente o registro do coloquial, ou seja, a categorização proposta pelo autor ultrapassa a mera questão da relação entre segmentos fônicos e sequências escritas, direcionando-se para aspectos como a produção da fala, os níveis de registro (formal e informal) e a convenção da língua escrita. Segundo o autor:

podemos ouvir uma criança dizendo ‘**Minha mãe tá compranu leitchi pra nós tomá**’ mas que, para ser escrito como um enunciado convencional, deverá se transformar em **Minha mãe está comprando leite para nós tomarmos**. O padrão acústico-articulatório não coincide com o padrão visual ou ortográfico, ou seja, nem sempre se escreve da maneira como se fala (ZORZI, 1998, p. 36. Grifos do autor).

Observe-se que a redução dos verbos *estar* e *tomar*, da preposição *para*, além do apagamento da letra *d* na forma do gerúndio *comprando* e a ditongação ocorrida no pronome pessoal *nós*, fatos típicos de modos de falar de uma coletividade, são prontamente revistos na hipótese de escrita levantada por Zorzi (1998), o que indica uma abrangência razoável de sua classificação dos erros ortográficos apoiados na oralidade, que incluiriam não só questões tipicamente ortográficas, como a inserção em *nóis* (nós) ou a aférese em *tá* (está), mas também aspectos ligados à concordância, como em *tomá* (tomarmos). É necessário considerar que a ausência da desinência de plural nos verbos antecidos de pronome pessoal é bastante representativa da fala menos monitorada, mais coloquial.

Outro fato digno de nota no trabalho de Zorzi (1998) é a consciência que o autor demonstra em relação ao caráter abrangente e globalizante da influência da oralidade sobre a escrita: em vários momentos de sua descrição dos tipos de erros ortográficos, ele chama a atenção para a possibilidade de um erro poder ser entendido como decorrência de apoio em dados da oralidade, ainda que esteja categorizado em outra tipologia. É o que se vê, por exemplo, na categoria cinco, a da “confusão entre as terminações *am* e *ão*”, ou da inclusão da troca entre as letras L e U na representação do fonema /w/.

Mais emblemático é o caso da categoria quatro, a das “alterações causadas por junção ou separação não convencional das palavras”, em que o autor informa que tais erros acontecem quando o indivíduo registra na escrita padrões de segmentação de palavras e frases da oralidade. O exemplo que ilustra a categoria quatro não difere do apresentado na seção

dois, a dos erros decorrentes de apoio na oralidade, em que se dá o sândi entre a vogal alta, não arredondada oral /i/, do pronome, e a vogal alta não arredondada nasalizada /iN/, do início do verbo, com queda da primeira vogal em detrimento da segunda: “se importa – sinporta”, exemplo da seção 2: apoio na oralidade; “se perder – siperder”, exemplo da seção 4: junção ou separação não convencional das palavras. (ZORZI, 1998, pp.36-38).

Depreende-se, pelo exposto, ser muito frutífera a categoria dos erros derivados de apoio na oralidade, uma vez que nela se podem arrolar distintos desvios ortográficos, tais como:

- a) Hipossegmentação: trocar “de vez”, locução adverbial, por “diveiz”, um único bloco vocabular – como o apresentado por Zorzi (1998) no exemplo supra –, pode ter relação com a adoção de um critério fonológico para a escrita, em que a atonicidade da preposição “de” permite sua aposição ao substantivo “vez”, na forma de sílaba pré-tônica, criando um vocábulo fonológico, como ensina Câmara Jr. (1969, p.36);
- b) Monotongação e ditongação: se o indivíduo não percebe a realização e não pronuncia o glide, é possível que ele registre “estoro” em vez de “estouro”. Dá-se também a situação inversa, quando, por exemplo, em contexto subsequente de consoante sibilante [s] ou [z], uma vogal recebe um glide: “treis” por “três”, conforme explicam Seara, Nunes e Lazzaroto-Volcão (2011, p.110);
- c) Desnasalização em coda silábica: se, no dialeto do falante, for corrente a realização oral no final dos verbos na terceira pessoa do plural, é explicável o registro “dissero” para “disseram” em textos escritos;
- d) Omissão de letras: o mesmo princípio que rege a monotongação e a desnasalização pode dar conta da ausência do S e do R em final de palavras como “vamos” e “benzer” grafadas “vamu” e “benze”: não perceber a realização nem pronunciar o /S/ ou o /R/ carreia a omissão do segmento. Trata-se a supressão do morfema de plural “s” de um caso que tange o nível morfossintático da língua, no respeitante à sintaxe de concordância; por outro lado, dita supressão é marca da oralidade, por representar o modo de falar de uma coletividade.

Observe-se, porém, não ter sido essa a interpretação de Zorzi (1998) para a categoria das alterações ortográficas por omissões de letras. Nesse tipo de desvio ortográfico não caberiam, para o autor, alterações por apoio na oralidade, embora, entre os exemplos por ele elencados, apenas o par “coitada – coida” não encontre justificativa na relação entre fala e escrita: i) em “sangue – sague”, se o falante não percebe a realização do segmento alveolar [n] como em “navio”, ele pode não registrá-lo; ii) em “comprou – compou”, uma afasia pode

garantir a não prolação do tepe [r] e, por conseguinte, sua omissão na escrita; iii) por fim, o par “queimar – queimar”, em que se evidencia um caso de monotongação, não apresenta diferença com o par “bombero por bombeiro”, elencado como escrita apoiada na oralidade por Zorzi (1998, pp.37-38).

Caso se considere a faixa etária e a escolaridade da população pesquisada por Zorzi (1998, p. 29), crianças matriculadas nos anos iniciais do EF, também a categoria das alterações envolvendo a troca de fonemas surdos e sonoros pode ser englobada pelo apoio na oralidade, pois se o aluno não discrimina sons vozeados e desvozeados, ele pode escrever “peganto” por “pegando” ou “perdito” por “perdido”, como ilustra Zorzi (1998, p.40).

Levando em conta o fato de que a fala, a realização sonora da língua, tem papel determinante na apropriação da escrita, principalmente no EF, não há como deixar de frisar a importância dos trabalhos organizados por pesquisadores que se detiveram sobre a Fonologia da Língua Portuguesa, como Bisol (2005), mormente em seus estudos a respeito da estrutura da sílaba (como se observará na seção 3.2), pois ali se encontram justificativas, por exemplo, para casos de apagamento de segmentos de palavras, como o observado no exemplo colhido de Zorzi (1998, p.36), em que o indivíduo emprega “toma” no lugar de “tomarmos”. É possível ainda entender, fundamentando-se nas pesquisas sobre sílaba, acento e ritmo, questões como as inserções (nóis), apócpes e aféreses (tá) presentes na fala cotidiana dos alunos, e quase sempre transportadas para a escrita. É o que orienta Darcilia Simões, quando afirma que:

o estudo de mudanças morfofonêmicas (metaplasmos), quase sempre reservado à diacronia, pode ganhar um espaço relevante no estudo da fonologia sincrônica, visto que aquelas ocorrem em qualquer tempo nas línguas vivas. Por exemplo, se as variações dialetais fossem observadas no foco dos metaplasmos, seria possível entender o fenômeno das perdas e acréscimos de substância fônica, facilitando o entendimento de determinados fatos captáveis na língua oral e, muitas vezes, transpostos para a escrita (SIMÕES, 2006, p 16-17).

Em Simões (2006, p.50), observa-se ainda a concepção de escrita fonética como a tentativa de reprodução da fala na escrita, com manutenção de “alterações de pronúncia decorrentes da variação linguística”. Esse conceito casa-se com a proposta defendida no trabalho de Zorzi (1998), tendo em vista não ser possível entender o erro ortográfico motivado pelo apoio na oralidade apenas do ponto de vista do vocábulo. Entram em jogo, nesse campo, aspectos como o da estrutura silábica da Língua Portuguesa e o das variações dialetais, responsáveis por reestruturações fonéticas, morfológicas e sintáticas nos registros feitos pelos alunos.

Morais (1999) concorda, por exemplo, que o cancelamento do fonema /R/ aspirado em final de palavra (como no infinitivo dos verbos) é um dado muito presente na Língua Portuguesa falada no Brasil e acrescenta que a dificuldade em explicar a ortografia de uma letra a partir de regras morfológico-gramaticais (caso em que se insere o apagamento do /R/ no infinitivo verbal) atinge alunos em diferentes níveis de ensino, uma vez que a recorrência ao conhecimento morfológico implica o domínio de regras que transitam da fonologia à etimologia, passando pela sintaxe (MORAIS, 1999, p 49-61). Ser o morfema de infinitivo (R) uma regularidade ortográfica, então, não desobriga o professor de Língua Portuguesa de buscar estratégias para o aluno automatizar a escrita do R final em verbos, já que, segundo Fayol (2014), regularidade na ortografia não é, para muitas crianças, sinônimo de facilidade de retenção de uma forma.

O trabalho de Moraes (1999) é resultado de uma pesquisa realizada com alunos da rede pública de Recife. Nele, o autor discute, mais além das questões político-pedagógicas, a fundamentação linguística do ensino e da aprendizagem da ortografia em sala de aula, e levanta reflexões a respeito da seleção e da sequenciação do conteúdo de ortografia a ser trabalhado nas escolas. Com o fito de apresentar um material útil para o professor, o autor fornece exemplos de atividades que podem ser realizadas para, por exemplo, diagnosticar a proficiência do aprendiz em relação à ortografia da Língua Portuguesa. Em uma dessas atividades:

depois que as crianças leram os gibis em diferentes ocasiões, se familiarizaram com o personagem e descobriram que ele ‘falava errado’, resolvemos propor atividades mais específicas. (...) As crianças detectaram que, nesse texto, os verbos (no infinitivo) sempre apareciam sem o R final (‘apagá’, ‘fritá’, ‘fazê’). Viram também que certos erros tinham a ver com o modo como os personagens Chico Bento e Zé Lelé falavam (‘vamo’, ‘ocê’, ‘pru’, ‘armoço’). (...) E propusemos aos alunos que reescrevessem a mesma história, mas, em lugar de escrever uma história, em quadrinhos, contassem o que tinha acontecido, sem usar diálogos (MORAIS, 1999, p. 85).

Ao mesmo tempo, o pesquisador supracitado critica a atitude passiva do professor que se contenta com as produções autorais dos alunos, os chamados textos espontâneos (que aparecem no cotidiano escolar como uma contraproposta às antigas produções do tipo “Minhas férias”), sem orientá-los para modelos de leitura com escrita ortográfica. Para Moraes (1999), o texto, objeto de leitura, é também um artefato a ser estudado na sua composição interna, formal. Isto é, sem desconsiderar o conteúdo, a informatividade, a discursividade, a textualidade, o professor deve trabalhar a forma do texto, em seus aspectos ortográficos, por exemplo.

A atividade de reescrita com transgressão ou correção se distingue das demais

apresentadas no livro de Morais (1999), por conta do recurso de estudo utilizado na proposta do autor, no caso um texto em que se tenta reproduzir a fala, mais precisamente um dialeto, o rural, empregado pelo personagem Chico Bento. Trata-se de um recurso com o qual se pode instigar o aluno a respeito das singularidades da fala e das possibilidades de representação desta, pontuando, assim, a relação entre oralidade e escrita, condição *sine qua non* para trabalhar casos como a supressão de fonema(s) influenciando o desvio ortográfico.

Ribeiro (2013) igualmente estuda a influência da fala sobre a escrita e o faz considerando especificamente o apagamento do R em coda silábica. Trata-se de um trabalho cujo objetivo é relacionar a supressão do R a questões de cunho social, principalmente o fator escolaridade. A autora trabalha com dois grupos de alunos das redes pública e privada de Salvador: do 8º e 9º anos do EF, e do 3º ano do Ensino Médio. A análise de Ribeiro (2013) interessa, neste trabalho, porque apresenta resultados que apontam para a manutenção do R em coda silábica na escrita dos discentes, podendo, assim, servir de contraponto aos dados levantados nesta dissertação; além do que, contribui com um quadro que mostra os contextos favorecedores do cancelamento do rótico, sintetizando os resultados alcançados ao longo de quatorze anos de pesquisas realizadas por diferentes autores, de Callou, Leite e Moraes (1996) a Costa (2010), em diferentes cidades das regiões Norte, Nordeste, Sudeste e Sul.

Os resultados da pesquisa de Ribeiro (2013) dizem respeito à escrita de alunos a partir da análise em 192 textos, enquanto os estudos citados no quadro síntese apresentado pela autora, em sua maioria, analisaram a produção oral, a fala dos indivíduos. É importante, então, que se analisem os contextos favorecedores do apagamento do /R/ na fala, e se faça o cotejo com a escrita dos estudantes.

O contexto mais favorecedor para o não registro escrito do R, de acordo com o trabalho de Ribeiro (2013), é a classe morfológica (verbo no infinitivo), que aparece em oito dos treze estudos citados; seguido do contexto antecedente (vogal alta não arredondada) e da dimensão do vocábulo (palavras com mais de uma sílaba), presentes em seis trabalhos; e do contexto subsequente (consoante ou final absoluto), lembrado em cinco pesquisas; enquanto aspectos sociais, como nível econômico (renda média) e sexo (mulheres), só aparecem uma vez nas pesquisas elencadas por Ribeiro (2013, p.53-55).

Muitos compêndios – e entre esses os livros didáticos de Língua Portuguesa – voltados para o ensino da ortografia não abordam, contudo, o apagamento do R em final de verbo, limitando-se a trabalhar a oposição entre “r” e “rr”. Tome-se como ilustração o trabalho de Masip (2014) que, em seção destinada às dificuldades ortográficas provenientes do fonema /R/ não discute a supressão do R em infinitivo verbal, fala apenas na hesitação do aluno em

escrever erre simples ou geminado em alguns contextos, apesar de, na seção anterior sobre articulação e grafia do /R/, o autor lembrar que o fonema fricativo é percebido, principalmente nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, como um som aspirado “próximo do *h* da palavra inglesa *horse* (cavalo) ou do *g* da palavra espanhola *gente*” (MASIP, 2014, p.78. Grifos do autor).

A não articulação entre a observação de que existe uma realização surda para o /R/ e a possibilidade de o R ser apagado na escrita desconsidera a influência do código oral (realização aspirada do fonema /R/) no escrito (apagamento do R em coda externa verbal).

No que se refere à ortografia do R, Scliar-Cabral (2003, p.100), quando se refere às regras de correspondências grafo-fonêmicas dependentes do contexto grafêmico, e aborda o grafema R, não faz referência ao apagamento do R em final de verbo, apesar de aludir a que as realizações do /R/ são condicionadas pelas variedades sociolinguísticas, e colocar entre essas variedades o glotal desvozeado [h], realização bem próxima dos casos de apagamento do /R/, conforme se verá no capítulo três. É reservado espaço para o caso do apagamento do R nas regras dependentes só do contexto fonético, ali a linguista lembra ser tendência do Português do Brasil o cancelamento da consoante em coda externa. Especificamente em relação ao morfema derivacional de infinitivo, a autora complementa afirmando que:

sua ausência na fala acarreta dificuldades de codificação na escrita, já que o redator deverá codificar um zero pela letra ‘r’, pois a escrita não admite a ausência da marca. Somente o ensino inteligente de codificação do verbo (ou seja, o ensino da Morfologia) poderá ajudar a sanar esta dificuldade (SCLIAR-CABRAL, 2003, p.136-137).

Considera-se pertinente a afirmação e o raciocínio da pesquisadora supracitada, contudo, tem-se o entendimento de que é possível iniciar o estudo e aprendizagem da escrita ortográfica da coda externa dos verbos portugueses na forma infinitiva desde o conhecimento da Fonologia da Língua Portuguesa, da relação entre peso silábico, travamento de sílaba, acento tônico, acento gráfico e escrita ortográfica das formas nominais dos verbos portugueses.

Quando o aluno relaciona escrita e fala, com a consciência de que existem normas para o registro escrito remeter ao texto falado, a internalização da ortografia, no que concerne às regularidades, dá-se de maneira mais rápida, porque alguns posicionamentos do sujeito, em relação ao ato de escrever, passam a ser mais prontamente acionados, a exemplo da relação entre acento oxítono e travadores silábicos: ao escrever seu texto e relê-lo para revisão, o aluno rejeitaria formas como “canto” para “cantou” ou “canto” para “cantor”.

De posse dessas informações e observando que a ortografia pode e deve ser aprendida

de forma sistemática, é conveniente que se pense em utilizar os conhecimentos elencados sobre os róticos e a posição destes na sílaba de Língua Portuguesa para compor uma estratégia que possibilite ao aluno conscientizar-se a respeito da relação entre a fala, em que o /R/ é elidido, e a escrita, em que o R, na margem direita da palavra, deve ser conservado para a leitura correta do verbo na forma infinitiva.

Uma forma de se reunir, em um mesmo estudo, a fala e a escrita é utilizar recursos multimídia digitais, pois as novas tecnologias de informação e comunicação – Ntics possibilitam a interação do usuário com arquivos de diferentes formatos: textos escritos, arquivos de áudios ou vídeos, imagens com ou sem movimento, transição entre páginas, entre outros recursos, a partir de softwares desenhados para determinado fim. Ilustram esse tipo de software os objetos de aprendizagem, ferramentas de ensino e aprendizagem de que trata o capítulo quatro, e que podem comportar, em sua elaboração, exercícios que propiciem a redução dos desvios ortográficos motivados pelo apoio na oralidade, a partir do estudo da relação entre fala e escrita, em uma atividade como a retextualização.

2.2 Fala, Escrita e Retextualização

As relações entre o código oral e o código escrito há muito fazem parte da preocupação dos estudiosos da linguagem, tendo em vista, entre outros fatores, sua implicância para o desempenho acadêmico, escolar. Marcada inicialmente por uma visão dicotômica, em que se polarizam o erro (para a fala) e a correção (para a escrita) como registra Marcuschi (2007, p.27), essa relação quase sempre centra seu foco na anterioridade de um código sobre o outro: o indivíduo primeiro fala, depois escreve. O fato de o processo de aprendizagem da escrita estar por muito tempo atrelado ao domínio da instituição escolar, diferentemente da fala, concorreu para a construção da ideia de que a escrita, enquanto habilidade humana representaria uma atividade mais complexa, mais difícil que a fala e, por isso, demandaria mais esforços para seu aprendizado. A fala, por sua vez, dominada já no seio familiar, sendo mais espontânea e menos planejada, na perspectiva dicotômica, estaria mais suscetível à transgressão das normas definidoras do que seria o bom uso da língua.

Nada mais obsoleto em tempos de intercomunicação crescente entre práticas sociais de oralidade e de letramento: há mais de duas décadas a dicotomia estrita criticada por Marcuschi (2007) vem sendo posta a prova por eventos de comunicação síncrona (como as salas de conversação em rede e as interações via mensagens instantâneas) ou assíncrona (como correios eletrônicos e fóruns de discussão), além de aplicativos de reconhecimento de

voz que possibilitam a um indivíduo falar ao microfone de um aparelho celular e, simultaneamente, ter sua mensagem transformada em texto escrito.

A fala, assim como a escrita, demanda planejamento, disso dão prova as intervenções dos adolescentes quando desejam convencer seus pais sobre algo àqueles favorável, ou os arquitetados pronunciamentos de políticos; e é suficiente que se visitem algumas páginas de redes sociais na web ou rápidas anotações de escolares, para reconhecer textos escritos sem qualquer planejamento no tocante à ortografia da língua ou à organização do texto.

Vários estudiosos já se posicionaram contra essa suposta prevalência de um sistema sobre o outro, a exemplo de Rey-Debove (1996, p.76-77), que adverte sobre o fato de o indivíduo ter o léxico de sua língua materna ampliado pela leitura de textos escritos, inclusive com palavras cuja pronúncia lhe seja desconhecida – o autor se refere às relações entre o oral e o escrito na língua francesa, questionando a primazia da oralidade na construção da competência léxica do indivíduo.

A argumentação de Rey-Debove (1996) de que o desenvolvimento da língua materna não se daria necessariamente, em primeiro lugar, no plano oral cabe também para a Língua Portuguesa, dado o fato de que, na constituição do léxico de um indivíduo, muitas palavras novas – independente de se lhes conhecer ou não a pronúncia – são adquiridas pela rota do texto escrito. Se a língua materna é o somatório do que representa a cultura e a experiência de um homem em sua comunidade linguística de origem, sua maturidade, ao menos nas sociedades letradas, deve muito à modalidade escrita dessa língua, nos variados eventos de letramento. Assim é que, embora originados em situações com predomínio da oralidade, como as gírias dos adolescentes e os jargões de algumas profissões, muitos neologismos, estrangeirismos e empréstimos linguísticos de toda sorte têm seu espaço reconhecido e afirmado no idioma a partir do concurso da literatura, literária ou não, veiculada na sociedade.

Desde uma perspectiva que não negligencia os elementos políticos e sociais envolvidos no cotejo da relação entre fala e escrita, Scliar-Cabral (2003) lembra existirem descontinuidades entre o oral e o escrito: a modalidade oral estaria determinada biopsicologicamente no homem, assim um indivíduo, sem qualquer afasia e estando em processo de interação, conseguiria adquirir e desenvolver a linguagem oral, o mesmo raciocínio não seria válido para a escrita, que depende de elementos alheios ao corpo humano (portadores de texto, lápis, caneta, teclado de computador ou de telefone móvel), além do desenvolvimento de capacidades como a motricidade fina, a percepção auditiva, a discriminação de sons, a memorização de signos gráficos relacionados aos fonemas, e a discriminação da mancha gráfica e dos espaços em branco (SCLIAR-CABRAL, 2003, p.40).

A leitura empreendida por Scliar-Cabral (2003, p.44) não estabelece prevalência de um código sobre o outro, mas reconhece a existência de graus de diferenciação entre as duas modalidades da língua, os quais interferem no pleno domínio do código escrito, tais como a inércia deste, que determina o não acompanhamento da variação sociolinguística percebida na fala.

À guisa de exemplo, cite-se o caso do cancelamento do rótico em coda externa verbal, que, embora seja característico de muitos dialetos brasileiros, não é aceitável na língua escrita, por constituir, no nível morfossintático, a eliminação do morfema de infinitivo dos verbos (vamos estudar → vamos estudar), e, no nível fonológico, o destravamento da sílaba, com mudança de acento tônico de oxítono para paroxítono, ao menos nos verbos de primeira e segunda conjugações (/vamus estu'daR/ → /vamus es'tuda/).

A escrita alcança, pois, um *status* que, se não lhe é indevido, ao menos não lhe é restrito, tendo em vista que a fala também apresenta suas complexidades e idiossincrasias: o modo de falar, a impositação da voz, o léxico e a sintaxe empregados, os recursos discursivos utilizados não são os mesmos em todos os contextos de fala. Em todo caso, o certo é que a escrita permanece em seu local de superioridade e prestígio no dia a dia das escolas brasileiras, em que pesem décadas de estudos acadêmicos voltados para a desconstrução da falsa ideia de supremacia do código escrito sobre o oral; posto que tenham sido produzidas e publicadas coletâneas de livros didáticos de Língua Portuguesa nos quais se observa, ainda que de forma tímida, mais atenção dada a questões ligadas à oralidade e à variação linguística, como o Português: Linguagens, de Cereja e Magalhães (2012, p.36); mesmo após a publicação de documentos oficiais que incentivam a valorização da oralidade, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p.74).

Como evidência desse maior prestígio da escrita sobre a fala, observem-se o sistema e os instrumentos de avaliação de aprendizagem de Língua Portuguesa no cotidiano escolar: é o texto escrito que será sistematicamente analisado e avaliado, ao texto oral é dedicada menor atenção e menor poder de barganha na pontuação do desempenho do aluno, geralmente é lhe atribuído o que se convencionou chamar de ponto de participação, denominação dada por muitos professores a frações de notas atribuídas ao aluno sem que este tenha sido objeto de avaliação sistemática de aspectos da oralidade, em alguma atividade como um seminário, ou apresentação de trabalhos. Relega-se, dessa forma, a modalidade oral da língua a uma posição secundária e suplementar no currículo da escola.

No cotejo entre fala e escrita, Marcuschi (2007, p.35-36) aponta existirem mais semelhanças que diferenças entre língua escrita e língua oral, na perspectiva de mostrar a seu

leitor que a preponderância de um código sobre o outro é menos linguística e estrutural que ideológica e social. O pesquisador tenciona estabelecer que se trata de uma relação não apenas de códigos, mas de práticas sociais, por isso aposta nos gêneros textuais como forma de estudar tais relações. Uma das maneiras de se trabalharem as especificidades do oral e do escrito é a retextualização. Na subseção 2.2.1 deste trabalho, e tendo em vista sua importância na Metodologia da Pesquisa e na Proposta de intervenção, melhor se detalha a atividade de retextualização.

O fundamental é que seja sublinhada a coexistência dessas duas práticas sociais e que estas sejam entendidas não de forma polarizada, mas como dois sistemas comunicativos igualmente ricos, e que demandam reflexão por parte de seus usuários, como registra Lentin, ao afirmar que:

ao longo de suas primeiras aquisições fundamentais, que lhe trazem sua autonomia do pensar e do falar, a criança deve ser posta em contato com o escrito em todas as suas formas: funcional, informativa de comunicação, afetiva, poética...com a condição de este lhe seja transmitido e tornado acessível pelo adulto competente. É ele que, no momento certo e não prematuro, facilitará para o aprendiz um acesso ‘suave’ a um domínio *inteligente* da língua escrita, inseparável do domínio *inteligente* de seu falar, anteriormente adquirido e consolidado (LENTIN, 1996, p.119. Grifos do autor).

Ainda considerando que o texto aborda a realidade de crianças em processo de aquisição da língua escrita, entendeu-se oportuna a afirmação supra: a compreensão que se tem é de que o domínio inteligente, destacado pelo autor, diz respeito ao conhecimento das especificidades de cada modalidade da língua, à consciência sobre as peculiaridades de cada uso da língua. Nesse ponto, não se pode desconsiderar o elemento ortográfico como um dos componentes da escrita a que deve ser dispensado um tratamento mais cuidadoso, pois opera com diferentes setores do conhecimento linguístico: desde a etimologia até a estrutura morfossintática são trazidas à baila no cotejo da ortografia de uma língua como a portuguesa. Esse fato exige que o indivíduo tenha discernimento e atenção no momento de transpor seu discurso para o portador do texto, lembrando a homogeneidade imposta pela escrita ortográfica, que não admite registros como “podí” por “pode” (forma verbal), ainda que o sujeito escritor pronuncie /'podzi/ e não /'pode/.

São assaz conhecidas as assertivas com as quais muitos professores buscam levar seus alunos a observarem as diferenças entre fala e escrita: dizer que o que se fala não se escreve, ou que escrever e falar são coisas totalmente diferentes, em realidade, acirra ainda mais a ruptura entre as duas modalidades, como se fossem duas línguas diferentes. Essa atitude aumenta o fosso entre as duas práticas sociais, e simplifica desnecessariamente uma relação que deve ser esclarecida para o alcance do domínio ortográfico da língua, sem dar mote para

ideias cristalizadas como a afirmação de ser mais fácil falar que escrever, compartilhada por muitas pessoas censuradas, ao longo de anos na escola, em razão de desvios da ortografia da língua, erros percebidos em seus textos, por professores sempre dispostos a observar e marcar a transgressão à norma, mais que sobre esta e aquela refletir.

É necessário o indivíduo atentar para o fato de que o material e os modos de representação da língua oral (fonemas; entonação, gestos, hesitações etc.) e da língua escrita (grafemas; espaços em branco, cores, fontes e tamanhos de letras, etc.) são distintos, mas implicam igual dispêndio de atenção. Pertence a esse domínio inteligente das modalidades da língua, por exemplo, ter consciência de que um determinado segmento da sílaba de uma palavra pode não ser audível porque enfraquecido na prolação de um indivíduo ou grupo de indivíduos, mas deve ser registrado graficamente por ser de domínio de uma coletividade.

Tome-se como exemplo o caso dos róticos: se em uma sala de aula estiverem presentes uma criança de origem paulista, uma sul-rio-grandense e outra maranhense, e lhes for perguntado o antônimo de “longe”, provavelmente cada uma pronunciará o último segmento da primeira sílaba da palavra “perto” de forma distinta (com a língua encurvada em direção ao palato duro; com a língua causando vibração no véu palatino; ou com uma leve aspiração), mas todas devem escrever o R no fechamento da primeira sílaba, para que registrem uma palavra do vocabulário do Português. Sabe-se, entretanto, não ser pacífica a obediência a essa determinação, principalmente quando se trabalha com crianças, indivíduos propensos ao registro da escrita fonética, da escrita apoiada na oralidade. Assim, será possível que o primeiro aluno escreva “perto” para /pɛ ɪ tu/; o segundo, “perto” para /pɛ ɸ tu/; mas o terceiro pode registrar “peto” para /pɛ ø tu/.

Importante é, pois, que se investiguem as peculiaridades que caracterizam as variedades fonético-fonológicas presentes na língua, a fim de que se estudem as motivações para este ou aquele registro. É o que será feito em relação aos róticos no capítulo três. Com o domínio dessa gama de saberes, o professor deve testar e propor alternativas para a resolução dos problemas que interferem na competência escritora de seus alunos. Uma dessas alternativas é a retextualização.

2.2.1 Marcas de oralidade e retextualização

O neologismo retextualizar traz, na própria formação do lexema parassintético, as pistas sobre sua concepção: o prefixo (re) adita ao verbo (formado por adjetivo – textual, e sufixo designativo de ação – izar) a ideia de repetição do evento aludido: textualizar

novamente, proceder a nova textualização. A partir de um texto já existente compõe-se outro artefato textual. Nesse sentido, atos simples e rotineiros como ler um conto de fadas para uma criança dormir podem ser arrolados como retextualização, a se considerarem as ideias defendidas por Marcuschi (2007), uma vez que, em sua leitura, o adulto pode apor, ao texto oral, elementos como entonação de voz, pausas ou supressões de trechos (com vistas a abreviar a leitura) ausentes no texto-base escrito.

Considerou-se oportuno trabalhar com a retextualização por ser uma atividade em que se podem explorar as duas modalidades da língua, e o caso que se estuda, o da supressão do R em final do verbo, guarda relação com a influência do código oral sobre o escrito. As marcas da oralidade estão presentes nos textos do alunado sob diferentes formas, desde a inclusão de marcadores conversacionais como o “aí”, bastante produtivo para pontuar progressão e a conexão entre as passagens de ação nas narrativas elaboradas por estudantes, até a forma das palavras grafadas com algum desvio ortográfico por motivação fonológica. Ou seja, é possível serem observadas interferências da oralidade sobre a escrita, da organização do texto à ortografia. Interessa aqui este último aspecto da composição da escrita: desvios como hipossegmentação de palavras (“derrepente”), inserção de vogais (“nois” por “nós”), e apócope de consoantes (“corre” por “correr”), entre outros, são comuns em textos de alunos do EF e sinalizam para a influência da fala sobre a escrita.

Marcuschi (2007) já anuncia, no título de sua obra “Da fala para a escrita”, o direcionamento dado ao tema da retextualização: posto que o autor observe a existência de quatro possibilidades de retextualização (fala → escrita; fala → fala; escrita → fala; escrita → escrita), privilegia a passagem do texto oral para o escrito, prova disso os exemplos de retextualização apresentados por Marcuschi (2007) são passagens de transcrições de áudios gravados para o formato de texto escrito. Trata-se essa modalidade de retextualização de atividade que demanda um conjunto de operações envolvidas não apenas na reformulação do texto oral, mas também na idealização de como se dá o processo e o que se espera do produto retextualizado. Existe um paradigma de texto escrito, e é no movimento em direção a esse padrão de texto escrito que são operadas as eliminações, regularizações, ou reordenações que sejam consideradas necessárias pelo produtor do texto para efetivar a passagem do oral para o escrito (MARCUSCHI, 2007, p.74).

A retextualização representa, nesta dissertação, uma estratégia para a conscientização do estudante a respeito das particularidades de textualização entre o oral e o escrito. Ocorre que o texto-base trabalhado em uma das atividades desta pesquisa é uma história em quadrinhos, não se trata de um texto falado, nos moldes dos apresentados por Marcuschi

(2007). Como, então, utilizar o pensamento marcuschiano sobre retextualização para referendar a atividade constante do capítulo cinco (5.4.7) desta dissertação? A resposta foi encontrada em um quadro de distribuição de gêneros textuais segundo o meio de produção (sonoro ou gráfico) e a concepção discursiva (oral ou escrita). Pelo ali exposto, concluiu-se pertencer o gênero história em quadrinhos a um domínio misto, de vez que seu meio de produção é o gráfico, enquanto sua concepção discursiva é oral (MARCUSCHI, 2007, p.40).

Na História em quadrinhos (doravante HQ), tem-se um texto em que se articulam a linguagem verbal (orações, onomatopéias) e a não verbal (desenhos, cores, passagens entre os quadros) produzidas graficamente, mas concebidas como se fossem elementos de uma situação de fala, em que personagens, dialogando ou monologando, exercem a modalidade oral da língua.

Andrade, Machado e Silva (2006, p.178) consideram a história em quadrinhos um texto oral, o entendimento que se tem neste trabalho dissertativo, entretanto, é o de serem as HQ textos escritos com concepção discursiva oral. Há diálogos entre personagens; há a representação da fala dos personagens, com suas interjeições, suas hesitações e emoções; mas, como todo texto escrito e publicado para uma coletividade, existe um cuidado, uma atenção maior com a escrita, daí a necessidade de equipes de editores e revisores na produção de uma HQ.

As falas dos personagens são planejadas por um autor e a materialidade linguística, ao final, é a língua escrita, disso dá conta, como já se observou, o emprego adequado das notações léxicas nos verbos no infinitivo desprovidos, propositalmente, do morfema derivacional -R, para conferir às falas dos personagens da turma do Chico Bento, por exemplo, a ideia da variedade dialetal que realiza a apócope do /R/ em coda silábica externa: “Preciso encontrar Rosinha” substituído por “Preciso encontrá Rosinha”. Para fins de se definir e confirmar o âmbito em que se inscreve a história em quadrinhos, convém lembrar que, em outra obra, Marcuschi (2008, pp.195-196) já enumerava o gênero HQ nos domínios discursivos do jornalístico, do lazer, e do ficcional, e na modalidade de uso da língua escrita.

A retextualização, para Marcuschi (2007, p.77), implica uma transformação num texto em que se eliminam aspectos da oralidade como a repetição de pronomes ou o emprego de marcadores conversacionais (né, sabe, etc.) e se acrescentam elementos típicos da língua escrita como a pontuação. O autor é enfático ao afirmar que toda retextualização pressupõe um entendimento satisfatório sobre o texto a ser retextualizado, isto é, a perfeita compreensão da matéria a ser transformada está diretamente relacionada com o sucesso da refacção textual: para reescrever um texto, o indivíduo deve ter dominado seu conteúdo, para não alterá-lo na

essência.

No caso da história em quadrinhos, que busca, dentro da narrativa, representar a fala, as marcas da oralidade estão presentes de forma idealizada, ou seja, as suspensões, hesitações, trocas de turno de conversação, expressão de emoções como surpresa ou irritação não são naturais, espontâneas, como numa situação real de fala, antes foram pensadas, pré-formuladas e revisadas para fins de registro escrito e publicação. Esse fato justifica proceder-se a uma retextualização do tipo Escrita → Escrita, considerando ainda estar no escopo da HQ a representação da fala, daí a presença das marcas supracitadas, além de outros aspectos como o uso de dêiticos (ali, esse, etc.) em situações de fala representada na narrativa verbo-visual, composta de linguagem verbal e pictórica. Ditos elementos podem ser detectados, suprimidos ou transformados no texto retextualizado, para efeito de elaboração de uma narrativa com meio de produção gráfico e concepção discursiva escrita, a partir de uma narrativa com meio de produção gráfico e concepção discursiva oral.

Marcuschi (2007, p.48) faz questão de reafirmar não haver nenhum traço de superioridade da escrita sobre a fala, por isso, propor uma atividade de retextualização não significaria “melhorar” um texto falado, tornando-o mais organizado. Esse é um dado a ser reiterado para o professor de Português: usar a transcrição da gravação de um diálogo falado ou uma HQ com diálogos escritos para uma atividade de retextualização é uma estratégia com vistas a aprimorar o domínio e a consciência linguística do aluno, permitindo-lhe transitar nas modalidades oral e escrita da língua com autonomia. Não significa passar de uma modalidade não monitorada para uma monitorada, tampouco de uma forma em que impera a desorganização da linguagem para outra que seria organizada; ambos – texto escrito e texto falado – possuem organização e lógica próprias e eficientes para a interação comunicativa, apenas diferentes entre si. Foi nessa perspectiva que se propôs a atividade de retextualização: um investimento na conscientização dos alunos em torno das relações entre fala e escrita, a partir da leitura de uma história em quadrinhos.

O gênero textual história em quadrinhos permite a reflexão a respeito da concepção dicotômica entre fala e escrita de que trata Marcuschi (2007, p.27), uma vez que os polos contextualização/ descontextualização, dependência/ autonomia, e implicitude/ explicitude são desestabilizados na história em quadrinhos pela linguagem não verbal, que contextualiza e explicita o conteúdo das falas veiculadas nos balões. O estudo da relação entre fala e escrita pode, pois, ser feito a partir de textos pertencentes ao gênero HQ, por haver uma interdependência entre fala e escrita num contínuo representado, entre outros, por esse gênero textual, como afirmam Pessoa e Maia (2012, p.2), que também consideram a HQ um texto

misto, em que se utilizam as linguagens verbal e não verbal, no afã de reproduzir a linguagem oral.

Ao se trabalhar uma narrativa na forma de HQ, certamente nela podem ser encontrados exemplos de hesitações, silêncios, pausas, retomadas e outros atos linguísticos, típicos da comunicação oral, participando da composição discursiva dos personagens da história lida, mas tudo possível de ser identificado, recomposto, compreendido e analisado pelo leitor, a partir da articulação entre a linguagem verbal e não verbal. As expressões fisionômicas, as expressões gestuais dos personagens e mesmo as entonações frasais estão ali registradas, para o que desenhistas, redatores e roteiristas se valem do elemento visual (a imagens, as cores, os traços do desenho), e de recursos paralinguísticos como o formato dos balões, o uso do negrito, do itálico, e alguns símbolos (#, *, etc.) usados para indicar ideias como mau-humor ou dúvida, entre outros sentimentos e emoções.

A proposição de uma estratégia de ensino e aprendizagem da ortografia do infinitivo verbal, com vistas a diminuir a ocorrência da apócope do morfema derivacional no final das formas verbais, pode considerar especificamente um dos processos de retextualização apontados por Marcuschi (2007, p.69): o processo de reformulação, de natureza linguístico-textual-discursiva. Nesse processo, inclui-se a atividade de substituição das formas acentuadas graficamente, segundo a norma padrão da língua escrita, mas ausentes do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (2009) na acepção de verbo (mandá, puxá, respondê, dizê), por formas ortograficamente aceitas (mandar, puxar, responder, dizer).

O modelo de operações textuais-discursivas, na passagem do texto oral para o texto escrito, estabelecido por Marcuschi (2007, p.75), apresenta, além de operações especiais de readaptação dos turnos nos diálogos, nove operações. As operações constantes do diagrama proposto pelo autor se distribuem entre regras de regularização e idealização, e regras de transformação. Nestas últimas, as de transformação, inclui-se o foco da atividade de retextualização para diminuição do índice de supressão do R na escrita dos alunos, trata-se da sétima operação: “Tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas (estratégia de substituição, visando a uma maior formalidade).” (MARCUSCHI, 2007, p.75. Grifos do autor).

Em relação ao estudo do apagamento do R em coda silábica externa dos verbos no infinitivo, a retextualização de uma narrativa de uma personagem como Chico Bento representa uma estratégia de reflexão sobre as idiossincrasias do oral e do escrito, já que, na passagem da fala dos personagens da HQ para a narrativa escrita, ao transformar o discurso direto em indireto, a realidade sonora da forma verbal de infinitivo (vocábulo oxítono) não

sofre alteração nas locuções, mas sua forma gráfica deve ser mudada, para a correta leitura do infinitivo, apenas o verbo auxiliar recebe adaptações para atender ao paralelismo entre os tempos verbais: Eu yô levá → Chico disse que iria levar.

Grafando, no material retextualizado, o R no final do verbo principal da locução, estaria respeitada a morfologia (pela presença do morfema derivacional de infinitivo), a sintaxe (pela combinação de verbo auxiliar e forma nominal) e a fonologia da Língua Portuguesa, dado que há variedades dialetais que preservam o /R/ em coda silábica externa. Satisfaz-se, destarte, a noção de tratamento estilístico e o grau de formalidade.

Observe-se que a omissão do R na forma verbal, no discurso indireto, modificaria a leitura possibilitada pela notação léxica (´) presente no discurso direto, na representação da fala do personagem. Cumpre, então, que se estude a realização dos róticos na fala, discutindo sua função e importância na estrutura silábica, e sua relação com a tonicidade da palavra, com implicações para a leitura do texto. Disso trata o próximo capítulo.

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS RÓTICOS

Discutem-se, neste capítulo, estudos linguísticos das áreas da Fonologia e da Sociolinguística, com vistas a explicar a supressão do /R/ em coda verbal externa, bem como lembrar a generalização da apócope do /R/ nas formas verbais de infinitivo, em diversas regiões do país. Sabe-se que os termos categórico e definitivo pouco combinam com o conceito de língua enquanto meio de interação, pois é a heterogeneidade e a mutabilidade que melhor a caracterizam, por isso, quando se fala em generalização, não se está querendo afirmar que todas as pessoas, todos os grupos linguísticos apagam o /R/, prova disso, encontram-se estudos em que a realização zero fonético para o /R/ não ocupa a primeira posição em termos quantitativos, a exemplo do empreendido por Carvalho (2009), para a fala dos piauienses; e o de Fraga (2008) para a fala dos descendentes de holandeses no Paraná: o zero fonético sequer é registrado nesse trabalho. A generalização de que se trata diz respeito à crescente estabilização do cancelamento do /R/ no final dos verbos da Língua Portuguesa, independente de classe social, faixa etária, grau de escolaridade ou gênero, segundo o levantamento da maior parte das pesquisas a que se teve acesso.

Apresenta-se a variedade de pesquisas realizadas em períodos e localidades diferentes, por se entender haver a possibilidade de uma gradual estabilização do apagamento do /R/ na fala brasileira, que não interfere na norma ortográfica da língua, mas repercute na escrita menos monitorada, mormente aquela estada na oralidade. É de suma importância, pois, entender como e por que se dá o apagamento do /R/, e que contextos fonológicos lhe são mais favoráveis – caso haja esse favorecimento – para poder desenhar estratégias que auxiliem o aluno a não cometer, ou, pelo menos, minimizar os desvios ortográficos dessa natureza.

Os fonemas vibrantes pertencem à classe das consoantes líquidas, a qual engloba os fonemas consonantais laterais [l] e vibrantes [r], como pontuam Gomes e Souza (2003, p.75), caracterizando as líquidas a partir de comportamentos que lhes são comuns, como o fato de, em Língua Portuguesa, serem as únicas possíveis para a segunda posição de um grupo consonantal (C/r/; C/l/) em posição de ataque, e serem também os últimos fonemas aprendidos por uma criança. A tardia aquisição pode estar justificada na posição intermediária que a classe das consoantes líquidas ocupa entre fonemas consonantais e fonemas vocálicos, como se verá oportunamente.

Observe-se que, diferentemente da produção dos plosivos (/p/, /b/, /t/, ou /d/), em que é nítido o contato entre a língua, os dentes e os lábios, na realização de um fonema cujos articuladores sejam os músculos da glote, a impressão que se tem é de fluidez na passagem do

ar. Assim, em /kaRu/ - carro, o /R/ aproxima-se da realização de uma vogal, em que não há obstrução na passagem do ar no trato bucal, pois sua realização é percebida quase como um sopro [h], segundo se pode constatar no sítio Fonética e Fonologia: Sonoridade em saúde, artes e tecnologia (CRISTÓFARO-SILVA e YEHIA, 2009).

A esse respeito, Masip (2014, p. 150) diz que os fonemas vocálicos são produzidos “quando o dorso da língua está situado a certa distância do palato. Quando o dorso da língua está próximo o suficiente do palato para produzir a obstrução requerida, o resultado é uma autêntica consoante ou líquida”.

Estar situado a certa distância e estar próximo o suficiente não definem objetivamente o que seja vocálico e o que seja consonantal, por isso o autor não fala em consoante líquida ou consoante e líquida, mas “consoante ou líquida”, dando a entender que as líquidas (/l/ e /R/) teriam um comportamento limítrofe entre vogais e consoantes, motivo pelo qual Masip (2004, p.136) arrola entre os traços acústicos do [r] o “vocálico”. Essa terminologia não é utilizada por Silva (1999) e Cagliari (1997), que preferem o termo “soante”.

Silva (1999, p.37-39) apresenta dois quadros com todos os fonemas consonantais do português brasileiro e as realizações variadas do /R/. A seguir, apresenta-se uma reprodução parcial e adaptada desses quadros, condensando suas informações e considerando apenas os róticos.

Quadro 01 - Realizações do rótico

Maneira e lugar de articulação					Grau de vozeamento
Fricativa		Tepe	Vibrante	Retroflexa	
Velar	Glotal	Dental ou alveolar	Alveolar		
y [kay 'du mi] * fricção audível; final de sílaba, antes de consoante vozeada.	ɦ [kaɦ'du mi] * fricção não audível; final de sílaba, antes de consoante sonora.	r [ma're] ['pray a] *nas posições intervocálica e pós-consonantal, uniforme em todos os dialetos do PB.	ř [fa'po za] * não ocorre em todas as variantes do PB.	ɹ ['maɹ] * final de sílaba	Vozeada
X [Xa'po za] * fricção audível.	h [ha'po za] * fricção não audível.				Desvozeada

Fonte: Elaboração do professor pesquisador, a partir dos quadros apresentados em Silva (1999, p.37-39)

Não se conservaram todas as observações constantes nos quadros apresentados por

Silva (1999). No que diz respeito às variantes tepe e vibrante, permaneceram as informações sobre a incidência desses modos de articulação no português brasileiro, de vez que não há menção sobre a realização ou não de fricção audível para esses alofones. Além disso, o fato de aparecerem em posição de ataque silábico direciona a atenção deste trabalho apenas para a produtividade desses róticos no PB. Em relação à variante retroflexa preferiu-se não levar em conta sua tipicidade neste ou naquele dialeto, mantendo-se a informação sobre sua posição na sílaba.

Encontram-se contemplados no Quadro 01 os fonemas:

1) tepe [ɾ]: vibração breve, rápida, própria dos encontros consonantais em que o rótico figura na segunda posição de um encontro consonantal, como em “creme” e “trem”, ou em posição de ataque silábico, como em “Pará” e “tagarela;

2) vibrante [r]: vibração mais prolongada que o tepe. Essa realização pode ser motivada por questões estilísticas, quando se pretende, por exemplo, enfatizar alguma informação, como em “Ele é terrível”, em que se pode alongar a vibração do /R/ para realçar uma característica atribuída a um indivíduo. Para Cagliari (1997, p.34), sua presença não alcança uma coletividade, um número significativo de usuários; restringindo-se, no Brasil, a casos de pessoas que contam com informação linguística estrangeira, como a italiana. Silva (1999, p.34) lembra as variantes que ocorrem no estado de São Paulo, e a presença da vibrante no português europeu;

3) retroflexo [ɻ]: produzido com o encurvamento da língua em direção ao palato, é realização bem característica de algumas comunidades de falantes paulistas em palavras como “po/ɻ/ta” e “ma/ɻ”. A respeito da presença significativa dessa variante na fala de paulistanos, interessa ler Oushiro e Mendes (2013), cujo estudo conta com um banco de mais de um milhão de palavras, e não desconsidera os fatores sociais de desprestígio e preconceito linguístico que envolvem os falantes que pronunciam o [ɻ].

Todos os fonemas descritos são vozeados, sonoros, e dentais (algumas ocorrências do tepe) ou alveolares, casos em que a língua é o articulador ativo e os passivos são a parte posterior dos dentes superiores ou, um pouco mais acima, os alvéolos e o palato.

4) fricativo: fonema cujo nome indica a produção de fricção no trato bucal e que pode se apresentar vozeado ou desvozeado, sendo os pontos de articulação, para este modo:

a) velar: produzido com a língua no papel de articulador ativo, e o véu palatino (palato mole) passivo em palavras como “carro” e “Roma”, podendo ser vozeado [ɣ] ou desvozeado [x];

b) glotal: dá-se quando a glote responde pela articulação total, com um grau de sonoridade vozeado [ɦ] ou desvozeado [h]. Este último modo é que apresenta maior possibilidade de uma aspiração e lenização do rótico, em contexto de coda medial ou final, em palavras como “carta” e “lar”, que podem passar de /'kah ta/ e /lah/ a /'kaʘ ta/ e /laʘ/. Importa observar que no quadro apresentado em Silva (1999), independente do grau de sonoridade, a realização glotal é caracterizada pela fricção não audível, fato que corrobora a ideia do cancelamento do fonema rótico nesse contexto.

Os articuladores são elementos do trato vocal que, em contato, produzem som (aspirado, vibrado, chiado, entre outros). Vozeado e desvozeado são qualificativos ligados à ideia de som audível ou não, produzido com vibração das pregas vocais ou não. Todas as realizações descritas no Quadro 01 têm sua pronúncia registrada em arquivo de áudio e seu esquema de articulação animado disponíveis no sítio Fonética e Fonologia: Sonoridade em saúde, artes e tecnologia (CRISTÓFARO-SILVA e YEHIA, 2009).

Importante é que seja observado, no quadro proposto por Silva (1999), o fato de que, para as fricativas (velar e glotal) vozeadas, há a observação de que sua realização se dá em contexto de antecedência de consoante sonora, enquanto a fricativa velar desvozeada aparece com fricção audível, mas em posição de ataque, como sugere o exemplo com que Silva (1999) ilustra esse rótico. Isto é, a percepção da variante fricativa dependeria de haver um contexto subsequente favorável (consoante sonora, vozeada) ou de sua posição em ataque silábico, como demonstrado no Quadro 01.

A análise de Silva (1999, pp.37-39) mostra o rótico em sete realizações distintas (vibrante, tepe, retroflexo, fricativo velar surdo ou sonoro, e fricativo glotal surdo ou sonoro), o maior número entre as consoantes do Português na referida tabela, o que já anuncia também maior possibilidade de variação linguística em sua prolação, ou seja, há, à disposição do utente, mais formas de falar determinado vocábulo, sem que seu conteúdo semântico sofra qualquer alteração: dizer /ta.ɪdi/, com forma retroflexa, ou /tahdi/, de modo glotal, não fará nenhum interlocutor pensar em “manhã”.

Esse tipo de variação – em que a alteração na pronúncia de um segmento não implica alteração de significado ([sadia]/[sadzia] = sã, saudável) – é o que Cagliari (1998, pp.35,36) entende ser uma variação livre. No caso exemplificado pelo autor, em que o /R/ na coda externa varia de vibrante [fazer] para zero fonético [fazeʘ], a explicação para o apagamento do /R/ no final do verbo está no condicionamento pelo contexto de fala: quanto mais informal e mais rápida a pronúncia, maior a suscetibilidade de o /R/ ser apagado. Para mudar de um

fonema sonoro (fricativo velar) para um zero fonético, a rapidez ou a informalidade podem ser condicionantes; mas essa afirmação deve ter sua validade relativizada quando se trata da mudança de um fonema surdo (fricativo glotal [h]) para o zero fonético, uma vez que a distância entre as duas realizações é sobremaneira reduzida: seria impossível, em contextos mais formais, haver o cancelamento do /R/ em final de verbo? A consideração que se tem é que o apagamento do /R/, em alguns dialetos brasileiros, independe de haver ou não rapidez na pronúncia do falante.

Por outro lado, tendo em vista a afirmação de Cagliari (1998, pp.35-36) sobre a relação causal entre brevidade de tempo e apagamento de fonema, há que se questionar a possibilidade de a escrita em que se apaga o R em final de verbo ser uma escrita resultante de pouca reflexão sobre a relação entre letra e fonema. Não se entende a escrita como um decalque da fala, tem-se antes a convicção de que as duas modalidades da língua, ainda que se relacionem, possuem elementos definidores próprios; mas a pouca reflexão ou a ausência desta, motivada por desconhecimento ou pressa para entregar uma atividade, por exemplo, podem levar à omissão de partes de palavras em textos escritos.

Para Câmara Jr. (2004, p.27), os alofones do /R/ seriam causados menos pelo contexto fonológico que pela realização fônica flutuante e seriam sinalizadores de um processo de mudança fonológica em andamento. Isto é, não seriam tão determinantes para definir a forma como o /R/ é realizado as características dos segmentos que o precedem ou o sucedem. Antes, a possibilidade de passar, sem grandes entraves, de uma vibrante uvular múltipla para uma vibrante alveolar múltipla, por exemplo, responderia pela alofonia do rótico.

Em relação ao apagamento do /R/ de que se trata nesta dissertação, cumpre discutir se o zero fonético pode ser contemplado na primeira parte da afirmação de Câmara Jr. (2004): o alofone é uma realização variante de um fonema, ao passo que o zero fonético é a não realização do /R/, outrossim, a maioria das pesquisas já empreendidas sobre os róticos no português brasileiro – conforme se verá na seção 3.1 – apontam para um contexto específico favorecedor do cancelamento do /R/, a coda silábica. Ou seja, há um contexto fonológico propiciando a não realização do /R/. Ao falar em mudança fonológica em andamento, Câmara Jr., em alguma medida, contempla o processo de apagamento do /R/ em coda verbal externa, de vez que, se o cancelamento do /R/ não pode ser visto como uma realidade categórica em todos os dialetos do português brasileiro, sua grande incidência, ao longo do território nacional, também não pode ser menosprezada no estudo da Fonologia do PB.

Masip (2014, p.05) também alude a essa mutabilidade do rótico, ao caracterizar o arquifonema /R/ pela posição pós-vocálica e pela perda de algum traço distintivo. O autor não

especifica qual traço distintivo seria perdido pelo /R/ em coda, mas possibilita intuir uma relação entre posição pós-vocálica, perda de traço distintivo e apagamento do /R/, o que permite considerar a restrição do cancelamento do rótico – considerando indivíduos com aparelho fonador em perfeito estado – à posição de coda e à perda do traço de sonoridade do fonema vibrante, ainda mais se se leva em conta a curva melódica da sílaba, conforme ilustra a seção 3.2, em que o travador silábico, papel desempenhado pelo /R/ nos infinitivos verbais, ocupa posição descendente em relação ao pico de sonoridade: a vogal (núcleo da sílaba). A esse respeito, é interessante observar que todos os quatro arquifonemas (/N/, /l/, /R/ e /S/) possíveis na Língua Portuguesa, em posição de coda silábica, são suscetíveis ao apagamento: levaram → levar; lençol → lençó; vamos → vamo; beijar → beijá. Trata-se de uma constatação que apoia uma das justificativas o apagamento do /R/: o destravamento silábico.

No caso específico do /R/, Câmara Jr (2004, p.27) agrega a informação de que haveria uma gradual posteriorização desse fonema. Isto é, o ponto de articulação passaria a ser não mais a parte anterior, mas a posterior da boca, aproximando-se de uma prolação mais glotalizada e, portanto, cada vez mais aspirada, menos sonora. Silva Neto (1979) tem idêntica compreensão, ao afirmar ter havido alteração no ponto de articulação do /R/ no português: “de uma linguodental tremulante para gutural ligeiramente tremulante, com sensível som aspirado.” (SILVA NETO, 1979, p. 626).

A qualidade de surdo (desvozeado) ou sonoro (vozeado) dos fonemas fricativos velar e glotal, constante do Quadro 01 e relacionada aos estudos de Silva Neto (1979) e Câmara Jr. (2004), importa sobremaneira, na medida em que o desvozeamento significa a emissão fraca, sem vibração das pregas vocais, um som mais aspirado e, por conseguinte, com baixa percepção para quem fala e para quem escuta, o que traz consequências para quem escreve com apoio na fala.

Procedendo à descrição fonológica do Português, Callou e Leite (1990) chamam a atenção para o fato de que, entre as consoantes, as vibrantes (/r/ brando e /R/ forte) recebem tratamento diferenciado. Essa assertiva sinaliza para a importância dos róticos dentro do quadro consonantal da Língua Portuguesa. Segundo as autoras, em posição pós-vocálica, a consoante /R/ reduz o quadro consonantal português pela neutralização dos fonemas, já que, em final de palavra, um ou outro (brando ou forte) podem ocorrer. Reforça-se, assim, a relevância da posição ocupada pelo segmento na sílaba para que este seja percebido com maior ou menor intensidade, e o fato de que o grau de vozeamento do /R/ pós-vocálico não interfere na compreensão daquilo que se queira dizer.

Scliar-Cabral (2003, p. 135) conserva opinião idêntica à de Callou e Leite (1990), e

acrescenta que o arquifonema /R/ apresenta as realizações mais diferentes nas variedades sociolinguísticas brasileiras, aconselhando, por isso, ao professor de Língua Portuguesa, mais atenção, mais observação para a fala do aluno. Essa opinião permite a conclusão de que a variedade de realização do /R/ na fala do estudante pode interferir na forma segundo a qual este aprende a escrita ortográfica. Dito de outra forma, se o aluno não pronuncia nem percebe o /R/, ele pode não representá-lo; nesse caso, o professor, tendo em conta a realidade linguística de seu aluno, pode elaborar estratégias para facilitar a aprendizagem da escrita ortográfica, selecionar textos em que haja uma quantidade significativa da representação ortográfica de determinado fonema, selecionar vídeos para explorar alguma pronúncia, entre outros recursos de aprendizagem.

Ao falar do *status* fonológico das vibrantes, Cagliari (1997, p.35) também comenta o desaparecimento dessa consoante em final de verbo no infinitivo como um processo antigo na língua, e considera seu reaparecimento na forma de tepe [r] nos processos de sândi. Sândi é o processo morfofonológico, dito também “juntura intervocabular” por Cagliari (1998, p.62), que consiste, no caso em estudo, na ressilabificação do rótico em final de palavra seguida de lexema iniciado por vogal, momento em que o /R/, que estava na coda externa de uma palavra, torna-se ataque para a vogal (núcleo silábico) que inicia a palavra subsequente. A seguir, apresentam-se dois exemplos, no primeiro há o apagamento do /R/ na coda externa verbal; no segundo, a ressilabificação por juntura intervocabular ou sândi: “Não vou fazer” /nãw vow fa'ze/; “Não vou fazero almoço” /Nãw vow fa 'ze ru aw 'mo su /.

Esse é um dado que pede verificação: faz-se necessário observar se o sândi presente na fala pode influenciar a escrita, contribuindo para a manutenção do R no infinitivo ou se, ainda com a possibilidade de uma ressilabificação na fala, o R continuaria suprimido dos infinitivos verbais na escrita dos alunos. Essas respostas serão encontradas no sexto capítulo, em que se analisam os dados colhidos nesta pesquisa. É oportuno, pois, que se amplie a discussão em torno do /R/ e de sua representação ortográfica.

A partir das observações elencadas por Silva (1999, p.37-39), é possível delimitar aquelas realizações não pertinentes para o estudo do apagamento do R na coda externa verbal:

- 1) O tepe não foi considerado na coleta de dados deste trabalho, pois seu contexto fonológico é o intervocálico e, ainda que se considerem os casos possíveis de ressilabificação por sândi para o /R/ em final de verbos, há situações em que a coda externa antecede a uma pausa ou a uma palavra iniciada por consoante, e, mesmo na precedência de vogal, não é de todo impróprio que o falante pronuncie o /R/ final de forma mais aspirada, desfazendo o sândi. Isto é, ao lado de contextos como /Vow fa'laR vɛR'dadi/, em que o /R/ final passa de coda a

ataque: /Vow fa‘la Ra ver‘dadi/; não são menos comuns situações como /Vow fa‘la a ver ‘dadi/, ou /’Devis vow‘taR pra ‘kaza/, em que não se realiza o tepe.

2) A fricativa velar vozeada, assim como o retroflexo, e a vibrante alveolar vozeada não são realizações próprias desta investigação, uma vez que estão caracterizadas, no Quadro 01, como sendo de fricção audível, e pesquisar o apagamento do /R/ pressupõe estudar o cancelamento de dado segmento, ou seja, uma fricção gradualmente menos sonora, menos audível.

Em realidade, para confirmar se o rótico em coda externa é glotal vozeado, desvozeado, ou um zero fonético, é necessário que se lance mão de recursos técnicos que permitam conferir, com maior precisão, as propriedades dos segmentos sonoros que compõem a fala de um indivíduo, a exemplo do Praat, software desenvolvido pelos linguistas Paul Boersma e David Weenink para análise de frequência, comprimento de onda, entre outros elementos do som. (CRISTÓFARO-SILVA e YEHIA, 2009)

No que diz respeito aos róticos, este estudo trabalha com o fonema fricativo glotal, que se realiza na coda silábica em final de palavras como “estudar”, “ser”, “fugir”, e “pôr”. Viu-se que, quanto ao grau de vozeamento, a fricativa glotal pode ser sonora (vozeada [ɦ]) ou surda (desvozeada [h]), esta última variação e seu gradual cancelamento é que representam alvo desta análise.

Vale observar que o cancelamento do /R/ em final de palavra – em especial na classe morfológica dos verbos – adquire, no transcurso do tempo, dimensão de traço característico da fala do brasileiro na maior parte dos dialetos do PB, segundo se pode observar da cronologia dos trabalhos de caráter sociovariacionista, pois inúmeros estudos, realizados em diferentes localidades do Brasil, apontam para o enfraquecimento gradativo e o apagamento do /R/.

Veja-se, por exemplo, que, dos estudos de Silva Neto (1979), em que já se considerava a mudança na pronúncia do /R/ para um fonema menos audível, já decorreram trinta e seis anos, e a tendência é que se estabilize na fala o processo de apagamento da vibrante em coda silábica externa, conforme se encontra em Mollica e Fernandez (2003, p.97), cujo estudo analisa a frequência do cancelamento da vibrante nas décadas de 1980 e 2000, considerando aspectos como classe gramatical, dimensão vocabular e tonicidade da palavra. Nesse ponto, convém que se dialogue com outras pesquisas realizadas sobre os róticos, na perspectiva de apresentar um panorama dos estudos que se voltaram, em alguma medida, sobre os fenômenos de apagamento ou manutenção do /R/ no português brasileiro, no período de 1930 a 2014.

3.1 O Apagamento do /R/ no Português Brasileiro

Marroquim (1996, p. 61-62), estudando a fala de pernambucanos e alagoanos, afirma que, na linguagem popular, a única consoante a ser pronunciada em final de palavra é o [s], e ainda assim, considerando as alterações sintáticas na concordância presente na fala popular, apenas em determinantes (artigos, numerais e pronomes). Marroquim, já àquela época, na década de 1930, observava e registrava a tendência para o apagamento do /R/ final na fala não monitorada, e dizia não haver muita diferença nas pronúncias em espaços urbanos e não urbanos. Marroquim, entretanto, em seu trabalho, aborda a ocorrência do apagamento do /R/ final apenas para o contexto de meio de frases, antes de palavra iniciada por consoante, a exemplo de: “Ela não quer maçã” /ela nãw ke ma'saN/, “O professor saiu mais cedo” / u profe'so saiw mays 'sedu/. A perspectiva que se utiliza nesta dissertação é de não ser muito diferente o esmaecimento do /R/ em final de palavra no fechamento de frases: “Ela ainda vai chegar” / ela aiNda vay che'ga /.

Na década de 1950, Nascente (1953, p.51), pesquisando a fala carioca, dá conta de uma pronúncia que ele chama de leve para o /R/ em final de palavra, entre as pessoas ditas cultas, enquanto nas camadas populares haveria a queda da vibrante final. Esse estudo interessa para se pontuar que o fenômeno do apagamento do /R/ não é restrito às regiões Norte e Nordeste, e que, como se observa, a tendência é para a queda do fonema vibrante final, de vez que, mesmo entre as pessoas com maior possibilidade de escolarização, o abrandamento na prolação do fonema já era perceptível.

Votre, na década de 1970, concentrando-se na variável nível de escolaridade (alfabetizados X universitários), pesquisa o cancelamento das sílabas travadas no falar carioca. O autor argumenta serem fatores importantes para a manutenção ou supressão do /R/ final a classe morfológica e o contexto fonológico seguinte, considerou ainda a variável escolaridade como significativa para a permanência do molde silábico cvc, consoante-vogal-consoante. (VOTRE, 1978, p.38).

Interessante é observar, nos dados colhidos pelo pesquisador, que, apesar do alto índice de preservação do /R/ final pelos universitários em oposição ao apresentado pelos alfabetizados, quando se comparam os dados considerando a classe morfológica da palavra, observa-se que houve uma queda de preservação da vibrante final nos verbos no infinitivo: nomes (48%; 75%), futuro do subjuntivo (10%; 17%), infinitivo (6%; 16%), em que o primeiro percentual corresponde à realização do /R/ pelos alfabetizados, e o segundo, aos dados colhidos entre a classe universitária.

Há, pois, um decréscimo de manutenção do travador silábico no infinitivo de 75% para 16% entre os universitários, como comprovam os dados de Votre (1978, p.39), que se revelam bem significativos, portanto, para que se postule não ser tão determinante o fator escolaridade para a manutenção do /R/ em coda verbal: os não universitários apagam mais o /R/ em final de verbo (94%), mas os universitários não deixam de fazê-lo (84%). O alto índice de cancelamento da vibrante travadora de sílaba estaria relacionado à redundância informacional presente em contextos como os de locução verbal. (VOTRE, 1978, p.39).

Assim, dizer /'vamus pu'lah/ ou / 'vamus pu'las/ não acarretaria mudança de informação, já que seria um dado previsível, no nível da fala, o lexema oxítono como segundo elemento de uma perífrase em que se nomeie uma ação (chutar), ou um processo (envelhecer): “Cheguei a chutar a bola”, “Ele começou a envelhecer naquele dia”. Dito de outro modo: todo infinitivo, impessoal, não monossílabo, é oxítono: **chamar**, **pretender**, **repor**, **sair**, todos têm sua sílaba final travada, deslocando, portanto, o acento tônico para a borda mais à direita da palavra.

Na década de 1980, Tessyer (1997) concede à vibrante duas alusões: num primeiro momento, considerando as inovações fonéticas no português lusitano, no século XIX, lembra a pronúncia uvular para o [r̥] forte e sua realização velarizada e desvozeada, que teria se disseminado não apenas em Lisboa, mas em todo o país, no século XX, o que aponta para um fenômeno não localizado e restrito ao Português brasileiro; ao tratar das inovações fonéticas do português no Brasil, o autor registra o apagamento do /R/ em coda silábica, mas o restringe às situações de fala não monitorada, que ele chama de “familiares e vulgares” (TESSYER, 1997, p.78-104).

Os trabalhos de Marroquim (1996) e de Nascentes (1953) dialogam com o de Tessyer (1990), no que diz respeito à supressão do /R/ em final de palavra em contexto de fala sem tensão, relaxada. Entretanto, a tese de Votre (1978), que aborda, entre outros casos de variação fonológica, a supressão do /R/ em coda silábica, já anunciava, em consonância com o trabalho de Nascente (1953), uma generalização perceptível do apagamento desse fonema na coda verbal dos infinitivos na comunidade carioca.

Voltaram-se também para a realidade linguística do Rio de Janeiro Callou e Serra (2002), que, estudando dados de falantes cultos das décadas de 1970 e 1990, em Salvador e na capital fluminense, apontam a coda final como a posição preferencial para o apagamento, levando em conta a ideia de ser a palavra, e não a sílaba, o domínio do apagamento, ou seja, seria determinante para a preservação ou cancelamento do /R/ a posição do lexema (verbo ou não verbo), fechando um sintagma entoacional (“[Brigar], [não é] [o mais correto]”) ou uma

palavra prosódica (“[O melhor] de tudo é isso”). Em que pese não ser esse o direcionamento da análise empreendida nesta pesquisa, o trabalho de Callou e Serra (2002) interessa por ser um estudo de tendência que aponta, num período de tempo, uma direção tomada por uma comunidade linguística, a saber: em Salvador, no intervalo de duas décadas, o apagamento do /R/ em coda externa atinge itens verbais e itens não verbais, naqueles o cancelamento do segmento rótico já não encontraria quaisquer obstáculos; no Rio de Janeiro, no mesmo espaço de tempo, foi observado também um crescimento nas ocorrências de apagamento do rótico em coda silábica mais em verbos que em não verbos (CALLOU e SERRA, 2002, pp.17-18).

Considerando informações coletadas entre as décadas de 1980 e 1990, Monaretto (2009, p. 151), interpreta os dados do projeto Variação Linguística Urbana no sul do Brasil – VARSUL, e informa o apagamento como a variante do rótico com mais alta frequência na posição de coda final em seis cidades do sul do Brasil: Londrina e Pato Branco (PR); Lages e Blumenau (SC); Panambi e Flores Cunha (RS). Ainda lembra a autora, a partir da realidade pesquisada no Sul, que o apagamento seria exclusivo da posição de coda, ao passo que as outras variantes (tepe, velar e retroflexo) apareceriam em todas as posições da sílaba, inclusive na coda.

Há, importa dizer, uma relação notadamente forte entre a posição de coda final e o cancelamento do rótico, de vez que, mesmo na realidade linguística do Sul do Brasil, em que Monaretto (2009, p.150) registra não uma posteriorização da vibrante como observara Câmara Jr. (2004), mas sua realização na zona anterior da boca, diminuindo a possibilidade de glotalização e aspiração do fonema, a posição de coda final ainda apresenta a não realização do rótico como a característica mais frequente na fala dos moradores das seis cidades pesquisadas por Monaretto (2009). O apagamento do /R/ em coda é característico, nesse caso, porque todas as variantes da vibrante são registradas, com diferentes graus de frequência, e independente de posição na sílaba, em todas as cidades que fornecem dados para o VARSUL: na posição de ataque silábico, um informante de Flores Cunha pode realizar um tepe, e um falante de Londrina pronunciar um velar; mas ambos apagarão o /R/ na coda final. (MONARETTO, 2009, p.151)

Investigando a pronúncia dos moradores de Fortaleza, Alencar (2004) informa que, no caso da vibrante, a posição pós-vocálica em final de palavra pode concorrer para o cancelamento total do segmento. Considerando ainda as posições assumidas pela vibrante na sílaba, a autora lembra que há uma preferência pelo apagamento na posição final, em concordância com os resultados obtidos por Monaretto (2009) na região Sul do Brasil. Alencar (2004, p.138), afirma, à guisa de conclusão, que o fenômeno do apagamento do /R/

em final de vocábulo estreita-se mais a questões estruturais que sociais. Se se considerar que os estudos citados das décadas de 1930, de Marroquim (1996), e 1950, de Nascentes (1953), traziam a distinção na fala entre categorias sociais – Antenor Nascente, por exemplo, fala em classes cultas e incultas –, pode-se apostar em uma crescente estabilização do fenômeno do apagamento da vibrante para a sociedade como um todo.

Carvalho (2009), em estudo sobre o falar piauiense, com o viés da análise acústica e adotando, também, como suporte a teoria variacionista, registra o zero fonético, correspondente ao apagamento do rótico, como uma variante bastante produtiva no português brasileiro. A pesquisadora conclui que se trata de um fenômeno não mais restrito às pessoas não escolarizadas, perdendo assim, paulatinamente, o ranço de variedade linguística desprestigiada socialmente. No trabalho de Carvalho (2009, p.27), encontrou-se a informação de que o zero fonético aparece igualmente na fala dos moradores de Belo Horizonte. Trata-se de um dado importante, pois corrobora com a ideia já levantada de que a queda do /R/ não se restringe aos falantes nortistas e nordestinos, mas assume status de realização comum ao longo do território brasileiro. Na pesquisa de Carvalho (2009), o zero fonético ocupa a segunda posição entre as variantes do rótico, perdendo apenas para a fricativa glotal. Segundo a pesquisadora:

os resultados apontaram tendência ao apagamento do rótico, figurando em segundo lugar no cômputo geral dos dados; mesmo quando ocorre sua manutenção, a realização é caracterizada por uma variante que indica o enfraquecimento do /r/, a fricativa glotal [h], que corresponde a 50% dos resultados gerais (CARVALHO, 2009, p.151).

Se se considera que a fricativa glotal, tal como aparece no trabalho de Carvalho (2009), é um fonema desvozeado, segundo se depreende do quadro dos fonemas consonantais proposto por Silva (1999, p.39), fica patente um direcionamento para o cancelamento do rótico em determinados contextos fonológicos. No que tange ao fonema glotal, vale a pena considerar o trabalho de Abaurre e Sândalo (2003), que, assumindo uma posição mais gerativista na discussão a respeito do rótico no Português, e, utilizando recursos eletrônicos como o software Praat, para analisar a prolação de pessoas de diferentes regiões do Brasil, contribuem com as seguintes informações sobre o /R/ do Português Brasileiro:

a debucalização de coronais contínuas é um processo comum no português brasileiro (...). Registre-se, ainda, que, em certas regiões do nordeste várias fricativas estão passando por esse processo (cf [h]ente, ‘gente’; [h]amo (s), ‘vamos’) [...] assim interpretamos o [h] –variante que representa o erre forte na maioria dos dialetos do português –como efeito de um processo de debucalização da vibrante alveolar [...] uma mudança de vibrante para fricativa glotal é explicada na geometria de traços como debucalização, mas pode também ser facilmente explicada pelo estruturalismo

como um processo de enfraquecimento (ABAURRE e SÂNDALO, 2003, p.169).

Abaurre e Sândalo (2003) atestam a generalização do abrandamento dos róticos, a partir da constatação de que, em muitos dialetos nordestinos, outras fricativas (/g/, /v/) são realizadas de forma glotal como o [h] verificado na coda silábica de palavras como “marte” /’mah.ti/ ou “cantar” /cã.’tah/. A consideração que se tece é sobre a diferença quantitativa da debucalização das fricativas: enquanto a passagem do [g] ou do [v] para [h] acarreta depreciação social para seus falantes, o mesmo não se dá com a mudança de [r] em [h] em final de palavra: se não há restrição social para uma pronúncia, os indivíduos realizam-na e propagam-na. Destarte, o apagamento do /R/ em coda silábica trata-se de um fenômeno disseminado em todas as classes sociais e, segundo Callou e Serra (2002, p.5), o exemplo de uma mudança ascendente, em relação ao fator escolarização, uma vez que, mesmo entre os universitários, registra-se aumento na frequência de apagamento do /R/ em coda verbal.

Lima (2013) pesquisa a realização dos róticos em Goiânia, Goiatuba e Uberlândia e apresenta uma revisão sobre os estudos já empreendidos a respeito desses fonemas no Português Brasileiro. A autora faz um apanhado das análises sociolinguísticas realizadas em diferentes localidades do Brasil. Embora os resultados sobre a variação linguística no Brasil estejam baseados em materiais heterogêneos (artigos, pesquisas acadêmicas, e resultados parciais de atlas linguísticos) e apresentem os róticos em diferentes contextos (início de palavra, como segundo elemento de grupo consonantal, coda medial, coda final) com informantes de faixas etárias, gêneros, classes sociais e níveis de escolaridade não coincidentes entre os trabalhos pesquisados, considerou-se este um material importante dado o fato de ele ratificar algumas informações já levantadas e apresentar elementos novos como o grande percentual de apagamento dos róticos em coda verbal no estado do Acre (94%), e a realização de uma vibrante aspirada, no falar da Paraíba (LIMA, 2013, pp.74-78).

A seguir, faz-se uma síntese do quadro elaborado pela pesquisadora para a realização do rótico em coda silábica. Lima (2013, pp.86-87) não considera o zero fonético, apesar de este aparecer em mais de uma análise estudada, como no já mencionado estado do Acre, além do Ceará, do Rio de Janeiro e de Santa Catarina. Elencam-se os dois resultados que permitem considerações sobre o apagamento do /R/:

- 1) Fricativa Glotal surda [h]: Amazonas, Pará, Piauí, Ceará, Paraíba, Santa Catarina, Rio de Janeiro;
- 2) Velar surda [x]: Bahia, Sergipe, Goiás, Minas Gerais, Rio de Janeiro.

Na análise apresentada por Lima (2013), a vibrante simples ocupa posição em quatro estados no Sudeste e no Sul; a vibrante múltipla não aparece em nenhum dos quatorze estados

pesquisados, o mesmo se dá com a realização do rótico como aproximante alveolar; a forma retroflexa é registrada em seis estados; a velar surda aparece em cinco estados, enquanto a velar sonora em apenas uma unidade da federação; ao passo que a glotal tem sete registros. Interessa aqui pontuar que, em todas as análises, o apagamento do /R/ aparece na posição de coda, chegando a 86% em algumas cidades do Paraná e 84% no contexto de final absoluto em Santa Catarina, conforme estudos realizados por Lima (2013, pp.83-84).

A grande incidência de fricativa glotal desvozeada e de velar desvozeada nos estados pesquisados corrobora, assim, para que se postule o progressivo apagamento do rótico no português brasileiro no contexto de coda silábica.

Em trabalho recente, Pedrosa (2014) apresenta um quadro sobre a relação dos aspectos variáveis da fala que influenciam a escrita, e traz entre as consoantes em posição de coda, o /R/ pós-vocálico com valor de zero fonético no contexto final de palavra. A pesquisadora lança mão de dados do Projeto Variação Linguística no estado da Paraíba, VALPB, com a indicação de que o apagamento é uma das mais recorrentes variáveis da fala a ser transferida para a escrita.

Como se pode observar, a inclinação para a perda do /R/ final em palavras é uma tônica que não pode ser desprezada por quem trabalha em sala de aula, dadas as consequências que acarreta para a escrita dos alunos. Por conta disso, é fundamental que se estudem e se aprofundem os conhecimentos a respeito da fonética e da fonologia da Língua Portuguesa, e um documento importante, nesse aspecto, é o Atlas Linguístico do Brasil, projeto que se iniciou em 1996, portanto, há mais de uma década e que, embora não tenha sido concluído, já aportou valiosas contribuições para o conhecimento do português falado pelos brasileiros. Integrante desse projeto, o Atlas Linguístico do Maranhão, ALiMA, traz informações que mais de perto interessam a este estudo, uma vez que mapeia o falar dos maranhenses da capital e do interior do estado (BEZERRA e ROCHA, 2006).

Para efeito de ilustração, veja-se o trabalho de Reis (2010), que, embora investigue apenas os casos de rotacismo no Maranhão, apresenta um quadro revelador da realidade sobre a supressão do /R/ na fala dos maranhenses: a pesquisadora, utilizando corpus do banco de dados do ALiMA, registra a pronúncia de 16 informantes, sendo 02 homens e 02 mulheres de cada um dos 04 municípios escolhidos (São Luís, Bacabal, Brejo e Pinheiro) de diferentes mesorregiões maranhenses, o que dá uma dimensão do estágio em que se encontra o fenômeno do apagamento do /R/ final no Maranhão. A palavra escolhida foi “calcanhar”, houve apenas duas ausências de resposta em São Luís, mas os demais entrevistados, fazendo ou não rotacismo na primeira sílaba, suprimiram o /R/ final: “calcanhá”, “carcanhá”, “cacãia”,

tais foram as respostas obtidas pela pesquisadora, nelas é possível observar a proeminência acentual da palavra sinalizada com o recurso do diacrítico acento agudo: registra-se a tonicidade da palavra, mas não se representa o rótico em coda externa, dando a entender que os informantes da pesquisa, em sua maioria, apagam-no (REIS, 2010, p.37).

Os dados colhidos dos trabalhos do ALiMA contribuem para que se tenha um quadro geral sobre a realização fonética, o léxico, a sintaxe e a semântica do português falado no Maranhão. De posse dessas informações, o professor pesquisador poderá confrontar com dados diagnosticados em sala e, assim, ratificar ou retificar os elementos apontados pelos pesquisadores da academia. Importa lembrar que o Atlas Linguístico do Maranhão não opera com indivíduos da mesma faixa etária com que se trabalhou neste estudo: enquanto o ALiMA explora a faixa dos 18 aos 65 anos, esta pesquisa foi realizada com indivíduos da faixa etária de 11 a 13 anos. Apesar da distância entre as faixas etárias, há um ponto congruente: o ALiMA utiliza como marco de escolaridade o sétimo ano do Ensino Fundamental, ou seja, uma escolarização bem próxima da pesquisada neste trabalho, o sexto ano do EF.

Os resultados preliminares do ALiMA reforçam os estudos apresentados em épocas diferentes por pesquisadores como Nascente (1953), Marroquim (1996), Callou e Serra (2002), e Carvalho (2009): a tendência ao apagamento do /R/ em final de palavra. Veja-se, então, o que dizem os pesquisadores da Universidade Federal do Maranhão:

no *corpus* analisado, foram encontrados 437 vocábulos terminados em /R/, assim distribuídos: 279 (63,85%) com realização do zero fonético e 158 (36,15%) com preservação do /R/. [...]

Com relação à classe morfológica do vocábulo, nossos resultados ratificam o que tradicionalmente vêm mostrando os estudos já realizados sobre a influência dessa variável na variação do /R/ final. É justamente nos verbos, no infinitivo, que verificamos considerável índice de apagamento do /R/ (208/337). Esse resultado provavelmente se deve ao fato de estar havendo também, no falar do Maranhão, uma tendência a reduzir a redundância informacional que apresentam as formas de infinitivo – presença do /R/ final, como marcador de infinitivo, e tonicidade. (...) Até onde pudemos observar, as variáveis sociais sexo e faixa etária não se mostraram relevantes no que concerne ao apagamento do /R/, uma vez que o fenômeno ocorreu tanto na fala de jovens como na de informantes de meia idade, de ambos os sexos. No que diz respeito à escolaridade, verificamos que os menores índices de apagamento foram registrados na fala de informantes com nível universitário, sem que as variáveis idade e sexo se mostrassem relevantes. [...]

Em relação ao português falado no Maranhão, a análise dos dados indica que, no *corpus* coletado, o apagamento do /R/ é mais frequente e está muito mais avançado. Ocorre em qualquer dos seguintes contextos: antes de consoante, como em *viajar com* [via'ʒaɔ̃ kɔ̃]; antes de vogal, como em *meter a mão* [me'tes a mãw] e seguido de pausa, como em *açúcar* [a'sukaɔ̃]. Dessas três possibilidades, a pausa se apresenta como fator favorecedor do apagamento, enquanto o segmento vogal demonstra fraca atuação (RAMOS, ROCHA e ROCHA, 2004, p. 421- 424).

Confere-se no trabalho do ALiMA que a maioria dos vocábulos apresentam – diferentemente do que se viu em relação ao falar dos piauienses e dos moradores de Belo

Horizonte – o zero fonético como a principal variante do rótico para final de palavra. Não se leva em conta neste trabalho a ideia de que o apagamento do /R/ no final dos verbos em infinitivo seja motivado pela necessidade de cancelamento da redundância informacional, como postularam Ramos, Rocha e Rocha (2004), em consonância com autores como Votre (1978, p.39). O apagamento do /R/ em coda acontece, ainda que em menor frequência, com outras classes morfológicas, isto é, a tese da redundância informacional não se aplicaria a pares como “amador” e “amado”, ou “amar” e “ama”, uma vez que /ama'doR/ e /a'madu/ ou /a'maR/ e /'ama/ apresentam significados distintos (“quem ama” e “quem é amado”; “gostar de” e “governanta”, respectivamente), a alteração da posição da sílaba tônica implica, assim, novo item lexical, provido de significado distinto em cada elemento do par de palavras.

Além do que, situações de escrita como a que se observa no par “vou cantar” e “vou canta”, em que se dá a não pertinência de um infinitivo paroxítono, reclamam a necessidade de imediata atribuição de um acento gráfico para marcar a tonicidade da última sílaba em “vou cantá”, caso não seja representado o travador silábico /R/ pelo morfema de infinitivo R. A redundância informacional de que falam os autores supra restringe-se, pois, à modalidade oral da língua, não tendo justificativa na escrita.

Prefere-se, destarte, entender o caso da supressão do /R/ em final de palavra como uma questão estrutural da sílaba em Língua Portuguesa, com motivação fonético-fonológica. Esse aspecto é discutido na seção 3.2. Não se desconsidera, claro está, o peso da informação morfológico-gramatical: em todos os trabalhos estudados, o infinitivo é um favorecedor do apagamento do rótico em contexto de coda final. Entende-se, contudo, que a subjacência fonológica da forma infinitiva dos verbos, ou seja, a sílaba final travada é determinante para o processo fonológico do cancelamento do /R/ em coda externa. Importante ainda é a consideração de Ramos, Rocha e Rocha (2004) a respeito da diversidade de contextos favorecedores do apagamento do /R/. Trata-se de uma informação que apoia a ideia da crescente generalização do fenômeno da omissão do /R/ em coda silábica.

A esse respeito, veja-se que, reportando-se ao Português brasileiro, Bortoni-Ricardo (2004, p.51) estipula a existência de contínuos (de urbanização, de oralidade-letramento, e de monitoração estilística) que auxiliariam na descrição do PB como uma língua rica em variação linguística. No contínuo de urbanização, que compreenderia uma linha imaginária cujas pontas seriam os polos rural e urbano, e o centro seria o polo rurubano, caberiam traços descontínuos e traços graduais.

Os traços descontínuos corresponderiam a usos linguísticos “típicos dos falares situados no polo rural”, que, de acordo com Bortoni-Ricardo (2004, p.53-54), perderiam força

à medida que a linha se aproximasse da ponta do polo urbano; os traços graduais seriam aqueles usos que perpassariam todo o contínuo. Lançando mão de texto do personagem Chico Bento, de Mauricio de Souza, ao analisar a forma “tivé” (estiver), presente na história em quadrinhos, a autora entende que a perda do fonema /R/ final é um traço gradual, ou seja, não estaria mais restrito ao polo rural. Importa frisar que a autora se vale de um gênero textual da modalidade escrita para descrever o português falado no Brasil, o que, de certa forma, respalda a proposta de, a partir da retextualização de uma HQ, possibilitar a reflexão sobre as relações entre fala e escrita, para reduzir o percentual de omissão do R nos infinitivos verbais. Mais adiante Bortoni-Ricardo volta a tratar da realização do /R/ no português brasileiro, ressaltando que:

além da variação no modo e no ponto de articulação do /r/ pós-vocálico, que é de natureza regional, esse fonema apresenta uma peculiaridade para a qual nós, professores, devemos ficar muito atentos. Em todas as regiões do Brasil, o /r/ pós-vocálico, independente da forma como é pronunciado, tende a ser suprimido, especialmente nos infinitivos verbais (correr > corrê; almoçar > almoçá; desenvolver > desenvolvê; sorrir > sorri). Quando o suprimimos, alongamos a vogal final e damos mais intensidade a ela (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 85).

Bortoni-Ricardo (2004) insere outro dado à questão: qualquer variante (velar, retroflexo ou glotal) tenderia à queda em final de sílaba, mormente nas formas verbais de infinitivo. Interessa considerar também que a autora fala do apagamento do /R/ tão somente nas formas que trazem o padrão cvc, o que está comprovado nos exemplos vistos no excerto supra, assim formas como “ar” não sofreriam – ou teriam poucas chances de sofrer – o processo fonológico do apagamento. O padrão cvc é, além disso, o mais característico das formas verbais de infinitivo: can-tar, di-zer, pe-dir, pro-por, pois não são tão produtivos os verbos com terminação vc, como os terminados em ar (ensaboar), ou er (roer), além dos verbos ir e sair.

Ao abordar a sílaba, e seus constituintes – Bortoni-Ricardo (2004) fala em alongamento da vogal, a partir da supressão da coda –, é necessário voltar a atenção para o modo como a Fonologia trata a questão. Nesse ponto, cumpre que se dedique algum espaço para falar da posição do rótico na sílaba de Língua Portuguesa, e o que os pesquisadores vêm encontrando nessa área, momento em que se consideram, entre outros, os trabalhos de Callou, Leite e Moraes (2002) e Bisol (2005).

3.2 O /R/ e a posição de coda silábica

O estudo da sílaba é de suma importância dentro da Fonologia autosegmental, é esse

modelo que, segundo ensina Silva (1999), possibilita a descrição de aspectos da fala como o ritmo, marcado pelos componentes da sílaba. A autora declara textualmente:

o modelo autosegmental expressa formalmente a relação entre constituintes silábicos e posições silábicas avaliando o comportamento de sílabas leves e sílabas pesadas em relação ao estabelecimento de padrões acentuais e da construção do ritmo da fala. Sílabas leves tem uma única posição esquelética associada a rima (geralmente o núcleo). Sílabas pesadas tem duas ou mais posições associadas à rima. Ou o núcleo é ramificado (e temos ditongos ou vogais longas) ou o núcleo é seguido de consoante(s). Estudos mostram uma relação íntima entre a representação de sílabas leves e pesadas e a marcação do acento e a construção do ritmo da fala (SILVA, 1999, p. 216).

Sílabas pesadas são ditas também sílabas travadas, e a constituição de que fala Silva (1999), a respeito de núcleo e rima, guarda relação com a proposta de composição da sílaba no modelo arbóreo, em que δ (a sílaba) se desdobra em dois componentes: o onset (ou ataque) e a rima, e esta se ramifica em núcleo e coda. Onset e coda não são elementos indispensáveis à sílaba; a rima com seu núcleo, sim. Na Língua Portuguesa, só vogais preenchem o núcleo, qualquer consoante pode preencher o onset, mas apenas os fonemas consonantais /l/, /N/, /R/ e /S/ podem figurar na posição de coda. O máximo de segmentos a que se pode chegar em uma sílaba é ccvvc (consoante-consoante-vogal-glide-consoante-consoante), como explica Silva (1999, p.154).

No que concerne à relação entre sílaba e acento, tem-se a informação de que as palavras com sílaba final travada são, em geral, oxítonas (vender, capuz, azul, amor, transitar), as com sílaba final destravada são, em sua maioria, paroxítonas (sapato, cadeira, leve, esposa, ramo), conforme se pode depreender dos trabalhos de Bisol (2005, pp.154-156) e de Scliar-Cabral (2003), para quem: “sendo os vocábulos paroxítonos terminados pelas letras ‘a’, ‘o’ ou ‘e’, seguidos ou não de ‘s’, os mais numerosos do português, dispensam o acento gráfico, coincidindo, portanto, com a forma não marcada do Português” (SCLIAR-CABRAL, 2003, p.77).

Quando essa norma é transgredida lança-se mão, na língua escrita, do recurso do acento gráfico para sublinhar a extraordinariedade prosódica e estrutural daquele vocábulo (revólver, lápis, ônix; jacaré, vatapá, mocotó). Esses são dados de que se pode dispor para levar um aluno a perceber as regularidades estruturais e fonológicas da Língua Portuguesa.

Masip (2014, p.114) informa, por exemplo, ser característica do Português “a diacronia silábica: as sílabas tônicas duram mais do que as átonas quando estão situadas no fim da palavra ou grupo fônico, antes de pausa.” Trata-se de um importante adendo, pois os infinitivos têm, em sua coda externa, a sílaba tônica e nela o/R/ travador silábico e morfema indicador do infinitivo. Dessa forma, a duração da sílaba travada poderia responder pelo

apagamento do /R/, tendo em vista o fato de que, nos verbos, segundo Cagliari (1997, p.101), o acento recairia sempre na vogal temática (a, e, i), afirmativa essa em consonância com Scliar-Cabral (2003, p.185), que diz serem arizotônicas todas as formas do sistema do infinitivo verbal. Isto é, o acento tônico recai, nas formas de infinitivo, sempre nos grupos vt + r (vogal temática + desinência de infinitivo), ou ar, er/or, e ir. Se o acento cai na vogal, o /R/, menos sonoro, fica passível de cancelamento, em favor do padrão silábico cv, consoante-vogal.

Por outro lado, caso se leve em conta a assertiva de Bortoni-Ricardo (2004, p.85) de que a supressão do /R/, no final de infinitivo, conferiria à vogal temática maior alongamento e densidade, há que se pensar na possibilidade de traços do /R/ serem assimilados pela vogal que lhe antecede, fato que explicaria o alongamento da vogal proposto por Bortoni-Ricardo (2004, p.85) e sugerido por Masip (2014, p.114). No trabalho de Bortoni-Ricardo (2004), encontra-se outro argumento para explicar o como e o porquê da lenização e consequente supressão do /R/ na coda externa verbal: “No Brasil, as sílabas pretônicas têm quase a mesma duração da tônica. Resulta daí que há menos energia para a articulação dos finais das palavras.” (BORTONI-RICARDO, 2004, p.101).

Se os verbos no infinitivo são oxítonos e as sílabas pré-tônicas apresentam duração aproximada à da sílaba tônica, no caso a última, faz-se necessário estabelecer a diferença de tonicidade entre as sílabas componentes da palavra, momento em que a assimilação de traços do /R/, apagado pelo afrouxamento articulatório no final da palavra, pode concorrer para o alongamento da vogal e a manutenção e o reforço do acento tônico. Com vistas a corroborar o dito, veja-se que, para a Teoria da mora, “quando um segmento é apagado por uma regra fonológica, a sua duração pode permanecer intacta e ser reassociada a outro segmento adjacente” é o que ensina Collischonn (2005, p.107), exemplificando o caso, na língua koni, de uma vogal curta ser alongada após a queda da consoante que lhe seguia.

Guardadas as peculiaridades entre as línguas portuguesa e koni, entende-se ser cabível a reflexão sobre a Teoria da mora para explicar o apagamento do fonema consonantal rótico em coda silábica e o deslocamento de sua propriedade sonora para a vogal, com vistas a se conformar ao padrão da sílaba portuguesa.

Em relação ao padrão silábico do Português brasileiro, Câmara Jr. (2004, p.38) dá notícias de que as sílabas livres (sem coda) predominam sobre as travadas. A produtividade da forma cv (consoante – vogal) aponta para sua prevalência dentro de um texto e, por conseguinte, para a rejeição de outro tipo de formação, como vc ou vcc. Esse também é um dado que pode ser conferido em trabalho de análise de constituintes silábicos de palavras em

redações de alunos, por exemplo.

Na Gramática do Português Falado (2002), em que se organizam trabalhos de diferentes linguistas e sociolinguistas brasileiros voltados para a língua falada no país, Callou, Leite e Moraes (2002) destacam o processo de enfraquecimento consonantal no português do Brasil. Ali os pesquisadores apresentam o seguinte esquema para o fenômeno de que se tem falado nesta dissertação: “R ~ x ~ h”, que se interpreta como sendo um crescente enfraquecimento do rótico, que passa de vibrante a fricativo e deste a um fonema aspirado, donde se espera um decorrente apagamento (Callou, Leite e Moraes, 2002, p.537).

Os autores entendem ser a posteriorização do /r/ um exemplo de pronúncia regional e vão ao encontro da ideia de Marroquim (1996), ao explicarem o processo do enfraquecimento consonantal como oriundo do relaxamento da articulação, ou seja, uma explicação mais científica para a chamada lei do menor esforço, lembrada nos estudos de Marroquim (1996). Estudando a realização dos fonemas [s], [l] e [r], os autores argumentam que:

essa questão deve ser analisada dentro de um quadro mais amplo, de uma tendência geral para uma posteriorização da articulação das consoantes que travam sílaba em português, como um passo para a perda da consoante na posição de coda, chegando ao padrão silábico ideal CV (CALLOU, LEITE e MORAES, 2002, p. 538).

Voltando-se para o caso do rótico, lembram que o enfraquecimento da vibrante é um traço comum a várias línguas e dizem que, na atualidade, em relação ao Português Brasileiro, a realização como fricativa glotal surda é predominante em muitos dialetos. Apesar de o trabalho centrar-se na pronúncia do /R/ em posição de coda silábica interna, os autores remetem à coda de final de palavra, afirmando que:

a realização do R, determinada dialetalmente, vai de uma vibrante múltipla alveolar (rara em posição de coda) a um zero fonético (em posição final de vocábulo). Essa possibilidade de variadas realizações pode ser vista como vestígio de um processo de enfraquecimento, que leva até mesmo ao apagamento do segmento. A sequência postulada seria: RR ~R~X~h~Ø (CALLOU, LEITE e MORAES, 2002, p. 544).

No excerto anterior, viu-se que o cancelamento da consoante em final de coda tem como fito a reestruturação da sílaba para o padrão básico cv. Esse é um raciocínio idêntico ao que explica as inserções vocálicas em encontros consonantais, a exemplo de [fu'lo] para “flor”.

Ao referir-se à escala de sonoridade dos fonemas da Língua Portuguesa, o trabalho de Collischonn (2005, p. 111) agrega a importante informação de que as líquidas – classe em que se insere o rótico – são as consoantes mais próximas das vogais, e que compartilham com estas o traço + silábico. O valor dessa nota está em que, a partir desse conhecimento, pode-se compreender o apagamento do /R/ como resultado de um processo de assimilação de traços

entre os fonemas vocálico e consonantal, isto é, por apresentarem traços aproximados, a consoante, menos sonora, seria apagada em detrimento da vogal, núcleo da rima e segmento mais sonoro.

Silva (1999, p.50) exemplifica o processo de assimilação sofrido pelo rótico, considerando os traços de vozeado e desvozeado, a partir do segmento consonantal que lhe segue: em “amargo” o /R/ seria vozeado porque o /g/ o é, em “aorta” o desvozeamento do /R/ estaria vinculado ao baixo grau de vozeamento do /t/. Mesmo entendimento apresenta Cagliari (1997) em relação ao compartilhamento de traços entre o rótico e o segmento a ele subsequente. Postula-se, entretanto, nesta dissertação, que algum traço do /R/ pode ser assimilado pela vogal que o antecede, provocando, assim, sua perda. Ou seja, a vogal seria mais sonora e alongada no final das palavras travadas pelo rótico, porque assimilaria deste mais sonoridade.

Quando Bortoni-Ricardo (2004, p.85) informa que é conferida maior intensidade à vogal final dos infinitivos com a queda do travador silábico, suscita o questionamento sobre a relação entre o apagamento do /R/ e a intensificação sonora da vogal que lhe antecede. Por isso acredita-se que a sonoridade do /R/ – pontuação 02 na escala de sonoridade apresentada por Collischonn (2005, p.111) – pode ser assimilada pela vogal (pontuação 03 na escala de sonoridade), o que concorreria para o cancelamento do rótico em final de verbos.

Considera-se que a assimilação pode ser orientada de um segmento para outro que o precede, porque, ao falar da Premissa 1 da Fonêmica “os sons tendem a ser modificados pelo ambiente em que se encontram”, Silva (1999) conceitua ambiente ou contexto como aquilo que antecede ou sucede determinado segmento. Os três ambientes demarcados como mais propícios para a modificação de um fonema são compatíveis com o cancelamento do /R/ em coda externa: “a) sons vizinhos: precedentes ou seguintes; b) fronteiras de sílabas, morfemas, palavras e sentenças; c) posição do som em relação ao acento” (SILVA: 1999, p.119).

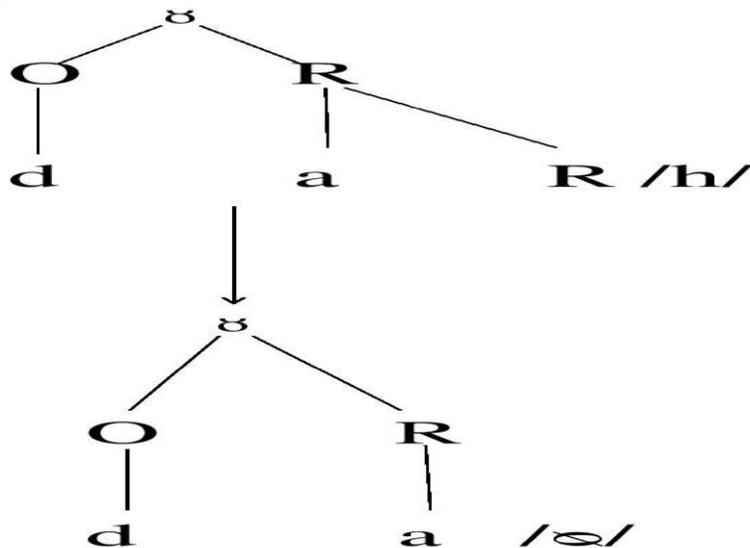
Ressalte-se que o /R/ em final de verbos tem como sons adjacentes que o precedem as vogais /a/, /e/, /o/ e /i/, com as quais guarda traços compartilhados, como os de sonoridade e continuidade, segundo se pode ver no trabalho de Matzenauer (2005, p.44). Trata-se o R de um morfema em fronteira de sílaba; e o acento tônico no infinitivo verbal recai na vogal temática, segmento adjacente ao /R/. Ou seja, há justificativa para assumir-se o apagamento do /R/ nos infinitivos verbais como resultado de as vogais finais dos verbos da Língua Portuguesa assimilarem a sonoridade, a continuidade, o vozeamento e a tensão do rótico, traços distintivos descritos em Silva (1999, p. 195).

Na estrutura da sílaba portuguesa, a supressão do /R/ corresponde à transformação do

modelo cvc (consoante-vogal-consoante) para cv (consoante-vogal). O esquema arbóreo apresentado por Collischonn (2005, p.104) busca diferenciar o peso silábico em estruturas com ataque ramificado (duas consoantes iniciando a sílaba), que não contribuiria de forma decisiva para o peso da sílaba, e aquelas com coda complexa. Neste último caso, o cancelamento do travador silábico (glide ou consoante) simplificaria a rima, resultando em uma sílaba leve.

Ilustrou-se a passagem da sílaba pesada para a leve, com o destravamento do verbo “dar”: a estrutura inicial, /dar/, travada pela presença da coda na rima, c + vc (ataque /d/ + rima complexa /aR/), sofre o cancelamento do rótico, originando a forma /da/, c + v (ataque /d/ + rima destravada /a/), mais canônica. A Figura 01 traz o esquema arbóreo desse processo.

Figura 01 - Destravamento silábico do verbo “dar”.



Fonte: Elaboração do professor pesquisador, a partir de Collischonn (2005).

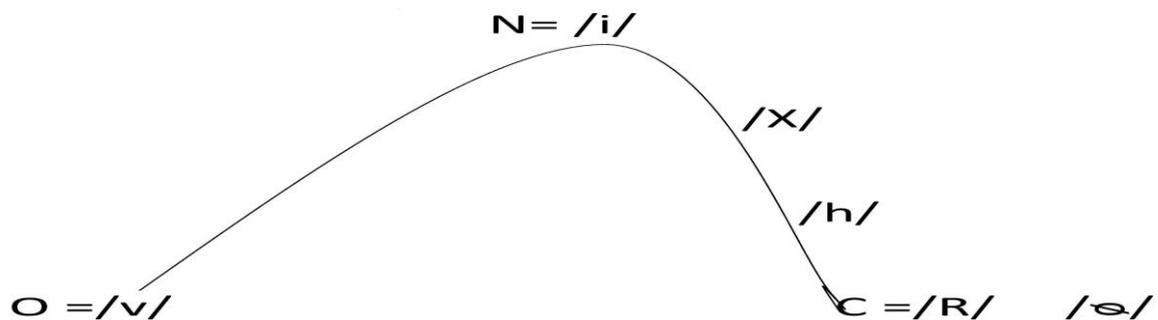
Alvarenga e Oliveira (1997) também abordam a questão da canonicidade silábica, relacionando-a à aprendizagem da escrita e pretendem mostrar como o sistema fonológico do português brasileiro interfere no processo de construção e reconstrução que o aprendiz elabora sobre as relações entre representações fonológicas e representações ortográficas. A respeito do sistema fonológico brasileiro, os autores lembram que, na Teoria dos constituintes, a sílaba é vista como “uma *estrutura hierárquica de posições puras*” (ALVARENGA e OLIVEIRA, 1997, p. 130. Grifos dos autores).

A estrutura hierárquica a que se referem os autores supracitados trata-se do esquema em árvore, com sílaba → onset + rima (núcleo + coda). A noção de posições puras corresponde a uma abstração, na medida em que, em português, por exemplo, onset (ataque) e coda são posições nem sempre preenchidas por segmentos fonéticos.

Defendem os autores a existência de “posições consonantais fortes e fracas na sílaba”, ao primeiro grupo pertenceria o onset, mais estável por ter menos restrições em sua ocupação, uma vez que todas as consoantes podem figurar na posição de ataque silábico; a posição consonantal fraca seria a coda, que, na Língua Portuguesa, “só autoriza um número muito restrito de traços distintivos”. Enquanto o ataque silábico ou onset admite todas as consoantes da Língua Portuguesa, na posição de coda, em PB, não pode figurar, por exemplo, a fricativa labiodental vozeada /v/. (ALVARENGA e OLIVEIRA, 1997, p.131).

A corroborar esse dado, Alvarenga e Oliveira (1997, p. 131) apresentam a escala de sonoridade silábica, na qual a coda estaria na parte decrescente da curva melódica da sílaba: Ao comentar os segmentos da sílaba, afirmam que a posição de coda apresenta “grande instabilidade estrutural”, motivada, segundo os autores, pela indistinção fonológica da parte decrescente da curva melódica da sílaba, a coda. Observe-se, a seguir, uma ilustração sobre os movimentos de ascenso (no ataque) e descenso (na coda) de sonoridade na sílaba.

Figura 02 - Representação da curva melódica da sílaba do verbo “vir”



Fonte: Elaboração do professor pesquisador, a partir do esquema apresentado em Silva (1999, p. 76)

O *O* representa o onset ou ataque da sílaba: /v/; *N*, seu núcleo: /i/; e *C*, a coda: /R/. Observe-se que a curva melódica ascende no ataque da sílaba, por isso a figura mostra uma curvatura contínua a partir da fricativa labiodental vozeada /v/, o ápice está na vogal alta /i/, nesse ponto inicia a descensão melódica, concluída na coda preenchida pelo rótico, conforme se pretendeu ilustrar: ao lado da curva, em ordem decrescente, a possibilidade de cancelamento do /R/, a partir da glotalização do segmento: /X/ → /h/ → /ø/, naquelas variedades do Português brasileiro em que se observe essa tendência.

A compreensão a que se chega é ser o descenso de sonoridade a causa da instabilidade da coda silábica. Por instabilidade, entende-se a maior propensão a processos fonológicos como a supressão de fonemas. Em Bisol (1999, p.707), tem-se que o Princípio de Sonoridade Sequencial implica uma ascendência na sonoridade do ataque, enquanto na coda o movimento

de sonoridade seria descendente, conforme se pode observar na Figura 01. A sequência de sonoridade apresentada no trabalho de Bisol (1999, p.708) corresponde ao fato de que as obstruintes, que constituem as consoantes de ataque, recebem na Escala de Sonoridade o valor zero (0), ou seja, delas parte o ápice da sílaba, que é uma vogal, marcada pelos valores cinco (5) e quatro (4); no fim da curva, vem a consoante de coda, uma nasal (cujo valor é 1) ou uma líquida (cujo valor é 2). Assim, a sequência de sonoridade para uma sílaba como “vir” seria 0 - 4 - 2. Ou seja, um movimento de ascendência e descendência, em que a proximidade entre o rótico (2) e a vogal (4) pode resultar em processo fonológico como o apagamento.

Considerando apenas as vogais que participam das terminações do infinitivo verbal (a, e, i, o) e tendo por base o “Diagrama dos fonemas portugueses segundo a Fonologia Gerativa” apresentado por Masip (2014, p.153), é possível afirmar ser a vogal /i/, dentre as que formam as terminações do infinitivo verbal em português, a que possui mais traços em comum com o /R/: mais soante, mais vocálico, mais alto, e menos arredondado. Partindo dessas informações, é lícito, por exemplo, investigar se os verbos da terceira conjugação estão mais propensos ao apagamento do R em coda externa nos textos de estudantes do sexto ano do E.F. Ou se essa seria uma prerrogativa dos verbos da segunda conjugação cujo tema seja a vogal média alta, posterior e arredondada – o (SILVA, 1999), tendo em vista que esse segmento vocálico, frente aos outros temas verbais, é o único que apresenta o traço mais posterior, característico do /R/, como apresenta Masip (2014). Não se desconsidera, claro está, a possibilidade de uma distorção nos resultados motivada por um emprego maior de verbos da primeira conjugação num texto analisado.

Importante é ter em vista que a proximidade entre vogais e róticos pode determinar a elisão destes últimos nos grupos ar, er/or, ir. A esse respeito, veja-se que, para Alvarenga e Oliveira (1997, p.133), “uma distância maior entre dois segmentos adjacentes produz, como resultado, uma estrutura mais estável na língua que uma distância menor”. De acordo com o que se estudou, o rótico partilha muitos traços com as vogais. Na matriz fonética apresentada por Silva (1999, p. 195), vogais e róticos seriam igualmente: soantes, contínuos, vozeados e tensos, sem apresentar soltura retardada.

No quadro apresentado por Alvarenga e Oliveira (1997, p.131), para estabelecer uma escala de força e sonoridade, encontra-se o rótico na posição limítrofe entre as consoantes, os glides e as vogais: na escala de força o rótico (2) estaria apenas um ponto acima dos glides (1); na escala de sonoridade, o rótico (7) estaria apenas um ponto abaixo dos glides (8).

A se considerar a proposta de Alvarenga e Oliveira (1997) de que, para haver maior estabilidade estrutural na sílaba é necessária maior distância entre os segmentos que a

compõem, então é correto intuir que uma sílaba travada por um rótico seria altamente instável, dada a proximidade em termos de traços e de escala de sonoridade entre o núcleo da rima, a vogal, e sua coda, a consoante. Se há uma aceitação na língua para a constituição *cvc* (consoante – vogal – consoante), mas esta fere o princípio da boa formação fonológica, então, haverá a reestruturação silábica, no caso em estudo, reestruturação por supressão de segmento.

Alvarenga e Oliveira (1997) ainda falam do Princípio de Contraste, que, em realidade, reforça a justificativa para a motivação estrutural do apagamento do /R/. Segundo esse princípio, “numa linha melódica qualquer para pertencerem a uma mesma unidade hierárquica dois autosegmentos adjacentes 'a' e 'b' devem fazer contraste, sendo estes contrastes medidos por parâmetros particulares a cada língua”, conforme Alvarenga e Oliveira (1997, p. 134). Leia-se que, para estar numa mesma sílaba, deve haver distinção de traços entre os segmentos de onset e rima, de núcleo e coda. Assim, *va* (- sonoro, + sonoro), *dã* (- nasal, +nasal), ou *be* (-sonoro, + sonoro) seriam sílabas com maior estabilidade estrutural; mas *ur* (+sonoro, +sonoro) ou *ir* (+sonoro, +sonoro) seriam sílabas com pontos de instabilidade estrutural. A proibição de sequências adjacentes de unidades idênticas está ressaltada no Princípio do Contorno Obrigatório de que dá notícias Silva (1999, p.208). Esse, porém, não é o caso dos fonemas vocálico e consonantal que compõem a rima da sílaba final dos verbos em infinitivo, por isso, entende-se que o Princípio de Contraste satisfaz mais a justificativa para o apagamento do /R/ em coda externa verbal.

Como se frisou, é a instabilidade estrutural que motiva o apagamento do /R/ em coda silábica externa, e a formação da última sílaba dos verbos no infinitivo é, paradigmaticamente, *cvc*: *c + ar*, *c + er*, *c + or*, *c + ir* (amar, vender, compor, pedir), donde se tem a grande possibilidade – registrada em vários estudos anteriormente citados – da ocorrência de apagamento do /R/ em verbos na forma nominal de infinitivo.

Os estudos constantes deste capítulo permitem considerações a respeito do apagamento do /R/ em coda externa na forma infinitiva dos verbos:

1. A supressão do /R/ em final de palavra não é um fenômeno atual, tampouco é restrito a uma área geográfica no Brasil, uma vez que aparece em todas as regiões brasileiras, com maior ou menor incidência;

2. O apagamento do /R/ se dá principalmente na forma infinitiva dos verbos da Língua Portuguesa, por conta da estrutura silábica *CVC*, que lhes é bastante comum, devido ao morfema de infinitivo “r”, e que lhes dá uma configuração mais instável e sujeita a fenômenos fonológicos como a supressão;

3. O cancelamento do /R/ é motivado menos por fatores sociais como sexo, faixa etária ou classe social, que por questões estruturais, como o estabelecimento da canonicidade silábica da Língua Portuguesa e a manutenção do contraste de sonoridade entre as sílabas da palavra.

4. A proximidade de traços entre o /R/ e a vogal que lhe antecede pode responder pela assimilação entre os dois fonemas e a eliminação de um, o rótico, mais fraco, em detrimento do outro, a vogal, mais forte, que teria sua sonoridade realçada, sublinhando a diferença de tonicidade entre as sílabas da palavra.

A queda do /R/ pós-vocálico e a omissão do R ilustram o apoio da escrita na oralidade, com relação direta para o ensino e a aprendizagem da ortografia, tema do capítulo seguinte.

4 ORTOGRAFIA E USO DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM

O processo de ensino e aprendizagem da ortografia, conforme se tem visto ao longo deste trabalho, é acompanhado por discussões em torno dos procedimentos segundo os quais se leva a termo o estudo das normas da língua para a escrita de seu léxico. Diferentemente da sintaxe, que tem na análise, na reflexão e nas relações lógicas seus procedimentos mais comuns de estudo; ou da morfologia, que, em muitos aspectos, conta com os aportes da semântica e da sintaxe para atingir seu objeto de investigação; a ortografia quase sempre teve seu domínio atrelado à memorização de regras.

Não à toa, seu espaço nos livros didáticos é suplementar, relegado a apêndices ou seções com apresentação assistemática, como se observa no livro didático *Português: linguagens*, de Cereja e Magalhães (2012), em que o estudo da ortografia, além de não ser contemplado em todos os capítulos, apresenta ainda algumas inconsistências:

- 1) Apesar de o primeiro tópico da seção “De olho na escrita”, destinada à ortografia, abordar a relação entre letra e fonema, os autores não dão continuidade à discussão, e não promovem uma reflexão sobre os desvios ortográficos derivados do apoio na oralidade;
- 2) O livro didático fala sobre encontros vocálico e consonantal, tonicidade e divisão silábica, porém negligencia a formação estrutural da sílaba no português, sem fazer menção a desvios ortográficos como a monotongação e a ditongação, bastante produtivos entre os alunos do sexto ano;
- 3) O conteúdo de descrição gramatical não é aproveitado para o estudo da ortografia: ao trabalhar a classe gramatical dos verbos, não há referência à omissão do R no infinitivo verbal, embora, no primeiro capítulo do livro, ao propor um exercício sobre variação linguística, os autores utilizem o texto *Saudosa maloca*, de Adoniran Barbosa, com seis exemplos de supressão do R: “contá”, “alembrá”, “derrubá”, “preciá”, “gritá” e “esquecê”;
- 4) Na sequenciação do conteúdo de ortografia, os autores não partem das questões de mais fácil compreensão e assimilação como as regularidades contextuais, para situações em que a escrita não conta com previsão de contexto de uso de determinada letra, conforme propõe Moraes (1999, p.70). Veja-se que o segundo tópico de ortografia, contemplado na seção “De olho na escrita” do livro didático, é o uso da letra h, que obedece, na maioria das vezes, a questões etimológicas (CEREJA e MAGALHÃES, 2012, p.49).

Essa é uma evidência de que ainda persiste, na realidade do ensino e da aprendizagem da língua, rançosa prática, mesmo após anos de pesquisa e estudos voltados para um ensino que possibilite a discussão e a reflexão a respeito da norma ortográfica, e, por esse viés,

contribua para a formação de um sujeito aprendente e não um memorizador de dicas para escrever corretamente as palavras. Ao lado, porém, desse fazer pedagógico menos atento às possibilidades que um conteúdo como a ortografia pode dispor para sua eficiente abordagem, existem experiências que buscam contribuir com um ensino que se valha menos da memorização e mais da reflexão, consoante se encontra nos trabalhos de Moraes (1999) e Bortoni-Ricardo (2004).

Na busca de formatos que ao menos minimizem o teor estritamente mnemônico, subjacente a seus procedimentos de ensino, muitos educadores têm se valido da estratégia dos jogos como a Força ortográfica ou o Bingo de letras, cabíveis numa proposta de ensino mais reflexiva, desde que seja feita a discussão dos aspectos linguísticos atinentes ao conteúdo que está sendo explorado. O falseamento da estratégia de memorização desprovida de qualquer finalidade de investigação realmente significativa, utilizando recursos mais dinâmicos e lúdicos, deve ser evitada pelo professor de Língua Portuguesa, principalmente no cenário atual, em que o meio digital faculta a professor e aluno inúmeras oportunidades de interagir com instrumentos de ensino e aprendizagem cuja maior característica é a plasticidade e o dinamismo, tão caros para os jovens discentes.

O uso de recursos tecnológicos na educação ganha, a cada dia, mais espaço no ensino público brasileiro, haja vista o crescente investimento do poder público nesse segmento: cursos de formação para professores são oferecidos pelo governo, desde 2007, com a instituição do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo), pela Secretaria de Educação a Distância – SEED, como informa Ramos (2009, p.9). Além de que aparatos como lousas digitais, projetores multimídia, laptops (como os do projeto UCA – Um Computador por Aluno) e tablets vêm ocupando espaço nas escolas brasileiras, a partir de programas custeados pelo Governo Federal. A esse respeito, vale frisar ações como a distribuição de tablets educacionais para professores do Ensino Médio de escolas públicas maranhenses em 2013, e a oferta de cursos como Mídias na Educação, com carga horária de especialização, para professores da rede pública de ensino de todo o país.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) sinalizam, há mais de uma década, para a utilização de recursos multimídia, ou seja, aqueles em que se encontra mais de uma linguagem (texto, animação, áudio, hipertexto) em um mesmo suporte, apostando no respeito ao ritmo segundo o qual cada indivíduo assimila um conteúdo de ensino, e no exercício da autonomia do sujeito em relação à construção do conhecimento, por isso o documento oficial fala em interesse, interação e direção de aprendizagem: um recurso multimídia disponível na rede mundial de computadores ou alocado em dispositivos como cd

rom pode se adequar ao tempo e à necessidade do usuário, tornando assim o processo de aprendizagem mais dinâmico. O livro didático Português: linguagens (2012) atesta esse novo direcionamento no ensino com a utilização de recursos digitais, uma vez que apresenta conteúdos multimídia, na forma de objetos educacionais digitais, disponíveis em dvd e também na internet, para que o aluno “aproveite o material digital na construção do seu aprendizado”, conforme orientam os autores Cereja e Magalhães (2012, p.257).

4.1 Ensino de Ortografia e Objetos de Aprendizagem

Um dos ícones da nova roupagem do ensino no país, caracterizada pelo emprego dos meios digitais, é o objeto de aprendizagem, OA. Somente no Banco Internacional de Objetos Educacionais – BIOE, há 19.842 objetos publicados, com mais de seis milhões de acesso em 191 países (BRASIL, 2008b); o Portal do Professor traz 13.898 recursos educacionais no formato de vídeos, animações, áudios e simulações para trabalhar conteúdos das disciplinas dos níveis de ensino fundamental e médio (BRASIL, 2008); a Rede Interativa Virtual de Educação – RIVED, por sua vez, apresenta em sua página na web, além de objetos de aprendizagem voltados para a aprendizagem de conteúdos curriculares do ensino básico, um curso de capacitação para professores aprenderem a utilizar essas ferramentas de ensino, além de que os OA são acompanhados por um Guia do professor, outro recurso que promove a utilização do OA pelo professor, uma vez que traz sugestões didáticas para a exploração das atividades multimídia no processo de ensino e aprendizagem (RIVED, 2004).

Observe-se que foram citados recursos como vídeos, animações e simulações apresentados nos sítios referenciados, mas apenas esses recursos podem ser reconhecidos como OA? Que consideração se pode ter em relação a um jogo de conteúdo educativo, a um clássico da literatura universal na forma de e-book, ou a um blog temático de uma disciplina escolar, todos disponíveis na web? É adequado agrupar essas ferramentas, de distintos formatos e funções, como objetos de aprendizagem? Há que se delimitar, então, o que seja um OA.

O Ministério da Educação e Cultura, em publicação sobre uso das novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, apresenta o OA como uma forma de recurso educacional multimídia interativo, agregando à discussão supra a ideia de que os objetos de aprendizagem fazem parte de um conjunto maior que seriam os recursos educacionais multimídias interativos, ou seja, um blog pode ser um recurso educacional multimídia interativo, mas não um OA; um e-book também pode ser um recurso educacional multimídia,

mas não um OA. (BRASIL, 2007, p. 5).

A definição aponta ainda para uma restrição dos objetos de aprendizagem à tecnologia digital: computador de mesa, notebooks, tablets, celulares, entre outros aparelhos que permitam acesso facilitado, manuseio rápido e interação plena entre um homem e um software. Por essa definição não se pode considerar materiais impressos como OA, ainda que haja em ditos materiais aportes para o ensino e a aprendizagem. Tampouco se pode pensar que qualquer recurso digital empregado para facilitar a aprendizagem seja definido como um OA: utilizar um sms (short message service) – que é um recurso digital – para o ensino de gênero textual não significa empregar um OA de Língua Portuguesa; assim como levar o software Praat para uma sala de aula, a fim de mostrar aos alunos as diferenças entre consoantes e vogais, não pode ser entendido como uso de OA de Língua Portuguesa: o Praat foi desenvolvido primeiramente para análise sonora sem haver, necessariamente, uma função didático-pedagógica (CRISTÓFARO-SILVA e YEHIA, 2009).

A adjunção do qualificativo “educacional” ao recurso que pode ser um OA passa pelo entendimento de que um objeto de aprendizagem deve ter o fim precípua de instrumentalizar para o conhecimento. Dito de outra forma: um OA, em sua gênese, traria a noção de ensino e aprendizagem. Independente de seu formato (animação, simulação, jogo), o OA deve ser criado com o foco na aprendizagem de algum conteúdo de ensino (BRASIL, 2007, p.136).

Um blog criado por uma instituição educacional, por exemplo, é um recurso multimídia, já que ali podem ser postados vídeos, textos, arquivos de áudio; é interativo, pois permite a comunicação e o feedback entre internautas que visitam a página e o administrador (na forma de comentários ou enquetes, por exemplo); e é um recurso educacional pelo objetivo mesmo com que foi criado pela instituição de ensino: divulgar eventos, compartilhar conhecimentos, entre outros possíveis. Contudo, não parece ser adequado classificar um blog como um objeto de aprendizagem.

Em Ramos (2009), encontra-se a definição de blog como um sistema de publicação na web; sua função precípua não é, pois, voltada para o processo de ensino e aprendizagem. Apesar das inúmeras possibilidades de uso pedagógico do blog, trata-se de uma página na web cuja principal função é a de registro, além de que não apresenta um conteúdo segmentado, como já postularam Bocchese e Raymundo (2012), para reutilização em outros ambientes pedagógicos. Estas autoras arrolam as vantagens de se utilizar os OA na educação, afirmando que:

diversos fatores favorecem o uso de objetos de aprendizagem na área educacional: **flexibilidade**, os objetos de aprendizagem podem ser reutilizáveis sem nenhum custo com manutenção; **facilidade**, a atualização dos mesmos em tempo real é

relativamente simples, bastando apenas que todos os dados relativos a esse objeto estejam em um mesmo banco de informações; **customização**, os objetos podem ser utilizados em um ou vários cursos ao mesmo tempo, e cada instituição educacional pode arranjá-los conforme a conveniência; **interoperabilidade**, os objetos podem ser utilizados em qualquer plataforma de ensino em todo o mundo (BOCCHESI e RAYMUNDO, 2012, p. 2. Grifos das autoras).

Araújo (2010) apresenta, com outra nomenclatura, as mesmas características lembradas por Bocchese e Raymundo (2012), às quais acrescenta: a) Granulabilidade, que seria a atomização do conteúdo, ou seja, é feito um recorte no assunto, reduzindo-lhe a extensão e aumentando a especificidade na abordagem do conteúdo; b) Durabilidade, que diz respeito ao fato de o OA continuar a ser utilizado ainda que haja mudança de tecnologia. É importante salientar que o trabalho de Araújo (2010) volta-se para o uso de OA na área da leitura, não da análise linguística, mas traz contribuições interessantes que podem ser referenciadas em um trabalho que se incline sobre o ensino da ortografia da Língua Portuguesa, uma vez que apresenta, em linhas gerais, as características pertinentes a um OA, propiciando ao pesquisador uma visão sobre a distribuição do conteúdo. De idêntica forma, Bocchese e Raymundo (2012) apontam características do OA que são importantes para se levar a um bom termo o processo de ensino e aprendizagem do Português. Sobre isso, as autoras asseveram que:

os objetos de aprendizagem de Língua Portuguesa são desenvolvidos para acionar o processamento do sistema consciente e estimular o pensamento reflexivo, fundamentais para o desenvolvimento de estratégias metacognitivas de leitura e o monitoramento da linguagem em situações formais de comunicação, em que o uso da língua padrão é desejável (BOCCHESI e RAYMUNDO, 2012, p. 2-3).

A metacognição de que falam Bocchese e Raymundo (2012) é igualmente necessária para o aluno realizar o monitoramento da língua escrita e resolver possíveis problemas em relação à ortografia, por exemplo. Assim, um OA pode ser bastante eficaz para que se reduza a incidência de apoio da escrita na oralidade, fator que contribui grandemente para, entre outros desvios, a omissão da letra R nas formas infinitivas dos verbos. É a análise e a reflexão sobre a língua que permitem ao indivíduo fazer a devida separação entre a oralidade e a escrita, como explicitam as autoras:

o aluno é constantemente instigado a pensar, analisar e refletir sobre os textos e os itens linguísticos focalizados. Espera-se que, com os objetos, ele desenvolva capacidades e habilidades de leitura e de análise linguística.
(...) é importante que os objetos de aprendizagem de língua portuguesa conduzam à reflexão sobre o funcionamento da linguagem em situações específicas de interação (BOCCHESI e RAYMUNDO, 2012, p.3-4).

Com essa consideração, admite-se ser necessário que, no desenho de um OA sobre ortografia, esteja presente o caráter interativo da língua, seja na forma de diálogos

estabelecidos entre personagens em uma simulação constituinte do OA, seja na interação real entre o usuário e a máquina na modalidade jogo, um dos possíveis constituintes de um objeto de aprendizagem.

Bocchese e Raymundo (2012, p.4) indicam cinco etapas para o desenvolvimento de um objeto de aprendizagem:

- 1) Descrição técnica do objeto: etapa que diz respeito mais à localização do OA em um repositório para sua análise, uso e avaliação;
- 2) Motivação: situação em que aparece, dentro de uma situação comunicativa, a problematização do conteúdo: por que é importante não se omitir a letra R ao se registrar o verbo no infinitivo? Quais as implicações dessa omissão? São questões que devem ser respondidas nessa etapa;
- 3) Estudo orientado: a sistematização do conteúdo proposto: o aluno, nesta etapa, seria levado a conhecer com um pouco mais de profundidade as questões que envolvem a posição do fonema /R/ na sílaba da Língua Portuguesa e sua prolação, aliado ao conhecimento morfológico gramatical sobre o uso das formas nominais do verbo;
- 4) Estudo prático: os exercícios de fixação (as autoras, inclusive, apontam a dimensão desses exercícios: dois exercícios de extensão média, em ordem crescente de dificuldade), que podem vir sob a forma de jogos como “forca”, “palavras-cruzadas”, entre outros;
- 5) Fechamento: etapa em que o tutorial retoma o estudo da regra, no caso desta dissertação, a ortografia do R na forma infinitiva do verbo.

A partir do exposto, observa-se que nem todo objeto de aprendizagem apresenta, necessariamente, a configuração de um jogo, porém este elemento aparece quase sempre na constituição dos OA, seja como motivação, seja como forma de sistematização do conteúdo, seja como avaliação. Marc Prensky é defensor de uma aprendizagem caracterizada pelo uso efetivo de jogos digitais, e apresenta sua argumentação a respeito:

posto de maneira mais simples, a aprendizagem baseada em jogos digitais é qualquer união entre um conteúdo educacional e jogos de computador. A premissa por trás dela é a de que é possível combinar videogames e jogos de computador com uma grande variedade de conteúdos educacionais, atingindo resultados tão bons quanto ou até melhores que aqueles obtidos pelos métodos tradicionais de aprendizagem no processo. Vamos então definir a aprendizagem baseada em jogos digitais como *qualquer jogo para o processo de ensino e aprendizagem em um computador ou on line* (PRENSKY, 2012, p. 208. Grifos do autor).

Prensky (2012) é da opinião que os jogos de computador devam obrigatoriamente estar presentes nas escolas que trabalham com o ensino de crianças, por causa do alto poder motivador que eles apresentam, e recomenda que, aos estudantes, seja orientado trabalhar com

jogos de aprendizagem em casa, pois se há o risco de, na escola, os estudantes serem obrigados a acessar algum jogo educativo, em casa eles teriam o livre arbítrio para jogar ou não. (PRENSKY: 2012, p 260-261).

Trata-se de um desafio para quem elabora um objeto de aprendizagem torná-lo atraente e motivador ao ponto de despertar o interesse de uma criança para a interação com algum conteúdo do conhecimento pertencente ao currículo escolar. Para o professor, o desafio não é menor, uma vez que ele deve selecionar o OA com mais rigor, considerando os aspectos que façam deste um recurso estimulante, agradável e educativo. O design e o caráter lúdico do OA não podem ser desconsiderados, e a forma como o professor indicará o recurso selecionado deve ser também planejada, para que não se torne em mais uma tarefa extraclasse para os alunos.

A aposta de Prensky (2012) nos jogos digitais para a aprendizagem baseia-se no fato de que as gerações pós Star Wars teriam sofrido reestruturações cerebrais que afetariam o modo de pensar e interagir com o conhecimento. Ou seja, os adolescentes do século XXI teriam mais facilidade para aprender num ambiente de jogos, de tentativa – erro – acerto, numa velocidade diferente das gerações anteriores, com interações inusitadas com formas, cores, luzes e links, permitindo uma leitura não linear do conteúdo do conhecimento. Veja-se o que afirma Marc Prensky:

com base em evidências e pesquisas científicas mais recentes da Neurologia, não há mais dúvidas de que estímulos de vários tipos mudam sim as estruturas cerebrais e afetam o modo de pensar das pessoas e que essas transformações continuam ao longo da vida; O cérebro apresenta *plasticidade maciça*, o que não se entendia ou acreditava enquanto os *baby boomers* cresciam. Ele pode passar e efetivamente passa, por reorganizações constantes (PRENSKY: 2012, p.66-67. Grifos do autor).

Em seu livro, Prensky (2012, p.209-230) ainda faz a ressalva de que os jogos digitais para a aprendizagem não devem ser vistos como meros acessórios para revisão de conteúdo ou para avaliação de aprendizagem ou ainda para o exercício de algum conteúdo; os jogos podem ensinar algum conteúdo, dependendo da forma como eles sejam construídos. Os OA são vistos em seu trabalho como uma das técnicas de aprendizagem interativas usadas na aprendizagem baseada em jogos digitais. De fato, os OA disponíveis nos repositórios públicos, como o Rived (2004), Rede Interativa Virtual de Educação, trazem em sua composição alguma estratégia de jogo: pergunta e resposta, simulação, competição, enigmas, entre outros.

Há que se considerar que o trabalho de Prensky (2012) está inicialmente voltado para a área de administração e para necessidades governamentais como a segurança, mas dedica o capítulo 07, por exemplo, a questões referentes à educação escolar. Prensky (2012, p. 209)

considera serem o envolvimento, a interação desencadeada e a forma como se aliam conteúdo de ensino e jogo os elementos responsáveis pelo funcionamento dos jogos digitais no processo de aprendizagem. Leffa e Pinto (2014) dialogam com o trabalho de Prensky (2012), na medida em que entendem poder ser o jogo um grande aliado para os educadores, uma vez que haveria, na interação com o jogo, algum crescimento cognitivo no usuário do game, que assumiria uma posição permanentemente ativa. Para Leffa e Pinto:

a grande transformação, no entanto, acontece quando o sujeito passa do envolvimento passivo para o envolvimento ativo, deixando de ser um mero espectador para se tornar participante. É aí que ação extrapola os limites do sujeito e chega ao espaço do outro, provocando uma reação. Um exemplo dessa transformação é a passagem do ato da leitura de um texto para o ato de jogar um *game*. Na leitura tudo acontece dentro do leitor, caracterizando o envolvimento passivo; por mais que o leitor se emocione, o livro permanece intacto na sua frente. Já o *game* pressupõe um envolvimento ativo: nada acontece enquanto o jogador não fizer alguma coisa, agindo fisicamente. O jogo não é uma experiência contemplativa; ao contrário do texto, que permanece o mesmo antes e depois da leitura, o painel em que ocorre o jogo reage à ação do sujeito, modificando-se continuamente após cada gesto do jogador, com possibilidade de criar nele um estado de fluxo contínuo pela sequência das ações que desencadeia. (LEFFA e PINTO, 2014, p. 364)

O jogo, então, pode ser entendido como uma modalidade eficiente de objeto de aprendizagem, ou um componente importante na construção de um OA. Desconsiderando-se as afirmações de Leffa e Pinto (2014) sobre a leitura, a defesa por eles feita a respeito do jogo como estímulo constante à interação entre o jogador/aluno e jogo/conteúdo de ensino é esclarecedora para que se justifique a quantidade de jogos presentes nos repositórios da internet. Convém frisar, entretanto, que os OA não se bastam – como se poderia pensar – com sequenciamento de ações, de modo maniqueísta: a ação pela ação. Os objetos de aprendizagem devem ser capazes de facilitar a aprendizagem de um conteúdo sem simplificá-lo, sem destituir do conteúdo a riqueza de informações que faz com que esse segmento do conhecimento tenha importância no processo de ensino e aprendizagem. Não é suficiente, por exemplo, fazer treino ortográfico sobre os usos do R sem propor ao estudante a reflexão sobre: fala e escrita, variação linguística, estrutura da sílaba, e composição morfológica do verbo.

Barbosa (2008) igualmente entende que os OA não são meramente instrucionais, ou seja, não se restringem a ensinar pelo modo mecânico da instrução: um sujeito apresenta um comando e o outro tão somente o acata, seguindo-lhe os passos. Isso seria reduzir o poder de alcance e de performance de um software, que, dadas suas inúmeras possibilidades de desenho, apresenta-se como facilitador na assimilação de conteúdos mais complexos. Barbosa compactua com a ideia de que:

no geral, os OAs permitem a simulação e a prática, que se constituem no grande diferencial entre eles e as outras tecnologias educacionais. Suas potencialidades giram em torno das possibilidades de uso como etapa prévia na construção de conceitos mais gerais, bem como na construção de conceitos mais específicos, não dispensando a mediação de um professor para aprofundar nos conteúdos abordados (BARBOSA, 2008, p. 75).

O objeto de aprendizagem pode, dessa forma, ser utilizado como recurso preparatório para o estudo da ortografia dos róticos e apresentar, por exemplo, vídeos curtos, registrando falas de indivíduos de diferentes regiões brasileiras com a prolação dos róticos; e, ato contínuo, mostrar a escrita das frases, em forma de balão, com destaque para a letra R, que o aluno verá sempre homogênea, ao contrário do texto falado, marcado pela variação linguística do /R/. Importante é considerar o fato de o objeto de aprendizagem, por seu formato digital, poder ser acessado em local em que não seja possível a intervenção de um professor, para esses casos, Leffa (2008), abordando a produção de material para o ensino de línguas, traz interessantes contribuições, ao afirmar que:

a situação mais difícil e que requer maior cuidado é aquela em que o material vai ser usado sem a presença do professor. Há dois grandes desafios aqui: O primeiro é estabelecer contato com o aluno, idealmente oferecendo nem menos nem mais do que ele precisa, descendo ao seu nível de conhecimento mas sem distorcer a complexidade do saber que precisa ser apreendido. O segundo desafio, é tentar prever o que pode acontecer. Como o professor não estará presente durante a execução da tarefa, é preciso ter uma idéia das possíveis dúvidas do aluno. (LEFFA, 2008, p.35)

Leffa (2008) indica a grande responsabilidade que pesa sobre quem se incube de elaborar material didático para uso sem a intermediação de um professor: o material deve responder aquilo a que se propôs: ser um auxiliar no processo de aprendizagem. Para isso, o aluno/usuário deve se sentir satisfeito ao término da interação com o recurso de aprendizagem: ele deve haver aprendido algum conteúdo. Quando se transportam esses elementos (facilitação da aprendizagem e satisfação do sujeito que aprende) para o universo dos objetos de aprendizagem, observa-se que a gama de recursos disponíveis para a constituição de um OA (textos, hipertextos, imagens, sons, entre outros) pode aliar seriedade e criatividade na exploração de um conteúdo.

Seriedade no tratamento dos conceitos: é possível conscientizar o aluno sobre as relações entre fala e escrita, sem incorrer no simplismo de conceitos maniqueístas de que alertara Marcuschi (2007); criatividade na abordagem dos conceitos: em vez de utilizar um artigo científico sobre fala e escrita, é possível usar uma animação, uma história em quadrinhos para estimular a reflexão sobre como se relacionam as modalidades da língua.

Para o OA de Língua Portuguesa chegar ao formato definitivo, entretanto, é necessário um estudo ampliado de que participam especialistas de, pelo menos, três áreas distintas:

Linguística, Pedagogia e Informática. Os pesquisadores que vêm estudando o uso de objetos de aprendizagem na educação trazem essa consideração em seus trabalhos. É o que indica Nascimento (BRASIL, 2007), quando alerta para o perigo de um especialista, em qualquer área do conhecimento, insistir em elaborar um OA, sem ajuda técnica. Nesse caso,

um equívoco comum é acreditar que alunos ou professores por serem bastante competentes em determinada área disciplinar também possuem habilidades para produzir ótimos objetos de aprendizagem. Essa suposição, muitas vezes, resulta em materiais pobres diante do potencial da mídia e de produtos que estão longe de oferecer a ajuda de aprendizagem esperada para os alunos. Assim, é muito importante a formação de uma equipe multidisciplinar na qual alunos e professores especialistas em áreas de conhecimentos trabalhem colaborativamente com pedagogos, professores de informática, programadores e web designers. (BRASIL, 2007, p.136)

Seja especialista em Leitura, seja especialista em Fonologia ou em Sociolinguística, o professor de Português que decide empregar um objeto de aprendizagem em suas aulas, pelo exposto, não pode prescindir da colaboração de um pedagogo, que avalie a pertinência da organização do conteúdo a ser trabalhado no OA, e sua relação com objetivos de ensino, objetivos de aprendizagem e instrumentos de avaliação da aprendizagem. Igualmente fundamental é a figura do programador ou do web designer para o êxito na produção e execução do OA, visto que se está tratando de uma ferramenta auxiliar, como lembra Bardy (BRASIL, 2007), que deve estar disponível na internet.

Esse é um dado a ser levado em conta pelos professores de Português interessados em usar os OA para facilitar a aprendizagem de seus alunos: estando disponíveis na rede mundial de computadores, o acesso aos objetos de aprendizagem é ampliado, independentemente de tempo e espaço: o aluno pode acessá-lo a qualquer momento, de qualquer aparelho e em qualquer lugar em que haja sinal de internet. Contudo, é mister frisar que a garantia de permanência e frequência de acesso ao OA está vinculada a um design que desperte o interesse e motive o usuário.

Um conteúdo de aprendizagem instigante não deixa de ser fator importante para a definição de um OA, entretanto, num ambiente caracterizado pelo dinamismo das interações como o é a internet, a intervenção de um programador de softwares ou de um web designer torna-se essencial, uma vez que desses especialistas devem partir as informações a respeito de como se processará, na prática, a interação do usuário com o OA, que caminhos serão percorridos, que botões serão acionados, que abas estarão disponíveis para o usuário acessar ou fazer links, e, principalmente, como se dará o feedback entre o software e o sujeito da aprendizagem.

O feedback é elemento importante em um objeto de aprendizagem, se se considera a

possibilidade de o professor não estar presente no momento da interação entre aluno e OA. É necessário, então, tentar garantir, por meio de ações variadas, que o usuário do OA se sinta satisfeito com o resultado da interação e tenha vontade de acessar novamente aquele recurso de aprendizagem. Leffa e Pinto (2014) também falam sobre a importância do feedback, e o fazem considerando os games educativos:

o game seria de interesse muito restrito para a aprendizagem se ação terminasse com a primeira ocorrência do *feedback*; o que o torna relevante é a potencialidade do *feedback* em iniciar uma nova ação, que, por sua vez, leva a um novo *feedback*, e assim recursivamente até produzir uma espécie de ação em cadeia, formando uma sequência de ação e *feedback* entre o sujeito e a máquina e criando um processo de interação contínua. (LEFFA e PINTO, 2014, p. 366. Grifos dos autores)

Observe-se que, nesse trânsito entre ação do indivíduo e feedback da máquina, não podem ser postos de lado elementos como cores, sons, imagens, animações, capazes de motivar e prender a atenção de quem esteja em interação com o OA. A esse respeito, Lima et al (2007), informando sobre como se dá o processo de criação no Programa Rived, lembram que é a equipe de design gráfico e tecnológica a responsável pela implementação do roteiro de OA desenvolvido pela equipe pedagógica. Silva e Fernandez (BRASIL, 2007) detalham melhor o processo, argumentado que:

assim, inicialmente, a equipe determina a temática e elabora o “design pedagógico”, que informa, em linhas gerais, como o assunto será abordado e que recursos serão utilizados. Em seguida, discute e analisa tecendo comentários sobre o que foi proposto. Após esse momento, é feita a revisão da proposta, incorporando as sugestões dadas e descartando aquelas consideradas desnecessárias. Concluída essa fase, a equipe elabora o roteiro de construção do objeto, que contém detalhes de cada atividade a ser desenvolvida. A seguir, discute-o e o submete à apreciação de alguns professores da rede de ensino médio. Com o feedback, há nova rodada de negociações sobre o que pode ser modificado e o que pode ser mantido. A parte técnica passa a ser implementada e, ao ser concluída, o objeto é submetido a um grupo de alunos e professores do ensino médio para validação e certificação do trabalho. Por fim, é elaborado o guia do professor e são definidas especificações de produção e elaboração das interfaces gráficas. (BRASIL, 2007, p. 34)

Registre-se que o processo descrito diz respeito à proposta metodológica do Programa Rived, não sendo, por isso, um modelo fechado para a consecução de um OA, apesar de trazer importantes contribuições, como a exigência de avaliação por parte de grupos de professores e alunos. Considera-se, porém, que outros passos do processo de produção de OA, lembrados por Silva e Fernandez (BRASIL, 2007) podem ser adaptados, segundo a realidade de cada contexto de ensino e aprendizagem. Por exemplo, para determinação de uma temática não é necessária a constituição de uma equipe de especialistas. Um professor pode determinar uma temática a partir de diagnóstico feito com seus alunos, desde que tenha sido definida uma dificuldade a ser sanada no processo de ensino e aprendizagem e esta possibilite o desenho de um OA.

4.2 Design Pedagógico e Roteiro para Objeto de Aprendizagem

Quando se fala em desenho do objeto de aprendizagem, entenda-se a estrutura do OA, no que concerne à organização do conteúdo de ensino e à forma como se dará a interação entre o aluno e o OA, desde a transição entre as telas no computador, os recursos disponíveis para o usuário, até a retroalimentação do conteúdo no sujeito, o feedback que o OA propiciará ao aluno/usuário. Lima et. al. (BRASIL, 2007) alertam para a importância de um roteiro que oriente as etapas de criação e execução de um objeto de aprendizagem. Os autores asseguram que:

as idéias desenvolvidas no design pedagógico precisam ser estruturadas em um roteiro para que o Objeto de Aprendizagem possa ser implementado pela equipe de design gráfico e tecnológica. O roteiro é então apresentado aos orientadores e demais membros do grupo e inicia-se o desenho da interface do Objeto de Aprendizagem que será discutida no próximo item. (BRASIL, 2007, p.41)

O roteiro implica uma forma de organizar algo, seja o conteúdo (design pedagógico), seja a forma como o aluno/usuário irá interagir com esse conteúdo no objeto de aprendizagem. Assim, mesmo o desenho pedagógico impõe uma estruturação prévia que garanta seu êxito no que diz respeito à possibilidade de esse design ser convertido em OA. Um objeto de aprendizagem que esteja voltado para a ortografia da língua deve, pois, trazer, em sua estruturação, respostas a questões norteadoras sobre o assunto: qual o tipo de desvio ortográfico se pretende atacar? Desvios motivados pela interferência da fala na escrita ou por desconhecimento de noções morfosintáticas? Trabalha-se, como sugere Moraes (1999), com correspondências fonográficas regulares ou irregulares?

Esses questionamentos e suas respostas indicarão o caminho a seguir no OA: Quais os melhores recursos para tornar concreta a relação entre fala e escrita? Áudios? Vídeos? Animações? São perguntas que a equipe técnica deve responder para trabalhar na construção do software. Como o aluno passará de uma etapa para outra do OA? Que cores, fontes ou tipos de letras são mais adequados para empregar com usuários de determinada faixa etária? São questões atinentes à equipe de design. A primeira equipe, a pedagógica, pode apontar ou sugerir respostas para alguns desses comandos, mas a palavra final é de cada especialista por área. A decisão final é conjunta.

O Rived (2004) traz, em sua página na internet, a aba Padrões Rived, em que apresenta textos para orientar profissionais interessados em publicar ou propor um OA. Entre esses arquivos, há modelos de roteiro e de design pedagógico para elaboração de OA. O modelo de design pedagógico é dividido em quatro partes: escolha do tópico, escopo do objeto de

aprendizagem, interatividade, e atividades. Cada um desses segmentos traz questões norteadoras que devem ser respondidas por quem se prontifique a produzir um OA. Desse modo, deve ter como questões norteadoras as seguintes:

- o que o aluno para o qual você está planejando esse objeto de aprendizagem acharia de interessante nesse tópico? Que aplicações / exemplos do mundo real podem ser utilizados para engajar os alunos dentro desse tópico? O que pode ser interativo neste tópico? (...) O que *será* coberto no objeto de aprendizagem? O que *não será* coberto? O que você quer que os alunos aprendam desse objeto de aprendizagem? O que os alunos deverão ser capazes de fazer após completarem esse objeto de aprendizagem? (...) O que você considera importante que os alunos façam para aprender esse conteúdo? (...) Como esse objeto de aprendizagem vai aproveitar as vantagens do computador? (...)
4. Como as atividades devem ser conduzidas e organizadas (que contexto, individualmente ou em grupo)?
 5. Como os alunos serão motivados a fazer as atividades?
 6. Como os resultados das atividades serão avaliados?
 7. Quais as questões para reflexão ou questões intrigantes ou provocativas que se aplicam a cada atividade?
 8. Que benefícios as atividades no computador vão trazer para os alunos em oposição às aulas tradicionais e livros texto? (RIVED, 2004. Grifos do autor)

Atente-se para o fato de que algumas indagações apontam para elementos definidores de um objeto de aprendizagem e orientam como o elaborador do OA deve se posicionar em relação a essa ferramenta de ensino e aprendizagem:

- 1) O professor deve levantar hipóteses a respeito do que poderia ser interessante em determinado assunto, considerando o usuário do OA, o aluno;
- 2) Deve ser possível estabelecer alguma conexão com a vida real; é necessário, pois, contextualizar o assunto;
- 3) É importante aproveitar os recursos tecnológicos à disposição num computador, a fim de que seja estabelecida a diferença entre a forma de abordagem do tópico em um OA e em outros recursos didáticos como o livro texto;
- 4) Cada atividade deve corresponder a uma questão para estimular a reflexão sobre algum componente do assunto.

O modelo de roteiro apresentado na página do Rived (2004) ilustra um OA do tipo animação e é composto por um quadro dividido em dois lados: na parte superior do lado esquerdo, pedem-se informações como título e autor do objeto de aprendizagem, abaixo dessas notações é sugerido um texto; no lado direito, há espaço para o proponente do OA colocar ou sugerir a imagem que será animada; na parte superior do lado direito há a orientação para que seja usado um novo quadro a cada fase da ação desenvolvida no recurso. Na parte inferior, é solicitada uma explicação sobre a ação.

Figura 03- Modelo de roteiro do objeto de aprendizagem no padrão Rived.



Modelo de roteiro

Título da animação: Autor:	Tela # (Por favor, use um novo quadro para cada fase da ação)
Texto: 	imagem

Explicação sobre a ação:

Fonte: Rived (Secretaria de Educação a Distância- SEED, 2004)

Trata-se de um modelo simples, mas não simplório: o exemplo proposto pelo Rived (2004) contempla os elementos básicos que devem constar no OA, quais sejam, a descrição técnica (título e autor), a motivação para o conteúdo (a animação), o conteúdo (texto ou animação), e o diálogo com o usuário do OA (texto à esquerda ou na parte inferior). Tal como já se frisou em relação ao processo de criação, o modelo que se apresenta nesta subseção pertence ao projeto Rived, não devendo, pois, ser tomado como padrão para todos os OA. Tendo em vista o fato de ser o roteiro, não a materialização do OA, mas sua proposição, sua estruturação, compreende-se que haja outras formas de se apresentá-lo, entre as quais se destacam os mapas conceituais.

4.2.1 Mapas conceituais e objetos de aprendizagem

Segundo Moreira e Rosa (1986), mapas conceituais são espécies de diagramas que têm uma função basicamente expositiva, pois eles apresentam conceitos organizados em estruturas ligadas por setas direcionais. Barbosa (2008, p.67), que atribui a criação dos mapas conceituais a Joseph Novak, da Cornell University, emprega-os no fechamento de cada capítulo de sua dissertação, com vistas a sintetizar as ideias trabalhadas em seu texto. Iriarte Navarro et. al. (2005), manifestando-se a respeito do uso dos mapas conceituais no meio digital, em especial no ensino a distância, situam a gênese da teoria dos mapas conceituais na década de 1970, e contribuem com um delineamento sobre a estrutura de um mapa conceitual:

Los elementos básicos de un diagrama conceptual son los conceptos, las palabras enlace y las proposiciones. Los conceptos son también llamados nodos que hacen referencia a cualquier cosa que puede provocarse o que existe. (...), los conceptos

son las imágenes mentales que provocan en nosotros las palabras o signos con que expresamos las regularidades. Las palabras enlace unen los conceptos y señalan los tipos de relación existente entre ambos. La proposición es la unidad semántica que une los conceptos.

En el mapa conceptual se organizan los elementos gráficamente formando cadenas semánticas y el conocimiento está organizado lineal y jerárquicamente formando agrupaciones holísticas de forma que tal cuando se activa una se activa el resto. (...) (IRIARTE NAVARRO, L. et. al., 2005, p. 4-5)

Os elementos básicos de um mapa conceitual são os conceitos, as palavras conectoras e as proposições. Os conceitos são também chamados de nós que fazem referência a qualquer coisa que possa ser criada ou que já exista. (...), os conceitos são as imagens mentais evocadas pelas palavras ou signos com que expressamos as regularidades. As palavras conectoras ligam os conceitos e mostram os tipos de relação existente entre eles. A proposição é a unidade semântica que une os conceitos.

No mapa conceitual os elementos são organizados graficamente formando cadeias semânticas e o conhecimento está organizado linear e hierarquicamente, formando agrupações holísticas, de forma tal que quando se ativa uma as outras se ativam. (...)

Segundo Iriarte Navarro et. al. (2005, p. 4-5), por sua natureza, os mapas conceituais empregam estruturas hierárquicas em sua representação, mas podem ter outras apresentações como os formatos sequenciais, ou aqueles que empregam um sistema com entradas e saídas para os conceitos do mapa. Os autores supracitados lembram ainda que há, disponíveis na web, muitos softwares voltados para o desenho de mapas conceituais, o que facultaria a educadores e educandos mais facilidade no emprego dessa técnica para a gestão (organização, sistematização e avaliação) do conhecimento.

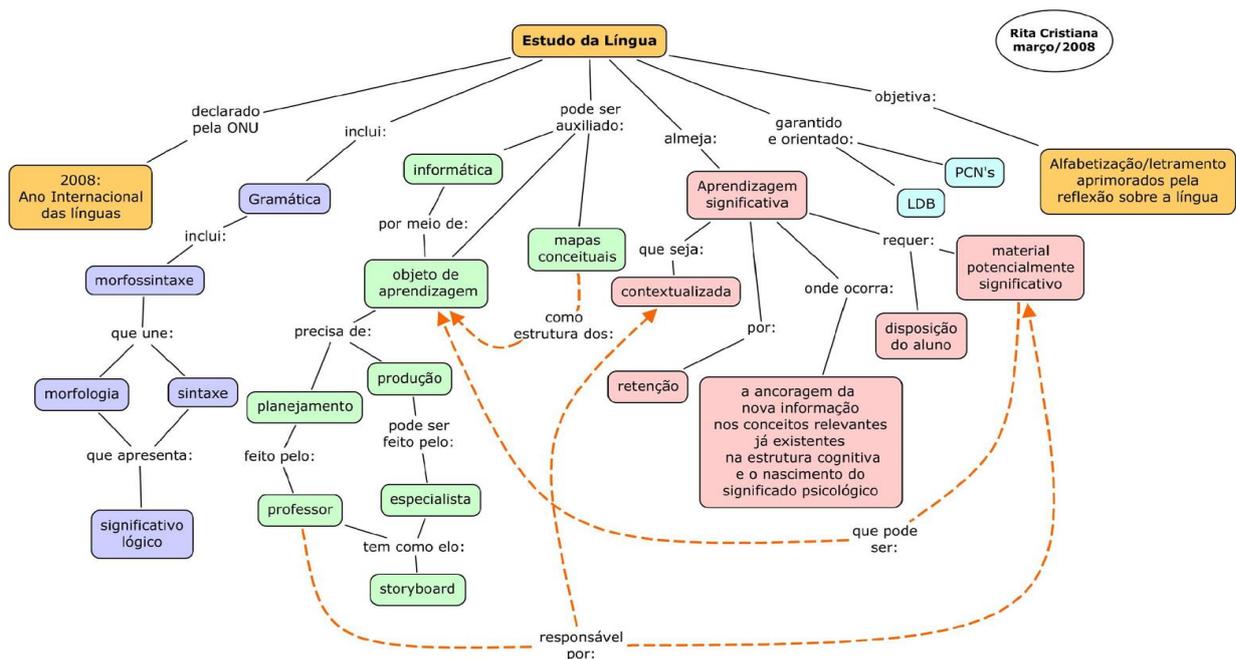
Sem desconsiderar o uso dos mapas conceituais como forma de exercício, revisão ou avaliação de conhecimento – conforme sinalizam os autores Iriarte Navarro et. al., (2005, p. 2) – entende-se que a estrutura em diagrama pode ser útil na apresentação dos conceitos que serão desenvolvidos em um OA, uma vez que a organização em cadeias de significados remete para uma formatação em que sejam priorizadas as relações entre as partes, não compartimentalizando, assim, o objeto do conhecimento em seções estanques, isoladas. Os autores lembram ainda as diferentes formas de apresentação dos mapas conceituais (modelos de aranhas, modelos sequenciais, modelos de entrada e saída), e apontam a organização dos mapas em hierarquias de conceitos. Sobre essa organização hierárquica nos mapas conceituais, Moreira e Rosa (1986) se posicionam, enfatizando que:

mapas conceituais são diagramas bidimensionais mostrando relações hierárquicas entre conceitos de uma disciplina e que derivam sua existência da própria estrutura dessa disciplina. (...) No ensino, mapas conceituais podem ser usados para mostrar relações hierárquicas entre concepções que estão sendo ensinadas em uma única aula, em uma unidade de estudo ou em toda a matéria. São representações concisas das estruturas conceituais que estão sendo ensinadas e procuram facilitar a aprendizagem significativa (em contraposição às aprendizagens mecânica, automática, memorística) dessas estruturas. (...) Um possível modelo para mapeamento conceitual seria aquele no qual os conceitos mais gerais, mais inclusivos, estivessem no topo da hierarquia e os mais específicos, menos

inclusivos estivessem na base; os que não fossem nem muito gerais, ou inclusivos, nem muito específicos, naturalmente, ficariam na parte intermediária do mapa. Mais importante do que modelos ou regras, é evitar que este fique muito complexo (pela inclusão de muitos conceitos e muitas ligações entre eles) ou que pareça algo definitivo que o aluno deva memorizar. (MOREIRA e ROSA, 1986, p.17-19)

Pelo exposto, ratifica-se o caráter expositivo desses instrumentos de representação, e tem-se ainda que os mapas conceituais se prestam a diferentes usos no ensino – do nível micro (uma aula) ao nível macro (uma disciplina) – desde que, conforme pontuam os autores, sejam usos significativos para os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem: os conceitos explorados no mapa conceitual devem fazer sentido para quem deste se valha, assumindo uma função não meramente esquemática, mas definidora de relações, e, dessa forma, construtora de significados. A seguir, na Figura 04, um exemplo de mapa conceitual com foco no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

Figura 04 - Mapa conceitual



Fonte: Barbosa (2008, p.98).

Moreira e Rosa (1986) apresentam também uma orientação sobre o desenho do mapa conceitual dirigido a discentes: este deve ser simples sem esvaziar o conteúdo; o mapa conceitual não pode ser empregado apenas como recurso mnemônico para a aprendizagem de determinado assunto.

Uma das leituras autorizadas pelo mapa conceitual da Figura 04, por exemplo, diz que o estudo da língua pode ser auxiliado pela informática por meio de objetos de aprendizagem

que precisam ser planejados pelo professor e produzidos por especialista; os mapas conceituais também podem colaborar para o estudo da língua, e podem participar da estrutura de um OA. Observe-se que, no mapa conceitual desenvolvido por Barbosa (2008), esses recursos de representação não estão subordinados à informática ou aos objetos de aprendizagem, ou seja, o profissional da educação pode elaborar um mapa conceitual com a tecnologia da caneta e do papel para fins de organizar ou avaliar algum conteúdo de ensino.

Na Figura 04, os retângulos e quadrados comportam os conceitos trabalhados; as linhas cheias representam as ligações hierárquicas, de subordinação entre os conceitos; as linhas tracejadas indicam ligações possíveis de serem estabelecidas, donde se tem que os mapas conceituais não são necessariamente componentes da estrutura de um OA, antes representam uma possibilidade de uso; as frases que aparecem entre cada forma geométrica explicitam as relações entre os conceitos.

De acordo com Tavares e Luna (2003, p.03), na parte superior do mapa conceitual encontram-se os conceitos mais inclusivos, aqueles mais gerais: na Figura 04, os conceitos mais abrangentes são Estudo da língua, Gramática, Informática, Aprendizagem significativa, LDB, PCN, e Alfabetização/Letramento aprimorados pela reflexão sobre a língua; no nível intermediário, conceitos como morfossintaxe, objeto de aprendizagem e disposição do aluno afunilam o mapa, representando os temas que devem ser trabalhados para a consecução dos objetivos específicos, expressos no nível subsequente; na parte inferior do mapa conceitual, aparecem os conceitos mais específicos: no mapa desenhado por Barbosa (2008), o storyboard e a ancoragem da nova informação expressam as metas a serem atingidas: a) a construção de um storyboard que permita ao professor e ao especialista em informática a elaboração de um material potencialmente significativo e b) a construção do conhecimento.

Barbosa (2008) emprega o mapa conceitual como parte integrante de seu objeto de aprendizagem sobre morfossintaxe; no caso desta dissertação, o mapa conceitual foi utilizado para apresentar o design pedagógico de um OA cujo tópico seja a ortografia do morfema de infinitivo na escrita de verbos: há que se estabelecerem as relações entre fala e escrita, Fonologia do Português, Ortografia da Língua Portuguesa, variação linguística e padronização da língua escrita. Com o recurso do mapa conceitual explicitam-se as cadeias de significações possíveis de serem construídas entre esses conceitos.

Para o roteiro do objeto de aprendizagem (seção 7.2), utilizou-se o modelo proposto pelo Projeto Rived (2004), considerando as atividades desenvolvidas com os alunos e descritas no capítulo Metodologia, a seguir. Tanto no design pedagógico quanto no roteiro, foi levada em conta a variada gama de recursos disponíveis no computador para seu uso no

processo de ensino e aprendizagem. As potencialidades do OA justificam apostar-se nessa ferramenta como proposta de intervenção. Antes, porém, de configurar as atividades em um OA, é possível testar os fundamentos de cada exercício em procedimentos metodológicos, assunto do próximo capítulo.

5 METODOLOGIA

Neste capítulo, descreve-se a metodologia aplicada na pesquisa, caracterizando-a quanto aos objetivos e aos procedimentos. Apresenta-se, na sequência, o campo de realização do estudo, a organização da amostra, os processos adotados na coleta, além do método utilizado na análise e interpretação dos dados. Vale frisar que, a partir das atividades constantes no processo de coleta de dados, foram estruturadas as atividades da proposta de intervenção, as quais, por seu turno, alicerçaram o design pedagógico e o roteiro para a elaboração de um objeto de aprendizagem.

5.1 Caracterização da Pesquisa

A metodologia empregada neste trabalho assenta-se na pesquisa bibliográfica aliada à pesquisa de campo, de cunho quali-quantitativo. Messias (2012, p.24) argumenta que “o quantitativo não exclui o qualitativo”, e destaca a importância de se considerar o processo, não apenas o resultado em uma pesquisa. No momento em que se abordam conceitos como fala e variação linguística e a interferência destas na escrita de alunos não é suficiente adotar uma postura unicamente quantitativa: os dados coletados e quantificados devem ser discutidos, pois se trabalha com sujeitos e sua expressão cultural, sua fala e sua escrita. As pesquisas – de campo e bibliográfica – carregam elementos para compor o produto final: o design pedagógico e o roteiro de um software que deverá ser utilizado no processo ensino-aprendizagem de língua materna com o propósito específico de diminuir o apagamento do R na escrita de alunos do Ensino Fundamental.

5.2 Campo da Pesquisa

A pesquisa foi realizada com uma turma de sexto ano, no turno vespertino, em uma escola da rede pública estadual de São Luís do Maranhão, pertencente à rede urbana da capital maranhense. O estabelecimento de ensino campo de pesquisa, que atende exclusivamente a demanda de Ensino Fundamental, completou, em 2014, 32 anos de fundação e está localizado num bairro considerado de classe média, o Cohatrac – Conjunto Habitacional dos Trabalhadores do Comércio, por oferecer a seus moradores os serviços básicos necessários a uma comunidade: 02 hospitais, 02 postos de saúde, 01 delegacia, 04 escolas públicas, 05 escolas da rede privada, 03 supermercados, 01 shopping center, 05 praças públicas com itens

de recreação como playground e instrumentos para exercícios físicos, 02 campos de futebol, 02 associações de moradores, além de serviço de transporte, lojas que comercializam gêneros variados, e instituições religiosas como igrejas católicas e evangélicas. Ou seja, apesar de não contar com espaços importantes como teatro e museu, a comunidade escolar tem em seu entorno um ambiente favorável para atividades extraescolares, como pesquisas passeios, e os alunos, em sua maioria, moradores do bairro, têm variedade de espaços de vivência com a cultura letrada e de experiências de letramento, este entendido na perspectiva apresentada por Rojo (2009, p. 98).

A escola possui, em sua estrutura física, 01 biblioteca, com um bom acervo bibliográfico à disposição dos alunos para empréstimo ou leitura em espaço próprio na biblioteca; 01 sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), com filmes, animações de obras da literatura universal, material para portadores de necessidades especiais; 01 radioescola equipada; 01 sala de professores, com banheiro; 01 laboratório de informática (com 10 computadores e equipamento para exibição de filmes), 01 quadra de esportes coberta; 01 cozinha; 01 despensa; 01 refeitório, com bebedouro; 01 secretaria com computador e impressora; 01 diretoria; 02 banheiros, um masculino e um feminino, com adequação para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida; 01 pátio para recreação; 01 horta; além das nove salas de aula, das quais apenas uma é climatizada. A escola atende do primeiro ao sexto ano do Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino, com uma média de 35 alunos por sala, perfazendo um total de 630 alunos.

O estabelecimento de ensino campo da pesquisa conta com projetos como o Mais Educação, cujo objetivo é promover a educação mais próxima do modelo integral com o alunado frequentando a escola no contraturno para desenvolver atividades variadas como contação de histórias, ciranda de leitura, entre outras; e o Reforço Escolar, em que os alunos vão à escola, no contraturno, assistir a aulas de reforço nas matérias em que apresentam alguma defasagem de acompanhamento de conteúdo.

Os equipamentos disponíveis na escola para assegurar um trabalho de intervenção pedagógica com foco num objeto de aprendizagem são: 02 notebooks, 01 impressora, 03 projetores (01 multimídia Proinfo), 01 dvd, 01 televisor, 01 aparelho de som, 01 caixa de som amplificadora, 01 microfone sem fio, 01 gravador, 01 antena parabólica, 01 copiadora, além de 10 computadores na sala de informática, acesso à internet banda larga, e transmissão via rede wireless. Os dados apresentados sobre o acervo e a estrutura física da escola constam no Projeto Político Pedagógico da escola (2013).

A equipe gestora da escola e a coordenação pedagógica foram informadas sobre as

justificativas, os objetivos e a metodologia da pesquisa “O apagamento do R em final de verbos na escrita de alunos do sexto ano: design pedagógico e roteiro para um objeto de aprendizagem”. Solicitou-se à equipe gestora a leitura e assinatura do documento Carta de Anuência (Anexo A), o que foi prontamente deferido.

5.3 Sujeitos da Pesquisa

A escola campo da pesquisa é uma dependência de Ensino Fundamental da rede pública estadual do Maranhão cuja clientela reside principalmente em suas imediações. Na turma do sexto ano vespertino, apenas dois alunos não residiam no bairro Cohatrac, conforme se coletou na pesquisa sobre níveis de letramento (Apêndice A).

Os sujeitos da pesquisa são os alunos do sexto ano do Ensino Fundamental. A turma do sexto ano, do turno vespertino, tinha 32 alunos matriculados (14 meninas e 18 meninos), dos quais vinte e oito frequentavam regularmente, 02 foram transferidos, e 02 começaram a frequentar após o início das aulas, findo o primeiro bimestre. Para a Análise de dados e discussão de resultados obtidos foram considerados 30 alunos, excluindo-se aqueles transferidos no primeiro semestre de 2014, pois não acompanharam a totalidade das atividades desenvolvidas para a recolha de dados e para montagem da proposta de intervenção no formato de design pedagógico e de roteiro para objeto de aprendizagem.

Para efeito de preservar a identidade dos alunos, evitando o constrangimento de relacionar o nome do estudante a um erro ortográfico, os sujeitos da pesquisa foram codificados com a letra A, seguida de numeração que vai de 01 a 30. Num primeiro momento, colocou-se o primeiro nome de cada aluno em uma planilha, a fim de quantificar os tipos de desvios ortográficos por produção textual; após anotar, à guisa de diagnóstico, o resultado auferido ao longo de seis produções textuais, substituiu-se o nome do aluno pela letra A seguida do número correspondente à posição do aluno na primeira coluna da planilha, na ordem descendente, sem considerar os dois alunos transferidos, isto é, não há coincidência entre a numeração dos alunos na caderneta escolar e a numeração dos sujeitos da pesquisa apresentada nos gráficos, originados a partir das planilhas.

O índice de faltas é baixo, considerando a quantidade de alunos que frequentam com assiduidade à sala de aula, apenas três alunos apresentam um quantitativo de faltas superior a quatro faltas ao mês. A faixa etária média dos estudantes é de 11 anos, 03 alunos se encontram em distorção idade/série, com 13 anos. O histórico de reprovação é baixo (menos de 3% da turma: 05 alunos). 98% dos alunos estudam na escola há mais de três anos.

Esses componentes levam a acreditar que o nível de aprendizagem desses alunos seja razoável, e é de se esperar entre esses indivíduos uma boa realização na leitura e na escrita, pois foi realizada uma pesquisa (donde se extraíram as informações supra), baseada em atividade proposta por Rojo (2009, pp.54-6) e como resultado, obtido a partir das respostas dadas pelos alunos, detectaram-se consideráveis experiências de letramento extraescolar: a maioria dos alunos teria contato com mais de dez objetos de letramento em seu dia a dia: revistas, cartazes, pôsteres, manuais de instrução, e-mails, entre outros. O foco, nesse caso, foram as práticas de letramento com as quais os alunos se envolvem em casa, fora do ambiente escolar, com vistas a que se pontuassem as relações possíveis entre as práticas de letramento existentes no ambiente familiar do aluno e o grau de proficiência em leitura e escrita, com especial atenção para a escrita ortográfica. No apêndice 01, encontra-se o modelo do questionário utilizado na pesquisa sobre nível de letramento dos alunos do sexto ano do EF.

Em realidade, o nível da turma é regular, a considerar a relação entre alunos que apresentam um quantitativo grande de déficit ortográfico e alunos que estão no nível esperado, dominando o básico das convenções ortográficas.

No início do ano letivo de 2014, os alunos foram informados pelo professor pesquisador a respeito das justificativas e dos objetivos da pesquisa. Descreveram-se os procedimentos que seriam tomados para a coleta de dados e enfatizou-se o compromisso em não expor o aluno a situações vexatórias, como a vinculação de seu nome a desvios da norma da língua, e pediu-se aos alunos maior desprendimento, empenho e naturalidade na realização das atividades de Língua Portuguesa, e no acompanhamento e participação nas aulas.

Em seguida, apresentaram-se, aos alunos, o Termo de Assentimento (Anexo B) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo C), que foram entregues aos alunos com a orientação de que seus responsáveis lessem-nos e, com o prazo de uma semana, devolvessem-nos assinados, caso considerassem convenientes os termos propostos.

5.4 Instrumentos de Coleta de Dados

Pari passu à sistematização do conteúdo sobre ortografia do R, com especial atenção para o emprego do R como morfema de infinitivo nos verbos, realizaram-se sete tipos de atividades para coletar dados referentes ao apagamento do R na escrita de alunos, no decorrer de sete meses, de março a outubro de 2014. As atividades de coleta de dados foram desenvolvidas com os objetivos de:

- a) analisar a percepção sobre a realização ou não do rótico na fala dos estudantes – atividade 01;
- b) analisar o registro do R na escrita dos estudantes – atividades 02, 03 04, 05, 06 e 07;
- c) verificar se o aluno discrimina o som do /R/ e o registra – atividades 02, 03 e 04;
- d) avaliar em que medida o aluno apaga espontaneamente o R – atividades 05;
- e) avaliar a percepção visual e retenção mnemônica do uso da letra R em texto lido – atividade 02 e 03;
- f) avaliar o conhecimento obtido a respeito da ortografia da Língua Portuguesa e a criticidade em relação às formas alheias ao padrão da língua – atividades 06 e 07.

5.4.1 Percepção sobre a realização do rótico por alunos

Tão logo se procedeu ao diagnóstico dos desvios ortográficos cometidos pelos alunos, decidiu-se investigar a percepção destes sobre a pronúncia dos róticos, em diferentes contextos. Para esta atividade os alunos foram organizados em duplas, em que os componentes ficavam dispostos um de frente para o outro, cada par a uma distância mínima de trinta centímetros da outra dupla, para tentar diminuir a interferência de leitura entre os pares. A esse respeito, os alunos foram orientados a pronunciar as frases da forma mais natural possível, sem forçar a pronúncia de nenhuma palavra, não falar baixo, mas não atrapalhar a leitura da dupla vizinha. Com vistas a conseguir um resultado o mais próximo possível do desejado, fizeram-se duas simulações para testar o melhor posicionamento das carteiras, e como uma dupla poderia ler suas frases sem prejudicar a comunicação entre os pares vizinhos.

Cada elemento do par recebia uma página com uma numeração: 01 ou 02. O aluno 01 lia, enquanto o aluno 02 circulava, em cada frase, a palavra em que o R era pronunciado. Após o que, chegava a vez de o aluno 02 ler as frases que estavam em sua página, as quais eram diferentes daquelas lidas pelo aluno 01, a fim de que fosse minimizada a possibilidade de um aluno influenciar a leitura de seu par. Foram elaboradas doze frases, organizadas em duas partes: seis frases na parte de cima, para leitura; seis frases na parte inferior, para registro da realização do /R/. A composição da página (Apêndices B e C), embora as frases fossem as mesmas, era distinta para o aluno 01 e para o aluno 02: as orações que estavam na parte superior da página 01 correspondiam às que estavam na parte inferior da página 02 e vice-versa. O objetivo desta atividade foi observar a realização ou não do segmento rótico, bem como aferir a percepção desse fonema pelo aluno.

A partir das respostas encontradas no material devolvido pelas duplas seria possível

observar, ao mesmo tempo, o que era pronunciado e o que era percebido pela audição, com a vantagem de que os participantes da atividade não apresentavam diferenças evidentes de variação dialetal.

As frases da atividade contemplam as posições de ataque silábico simples e complexo (Rosa precisa sair agora.), coda interna (Cuidado! Essa corda pode romper.) e coda externa (É muito tarde para reclamar...ar). Neste último caso, o de coda externa, foram elaboradas outras frases, considerando os contextos fonológicos de:

- a) segmento subsequente vozeado (Vamos comprar goma na feira.), para observar se há percepção da sonorização do /R/;
- b) segmento subsequente desvozeado (Edvar fez um gol para o Barcelona.), para observar se há percepção do desvozeamento do segmento /R/; e
- c) segmento vocálico em início de palavra posterior ao verbo (Poderemos ir amanhã?), para comprovar a realização do sândi na fala do aprendiz.

As frases elaboradas para avaliar a realização do /R/ em coda silábica contavam com mais de uma palavra portadora desse segmento, que – no intuito de não direcionar a leitura e a atenção do aluno para o rótico em final de verbo – deveria ocupar posições distintas na palavra. Para efeito de observação do apagamento ou da preservação do segmento rótico na fala do aluno, trabalhou-se com oito lexemas nominais com coda silábica interna (Barcelona, corda, parceiro, tarde) e externa (Edvar, lugar, monitor, senador); e oito lexemas verbais com coda externa (comprar, expor, impor, ir, reclamar, reescrever, romper, sair).

Variou-se a vogal precedente, para observar a possibilidade de as vogais /i/ e /o/ serem mais favorecedoras da supressão do /R/ em posição de coda, uma vez que esses segmentos vocálicos apresentam, conforme se viu no capítulo três, traços fonéticos compartilhados com o /R/ que podem concorrer para o apagamento do rótico, para efeito da obediência ao Princípio de Contraste, lembrado também no capítulo três deste trabalho dissertativo.

Sabe-se, porém, que, neste tipo de exercício, o controle sobre a naturalidade com que sejam lidas as frases é minimizado por atitudes como gracejos ou brincadeiras próprias de situações em que dois adolescentes formam duplas de trabalho. Por isso, a análise da possibilidade de haver maior apagamento do R em final de verbos de segunda ou terceira conjugação é aferida com mais propriedade nos textos espontâneos, nos quais, conforme assevera Votre (1978, p.38), não há “controle consciente por parte do falante”, ou seja, o aluno não monitora ou monitora minimamente seu discurso, algo que a experiência diária como professor permite comprovar: raríssimos são os casos em que o aprendiz se dispõe a revisar seu texto, antes de entregá-lo, satisfazendo-se com a apresentação de suas ideias, com o

compartilhamento do conteúdo de seu texto, relegando para segundo plano a forma do texto. Outra oportunidade de se verificar a predominância ou não do apagamento do R em verbos de terceira conjugação são os ditados feitos pelo professor, trata-se de situações em que o docente pode controlar sua pronúncia para o modo mais natural possível.

Buscou-se registrar, na atividade 5.4.1, a prolação do aluno e sua percepção a respeito da realização do /R/, para cotejar, posteriormente, com sua escrita, identificando, por exemplo, se o contexto subsequente de segmento vozeado ou desvozeado influencia na manutenção ou na supressão do R na escrita, e ainda se a junção intervocabular, de que fala Cagliari (1997, p.38), é determinante para que o aluno registre o morfema de infinitivo em seus textos. Os resultados foram codificados em um quadro em que a letra A simboliza a não percepção do /R/, e o P a preservação do segmento e sua consequente percepção; a última linha traz a totalidade de apagamentos registrados em cada lexema, enquanto a última coluna, à direita, traz a quantidade de itens que sofreram supressão do /R/ por aluno. Esses resultados foram transpostos para uma planilha eletrônica para gerar os gráficos. Os quadros utilizados para codificar o resultado da atividade encontram-se nos apêndices B e C, abaixo das respectivas atividades de leitura: leitura 01, aluno 01; leitura 02, aluno 02.

5.4.2 Ditado de frases

Ainda com vistas a identificar a supressão do R na escrita dos alunos, realizou-se um ditado de frases, a partir da leitura de texto do livro didático adotado na escola. Objetivou-se com essa atividade avaliar a memória visual do aluno: os vocábulos a serem exercitados já haviam sido lidos anteriormente. Foram escolhidas palavras que apresentassem regularidade ortográfica dependente ou independente de contexto, tal como categoriza Moraes (1999). Foi dada especial atenção às palavras que contivessem o R em sua escrita: verbos no infinitivo, e itens nominais (substantivos, adjetivos, conectivos).

O texto selecionado foi “Marta, a rainha do Brasil” (Anexo D), uma entrevista com a jogadora da seleção brasileira de futebol, extraída do livro didático de Português adotado na turma do sexto ano, de Cereja e Magalhães (2012, p.167-168). Na primeira parte da reportagem, o R aparece em trinta e sete vocábulos, dessas ocorrências selecionaram-se dez itens portadores do R nas posições de coda, medial (cadernos, irmãos, oportunidade, perguntou, perto) ou final (desistir, escolar, estudar, fazer, ler), cinco itens nominais e cinco itens verbais.

Nessa atividade não se trabalhou com a posição de onset simples ou complexo,

tampouco se restringiu a investigação sobre a manutenção ou cancelamento do R às formas verbais, o interesse aqui era avaliar a percepção do fonema fricativo glotal pelo aluno quando o professor ditasse uma frase, e a recuperação da forma ortográfica da palavra com apoio no texto anteriormente lido. Isto é, caso o aprendiz não percebesse a realização do /R/ na fala do professor, ele poderia recordar a forma lida no texto: ainda que o professor ditasse /iztu'das/, o aluno, teria recurso mnemônico – ao menos era o que se esperava – para escrever “estudar”.

As realizações do R em coda silábica de formas nominais ou verbais eram utilizadas em outras frases curtas (obedecendo ao mesmo contexto fonológico presente no texto original), lidas para o aluno escrever. Ilustrando: se no texto aparecia a frase “meu irmão mais velho assumiu a responsabilidade”, o professor ditava: “Meu irmão é forte”; ou se a frase do texto era “ ficava tentando ler”, o professor lia “Ela gosta muito de ler”.

5.4.3 Audição e registro de palavras em textos com lacunas

Neste grupo de atividades, não se trabalhou com frases soltas, mas com textos ou fragmentos de textos com lacunas para serem preenchidas a partir de uma leitura feita. As lacunas correspondem a palavras portadoras do segmento /R/ em diferentes contextos fonológicos: ataque em início de palavra, em posição intervocálica; coda medial, coda final. A diferença entre se utilizarem frases isoladas de um contexto e operar com textos, ainda que sejam fragmentos, reside no fato de que as frases isoladas, segundo se posicionou Marcuschi (2008, p.73) “não expressam o funcionamento da língua”, enquanto veículo e produto de interação.

De fato, as frases que compõem as atividades 5.4.1 e 5.4.2 foram forjadas pelo professor pesquisador com o propósito específico de avaliar a realização ou o cancelamento do /R/. Tais frases, em seu conjunto, pouco diziam e pouco comunicavam, desprovidas que estavam de intencionalidade por parte de seu produtor, não alcançando, pois, o estatuto de textos. As atividades 5.4.3, ao contrário, trabalham com textos, uma vez que os autores de cada fragmento se propuseram a construir unidades de comunicação, conforme o pensamento de Marcuschi (2008, p.72). Há em cada fragmento de texto utilizado uma intenção comunicativa, há algo a ser dito, são perceptíveis os interlocutores do texto e visível a relação entre as frases que compõem o artefato textual. Nesses casos, a atenção do estudante se volta para a apreensão do conteúdo, dado que há mais informações, injunções ou argumentações a serem assimiladas. O estudante, primeiramente, busca entender o que está sendo dito, antes de conjecturar sobre a forma como deveria ser escrita esta ou aquela palavra.

5.4.3.1 Leitura do aluno

A estratégia de atribuir a um aluno a tarefa de ler o texto a ser completado tem relação com a importância de os alunos escutarem a leitura de um colega da mesma faixa etária e que apresente uma variante linguística comum a todos da turma. Selecionou-se um aluno com maior proficiência em leitura para evitar que pausas ou interrupções indevidas pudessem influenciar o registro das palavras lidas. Escolheu-se o parágrafo de um texto do segundo capítulo da primeira unidade do livro didático do sexto ano. Nesse texto, os autores Cereja e Magalhães (2012, p.38) abordam o tema Variação linguística e preconceito social, isto é, um assunto pertinente para o desenvolvimento desta pesquisa em que se investigou a possibilidade de o cancelamento do /R/ influenciar o apagamento do R.

Os alunos haviam sido orientados a ler o texto “Variação linguística e preconceito social” de Cereja e Magalhães (2012, p.38) em casa, para responder alguns exercícios que o acompanham. O fato de haver acontecido uma leitura anterior do texto alvo da atividade daria vazão a duas possibilidades: 1) A leitura prévia facilita a grafia correta das palavras escritas com R, por conta do reforço na memória visual; 2) O registro incorreto de palavras anteriormente lidas permite supor que a memória visual seja menos determinante para a escrita das palavras que a relação entre fonema e letra já internalizada pelo indivíduo.

Os exercícios foram respondidos e, na aula seguinte, foi realizado o ditado com preenchimento de lacunas. Aos alunos foram entregues as páginas contendo o texto com dez lacunas, precedido de um enunciado que lhes pedia atenção para a leitura do colega e orientava para o preenchimento dos espaços utilizando palavras (Apêndice D). Entendeu-se ser mais conveniente não falar em classes gramaticais para não direcionar a atenção dos alunos para as formas verbais que já estavam sendo estudadas nas aulas expositivas.

Foram omitidos dez lexemas, dos quais seis foram alvo de análise: quatro verbos (ter, dizer, comunicar e interagir), um substantivo (lugar) e um adjetivo (melhor). A supressão de palavras de outras categorias gramaticais deveu-se à necessidade de não concentrar a atividade na escrita de verbos, pois, caso assim se fizesse, haveria o risco de os alunos observarem essa inclinação das respostas e grafar corretamente as formas infinitivas, menos por conhecimento ortográfico que por estratégia de resposta.

Em relação ao contexto fonológico, há, no trecho escolhido para o exercício, ambiente para sândi com os verbos ter (+ ouvido), comunicar (+ e) e interagir (+ entre). Esse é um dado relevante para se investigar a existência ou não do apagamento do R antes de palavra iniciada por vogal, e até que ponto a realização de um tepe no contexto de /R/ em coda final de verbos

seguidos por palavra iniciada por vogal influencia a manutenção do R na escrita. A presença de verbos das três conjugações, por sua vez, facilita a análise a respeito do peso do tipo da vogal precedente para a supressão ou não do /R/ na fala, e a interferência desse dado na escrita do R em coda externa verbal. Há ainda outros contextos fonológicos para realização ou apagamento do /R/ contemplados nesta atividade, tais como:

- 1) antes de fonema sonoro (“...é melhorr do que...”);
- 3) antes de fonema surdo (“...alguém dizerr que...”);
- 4) antes de pausa (“...o de outro lugar.”).

O resultado da atividade permite uma previsão sobre a escrita do aluno, na medida em que a não percepção do segmento rótico pode implicar na imagem que o aluno faz da palavra, assim como pode dar pistas sobre a interferência da fala do aluno na escrita. Por isso, após o preenchimento das lacunas do texto e entrega das atividades para o professor pesquisador, fez-se o questionamento sobre o porquê de haverem registrado “comunica” e não “comunicar”, “dize” em vez de “dizer”, e demais casos. Nesse momento, apresentavam-se frases que contivessem palavras paroxítonas não acentuadas terminadas em vogal (cama, laje, por exemplo) e pedia-se para que os estudantes fizessem a leitura das mesmas, atentassem para a posição da sílaba tônica, e comparassem com as formas verbais por eles grafadas. Esse procedimento foi usado apenas com os verbos “comunicar” e “dizer”, uma vez que o monossílabo (ter) e o verbo de terceira conjugação (interagir) não permitem a reflexão sobre a mudança de acento tônico na palavra, a partir do uso ou não do travador silábico R: de “permiti” para “permitir” não há diferença de posição de acento tônico, e a forma “te” para “ter” não é registrada entre as formas verbais da Língua Portuguesa.

5.4.3.2 Leitura do professor pesquisador

Para a leitura do professor pesquisador, foi selecionado um fragmento do romance Cazuza, de Viriato Corrêa (2002, p.143-144). A partir desse excerto construiu-se a atividade, suprimindo lexemas que contivessem o R em diferentes posições, para que o aluno preenchesse, a partir da leitura feita pelo professor, as lacunas colocadas no fragmento de texto (Apêndice E). Neste exercício, focou-se a realização ou apagamento, considerando a classe morfológica (verbos no infinitivo, substantivos, adjetivos) e a dimensão do vocábulo (monossílabos e não monossílabos), em seis palavras: três verbos (dar, repelir, ser), dois substantivos (açúcar, suor) e um adjetivo (trabalhador). Assim como no exercício anterior, foram omitidas outras palavras que não contivessem em sua estrutura o /R/ em coda silábica

externa, no intuito de não dirigir a expectativa do alunado para a escrita do R em fechamento de sílaba.

Objetivou-se investigar, nesta atividade, que forma favorecia o apagamento do R, se a polissilábica (repelir), se as monossilábicas (dar, ser), e, entre estas duas, se a supressão do R era mais incidente em “dar” que em “ser”. O infinitivo “dar” apresenta correlação de tonicidade com a forma conjugada na terceira pessoa do presente do indicativo, “dá”, palavra muito presente na comunicação cotidiana; o infinitivo “ser” possui o correlato em tonicidade na segunda pessoa do imperativo afirmativo “sê”, este, contudo, não é um vocábulo de uso corriqueiro. É possível, portanto que um destes verbos sofra mais apagamento que o outro. A análise dos dados trará essa informação ou desfará tal hipótese.

Os contextos fonológicos de ocorrência do /R/ seguem, em sua maioria, aqueles vistos na atividade 5.4.3.1, com ênfase na investigação sobre a possibilidade de apagamento do R, em contextos nos quais o /R/ em coda final de verbo poderia ser realizado como tepe [r], a exemplo do que ocorre na precedência de vogal. Há, entre os lexemas selecionados, a disputa de contexto anterior entre vogal média fechada (trabalhador) e aberta (suor). Na consideração de que é a vogal média fechada que aparece nos verbos da segunda conjugação, com terminação or, vale a pena, então, observar se o timbre da vogal tem alguma importância para a manutenção ou o cancelamento do /R/ e preservação ou apagamento do R na escrita dos verbos no infinitivo. Interessa ainda quantificar o apagamento nas formas de terceira conjugação (repelir) para dar respostas à suposição, vista no capítulo três, de que a vogal alta /i/ favoreça o apagamento do /R/.

5.4.4 Audição do /R/ e registro do R

Nesta atividade, o professor pesquisador lia um poema e os alunos acompanhavam a leitura sem o apoio da cópia do texto, com a orientação de que fizessem o registro de todas as palavras nas quais fosse percebida a realização do /R/. Ao entregar a folha para o apontamento das palavras, o professor pesquisador não fez nenhuma menção sobre a posição do /R/ na palavra, a intenção era conseguir um registro o mais fiel possível à percepção auditiva do aluno, sem que este se preocupasse com a forma de prolação do rótico, se forte ou branda; com sua posição, se no início, meio ou fim do vocábulo; ou com a classe gramatical da palavra.

O solicitado foi que o aluno anotasse, a partir do que ouvisse, apenas as palavras em que ele considerasse ser necessário escrever R ou RR. Foram feitas três leituras, tendo em

vista a extensão do texto e fatores como nervosismo e dispersão que poderiam interferir na captação das palavras com /R/ pelos sujeitos da pesquisa. Atentou-se também para o fato de que o grande número de palavras portadoras do segmento /R/ dificilmente seria registrado, em sua totalidade, por todos os alunos; contudo o intento maior não era ter todas as palavras apontadas, mas o maior número possível, e, a partir deste resultado, observar se havia mais registro de palavras com o /R/ na posição de ataque absoluto (segurança) ou complexo (criança); ou na posição de coda medial (sorvete) ou final (ganhar).

Ao professor pesquisador coube fazer o levantamento de quantas palavras com R teriam sido registradas, cotejando esse número com a quantidade constante no poema. O Direito das Crianças, de Ruth Rocha (2002), traz quarenta e seis itens verbais e nominais, monossílabos (ver, ser, ter, lar, e outros) e não monossílabos (estudar, querer, respeitar, correr, colorir, brincar, armar, sorvete, corda, calor, cartola, escorregador, e outros); buscou-se avaliar quantos e quais itens eram discriminados pelos alunos. No Apêndice F, encontra-se o texto na íntegra, com a indicação da quantidade de vezes que cada palavra foi registrada pelos discentes.

5.4.5 Produção textual espontânea

As produções textuais espontâneas foram realizadas ao longo de todo o ano letivo de 2014: o professor pesquisador entregou um caderno de redação para cada aluno, com a indicação de que toda semana o aluno deveria trazer uma produção escrita, feita em casa, sobre o tema que lhe interessasse, podendo ser sobre a leitura dos livros literários que estavam sendo emprestados quinzenalmente para cada estudante, ou sobre qualquer outro tema: esporte, filmes, novelas, notícias do bairro, questões pessoais, sociais, entre outras. Em momento oportuno, a cada quinze dias, selecionavam-se alguns textos para serem lidos, apreciados e discutidos pela turma.

Tendo em vista o que afirma Votre (1978, p.38), a respeito da necessidade de o utente não controlar conscientemente o item linguístico a ser investigado pelo pesquisador; e o que salienta Abaurre (1994, p.137), sobre as hipóteses (fala-escrita, escrita-escrita) que atravessam o ato de redigir, em uma situação não conduzida pelo professor, foram exploradas três produções textuais espontâneas, num total de noventa textos, para identificar:

- 1) O predomínio de palavras com sílabas leves sobre sílabas pesadas (travadas), com vistas a observar a pertinência da ideia de Câmara Jr.(2004, p.38) em relação ao padrão silábico do Português, no que concerne às formas mais canônicas da sílaba portuguesa. Nessa análise

foram considerados não apenas os casos de apagamento do R, mas também outros exemplos de destravamento silábico: a monotongação, por supressão do glide (cantou→ canto), ou decorrente de desnasalização, para apagar o /N/ (falaram→ falaro); e a omissão do /s/ indicativo de plural (os meninos→ os menino). A partir dessa análise, é possível concluir sobre a generalização ou não do cancelamento do travador silábico, e responder ao questionamento em relação à maior ou menor variação/instabilidade nas palavras que fogem do padrão silábico cv;

2) A quantidade de palavras que sofrem o apagamento do R, considerando a classe morfológica: substantivo, advérbio, verbo no infinitivo ou verbo no futuro do subjuntivo, com vistas a fazer o cotejo com o trabalho de Votre (1978). Esse levantamento permite concluir sobre a preferência ou não do processo de supressão do R em coda silábica nas formas verbais de infinitivo;

3) Os possíveis contextos favorecedores do cancelamento do R, de acordo com o estudo de Ribeiro (2013): tipo de vogal precedente, tipo de vogal subsequente, tipo de consoante subsequente, existência de pausa, ou processo de ressilabificação. Essa análise pode comprovar a ideia anterior de predomínio do cancelamento nos verbos no infinitivo, caso se confirme não haver diferença entre o apagamento antes de fonemas vozeados e fonemas desvozeados; entre o contexto subsequente de consoantes fricativas ou oclusivas; entre a existência de pausa subsequente ao /R/ ou a presença de vogal na palavra posterior ao /R/, desencadeando um sândi.

Esses dados são importantes para que se faça um diagnóstico a respeito dos principais entraves que pode ter o aprendiz ao escrever uma palavra que contenha em sua estrutura um rótico, e, a partir daí desenvolver estratégias para que o aluno reconheça a existência do segmento na palavra e registre-o ortograficamente.

Os alunos receberam no início do ano letivo um caderno para suas produções textuais. Essa estratégia visava a garantir que se tivesse uma visão sobre a evolução do desempenho ortográfico dos estudantes, e que o próprio aluno pudesse autoavaliar, à guisa de feedback, seu desenvolvimento na escrita e na ortografia, comparando suas produções iniciais e finais.

As três primeiras atividades de produção textual tiveram o caráter diagnóstico e buscavam identificar qual o desvio ortográfico mais presente na escrita dos alunos do sexto ano vespertino. Para organizar e quantificar esses desvios, o professor pesquisador elaborou o Quadro 02, em que os erros ortográficos são divididos em quatro tipos subdivididos em categorias, a saber:

a) Apoio na oralidade, no qual se arrolam desvios como: AR -apagamento do R (janta

/jantar); M -monotongação (poco / pouco); D -ditongação (veiz / vez); O -omissão de letra (os casteloo / os castelos); s/S -permuta entre consoantes surdas e sonoras (bonte / bonde; bata / pata); A -alçamento vocálico (pedi / pede) de vogais médias; e H -hipossegmentação (prati / pra ti);

b) Representações múltiplas de fricativas e da vogal alta arredondada na função de glide, quando o aluno não tem apoio das regularidades contextuais entre fonemas (/ʒ/, /ʃ/, /z/, /s/, /w/) e grafemas (eceção / exceção, page / pajé, machix / maxixe, asia / azia, ou voutar / voltar);

c) Competição de grafemas, englobando os desvios causados pela falta de atenção às ou desconhecimento das regularidades contextuais entre fonemas e grafemas (honrra / honra ou homra / honra, pásaro / pássaro, e agudar / ajudar);

d) Segmentação indevida, para os casos de hipersegmentação (hiper), como em “com migo” no lugar de “comigo”. Nesses casos, tem-se o entendimento de que o aluno detém já uma noção sobre fronteira de palavra, a relação entre as palavras e os espaços em branco que as separam, e utiliza dito conhecimento para levantar hipóteses sobre a escrita. Assim, o registro exemplificado pode ter sido modelado em “com você”. A hipossegmentação, por sua vez, baseia-se em uma pista acústica: o vocábulo fonológico, de que fala Câmara Jr. (1969).

Quadro 02 - Diagnóstico dos desvios ortográficos cometidos por alunos do sexto ano.

Aluno	Motivação / Tipo de erro																
	Apoio na oralidade						Representações Múltiplas					Competição de grafemas			Segmen tação indevida		
	AR	M	D	O	s/S	A	H	/ʒ/	/ʃ/	/z/	/s/	/w/	r- rr	m -n	s- ss	g- j	hiper
A1																	
A2																	
A3																	

Fonte: Elaboração do professor pesquisador.

A eleição de apenas quatro tipos de desvios ortográficos, dentre os vários que possam ser encontrados nas redações de estudantes do EF, deveu-se à necessidade de se delimitar o corpus de análise e à intenção de verificar, com base na leitura de Lemle (1995), Zorzi (1998), Morais (1999) e Bortoni-Ricardo (2004), a predominância da motivação fonológica para os erros ortográficos na escrita de estudantes. Dessa forma, interessa comparar o quantitativo de ocorrências por apoio na fala com aqueles derivados de múltiplas representações sem apoio de

regularidade contextual, e os derivados de falta de atenção à regularidade contextual.

As ocorrências de escrita não convencional (pamnha / pamonha) ou as designadas hipercorreções (dár / dá) não serão tomadas em conta, por não se vincularem diretamente a relações fonográficas, mas antes representarem diferentes estágios de apropriação da escrita. A nasalização (muinto / muito), o acréscimo de letra (opitar / optar), a palatização (galhinha / galinha), entre outros que tiveram pouca produtividade não constam no Quadro 02.

A respeito do Quadro 02, importa informar que, nos desvios detectados nas produções textuais dos alunos, casos de desnasalização em formas como “passaram” grafadas “passaro” ou “passaru” são considerados, neste trabalho, como monotongação, uma vez que há a passagem do ditongo nasal /ãw/ para vogal oral /u/; assim também a supressão do L em palavras como “resolver”, escrita “resover”, é listada como monotongação do encontro vocálico fonético: /ow/ para /o/. Casos como a grafia de “consuta” por “consulta” são arrolados na coluna Omissão de letra, pois se entende que o aluno não registra a consoante /L/ por não pronunciá-la como lateral, mas assimilá-la com a vogal alta arredondada. Alocam-se na coluna Representações múltiplas as variadas realizações gráficas do /s/ ou a concorrência entre L e U em coda silábica (mal / mau), ou G e J, nos contextos que permitem essas trocas (gente/ jeito).

A distinção estabelecida entre Apagamento do R e Omissão de letra diz respeito à necessidade de enfatizar os casos em que o aluno não registra o /R/ em coda silábica, em verbos ou nomes, para estudar em que medida a prática de sala de aula confirma os estudos discutidos nos capítulos dois e três, nos quais a supressão do /R/ aparece como uma característica do português brasileiro e o traço da fala mais projetado na escrita de estudantes brasileiros.

Para as produções textuais subsequentes, elaborou-se o Quadro 03, com vistas a organizar o quantitativo de ocorrências de apagamento do R na escrita dos alunos do sexto ano do EF, e alcançar uma visão geral sobre a supressão do morfema de infinitivo, em relação ao apagamento do R em outros contextos; bem como cotejar o cancelamento do rótico de acordo com as classes gramaticais, verbos e não verbos (nomes, qualificativos, modificadores e conectivos), a extensão da palavra, e os contextos fonológicos favorecedores ou não do apagamento do rótico. A insistência na discriminação do verbo está pautada nos resultados dos estudos discutidos no capítulo três desta dissertação, a maioria das pesquisas já realizadas no Brasil apontam o infinitivo verbal como o item mais favorável ao cancelamento do segmento /R/.

Na terceira linha do Quadro 03, aparecem os contextos fonológicos subsequentes ao rótico: s (fonema surdo), S (fonema sonoro), V (vogal) e P (pausa). A consideração sobre o contexto antecedente ao morfema de infinitivo será feita a partir dos resultados expressos no Quadro 03, de vez que a principal questão levantada no capítulo três foi a prevalência do apagamento do R nos verbos da terceira conjugação, o que pode ser determinado quantificando as ocorrências dos verbos terminados em IR.

Quadro 03 - O Apagamento do R na escrita de alunos do sexto ano.

Aluno	Monossílabos								Não monossílabos															
	Verbos				Não verbos				Verbos								Não verbos							
	Coda final				Coda final				Coda medial				Coda final				Coda medial				Coda final			
	s	S	V	P	s	S	V	P	s	S	V	P	s	S	V	P	s	S	V	P	s	S	V	P
A1																								
A2																								
A3																								

Fonte: Elaboração do professor pesquisador.

5.4.6 Análise de texto com desvios ortográficos.

Após concluir nove aulas de 50 minutos cada, abordando a ortografia da letra R, a tonicidade das palavras (oxítonas e paroxítonas), e o uso das formas nominais do verbo, o professor pesquisador apresentou, no intervalo de duas semanas, textos com erros propositais (Apêndice G), como ausência de acento gráfico, troca de letras (e / i, o / u) e o acréscimo ou a omissão de letras (momento em que se explora o apagamento do R). O texto 01, da ordem do narrar, foi elaborado pelo professor pesquisador e o texto 02 foi adaptado de um texto do gênero charada, apresentado no livro didático da turma, Português: Linguagens, de Cereja e Magalhães (2012, p.147). A adaptação de que se fala foi a transgressão cometida propositalmente pelo professor pesquisador na ortografia de algumas palavras do texto.

O professor pesquisador procedeu à leitura de cada texto, com o cuidado de apresentar uma prolação o mais natural possível, respeitando a tonicidade das palavras, a fim de que os alunos confrontassem o material escrito que tinham em mãos com o texto lido em voz alta pelo professor pesquisador. Os estudantes deveriam identificar os itens com transgressão ortográfica e indicar porque estes estariam errados.

Especificamente, em relação ao emprego do R na posição de coda, têm-se, no texto 01, cinco itens verbais não monossilábicos grafados sem o morfema derivacional: quatro infinitivos de primeira conjugação (afasta~~r~~, leva~~r~~, atrapalha~~r~~ e ajuda~~r~~) e um infinitivo de

segunda conjugação (saber). O professor lia o texto sem seguir a decodificação autorizada pelo material escrito, enquanto os alunos deveriam atentar para a discrepância entre a leitura do professor e a escrita que tinham às mãos, em que apareciam itens com incorreção ortográfica.

Considerando que o texto foi lido pelo professor pesquisador para que os alunos relacionassem a fala e a escrita ortográfica, convém que sejam explicitados os contextos fonológicos subsequentes para as formas verbais de infinitivo: vogal (afastar, levar e atrapalhar), oclusiva surda (saber) e pausa (ajudar). Há no texto ainda três itens nominais apresentando incorreção ortográfica em relação ao R: dois substantivos, uma coda final (“escorregado”, por “escorregador”), e uma coda medial (“guada”, por “guarda”); e um advérbio com coda medial (“peto”, no lugar de “perto”).

Para o texto 02, têm-se quatro itens verbais com supressão do morfema de infinitivo. O contexto fonológico subsequente para esses verbos foi: vogal (bancar, descobrir e decifrar) e oclusiva sonora (poder). Nesta atividade, foi possível investigar se o aluno utilizava o conhecimento morfológico, que impõe a presença do R nos dois elementos da perífrase “poder descobrir”, ou se o conhecimento fonológico, indicativo do acento oxítono para a palavra terminada em /i/, é determinante para que o aprendiz não reconheça necessidade do R no final do verbo. Aparecem ainda no texto 02, três codas mediais apagadas: “convesava” por “conversava”, “anivesário” e “anivessário” por “aniversário”.

Aos alunos foi solicitada a correção dos textos – a fim de avaliar se os estudantes detectavam os erros cometidos intencionalmente – e a explicação sobre a possível incorreção ortográfica das palavras. Considerando que a sílaba com núcleo ramificado, ou seja, com coda, está relacionada ao acento oxítono; enquanto a sílaba livre se relacionaria ao acento paroxítono, conforme se observa no trabalho de Bisol (2005, p.145), esperava-se que o aluno atentasse para a leitura do texto e refletisse acerca de como representar a proeminência acentual na palavra escrita, com vistas a detectar a grafia incorreta em relação à manutenção ou não do acento tônico. Como ilustração, pedia-se para o estudante observar que “escrever” não tem o mesmo acento tônico que “escreve”, “canto” não pode ser lido como “cantor”, entre outros exemplos.

Recolhidas as folhas da atividade, lançou-se, em planilha eletrônica, a relação de palavras de cada texto, e, na coluna seguinte, o quantitativo de vezes que a palavra foi apontada como errada pelos alunos do sexto ano.

Para esta atividade não foi elaborado nenhum quadro demonstrativo de resultados, pois interessava ao professor pesquisador observar, principalmente, se o aluno detectava o

destravamento da sílaba e sua relação com o deslocamento da sílaba tônica em palavras não monossílabas, e como o estudante se expressava sobre os desvios ortográficos percebidos. Foi quantificado o número de indivíduos que haviam detectado o apagamento do R, com ênfase para as explicações por eles aventadas a respeito dos erros presentes no texto lido.

5.4.7 Retextualização de HQ

Após a leitura de um gibi de Maurício de Souza com o personagem Chico Bento, em que é reproduzido o dialeto de um morador da zona rural do Alto do Tietê, conforme consta no site da Turma da Mônica (2014), foi realizada uma discussão com a turma sobre os aspectos sociais presentes na HQ e sobre questões referentes ao preconceito social e linguístico em relação aos indivíduos da zona rural. Fez-se uma sistematização sobre as peculiaridades das modalidades escrita e oral da língua, e encetou-se uma atividade de retextualização.

No período de maio a setembro, foram aplicadas atividades de Produção textual a partir da Retextualização. Trabalhou-se a leitura da HQ O Mistério, de Sousa (2014), nas seguintes etapas:

1ª) Fez-se a leitura de uma tira do Chico Bento presente no livro didático adotado pela escola, Português: Linguagens, de Cereja e Magalhães (2012, p.40). Como a tira está inserida num capítulo que trata da variação linguística, levantou-se a discussão sobre preconceito social e variação linguística, ao mesmo tempo em que os alunos eram indagados sobre o cenário em que se passam as histórias de Chico Bento, personagem já conhecido pelos alunos do sexto ano vespertino do colégio.

Os estudantes, lançando mão do conhecimento que possuíam sobre a personagem, caracterizaram rapidamente o contexto em que vive o Chico Bento, falando, por exemplo, sobre a ausência de automóveis e de prédios com mais de um piso, e a presença de muita vegetação e de animais como vacas, porcos e galinhas, como traços próprios de um ambiente rural.

2º) Xerocopiou-se a HQ O mistério até a página 05, em que Chico Bento articula um plano para resolver o enigma do sumiço do rádio velho de Zé Lelé. A intenção foi que os alunos levantassem hipóteses sobre qual a explicação para o sumiço do rádio e de outros objetos (os alunos deveriam prestar atenção a um círculo marcado no lugar em que os objetos de Zé Lelé desapareciam), como sumiam, e quem ou o quê concorria para o desaparecimento dos pertences usados pelo personagem da HQ.

Pedi-se que os estudantes continuassem a narrativa a partir da cena em que Chico Bento e Zé Lelé escondem-se atrás de uma moita na tentativa de descobrir como os objetos deixados no chão sumiam, completando o enigma e resolvendo-o.

Nesse primeiro texto produzido, os alunos deveriam empregar, nos diálogos elaborados, o mesmo registro visto nas falas dos personagens da turma do Chico Bento. Conforme se pode atentar na Figura 05, há a presença de epênteses (atras por atrás), nasalizações e rotacismo (*inguar* por igual), monotongações (*vô* por vou), alçamento vocálico (*ispiando* por espiando), e, principalmente supressão do /R/(*fazê* por fazer; *deixá* por deixar).

Figura 05 – Trecho da HQ O mistério.



Fonte: Sousa (2014, p.05).

3º) Entregou-se o restante da história para que os alunos confrontassem a narrativa por eles elaborada com o texto do autor. O resultado foi muito satisfatório, pois a turma, em sua totalidade, havia imaginado um desenrolar narrativo totalmente diverso do apresentado na HQ, o que pôs em relevo a criatividade de cada aluno, ao mesmo tempo em que os estudantes apreciaram a originalidade do autor ao resolver o enigma com a inclusão de um gambá, que, enfeitiçado por um bruxo, aprendera a falar e a consertar os objetos jogados pelas pessoas no mato; o gambá acabou tornando-se um grande amigo dos dois meninos, Chico Bento e Zé Lelé. Os alunos fizeram observações sobre o fato de que o gambá enfeitiçado apresentava um registro sem as marcas dialetais presentes nas falas de Chico Bento e Zé Lelé e apontaram que os meninos, mesmo frequentando a escola, manifestavam um falar “errado”, enquanto o gambá, apenas estudando os livros dispensados no mato, exibia uma fala “correta”.

Esse foi um momento muito oportuno, já que permitiu a intervenção do professor para que os alunos compreendessem não haver fala certa ou errada, mas diferente. Foi lembrado também que as diferenças presentes na fala poderiam ser motivadas por questões socioculturais, regionais, de gênero e de faixa etária. O papel da escola e da cultura letrada, além da importância da leitura, foram outros pontos de reflexão: foi levantado o questionamento: É papel da escola mudar a forma como as pessoas falam? Num primeiro momento os alunos se inclinaram para o caráter coercitivo do ensino: os meninos personagens do meio rural não deveriam ter “vícios” de linguagem, pois frequentavam a escola; contudo, após uma exposição dialogada sobre a adequação da língua a uma situação, a turma considerou que fala é identidade, e, por isso, muitos de seus aspectos devem ser preservados e só contextualmente sofrer algum monitoramento.

Realizou-se a tarefa de produção textual com a retextualização da história em quadrinhos O Mistério, lida anteriormente, seguindo as etapas abaixo descritas:

1º) Apresentou-se um exemplo de retextualização com uma tira de Adão Iturrusgarai (CEREJA e MAGALHÃES, 2012, p.39), transpondo, para o código escrito, informações veiculadas pelos elementos gráfico-visuais do texto; e transformando falas da personagem para o modo indireto, insistindo para que os estudantes observassem as mudanças nas formas verbais, pronominais e adverbiais na passagem do discurso direto para o indireto nos dois textos.

2º) Exercitou-se a passagem de discurso direto para discurso indireto, em dois textos do livro didático da turma (CEREJA e MAGALHÃES, 2012): a) Peter Pan, para estudar as diferenças entre as modalidades empregadas pelo narrador para apresentar a fala das personagens; b) Tira do Chico Bento, para estudar a passagem do texto multimodal (linguagem verbal e não verbal) para texto escrito: os estudantes foram orientados a observar como as marcas contextuais, como gestos fisionômicos dos personagens (direção dos olhos e da boca) e traços representando movimentos da cabeça, poderiam ser retextualizadas para a língua escrita. Em seguida, fizeram-se exercícios com outras tiras menores para que a turma experimentasse a atividade de retextualização.

3º) Orientou-se a turma para a atividade de retextualização da HQ O Mistério, de Chico Bento, com o seguinte comando: “Reescreva a HQ O Mistério, sem alterar a história, conservando apenas dois diálogos (a sua escolha) na forma direta; as demais falas que você achar necessário incluir devem aparecer na forma indireta.” O objetivo era possibilitar ao aluno o confronto entre o discurso do narrador e o discurso do personagem, na perspectiva de conscientizá-lo a respeito do registro do indivíduo/personagem portador de variante

linguística alvo de discriminação social.

Na passagem do discurso direto para o discurso indireto o aluno deveria atentar para o fato de que as formas verbais (chorá) e não verbais (quarqué), no registro da HQ, apresentam a tonicidade marcada pelo uso dos diacríticos acento agudo (´) e acento circunflexo (^) sobre a vogal da sílaba tônica. Isto é, faz-se necessária uma sinalização da sílaba de proeminência acentual na palavra. No caso dos oxítonos, ou se emprega o acento gráfico, ou se lhe apõe à palavra analisada um travador, seja um glide (“Ele estudô ali” ou “Ele estudou ali”), seja um rótico (“Quero levá” ou “Quero levar”). Essa acentuação gráfica desaparece no discurso indireto, que ganha também elementos textuais que descrevem a cena ilustrada na HQ.

Nas locuções verbais, as formas nominais como o infinitivo não sofrem alteração, apenas o verbo auxiliar se adéqua na transição do discurso do personagem para o do narrador: de “Vô dexá meus caderno aqui” para “Chico disse que iria deixar seus cadernos no local em que o rádio havia sumido”. A ideia é que o estudante, a partir desse conhecimento leia o texto por ele escrito com atenção na distribuição do acento tônico nas palavras e a conformação destas, com ou sem travador de sílaba externa.

Para organizar a coleta de dados nas atividades de retextualização de texto multimodal, elaborou-se o Quadro 04, considerando apagamento e preservação do R. Nesse instrumento foram postos em ênfase os contextos fonológicos subsequentes de fonema surdo (s), fonema sonoro (S), vogal (V) e pausa (P), conforme aparecessem nos textos retextualizados; anotou-se também a extensão da palavra, mas, desta vez, não se colocou em cotejo as classes gramaticais, pois o foco das atividades foram as formas verbais de infinitivo.

Quadro 04 - Apagamento e preservação do R em atividades de retextualização.

texto	Apagamento do R								Preservação do R							
	Monossílabo				Não monossílabo				Monossílabo				Não monossílabo			
	s	S	V	P	s	S	V	P	s	S	V	P	s	S	V	P
texto 1																
texto 2																
texto 3																

Fonte: Elaboração do professor pesquisador.

O quadro não está organizado a partir do aluno, como os anteriores, mas

considerando as retextualizações produzidas, com vistas a avaliar se houve uma diminuição progressiva do apagamento do R ao longo das atividades de retextualização. Para que o excesso de informação não dificultasse a leitura do instrumento de análise, a indicação do contexto antecedente do /R/ foi feita à parte e os verbos quantificados segundo a vogal temática, a fim de que estabeleça a pertinência da atividade de retextualização para minimizar a apócope do morfema de infinitivo nas redações dos estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental.

Buscou-se explorar, na Metodologia, as quatro atividades fundamentais para o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa: falar, ouvir, ler e escrever, na elaboração dos exercícios aplicados com o sexto ano do EF. Os resultados são analisados no capítulo que segue.

Na composição dos gráficos. Utilizou-se a seguinte codificação:

1. Para a relação entre a apócope do R e a classe gramatical: Apgto V (verbos), Apgto N (nomes);
2. Para a relação entre a supressão do R e a extensão da palavra: R –mono (R em monossílabos), R-Nmono (R em não monossílabos);
3. Para a posição do R em coda silábica na palavra: CMedial (coda interna), CFinal (coda externa);
4. Para os contextos subsequentes ao rótico: -s (fonema desvozeado), -S (fonema vozeado), -V (vogal), -P (pausa);
- 5: Para os contextos antecedentes ao R: -ar, -er, -or, -ir (conforme a vogal temática de cada conjugação).

No capítulo que segue, apresentam-se a análise dos dados e o resultado a que se chegou a partir da exploração das atividades descritas, além da análise de um OA com foco na ortografia da Língua Portuguesa.

6 RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, apresentam-se os resultados obtidos a partir da coleta de dados. Ademais dos resultados e da análise destes à luz do constructo teórico possibilitado pelas pesquisas e estudos elencados no capítulo 01, apresenta-se, no item 6.2, a análise de um objeto de aprendizagem, com vistas a discutir aspectos linguísticos negligenciados na composição de muitos OA postos à disposição do público, seja gratuitamente na web, seja pela compra de determinado software; e, além disso, fornecer subsídios para a elaboração do design pedagógico e do roteiro para a construção de um objeto de aprendizagem.

6.1 O apagamento do R antes e após as atividades de Retextualização

Feita a coleta dos dados nas pesquisas de percepção auditiva (5.4.1 e 5.4.4), nos exercícios ortográficos (5.4.2, 5.4.3, e 5.4.6), e nas produções textuais (5.4.5 e 5.4.7), procedeu-se à organização desse material, considerando três momentos:

- a) o diagnóstico de desvios ortográficos, compreendendo as três primeiras atividades de produção textual espontânea;
- b) o estudo do apagamento do R na escrita dos alunos do sexto ano, considerando as atividades de percepção sobre a realização do rótico pelos alunos, audição e registro do R, ditado de frases, audição e registro de palavras em texto com lacunas, e análise de texto com desvio ortográfico;
- c) a testagem do procedimento de retextualização como alternativa para minimizar a ocorrência da supressão do morfema de infinitivo dos verbos.

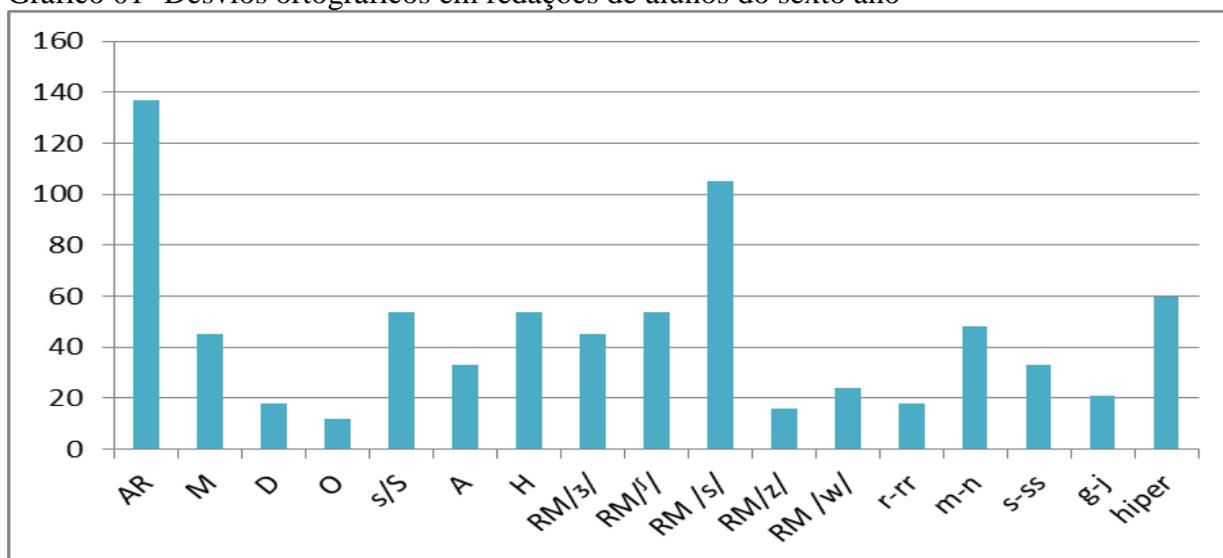
As atividades de retextualização (5.4.7) apresentaram dupla utilidade: ao tempo em que serviam para a recolha de dados a respeito da compreensão do aluno sobre a importância do travador silábico na manutenção do acento tônico nos verbos não monossílabos de primeira e segunda conjugação, possibilitavam testar a pertinência da ideia de que a passagem do discurso direto para o indireto, a partir de histórias em quadrinhos como as do personagem Chico Bento, poderia contribuir para conscientizar o aluno sobre a relação entre travamento de sílaba e acento oxítono em verbos no infinitivo.

6.1.1 Diagnóstico de desvios ortográficos

Realizadas as três primeiras produções textuais espontâneas, perfazendo um total de

90 textos, fez-se a categorização dos erros tendo como base a proposta de Zorzi (1998), em que se encetaram algumas adaptações, conforme o discutido no capítulo 2. Utilizou-se uma planilha eletrônica para gerar o Gráfico 01, considerando os seguintes desvios ortográficos: Apagamento do R (AR), Monotongação (M), Ditongação (D), Omissão de letra (O), troca entre surdas (s) e Sonoras (S), Alçamento de vogal média (A), hipossegmentação (H), Representações Múltiplas (RM: /s/, /ʃ/, /z/, /z/, /w/), competição entre grafemas (s-ss, r-rr, g-j, m-n) e hipersegmentação (hiper).

Gráfico 01- Desvios ortográficos em redações de alunos do sexto ano



Fonte: Elaboração do professor pesquisador

O gráfico 01, obtido da análise do Quadro 02 (Diagnóstico dos desvios ortográficos cometidos por alunos do sexto ano), deixa patente que os sujeitos da pesquisa, em sua maioria, realizam a apócope do R: dos trinta alunos participantes da pesquisa apenas um não cometeu o desvio da supressão do R em coda silábica nas três produções textuais analisadas. O apagamento do R, em quantidade de ocorrências nos textos produzidos, chega a superar o erro motivado pelas múltiplas representações do fonema /s/.

Esse dado permite a reflexão sobre a aprendizagem da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, no que concerne ao como ensinar ortografia: se o aluno comete mais erros em situações nas quais há regularidade contextual que naquelas cujo apoio no contexto inexistente, a organização e sequenciação do conteúdo de ortografia são ineficazes. As múltiplas representações do /s/ e do /ʃ/, que motivam incorreções como escrever “paceio” em vez de “passeio” ou “licheo” no lugar de “lixo”, somam, conforme se constata no Quadro 05, cinquenta e três ocorrências, cinco a menos que os casos de apagamento do R.

Levando em conta o fato de que os lexemas em que se utilizam os fonemas /s/ ou /ʃ/ são mais produtivos, mais frequentes que as formas verbais de infinitivo, ou as nominais (senhor, maior, entre outros) escritas com R em fechamento de sílaba externa, é possível considerar a supressão do R em posição de coda como uma constante na escrita dos alunos do sexto ano do EF. Isto é, os alunos que suprimem o R em coda silábica, 99% da turma, fazem-no de forma mais amiúde em relação a outros desvios ortográficos.

No cotejo entre os tipos de erros, o apoio na oralidade sobrepôs-se aos demais, totalizando 353 (trezentos e cinquenta e três) ocorrências dos 777 (setecentos e setenta e sete) erros catalogados nas três primeiras redações espontâneas escritas pelos alunos do sexto ano, no início do ano letivo. Os casos de representações múltiplas somaram duzentos e quarenta e quatro desvios, os de competição de grafemas chegaram a cento e vinte erros ortográficos, a que se somam sessenta hipersegmentações.

O quadro 05 apresenta o quantitativo de ocorrências por tipo desvio, considerando não a produção individual de cada estudante, mas a totalidade das 90 redações elaboradas. Os sete primeiros dados (Apagamento do R, Monotongação, Ditongação, Omissão de letra, troca entre surdos e Sonoros, Alçamento de vogal média baixa, e hipossegmentação) representam o apoio na oralidade, seguidos dos casos de representação múltipla (RM), de competição de grafemas e de hipersegmentação.

Quadro 05 - Quantitativo de ocorrências de desvios ortográficos

Desvio	Ocorrências
Apagamento do R	137
Monotongação	45
Ditongação	18
Omissão de Letra	12
Troca entre surdas e sonoras	54
Alçamento de vogal média	33
Hipossegmentação	54
Representação Múltipla /z/	45
Representação Múltipla /ʃ/	54
Representação Múltipla /s/	105
Representação Múltipla /z/	16
Representação Múltipla /w/	24
r-rr	18
m-n	48
s-ss	33
g-j	21
Hipersegmentação	60

Fonte: Elaboração do professor pesquisador

Observa-se, assim, o predomínio do apoio na oralidade entre as motivações para os desvios da norma ortográfica presentes nos textos produzidos pelos escolares do sexto ano, o que sinaliza para a necessidade de se iniciar o conteúdo programático de ortografia da Língua Portuguesa, nesse nível de ensino, com a reflexão sobre a relação entre fala e escrita, e a sistematização sobre os erros derivados do apoio da escrita na oralidade. A esse respeito, cumpre que se observe a predominância daquelas incorreções responsáveis pelo destravamento silábico a que se filia a formação canônica da sílaba portuguesa: o apagamento do R em coda, a monotongação e a omissão de letra somaram 194 (cento e noventa e quatro) ocorrências. Conforme se discutiu no capítulo três, a eliminação do glide (“chamo” por “chamou”), a omissão de letras (“tu fala” por “tu falas”), e a supressão do morfema derivacional de infinitivo (“manda” por “mandar”) concorrem para a reestruturação silábica da palavra, que passa de rima complexa, com coda (cvc ou vc) para uma rima simples, sem coda (cv ou v). O exemplo 01, extraído de uma produção textual do sujeito A5, ilustra a assertiva. Exemplo 01: “Os jovens e os adultos hoje em dia se você tem um amigo mal ele pode até de mata se você vacila você tem que presta muita atenção” (A5).

Pertencente ao parágrafo introdutório da redação “As aparência enganam”, o exemplo 01 traz um indivíduo que, embora empregue de forma devida os morfemas desinenciais de plural e demonstre conhecimento das normas de acentuação gráfica, ainda funda seu escrever na fala. Disso dão provas: a) a ab-rupção, no início do parágrafo, que deixa sintaticamente deslocado do restante da frase o segmento “Os jovens e os adultos”; b) a troca entre consoante surda (t – te, pronome oblíquo) e sonora (d – de, preposição); c) a omissão da consoante L em adultos, motivada pela vocalização do /L/ e conseqüente queda em coda silábica; d) o apagamento do R em três formas verbais em uma mesma frase (“mata” por “matar”, “vacila” por “vacilar”, e “presta” por “prestar”).

O sujeito A3 traz outros exemplos de sustentação da escrita na oralidade. Exemplo 02:

Toda as mãe são diferente. Uma de cada jeito (...) Uma mãe bricalhona e muito bom ter mãe bonita emvez enquano e muito bom sabe que existe uma pessoa que nos ame.

Mais uma mae bonita ou feia não endereça, o que endereça e o amo que sentimo por nós pois nossa mae e assim bonita por dentro e bonita pó fora. (A 3)

Observe-se, no Exemplo 02, a omissão do morfema desinencial de plural nos lexemas “mães”, “diferentes” e “sentimos”, em decorrência de a fala do indivíduo não marcar o plural em todas as palavras de um sintagma, um uso comum na linguagem coloquial, na fala não monitorada. Outra letra omitida é o N na coda da primeira sílaba de “brincalhona”, interessante é notar que, na última sílaba, em que o /n/ é realizado como consoante alveolar, é

feito o registro da letra, reforçando, assim, continuar sendo o oral a pista para a escrita: se o aluno não pronuncia ou não percebe a realização do fonema, ele não o registra.

Expõem ainda a relação estreita que o aluno faz entre o código escrito e o código oral: a) a hipossegmentação no grupo “de vez”, registrado “emvez”, que acontece porque o sujeito da escrita ainda não domina plenamente as fronteiras de palavras; b) a permuta entre surdas e sonoras, como no excerto do sujeito A5, com a substituição de “interessa” por “endereça”; c) a ditongação na conjunção adversativa “mas”, registrada “mais” por influência da fricativa; d) o apagamento do R em posição de coda silábica em um item verbal (saber) e um nominal (amor), ambos não monossílabos; porém, observe-se que no monossílabo “ter” o rótico é preservado. Questão para a próxima subseção.

A principal marca da oralidade na escrita do sujeito A3, contudo, é a flutuação ortográfica na escolha dos registros: “mãe – mae, por – pó”. Não há que se desconsiderar, no excerto em análise, a possibilidade de o indivíduo A3 haver tentado marcar a tonicidade da preposição com um diacrítico (´): ao mesmo tempo em que omitia o R, por não realizá-lo plenamente, o aluno poderia lembrar a incompletude estrutural do vocábulo, e empregar outro elemento para substituir o rótico, posto que não tenha utilizado o acento adequado ao timbre fechado da vogal na preposição.

A proximidade entre a forma registrada ortograficamente (por) e a com desvio (pó) sinaliza também para a escrita calcada na oralidade, na medida em que representa um sujeito escritor que não volta a seu texto para considerar aspectos específicos do código escrito: escreve-se sem a ruptura espaciotemporal – de que tratam Rey-Debove (1996) e Scliar-Cabral (2003) –, necessária para o indivíduo qualificar sua escrita. O oral se dá num contínuo de espaço e tempo em que as retomadas do dito anterior são ínfimas: “Falou está falado.”; a escrita, entretanto, permite, e mesmo demanda, retomar-se o texto quantas vezes forem necessárias. O sujeito A3 mostra-se representativo do *modus faciendi* dos alunos do sexto ano do EF, em relação ao ato de redigir: o aluno redator não relê seu texto de maneira crítica, e segue escrevendo no contínuo da fala, com poucas e discretas retomadas ao texto que produz no momento da produção.

O ato de escrever dá-se, assim, de forma não sistematizada, o sujeito escritor ainda não tem, conforme assevera Cagliari (2009), o saber ortográfico, capaz de neutralizar e uniformizar, na escrita, as variações na língua. A observação, porém, das regularidades atinentes às relações entre alguns fonemas e grafemas pode contribuir para solidificação do conhecimento da ortografia da língua. O cancelamento do /R/ em coda silábica externa de verbos na forma infinitiva e sua influência na omissão do R nos textos do alunado é dessas

situações que podem ser sanadas com um estudo mais sistemático das relações entre código oral e código escrito, por isso convém que se pesquise a constância do apagamento do R entre os alunos para levantar mais dados. É o que se vê próxima subseção.

6.1.2 O apagamento do R na escrita dos alunos do sexto ano

Diagnosticada a apócope do R como o desvio mais produtivo na escrita dos alunos do sexto ano do EF, buscou-se determinar a motivação para o não registro do travador silábico, e os contextos favoráveis à ocorrência desse erro. A partir das leituras realizadas nas áreas de ortografia e fonologia da Língua Portuguesa, levantou-se como principal causa dos erros cometidos o apoio na oralidade; necessário se fez, pois, a organização de atividades que permitissem detectar e descrever a relação entre fala e escrita, e a possível influência daquela sobre esta.

6.1.2.1 Percebendo o /R/

Como ponto inicial, considerou-se a importância de se observar e registrar a percepção e a realização do fonema rótico em fechamento de sílaba pelos alunos. A ideia primeira foi lançar mão do software Praat para um diagnóstico mais preciso e objetivo sobre o cancelamento do /R/ na fala dos aprendizes. A compreensão, contudo, de que seria possível, em uma única atividade, trabalhar percepção e realização, conferindo autonomia ao aluno – em que pesassem as distorções aventadas no capítulo cinco (subseção 5.4.1) – para que este registrasse a realização ou não do rótico por seu par, fez com que o professor pesquisador desistisse da ideia de empregar o Praat para a confirmação da queda do /R/ em coda silábica.

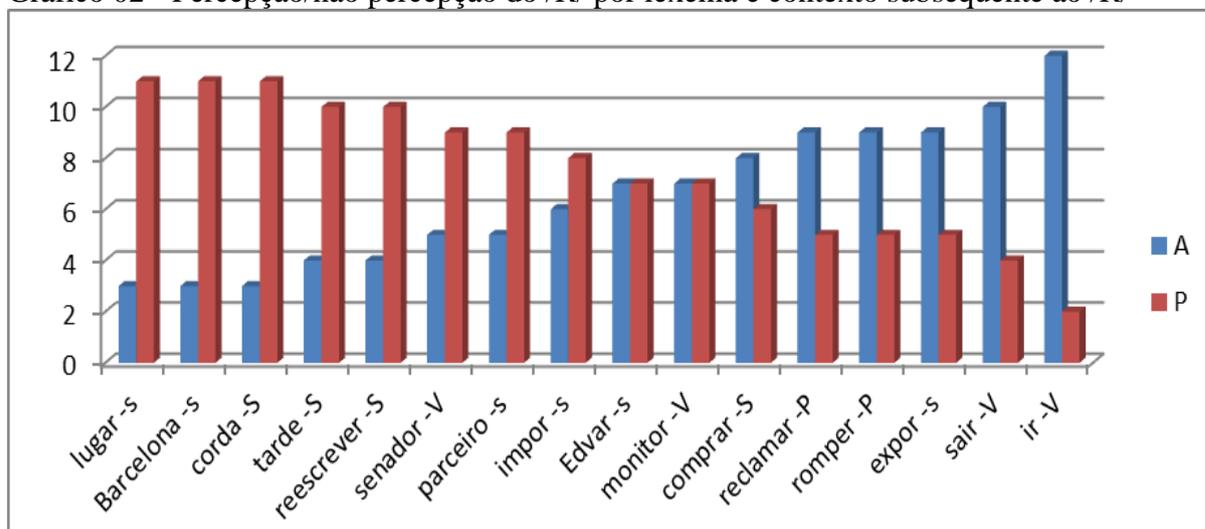
Os gráficos que seguem trazem o resultado dessa atividade em que se trabalharam os lexemas: a) nominais: Barcelona, corda, Edvar, lugar, monitor, parceiro, senador, tarde; b) verbais: comprar, expor, impor, ir, reclamar, reescrever, romper, sair.

No exercício, os alunos circulavam as palavras em que eles percebiam a realização do /R/, o professor pesquisador codificou esse resultado para apagamento (A) ou preservação (P) do segmento, com vistas a quantificar a percepção do rótico. Desta atividade participaram apenas 28 (vinte e oito) alunos, dos 30 (trinta) que compõem a totalidade de sujeitos da pesquisa, motivo pelo qual o número máximo de registro de apagamento ou preservação do /R/ ficou em quatorze, considerando a divisão da turma em dois grupos (Aluno 01 e Aluno 02).

No Gráfico 02, aparecem, ao lado dos lexemas estudados, os códigos: -V (contexto

subsequente: vogal); -S (contexto subsequente: segmento vozeado); -s (contexto subsequente: segmento desvozeado); -P (contexto subsequente: pausa); A (apagamento do /R/); P (preservação do /R/).

Gráfico 02 - Percepção/não percepção do /R/ por lexema e contexto subsequente ao /R/



Fonte: Elaboração do professor pesquisador

Os resultados apontam, diferentemente do que se encontrou nas produções textuais, para a preservação do segmento rótico: as taxas de preservação do /R/ superam as de apagamento. Em apenas seis dos dezesseis lexemas a não realização do segmento rótico superou a realização desse fonema, e os contextos subsequentes mais favoráveis para a observação da apócope do /R/ foram a vogal em início de palavra seguinte (em duas formas verbais), a consoante vozeada e a desvozeada (em dois verbos), e a pausa (em dois verbos). As formas nominais, em sua totalidade, tiveram o /R/ mais preservado que apagado, em coda medial ou final, independente de o contexto subsequente ser vogal, segmento vozeado ou desvozeado; as formas verbais, por seu turno, sofreram apagamento em 75% dos lexemas trabalhados, com maior preponderância para os contextos subsequentes de pausa e de vogal em início de palavra seguinte.

Esperava-se, consoante se estudou em Silva (1999, p.50), que os segmentos desvozeados (/f/, /p/, /s/, /t/) favorecessem o apagamento do fonema fricativo glotal, o que não aconteceu conforme demonstra o Gráfico 02. A possibilidade de imprecisão no registro feito pelos alunos sobre a pronúncia do /R/ fora ventilada no capítulo cinco, além disso, há a plausibilidade de um item como Barcelona – que atingiu 91.66% de retenção do rótico, com 11 realizações – ser de fácil reconhecimento pelo alunado afeito à modalidade esportiva futebol; assim como o substantivo próprio Edvar – que obteve empate na quantidade de

preservação e apagamento, 58.34%, sete realizações e sete não realizações –, o qual pode ter remetido ao nome de um ídolo do futebol brasileiro, bastante conhecido pelos alunos. Entre os dois itens nominais, Barcelona, de mais fácil captura mnemônica, registrou um índice de apagamento menor (25%) que o nome Edvar (58.34%): embora as duas palavras tenham como contexto subsequente um fonema desvozeado (/s/ e /f/, respectivamente), segundo se observa, houve maior índice de supressão do rótico na coda nominal externa.

Por outro lado, encontram-se itens como “expor”, com contexto fonológico de segmento subsequente desvozeado /p/, e “comprar”, que antecede o fonema sonoro /g/, os quais obtiveram índices de 56.25% e 50%, respectivamente, de apagamento do /R/, em que menos de sete pontos percentuais distanciam o ambiente favorecedor (fonema surdo) do contexto desfavorável ao cancelamento do /R/ (fonema sonoro), em uma indicação de não ser o contexto subsequente – ao menos no modo de os alunos perceberem – o maior determinante para o cancelamento ou a retenção do /R/ em coda verbal externa.

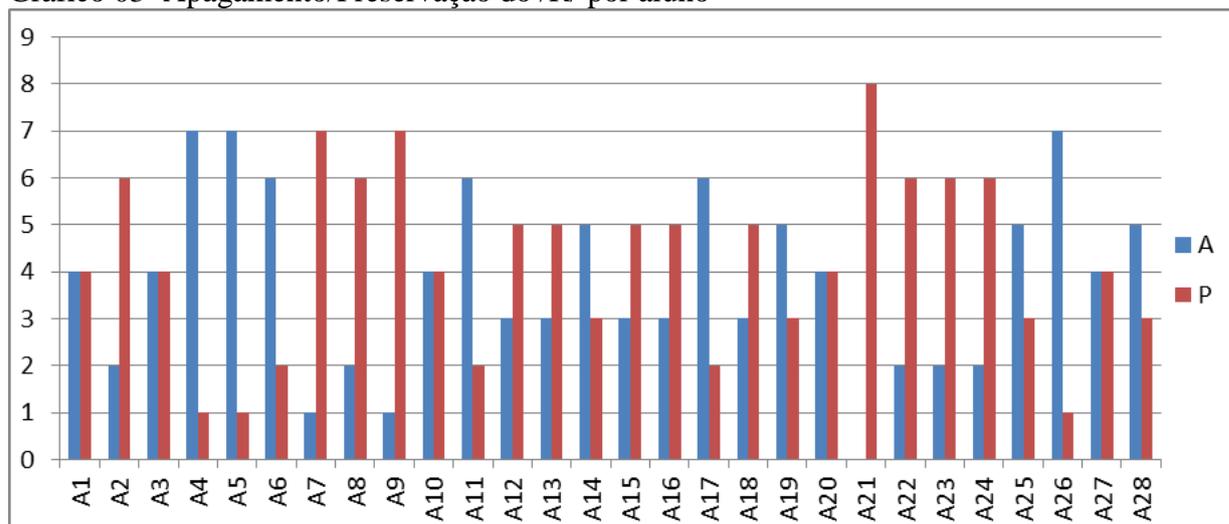
Outro dado interessante que se extraiu dessa atividade de percepção sobre a realização do rótico pelo aluno foi a elevada taxa de apagamento registrada com o item verbal “ir”, 75% de registro de supressão do /R/, ou seja, doze indivíduos não acusaram a realização da fricativa glotal no infinitivo da terceira conjugação. Digno de nota tratar-se de um item monossilábico, o que, na expectativa de Mollica e Fernandez (2003, p. 96), concorreria para a manutenção do rótico, principalmente no contexto de vogal em início de palavra subsequente (“podemos ir amanhã?”), quando há a possibilidade um tepe ser realizado (/ra/), com o rótico no papel de ataque silábico com a vogal inicial da palavra seguinte, como supuseram Callou e Serra (2002).

O segundo maior índice de apagamento, 62.5% (dez ocorrências), deu-se com o item “sair”, cujo ambiente fonológico subsequente iguala-se ao do lexema verbal “ir”: vogal inicial de lexema seguinte, propiciadora de sândi com o rótico travador silábico externo. Nesses casos, o cancelamento do /R/ na coda verbal pode ter relação com a qualidade da vogal antecedente. O trabalho de Mollica e Fernandez (2003, p.97), por exemplo, aponta a vogal alta, anterior e não arredondada como o ambiente precedente – ao menos nas amostras de falantes cariocas da década de 1980 – de maior percentual (89%) de favorecimento para a queda do /R/. Mollica e Fernandez (2003) tecem um paralelo entre as vogais precedentes e os temas verbais e lembram serem os verbos os mais afetados pela simplificação da rima silábica, sem fazer menção a características compartilhadas entre vogais e róticos. No capítulo três deste estudo dissertativo, entretanto, fez-se alusão a que os traços fonéticos da vogal /i/, mais que as demais vogais, guardam, em vários pontos, aproximação com os traços do /R/.

Destarte, a atividade 5.4.1, não obstante apresentar resultados que destoam das expectativas levantadas pelo diagnóstico e pelas leituras empreendidas (como a retenção do /R/ em coda silábica antes de segmento desvozeado e seu apagamento antes de vogal), trouxe resultados que corroboram a teoria elaborada sobre o comportamento dos róticos em travamento de sílaba, a saber:

- O índice majoritário de formas verbais de infinitivo sofrendo a supressão do /R/, lembrado, entre outros, por Votre (1978), Callou e Serra (2002), Mollica e Fernandez (2003), e Costa (2009);
- A maior probabilidade de cancelamento do /R/ após vogal alta, anterior e não arredondada, conforme se viu no estudo de Mollica e Fernandez (2003), e se depreendeu da leitura dos quadros de matriz fonética das consoantes e vogais portuguesas apresentados em Silva (1999) e Masip (2014).

Gráfico 03- Apagamento/Preservação do /R/ por aluno



Fonte: Elaboração do professor pesquisador

Em direção oposta ao que o diagnóstico feito com as produções textuais havia sugerido, a atividade 5.4.1 mostrou que 46.5% dos sujeitos envolvidos no exercício, treze indivíduos, perceberam, em um maior número de palavras, a prolação do rótico no travamento da sílaba, conforme se lê no Gráfico 03, elaborado a partir da quantificação de apagamento/realização do /R/ registrados por aluno. Nessa representação gráfica, os valores estão postos em colunas pareadas, e apontam o índice de palavras em cuja pronúncia o /R/ em coda silábica fora percebido (P) ou não (A). O tratamento comparativo parte do pressuposto de que não existe apagamento categórico ou realização plena do segmento em estudo, ou seja, as pessoas, na emissão do fonema, podem fazê-lo em diferentes graus, o que torna a

percepção do rótico passível de flutuações: há indivíduos que captam com mais precisão o fonema, enquanto outros não o observam; há mesmo casos (cinco) em que a quantidade de realizações do /R/ observadas equivale à de não realizações.

Confere-se, no Gráfico 03, que apenas o indivíduo A21 percebeu o rótico nos oito lexemas portadores do /R/ em coda silábica, confirmando o diagnóstico realizado com as três primeiras propostas de redação do ano letivo de 2014, segundo o qual somente um aluno não havia feito a apócope do R em sua escrita. O fato, contudo, de, entre os participantes da atividade 5.4.1, haver mais constatação sobre prolação do /R/ que sobre sua supressão reclama que sejam realizados outros exercícios para estudar a considerável quantidade de omissão do R no infinitivo verbal, detectada nos textos dos discentes.

6.1.2.2 Ouvir o /R/ e escrever o R

Com vistas a discutir os resultados obtidos na atividade 5.4.1, que apresentava a possibilidade de distorção de dados por conta de a prolação e a percepção do /R/ ficarem sob responsabilidade completa dos sujeitos da pesquisa, sistematizaram-se os dados colhidos com os exercícios 5.4.2, 5.4.3, e 5.4.4, todos voltados para a relação mais direta entre fala e escrita, em que um indivíduo fala e o outro registra, casos dos ditados e das leituras para preenchimento de lacunas ou anotação de palavras.

Para o ditado de frases, foram selecionados os seguintes lexemas e contextos fonológicos:

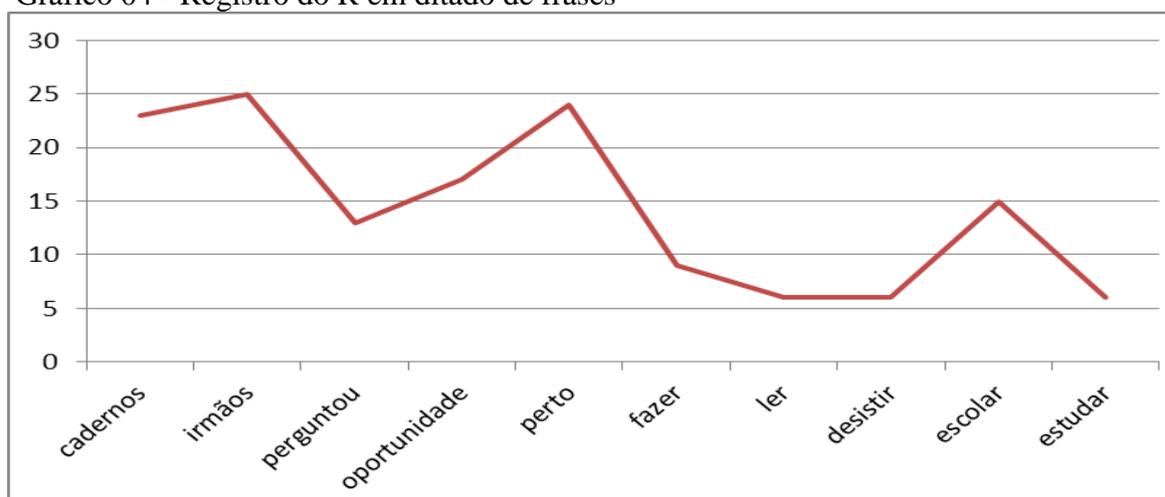
- Com coda medial: a) contexto subsequente de consoante surda: oportunidade, perto; b) contexto subsequente de consoante sonora: cadernos, irmãos, perguntou.
- Com coda final: a) contexto subsequente de vogal: fazer, ler; b) contexto subsequente de pausa: desistir, escolar, estudar.

Em uma planilha eletrônica, arrolaram-se os sujeitos da pesquisa de A1 a A30, as palavras ditadas e os códigos 0 (para não registro do R) e 1 (para registro do R); a planilha eletrônica procedeu à soma dos dados por aluno; em seguida, fez-se a soma por registros obtidos em cada palavra, e chegou-se ao Gráfico 04.

Nessa representação, as palavras não estão ordenadas segundo a classe gramatical, mas conforme o tipo de coda e o contexto seguinte ao /R/: na coda medial (os primeiros cinco lexemas da esquerda para a direita), a orientação é do contexto subsequente vozeado para o desvozeado; na coda externa, as palavras se organizam do contexto subsequente de vogal para pausa. A expectativa desse tipo de sequenciação era a formação de dois cones, o primeiro com

ápice no contexto de consoante sonora (o /g/, por exemplo), e o segundo com pico no contexto de vogal seguinte, uma vez que esses ambientes favoreceriam um maior número de realizações do /R/ e, conseqüentemente, de preservação do R na escrita das palavras. Esse não foi, entretanto, o resultado a que se chegou, de acordo com o que se tem no Gráfico 04.

Gráfico 04 - Registro do R em ditado de frases



Fonte: Elaboração do professor pesquisador.

A quantidade máxima de registros por palavras foi vinte e cinco, em uma atividade da qual participaram os trinta alunos envolvidos na pesquisa: nenhum item teve sua escrita ortográfica observada por todos os membros do grupo de sujeitos da pesquisa, o que confirma ser a apócope do R uma realidade na escrita dos alunos do sexto ano. Atente-se para o fato de não ser relevante a diferença entre os registros do /R/ em palavras em que o rótico antecede fonema vozeado (irmãos: 25 ocorrências) e aquelas cujo /R/ precede fonema desvozeado (perto: 24 casos). A posição da coda, se interna ou na margem da palavra, mostrou-se mais influente para o registro ou não do R na palavra.

A leitura do Gráfico 04 permite considerar que os itens portadores de /R/ em coda externa apresentam os menores índices de registro do R: 06 (estudar, ler, desistir) e 09 (fazer); isto é, 80% a 90% dos alunos (entre 24 e 27 indivíduos) omitiram o R da forma infinitiva verbal, ainda que o professor pesquisador, ao ditar as frases, tenha realizado o sândi com os verbos “fazer” e “ler”.

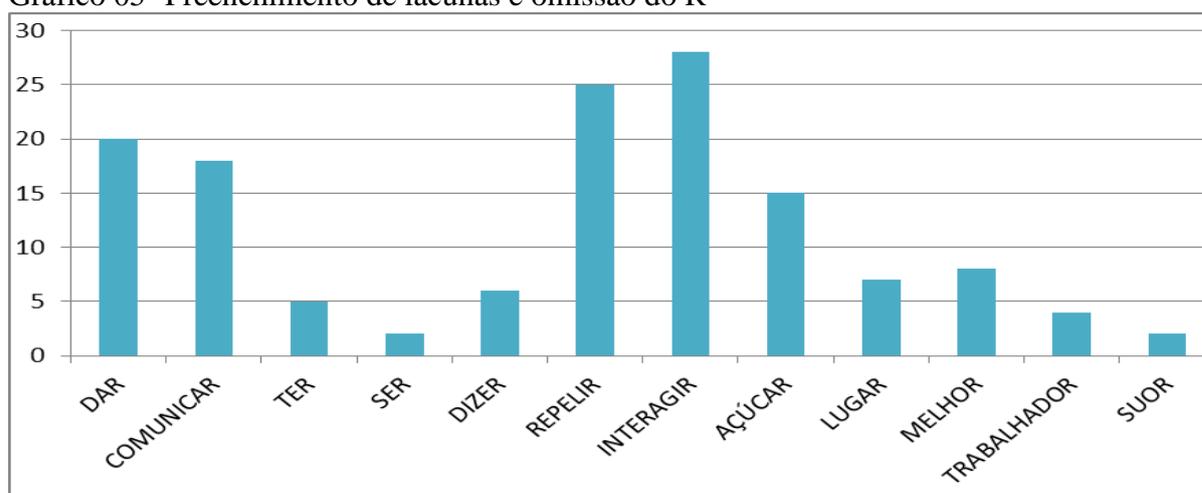
Corroborando o que haviam asseverado Callou e Serra (2002), para os quais, atualmente no Português Brasileiro, nenhuma fronteira prosódica refrearia a supressão do rótico em coda, a pausa também favoreceu o apagamento do /R/, conforme se depreende do Gráfico 04. Os lexemas “desistir”, “escolar” e “estudar” obtiveram menos registros do R que as palavras com coda medial, mas no item nominal “escolar”, que obteve quinze registros

(50% da turma), a apócope do R foi minorada, talvez porque se tratasse de uma palavra de uso mais corrente, o que possibilitaria a comparação entre as formas paroxítona (escola) e oxítona (escolar), e levaria o sujeito escritor a diferenciar os dois itens a partir do R final.

Cumprir observar que, entre os verbos cujo contexto subsequente era uma vogal, a forma monossilábica “ler” foi mais apagada que a dissílaba “fazer”, uma diferença pequena, mas importante, pois pode ter sido motivada pela existência da forma conjugada “lê”. Apesar de nenhum indivíduo haver posto acento gráfico em “le”, não é totalmente descabida a ideia de uma comparação entre a forma conjugada e a nominal influenciando o destravamento silábico do verbo. Causa espécie, porém, o fato de a realização de um tepe no processo de sândi com os verbos “ler” e “fazer” não concorrer para o registro do R nesses lexemas. Esse dado confirma os resultados da atividade 5.4.1, em relação ao contexto subsequente de vogal em início de palavra adjacente: a forma de percepção do /R/ como tepe não é suficiente para garantir o registro do R na margem da palavra, embora esteja se tratando de itens que já haviam sido lidos e deveriam ter sua imagem recuperada mnemonicamente. Isso, contudo, não ocorreu.

O exercício de preenchimento de lacunas foi realizado com dois textos (ver apêndices D e E), dos quais se selecionaram, para a elaboração do gráfico, ao todo, doze lexemas portadores do /R/ em posição de coda silábica externa, seis lidos por um aluno; seis, pelo professor. Os itens estão organizados segundo a classe gramatical, e o Gráfico 05 apresenta o quantitativo de apagamento do R nas palavras.

Gráfico 05- Preenchimento de lacunas e omissão do R



Fonte: Elaboração do Professor pesquisador

A partir da leitura do Gráfico 05, fica patente serem os verbos na forma infinitiva os itens lexicais que mais sofrem a supressão do R, atingindo 92% (vinte e sete ocorrências) de

apagamento, isto é, quase a totalidade dos sujeitos da pesquisa não escreveu o morfema de infinitivo, mormente quando o contexto antecedente ao /R/ foi a vogal /i/. As duas formas verbais que mais sofreram apócope do R pertencem à terceira conjugação, resultado que vai ao encontro do resultado que se obteve na atividade 5.4.1, e que havia sido suscitado no capítulo três desta dissertação, ao se comentar a proximidade de traços entre o rótico e a vogal alta, anterior e não arredondada.

Quando se tem em conta a escala de sonoridade dos fonemas da Língua Portuguesa apresentada em Alvarenga e Oliveira (1997, p. 131) e o Princípio do Contraste defendido por esses autores, aclara-se a explicação para a tendência ao apagamento do morfema de infinitivo nos verbos com tema em “i”: apenas os fonemas semivocálicos (/y/ e /w/) separam os róticos (/r/, /h/) das vogais altas (/i/, /u/), e essa pouca distância entre os dois segmentos que formam a terminação da terceira conjugação dos verbos portugueses é rejeitada pelo Princípio do Contraste, segundo o qual um fonema mais sonoro precisa ter um menos sonoro como adjacente na sílaba para fins de estabilidade estrutural. A situação de instabilidade estrutural seria resolvida pela assimilação de traços fonéticos do /R/ pela vogal /i/, aquele seria apagado em detrimento desta, que teria suas qualidades reforçadas, ou seria “alongada” conforme expresso por Bortoni-Ricardo (2004, p.85).

Considere-se ainda que as formas verbais não monossilábicas com temas em “-a”, “-e” e “-o”, quando desprovidas do travador silábico R ou do acento gráfico, têm deslocado o acento tônico da última (oxítone) para a penúltima (paroxítone) sílaba (dançar → dança; vender → vende), o que não acontece com os verbos da terceira conjugação (demitir → demitir). Esse dado pode ter sido responsável, nos exercícios de preenchimento de lacunas, pelo maior índice de omissão do R nos verbos “repelir” e “interagir”: sem a pista acústica da distinção de peso silábico entre palavra com coda travada e com coda destravada, o indivíduo não reconheceria a função do R na palavra, e, logo, não o registraria.

Conforme se observou nas atividades anteriormente discutidas, a possibilidade de ressilabificação do rótico, passando de coda a ataque, não determinou a retenção do /R/ e a escrita do R: ainda que os verbos estivessem na precedência de vogal (“repelir os...”, “interagir entre”), o índice de apagamento por eles obtido superou o do infinitivo verbal com contexto seguinte de consoante desvozeada (“dizer que...”). A seguir, apresentam-se os exemplos 03 e 04, da atividade em que o professor pesquisador fez a leitura do texto para que os alunos preenchessem as lacunas. No parágrafo lido, aparecem lacunas para outras palavras que não contivessem o R, com vistas a que os alunos não tivessem sua expectativa direcionada somente para a escrita do R:

Figura 06- Preenchimento de lacunas: Leitura do professor pesquisador- Exemplo 03

“–Desde que o Brasil começou a da os primeiros Passos para a fronte, o negro está ao lado do Brasil. Nos primeiros engenhos de cana-de- açúcar, no século do descobrimento, lá está o negro trabalhando. Quando é preciso recrutar os holandeses da terra pernambucana da terra maranhense, de quase toda terra nortista, o Reito do negro é uma de nossas maiores fortalezas. Nas bandeiras que entram pelos Sertões a fundo, à procura do ouro, ao lado do Bandeirante que é o Senhor de tudo, está o negro, sempre trabalhador sempre leal e sempre Bem sem nen senhor de nada. (...) suor um tempo em que Minas se alorantou de ouro e de diamantes; em que o Maranhão empregou com o algodão (...) Tudo isso se fez à custa do suor do negro.” (CORRÊA, Viriato. Cazuza. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2002. p. 143, 144).

Fonte: Elaboração do professor pesquisador, a partir de trecho de Cazuza (CORRÊA, 2002, p. 143-144)

Figura 07 - Preenchimento de lacunas: Leitura do professor pesquisador-Exemplo 04

“–Desde que o Brasil começou a da os primeiros passos para a fronte, o negro está ao lado do Brasil. Nos primeiros engenhos de cana-de- açúcar, no século do descobrimento, lá está o negro trabalhando. Quando é preciso recrutar os holandeses da terra pernambucana da terra maranhense, de quase toda terra nortista, o Reito do negro é uma de nossas maiores fortalezas. Nas bandeiras que entram pelos Sertões a fundo, à procura do ouro, ao lado do bandeirante que é o senhor de tudo, está o negro, sempre trabalhador sempre leal e sempre bem sem nen senhor de nada. (...) suor um tempo em que Minas se alorantou de ouro e de diamantes; em que o Maranhão empregou com o algodão (...) Tudo isso se fez à custa do suor do negro.” (CORRÊA, Viriato. Cazuza. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2002. p. 143, 144).

Fonte: Elaboração do professor pesquisador, a partir de trecho de Cazuza (CORRÊA, 2002, p. 143-144)

Os exemplos das Figuras 06 e 07 ilustram a tendência geral da turma em relação à escrita do R na posição de coda silábica:

- manutenção do R em coda interna (nortista, fortalezas, pernambucana), e na coda externa de itens de menor extensão (ser, suor – ambos com apenas 06 % de apagamento), corroborando os resultados da atividade 5.4.2;
- cancelamento do /R/ e apagamento do R em verbos não monossilábicos da terceira conjugação.

Não acompanha essa inclinação da escrita dos aprendizes a supressão do morfema de infinitivo no verbo “dar”, que atingiu 66% de apagamento do R. Vale lembrar que, tal como o correlato conjugado “lê” pode haver influenciado, no ditado de frases (atividade 5.4.2), a apócope do R em “ler”, existe a forma conjugada “dá” com tonicidade igual à do infinitivo, o que pode ter sido determinante para o apagamento do morfema derivacional de infinitivo nesse item, uma vez que os demais verbos monossilábicos não atingiram percentual tão

expressivo.

Uma indicação de que o contato com o universo letrado influencia a aquisição da escrita ortográfica e leva à reflexão sobre a forma de se escrever uma palavra é o fato de que os alunos constantemente perguntam, em relação aos pares “está/estar” e “dá/dar”, se a palavra é ou não escrita com R, pois as duas formas são de trânsito comum nas leituras empreendidas pelos estudantes. O mesmo não se dá em relação ao par “sê/ser”, de vez que a forma imperativa do verbo é pouco comum nos textos a que os adolescentes têm acesso. Raciocínio idêntico pode se ter em relação aos pares “repeli/repelir” e “interagi/interagir”, em que as formas pretéritas e infinitivas concorrem em termos de tonicidade, mas não se aplica aos verbos não monossílabos de primeira e segunda conjugações, nestes o apagamento do R implica alteração na posição da sílaba tônica da palavra, o que resultou, por exemplo, em um menor índice de supressão do R, entre os verbos não monossílabos, para os itens “comunicar” (60%) e “dizer” (20%).

Ainda em relação à atividade 5.4.3, observa-se que o lexema nominal “açúcar” obteve 50% de supressão do R em coda silábica externa e foi o único item nominal a se aproximar das formas verbais no que diz respeito ao apagamento do R. Quando se considera tratar-se de uma palavra paroxítona, em que a sílaba travada é átona, esperava-se maior índice de omissão do R final. Mais uma vez o trato comum com o lexema pode responder, nesse caso, pela conservação do R na escrita dos alunos.

Os dados do exercício de preenchimento de lacunas, por fim, não permitem concluir sobre a possibilidade de o timbre aberto ou fechado da vogal média alta arredondada determinar o cancelamento do /R/ na fala e a supressão do R na escrita, pois as formas nominais (melhor, trabalhador e suor) sofreram pouco apagamento: 27%, 13%, e 06%, respectivamente, com as palavras portadoras de segmentos vocálicos de timbre fechado ocupando posição flutuante (27% - 6%), em relação à apócope do R.

A atividade 5.4.4 buscou, de uma forma mais espontânea, conferir a percepção do aluno em relação ao uso do rótico em posição de coda silábica, por isso a leitura foi feita sem que os sujeitos da pesquisa tivessem acesso ao texto (como acontecera nas atividades de ditado de frases e preenchimento de lacunas), assim não teriam como recurso de recuperação da forma da palavra a escrita e se valeriam mais do código oral. A expectativa era de que os estudantes anotassem mais palavras com o R na posição de onset simples ou complexo. O texto utilizado para a leitura feita pelo professor pesquisador contava com quarenta e seis palavras (vinte e um verbos, vinte e um substantivos e quatro adjetivos) em que o R ocupava as posições de:

- a) Onset simples: 10 itens;
- b) Onset complexo: 08 lexemas;
- c) Coda interna: 03 substantivos;
- d) Coda externa: 16 itens;
- e) Onset e coda: 07 palavras;
- f) Coda interna e coda externa: 02 itens.

Todos os alunos participaram dessa atividade, e, consoante se afirmou no capítulo cinco, não se esperava que todas as palavras fossem recuperadas pelo conjunto dos alunos do sexto ano, dada a extensão do texto. Os lexemas foram arrolados em uma planilha eletrônica, na qual se quantificou o número de registros, por aluno, que cada item obteve, com o cuidado de observar as ocorrências em que os sujeitos da pesquisa escreviam as palavras de forma incorreta, principalmente aquelas dos grupos “e” e “f” supradescritos. Nesses casos, o aluno registrava o onset, mas não a coda; ou escrevia o R na coda medial, mas não o fazia em relação à coda final.

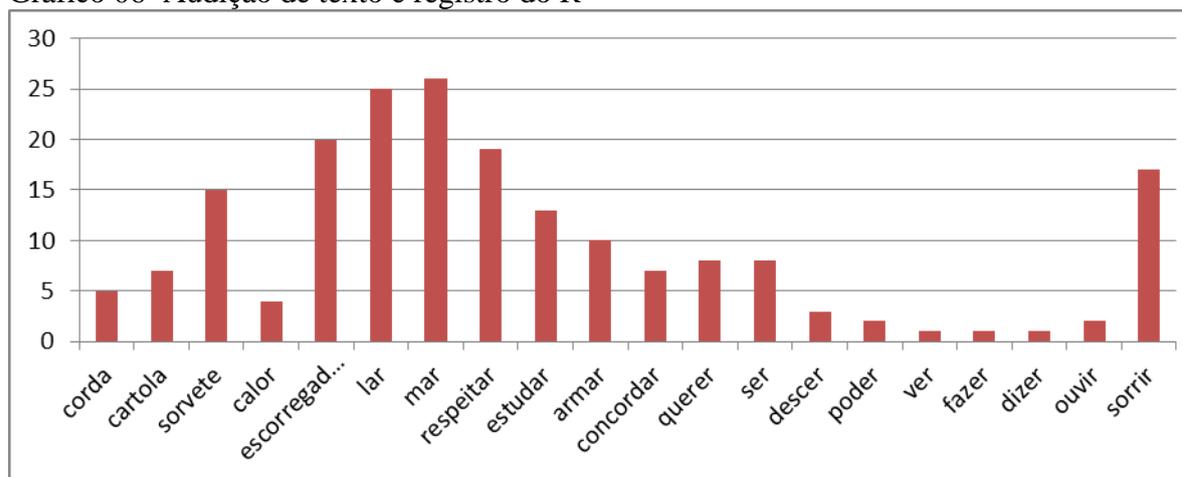
Tendo em vista a grande quantidade de palavras que continha o texto e com o fito de apresentar um gráfico de mais fácil leitura, desconsideraram-se os casos de onset simples e complexo. Para os lexemas com R em posição de coda, selecionaram-se os números indicativos de maior ou menor taxa de apagamento, mesmo procedimento que se tomou em relação às palavras que traziam em sua estrutura onset e coda.

Atingiu-se, assim, um quantitativo de vinte palavras (13 verbos e 07 substantivos): 03 substantivos com coda interna; 05 verbos e 01 substantivo com o R no ataque e na coda; 08 verbos e 03 substantivos com o R na posição de coda silábica externa. Para fins comparativos, alguns resultados que não constaram no gráfico foram retomados na discussão.

Após o levantamento do total de palavras que continham um ou mais róticos em sua estrutura silábica e que haviam sido recuperadas na escrita com R simples ou geminado, observou-se que apenas um lexema fora registrado por todos os sujeitos da pesquisa, o substantivo “robô”, com trinta anotações, seguido de outros itens nominais com o R nas posições de coda (mar) e de ataque (brinquedo), ambos com 26 registros.

Atente-se para o fato de que os itens nominais monossilábicos discrepam dos infinitivos monossílabos, que atingiram percentual mínimo de registro pelos alunos: o verbo “ver” foi anotado como palavra portadora do R por um único indivíduo, enquanto os verbos “ser” e “ter”, obtiveram, respectivamente, 27% (08) e 13% (04) de anotações.

Gráfico 06- Audição de texto e registro do R



Fonte: elaboração do professor pesquisador

A extensão do lexema não pode ser tomada como causa única para os sujeitos da pesquisa não terem registrado os verbos de segunda conjugação entre as palavras portadoras da consoante R, uma vez que um item como “lar” alcançou 83% de registros (25). Tampouco se pode dizer que uma forma (“mar”, “lar”) seja mais usual que a outra (“ser”, “ter”), já que se trata de itens com presença corrente no universo de leitura dos adolescentes.

Não pode ser descartada a possibilidade de o aluno fixar mais os itens nominais (“mar” e “lar”) que os verbais (“ser” e “ter”), pois aqueles indicam seres e suscitam, de maneira rápida e fácil, imagens mentais, enquanto estes, indicativos de processos, não permitem uma visualização tão simples, alocada em uma imagem única, o que deslocaria o foco da criança da forma verbal para o lexema nominal que a acompanha: “... ser protegida”, “... ter nome” (Ver Apêndice F). A esse respeito, vale lembrar que o qualificativo “protegida” também obteve vinte e cinco registros, e confirma a expectativa levantada a respeito de os itens em que o /R/ ocupasse a posição de onset, simples ou complexo, deveriam ter mais anotação que aqueles cujo /R/ estivesse na posição de coda medial ou final: a média de palavras registradas com o /R/ na posição de ataque foi de 16.6 itens, em vinte e três palavras; ao passo que os lexemas em cuja estrutura o /R/ ocupava posição de coda lograram uma média de 8.6 registros, em vinte e oito palavras, conforme se pode observar no Apêndice F.

Importar ainda falar, em relação à pequena quantidade de registros dos verbos monossílabos de segunda conjugação, que a proximidade entre as vogais média alta /e/ e alta /i/ pode explicar o menor índice de registro dos verbos com terminação -er: ser (08), ter (04), querer (08), ver (1), dizer (03), fazer (01), lamber (06), poder (02), e dizer (01). Observe-se, no Gráfico 06, que as palavras nas quais o contexto antecedente do /R/ é a vogal baixa /a/ apresentam índices de registro superiores aos das palavras cujo /R/ esteja antecedido por /e/

ou /i/. A escala de sonoridade proposta por Alvarenga e Oliveira (1997) lança luz sobre essa questão: entre as vogais, o /a/ está mais distante do rótico, em sonoridade e força, o que propicia, segundo o Princípio do Contraste ado por Alvarenga e Oliveira (1997, p.133), uma boa formação silábica, maior estabilidade na estrutura e, conseqüentemente, menor taxa de apagamento. As vogais /e/, /o/, e /i/ estão mais próximas dos róticos, o que concorreria para maior cancelamento do /R/ nesses contextos, menor percepção do segmento, e o não registro da palavra como portadora do R, no caso do exercício em questão.

O Gráfico 06 permite visualizar um movimento de ascendência e descendência no registro de lexemas com R: o pico de anotações está nos itens nominais e decai, de forma gradual, para os itens com /R/ na posição de ataque e de coda medial, e, de forma abrupta, para os lexemas verbais com /R/ na posição de coda final. É mister que se dedique espaço para os casos do substantivo “escorregador” e dos verbos “sorrir”, “respeitar”, “concordar” e “querer”: nesses itens, os estudantes faziam o registro da palavra desobedecendo sua forma ortográfica, não escrevendo o R final: 07 supressões em coda externa para o item concordar; quatro apócopies da coda externa para os verbos querer e sorrir. Em todas essas anotações, o rótico foi preservado nas posições de coda interna e onset.

Mais uma vez o menor índice de apagamento do R final deu-se no contexto de vogal baixa antecedente: houve apenas dois casos de apócope do R no verbo “respeitar”, anotado dezenove vezes; em contrapartida, o lexema nominal “escorregador” contabilizou nove ocorrências de apagamento do R final, em vinte registros. Apesar de menor percentual de apagamento em lexemas nominais, 45% (no caso do substantivo “escorregador”), considera-se relevante o fato de a vogal media alta /o/ propiciar a supressão do /R/, a ponto de um item nominal superar um verbo (“respeitar”) em quantidade de omissão do rótico na coda silábica externa.

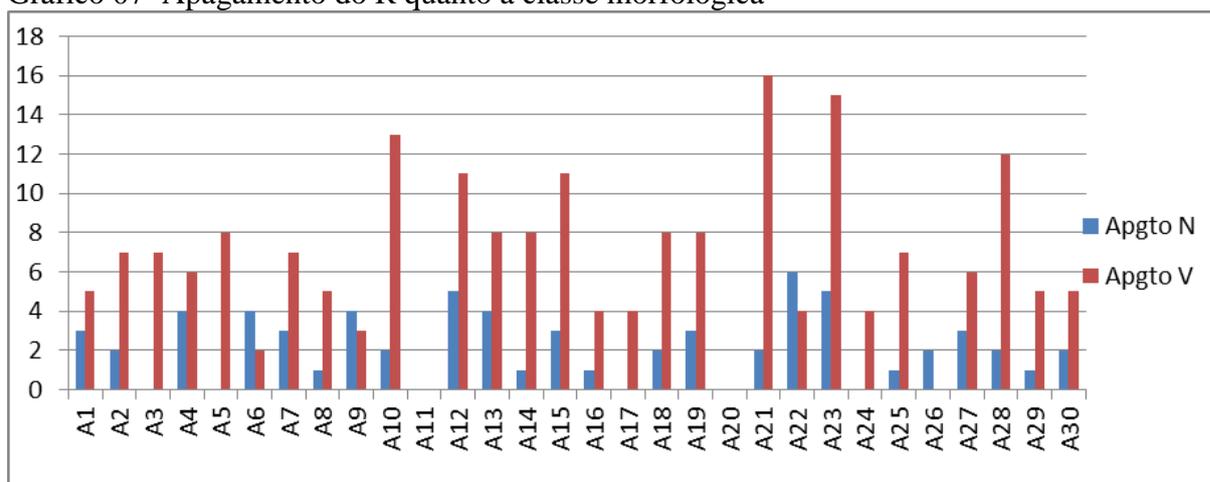
6.1.2.3 O apagamento do R em textos espontâneos

A análise dos resultados da atividade 5.4.5 (Produções textuais espontâneas) contribuiu para a comprovação de dados levantados nos exercícios anteriores e referendados na literatura atinente ao tema dos róticos. A proposta de cada estudante escrever um texto espontâneo por semana não se concretizou, dessa forma a quantidade de produções apresentadas não foi homogênea para todos os sujeitos da pesquisa, enquanto alguns indivíduos totalizaram mais de vinte textos entregues, outros não apresentaram mais de cinco redações, perfazendo uma média de 13.7 produções textuais espontâneas para cada discente.

Analisaram-se quatrocentas e treze redações espontâneas produzidas por trinta alunos do sexto ano do EF, entre os meses de maio e dezembro de 2014. Foram detectados, nesse material, duzentos e sessenta e cinco casos de apócope do R no final de lexemas verbais e nominais, com uma média, por aluno, de 8.8 lexemas desprovidos da coda em R, a cada redação.

Após o preenchimento Quadro 03, lançou-se, em uma planilha eletrônica, o quantitativo dos dados a respeito da relação entre o apagamento do R e a classe morfológica do lexema, a extensão da palavra, e os contextos antecedente e subsequente ao /R/. Com vistas a apresentar de forma mais didática os dados alcançados com a análise das produções textuais espontâneas, dividiram-se os resultados em seis gráficos: os gráficos referentes aos contextos antecedente e subsequente foram desmembrados em dois de alunos, para facilitar a leitura dos dados.

Gráfico 07- Apagamento do R quanto a classe morfológica



Fonte: Elaboração do professor pesquisador.

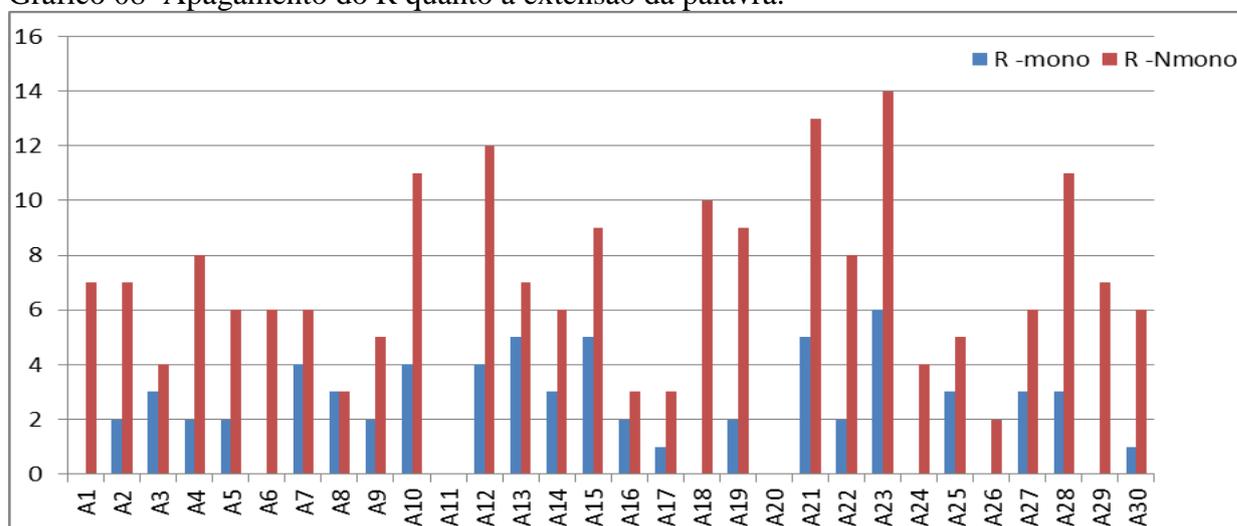
No Gráfico 07, registra-se o quantitativo de vezes que lexemas nominais (Apgto N) e verbais (Apgto V) sofrem a apócope do R final. Os números levantados corroboram a tendência descrita em pesquisas de cunho sociolinguístico levadas a termo desde a década de 1970 (VOTRE, 1978), chegando à primeira década do século XXI (CALLOU e SERRA, 2002; COSTA, 2009): as formas verbais de infinitivo sofrem mais a supressão do R que os lexemas nominais (substantivos, adjetivos ou advérbios).

O total de formas nominais que tiveram o R final omitido foi 66 (sessenta e seis) lexemas nominais (média de 2,2 nomes com coda apagada, por aluno), contra 199 (cento e noventa e nove) itens verbais (6,6 verbos com coda apagada, por aluno) cujo morfema de infinitivo fora suprido. Houve quatro casos em que os sujeitos da pesquisa (A3, A5, A17 e

A24) não apresentaram apagamento do R final em nomes, apenas em verbos (07, 08, 04 e 04 ocorrências, respectivamente); enquanto o indivíduo A26 apresentou apagamento do R apenas em formas nominais (duas ocorrências). Quando se toma em conta o total de textos apresentados por esses indivíduos (A3: 11; A5: 10; A17: 08; A24: 23; e A26: 05), é-se levado a refletir sobre a produtividade de itens verbais e itens nominais na escrita de alunos e a interferência desse dado sobre os resultados alcançados.

A diferença entre lexemas nominais e verbais que sofreram a supressão do R está acima de 50% (133) do total de palavras cuja coda fora elidida na escrita dos estudantes. A maior frequência, pois, de formas verbais que de nominais com R na margem da palavra, nos textos produzidos pelos discentes, responde pela supremacia dos verbos como alvo do apagamento do R em coda silábica. Não há que se negligenciar, para compreensão do fato em questão, a idiosincrasia da classe morfológica na língua: diferentemente dos itens nominais que têm R no fechamento da palavra, todos os infinitivos verbais são oxítonos; ou seja, a vogal que recebe o acento tônico é sempre antecedente do /R/, o que propicia a assimilação dos traços deste por aquela, a qual ganharia em sonoridade e força, em detrimento do rótico, que seria cancelado.

Gráfico 08- Apagamento do R quanto a extensão da palavra.



Fonte: Elaboração do professor pesquisador.

Em relação à extensão do lexema que sofreu a perda do R final, a média de formas monossilábicas foi 2,23 por aluno, com um total de 67 (sessenta e sete) formas com supressão do R em coda; enquanto as formas não monossilábicas atingiram uma média de 6,6 casos de apagamento do R por aluno, de um total de cento e noventa e oito ocorrências.

No Gráfico 08, tem-se R – mono, para itens monossílabos, e R – Nmono, para não

monossílabos. Visualiza-se a preponderância de lexemas não monossílabos sobre os monossílabos em relação ao cancelamento do /R/. Um resultado que não encontra apoio em estudos como o de Mollica e Fernandez (2003), as quais apresentam amostras de falantes cariocas das décadas de 1980 e 2000, com pouca diferença entre taxas de apagamento do /R/ em itens monossílabos e não monossílabos; por outro lado, os dados representados pelos Gráficos 05 e 08 estão em consonância com os coligidos por Ribeiro (2013) na escrita de alunos de escolas soteropolitanas. Para essa pesquisadora, a menor dimensão de um vocábulo implica maior preservação dos elementos que compõem sua estrutura.

Depreende-se do trabalho de Ribeiro (2013) que a manutenção dos elementos estruturais se dê mais na escrita que na fala. A diferença entre a prolação de itens como “lá” /la/ (advérbio) e “lar”/lah/ ou /laʁ/ (casa), nos dialetos em que o rótico é glotalizado ou apagado, é bastante discreta; contudo, ao escrever, o poder de observação tende a se aguçar e se soma aos conhecimentos prévios que o aluno possui, a seu universo de leitura. Logo, o próprio aluno pode, no ato da escrita, não reconhecer formas como: “se” para “ser”, “la” para “lar” ou “i” para “ir”, o que o levaria a refletir sobre a forma ortográfica desses itens. Por esse raciocínio, os lexemas com mais de uma sílaba seriam mais propícios à realização de apóopes, pois o foco do escritor não estaria apenas em uma sílaba, em seu desfecho, mas se distribuiria na extensão da palavra, na combinação das letras nas sílabas ao longo do lexema.

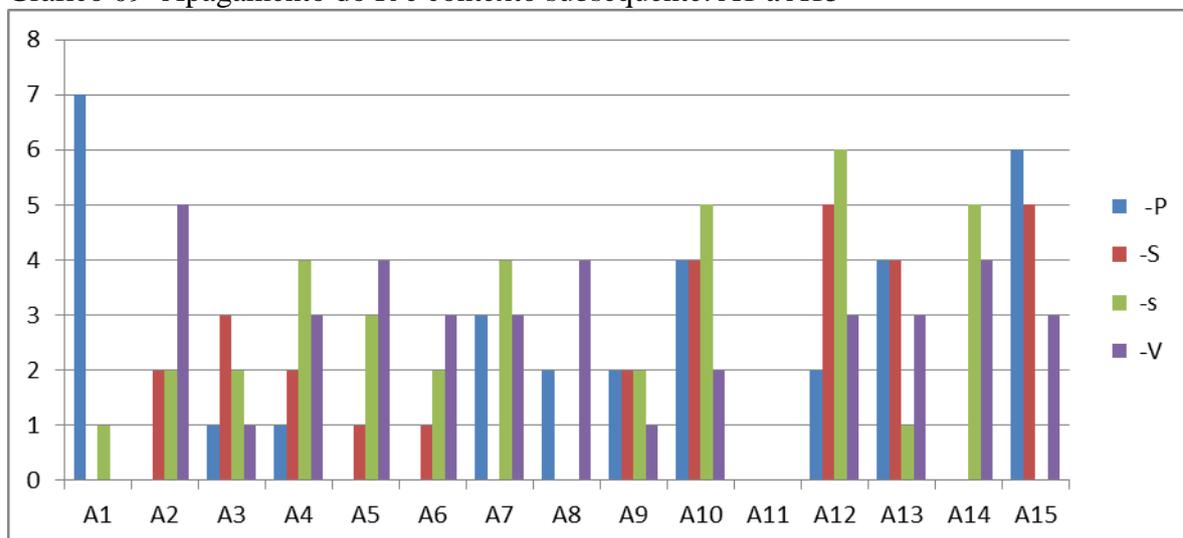
Observe-se, também neste caso, a discrepância entre a frequência de monossílabos e não monossílabos com coda em R. Os primeiros – excetuando-se o caso de conectivos como “por” ou verbos – aparecem pouco nos textos, pois têm contexto de uso mais específico (mar, cor, entre outros); os não monossílabos, por sua vez, têm maior inserção na escrita dos adolescentes (chegar, dançar, dizer, fazer, melhor, pior, entre outros), independente do tema proposto para a produção textual.

Em relação ao ambiente em que se prolata o rótico na coda silábica, os contextos subsequentes de pausa (P), fonema vozeado (S), fonema desvozeado (s), e vogal no início de palavra seguinte (V), alcançaram os seguintes resultados: os números obtidos apontam para uma vantagem para o apagamento do R no contexto subsequente de vogal. Dos duzentos e sessenta e cinco lexemas que sofreram a apócope de R final, setenta e três (27.6% do total de apagamentos) encontravam-se na posição anterior a palavra iniciada ou formada por uma vogal.

Não se fez a descrição do tipo de vogal (se alta, média alta, baixa, etc.) que estava na sequência desses itens, por se considerar mais pertinente fazê-lo em relação ao contexto antecedente, posição, conforme se discutiu no capítulo três, favorável à assimilação de traços

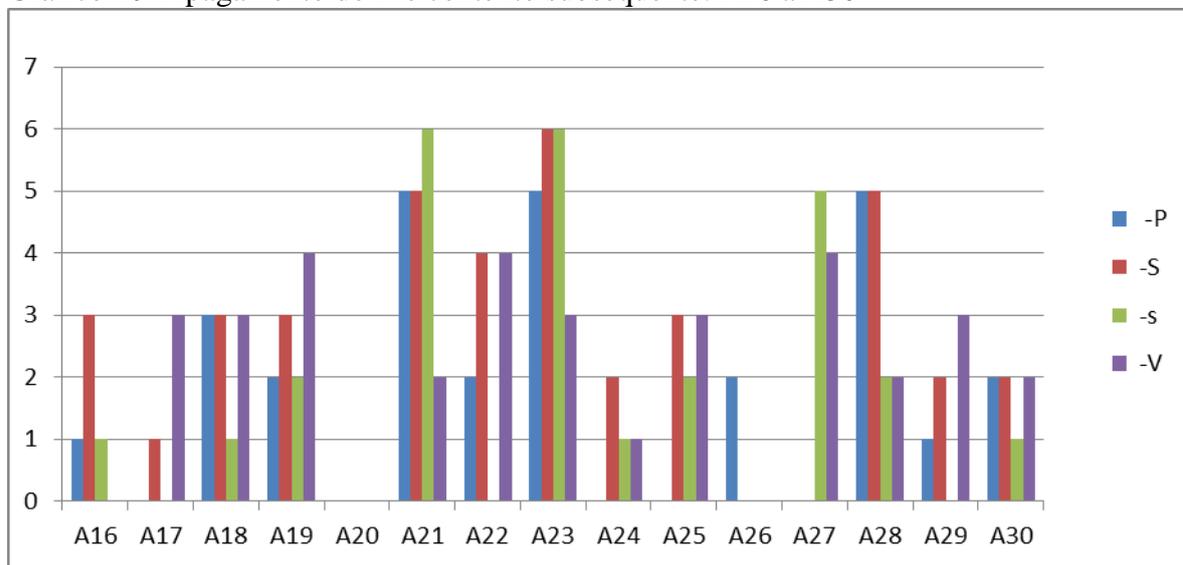
entre segmentos adjacentes. A média de apagamento do R na antecedência de vogais foi 2.43 ocorrências por aluno, apenas cinco indivíduos não cometeram esse desvio ortográfico, conforme ilustram os Gráficos 09 e 10.

Gráfico 09- Apagamento do R e contexto subsequente: A1 a A15



Fonte: Elaboração do professor pesquisador

Gráfico 10- Apagamento do R e contexto subsequente: A16 a A30



Fonte: Elaboração do professor pesquisador

Os demais contextos subsequentes ao R final apresentaram como resultado: antes de fonema vozeado, 68 ocorrências; antes de fonema desvozeado, 64; antes de pausa, 60. São números que se aproximam e contradizem algumas expectativas a respeito do cancelamento do rótico na posição de coda silábica, a exemplo da possibilidade de os contextos seguintes de fonema sonoro e vogal propiciarem a realização do /R/. Em Silva (1999), por exemplo,

encontra-se a descrição do processo de assimilação que sofreriam as fricativas em relação aos segmentos a elas adjacentes. Assim, antes de fonemas vozeados o /R/ seria percebido como vozeado ([X], [ɦ]), o que concorreria para seu registro na escrita dos indivíduos, esse não foi, porém, o resultado a que se chegou, pois o contexto subsequente de segmento vozeado foi o segundo mais produtivo para o apagamento do rótico em coda silábica externa. O trabalho de Gomes (2006), por sua vez, trouxe o contexto seguinte de vogal como favorável à preservação da consoante R, enquanto nesta pesquisa – conforme se observou nas atividades 5.4.2, 5.4.3, e 5.4.5 – a presença de vogal após o /R/ não contribuiu para a retenção do fonema e seu consequente registro na escrita dos alunos.

A literatura aponta para a possibilidade de ressilabificação do rótico em coda, a partir da realização de um tepe no processo de sândi entre o /R/ final de uma palavra e a vogal que lhe segue: “Quero contar uma coisa” → /'keru koN'ta 'ruma 'koyza/; os dados observados na escrita dos alunos do sexto ano, contudo, sinalizam para a possibilidade de cancelamento total do /R/, a ponto de não permitir a ressilabificação, em que a coda de um lexema passaria a ataque silábico em outro, ou seja, não é gerado o segmento tepe. Dessa forma, não é descabida a ideia de o indivíduo desenvolver o exemplo supra sem o rótico, apagando-o na escrita: /'keru koN'ta 'uma 'koyza /→ “Quero conta uma coisa”. O apagamento do rótico antes de vogal já foi encontrado em outros estudos, a exemplo da pesquisa de Alencar (2007).

Outro dado que não corresponde aos resultados levantados por Gomes (2006), mas que confirma a pesquisa de Alencar (2007) foi o relevante número de apagamentos em contexto de pausa, observados na escrita do indivíduo A1, consoante se lê no Gráfico 09: foram 07 (sete) ocorrências, a maior quantidade de itens apagados registrada entre os sujeitos da pesquisa; diferentemente da tendência descrita por Gomes (2006) e Votre (1978), que foi para a preservação do rótico em contexto de pausa seguinte.

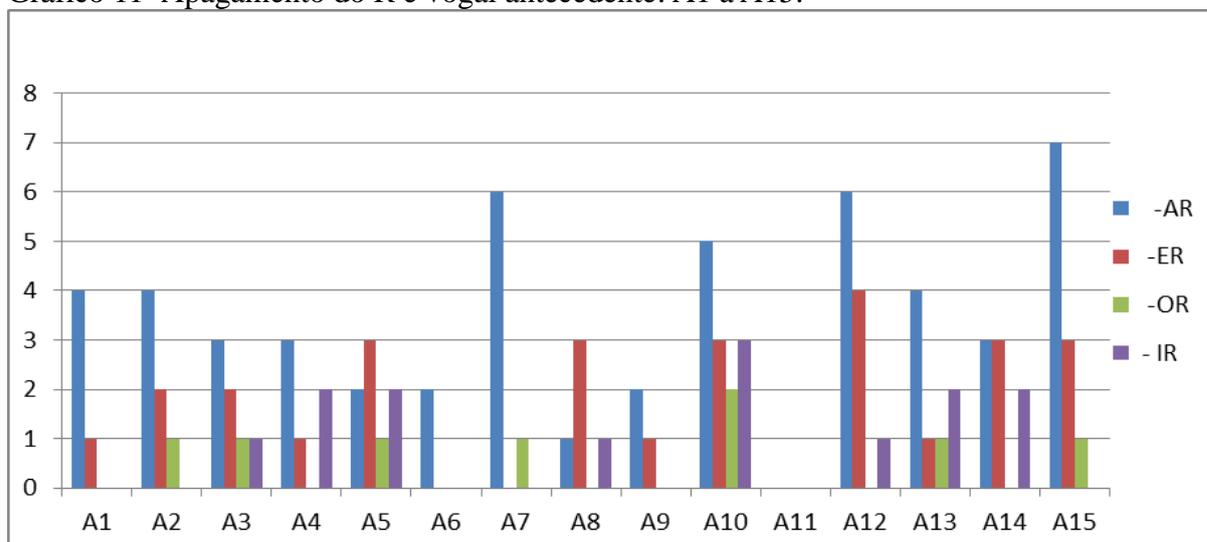
Quando se confrontam as médias de apagamento registradas nos quatro contextos subsequentes, observa-se pouca diferença nos resultados: 2 (pausa), 2.2 (segmento sonoro), 2.1 (segmento surdo), e 2.4 (vogal). Esse quadro permite concluir sobre a menor relevância dessa variável estrutural para o maior ou menor índice de apagamento do R nos textos dos aprendizes.

Em relação ao contexto antecedente, alcançaram-se os seguintes resultados, dentro do total de cento e noventa e nove itens verbais com coda apagada: 106 apócopos em verbos da primeira conjugação, 42 casos com verbos da segunda conjugação em -er, 32 apagamentos em verbos da terceira conjugação, e 19 casos de supressão do morfema de infinitivo em verbos da segunda conjugação -or.

Os Gráficos 11 e 12 informam que três indivíduos (A11, A20, A26) não realizaram, em sua escrita, a supressão do morfema de infinitivo, 10% do grupo de sujeitos da pesquisa, o que não desautoriza a ideia de o apagamento do R na coda verbal ser uma realidade na escrita dos alunos do sexto ano, antes confirma não haver fatos categóricos, no âmbito da variação dialetal, isto é, afirmar que todo mineiro realiza o /ʁ/ (erre retroflexo) ou que todo maranhense cancela o rótico é incorrer em generalização excessiva, a qual deve ser evitada.

A média de apagamentos por aluno, para as terminações verbais foi: 3.5 (-ar), 1.4 (-er), 0.6 (-or), e 1.0 (-ir). Esse resultado encontra eco na pesquisa de Mollica e Fernandez (2003), segundo a qual, as vogais não arredondadas contribuem mais para o apagamento do /R/ que as vogais arredondadas, no dialeto carioca; enquanto, para o falar piauiense, a pesquisa de Carvalho (2009) traz as vogais não arredondadas ([e],[ɛ],[i]) e a vogal baixa ([a]) como desfavorecedoras do zero fonético. Os dados colhidos nos textos dos alunos maranhenses do Ensino Fundamental apontam, por sua vez, para uma alta produtividade de apagamento do R na adjacência dos segmentos [a], [e] e [i], conforme se vê nos Gráficos 11 e 12.

Gráfico 11- Apagamento do R e vogal antecedente: A1 a A15.

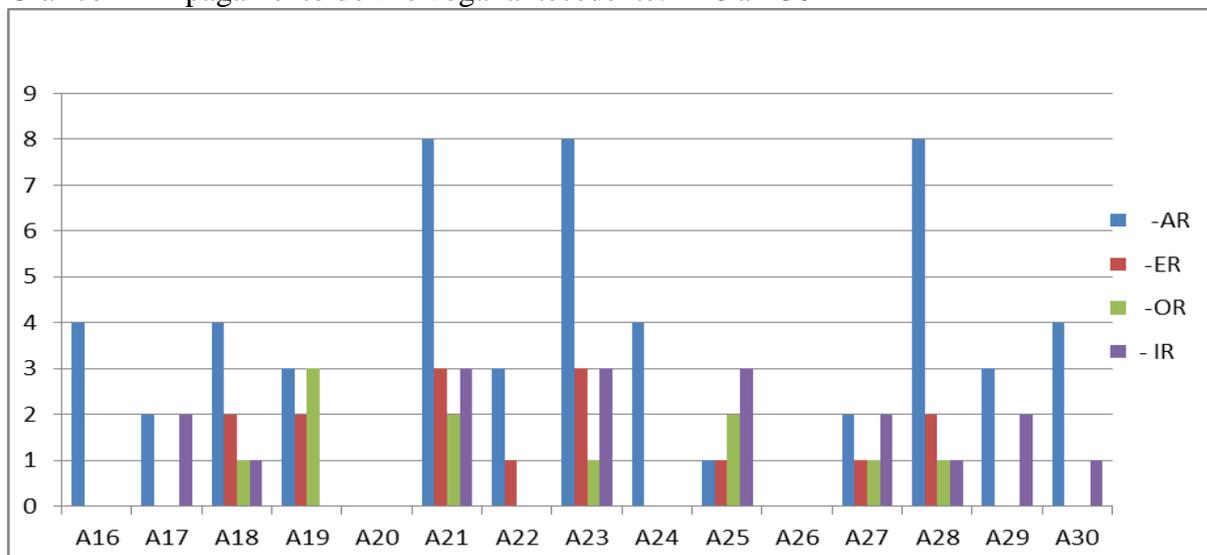


Fonte: Elaboração do professor pesquisador.

Não se desconsidera a alta frequência de verbos da primeira conjugação, em detrimento dos de terceira conjugação, como fator determinante para que se tenha encontrado um número maior de apagamento em contexto antecedente de vogal baixa nos textos dos discentes. Esse resultado, aparentemente, contrapõe-se à reflexão desenvolvida no capítulo 3 deste trabalho: os verbos com tema na vogal alta [i] seriam mais favorecedores do apagamento do rótico que os verbos com tema no segmento vocálico [a], pois a vogal alta anterior compartilha mais traços fonéticos com o rótico (+soante, +vocálico, +alto, -baixo, e -

arredondado), conforme se encontra em Masip (2014).

Gráfico 12- Apagamento do R e vogal antecedente: A16 a A30



Fonte: Elaboração do professor pesquisador.

A proximidade entre os traços determinaria o cancelamento de um segmento em favor de outro para a boa formação silábica, segundo reza o Princípio do Contraste, de que já se falou a partir do trabalho de Alvarenga e Oliveira (1997). Assim, os verbos de terceira conjugação sofreriam com mais frequência a supressão do morfema derivacional de infinitivo. As atividades 5.4.1 (Percepção do /R/), 5.4.2 (Ditado de frases) e 5.4.3 (Preenchimento de lacunas) confirmaram essa hipótese, o que permite considerar a baixa frequência de verbos em -ir nas redações como a justificativa para o quantitativo de apagamento inferior ao dos verbos em -ar.

A baixa frequência em textos determinou também a última posição no quantitativo de apagamento do R para os verbos em -or, os únicos a compartilhar o traço +posterior com os róticos, na visão de Masip (2014), sendo por isso bastante propícios a assimilar a sonoridade do /R/, cancelando-o. A seguir. Os exemplos 05 e 06, extraídos de dois textos espontâneos que foram digitados, reproduzindo com fidelidade a escrita dos sujeitos da pesquisa.

Exemplo 05. “O gordinho do pé torto”: Era uma vez um gordinho do pé torto, quando ele andava todo mundo sorria e tinha um menino que ele falou pro gordinho não liga pra quem fala de te você tem liga pra você mesmo, e o gordinho seguiu no conselho do amigo e quando ele ia sai todo mundo sorria dele e ele nem ligava pro conselho das outras algumas pessoas também pararam de falar preconceito do gordinho e ele ficou muito feliz e pediu obrigado para o amigo dele. (A29)

Exemplo 06. “A menina moça”: Serto dia a professora rosa estava dando aula. quando ela estava para passa atividade. alguém bate na porta. a professora vai abri ai os alunos se perguntam sera que e a diretora, quando olham era uma aluna nova (...)

os meninos ficaram cuchichando baixinho, a novata que se chamava laura foi se sentar e ficou no canto dela calada solitária, passo dias sem fala com ninguém da sala, ai o menino joão foi conversa com laura (...) ai as outras garotas (...) começaram a fazer bullyin porque todas três garotas gostavam do joão (...) se laura não tomasse uma providencia aquele bullying ia continuar (...) a Laura começou a receber ameaças pela internet (...) ai tinha que toma serias providencias de ir a delegacia registra queixa.(...) (A21)

O Exemplo 05 foi transcrito na íntegra; o 06, mais extenso, teve omitidas algumas passagens que não traziam informação sobre a escrita do R em coda silábica. Apesar de os textos abordarem idêntica temática, foram produzidos em momentos diferentes, por indivíduos diferentes: o primeiro, pelo sujeito A29, em maio de 2014; o segundo, pelo indivíduo A21, em agosto de 2014. Observe-se que em nenhuma das duas redações foram encontrados verbos da segunda conjugação -or, ilustração da reduzida presença dessas formas verbais em textos. As duas ocorrências da segunda conjugação -er apresentaram preservação do morfema de infinitivo, em contextos subsequentes de fonema desvozeado /b/, e de vogal /a/, o que não representa a tendência geral da turma, mas remete para o avanço, ainda que discreto, dos indivíduos em relação à escrita ortográfica do R, haja vista ser essa produção datada do segundo semestre letivo, quando os alunos já haviam recebido informações sobre o assunto e iniciado as atividades de retextualização de textos multimodais, histórias em quadrinhos.

Em nenhuma das produções, foi registrada a supressão do R em coda medial (“gordinho”, “Serto”, “porta”, “conversaram”), contudo, na posição de coda externa, o rótico foi apagado duas vezes no Exemplo 05, e cinco vezes no Exemplo 06. Observe-se que os sujeitos A21 e A29 ora preservam (sentar, continuar; falar) ora apagam (passa-~~r~~, fala-~~r~~, conversa-~~r~~, toma-~~r~~, registra-~~r~~; liga-~~r~~) o R na coda dos verbos da primeira conjugação. Em relação ao texto 02, interessa registrar que, em sete verbos presentes no texto narrativo de vinte e nove linhas, apenas dois estavam escritos ortograficamente. Trata-se de um resultado comprobatório de que o aluno não revisa seu texto, lendo-o atentamente, pois, se assim o fizesse, ao menos no caso dos verbos não monossílabos com tema em -a, seria possível acusar a necessidade do travador silábico, R, para a manutenção da posição do acento tônico na última sílaba do verbo.

Em relação aos verbos da terceira conjugação, pode-se conferir sua frequência reduzida nas produções textuais: uma ocorrência no texto “O gordinho do pé torto”; duas ocorrências no texto “A menina moça”. No Exemplo 05, o apagamento se dá antes de pausa, uma vez que, embora o aluno não tenha utilizado a pontuação adequada, no caso a vírgula, interpreta-se o infinitivo “sair” em uma oração adverbial temporal intercalada. A pesquisa de

Ribeiro (2013) sobre a escrita de discentes soteropolitanos igualmente aponta a pausa como favorecedora do apagamento do travador silábico.

O Exemplo 06 traz dois infinitivos antecedendo vogal: o primeiro item, não monossílabo, é apagado; o segundo item, monossílabo, tem sua coda preservada. Em Alencar (2004) e Carvalho (2009), encontra-se também a forma monossílabo como suscetível à retenção do rótico. No caso do texto do indivíduo A21, os contextos antecedente e subsequente foram menos determinantes para o apagamento ou preservação do R que a dimensão do vocábulo. Segundo se observou em relação ao Gráfico 08, em um item monossílabo, o foco do sujeito escritor pode incidir, com mais prontidão, para o descarte de formas pouco plausíveis em seu idioma. Mesmo para aquele estudante que não tem por hábito revisar seu texto, é possível que, no ato da escrita, sejam identificadas formas rejeitáveis como “i” para “ir” ou “po” para “por”, considere-se, nesse caso, o comentário feito sobre o texto espontâneo do indivíduo A3, em 6.1.1, o qual atribuiu um diacrítico ao monossílabo destravado (por → “pó”), em uma demonstração de que a forma desprovida de acento gráfico não era representativa do conectivo selecionado para seu texto. Relativizem-se, nesse ponto, questões como faixa etária, escolaridade e nível de letramento dos sujeitos escritores.

6.1.2.4 O aluno analisa o desvio ortográfico

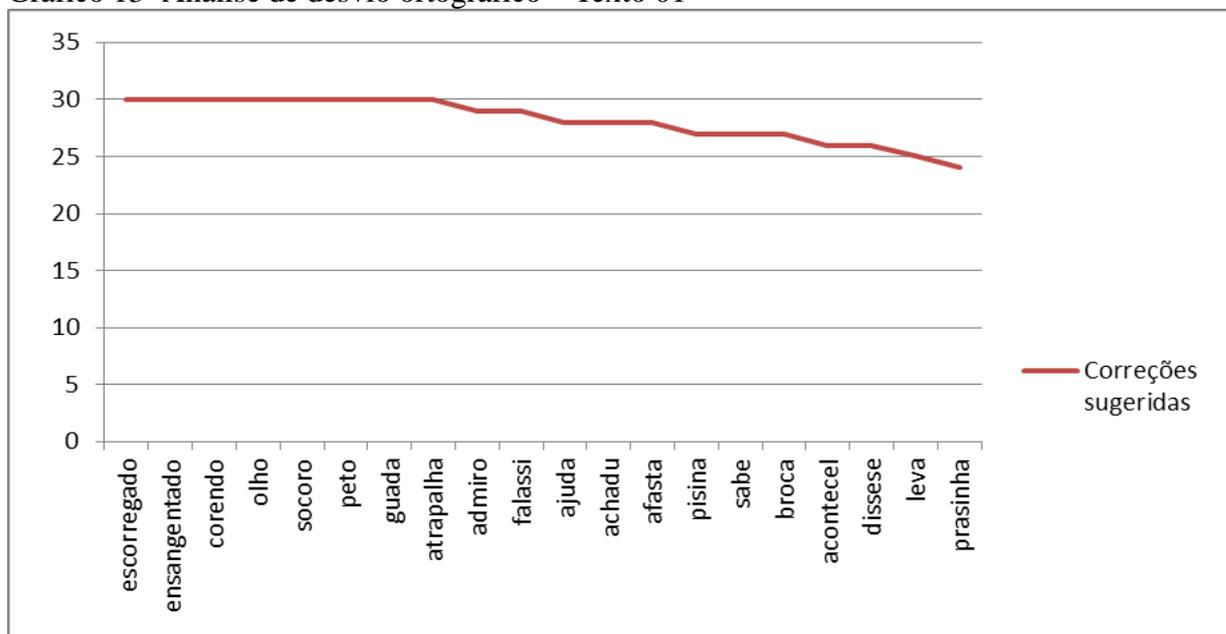
A Análise de texto com desvio ortográfico aconteceu no mesmo período dos exercícios de retextualização, com o intuito de observar como os discentes verbalizavam seu conhecimento ortográfico. Dessa forma, enquanto na Atividade 5.4.6 (Análise) os sujeitos eram instados a explicitar, descrever, na Atividade 5.4.7 eles deveriam aplicar o que haviam aprendido a respeito de estrutura silábica, tonicidade da palavra e semântica das formas nominais do verbo. A Atividade 5.4.6 permitiu aos sujeitos da pesquisa trabalhar dois textos com erros forjados pelo professor pesquisador (Apêndices G e H).

Ao lado do desvio ortográfico de supressão do morfema de infinitivo, trabalharam-se outros tipos de erros, e, assim, foi possível conferir se a atenção do aluno voltava-se mais para o desvio motivado pela representação múltipla de fonemas, pela não obediência às regularidades contextuais, ou pelo desvio com apoio na oralidade.

Alguns alunos não seguiram o comando para explicitar por que consideravam que as palavras por eles apontadas estariam em desacordo com a norma ortográfica; de trinta alunos, porém, 30% realizaram a atividade completamente, enquanto nove estudantes se contentaram em colocar, lado a lado, as palavras que estariam erradas e sua forma correta. Nem todos os

sujeitos da pesquisa que completaram a atividade, fizeram-na com correção total: trabalhava-se com indivíduos do sexto ano do EF, por isso era esperada uma ou outra inadequação na análise dos desvios ortográficos.

Gráfico 13- Análise de desvio ortográfico – Texto 01



Fonte: Elaboração do professor pesquisador

Atente-se para que os itens com coda medial foram observados por todos os sujeitos da pesquisa, tal como se vê em relação à regularidade contextual (r/rr, g/gu); os verbos no infinitivo, por seu turno, não foram identificados pelo alunado em sua totalidade, obtendo uma média de 27.6 apontamentos, ou seja, alguns indivíduos continuam não refletindo sobre a influência da falta do travador silábico no deslocamento da sílaba tônica de verbos não monossílabos.

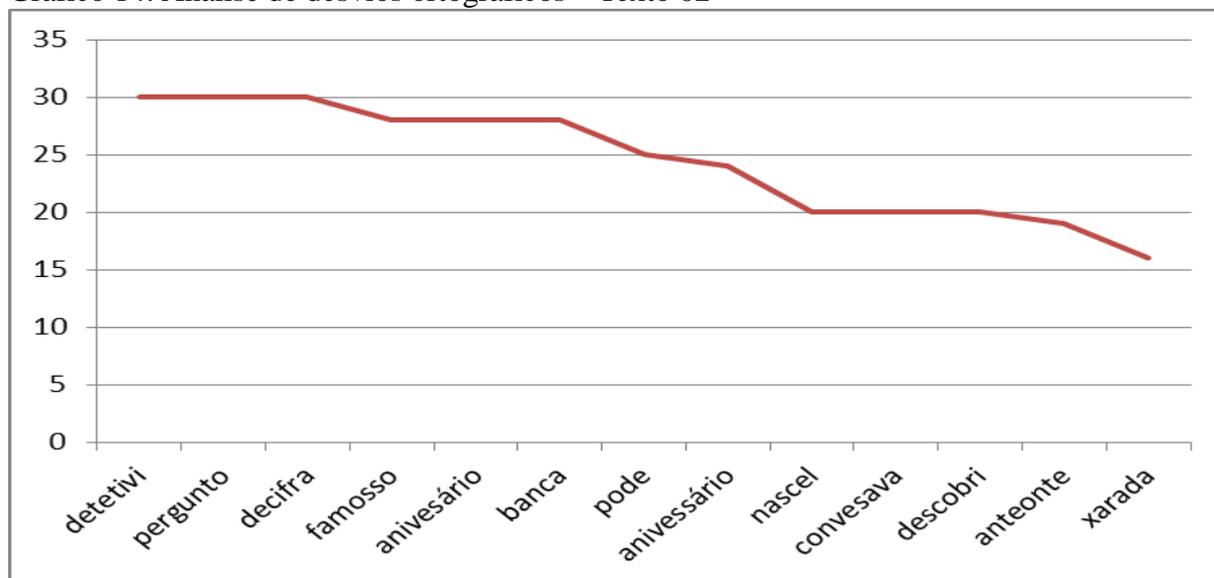
O item nominal “escorregador” obteve cem por cento de registros entre os estudantes do sexto ano, e confirma um dado a respeito da diferença de índice de apagamento em nomes e verbos: os primeiros favorecem mais a retenção do R, enquanto as formas verbais são lembradas na literatura como favorecedoras ao apagamento do R (CALLOU e SERRA, 2002; MOLLICA e FERNANDEZ, 2003; COSTA, 2009).

Apesar de a diferença entre apontamentos realizados e não realizados sobre os desvios ortográficos não ser quantitativamente expressiva, o fato de o apagamento do R em verbos no infinitivo haver sido menos registrado que os itens nominais com coda medial ou final elidida aponta para uma restrição maior à apócope do R em substantivos, adjetivos e advérbios.

Enquanto o texto 01 deu margem a um resultado mais nivelado, homogêneo, com

pouca distância entre os itens, no que concerne ao quantitativo de notificações que cada um recebera, o texto 02, ainda que traga um significativo índice de correções sugeridas pelos participantes do exercício 5.4.6, apresenta itens como menor taxa de notificação.

Gráfico 14: Análise de desvios ortográficos – Texto 02



Fonte: Elaboração do professor pesquisador

O Gráfico 14 apresenta menor média de apontamentos, 24.46, por conta da presença de itens portadores de fonema com representações múltiplas (xarada, nascel) e itens em que se observou maior apoio na oralidade (anteonte, descobri): apenas 50.1% do alunado marcou a palavra “xarada” como exemplo de erro ortográfico, índice esperado por se tratar de representação de fricativa palatal surda em início de palavras, contexto em que o apoio para a escrita é o recurso mnemônico, a partir do universo de leitura e letramento do aluno. Em contrapartida, um caso de regularidade morfológico-gramatical recebeu 66.67% de notificações: se se considera que o morfema de infinitivo -R é um item passível de ter sua ortografia estudada e aprendida, a partir do exame da regularidade morfológica, como ensina Morais (1999), entende-se que o quantitativo de não registro do item “descobri” como desvio ortográfico sinaliza para a preponderância do apoio na oralidade para a escrita dos alunos do EF.

Quando se comparam os Gráficos 13 e 14, constata-se ainda que os verbos da primeira conjugação (afasta, atrapalha) obtiveram mais registros de desvio ortográfico que o de terceira conjugação (descobri), o que conduz à reflexão sobre a pertinência da ideia de a vogal alta favorecer a assimilação e posterior cancelamento do /R/, dando vazão à não observância da escrita do R no fechamento dos verbos com tema em -i.

Em relação às codas mediais, os itens do Gráfico 13 e 14 discreparam em 33.4%: os

sujeitos da pesquisa notificaram os itens “guada” e “peto” trinta vezes, enquanto a forma verbal “convesava” foi apontada como errada vinte vezes. Neste caso, não se considera a classe gramatical como determinante para maior ou menor registro do erro ortográfico, a consideração que se tem é de que a extensão do vocábulo é mais significativa: conforme se asseverou em relação à diferença entre a ocorrência de apagamento em monossílabos e não monossílabos, é possível que a atenção do indivíduo se detenha nas palavras de menor extensão, enquanto em um item como “convesava” (por conversava), a presença de uma vogal nasalizada e de uma fricativa surda, portadora de múltiplas representações, pode ter contribuído para a não reflexão a respeito da ausência do travador silábico interno no lexema verbal.

Figura 08- Exemplo 07: O Aluno analisa desvios ortográficos.

	Palavras	porque ta errado
01	Prosinha	ta com som de "z"
02	Descorrego	ta donde o "r"
03	Pisina	ta com som de "z"
04	Guada	falta o "r" fica guado
05	emagrecido	ta com som de "s"
06	Socorro	ta com som de r e rrr
07	peto	falta o "r" fica peto
08	guada	falta o "r" fica guado
09	admira	falta o "u" no final
10	sabe	falta o "in"

Fonte: Elaboração do professor pesquisador: exercício de análise de desvios ortográficos (sujeito A17)

Consoante se lembrou na Metodologia, o interesse maior deste exercício era conferir a forma como os sujeitos da pesquisa explicitavam seus conhecimentos ortográficos. Veja-se, pois, o Exemplo 07, em que se tem o excerto da resposta do sujeito A17, o qual, entre os participantes da pesquisa, demonstrou mais facilidade para exteriorizar seu conhecimento a respeito da ortografia do Português brasileiro.

O modo como o sujeito A17 explicita seu domínio ortográfico interessa por apresentar dados que confirmam ideias levantadas na análise dos resultados da atividade 5.4.3, em que se observou maior atenção dos alunos em relação à escrita de palavras cujos fonemas poderiam ter mais de uma representação gráfica.

No item “pisina”, em que o /s/ poderia ser grafado com c, ss ou sc, o sujeito da pesquisa utiliza seu conhecimento sobre a regularidade contextual e informa que o s entre

vogais representa /z/. Idêntico raciocínio o indivíduo opera em relação ao item “ensangentado”, lançando mão do contexto em se encontra o grafema para decidir sobre sua representação fonêmica. Os casos de representação múltipla apresentam-se, dessa forma, mais marcados, isto é, a presença de itens em cuja estrutura se encontrem os fonemas /s/, /z/, /ʒ/, ou /ts/, por exemplo, reclama do escritor maior cuidado, para não alterar a leitura de seu texto, no caso das regularidades contextuais, tal como no par famoso/famoso. A esse respeito, note-se que o rótico em posição de onset tem seu desvio prontamente registrado, conforme se vê no Gráfico 13, em que os itens “socoro” (por socorro) e “corendo” (por correndo) obtiveram cem por cento de anotações, quantitativo não alcançado pelas formas verbais de infinitivo.

O indicativo que explica a diferença de anotações de desvio ortográfico entre os itens com /R/ na posição de ataque silábico e os itens em que o /R/ é travador de sílaba encontra-se nas respostas dadas pelo sujeito A17: atente-se para o fato de que o aluno distingue dois grupos: no primeiro, o grafema representa um fonema (“ta com som de ‘z’”; “ta com som de ‘j’”; “ta com som de R fraco”); o segundo grupo traz as palavras em que “falta” alguma letra, esses itens, em sua maioria, no exercício 5.4.6, contêm o R na posição de coda silábica (“ta faltando o ‘r’”; “falta o ‘r’, fica perto”).

É lícito conjecturar que, para o sujeito da pesquisa, o R, nas ocorrências de coda interna ou externa, não representa um fonema ou “som”, trata-se apenas de uma letra que deve compor a palavra, para que esta esteja ortograficamente escrita. Se assim não o fosse, o indivíduo argumentaria sobre a mudança de tonicidade em lexemas como “afasta” e “sabe”, cujas sílabas tônicas foram deslocadas, a partir do cancelamento do travador /R/, da posição oxítone para a paroxítone. A esse respeito, vale atentar para o fato de que o sujeito utiliza a expressão “r fraco” para se referir ao erre simples, na representação do tepe /r/, em oposição ao erre geminado, na representação da fricativa /h/, conforme se observa no comentário ao desvio ortográfico na palavra “socoro” (“ta com som de R fraco”).

A corroborar a ideia de que o indivíduo considera a necessidade de a letra ser registrada para a correção ortográfica, sem, entretanto, vinculá-la a um fonema, tem-se o item “admiro” (“falta o ‘u’ no final”), o qual atingiu a média de 29.5 anotações de desvio ortográfico e ocupa posição similar à das palavras com o R em coda silábica: o glide /w/ também é um travador de sílaba, e, assim como o rótico, sofre um processo de cancelamento na direção da formação canônica da sílaba portuguesa: de uma rima complexa ou pesada (com /w/ ou /R/ na adjacência do núcleo) para uma rima simples ou leve (com o núcleo livre da coda), conforme ensinam Cagliari (1998) e Bisol (1999). Assim como o “u”, o “r” pós-vocálico não é lembrado pelo som que representa, como se, de fato, não representasse nenhum

fonema, dada a possibilidade de o indivíduo realizar /adzimi'ro/ e /afas'ta/ e não /adzimi'row/ e /afas'tah/.

Oportuno se faz lembrar que, neste exercício, o discente fora instigado a utilizar explicitamente seu conhecimento ortográfico, ou seja, ele não estava na posição de escritor, mas na de observador, analista, por isso se obteve significativa taxa de identificação de erros de grafia pelos sujeitos da pesquisa: em média 28.2 notificações, em um grupo de trinta alunos. Não significa, porém, esse resultado satisfatório, que os sujeitos da pesquisa estejam isentos de cometerem erros de grafia.

Essa situação é comum no espaço da sala de aula: quando o professor propõe listas de frases ou palavras, com o fito de o aluno detectar erros nelas presentes, o aprendiz geralmente encontra os desvios ortográficos, reconhece-os, explica-os, mas neles incorre tão logo produz seu texto. Ao observar o outro, o distanciamento espaciotemporal entre o sujeito e a escrita permite refletir sobre as relações entre os códigos da língua; quando o sujeito está inserido no ato de escrever, entretanto, há um estreitamento no espaço e no tempo, e a oralidade, caracterizada pela maior fluidez, e naturalidade sobrepõe-se ao e direciona o código escrito, mormente em situações nas quais não se dê espaço para o indivíduo escritor questionar seu fazer. Por essa razão, é possível que o mesmo aluno acuse, em um exercício, a ausência do R no final do verbo, e cometa, em uma produção textual, a apócope do morfema derivacional de infinitivo.

Scliar-Cabral (2003), ao abordar a ruptura espaciotemporal como um dos aspectos da descontinuidade entre as modalidades oral e escrita da língua, afirma ser a não reflexão sobre o interlocutor ausente um dos maiores entraves para os alunos no momento da escrita. Isto é, quando o aprendiz, ainda pouco proficiente em produção textual, põe-se a escrever, enceta um diálogo de si para si, uma espécie de solilóquio; nesses casos, a redação transforma-se em uma conversa silenciosa com o portador do texto, a folha de papel, o caderno; não há a elaboração para um leitor futuro, negligenciam-se as especificidades do código escrito da língua, e as marcas do oral, então, afloram com mais veemência no texto.

Com essa consideração, entendeu-se ser necessário instigar no aluno, no ato da produção textual, o refletir sobre as relações entre oralidade e escrita.

6.1.3 Retextualização e preservação do R no infinitivo verbal

Nesta pesquisa, definiu-se a retextualização como uma das principais estratégias para possibilitar ao aluno indagar-se a respeito dos vasos comunicantes existentes entre fala e

escrita; entre sílaba, peso silábico, travador de sílaba, posição do acento tônico nos vocábulos, e sobre como esses dados se materializam na escrita.

Após discutir, num intervalo de duas semanas, sobre linguagem verbal e não verbal, e características dos discursos direto indireto e indireto livre, trabalhou-se o primeiro texto multimodal: uma tira do personagem Chico Bento, pertencente à primeira unidade do livro didático da turma do 6º ano, Português: Linguagens (CEREJA e MAGALHÃES, 2012, p.40):

Figura 09- Exemplo 08: Retextualização de tira



Em um dia muito belo Chico Bento estava passeando no campo quando um lindo passarinho passou voando e ele disse que queria ser o passarinho livre e etc quando de repente uma pedra atingiu e seu colega chegou le pedindo desculpa e chico olhou com uma cara de quem falava to mais presta atenção na conversa.

Fonte: Elaboração do professor pesquisador, a partir de texto multimodal encontrado em Cereja e Magalhães (2012, p.40)

Em um dia muito belo Chico Bento estava passeando no campo quando um lindo passarinho passou voando e ele disse que queria ser o passarinho livre e etc quando de repente uma pedra o atingiu e seu colega chegou le pedindo desculpa e chico olhou com uma cara de quem falava deveria ter mais atenção. (A23. Grifos do professor pesquisador).

No primeiro quadro, Chico Bento observa um pássaro voando e diz: “Eu quiria sê como esse passarinho!”; o segundo quadro é composto por imagens representando Chico Bento sendo atingido por uma pedra e uma onomatopeia (Tóim); no terceiro quadro, um garoto, com um estilingue, pede desculpas a Chico que está deitado no chão: “Discurpa, Chico!”. Foi solicitado aos estudantes que escrevessem aquele episódio, que estava narrado por meio das linguagens verbal e não verbal. A intenção era observar como os sujeitos da pesquisa escreveriam o verbo “ser”, se eles atentariam para as características do discurso indireto. Nesse primeiro exercício, vinte e seis estudantes registraram corretamente o verbo “ser”, três empregaram a forma que estava na tira (sê), e um utilizou a forma subjuntiva “fosse”, nenhum aluno reproduziu o rotacismo em “desculpa”.

A atividade de retextualização, por outro lado, possibilitou a que os envolvidos no

processo de ensino e aprendizagem percebessem a riqueza da linguagem: os sujeitos escritores não se limitaram a descrever a cena, antes retextualizaram-na, acrescentando-lhe informações pertinentes ao texto original, como a adjetivação para os substantivos “dia” e “passarinho”, e a suposição a respeito do que poderia estar pensando o protagonista da narrativa ao escutar o pedido de desculpas. O aluno verbalizou as mensagens codificadas na linguagem não verbal, como a expressão dos olhos de Chico Bento, somada à imagem de inchaços de onde saem estrelas para indicar a dor que o personagem estava sentindo após levar uma pedrada.

Apesar da hipossegmentação com o advérbio “de repente”, da despalatalização do pronome “lhe” e da pontuação insuficiente e translineação inadequada, o Exemplo 08 apresenta um indivíduo (A23) cuja escrita pode ser considerada ortográfica: não há monotongações, nem desvios derivados de múltiplas representações, e os dois verbos no infinitivo estão escritos com correção. Essa tendência, em relação à preservação do R no infinitivo verbal, apresentou-se em 87% das retextualizações entregues. A análise de dados em atividades anteriores mostrou que itens monossilábicos como os verbos “ser” e “ter” apresentam-se como inibidores do apagamento do R: o aluno escritor não reconhece as formas “se” e “te”, por exemplo, como indicativas de processos verbais.

A produção textual do sujeito A23 ainda traz mostras de indefinição no uso dos discursos direto, indireto e indireto livre: as duas falas da tira foram corretamente transpostas para o discurso indireto, mas o pensamento do personagem, que também é discurso, não apresenta as marcas do discurso direto (a pontuação), tampouco as do indireto (conjunção integrante, pronome) ou indireto livre (ausência do verbo dicendi). Atente-se para o fato de que em um texto de curta extensão, o sujeito escritor expõe, lado a lado, exemplos de desvio ortográfico (erre simples representando não um tepe, mas uma fricativa, em “derepente”) e correção sintática (uso do pronome oblíquo átono em “uma pedra o atingiu”).

Os resultados obtidos com essa atividade de retextualização, no que concerne à apropriação ou não das marcas dos discursos direto, indireto, e indireto livre, concorreram para que se elaborasse uma atividade de preenchimento de lacunas (Apêndice I), em que se exercitavam as marcas da transposição do discurso direto em indireto, e da retextualização de texto multimodal: as lacunas exploravam recursos imagéticos (expressão facial dos personagens e o cenário da narrativa: noite, quarto); elementos anafóricos (pronomes pessoal: eu → ele; e possessivo: seu) e mudança de tempos verbais (acabo → acabava), caracterizando o discurso indireto; e o emprego de formas verbais não monossílabas no infinitivo (conta → contar; dormir). Após preencher as lacunas, nessa atividade de retextualização orientada, os

alunos eram convidados a escrever o texto. Segue um exemplo da atividade “Narrando uma tirinha” respondida pelo sujeito A10.

Figura 10- Exemplo 09: Narrando uma tirinha



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Certa noite, o pai de Chico Bento estava no quarto do menino, tentando fazê-lo dormir. Em determinado momento, Chico bastante cansado, pediu para o pai não contar mais histórias pra ele dormir. O pai de Chico perguntou porque ele não contaria mais histórias pra seu filho. Chico respondeu que sempre estava dormindo na metade da história e ficava sem saber o final.

Fonte: Elaboração do professor pesquisador: redação de A10; ilustração capturada no Portal do Professor (BRASIL, 2008).

Certa noite, o pai de Chico Bento estava no quarto do menino, tentando fazê-lo dormir. Em determinado momento, Chico bastante cansado, pediu para o pai não contar mais histórias pra ele dormir. O pai de Chico perguntou porque ele não contaria mais histórias pra seu filho. Chico respondeu que sempre estava dormindo na metade da história e ficava sem saber o final. (A10. Grifos do professor pesquisador)

O texto do sujeito A10 é representativo de seu grupo, no que concerne ao resultado final da atividade: as maiores discrepâncias nas respostas não tiveram origem em aspectos específicos da linguagem verbal, mas na não observância de detalhes próprios da linguagem não verbal, que caracteriza os gêneros tira e história em quadrinhos: os sujeitos da pesquisa não atentaram para a expressão facial do personagem (a direção dos olhos para baixo), e preencheram a lacuna que traria o qualificativo de Chico Bento com adjetivos como bravo, irritado, nervoso, e interessado, os quais não encontram apoio no componente não verbal da narrativa. A imagem do personagem com pálpebras abaixadas deveria estimular a interpretação do leitor para os qualificativos sonolento ou cansado, este empregado pelo indivíduo A10, e por 83% da turma (25 alunos).

Em relação ao emprego dos verbos na forma infinitiva, considerou-se esta atividade adequada para trabalhar a manutenção do R em coda externa verbal, porque, no momento em

que o sujeito transforma o discurso do personagem em discurso do narrador, ele deve proceder a mudanças nas formas verbais, uma das quais é o emprego do infinitivo para indicar ação em potência sugerida por algum personagem, tal como se encontra na primeira fala de Chico Bento na tira: “Ô, pai, num conta mais história pr’eu drumi!” (Cf. Apêndice I). O aluno, orientado a respeito de que seu registro como narrador deve diferenciar-se daquele lido na fala do personagem, precisa fazer o cotejo entre as formas “conta”, paroxítona, utilizada pelo personagem, e “contar”, oxítona, a ser empregada pelo narrador.

Havia, na tarefa, a possibilidade de empregar quatro formas verbais no infinitivo, três estavam expressas na tira e seriam empregadas no ato da retextualização (conta/contar, drumi/dormir, sabê/saber); existiu ainda a indicação de, ao descrever a cena, o aluno/narrador utilizar o verbo “dormir”, consoante se viu no texto do sujeito A10. Apenas um indivíduo errou a escrita do infinitivo “contar”; por outro lado, o verbo da terceira conjugação sofreu o apagamento do R nas respostas de 23% da turma: as duas ocorrências do lexema “dormir” apresentaram apócope do R sete vezes.

O verbo da segunda conjugação, por seu turno, obteve 100% de correção na escrita. Se se considera que, nessa atividade, os alunos preenchiam lacunas para completar a narrativa, ou seja, havia um contexto preparado pelo professor pesquisador para o emprego do morfema de infinitivo, então se deve refletir sobre o fato de que, embora quantitativamente reduzido (sete ocorrências), o apagamento do R em verbos com vogal temática i é qualitativamente significativo, na comparação com a primeira e segunda conjugações, pois ressalta a dificuldade de o aprendiz diferenciar as formas conjugada e nominal dos verbos em -ir, tendo em vista que, diferentemente dos temas em -a e -o, a ausência do travador silábico R não provoca deslocamento de acento tônico no lexema: contar/ conta; mas dormir/ dormi.

Frise-se ainda, em relação a essa atividade de retextualização orientada, que nenhum sujeito da pesquisa omitiu o R na coda medial de “dormir”, tampouco houve supressão da coda interna no lexema nominal “quarto”. Esses dados corroboram resultados de pesquisas como a de Callou (2008), para quem o apagamento do R em coda interna é menos produtivo que em coda externa. A consideração que se tece diz respeito ao fato de a fronteira de palavra favorecer o cancelamento do /R/, que, por sua vez, concorre para o apagamento do R. Registre-se que os contextos subsequentes ao /R/ em coda interna (segmento vozeado /m/ e desvozeado /t/) não influenciaram o apócope do rótico em itens nominais e verbais, enquanto a pausa subsequente ao /R/ do verbo “dormir” contribuiu para que 23% do alunado realizasse a apócope do R em verbo de terceira conjugação. Importante, contudo, é observar a redução de incidência do desvio ortográfico nesta dissertação discutido.

As atividades de retextualização de texto multimodal contribuíram, pois, para que o aluno refletisse sobre sua função de redator, na medida em que se tornava ação obrigatória conferir a passagem de uma representação de fala de personagem para o discurso do aluno narrador em texto escrito: as transformações no código escrito, demandadas pela alteração de discursos (personagem→narrador), impõem aos alunos redatores mais atenção para o ato de escrever.

A atividade de retextualização da história em quadrinhos “O mistério”, de Sousa (2014), foi realizada com todos os sujeitos da pesquisa, totalizando trinta redações, em que os discentes buscavam retextualizar uma narrativa multimodal cujos protagonistas apresentavam em sua fala marcas dialetais como o cancelamento do rótico (sabe/ saber; conta/ contar). Os alunos deveriam operar alterações nas falas, com vistas a passá-las para o discurso indireto, uma dessas mudanças dizia respeito à utilização de verbos no infinitivo, para os processos em potência (“Dexa eu corrê”→ “Deixa eu correr”) ou indicativos de ação posterior ao momento da fala (“Só vou dá um jeito neste rádio véio”→”Só vou dar um jeito neste rádio velho”).

Foram registradas 350 (trezentas e cinquenta) formas verbais, e, após o preenchimento do Quadro 04, apresentado na Metodologia, somaram-se as ocorrências de apagamento e de preservação do R, considerando as variáveis: extensão do verbo (monossílabo e não monossílabo), posição da coda (medial ou final), contexto subsequente (segmento surdo ou sonoro, pausa ou vogal), e contexto antecedente (a, e, o, i).

Quadro 06: Quantitativo de Apagamento e Preservação do R

Variável	Apagamento do R	Preservação do R
Monossílabo	16	55
Não monossílabo	64	215
Coda Medial	0	5
Coda Final	80	270
-Segmento surdo	26	52
-Segmento sonoro	13	53
-Vogal	36	129
-Pausa	5	36
a-	55	120
e-	15	103
o-	0	0
i-	10	47

Fonte: Elaboração do professor pesquisador.

Alguns lexemas apresentavam outra incorreção além da supressão do morfema de

infinitivo, tais foram os casos do emprego de “e” por “ir”, e “coidá” por “cuidar” (apressar-se). A respeito da forma “coidá”, cumpre frisar que não se trata de um registro representativo da tendência observada no alunado: além da citada, houve apenas duas situações em que os sujeitos da pesquisa empregaram o acento gráfico para marcar a tonicidade do lexema: “dá” no lugar de “dar”, e “tê” em vez de “ter”. Os verbos não monossílabos que sofreram a apócope do R, majoritariamente, não receberam qualquer indicativo sobre a acentuação oxítona, própria da forma infinitiva dos verbos portugueses.

Os resultados coligidos no Quadro 06 apontam para o aumento da preservação do R, a partir da retextualização de texto multimodal: oitenta itens sofreram o apagamento do R, enquanto duzentos e setenta verbos no infinitivo tiveram sua escrita ortográfica mantida.

Algumas inclinações sobre a escrita do R em final de verbos, observadas em outras atividades, estão confirmadas no Quadro 06: a) a tendência ao apagamento do R em palavras não monossílabas (80% dos casos de apagamento); b) a posição interna do vocábulo como favorecedora da retenção do R: não houve nenhum caso de omissão do R em coda medial; c) o contexto subsequente de vogal como favorecedor da supressão do R (45% dos casos de apócope do morfema de infinitivo); d) o favorecimento da vogal alta para o cancelamento do rótico: quando se comparam as médias entre apagamento e preservação do R, segundo o tipo de vogal antecedente ao /R/, encontram-se 18% de apagamento para o contexto antecedente de vogal alta, 14,6% para o contexto de vogal média alta, e 46% para a vogal baixa. A diferença de vinte e oito pontos percentuais entre o contexto de vogal baixa e o de vogal alta reside na produtividade que cada grupo de conjugação verbal apresenta nos textos do alunado.

A quantidade de verbos da primeira conjugação é superior à soma dos verbos das demais conjugações. Destarte, a possibilidade de desvio ortográfico nos verbos com tema em -a é maior que naqueles com tema em -i. Em que pese esse considerando, as formas verbais da terceira conjugação superaram, em porcentagem de apagamento do R, as de segunda conjugação, mais produtivas (118 ocorrências) nos textos dos discentes.

O resultado, porém, mais importante da atividade de retextualização foi o quantitativo de manutenção do R observado nas redações dos sujeitos da pesquisa. O valor desses dados está na possibilidade de representarem as atividades de retextualização com histórias em quadrinhos uma alternativa para instigar no aluno a reflexão sobre as relações entre oralidade e escrita: quando o sujeito escritor se põe a pensar sobre como transformar o conteúdo dos balões das HQ, ele opera um conhecimento linguístico e metalinguístico, pois se volta para a linguagem, sua forma e suas possibilidades. Resulta daí a ruptura espacial e temporal do contínuo característico da oralidade, como assegura Scliar-Cabral (2003): o estudante imbui-

se da função de escritor, percebe a escrita como uma modalidade da língua distinta da fala, reconhece a existência de um interlocutor *in absentia*, e, por isso retoma seu texto a quantidade de vezes que considere necessário para se comunicar com eficiência.

O quantitativo de verbos da terceira conjugação registrados com o morfema de infinitivo ilustra o aporte do procedimento de retextualização de histórias em quadrinhos para o conhecimento ortográfico da língua. Nas atividades realizadas antes dos exercícios de retextualização, ficou patente a dificuldade que o aluno possui em reconhecer a necessidade de apor o R ao final dos verbos indicativos de ação em potência: diferentemente dos verbos não monossílabos com tema em “a”, “e”, e “o”, passíveis de ter reconhecida a necessidade do emprego do R como travador silábico para a manutenção do acento tônico, os verbos com tema em “i” prescindem do rótico para serem lidos como lexemas oxítonos. A atividade de retextualização concorreu para que o estudante observasse procedimentos padrões: se a alteração imposta aos verbos de primeira e segunda conjugações, conotadores de ação futura ou potencial, era o acréscimo do R; com os verbos de terceira conjugação, para manter a homogeneidade no discurso do narrador do texto, não poderia ser diferente.

Dessa forma, se, para a fala “Ô Zé! Ocê vai iscuitá música agora?” a transformação seria: “Chico perguntou para Zé Lelé se ele iria escutar música naquele momento”; a reestruturação da fala “Craro! Eu falei procê que iam sumi!” deveria ser: “Zé Lelé falou para Chico Bento que o sumiço dos cadernos era algo óbvio e que o próprio Zé já havia alertado que eles iriam sumir.” (SOUSA, 2014).

Dada a faixa etária e o nível de escolaridade dos sujeitos da pesquisa, os retextos não lograram alcançar toda a riqueza que um texto multimodal do gênero história em quadrinhos pode suscitar, tampouco a transformação das falas dos balões para o discurso indireto recuperou as informações textuais em sua totalidade, segundo se viu nos exemplos idealizados supra. O objetivo, contudo, de fomentar a reflexão sobre os usos das modalidades oral e escrita da língua foi atingido, uma vez que os sujeitos da pesquisa tinham como material de trabalho um gênero textual em cuja subjacência se encontra a representação da oralidade: os personagens dialogam entre si, usam interjeições suspensões de ideias, gesticulam, há as mudanças de turno, presentes na oralidade; mas todo esse material está codificado na linguagem verbal escrita e na linguagem não verbal, e o indivíduo pode, desse modo, ler e reler o texto, compará-lo com seu retexto, e, a partir desse cotejo decidir sobre a versão final de sua escrita.

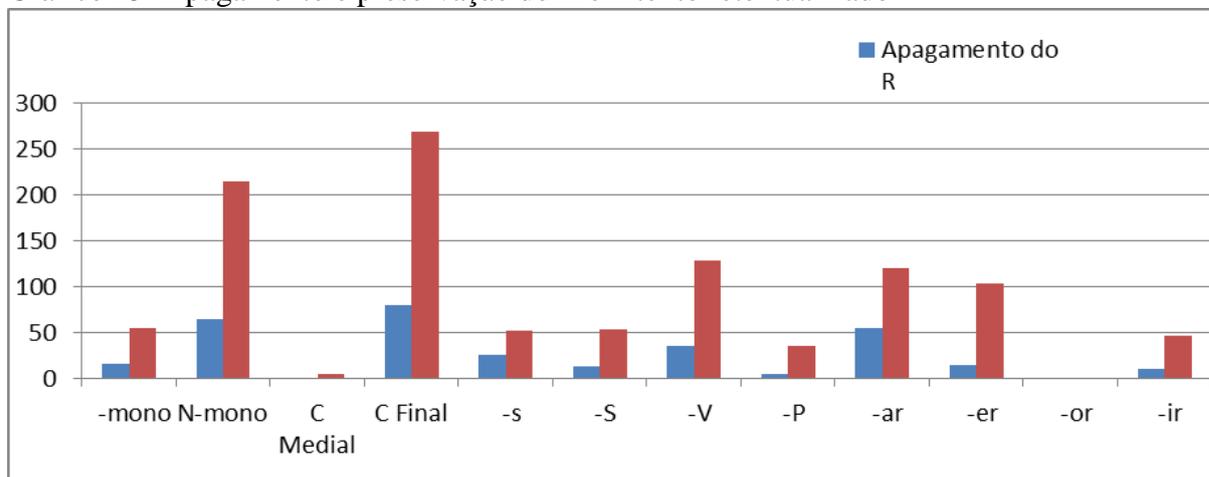
As Figuras 11 e 12 trazem alguns modelos de retextualização, nos quais é possível observar a competência escritora dos alunos no procedimento de retextualização: os três

sumariadas, pois não retoma dados anteriores ao encontro entre Chico Bento e Zé Lelé, como o fato de o protagonista da HQ estar correndo para ir à escola: o indivíduo A7 opera uma mudança de conteúdo na narrativa “O mistério”, dado o fato de haver substancial diferença entre “ir a um lugar” e “ir correndo a um lugar”.

Em relação ao emprego do conhecimento ortográfico, recorde-se que o comando dado para essa atividade de retextualização foi o de conservar dois diálogos no discurso direto e transpor as demais falas para o modo indireto. Esperava-se que os alunos conservassem, no discurso direto, o registro usado para representar o personagem, com rotacismos, monotongações, epênteses, apagamento do R em coda verbal, entre outros desvios; a maioria dos alunos procedeu dessa forma, mas o sujeito A7, conforme se pode notar, empregou o registro em acordo com a norma ortográfica, no que diz respeito à escrita dos verbos no infinitivo: “escutar”, “dar”, “botar” e “ver” são formas que aparecem no discurso dos personagens da zona rural de São Paulo, ao passo que, nas HQ da turma do Chico Bento, os verbos no infinitivo são registrados como “escuitá”, “dá”, “botá”, e “vê”, todos com apócope do morfema de infinitivo.

O indivíduo A7, então, posto que tenha escrito ortograficamente os verbos na forma nominal infinitiva, utilizou o mesmo registro para dois discursos diferentes, o do narrador e o do personagem. Frise-se que não houve, nessa atividade de retextualização, nenhum direcionamento para que o aluno conservasse as marcas da variedade dialetal representada na HQ de Chico Bento, o que pode haver concorrido para que o sujeito da pesquisa homogeneizasse, pelo saber ortográfico, as diferenças dialetais aventadas na narrativa multimodal de Sousa (2014).

Gráfico 15- Apagamento e preservação do R em texto retextualizado



Fonte: Elaboração do professor pesquisador

O Gráfico 15 retoma as informações sobre a atividade de retextualização e os dados nela coligidos a respeito do apagamento ou da preservação do R, em atividades que estimulem o refletir sobre as modalidades oral e escrita da língua.

Atente-se para que, em todas as situações descritas (extensão do vocábulo, posição da coda, contexto subsequente e contexto antecedente), as taxas de preservação do morfema de infinitivo sobrepõem-se às de apagamento. O Gráfico 15 ilustra a tendência à preservação do R na coda externa de itens verbais não monossilábicos, de primeira ou segunda conjugação, em contexto subsequente de vogal, inclinação observada na escrita dos estudantes após os exercícios de retextualização.

A se considerar que, no início do ano letivo de 2014, a porcentagem de alunos que incorriam no desvio ortográfico de supressão do R em final de verbos chegava a 90% da turma, o fato de haver um sensível crescimento nos números de retenção do R nas formas verbais de infinitivo sinaliza para a eficiência da atividade de retextualização, no que diz respeito a uma nova postura assumida pelo aluno frente a sua escrita.

Enquanto o diagnóstico sobre a proficiência ortográfica da turma e a análise de textos espontâneos produzidos pelo alunado, no início do ano, atestavam que vinte e sete estudantes omitiam, com uma constância regular em suas produções textuais, o morfema de infinitivo dos verbos; os exercícios que culminaram com a retextualização da HQ “O mistério” de Sousa (2014), apresentaram um resultado que, se não significou o fim do apagamento do R no final dos verbos – e não era essa a expectativa inicial do professor pesquisador – ao menos minimizou a incidência desse desvio, que passou de constante e regular (a maioria dos aprendizes o cometiam, em quase todos os textos produzidos) a esporádico e irregular (apenas 23% dos verbos coligidos na atividade 5.4.7 sofreram apócope do R).

Se se tem em conta que a atividade 5.4.7 foi realizada com recursos simples – mas não simplórios – como um texto do gênero história em quadrinhos e uma folha em branco com um comando para a refacção do texto multimodal, há que se levantarem suposições sobre a produtividade de um exercício desse tipo em um suporte com uma ampla gama de possibilidades para potencializar o aprendizado de algum fato da ortografia da Língua Portuguesa. Entre as possibilidades de que se trata estão: a) a utilização de recursos como áudio em uso simultâneo com o texto escrito, para que o educando perceba de forma mais clara as dissimetrias entre fala e escrita, por exemplo; e b) a existência de um feedback mais rápido, capaz de fazer com que o aluno perceba seus avanços e deficiências no campo da escrita e, com autonomia, refaça seus passos na tarefa de redigir um texto. Nesse ponto se inicia a abordagem do tema dos OA, para o qual se dedica a seção 6.2, a seguir.

6.2 Análise de Objeto de Aprendizagem com foco em Ortografia

Considerando o crescente número de Objetos de Aprendizagem (OA) que vêm sendo disponibilizados em repositórios na web, e a utilização dessas ferramentas no processo de ensino e aprendizagem, fez-se uma análise de um objeto de aprendizagem elaborado para o estudo de um aspecto da ortografia da Língua Portuguesa, com vistas a avaliar a pertinência dos conceitos trabalhados no OA, no tocante aos fundamentos fonológicos envolvidos em comandos e enunciados que aparecem nas atividades propostas no recurso digital de aprendizagem. O entendimento a que se chegou, a partir da análise empreendida, é de que, no processo de elaboração de alguns objetos de aprendizagem, não há o devido respeito à variação linguística que caracteriza o Português Brasileiro, o que pode acarretar dificuldades não apenas no processo de aprendizagem da ortografia da Língua Portuguesa, mas também na compreensão de que a diversidade linguística é essencial para a manutenção e existência de uma língua, entendida aqui como instrumento de interação social e de identidade cultural.

É necessário, contudo, que os professores voltem para esses OA um olhar mais crítico e menos deslumbrado com a plasticidade, o layout, o design apresentado pelos softwares educativos. Afinal, convém que se pergunte: quem produziu o material a ser trabalhado? Onde esse material foi produzido? As variedades linguísticas e socioculturais podem mesmo ser respeitadas em material produzido para ser comercializado, ou simplesmente divulgado e acessado, em larga escala, em nível nacional? Veja-se, a seguir, um exemplo de OA.

6.2.1 O /R/ e o R no software “Luz do Saber”

O objeto desta análise é uma atividade do software “Luz do Saber” (2010), recurso didático voltado, principalmente, para o público jovem e adulto com algum entrave no processo de alfabetização. Existe uma versão voltada para o público infantil. O software, conforme se encontra em sua página na web (<http://luzdosaber.seduc.ce.gov.br>), pode ser acessado no modo on line ou ter seu download realizado, segundo a conveniência da pessoa interessada em algum material componente do OA. Nesse aspecto, a flexibilidade, de que falam Bocchese e Raymundo (2012), está assegurada, tanto quanto a granulabilidade, lembrada por Araújo (2010): os módulos do programa se atomizam em duzentas e treze atividades pedagógicas, o que permite a reutilização dos conteúdos em diferentes situações de ensino e aprendizagem. Não foi esquecido, pela equipe que produziu o recurso educacional, o aspecto lúdico dos jogos, reconhecidos como facilitadores da aprendizagem (PRENSKY,

2012).

Autorizam ainda a descrição do “Luz do Saber” como objeto de aprendizagem: a) a autodefinição como recurso de ensino, licenciada pelos autores do programa, na aba “O que é o Luz do Saber?”; b) o ambiente digital usado como suporte para o desenvolvimento das atividades educativas; c) a facilidade para atualização do OA, característica descrita como vantajosa, por Bocchese e Raymundo (2012), para a utilização dos OA no processo de ensino e aprendizagem, e que está indicada pelos autores do programa no módulo “Ler”, a partir da possibilidade de os professores adequarem o conteúdo à realidade dos alunos. A propósito da participação de educadores, atente-se para o fato de que a Secretaria de Educação do Estado do Ceará compõe o domínio do site: são os professores da rede pública e os alunos do programa Educação de Jovens e Adultos a clientela alvo do software.

Ao acessar o “Luz do Saber”, em agosto de 2014, a atenção voltou-se, de imediato, para os conteúdos que diziam respeito às relações entre os códigos oral e escrito. Buscou-se investigar que recursos eram empregados para viabilizar a reflexão sobre ditas relações, e que informações eram disseminadas em material cuja forma de interação é facilitada pela rede mundial de computadores. No momento em que se observava alguma situação merecedora de comentário, capturava-se a tela, com o comando da tecla *print screen* do computador, com vistas a que se pudesse analisar, de maneira mais detida, o material.

A atividade Sons das sílabas é a décima sétima do módulo Ler, nela puderam ser localizadas, em relação ao estudo do R, informações que não estavam em consonância com as ideias discutidas e conclusões construídas, a partir das leituras realizadas em Alencar (2004), Bortoni-Ricardo (2004), Callou e Serra (2002), Morais (1999), e Scliar-Cabral (2003). Configura-se como um jogo a atividade em análise, uma vez que ali se encontram elementos como o desafio de acertar, a possibilidade de errar, e, entre o erro e o acerto, a retroalimentação, característica do jogo valorizada, entre outros estudiosos, por Leffa e Pinto (2014), para os quais, o feedback qualifica a interação entre o homem, a máquina e o conteúdo explorado no OA.

As telas que compõem o jogo Sons das sílabas apresentam uma aba superior para o indivíduo entrar em contato com a variedade de atividades do recurso didático (Ler, Escrever, Aplicativos, etc.); abaixo dessa aba, após o usuário marcar e acertar uma das opções de resposta aparecem dois botões que direcionam o participante para jogar novamente ou acessar a próxima atividade. Essa estrutura informa que os elaboradores do OA oferecem liberdade de acesso ao usuário, ao mesmo tempo em que estimulam a autonomia do sujeito para decidir se continua trabalhando o conteúdo sobre os sons e suas representações, ou se pesquisa novas

atividades no software.

No centro da tela, posiciona-se uma imagem cujo fito é representar ou evocar a palavra a ser explorada, seguida do lexema que terá algum segmento estudado ou avaliado, no tocante às relações entre fonemas e grafemas. Encimando a ilustração está o comando para o jogador/aluno responder corretamente, marcando uma das opções, ou seja, explora-se um exercício de múltipla escolha, com duas opções de resposta. Considere-se, nesse ponto, que a relação entre imagem e palavra está a serviço de um software voltado para a alfabetização de jovens e adultos. Não se trata, pois, de um item meramente ilustrativo, há o objetivo precípuo de ajudar o usuário a reconhecer, contextualizar a palavra, fazer sua leitura e decidir sobre a relação letra-fonema. Abaixo da palavra, encontra-se um enunciado incompleto sobre a intensidade do fonema (se forte, se fraco) e dois botões que serão acionados para completar a afirmação.

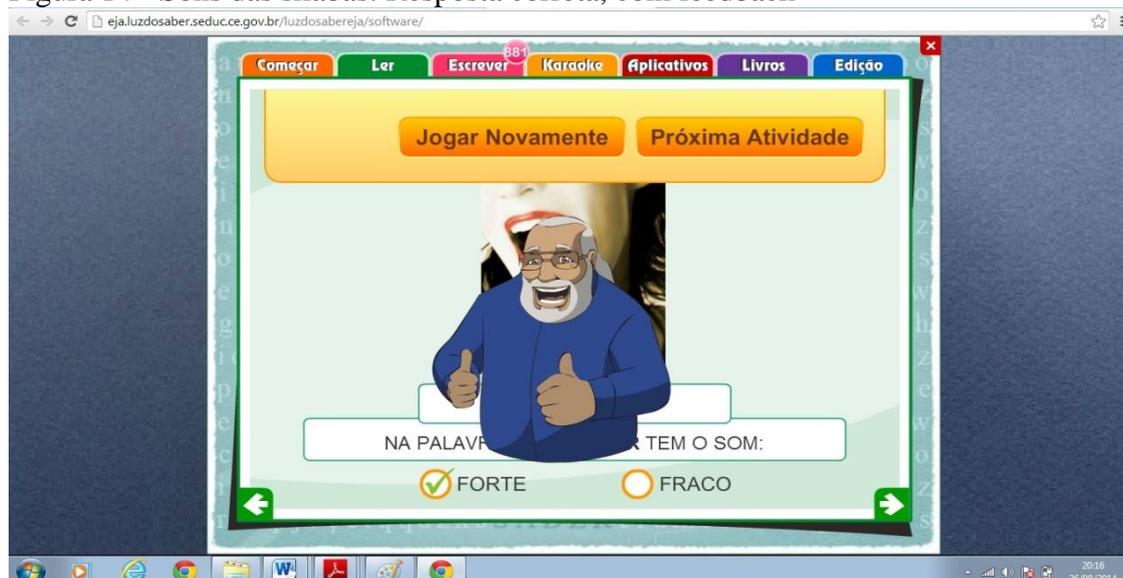
O feedback é constituído por uma representação imagética que lembra a figura do educador Paulo Freire, e que sinaliza, com o polegar em riste, para um acerto; quando o usuário não logra êxito em sua resposta, a ilustração não preenche o centro da tela. As cores e o formato de marcação de cada alternativa também direcionam a perspectiva do jogador sobre qual seja a resposta aceita pelo software: para erro, a marca é selecionada com a cor vermelha, servindo, assim, de alerta, para o participante da atividade, de que este deveria ter mais atenção; para acerto, a cor verde é empregada. A ausência da retroalimentação por parte do software impulsiona o usuário a clicar na segunda opção de resposta. As figuras 13 e 14 apresentam uma sequência de telas acessadas e respondidas, a respeito de como se realiza o R, em contexto pós-vocálico, em itens verbais.

Figura 13- Sons das sílabas: Resposta errada, sem feedback



Fonte: Sons das sílabas (Luz do saber, 2010)

Figura 14 - Sons das sílabas: Resposta correta, com feedback



Fonte: Sons das sílabas (Luz do saber, 2010)

Embora se considere o nível de escolaridade do público alvo para o qual se destinam as atividades do software (alunos jovens e adultos com defasagem de escolarização), entende-se não ser necessário, em nome de uma assimilação mais fácil, reproduzir informações que, reduzindo um conceito mais amplo, possam trazer consequências deletérias para o aprendizado do Português. Veja-se que, abaixo da palavra portadora do segmento em estudo, o comando, se assimilado de modo irrefletido, pode ser responsável por muitos desvios da norma ortográfica: o sistema demanda que o aluno observe a força e a sonoridade do rótico em posição pós-vocálica, para tanto questiona que som tem o R, em determinada palavra (forte ou fraco). Sabe-se, porém, que a oralidade é anterior à escrita, motivo pelo qual, não é a letra que possui um som, mas um fonema que pode ser representado por letras ou grafemas, como é o caso do [s] e suas representações (s, c, ç, x, ss, sc, xc, xs).

A forma segundo a qual se estrutura o comando do jogo, no entanto, remete o usuário para um casamento monogâmico entre grafemas e fonemas: letra X = som X. (LEMLE, 1995). A esse respeito, frise-se ainda que a forma declarativa da expressão “O R tem o som...” discrepa de uma tendência mais investigativa, que possa auxiliar o aluno/usuário/jogador a reconhecer a variedade de fonemas que podem ser representados pela décima sétima letra do alfabeto português, a se considerarem as realizações dialetais que caracterizam o /R/ no Português brasileiro (CAGLIARI, 1997; CARVALHO, 2009; MONARETTO, 2009; SILVA, 1999).

Não foi descartada a possibilidade de haver sido intenção dos elaboradores do jogo Sons das sílabas trabalhar a diferença entre o tepe [r] e as fricativas ([X], [h], [ɦ], [ɣ]), uma

vez que o tepe é conhecido como o r brando, ou fraco; e a fricativa, principalmente na posição de ataque, é tida como o r forte, nas oposições: cara ≠ rosa. Entretanto, a posição que o R ocupava nas palavras selecionadas para estudo não contribuía para que se considerasse verdadeira – em relação à variedade dialetal do usuário, no caso, o professor pesquisador –, a resposta sugerida pelo software. Mesmo em um item nominal, como “trabalhador”, que apresenta duas posições para o rótico (ataque complexo e coda externa), a investigação proposta pelo software recaiu sobre a coda, o fechamento da palavra; todavia, ainda nesses casos, na maioria dos falares do Português brasileiro, consoante se viu no capítulo três, não pode ser reconhecida como forte a prolação do rótico.

Em relação às figuras 13 e 14, contextualize-se o leitor: quando o professor pesquisador clicou no botão “Fraco” para responder à pergunta sobre a intensidade do fonema representado pelo R no final do verbo “cantar”, o software não deu o feedback positivo, isto é, a resposta estaria errada; observe-se, por outro lado, que, quando o usuário marcou a opção “Forte”, houve o retorno positivo e o ícone, conforme se vê na Figura 10, indicou ser audível o fonema fricativo que margeia, à direita, a forma verbal. Esse é um dado que contraria inúmeros estudos, um dos quais realizado em Fortaleza, já constado por Alencar (2004).

Pesquisando a fala de indivíduos entre 18 e 60 anos de idade, com escolaridade do ensino básico ao superior, Alencar (2004) concluiu pelo apagamento do rótico na posição pós-vocálica em fechamento de palavra, principalmente em lexemas verbais (verbo no infinitivo). O software, contudo, impõe o reconhecimento de uma prolação forte para um segmento que, em coda silábica externa, vem sendo caracterizado na literatura como um fonema glotalizado, aspirado e gradualmente apagado. A menos que, em seis anos – período de tempo que separa os estudos de Alencar (2004) e as atividades do “Luz do Saber” (2010) –, a forma como os fortalezenses pronunciavam o /R/ em final de verbos tenha sofrido uma sonorização crescente, de uma fricativa glotal desvozeada para uma velar vozeada, pode-se afirmar que o OA “Luz do saber” não contempla a dimensão fonológica do Português brasileiro em sua variedade dialetal.

Ainda que se argumente, em favor do OA analisado, que seu acesso não se limita aos habitantes da capital cearense – o que é um fato, pois as atividades do recurso educacional encontram-se disponíveis na web –, e que pode haver (e os há) indivíduos e grupos que pronunciem o /R/ de forma vozeada, insiste-se que a negligência aos aspectos fonológicos e dialetais do Português caracteriza esse objeto de aprendizagem, por uma falha que poderia ser facilmente corrigida: atente-se para o fato de que as telas exibidas nas Figura 13 e 14 não apresentam nenhum ícone que remeta a um arquivo de áudio, ou seja, o aluno/usuário/jogador

utiliza apenas a pista visual para decidir sobre uma questão referente à relação entre os códigos oral e escrito. O software só aceita uma resposta e, dessa forma, maranhenses que cancelam o /R/, em coda silábica, como esclarecem Ramos, Rocha e Rocha, (2004), e paranaenses que o prolatam de modo retroflexo /ʁ/, na posição pós-vocálica, segundo informa Lima (2013), veem-se obrigados a aceitar uma única forma de realização do rótico como resposta.

Interessante seria, pois, que os elaboradores do OA “Luz do Saber” contribuíssem com a investigação sobre as variedades linguísticas do Português brasileiro, e, em vez de iniciar a atividade com uma afirmativa a ser completada pelo usuário, fosse produzida uma enquete: Como você pronuncia o R na posição [...] da palavra [...]? A pergunta concorreria, individualmente, para o aluno/usuário/jogador conscientizar-se a respeito de sua fala, e, socialmente, para que outros usuários, acessando o banco de dados com as respostas arquivadas, pudessem perceber a riqueza do Português falado no Brasil.

O fato de o objeto de aprendizagem ter como característica a possibilidade de unir, em um único espaço, uma variada gama de recursos, organizados e direcionados para um fim específico, conforme elucida Barbosa (2008), permite a consideração de que a eficiência de um OA pode ser avaliada pela quantidade e qualidade dos recursos que ele deixa disponíveis, desde que pertinentes, para que o aprendiz alcance, interaja e construa determinado conhecimento. Nessa perspectiva, o “Luz do Saber” poderia apresentar, em forma de arquivos de áudio ou de vídeo, a fala do brasileiro, em relação aos segmentos que podem ser vocalizados (/l/ em voltar), palatizados (/d/ em dia), nasalizados (/uy/ em muito) ou apagados (/R/ em cantar). A fortuna de variedade de realizações do código oral está anunciada desde o título do jogo: o substantivo “som” está no plural e, nesse número, aponta menos para a homogeneidade que para a heterogeneidade da modalidade oral da língua.

Cabe mais uma reflexão sobre o título da atividade e sobre o conhecimento a que ele remete. Quando se fala em sílaba, numa perspectiva autosegmental, fala-se em organização de segmentos, cujos traços distintivos se ordenam e reordenam, em busca de uma boa formação; ou seja, não há como estudar um segmento isolado e alheio de sua posição na sílaba, desconsiderando seu papel na estrutura silábica. É lícito, pois, supor que a consideração sobre a força sonora atribuída ao /R/ pelos autores do software tenha raiz em uma visão linear dos componentes da sílaba: somente abstraído de sua posição de coda, de travador silábico, na adjacência de uma vogal mais sonora que pode lhe assimilar os traços e apagá-lo, o rótico pode ser considerado forte.

Importa, então, que, ao propor a elaboração de um objeto de aprendizagem para a

aprendizagem da ortografia, o professor esteja atento às peculiaridades da Fonologia da Língua Portuguesa, respeite a variação linguística que identifica os utentes do Português brasileiro, e considere as relações entre a oralidade e a escrita. Sobre esse tema se constrói o capítulo que segue.

7 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Tendo sido feito o diagnóstico das dificuldades ortográficas dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental e realizadas as atividades para enfrentamento do problema, com vistas ao aprimoramento da competência escritora dos adolescentes, apresenta-se, à guisa de proposta de intervenção, o design pedagógico e o roteiro para a elaboração de um objeto de aprendizagem com foco na diminuição do índice de supressão do R no final de verbos no infinitivo.

O objeto de aprendizagem deverá ter seu conteúdo distribuído de acordo com a sequência estabelecida pelos resultados observados ao longo da aplicação das atividades componentes da Metodologia empregada neste trabalho dissertativo. As habilidades de ouvir, falar, ler e escrever precisam ser contempladas no recurso de aprendizagem em formato de software: primeiramente, o aluno usuário do OA deve ter contato com a realidade sonora de sua língua, momento em que se pode utilizar o Praat, no intuito de permitir ao estudante a observação da forma segundo a qual o fonema rótico é pronunciado em sua variedade dialetal; confrontar diferentes concretizações sonoras do rótico e uniformização do registro escrito do R é outra possibilidade de uso do Praat ou de vídeos com registros de falas com diversidade dialetal. A leitura expressiva e a introspectiva igualmente necessitam de espaço num material que se proponha a contribuir para a redução da apócope do R em textos de alunos do EF. Por fim, é imperativo que as atividades de escrita concorram para a observação da relação entre e das idiossincrasias de texto falado e texto escrito.

7.1 Design pedagógico para um Objeto de Aprendizagem

Para apresentar o design pedagógico, utilizou-se o modelo dos mapas conceituais, por possibilitarem, esses diagramas, uma visão global das conexões entre os conceitos operados no OA. Elaborou-se o mapa conceitual (Figura 04) com os recursos do editor de texto Microsoft Word, apesar de existirem sítios na web que auxiliem na criação de mapas conceituais, como o Free Mind ou o Xmind, softwares gratuitos

O desenho pedagógico de um OA deve responder a questões como a forma de abordagem do tema, os objetivos estabelecidos, as atividades a serem desenvolvidas, e o contexto que situarão os conteúdos de aprendizagem. É mister que seja feita uma previsão sobre o que o aluno poderia considerar interessante no tópico trabalhado, trata-se de uma questão motivadora, essencial para a elaboração de um OA, uma vez que a garantia do acesso

ao recurso digital de aprendizagem guarda estreita relação com a importância que o usuário atribui ao conteúdo do objeto de aprendizagem.

Na busca do desenvolvimento de um OA que proporcione ao estudante motivação para o estudo de determinado tópico do conhecimento, necessário se faz que o proponente do objeto educacional digital pesquise o que já foi produzido na área em relação ao conteúdo alvo do OA, além de estabelecer claramente o diferencial de abordagem entre o objeto de aprendizagem e os recursos tradicionais de ensino e aprendizagem, a fim de garantir a pertinência da proposição do OA.

Considerando a proposta de design pedagógico do Rived (2004), esboçar-se-á a elaboração do objeto de aprendizagem em quatro momentos: a) Escolha do tópico; b) Escopo do OA; c) Interatividade; d) Atividades.

7.1.1 Escolha do tópico

A primeira questão norteadora apresentada no modelo de design pedagógico do Rived (2004) diz respeito ao interesse que poderá ser despertado no aluno em relação ao tópico desenvolvido no OA. Trata-se de uma tarefa facilitada pelo assunto do recurso educacional: Língua Portuguesa. O homem vive imerso num mundo de linguagem, logo é sempre possível extrair, desse universo, recortes da realidade a serviço do engajamento do estudante para o estudo de um fato da língua.

O tópico selecionado para desenvolver um objeto de aprendizagem é a ortografia do R na posição pós-vocálica, um tema pouco explorado nos livros didáticos e em sites especializados em divulgar recursos didáticos, planos de aula, e atividades de ensino e aprendizagem, como o Portal do Professor (BRASIL, 2008) e o Banco Internacional de Objetos Educacionais (BRASIL, 2008b). Quando se acessam essas páginas na web ou se leem esses manuais de ensino da Língua Portuguesa, é possível perceber que a maioria das incursões sobre a ortografia do R se dá em relação à oposição no uso das formas simples e geminada (r / rr); como se o emprego do R em posição de coda silábica fosse um assunto desnecessário, de vez que se trata de um uso de regularidade morfológico-gramatical (MORAIS, 1999).

Pode ser instigante para o aluno do EF observar que muitas realizações do plano da fala não se reeditam na escrita, a exemplo das nasalizações (*muinto* por muito), ditongações (*nois* por nós), e apagamentos (*oro* por ouro; *leva* por levar); reconhecer sua fala e a de seu grupo; observar que, a sua volta, muitos exemplos de escrita buscam fidelidade a uma forma

de pronunciar as palavras, que, não raro, é alvo de estigmatização: literatura de cordel, letras de canções populares, histórias em quadrinhos; material publicitário referente a festas juninas, entre outros exemplos. Aplicativos como vídeos e animações podem ser utilizados nessa atividade.

Por trabalhar a relação entre oralidade e escrita, o tópico ortografia do R em posição pós-vocálica permite e demanda que seja dado espaço para o indivíduo registrar sua fala, escutá-la, assim como escutar a fala de seus companheiros, em uma perspectiva analítica. No plano da escrita, é importante que o aprendiz tenha acesso à leitura de seu texto feita por outro indivíduo, com vistas a que haja a reflexão sobre a existência de um interlocutor que carece de pistas gráficas adequadas para a extração de sentido do artefato textual. A interação entre os alunos pode ocorrer pela permuta entre arquivos de áudio e arquivos de texto em trânsito em computadores em rede.

7.1.2 Escopo do Objeto de Aprendizagem

O objeto de aprendizagem não abordará a oposição entre “r” e “rr”, pois, na posição de coda silábica, não é ortograficamente possível o emprego do dígrafo, apenas da letra. O OA trabalhará a escrita de formas verbais e não verbais que utilizem em sua estrutura o R em coda interna e/ou externa, mas o objetivo principal é a escrita dos verbos no infinitivo. Dessa forma, os alunos dos anos iniciais do EF devem aprender a:

- a) Contrastar a posição da sílaba tônica nas palavras com tema em “a”, “e” e “o” não monossílabas, não acentuadas graficamente, com ou sem travador silábico: ameí/ame, lençol/lenço, parar/para;
- b) Contrastar, nos verbos de terceira conjugação, as informações de tempo pretérito, sem travador silábico (eu pedi) e tempo futuro (eu vou pedir);
- c) Reconhecer e empregar corretamente a forma nominal de infinitivo dos verbos.

Almeja-se que o OA contribua para que o aluno, lançando mão de pista acústica (tonicidade silábica) e/ou semântica (noção de tempo verbal ou ação em potência), preveja o emprego ou não do R em final de verbos.

7.1.3 Interatividade

O OA consistirá em um jogo para duplas de alunos dispostos em computadores em rede. O desafio será sair de um ambiente nefasto, com situações deletérias para o homem. Não

concluir um evento comunicativo, não se fazer entender, resultará em derrota, uma vez que todas as ações para anular ou resolver as situações conflitivas terão origem em um texto, oral ou escrito, que deverá ser retextualizado por um componente para ser enviado ao outro membro da dupla.

Os membros das duplas não ficarão juntos na mesma máquina, por isso é importante que cada participante dispense bastante atenção para os arquivos de áudio (canções, falas, repentes, etc.), de texto (cordéis, bilhetes, tiras, etc.), e de vídeo (animações, simulações, dramatizações, etc.), que serão retextualizados e enviados para o outro membro da dupla, que, de posse do retexto feito pelo amigo, encontrará as pistas para salvar a vida de seu parceiro.

Em todos os arquivos haverá a possibilidade de uso de verbos no infinitivo; os retextos serão transformados em áudio pelo membro leitor da equipe, que deverá devolver a gravação de sua leitura para o membro escritor. Caso haja truncamento na comunicação, por conta de erros na escrita, e o aluno escritor não conseguir perceber o desvio ortográfico cometido, o software se encarregará de anular o ato comunicativo e a dupla perderá pontos, afastando-se da saída, e adentrando, cada vez mais, no ambiente insalubre. As posições de escritor e leitor serão trocadas, por um comando do software, de acordo com o progresso da dupla ou do quarteto em direção à resolução dos problemas.

Cada aluno receberá um avatar (desenho que personifica um ser) identificador, que, à medida que o tempo transcorrer, sem que o grupo saia da situação, irá se transformar em um monstro destinado a permanecer no local de sofrimento. Acredita-se que a transformação dos avatares pode estimular os alunos a observar com mais rigor sua escrita, uma vez que é essa modalidade da língua que está sendo avaliada no jogo, e sua proficiência é que determinará o resultado positivo: a partir da transformação do avatar, o aluno reconhecerá estar contribuindo para a derrota da equipe. Os cenários podem variar: um naufrágio em um mar tomado por tubarões ou polvos gigantes; um passeio em uma floresta repleta de animais carnívoros; uma noite em um lugar assombrado, entre outros.

Na consideração de que o jogo desenhado é um objeto de aprendizagem, compreende-se ser necessário colocar à disposição dos alunos/jogadores/usuários do software ferramentas que possam, em algum momento, tirar suas dúvidas. Entende-se que este é um momento de construção do conhecimento: quando o indivíduo coloca em xeque uma verdade calcificada em seu conhecimento, ele pode rever conceitos e avançar no conteúdo cognitivo, por isso é importante que haja na tela espaço para links que remetam para dicionários ou enciclopédias. No caso específico dos verbos no infinitivo, devem ser apresentadas, na forma de exemplos, informações sobre o conteúdo relacionado ao tópico do OA: estrutura da sílaba, acento tônico

formas nominais do verbo, variedades dialetais e uniformização ortográfica, discurso direto e discurso indireto.

Constará no software um banco de quatrocentas palavras, para exemplificação e exercícios sobre tonicidade, estrutura silábica, variação dialetal e ortografia; e quinhentas frases, para exercícios sobre emprego da forma nominal do verbo, e passagem de discurso direto para discurso indireto.

As informações a serem dadas sobre o conteúdo relacionado ao tópico não aparecerão em formato de link ou revisão de estudo, numa tela a parte: os exemplos, em formato de texto e texto com áudio, serão apresentados de maneira diluída no cenário, de forma a que o aluno redobre sua atenção para contar com essas dicas de escrita. Assim, para lembrar a relação entre tonicidade e travamento silábico, uma frase (O canto do cantor emociona) pode aparecer nas páginas de um livro sobre uma mesa velha, pichada em um muro de cemitério, ou na tatuagem de um pirata. O aluno, ao passar o mouse, aciona uma lupa para ler o texto com as sublinhas; ou, em outras situações sobre esse conteúdo, o mouse aciona um ícone para arquivo de áudio, e o aluno escuta e vê a diferença entre pares de palavras (calor/ calo; amor/ amo; falar/fala; vender/vende, etc.). Essas ações acontecem dentro da tela do jogo.

7.1.4 Atividades

As atividades preferenciais para o OA sobre a ortografia do R e as formas verbais de infinitivo fundam-se nas habilidades de ouvir, falar, ler e escrever.

O aluno deverá escolher seu par, posicionar-se em frente a webcam para que o software faça seu avatar, clicar no avatar para escutar e ler as regras do jogo. O jogo inicia com um *enter* acionado por um dos componentes da equipe (aluno 1 ou aluno 2). O jogo é essencialmente interativo: o aluno que está em perigo recebe um aviso com uma pista cifrada sobre como livrar-se do sinistro; o aviso aparece em forma de texto oral (arquivo de áudio), texto escrito ou multimodal (tiras, material publicitário), ou vídeo. O aviso deve ser retextualizado, digitado e enviado para o outro componente da equipe, que fará a leitura do texto do colega, utilizando o fone do computador para gravar a mensagem e enviar informações para o software, que procederá ao cotejo entre o material digitado no computador do aluno 1 e a leitura feita pelo aluno 2.

Caso a leitura do aluno 2 não corresponda ao texto escrito pelo aluno 1, os dois serão punidos: o aluno 2 não poderá enviar o arquivo de áudio para o aluno 1, e este – seu avatar – sofrerá algum sinistro (golpes, mordidas, quedas, etc.). Se o aluno 2 fizer a leitura autorizada

pela escrita de seu parceiro e houver alguma impropriedade derivada de erro ortográfico, o aluno 1 deverá perceber em que desvio incorreu e corrigir seu texto. Exemplificando: o aluno 1 abriu um áudio em que o monstro dizia: “Fala pra sua mãe que ela é linda”, o retexto aceitável é: “O monstro disse pra eu falar pra minha mãe que ela é linda”.

No momento em que o jogador/ aluno/ usuário 1 digitar: “Fala pra minha mãe que ela é linda” ou ”O monstro disse pra eu fala pra minha que ela é linda” ou ainda “Fala pra sua mãe que ela é linda”, o software reconhecerá como errado o texto retextualizado, mas só permitirá a correção após o retorno feito pelo Aluno 2. Se este ler: “O monstro disse pra eu fala pra minha mãe que ela é linda”, conferindo acentuação oxítona ao lexema verbal terminado em “a”, sem a consoante travadora de sílaba, o programa acusará como errada a leitura do aluno 2, e a dupla perderá pontos. Isto é, sempre haverá a necessidade da participação de outro membro da equipe, e a dupla deverá demonstrar sintonia e organização para ultrapassar os obstáculos presentes no cenário.

Quando a retextualização estiver correta e os alunos 1 e 2 realizarem suas tarefas de ler e escrever com adequação em relação ao banco de dados do software, o programa apresentará para o aluno/jogador/usuário que esteja em ambiente funesto ou situação de risco uma indicação que o livre do sinistro. Isto é, caso esteja correta a leitura feita pelo aluno 2, a partir do material retextualizado por seu par, no momento que o arquivo de áudio for aberto no computador do aluno 1, aparecerá, na tela, uma seta indicando a direção a ser tomada pelo componente 1 para que este não seja golpeado, sufocado, arranhado ou qualquer outro evento deletério.

O software privilegiará quatro atividades responsáveis pelo progresso das duplas no jogo:

1. Ouvir: os alunos entrarão em contato com arquivos de áudio e de vídeo que apresentarão textos nos formatos de: a) cordéis, b) canções populares, c) parlendas, d) trovas, e) textos em verso da literatura brasileira, f) diálogos entre personagens de filmes ou animações. A extensão desses arquivos deve ser curta, porque o jogador não contará, nesses casos, com apoio de texto escrito. Os usuários do jogo devem estar atentos para retextualizar, para o código escrito, textos estruturados no código oral.
2. Falar: os jogadores/alunos/usuários deverão utilizar recurso próprio do software para estabelecer contato via computador, comentando as produções escritas de cada um ou os textos alvo de retextualização. Por esse artifício, um poderá auxiliar o outro no alcance da meta, que é salvar-se de situação danosa. As intervenções serão quantificadas e convertidas em pontos pelo programa. Como não há possibilidade de o software analisar a qualidade das

intervenções, porque estas não se encontram em bancos de dados, o material arquivado em áudio pode ser utilizado pelo professor para discussões e comentários em turma.

3. Ler: duas modalidades de leitura são exploradas no OA: a) leitura interpretativa e investigativa, b) leitura expressiva. A leitura expressiva terá vez na oralização que um componente fizer do texto retextualizado por seu parceiro: o aluno 1 retextualiza um material e o envia para o aluno 2, que irá gravar em áudio exatamente o que tiver sido escrito pelo aluno 1. A atenção, nesse caso, é para seguir as pistas da escrita do amigo, ainda que não resulte em um texto coerente ou adequado à norma padronizada pela gramática prescritiva da língua.

A leitura interpretativa e investigativa será feita sobre os objetos de retextualização no formato de: a) cordéis, b) letras de canções populares, c) parlendas, d) trovas, e) excertos de textos em prosa da literatura brasileira, f) tiras, g) material publicitário, h) simulações, i) animações sem áudio, j) vídeos sem áudio.

O critério para seleção do material das atividades 1 e 3 será a presença de registros da fala popular com marcas dialetais e/ou a possibilidade de emprego da forma infinitiva do verbo após a retextualização.

4. Escrever: é a principal atividade do OA, uma vez que o recurso educacional proposto tem como foco a ortografia, em especial a escrita do R nas formas verbais de infinitivo. As operações de retextualização constantes no software terão como fim sempre a modalidade escrita da língua.

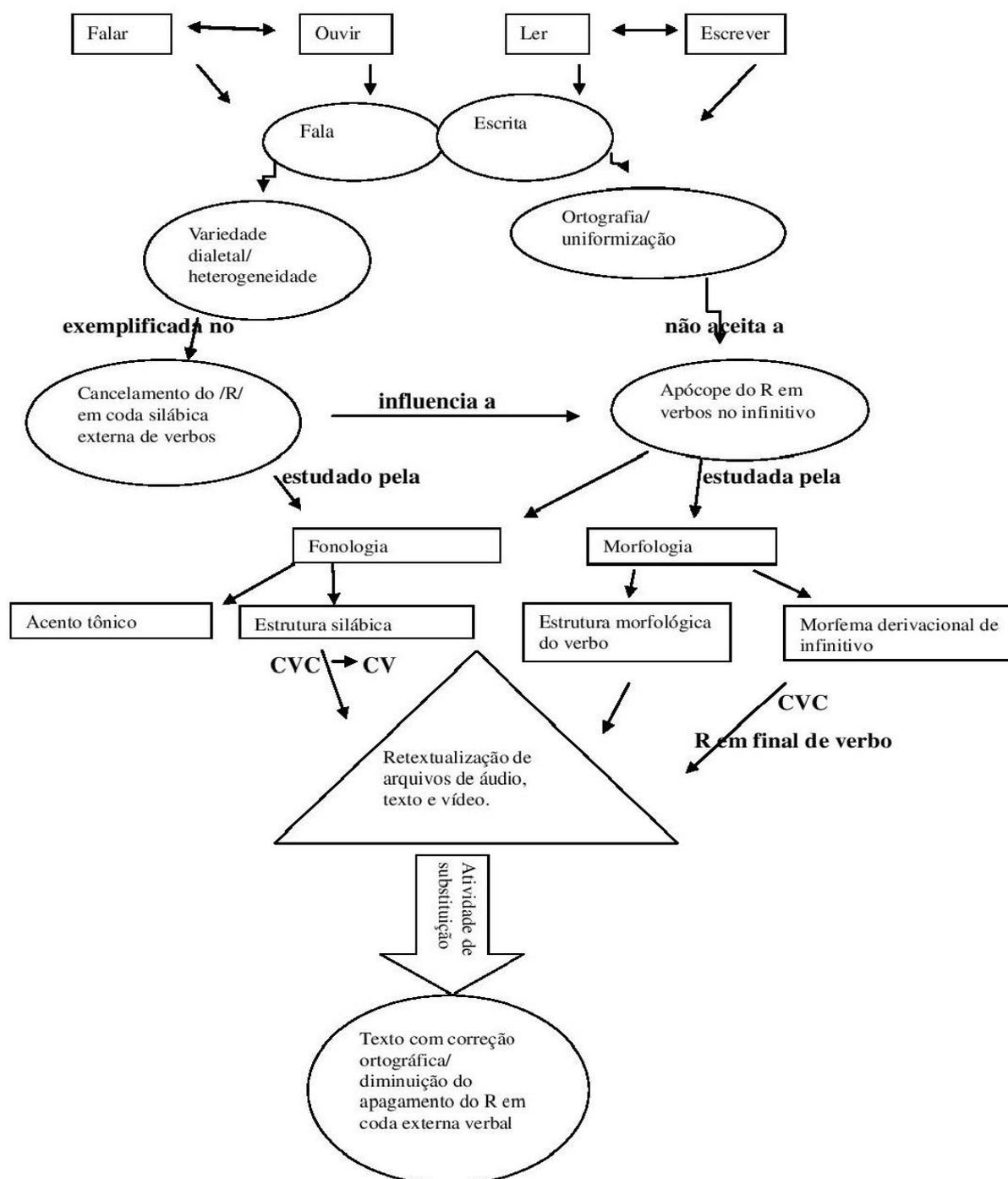
7.1.5 Mapa conceitual do OA sobre ortografia do R e verbos no infinitivo

A Figura 15, elaborada com recursos gráficos do editor de texto Word e transformada em imagem com auxílio de software de conversão on line, apresenta o desenho pedagógico de objeto de aprendizagem voltado para o estudo da ortografia da Língua Portuguesa. Conforme preceitua a literatura pesquisada (BOCCHESI e RAYMUNDO, 2013; ARAÚJO, 2010; BARBOSA, 2008), o OA tem o foco em um ponto específico de determinada área do saber; neste caso, trata-se de um assunto referente à ortografia da Língua Portuguesa, a apócope do R no final de verbos na escrita de alunos do sexto ano do Ensino Fundamental.

A sequência proposta no design pedagógico obedece ao estudo desenvolvido nesta pesquisa: as relações entre fala e escrita, Fonologia e Ortografia, estrutura silábica e tonicidade devem fundamentar a seleção de ações e recursos que comporão o objeto de aprendizagem, cuja principal atividade será a retextualização de textos orais, escritos e/ou

multimodais.

Figura 15- Design pedagógico para o OA sobre ortografia do R e verbos no infinitivo



Fonte: Elaboração do professor pesquisador

Na Figura 15, o design pedagógico, elaborado para servir de base para a construção de um OA, está sintetizado nas relações observáveis quando se trabalha com um fato da ortografia da Língua Portuguesa que guarde contato com a oralidade. Esse é o caso que se tem discutido neste texto dissertativo: a apócope do R em final de verbos é uma tônica presente na

escrita de indivíduos do sexto ano do Ensino Fundamental, e não há como analisá-la sem que se tenha em conta o componente fonológico do Português brasileiro, no que diz respeito às relações estabelecidas no âmbito da sílaba pelos segmentos que a compõem. Acrescente-se que a postura e a atitude do professor que irá trabalhar com ortografia nos anos iniciais do EF será mais qualificada se ele agregar a seus conhecimentos sobre a Fonética, a Fonologia e a Ortografia do Português as contribuições das pesquisas na área da Sociolinguística variacionista, que poderão ajudar a conscientizá-lo a respeito do caráter social dos fatos da língua: o cancelamento do /R/ em coda verbal – e o conseqüente apagamento do R na escrita dos alunos – não é um dado isolado de uma turma em um rincão qualquer deste país, mas um traço que caracteriza grande parte das variedades dialetais componentes do Português brasileiro, consoante se estudou no capítulo três.

Em decorrência dos fatos aludidos supra, as atividades básicas do ensino do Português encimam o mapa conceitual, em cujo topo se encontra também a imbricação entre fala e escrita particularmente produtiva nos anos iniciais do EF. Sublinhe-se, na Figura 15, que as características (heterogeneidade / uniformidade), os exemplos (cancelamento do /R/), as restrições (apócope do R), e os âmbitos de estudo (Fonologia / Morfologia / Ortografia) da fala e da escrita convergem para a atividade de retextualização, responsável pela retomada de conhecimentos sobre estrutura silábica, tonicidade, estrutura e composição morfológica da palavra, com o fito de, a partir de uma atividade de substituição, apresentar um texto com correção ortográfica. (MARCUSCHI, 2007).

Estabelecido o desenho pedagógico do objeto de aprendizagem, a elaboração de seu roteiro torna-se tarefa de somenos dificuldade. Veja-se a seguir.

7.2 Roteiro para um Objeto de Aprendizagem

O modelo de roteiro apresentado pelo Rived (2004) configura-se como um storyboard para o OA, pois se compõe de quadros representativos da tela do computador, em que se esquematizam as transições de tela, ou seja, o que o aluno/usuário/jogador irá encontrar a sua frente no computador. Na coluna esquerda aparecem detalhes técnicos (título e autor) e os textos empregados na tela; à direita, dá-se o número da tela e descrevem-se os cenários de cada ação (imagem). Abaixo do quadro, pede-se uma explicação sobre a ação descrita. A página do Rived (2004) traz oito quadros; o roteiro, contudo, que aqui será apresentado, tendo em vista o volume de informações (palavras e frases de exemplo, textos e retextualizações possíveis), tem o teor mais ilustrativo, para que o leitor visualize as três fases do jogo.

Quadro 07- Fase 1 do OA sobre o R em coda silábica de verbos no infinitivo

<p>Título: “Quem não se comunica se trumbica” Autores: Rodrigues Cutrim e ...</p>	<p>Tela 1 Fase 1</p>
<p>Textos: <u>Abertura do jogo</u> (áudio): “Você está numa pior! Te deixaram nesta casa assombrada, na companhia de vampiros, zumbis e lobisomens, sedentos de sangue e carne humana. Mas nem tudo está perdido, você tem um parceiro que poderá te ajudar a fugir pra bem longe daqui, num navio. Pra isso acontecer, você deve retextualizar os textos que aparecerão na tela, e enviá-los pra seu amigo. Atenção com a escrita: um erro pode representar uma mordida, um arranhão ou coisa pior...” (risada gutural) <u>Texto do lobisomem</u> (áudio): “Peça pra sua tia mandar um crucifixo de prata” (uivo) <u>Retextualização possível</u>: “O lobisomem/monstro/disse/falou/mandou/ordenou que eu pedisse/ pra eu pedir pra minha tia mandar um crucifixo de prata.” <u>Texto do vampiro</u> (áudio): “Não pegue em alho, não senhor!” (risada gutural). <u>Retextualização possível</u>: “O vampiro/Drácula/ele disse/ pediu/mandou eu não pegar em alho.” <u>Texto do zumbi</u> (cordel): “Jorge, meu mano,/ diz pra tua muié/ arrepará a lua cheia/ qui ela tem sapato e num se carça/ tem pente e num se penteia.” <u>Retextualização possível</u>: “O zumbi/ monstro/ele disse/falou/pediu pra seu amigo/irmão Jorge dizer pra mulher dele/ sua mulher reparar/prestar atenção/olhar a lua cheia porque ela/a mulher de Jorge tem sapato e/mas não se calça, tem pente e/mas não se penteia.”</p>	<p>Imagens: Cenário 1: A sala de uma casa em ruínas: partes do telhado caindo, janelas e portas com teias de aranha; móveis quebrados, sofá com as molas visíveis. Cenário 2: O quarto do vampiro: cortinas roxas cobrindo as janelas, teias de aranha no espelho e sob a cama; um crucifixo de ponta-cabeça na porta; cálices com sangue sobre uma mesa; olhos e mãos ensanguentados espalhados pelo chão; sobre a cama, uma mulher morta com perfurações no pescoço. Cenário 3: A cozinha do zumbi: sobre o fogão uma panela com a cabeça de um homem cozinhando; na geladeira, pedaços de corpos humanos em sacos plásticos; sobre a mesa, facas ensanguentadas, um olho espetado num garfo, e um dedo dentro de um prato. As ações se passam à noite. * Nas teias de aranha, no cenário 1; sob o lençol da cama do vampiro, no cenário 2; e dentro da geladeira do zumbi, no cenário 3, aparecem os textos com exemplos ou informações sobre posição da sílaba tônica na palavra, discurso direto e indireto, formas nominais do verbo, variação linguística e ortografia, fala e escrita. Dentro da panela do zumbi, está o texto em forma de cordel.</p>
<p>Explicação da ação: O aluno 1 deve utilizar as setas direcionais para passar de um aposento a outro da casa assombrada. Ao passar o mouse sobre as teias de aranha, a cama ou a geladeira, aparecem textos informativos; na panela aparece o cordel. Um clique no ícone abre os arquivos de áudio. Após digitar as retextualizações e localizar o computador do aluno 2, o aluno 1 envia seu arquivo, acionando a tecla <i>enter</i>. O aluno2 utiliza os fones para gravar a leitura do texto do aluno1 e envia, acionando a tecla <i>enter</i> do computador.</p>	

Fonte: Elaboração do professor pesquisador

Quadro 08: Fase 2 do OA sobre o R em coda silábica de verbos no infinitivo

<p>Título: “Quem não se comunica se trumbica” Autores: Rodrigues Cutrim e ...</p>	<p>Tela 2 Fase 2</p>
<p>Texto de abertura (áudio): “Legal! Você se livrou daquelas assombrações, embarcando no navio. Mas...Que azar! O navio está afundando e o mar está cheio de tubarões e outros monstros marinhos. Mas nem tudo está perdido, você tem um parceiro que poderá te ajudar a fugir com uma lancha até uma ilha. Pra isso acontecer, você deve retextualizar os textos que aparecerão na tela, e enviá-los pra seu amigo. Atenção com a escrita: um erro pode representar uma daquelas mordidas que só os grandes tubarões brancos sabem dar...”(risada)</p> <p><u>Texto do polvo</u> (vídeo): ”Maria: Manoel, pesca umas lulas para a janta, não confunde com polvos, hein? Manoel: Ok, Maria, mas faz essas lulas com vinho branco.”</p> <p><u>Retextualização possível</u>: “Maria/Ela disse/pediu/falou pra/para/pro Manoel/Manuel/homem/ele pescar umas lulas para a janta/o jantar, e não confundir/mas não confundisse com polvos. Manoel disse/pediu/falou pra ela/Maria fazer/que ela fizesse as lulas com vinho branco.”</p> <p><u>Texto do peixe-espada</u> (animação):_“Pescador 1: Cumpadi, vamo pesca lá no ribeirão? Pescador 2: Mais pode aparecê a mãe d’água e levá nois pro fundo!”</p> <p><u>Retextualização possível</u>: “O pescador/homem/compadre perguntou/convidou/chamou o outro pescador/seu amigo/homem/seu compadre para irem pescar no ribeirão, o outro pescador/homem/amigo/seu compadre disse/falou que poderia aparecer a mãe d’água e levar os dois pro fundo/ e levá-los pro fundo.”</p> <p><u>Texto do tubarão</u> (texto escrito - aviso): “Não entre no bote com materiais cortantes; cuidado com a superlotação; não se apoie nas bordas do bote.”</p> <p><u>Retextualização possível</u>: “O aviso/texto dizia para não entrar (no bote) com materiais cortantes; ter cuidado com a superlotação; (e) não se apoiar nas bordas (do bote).”</p>	<p>Cenário1: Dentro do navio que está afundando, os tentáculos de um polvo gigantesco sobem as escadas em direção ao convés; louças, utensílios pessoais (escova, espelho, maquilagens) e um diário aparecem boiando.</p> <p>Cenário 2: Uma prancha de surfe mordida por um tubarão, uma água-viva, um peixe-espada e um tubarão-martelo.</p> <p>Cenário 3: Um bote cercado por barbatanas de tubarões; uma garota é arrastada por um tubarão; uma senhora é lançada pra cima por uma orca. As ações se passam durante o dia.</p> <p>*No diário (cenário 1), na água-viva (cenário 2), no biquíni da garota e nos óculos escuros da senhora (cenário 3), aparecem os textos com exemplos ou informações sobre posição da sílaba tônica na palavra, discurso direto e indireto, formas nominais do verbo, variação linguística e ortografia, fala e escrita. No espelho, aparece o vídeo.</p>
<p>Explicação da ação: O aluno 1 deve utilizar as setas direcionais para passar do navio para a prancha e desta para o bote . Ao passar o mouse sobre o diário, a água-viva, o biquíni da garota e os óculos escuros da senhora aparecem textos informativos; no espelho aparece o vídeo. Um clique no ícone abre os arquivos de áudio e de vídeo. Após digitar as retextualizações e localizar o computador do aluno 2, o aluno 1 envia seu arquivo, acionando <i>enter</i>. O aluno2 utiliza os fones para gravar sua leitura para o texto do aluno1 e envia o arquivo de áudio, acionando <i>enter</i>.</p>	

Fonte: Elaboração do professor pesquisador

Quadro 09: Fase 3 do OA sobre o R em coda silábica de verbos no infinitivo

<p>Título: “Quem não se comunica se trumbica” Autores: Rodrigues Cutrim e ...</p>	<p>Tela 3 Fase 3</p>
<p><u>Texto de Abertura</u> (áudio): “Essa foi por pouco, hein?! Agora que você chegou à Ilha da Caveira, conhecerá alguns amiguinhos: um grupo de canibais, uma sucure de 15 metros e três onças esfomeadas. Mas nem tudo está perdido, você tem um parceiro que poderá te ajudar a fugir da ilha com um helicóptero: Você deve retextualizar os textos que aparecerão na tela, e enviá-los pra seu amigo. Atenção: um erro ortográfico pode levar você pra dentro do caldeirão dos canibais, para as garras das onças ou o estômago da sucure...”(risada) <u>Texto do canibal</u> (tira): “Personagem 1: Divide logo o pescoço do alemão comigo, Batucaté! Personagem 2: Tukebatê, come só as partes magras por causa do teu colesterol!” <u>Retextualização:</u> “O canibal/selvagem/Tukebatê mandou/pediu/falou/disse para seu amigo/o outro canibal/selvagem/Batucaté dividir com ele o pescoço do alemão. Batucaté/ o selvagem/o canibal respondeu/falou/disse pra ele/Tukebatê comer apenas/só as partes magras por causa do colesterol do amigo. <u>Texto da sucure</u> (áudio): “Homi tu toma cuidado/ pra não te encontrá com essa cobra/ a bicha é bem traiçoeira/ se te pega nem os osso sobra. (...) Macho, eu não tenho medo/ de cobra nem de lobisomi/ nem precisava mi avisá/ Tu ta falano é com homi.” <u>Retextualização:</u> “Um homem/senhor/rapaz diz/disse para o outro ter/tomar cuidado com certa/aquela/uma cobra, pois era um bicho traiçoeiro que, se o pegasse, não sobrariam nem os ossos. O rapaz/homem disse/falou/respondeu que não tinha medo de nada/de cobra nem de lobisomem; que nem era preciso o aviso/avisá-lo/lhe avisar, pois ele estava falando com homem/macho de verdade/mesmo.” <u>Texto da onça</u> (animação): “Onça: Chegue mais perto, compadre coelho, quero olhar se seu nariz é vermelho. Coelho: Não precisa não, comadre onça, daqui eu vejo que queres encher a pança.” <u>Retextualização:</u> “A onça disse/falou/pediu/para o coelho chegar mais perto/se aproximar que/porque ela queria ver se o nariz dele era vermelho. O coelho disse/falou (a/para a onça) que não precisava, pois ele via/pressentia/percebia que ela/a onça queria/só queria encher a pança/o estômago/ comer.”</p>	<p>Cenário 1: De noite, na copa de árvores: corujas, morcegos, insetos; embaixo, uma tribo de canibais devora um cientista alemão. Cenário 2: Pela manhã, em uma canoa: um cantil, remos, uma vara de pescar, uma espingarda; na margem direita do rio uma serpente luta, vence, mata e engole um jacaré; na margem esquerda, uma enorme sucure entra na água em direção à canoa; piranhas pulam do rio. Cenário 3: À tarde, o avatar escala uma montanha em cujo topo está um helicóptero; embaixo, do lado direito, hienas devoram um leão velho; à esquerda, três onças escalam a montanha. *Na asa de um morcego (cenário 1), em uma piranha (cenário 2) e em uma rocha da montanha (cenário 3), aparecem os textos com exemplos ou informações sobre posição da sílaba tônica na palavra, discurso direto e indireto, formas nominais do verbo, variação linguística e ortografia, fala e escrita.</p>
<p>Explicação da ação: O aluno 1 deve utilizar as setas direcionais para passar da copa das árvores para a canoa e da canoa para escalar a montanha. Ao passar o mouse sobre um morcego, uma piranha, e uma rocha da montanha aparecem textos informativos. Um clique no ícone abre os arquivos de áudio e de vídeo. Após digitar as retextualizações e localizar o computador do aluno 2, o aluno 1 envia seu arquivo, acionando <i>enter</i>. O aluno2 utiliza os fones para gravar sua leitura para o texto do aluno1 e envia o arquivo de áudio, acionando <i>enter</i>.</p>	

Fonte: Elaboração do professor pesquisador

Conforme se observou, no início desta seção, a quantidade de palavras, de textos e de excertos de textos (500) com os quais se pretende desenvolver o banco de dados do OA sobre a ortografia do R em coda verbal dificulta a apresentação do roteiro nos moldes sugeridos pelo Rived (2004), uma vez que a extensão de cada quadro não permitiria a visualização geral da composição de cada tela, sem que se utilizasse o recurso do zoom para menos, o que, por sua vez, dificultaria a leitura dos textos.

Destarte, privilegiou-se uma abordagem mais ilustrativa, a fim de que o leitor tenha uma noção daquilo que se pode apresentar a uma equipe multidisciplinar envolvida na elaboração de um objeto de aprendizagem para o ensino da Língua Portuguesa. A esse respeito, veja-se que o campo “Autores” está incompleto, uma vez que, para a construção do OA, faz-se necessário o trabalho em conjunto de especialistas nas áreas de Letras, Pedagogia e Ciências da Computação.

Isto posto, considera-se, por fim, que o recurso digital de aprendizagem que se pretendeu descrever neste capítulo está aberto a e demanda os aportes de outros especialistas.

8 CONCLUSÃO

Debruçar-se sobre a ortografia da Língua Portuguesa é tarefa, a um tempo, difícil e prazerosa. A dificuldade de lidar com matéria que, por fundamento, cerceia a riqueza da variação linguística é, porém, obnubilada pela satisfação de um aprendiz que perpassou pelo estudo da aplicação de recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem, pela Sociolinguística e pela Fonologia da Língua Portuguesa. Ensinar e estudar ortografia não tem sentido, caso não se tenha consciência de sua natureza restritiva em relação ao desenvolvimento ininterrupto da língua na fala, e de seu caráter consolidador em relação à homogeneidade comunicativa da língua na escrita; caso não se estabeleça o elo necessário entre os desvios à norma ortográfica presentes na escrita e os processos fonológicos que se realizam na fala e subjazem a muitos desses erros; caso não se tenha uma visão mais geral sobre a diversidade linguística do Português brasileiro; caso não se busquem, por fim, alternativas para ensinar a norma da língua, as quais promovam a reflexão sobre a ortografia da língua.

A partir de diagnóstico feito nas redações dos discentes do 6º ano do Ensino Fundamental, tencionou-se contribuir para o aperfeiçoamento da ortografia na escrita dos alunos, a partir da redução da interferência da oralidade na escrita, uma vez que foi esse o nó górdio que, à vista do professor pesquisador, contribuía, em relação ao aspecto formal, para a desqualificação da produção textual dos estudantes. Delimitou-se o foco do trabalho para o apagamento R em verbos no infinitivo, de longe o desvio motivado por apoio na oralidade mais frequente nos textos analisados, conforme se viu no capítulo seis.

Para apresentar uma proposta de intervenção com foco na redução da incidência do apagamento do R em final de verbo nas redações dos estudantes, o primeiro passo foi estudar o caso, em duas vias: primeiro, na forma de pesquisa bibliográfica, com vistas a se assenhorar das contribuições de autores renomados nas áreas da Linguística e da Sociolinguística; na sequência, procedeu-se à coleta de dados, com vistas a comparar os resultados obtidos pelos pesquisadores estudados aos levantados pelo professor pesquisador, *in loco*, em sala de aula. Foram empregados, como instrumentos de coleta de dados, sete tipos de atividades, que, aplicadas, tiveram seus resultados quantificados e convertidos em gráficos.

O estudo do apagamento do R no final de verbos demandou que se investigasse uma farta e rica literatura voltada para a questão do cancelamento do /R/: grande parte das pesquisas estavam direcionadas para a descrição do Português brasileiro em suas variedades dialetais e um menor número – mas não inexpressivo – interessava-se pelos aspectos

fonológicos do fato. Desse acervo bibliográfico, foi possível extrair considerações a respeito da generalização do cancelamento do /R/ em final de palavra, mormente de verbos, nas linhas temporal e espacial do Português brasileiro:

1. A forma infinitiva dos verbos da Língua Portuguesa é privilegiada para a supressão do rótico, por conta da estrutura silábica *cvc*, originada do acréscimo do morfema de infinitivo “r” aos temas (a, e / o, i), na posição de travador silábico;

2. O cancelamento do /R/ estabeleceria o cânone silábico da Língua Portuguesa (*cv*) e preservaria o contraste de sonoridade entre os segmentos da sílaba;

3. A proximidade entre o /R/ e a vogal que lhe antecede nas formas verbais (a, e / o, i), nos aspectos de sonoridade e força, concorre para que a vogal, mais forte, assimile os traços do rótico, mais fraco, e o elimine. A vogal ganha, assim, mais sonoridade, o que sublinha a diferença de tonicidade entre as sílabas da palavra. Entre as vogais temáticas, a vogal alta, não arredondada, /i/, mostrou-se mais próxima, foneticamente, do rótico, o que explica o grande índice de apagamento do morfema de infinitivo na terceira conjugação.

De posse dessas informações, procedeu-se à elaboração de atividades que permitissem trabalhar o conteúdo de ortografia, em consonância com os aportes teóricos da Fonologia. Para tanto, foram desenhadas atividades que possibilitassem: i) a análise sobre a percepção ou não percepção dos róticos; ii) a verificação da possibilidade de a retenção mnemônica visual e/ou o estudo sistemático sobre ortografia contribuir para o registro do R; iii) a descrição dos contextos em que se dá o apagamento do R: contexto antecedente (/a/, /e/, /o/, /i/) e subsequente (segmento consonantal vozeado ou desvozeado, pausa, ou vogal); extensão do vocábulo (monossílabo ou não monossílabo); classe morfológica da palavra (verbo ou não verbo).

Fez-se, desse modo, a descrição do apagamento do R na escrita dos estudantes:

- a) Predomínio do apoio na oralidade como motivação para o desvio ortográfico;
- b) Prevalência do apagamento do R nas formas verbais em detrimento das nominais, uma vez que os verbos com fechamento em R são mais produtivos, nas produções textuais, que os nomes terminados com essa consoante;
- c) Maior incidência da apócope do R na coda externa, menor incidência na coda interna;
- d) Favorecimento da supressão do morfema de infinitivo em contexto subsequente de vogal, contrariando a tendência vista na literatura, a respeito da ressilabificação da consoante em coda silábica na antecedência de fonema vocálico;
- e) Preponderância de omissão do R nos verbos não monossílabos, menor ocorrência de

apagamento em verbos monossílabos, tendo em vista o fato de que a extensão menor é mais marcada para questões ortográficas: se ≠ ser;

f) Maior probabilidade de apagamento do R, em contexto antecedente de vogal alta, anterior, não arredondada [i] – desconsiderando-se a alta produtividade dos verbos de primeira conjugação –, por causa da proximidade de traços fonéticos entre a vogal alta, anterior, não arredondada, e o rótico;

g) Maior dificuldade para trabalhar o apagamento dos verbos de terceira conjugação, de vez que, diferentemente dos verbos não monossílabos com tema em “a”, “e” e “o”, a ausência do travador R não interfere na pronúncia oxítona da forma verbal: pedi = pedir.

Era necessário, porém, ademais de detectar, estudar, e descrever o desvio da apócope do R na borda dos verbos, pensar uma alternativa que pudesse trabalhar os conceitos subjacentes ao apagamento do R, ou seja, carecia-se de um tipo de atividade que explorasse oralidade e escrita de forma a fazer com que os sujeitos da pesquisa se conscientizassem das peculiaridades entre a fala e a escrita. Nesse momento, o conceito de retextualização mostrou-se oportuno, além de assaz produtivo. A visualização de um registro como o que se encontra em histórias em quadrinhos com personagens cuja fala representa uma variedade dialetal específica contribuiu para que os alunos operassem um distanciamento crítico entre a fala lida no texto multimodal e o pensamento escrito em suas retextualizações. Para retextualizar era necessário estudar o texto base, a HQ, nos aspectos linguísticos e não linguísticos; era preciso dizer o que não estava dito, ou que estava apenas sugerido pelas imagens; era preciso transportar o discurso do personagem, com suas idiossincrasias, para o discurso do narrador-aluno, o que levou os sujeitos da pesquisa a produzir acréscimos, cambiar formas, em uma palavra: pensar sobre a linguagem.

Após os exercícios de retextualização, houve uma redução do índice de supressão do R nas formas verbais presentes nos textos do alunado, motivo pelo qual esse tipo de exercício ocupou posição central, quando se pensou em uma proposta de intervenção com o uso de objetos de aprendizagem.

O caso que se discutiu neste texto dissertativo: a apócope do R em final de verbos é uma realidade na escrita de estudantes em todos os níveis, mas principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, analisar tal questão, desconsiderando o componente fonológico do Português brasileiro, é atitude a ser evitada, mas que pode ser encontrada em variados exemplos, como se viu na análise do software “Luz do Saber”. Por isso, o professor pesquisador resolveu voltar-se para o universo dos recursos digitais de aprendizagem. A crescente produção de OA, para o ensino da língua, nem sempre vem acompanhada de rigor

científico, para o trabalho com conceitos tão finos como o de variedade dialetal. Os professores, ao adotarem algum objeto de aprendizagem para o estudo da língua, devem levar em conta não apenas as características formais do OA, como o layout, a plasticidade, ou o dinamismo do recurso; é fundamental que se dedique especial atenção ao conteúdo explorado e ao modo como explorá-lo, para que não se reproduzam conceitos questionados pela literatura das áreas da Linguística, e da Sociolinguística, entre outras que estejam na fundamentação do corpus em análise.

O professor de Português deve ser um pesquisador constante dos fatos da língua, principalmente quando trabalha com ortografia, matéria quase sempre tida como árida, por seu caráter prescritivo, mas que pode receber, para seu desenvolvimento, os aportes da Fonética, da Fonologia e as contribuições das pesquisas na área da Sociolinguística variacionista. Essas ciências fornecem instrumentos para a conscientização a respeito da matiz social de muitos fatos da língua, a exemplo do cancelamento do /R/ em coda verbal na fala – e do conseqüente apagamento do R na escrita dos alunos –, que não são dados isolados de uma turma de alunos, mas um comportamento linguístico presente em grande parte das variedades dialetais componentes do Português brasileiro.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete; SÂNDALO, Maria Filomena. Os róticos revisitados. In: HORA, D. e COLLISCHONN, G. (orgs.) **Teoria Linguística: Fonologia e outros temas**. João Pessoa: Editora Universitária, 2003.

_____. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In: KATO, Mary (org.). **A concepção da escrita pela criança**. 2 ed. Campinas: Pontes, 1994.

ACADEMIA Brasileira de Letras. **Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa**. 5 ed. São Paulo: Global Editora, 2009.

ALENCAR, Maria Silvana Militão de. Variação dos fonemas / R / e / r / no falar de Fortaleza – UFC. In: CD ROM **VII Congresso de Fonética e Fonologia e II Congresso Internacional de Fonética e Fonologia**. Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 15 a 18 de novembro de 2004.

ALVARENGA, D. e OLIVEIRA, M.A. Canonicidade silábica e aprendizagem da escrita. In: **Revista de Estudos de Linguagem**, Belo Horizonte, ano 6, v. 1, p. 127-158, jan./jun. 1997.

ANDRADE, Eliene Peres de Oliveira, MACHADO, Gisélia dos Santos Silva, SILVA, Silvio Ribeiro da. Retextualização de uma história em quadrinhos por alunos de meio letrado. In: **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v.9, n.2, p.177-199, jul./dez. 2006.

ARAÚJO, Nukácia M. S. A avaliação de objetos de aprendizagem para o ensino de língua portuguesa: análise de aspectos tecnológicos ou didático-pedagógicos? In: ARAÚJO, Júlio; ARAÚJO, Nukácia. **Ead em tela: docência, ensino e ferramentas digitais**. Campinas: Pontes, 2010.

BARBOSA, Rita Cristiana. **Objeto de Aprendizagem e o estudo de gramática: uma perspectiva de aprendizagem significativa**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2008.

BEZERRA, José de Ribamar Mendes,; ROCHA, Maria de Fátima Sopas. Variações Fonéticas no Atlas Linguístico do Maranhão: São Luís e Santa Luzia. In: RAMOS, Conceição de Maria de Araújo et al. **A diversidade do português falado no Maranhão: O Atlas linguístico do Maranhão**. São Luís: Edufma, 2006.

BISOL, Leda. A sílaba e seus constituintes. In: NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática do Português Falado**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP; Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

_____. (org.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

BOCCHESI, Jocelyne; RAYMUNDO, Valéria. **Objetos de aprendizagem para a promoção do desempenho em língua portuguesa**. Disponível em <http://www.alfaguia.org>, 2012. Acesso em 07, nov, 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua materna: A sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro**

e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Objetos de aprendizagem: uma proposta de recurso pedagógico.** Carmem Lúcia Prata e Anna Christina Aun de Azevedo Nascimento (orgs). Brasília: MEC, SEED, 2007.

_____. Ministério da Educação; Ministério da Ciência e Tecnologia. **Ortografia**, Ensino Fundamental. In: Portal do Professor. Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br>. Brasil, 2008. Acesso em 05 jun., 2014.

_____. **Software educacional**, Ensino Fundamental. In: Banco Internacional de Objetos Educacionais. Disponível em <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br>. Brasil, 2008b. Acesso em: 02 ago., 2014.

CAGLIARI, Luís Carlos. **Processos fonológicos do Português brasileiro interpretados pela Geometria de Traços.** Campinas: Edição do Autor, 1997.

_____. **Análise fonológica:** Introdução à teoria e à prática. Campinas: Edição do Autor, 1998.

_____. **Alfabetização e Linguística.** 11 ed. São Paulo: Scipione, 2009.

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne; MORAES, João. Processos (s) de enfraquecimento consonantal no Português do Brasil. In: ABAURRE, Maria Bernadete; RODRIGUES, Angela C.S. (orgs). **Gramática do Português Falado.** Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. **Iniciação à Fonética e à Fonologia.** 5 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

CALLOU, Dinah e SERRA, C. Variação do rótico e estrutura prosódica. **Revista do GELNE**, v. 14, nº Especial, p. 41-58. 2002.

CALLOU, Dinah. Revisitando o R. In: VOTRE, S.; RONCARATI, C.(orgs) **Anthony Julius Naro e a Linguística no Brasil:** uma homenagem acadêmica. Rio de Janeiro/ Faperj: Editora 7 Letras, 2008.

CÂMARA Jr. Joaquim Mattoso. **Estrutura da Língua Portuguesa.** 36 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Problemas de Linguística descritiva.** 19 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAMPOS, Marcia O. Cavalcante; NASCIMENTO, Marcos Dionísio R. do; OLIVEIRA, Thiago Chagas. **Sons das sílabas.** In: Luz do saber. Disponível em <http://eja.luzdosaber.seduc.ce.gov.br/eja/>. Brasil, 2010. Acesso em 26 ago., 2014.

CARVALHO, Lucirene da Silva. **Os róticos em posição de coda:** uma análise variacionista e acústica do falar piauiense. Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa, 2009. Tese (Doutorado em Letras).

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens.** 6º ano: Língua Portuguesa. 7 ed. Reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

CHICO Bento. In: **Turma da Mônica.** Disponível em: <http://turmadamonica.uol.com.br/personagem/chico-bento/>. Acesso em 03 abr., 2014.

COLLISCHONN, Gisela. A sílaba em Português. In: BISOL, Leda. **Introdução a estudos de Fonologia do Português Brasileiro**. 4ed. rev. ampl. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

CORRÊA, Viriato. **Cazuza**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2002.

CRISTÓFARO-SILVA, Thaís, YEHIA, Hani Camile. **Sonoridade em Artes, Saúde e Tecnologia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2009. Disponível em <http://fonologia.org>. ISBN 978-85-7758-135-1.

CUNHA, Celso, CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do Português contemporâneo**. 5ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

FAYOL, Michel. **Aquisição da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FRAGA, Leticia. O português falado por descendentes de holandeses em Carambeí (PR) e os róticos em coda. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.11, n.2, p.349-376, jul-dez. 2008.

GOMES, Cristina Abreu; SOUZA, Cláudia Nívia Roncarati de. Variáveis Fonológicas. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2003.

HENRIQUES, Claudio Cezar. **Fonética, fonologia e ortografia**. 4 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

IRIARTE NAVARRO, Leonel et. al. Mapas conceptuales y objetos de aprendizaje. In: Red – Revista de Educación a Distancia, Universidad de Murcia, n.13, 2005. ISSN: 1578-7680. Disponível em <http://www.um.es/ead/red/M2/>. Acesso em 20 mai, 2015.

LEFFA, Vilson J.; PINTO, Cândida M. Aprendizagem como vício: o uso de games na sala de aula. In: Revista (Com) Textos Linguísticos. Vitória, v. 20, n. 101, p. 358-378, 2014.

LEFFA, Vilson J. Como produzir materiais de ensino. In: LEFFA, Vilson J. **Produção de materiais de ensino: prática e teoria**. 2. ed. Pelotas: Educat, 2008. v. 1. 206p.

LEMLE, Miriam. **Guia Teórico do Alfabetizador**. 11 ed. São Paulo: Ática, 1995.

LENTIN, Laurence. A dependência do escrito em relação ao oral: parâmetro fundamental da primeira aquisição da linguagem. In: CATACH, Nina (org.). **Para uma teoria da língua escrita**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

LIMA, Marcia M. de Oliveira. **As consoantes Róticas no Português Brasileiro com Notas sobre as Róticas das Variedades de Goiânia, Goiatuba e Uberlândia**. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade de Brasília, Brasília- DF, 2013.

MARANHÃO, Secretaria de Estado da Educação do. **Projeto Político Pedagógico da Unidade Integrada Padre Newton Pereira**. São Luís, 1993.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

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

MASIP, Vicente. **Fonologia, fonética e ortografia portuguesas**. Rio de Janeiro, E.P.V., 2014.

MATZENAUER, Carmen Lúcia. Introdução à teoria fonológica. In: BISOL, Leda.

Introdução a estudos de Fonologia do Português Brasileiro. 4ed. rev. ampl. Porto Alegre:EDIPUCRS, 2005.

MARROQUIM, Mario. **A língua do nordeste:** Alagoas e Pernambuco. 3 ed. Curitiba: HDLivros, 1996.

MESSIAS, Rozana Aparecida Lopes. **Metodologia da pesquisa científica:** Fundamentos teóricos. São Paulo: UNESP, 2012.

MOLLICA, Maria Cecília de M. e FERNANDEZ, Camille de Miranda. Um caso de estabilidade fonológica comprovado em tempo aparente e em tempo real. In: **Revista de Letras**, Fortaleza, v.1/2, n. 25, pp 94-97, jan/dez. 2003.

MONARETTO, Valéria. Descrição da vibrante no português do sul do Brasil. In: BISOL, Leda e COLLISCHONN, Gisela (orgs.). **Português do Sul do Brasil:** variação fonológica. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2009.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia:** ensinar e aprender. 2 ed. São Paulo: Ática, 1999.

MOREIRA, M. A. ; ROSA, P. R. S. . **Mapas conceituais.** Caderno Catarinense de Ensino de Física, Florianópolis, v. 3, n.1, p. 17-25, 1986.

NASCENTES, Antenor. **O linguajar carioca.** Rio de Janeiro: Organização Simões, 1953.

OUSHIRO, Livia e MENDES, Ronald Beline. A pronúncia de (-R) em coda silábica no português paulistano. **Revista do GEL**, São Paulo, v.8, n.2, p.66-95, 2013[2011].

PEDROSA, Juliene Lopes. Variação Fonético-Fonológica e Ensino de Português. In: MARTINS, Marco Antonio, TAVARES, Maria Alice, VIEIRA, Silvia Rodrigues. **Ensino de Português e Sociolinguística.** São Paulo: Contexto, 2014.

PESSOA, Alberto Ricardo e MAIA, Gisele Gomes. As tirinhas como ferramenta de ensino da linguagem oral. In: **Revista Temática.** Ano VIII, n.04, abril 2012. Disponível em: www.insite.pro.br. Acesso em 04 maio, 2014.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2012.

RAMOS, Edla et al. **Introdução à Educação Digital.** 2 ed. Brasília: MEC, SEED, 2009.

RAMOS, Conceição de Maria de Araujo; ROCHA, Luciana de Fátima Sopas; ROCHA, Fátima Sopas. O apagamento do /r/ final no português falado no Maranhão e na variante europeia. CD ROM **VII Congresso de Fonética e Fonologia e II Congresso Internacional de Fonética e Fonologia.** Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 15 a 18 de novembro de 2004.

REIS, Gizelly Fernandes Maria dos. Cravícula e Carcanhá: a incidência do rotacismo no falar maranhense. **Revista Littera**, São Luís, v. 1, nº 1, jan-jul 2010.

REYS-DEBOVE, Josette. À procura da distinção oral/escrito. In: CATACH, Nina (org.). **Para uma teoria da língua escrita.** São Paulo: Editora Ática, 1996.

RIBEIRO, Lorena Nascimento de Souza. **O apagamento do -R em coda silábica:** há influência da fala na escrita? Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens). Salvador, Universidade do Estado da Bahia, 2013.

ROCHA, Ruth. **Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha**. Ilustração de Eduardo Rocha. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Princípios do sistema alfabético do Português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

SEARA, Izabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; LAZZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. **Fonética e Fonologia do Português Brasileiro**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011. ISBN: 978-85-61482-38-1.

SECRETARIA de Educação a Distância –SEED. **Modelo de Design Pedagógico**. In: Rede Interativa Virtual de Educação-RIVED. Disponível em http://rived.mec.gov.br/arquivos/modelo_design.pdf. Brasil, 2004. Acesso em 20 jan., 2015.

_____. **Modelo de Roteiro do Objeto de Aprendizagem**. In: Rede Interativa Virtual de Educação-RIVED. Disponível em http://rived.mec.gov.br/arquivos/modelo_roteiro.pdf. Brasil, 2004. Acesso em 28 jan., 2015.

SILVA, Thais Cristóforo. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. São Paulo: Contexto, 1999.

SILVA NETO, Serafim da. **História da Língua Portuguesa**. 3 ed. Rio de Janeiro: Presença; Brasília: INL, 1979.

SIMÕES, Darcilia. **Considerações sobre a fala e a escrita: Fonologia em nova chave**. São Paulo: Parábola editorial, 2006.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOUSA, Maurício de. O mistério. In: **Chico Bento**. São Paulo: Panini comics, nº 88, abril de 2014.

TAVARES, Romero; LUNA, Gil. **Mapas conceituais: uma ferramenta pedagógica na consecução do currículo**. I Colóquio Internacional de Políticas Curriculares- nov., 2003. In: RIVED. Disponível em http://rived.mec.gov.br/arquivos/modelo_design.pdf. Brasil, 2004. Acesso em 25 mai., 2015.

TEYSSER, Paul. **História da Língua Portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VOTRE, Sebastião. **Aspectos da variação fonológica na fala do Rio de Janeiro**. 1978. Tese (Doutorado em Letras)- Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Pesquisa sobre nível de Letramento

Escola da Rede Pública Estadual de São Luís
 Pesquisa: Nível de Letramento do Aluno
 Público-alvo: Alunos do sexto ano do turno vespertino

Letramento: É a prática social da leitura e da escrita intra ou extra ambiente escolar
 Objetos de letramento: São os textos vistos em seus mais distintos suportes fora do ambiente escolar.

Identificação do aluno:

Nome:

Idade:

Responda:

1 Há quanto tempo estuda na escola UI Padre Newton Pereira?

2 Você já ficou reprovado alguma vez? Quantas vezes? Em qual série?

Preencha a tabela abaixo com seu responsável:

Instrução: Assinale com um X a (s) ação (ões) desenvolvida(s) para cada objeto de letramento. Exemplo: Se você ou seu familiar consulta a agenda, marque X, se escreve na agenda, marque X na coluna correspondente. Para cada linha (objeto) o X pode aparecer em mais de uma coluna (ação).

OBJETO	AÇÕES			
	Compara/Consulta/Verifica	Anota/Escreve/Copia	Lê	Utiliza
1. Agenda				
2. Anúncio impresso				
3. Bilhete				
4. Bula de remédio				
5. Carta / Email				
6. Catálogo				
7. Diário				
8. Embalagem de produtos				
9. Folheto				
10. Letra de música				
11. Listas (de compras, convidados, etc.)				
12. Livros de literatura (para adultos)				
13. Literatura infantil				
14. Manual				
15. Receita				

APÊNDICE B – Percepção sobre a realização do rótico

Escola de Rede Pública Estadual
Atividade de leitura

São Luís, Maranhão.
Aluno 01

I - Leia com naturalidade as orações abaixo:

1. Rosa precisa sair agora.
2. Edvar fez um gol para o Barcelona.
3. É muito tarde para reclamar...
4. O monitor acreditou em você?
5. Devemos reescrever nossas redações.
6. Deves expor produtos de qualidade.

II - Escute com atenção a leitura de seu colega e circule somente o /R/ que foi pronunciado:

1. Poderemos ir amanhã?
2. Aquele lugar tem dono, parceiro!
3. Cuidado! Essa corda pode romper.
4. Ontem o senador estava na Paraíba.
5. Vamos comprar goma na feira.
6. Não podemos impor tarefas tão pesadas.

Percepção da fala do amigo - Leitura 01

-S = contexto subsequente vozeado; -s = contexto subsequente desvozeado; -V = contexto subsequente vogal; -P = contexto subsequente pausa; A = /R/ apagado; P = /R/ pronunciado

Aluno	Sair (-V)	Edvar (-s)	Barcelona (-s)	Tarde (-S)	Monitor (-V)	Reclamar (-P)	Reescrever (-S)	Expor (-s)	Total
A1	A	A	P	P	A	A	P	P	04
A2	A	P	P	P	P	A	P	P	02
A3	A	P	A	P	P	A	P	A	04
A4	A	A	P	A	A	A	A	A	07
A5	A	A	P	A	A	A	A	A	07
A6	A	A	A	P	A	A	P	A	06
A7	P	P	A	P	P	P	P	P	01
A8	A	P	P	P	P	P	P	A	02
A9	A	P	P	P	P	P	P	P	01
A10	A	A	P	P	P	A	P	A	04
A11	A	A	P	A	A	P	A	A	06
A12	P	P	A	P	A	P	A	P	03
A13	P	A	P	P	P	A	P	A	03
A14	A	P	P	A	A	A	P	A	05
Total	10	07	03	04	07	09	04	09	

APÊNDICE C – Percepção sobre a realização do rótico

Escola da Rede Pública Estadual de São Luís
Atividade de leitura

São Luís, Maranhão.
Aluno 02

I - Leia com naturalidade as orações abaixo:

1. Poderemos ir amanhã?
2. Aquele lugar tem dono, parceiro!
3. Cuidado! Essa corda pode romper.
4. Ontem o senador estava na Paraíba.
5. Vamos comprar goma na feira.
6. Não podemos impor tarefas tão pesadas.

II - Escute com atenção a leitura de seu colega e circule somente o /R/ que foi pronunciado:

1. Rosa precisa sair agora.
2. Edvar fez um gol para o Barcelona.
3. É muito tarde para reclamar...
4. O monitor acreditou em você?
5. Devemos reescrever nossas redações.
6. Deves expor produtos de qualidade.

Percepção da fala do amigo- Leitura 02

-S = contexto subsequente vozeado; -s = contexto subsequente desvozeado; -V = contexto subsequente vogal; -P= contexto subsequente pausa; A = /R/ apagado; P = /R/ pronunciado

Alu no	Ir (-V)	Lugar (-s)	Parceiro (-s)	Corda (-S)	Romper (-P)	Senador (-V)	Comprar (-S)	Impor (-s)	Total
A1	A	P	P	P	P	P	A	A	03
A2	A	A	P	P	P	P	P	A	03
A3	A	A	P	P	A	A	A	A	06
A4	P	P	A	P	A	A	P	P	03
A5	A	P	A	A	A	A	P	P	05
A6	A	P	A	P	A	P	A	P	04
A7	P	P	P	P	P	P	P	P	00
A8	A	P	P	P	A	P	P	P	02
A9	A	P	P	P	P	P	P	A	02
A10	A	P	P	P	P	P	A	P	02
A11	A	P	P	A	A	A	A	P	05
A12	A	A	A	P	A	A	A	A	07
A13	A	P	P	A	A	P	A	P	04
A14	A	P	A	P	A	P	A	A	05
Tot al	12	03	05	03	09	05	08	06	

APÊNDICE D – Audição e preenchimento de lacunas – Leitura do aluno

Escola da Rede Pública de Estadual de São Luís
Língua Portuguesa

São Luís, Maranhão.

1. Atente para a leitura de seu colega e preencha as lacunas com as palavras que estejam faltando:

“Você já deve _____ ouvido alguém _____ que o _____ de uma cidade ou de um Estado é _____ do que o de outro _____. (...) Mesmo que uma variedade seja bastante diferente da _____-padrão, ela _____ boa se _____ aos seus falantes se _____ e _____ entre si de modo eficiente.” (adaptado de CEREJA, MAGALHÃES: 2012, p. 38)

APÊNDICE E – Audição e Preenchimento de lacunas: Leitura do Professor

Escola da Rede Pública de Estadual de São Luís

São Luís, Maranhão

Escute com atenção a leitura de um trecho da obra de Literatura Infanto-juvenil, Cazuza, do maranhense Viriato Corrêa. Preencha as lacunas, com as palavras ditadas.

“–Desde que o Brasil _____ a _____ os primeiros _____ para a _____, o negro está ao lado do Brasil. Nos _____ engenhos de cana-de-_____, no século do descobrimento, lá está o negro trabalhando. Quando é preciso _____ os holandeses da terra _____, da terra _____, de quase toda terra _____, o _____ do negro é uma de nossas maiores _____. Nas bandeiras que entram pelos _____ a fundo, à procura do _____, ao lado do _____ que é o _____ de tudo, está o negro, sempre _____, sempre leal e sempre _____ sem _____ senhor de nada. (...) _____ um tempo em que Minas se _____ de ouro e de diamantes; em que o Maranhão _____ com o _____ (...) Tudo _____ se fez à custa do _____ do negro.” (CORRÊA, Viriato. Cazuza. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2002. p. 143, 144).

Texto original

“–Desde que o Brasil começou a dar os primeiros passos para a frente, o negro está ao lado do Brasil. Nos primeiros engenhos de cana-de-açúcar, no século do descobrimento, lá está o negro trabalhando. Quando é preciso repelir os holandeses da terra pernambucana, da terra maranhense, de quase toda terra nortista, o peito do negro é uma de nossas maiores fortalezas. Nas bandeiras que entram pelos sertões a fundo, à procura do ouro, ao lado do bandeirante que é o senhor de tudo, está o negro, sempre trabalhador, sempre leal e sempre bom sem ser senhor de nada. (...) Houve um tempo em que Minas se abarrotou de ouro e de diamantes; em que o Maranhão enriqueceu com o algodão(...) Tudo isso se fez à custa do suor do negro.” (CORRÊA, Viriato. Cazuza. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2002. p. 143, 144).

APÊNDICE F – Quantitativo de registros de palavras com R para o texto O direito das crianças, de Ruth Rocha (2002).

Toda criança no mundo/Deve ser bem protegida/Contra os rigores do tempo/Contra os rigores da vida./ Criança tem que ter nome/Criança tem que ter lar/Ter saúde e não ter fome/Ter segurança e estudar./ Não é questão de querer /Nem questão de concordar/ Os direitos das crianças/Todos têm de respeitar./ Tem direito à atenção/Direito de não ter medos/ Direito a livros e a pão /Direito de ter brinquedos/Mas criança também tem/O direito de sorrir./Correr na beira do mar,/Ter lápis de colorir../ Ver uma estrela cadente,/Filme que tenha robô,/Ganhar um lindo presente,/Ouvir histórias do avô./ Descer do escorregador,/Fazer bolha de sabão,/Sorvete, se faz calor,/Brincar de adivinhação./ Morango com chantilly,/Ver mágico de cartola,/O canto do bem-te-vi,/Bola, bola, bola, bola!/ Lamber fundo da panela/Ser tratada com afeição/Ser alegre e tagarela/Poder também dizer não!/ Carrinho, jogos, bonecas,/Montar um jogo de armar,/Amarelinha, petecas,/E uma corda de pular. (ROCHA, 2002)

Lexemas nominais	R (onset)	R (onset e coda)	R (coda interna e externa)	R (coda interna)	R (coda externa)
	Criança (22); protegida (25); rigores (5); segurança (12); livros (21);brinquedos (26); beira (5); estrela (25); robô (30); presente (15); histórias (9); morango (21); tratada (1); alegre (24); tagarela (23); carrinho (13); amarelinha (24)	Escorregador (20);		Sorvete (15); cartola (7); corda (5)	Lar (25); mar (26); calor (4);
Lexemas verbais		Querer (8); respeitar (19); sorrir (17); correr (4); colorir (7); brincar (15)	Concordar (7); Armar (10);		Ser (8); ter (4); estudar (13); ver (1); ganhar (1); ouvir (2); descer (3); fazer (1); lamber (6); poder (2); dizer (1); montar (6); pular (4)

Quantitativo de registros dos lexemas verbais e nominais em texto lido.

APÊNDICE H – Análise de texto com desvio ortográfico II

Escola da Rede Pública de Estadual de São Luís
Língua Portuguesa

São Luís, Maranhão.

Escute com atenção a leitura do professor, considere as relações entre letras e fonemas, e reescreva as palavras que tenham sido grafadas de forma indevida e propositalmente:

“Um famoso detetivi convesava com seu amigu, que pergunto quando o detetivi fazia anivesário. Desá veiz quem tevi que baca o detetivi foi seu amigu, que, para pode descobri a data do anivessário, tevi que decifra a seguinte xarada, dada comu resposta pelo detetivi: anteonte eu tinha 32 anos, e, ano que vem, terei 35. Em que dia o detetivi nascel?”
(adaptado de CEREJA, MAGALHÃES: 2012, p.147)

Correção	O que estava errado? Por quê?

APÊNDICE I – Retextualização orientada

Escola da Rede Pública de Estadual de São Luís
Língua Portuguesa

São Luís, Maranhão.

NARRANDO UMA TIRINHA

Observe a tira abaixo, as expressões dos personagens, o cenário, as sugestões advindas desses elementos; complete, em seguida, o texto, recontando a cena.



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Certa _____, o pai de Chico Bento estava no _____ do menino, tentando fazê-lo _____. Em determinado momento, Chico bastante _____, pediu para _____ pai não _____ mais histórias pra _____. O pai de Chico perguntou por que _____ não contaria mais história pra seu filho. Chico respondeu que sempre _____ dormindo na metade da história e _____ sem _____ o final.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de anuência

TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, _____, Gestora da Unidade Integrada Padre Newton Pereira, autorizo a realização da pesquisa intitulada “O apagamento do R em final de verbos na escrita de alunos do sexto ano: design pedagógico e roteiro para um objeto de aprendizagem”, a ser conduzida sob a responsabilidade do pesquisador e professor desta unidade de ensino Marcelino Rodrigues Cutrim Netto; e declaro que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Este Termo de anuência é válido apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de ética da UFJF para a referida pesquisa.

São Luís, _____ de _____ de 20____.

Assinatura e carimbo do Gestor da Unidade de Ensino

ANEXO B – Termo de assentimento

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “O apagamento do R na escrita de alunos do sexto ano: design pedagógico e roteiro para um objeto de aprendizagem”. Neste estudo pretendemos pesquisar as causas da apócope do R nas formas verbais de infinitivo e elaborar o design pedagógico e o roteiro para a construção de um objeto de aprendizagem que auxilie na redução da incidência de apagamento do morfema de infinitivo nas produções textuais dos alunos do sexto ano do Ensino Fundamental.

O motivo que nos levou a estudar esse assunto foi o diagnóstico de alta incidência de desvios ortográficos motivados pelo apoio na oralidade, entre os quais a supressão do R no infinitivo dos verbos.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): incentivo constante à leitura; prática de leitura em sala de aula; sistematização do conteúdo de ortografia da Língua Portuguesa; aplicação de exercícios; produção textual em sala e extraclasse; análise das produções textuais para levantamento de dados; visitas ao laboratório de informática da escola; avaliação.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

São Luís, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do(a) menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP- Comitê de Ética em Pesquisa - UESPI
Rua Olavo Bilac, 2335
Teresina (PI) - CEP: 64001-280
Fone: (86) 3221 4749
E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com

Pesquisador(a) Responsável: MarcelinoRodrigues Cutrim Netto
Endereço: Rua 15, casa 56, Cohatrac III; São Luís –MA - CEP:65054-706 ; fone:(98)988447701;
email:marcelino.cutrim@hotmail.com

ANEXO C – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “O apagamento do R na escrita de alunos do sexto ano: design pedagógico e roteiro para um objeto de aprendizagem”. Neste estudo pretendemos pesquisar as causas da apócope do R nas formas verbais de infinitivo e elaborar o design pedagógico e o roteiro para a construção de um objeto de aprendizagem que auxilie na redução da incidência de apagamento do morfema de infinitivo nas produções textuais dos alunos do sexto ano do Ensino Fundamental.

O motivo que nos levou a estudar esse assunto foi o diagnóstico de alta incidência de desvios ortográficos motivados pelo apoio na oralidade, entre os quais a supressão do R no infinitivo dos verbos.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): incentivo constante à leitura; prática de leitura em sala de aula; sistematização do conteúdo de ortografia da Língua Portuguesa; aplicação de exercícios; produção textual em sala e extraclasse; análise das produções textuais para levantamento de dados; visitas ao laboratório de informática da escola; avaliação.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5(cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, responsável pelo menor _____, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

São Luís, ____ de _____ de 20____.

Assinatura do (a) Pesquisador (a) do (a) Responsável

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

EP- Comitê de Ética em Pesquisa – UESPI, Rua Olavo Bilac, 2335, Teresina (PI) - CEP: 64001-280

Fone: (86) 3221 4749 / E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com

Pesquisador Responsável: Marcelino Rodrigues Cutrim Netto

Endereço: Rua 15, casa 56, Cohatrac III, São Luís-MA CEP:65054-706 fone:(98)988447701

email:marcelino.cutrim@hotmail.com

ANEXO D – Texto para ditado de frases: Marta, a rainha do Brasil.

CAPÍTULO 3

Em busca do sonho

“O que você vai ser quando crescer?” nos perguntam. Não sabemos.

Aliás, nunca saberemos exatamente o que vamos ser, pois, mesmo depois de adultos, a vida estará sempre nos desafiando para seguir novos caminhos. Talvez nesses desafios é que esteja o verdadeiro fascínio da vida.

O importante é estar sempre pronto para buscar o sonho.

Você conhece a melhor jogadora de futebol do mundo? Em 2010, com apenas 24 anos, ela ganhou pelo quinto ano consecutivo o título concedido pela Fifa, superando o atacante Ronaldo, o ex-meia francês Zidane e o alemão Prinz, que receberam o troféu três vezes. O nome dela é Marta Vieira da Silva, a Marta, uma brasileira simples que saiu de Alagoas para o mundo, em busca de seu sonho.

No texto que segue, Marta conta um pouco de sua vida e de como lutou para chegar à posição que ocupa hoje.

Marta, a rainha do Brasil

A INFÂNCIA

Meu pai se separou da minha mãe quando eu tinha 1 ano e meu irmão mais velho assumiu a responsabilidade de um pai, para minha mãe poder trabalhar. Minha mãe só via a gente à noite. Comecei a frequentar o colégio com 9 anos, porque as dificuldades eram muito grandes e ela não tinha como comprar material escolar. Só que eu queria muito estudar, então pegava cadernos e ficava tentando ler e escrever sozinha. Quando fui pra escola, já sabia fazer o meu nome, e a professora perguntou: “Você já estudou alguma vez?”. E eu disse: “Não, aprendi sozinha mesmo” (fica emocionada).



COMEÇO DE TUDO

Em Dois Riachos, eu vivia com os meninos jogando bola e indo a jogos do time masculino. A minha vontade era me tornar uma jogadora profissional e, quando apareceu a oportunidade de tentar fazer um teste no Vasco e no Fluminense, times que tinham equipes de futebol feminino naquela época, fui. Eu tinha 14 anos.

A MÃE

Ela falava: “Chega perto da hora e essa menina vai é desistir. Ela não vai, não”. E eu falava: “Eu vou, eu vou, eu vou”. No dia de embarcar, ela só foi acreditar quando o ônibus estava parado e eu falei: “Eu vou”, e subi no ônibus. Aí ela chorou, meus irmãos choraram, foi aquela despedida. Só aí ela acreditou que eu estava indo na busca do meu sonho (fica emocionada).