



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SUELY CLAUDIA LOBATO MACIEL

**O APAGAMENTO DO -R EM CODA SILÁBICA EM TEXTOS
ESCRITOS POR ALUNOS DA EJA DE BELÉM DO PARÁ:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICO-
VARIACIONISTA**

Londrina
2018



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SUELY CLAUDIA LOBATO MACIEL

O APAGAMENTO DO -R EM CODA SILÁBICA EM TEXTOS
ESCRITOS POR ALUNOS DA EJA DE BELÉM DO PARÁ:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICO-
VARIACIONISTA



Londrina-PR
2018

Fonte: Pixabay – Imagens Impressionantes. Disponível em:
<<https://pixabay.com/pt/mercado-de-peixe-ver-o-peso-bel%C3%A9m-50023/>>.
Acesso em: 1 out. 2017

SUELY CLAUDIA LOBATO MACIEL

**O APAGAMENTO DO -R EM CODA SILÁBICA EM TEXTOS
ESCRITOS POR ALUNOS DA EJA DE BELÉM DO PARÁ:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICO-
VARIACIONISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), ofertado pelo Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina, como requisito obrigatório à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Dra. Dircel Aparecida Kailer.

Londrina
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Maciel, Suely Claudia Lobato.

O apagamento do -R em textos escritos por alunos da EJA de Belém do Pará : uma proposta de intervenção pedagógico-variacionista / Suely Claudia Lobato Maciel. - Londrina, 2018.
129 f. : il.

Orientador: Dircel Aparecida Kailer.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2018.
Inclui bibliografia.

1. Apagamento do Rótico - Tese. 2. Escrita - Tese. 3. EJA - Tese. 4. Sociolinguística Educacional - Tese. I. Kailer, Dircel Aparecida. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

SUELY CLAUDIA LOBATO MACIEL

**O APAGAMENTO DO -R EM CODA SILÁBICA EM TEXTOS
ESCRITOS POR ALUNOS DA EJA DE BELÉM DO PARÁ:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICO-VARIACIONISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), ofertado pelo Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina, como requisito obrigatório à obtenção do título de Mestre em Letras.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Dircel Aparecida Kailer
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Maria Isabel Borges
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Sanimar Busse
Universidade Estadual do Oeste do Paraná –
UNIOESTE

Londrina, 20 de Dezembro de 2018.

Dedico este trabalho à minha mãe,
Tereza Afonso Lobato (em memória), que
sempre me incentivou a conquistar meus
sonhos.

AGRADECIMENTOS

Nada do que vivo, neste momento, seria possível sem o auxílio de muitas pessoas a quem preciso IMENSAMENTE agradecer:

A Deus, pelo dom da vida que concedeu a mim e às pessoas que me cercam;

A minha mãe, Tereza Afonso Lobato (Em Memória), por sempre me ensinar a buscar o melhor e me fazer acreditar que eu POSSO;

A meu esposo, Jefferson Bispo, pelo apoio incondicional, por muitas vezes abandonar seus sonhos para que os meus fossem realizados, por ser meu amigo e amante, por estar presente sempre que precisei e pelas ótimas contribuições a este trabalho;

A meus filhos, João Guilherme e João Victor, por serem a melhor parte de mim e por compreenderem, mesmo tão novos, que às vezes a mamãe precisava estudar;

A meu pai, Osvaldo Lobato, por todo amor que dividimos;

A meus irmãos, Suzana, Carla e Junior, pelo apoio durante todo esse percurso;

A Dani Bispo, Denis Souza e Thaís Neri, pela grande contribuição ao desenvolvimento desta pesquisa;

À CAPES e SEDUC-PA, pelo apoio financeiro;

À Coordenação local e nacional do Profletras, pela possibilidade de aperfeiçoamento;

A Dile Oliveira, por abrir para mim as portas da cidade de Londrina;

Aos professores e colegas de turma, por dividirem comigo um pouco do muito que sabem;

Aos colegas de trabalho e alunos, pela grande torcida;

A Dircel Kailer, orientadora querida, por me ensinar o tipo de profissional e pessoa que desejo ser.

E, por outro lado, o desconhecimento de nossa realidade linguística tem exigido cada vez mais a realização de pesquisas empíricas, no sentido de se definir o que de fato constitui o chamado português do Brasil.

(MONTEIRO, 2000, p. 9)

MACIEL, Suely Claudia Lobato. **O APAGAMENTO DO -R EM CODA SILÁBICA EM TEXTOS ESCRITOS POR ALUNOS DA EJA DE BELÉM DO PARÁ: Uma proposta de intervenção pedagógico-variacionista.** 2018. 129f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

RESUMO

O presente estudo visa, à luz dos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista e da Sociolinguística Educacional, conscientizar, através de atividades pedagógicas, os alunos do EF II na modalidade da EJA, de uma escola pública de Belém do Pará, acerca do uso do –R nas diferentes modalidades da língua portuguesa, bem como da ocorrência do processo de apagamento dessa consoante em coda silábica externa na produção textual oral e escrita dos brasileiros em geral, e de modo mais específico dos falantes belenenses. A análise dos dados coletados comprova a transposição desse apagamento da fala, em que já faz parte da linguagem culta urbana paraense, para a escrita, em que ainda é considerado como erro, especialmente em situações comunicativas mais monitoradas. Os contextos linguísticos e extralinguísticos que influenciam tal cancelamento também foram investigados, sendo os mais relevantes, segundo o programa Goldvarb X: a vogal da sílaba alvo; a classe morfológica; o sexo do informantes; a faixa etária; a localidade de origem; e o tempo fora da escola. A partir dessa análise, elaborou-se e implementou-se atividades pedagógicas para auxiliar os alunos na percepção e compreensão do que seja a variação linguística, e das possibilidades de uso da língua nos vários contextos em que estão socialmente inseridos, enfatizando a realização e o cancelamento do rótico em coda silábica externa. Após a implementação dessas atividades, pôde-se perceber um considerável amadurecimento linguístico nas escolhas feitas pelos educandos, ao optarem por variantes consideradas mais ou menos cultas de acordo com o contexto de produção de seus textos.

Palavras-chave: Apagamento do –R em coda silábica. Escrita. Sociolinguística. EJA.

MACIEL, Suely Claudia Lobato. **THE DELETION OF -R IN SYLLABLE CODA IN WRITTEN TEXTS BY STUDENTS OF THE EJA OF BELÉM DO PARÁ: A proposal of intervention pedagogical-variationist.** 2018. 129p. Dissertation (Mestrado Profissional em Letras – Profletras) – State University of Londrina, Londrina, 2018.

ABSTRACT

The present study aims, in the light of the theoretical-methodological assumptions of Variationist Sociolinguistics and Educational Sociolinguistics, to raise the awareness of students of the EF II in the EJA mode, in a public school in Belém of the Pará, about the use of the-R in different types of Portuguese language, as well as of the occurrence of the deletion process of this consonant in external textual production syllable coda oral and written of Brazilians in general, and specifically of the speakers of Belém. The analysis of the collected data proves the transposition of that speech, in which deletion is already present in the cultured urban language of Pará, for writing, in what is still regarded as a mistake in communicative situations more. The linguistic contexts and extralinguísticos that influences such cancellation were also investigated, with the most relevant, according to the program Goldvarb X: the vowel of the syllable. the morphological class; the sex of the informants; the age group; the locality of origin; and the time outside of school. From this analysis, elaborated and implemented pedagogical activities to assist students in the perception and understanding of what is the linguistic variation, and the possibilities of language use in various contexts in which they are socially embedded, Emphasizing the completion and cancellation of rótico on syllable coda. After the implementation of these activities, one can realize considerable linguistic maturation in the choices made by students, to choose to consider variants more or less educated according to the context of production of their texts.

Key words: Deletion of –R in syllable coda. Writing. Sociolinguistics. EJA

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Diagrama de Análise e Diagnose de Erros	29
Figura 2 -	Mapa das Variantes Róticas no Brasil	45
Figura 3 -	Mapa do Estado do Pará	50
Figura 4 -	Diagrama Adaptado	73

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Apagamento do /R/ em Dados Orais de Belém do Pará51
Gráfico 2 -	Não registro do -R em dados escritos na EJA de Belém do Pará55
Gráfico 3 -	Relação Etapa de Ensino / Variante Não Registro do -R60
Gráfico 4 -	Uso da Variante após as Atividades de Intervenção88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Concepções de língua: Estruturalismo X Gerativismo	22
Quadro 2 -	Atuação da variável estilo de produção de fala para a implementação do apagamento do /R/, na oralidade, em coda externa	52
Quadro 3 -	Atuação da variável classe morfológica para a implementação do apagamento do /R/, na oralidade, em coda externa	53
Quadro 4 -	Atuação da variável extensão silábica para a implementação do apagamento do /R/, na oralidade, em coda externa	54
Quadro 5 -	Atuação da variável sexo para a implementação da variante não registro do –R, na escrita, em coda externa	56
Quadro 6 -	Atuação da variável faixa etária para a implementação da variante não registro do –R, na escrita, em coda externa	57
Quadro 7 -	Atuação da variável origem para a implementação da variante não registro do –R, na escrita, em coda externa.....	57
Quadro 8 -	Atuação da variável tempo fora da escola para a implementação da variante não registro do –R, na escrita, em coda externa	58
Quadro 9 -	Atuação da variável vogal da sílaba alvo para a implementação da variante não registro do –R, na escrita, em coda externa	59
Quadro 10 -	Atuação da variável classe morfológica para a implementação da variante não registro do –R, na escrita, em coda externa	59
Quadro 11 -	Metodologia utilizada na pesquisa	65
Quadro 12 -	Distribuição do uso da variante não registro do –R em relação aos fatores linguísticos nos dados da 2ª produção textual	89
Quadro 13 -	Distribuição do uso da variante não registro do –R em relação aos fatores extralinguísticos nos dados da 2ª produção textual	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALiB	Atlas Linguístico do Brasil
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
PB	Português do Brasil
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação de Belém

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	18
1.1 DIALETOLOGIA/GEOLINGUÍSTICA.....	18
1.2 SOCIOLINGUÍSTICA: UM BREVE HISTÓRICO	21
1.2.1 Sociolinguística Variacionista	23
1.2.2 Sociolinguística Educacional	25
1.3 FALA E ESCRITA	33
1.4 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)	37
1.4.1 Constituição e Normatização	37
1.4.2 Jovens e Adultos: sujeitos da EJA	39
2 O RÓTICO	43
2.1 ESTUDOS EM LINHAS GERAIS	43
2.1.1 O Apagamento do /R/ em Coda Silábica na Oralidade	46
2.1.2 O Não Registro do – R em Coda Silábica na Escrita	47
2.1.3 O Apagamento do Rótico na Oralidade em Belém (Projeto ALiB)	49
2.1.4 O Não Registro do Rótico na Escrita em Belém	55
3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	62
3.1 A PESQUISA-AÇÃO	62
3.2 PLANO DE AULA PARA COLETA DE DADOS	68
3.3 O CORPUS	71
3.4 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	72
3.4.1 Planos de Aula para Aplicação das Atividades de Intervenção	76
3.4.1.1 Plano de aula para aplicação da atividade 1 (que som o /R/ tem?)	76
3.4.1.2 Plano de aula para aplicação da atividade 2 (bingo ortográfico)	78
3.4.1.3 Plano de aula para aplicação da atividade 3 (tem /R/ aqui?)	80
3.4.1.4 Plano de aula para aplicação da atividade 4 (gincana: quem encontra mais?)	82

INTRODUÇÃO

[...] qualquer variedade lingüística é boa e eficaz como instrumento de comunicação.

(MONTEIRO, J. L., 2000, p. 146)

Labov (2008 [1972]), principal representante da Sociolinguística Variacionista, concebe a variação como essencial à própria natureza da linguagem humana, sendo esta indissociável dos fatores sociais (externos) que sobre ela agem. Suas pesquisas em Nova Iorque acerca do uso do /R/ e na ilha de Martha's Vineyard sobre a centralização dos ditongos [ay] e [aw] contribuíram para a consolidação da Sociolinguística enquanto ciência, bem como de seu campo de análise.

A partir de então, a variação linguística vem sendo alvo de trabalhos sistematizados em todo o mundo. No Brasil, possui grandes representantes como Mollica (1989), Tarallo (1997), Bisol (1999), Monteiro, J. L. (2000), Naro (2012), entre outros, que procuram ampliar, no país, os estudos acerca da Sociolinguística Variacionista.

Tais reflexões vêm contribuindo para que se crie, na educação brasileira, uma pedagogia da variação, baseada nos pressupostos da Sociolinguística Educacional. Essa vertente dos estudos linguísticos foi inaugurada no país por Bortoni-Ricardo (2004). A autora afirma o valor de um ensino inclusivo, que valorize o conhecimento do aluno e mostre a importância de ele se apropriar das variantes de prestígio socialmente utilizadas.

Optou-se por trabalhar, nesta dissertação, o ensino da língua portuguesa a partir dessa visão defendida pela Sociolinguística Educacional. Tal escolha deve-se ao fato de a teoria vir ao encontro da necessidade do trabalho com a variação em sala de aula e do que orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) quanto ao tema.

A Língua Portuguesa é uma unidade composta de muitas variedades. O aluno, ao entrar na escola, já sabe pelo menos uma dessas variedades – aquela que aprendeu pelo fato de estar inserido em uma comunidade de falantes. Certamente, ele é capaz de perceber que as formas da língua apresentam variação e que determinadas expressões ou modos de dizer podem ser apropriados para certas circunstâncias, mas não para outras. Sabe, por exemplo,

que existem formas mais ou menos delicadas de se dirigir a alguém, falas mais cuidadas e refletidas, falas cerimoniosas. Pode ser que saiba, inclusive, que certos falares são discriminados e, eventualmente, até ter vivido essa experiência.

Frente aos fenômenos da variação, não basta somente uma mudança de atitudes; a escola precisa cuidar para que não se reproduza em seu espaço a discriminação lingüística. Desse modo, não pode tratar as variedades lingüísticas que mais se afastam dos padrões estabelecidos pela gramática tradicional e das formas diferentes daquelas que se fixaram na escrita como se fossem desvios ou incorreções. E não apenas por uma questão metodológica: é enorme a gama de variação e, em função dos usos e das mesclas constantes, não é tarefa simples dizer qual é a forma padrão (efetivamente, os padrões também são variados e dependem das situações de uso). Além disso, os padrões próprios da tradição escrita não são os mesmos que os padrões de uso oral, ainda que haja situações de fala orientadas pela escrita. (BRASIL, 1998, p. 81-82)

A partir da necessidade acima mencionada, escolheram-se, para aplicação desta pesquisa, os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (EF) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) por dois motivos principais:

- a) ser uma modalidade de ensino carente de trabalhos voltados à variação;
- b) possuir um público que necessita de acesso urgente às variantes cultas da língua, por já estar inserido em situações de comunicação que exigem maior grau de monitoramento da linguagem.

Para definir o que apresentar a esses jovens e adultos, dentro do amplo campo de estudos da variação, fez-se uma análise inicial de produções escritas em turmas de 3ª e 4ª Totalidades¹ da EJA de uma escola pública de Belém do Pará. Para essa coleta, trabalhou-se com as turmas o gênero relato pessoal. Neste trabalho, compreende-se, com base em Dantas (2015, p. 32), que, como gênero, o relato pessoal “situa-se na ordem do relatar e é uma narração não ficcional em que o autor, utilizando a primeira pessoa do discurso, relata fatos e/ou acontecimentos que considere relevantes e/ou marcantes em sua vida, imprimindo-lhes suas impressões sobre eles”. Logo após, solicitou-se que os alunos produzissem um texto do gênero apresentado. Detectou-se, por essa amostra, a frequente ocorrência do não registro da consoante –R em coda silábica, ou seja, no fim da sílaba, especialmente na

¹ A Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC) trabalha com a EJA na forma de Totalidades (1ª à 4ª). A 3ª Totalidade equivale aos 6º e 7º anos, e a 4ª Totalidade, aos 8º e 9º anos do EF Regular.

sílaba externa, em final de palavra (como em: “**compra**Ø² roupas”, “consigo **entende**Ø o”, “o **celula**Ø caiu”, por exemplo).

O apagamento é um processo fonológico, logo comum à fala, porém cada vez mais recorrente na escrita. Por isso, justifica-se a investigação desse fenômeno e dos contextos que favorecem sua aplicação. A hipótese, neste trabalho, para sua ocorrência na escrita, é que esteja havendo uma transposição da fala para a escrita, ou seja, grafa-se tal qual se pronuncia. Acredita-se que por, em Belém, a variante predominante em coda silábica ser a glotal [h], a qual, por sua aspiração, torna-se pouco perceptível no referido contexto, os usuários tenderiam a não registrá-la no momento da grafia.

De acordo com o pressuposto por Tarallo (1997), para compreender como a língua é de fato usada e do que é constituída, é necessário fazer uma correlação entre os fatores linguísticos e extralinguísticos. Para tanto, neste trabalho, investigou-se, entre os contextos linguísticos (relativos ao texto), a vogal da sílaba alvo, a classe morfológica da palavra e sua extensão silábica. Entre os contextos extralinguísticos (relativos a fatores externos ao texto), investigaram-se o sexo, a faixa etária, a origem, o tempo fora da escola e a etapa de ensino dos informantes.

Após a codificação, os dados foram quantificados através do Programa *Goldvarb X*³, que forneceu os resultados para análise, selecionando os contextos mais favoráveis à aplicação do cancelamento⁴ do rótico na oralidade e de seu não registro na escrita.

Essa investigação teve como objetivo geral conscientizar, através de atividades pedagógicas, os alunos acerca do uso do –R nas diferentes modalidades da língua portuguesa e da ocorrência de seu processo de apagamento em coda silábica externa em produções textuais orais e de seu não registro nas produções escritas. E os objetivos específicos foram:

- levar os alunos a refletirem sobre a existência da variação linguística e a valorizarem as variedades populares por eles utilizadas;
- conscientizar os alunos acerca da necessidade de se apropriarem das variantes socialmente prestigiadas para que possam utilizá-las sempre

² O símbolo Ø marca o não registro da consoante -R.

³ O *Goldvarb X* é um programa de análise quantitativa para computadores, que fornece resultados em percentual e peso relativo.

⁴ Neste estudo, utilizam-se os termos *apagamento*, *supressão*, *cancelamento* e *apócope* como sinônimos.

que necessário;

- perceber os contextos linguísticos e extralinguísticos que favorecem o cancelamento do –R em coda silábica na fala e seu não registro na escrita;
- auxiliar os alunos a perceberem os contextos nos quais a supressão do rótico é ou não aceita.

Vale ressaltar que alguns estudos como os de Oliveira, M. B. (2001), Aguilera e Kailer (2015), Almeida, E. F. e Kailer (2015), entre outros, versam sobre o apagamento do rótico em práticas textuais da oralidade. Poucos, porém, são aqueles que tratam desse fenômeno em textos escritos (ALMEIDA, D. C. 2016; GURJEL, 2016), sendo realizados, principalmente, para dissertações do Mestrado Profissional. Ou seja, são pesquisas recentes, uma vez que o Profletras⁵ é um programa com menos de cinco anos de existência. Tais estudos, no entanto, são voltados para o ensino da língua a educandos da modalidade regular, que estejam dentro da relação idade/série, isto é, não incluem a EJA.

Por investigar como ocorre a variação linguística em um *corpus* composto por textos de alunos da EJA, acredita-se que, com esta pesquisa, são trazidas importantes contribuições para os estudos fonético-fonológicos e sociolinguísticos do Português do Brasil (PB) e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que auxiliem o professor a trabalhar o apagamento do rótico em coda silábica e seu não registro na escrita, em salas de aula com alunos da EJA.

O presente trabalho está dividido da seguinte forma: na **Introdução**, apresenta-se seu tema, justificativa, objetivos geral e específicos, e um apanhado geral do que será exposto a seguir.

No primeiro capítulo, intitulado **Pressupostos Teóricos**, discorre-se acerca das teorias que embasam o estudo:

a) a **dialetologia** e sua importância para os estudos variacionistas, para a elaboração dos Atlas Linguísticos dos falares brasileiros e para a disseminação do conhecimento acerca de como o PB é falado em cada região e/ou estado do país.

⁵ “O Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – é oferecido em rede Nacional, é um Curso presencial que conta com a participação de Instituições de Ensino Superior, no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB), tendo sua sede na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. O PROFLETRAS reúne 42 universidades públicas das cinco regiões brasileiras [...] O PROFLETRAS visa à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País.” (Disponível em: <<http://www.profletras.ufrn.br>>. Acesso em: 01 ago. 2018)

Faz-se, ainda, um resumo da história da dialetologia no Brasil e uma relação dessa área de estudo com os objetivos do presente trabalho;

b) a **sociolinguística variacionista** e a **sociolinguística educacional**, expondo um breve histórico acerca dos estudos sociolinguísticos e da importância da percepção da relação língua/sociedade para a compreensão da variação. Apresenta-se, também, a sociolinguística educacional como uma área dos estudos variacionistas que busca introduzir a variação linguística nas aulas de língua portuguesa, tal qual orientam os PCN;

c) **fala** e **escrita**, como modalidades distintas de uso da língua, que utilizam variados graus de monitoramento estilístico e formalidade em sua construção, devendo ser adequadas pelo usuário ao contexto de produção;

d) a constituição e normatização da **EJA** como modalidade de ensino, e os sujeitos nela atuantes. Destaca-se a necessidade da implementação dessa modalidade para que pessoas que não tiveram acesso à educação formal na idade adequada pudessem ser inseridas no processo de ensino-aprendizagem.

No segundo capítulo, **O Rótico**, apresentam-se suas formas de realização na oralidade e no registro escrito no PB e, especialmente, em Belém. Além dessa caracterização geral, expõe-se a análise dos fatores, anteriormente citados nesta introdução, que contribuem para a ocorrência do processo em estudo. Os textos orais foram obtidos através de áudios do projeto Atlas Linguísticos do Brasil (ALiB)⁶, e os escritos, por meio da produção textual dos alunos das turmas investigadas.

No terceiro capítulo, **Pressupostos Metodológicos**, apresentam-se: o conceito de pesquisa-ação; o plano de aula utilizado para a coleta dos dados analisados; o *corpus* formado com esses dados; a proposta de intervenção elaborada para que as turmas investigadas tomassem consciência do fenômeno estudado; os planos de aula das atividades implementadas a partir da proposta de intervenção; e a análise da segunda produção textual dos alunos.

Nas **Considerações Finais**, são expostas as conclusões chegadas após todo o estudo sistemático realizado com as produções iniciais, as atividades de intervenção e as produções finais das turmas investigadas.

⁶ “O projeto ALiB é de caráter nacional, teve início em 1996 e continua em desenvolvimento, com o objetivo de produzir um atlas geral do Brasil no que diz respeito à língua portuguesa. (...) a equipe do ALiB busca documentar diferentes tipos de variação linguística que possibilitam estabelecer, além das áreas dialetais, o predomínio do uso de uma variante mais coloquial ou mais formal nos falares brasileiros.” (AGUILERA; KAILER, 2015, p. 2)

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

As diferentes formas que empregamos ao falar e ao escrever dizem, de certa forma, quem somos: dão pistas a quem nos ouve ou lê (i) sobre o local de onde viemos, (ii) o quanto estamos inseridos na cultura letrada dominante de nossa sociedade, (iii) quando nascemos, (iv) com que grupo nos identificamos, entre várias outras informações. (COELHO, 2010, p. 25)

As teorias aqui apresentadas serviram de base para a realização do presente estudo, direcionando as investigações, as coletas e as análises de dados, assim como a elaboração e o desenvolvimento das atividades propostas.

1.1 DIALETOLOGIA/GEOLINGUÍSTICA

A dialetologia, segundo Cardoso (2010, p. 15), “é um ramo dos estudos linguísticos que tem por tarefa identificar, descrever e situar os diferentes usos em que uma língua se diversifica, conforme sua distribuição espacial, sociocultural e cronológica”. Em outras palavras, a dialetologia busca identificar áreas geograficamente definidas do ponto de vista dialetal. Para isso, leva em consideração, também, fatores extralinguísticos (idade, sexo, escolaridade, entre outros) que sejam inerentes aos falantes e impliquem em seus atos de fala.

No Brasil, os estudos dialetológicos têm início em 1926 (CARDOSO, 1999), quando Domingos Borges de Barros escreveu um informe sobre as diferenças entre o português falado no Brasil e o falado em Portugal. No texto, apresentava-se uma lista de palavras cujos significados distinguiam nos dois países e outras que só existiam em território brasileiro.

Segundo Ferreira e Cardoso (1984), a dialetologia no PB pode ser dividida em três fases, de acordo com as tendências dominantes à época.

a) 1ª Fase (1826-1920): destaca-se a produção de dicionários, vocabulários e léxicos regionais. Trata-se de textos voltados para o estudo do léxico e de suas especificidades no PB.

b) 2ª Fase (1920-1952): há a produção de trabalhos que observam uma área determinada. Tais estudos buscam descrever os fenômenos que caracterizam as regiões, tanto do ponto de vista semântico-lexical, quanto do fonético-fonológico e morfossintático.

c) 3ª Fase (1952-): marcada pela elaboração dos atlas linguísticos, em especial o Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), e pela introdução da Geolinguística, iniciada por Rossi (1963) com a publicação do *Atlas Prévio dos Falares Baianos*. Segundo o autor, os estudos dialetológicos são extremamente contextuais, uma vez que é necessário confrontar os dados presentes em determinada localidade com os de outras áreas.

É nessa fase de produção de atlas linguísticos regionais, da necessária comparação entre os dados por eles apresentados, e da elaboração do Atlas Linguístico do Brasil que se encontram os estudos geolinguísticos do PB.

Cardoso (1999) afirma a importância do projeto ALiB para o (re)conhecimento do que seja o vernáculo brasileiro, uma vez que possibilita o confronto defendido por Rossi (1963). A autora assevera que a implantação do projeto é substancial para a compreensão do PB, auxiliando no ensino-aprendizagem da língua materna e contribuindo para o fim do estigma sofrido pelos usuários das variantes populares.

A dialetologista apresenta, ainda, os objetivos do referido projeto:

1. Descrever a realidade lingüística do Brasil, no que tange à língua portuguesa, com enfoque prioritário na identificação das diferenças diatópicas (fônicas, morfossintáticas, léxico-semânticas e prosódicas) consideradas na perspectiva da Geolinguística.
2. Oferecer aos estudiosos da língua portuguesa (lingüistas, lexicólogos, etimólogos, filólogos, etc.), aos pesquisadores de áreas afins (história, antropologia, sociologia, etc.) e aos pedagogos (gramáticos, autores de livros texto para o 1º e 2º graus, professores) subsídios para o aprimoramento do ensino/aprendizagem e para uma melhor interpretação do caráter multidialetal do Brasil.
3. Estabelecer isoglossas com vistas a traçar a divisão dialetal do Brasil, tornando evidentes as diferenças regionais através de resultados cartografados em mapas lingüísticos e de estudos interpretativos de fenômenos considerados.
4. Examinar os dados coletados na perspectiva de sua interface com outros ramos do conhecimento — história, sociologia, antropologia, etc. — de modo a poder contribuir para fundamentar e definir posições teóricas sobre a natureza da implantação e desenvolvimento da língua portuguesa no Brasil.
5. Oferecer aos interessados nos estudos lingüísticos um imenso

volume de dados que permita aos lexicógrafos aprimorarem os dicionários, ampliando o campo de informações; aos gramáticos atualizarem as informações com base na realidade documentada pela pesquisa empírica; aos autores de livros didáticos adequarem a sua produção à realidade cultural de cada região; aos professores aprofundar o conhecimento da realidade lingüística, refletindo sobre as variantes de que se reveste a língua portuguesa no Brasil e, conseqüentemente, encontrando meios de, sem desprestigiar os seus dialetos de origem, levar os estudantes ao domínio de uma variante tida como culta.

6. Contribuir para o entendimento da língua portuguesa no Brasil como instrumento social de comunicação diversificado, possuidor de várias normas de uso mas dotado de uma unidade sistêmica. (CARDOSO, 1999, p. 250-251)

Os objetivos cinco e seis elencados pela autora vêm ao encontro do objetivo geral proposto neste trabalho. Vale ressaltar que os dados coletados pela equipe do ALiB na capital paraense foram de grande utilidade para o desenvolvimento desta pesquisa. Com base nesses dados, foi possível identificar a variante predominante no falar de Belém, bem como os contextos linguísticos e extralinguísticos que condicionam o uso ou o apagamento do /R/ em coda silábica na referida capital.

De acordo com Busse (2010), o estudo dialetológico é extremamente importante para a compreensão das variações que ocorrem na língua, tais quais as que estão em estudo nesta pesquisa. Para ela, a identificação de áreas responsáveis pela adoção, implementação e dispersão das inovações, assim como das áreas conservadoras da língua, é uma das contribuições da Dialetologia para os estudos variacionistas. A autora afirma que a língua não possui fronteiras e não respeita os limites instituídos pelos homens, mas que está condicionada por aspectos de ordem geográfica e social. Por isso, é de grande importância metodológica as contribuições da Geolinguística e da Sociolinguística para o desdobramento dos estudos dialetais.

Rona (1976) assegura que a Dialetologia e a Sociolinguística não podem ser separadas, uma vez que a variação dialetal não se limita às fronteiras geográficas, e que a variação existente em um espaço geográfico não é a mesma em todos os níveis sociolinguísticos.

Além de corroborar com o pensamento do autor, Busse (2010) descreve a importância da Dialetologia.

Se a tarefa da Dialetologia é a descrição da variação e das variedades dialetais, os princípios metodológicos da Geolinguística e da Sociolinguística podem desdobrar a configuração areal dos dados e, com o advento do uso de tecnologias na cartografia, dimensionar e registrar a fala a partir de seus condicionantes e das variáveis sobre as quais atua e das quais recebe influências. (BUSSE, 2010, p. 65)

Não se pode negar, então, a grande importância da Sociolinguística para a compreensão da variação e da mudança linguística, por isso apresenta-se um breve histórico dessa disciplina.

1.2 SOCIOLINGUÍSTICA: UM BREVE HISTÓRICO

O apagamento do /R/ na oralidade e seu não registro na escrita do PB, objeto de estudo deste trabalho, são exemplos de como a variação acontece na língua. A Sociolinguística e seu método de estudo são necessários para que se obtenha uma melhor compreensão desses e de outros processos linguísticos. Por isso a importância de conhecer a história dessa vertente dos estudos da linguagem.

Não há como iniciar o histórico de um estudo linguístico, por mais breve que seja, sem citar Saussure (1962) e toda sua importância para as bases do estruturalismo e da linguística geral. O autor inaugura a linguística moderna, identificando seu objeto de estudo, seus princípios gerais e seu método de abordagem a partir de duas dicotomias: diacronia (estudo da língua e sua mudança através do tempo) X sincronia (estudo da língua em um momento específico do tempo); e *langue* (a língua, suas regularidades e padrões de formação) X *parole* (a fala).

Saussure (1962) apresenta a *langue* como a parte social da linguagem, existente somente dentro de um contrato estabelecido entre os membros da comunidade. Por outro lado, a *parole* seria seu aspecto individual, os enunciados que se concretizam.

Os estruturalistas afirmavam que, para compreender o aspecto social da linguagem, portanto a *langue*, seria necessário observar o indivíduo de forma isolada; enquanto, para entender o aspecto individual da linguagem, logo a *parole*, seria preciso analisar o contexto social. Contudo, o estudo da fala foi deixado de lado em detrimento a uma concepção idealizada de língua, uma língua sem contexto real de produção.

A ideia do estruturalista de que só seria possível o estudo sistemático de uma língua abstrata foi ainda mais fortalecida por Chomsky (1965) e sua dicotomia entre *competência* (conhecimento abstrato das regras da língua) X *desempenho* (uso dessas regras). O gerativismo chomskyano considerava, como objeto de estudo da linguística, uma língua ideal em uma comunidade linguisticamente homogênea. Ou seja, não se considerava a variação.

O quadro a seguir demonstra a concepção de língua para cada uma dessas vertentes dos estudos linguísticos.

QUADRO 1 – Concepções de língua: Estruturalismo X Gerativismo

ESTRUTURALISMO	GERATIVISMO
<ul style="list-style-type: none"> • Língua como sistema abstrato e homogêneo; 	<ul style="list-style-type: none"> • Língua como sistema abstrato e homogêneo;
<ul style="list-style-type: none"> • Isolada de fatores externos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema de princípios universais;
<ul style="list-style-type: none"> • Relações essencialmente linguísticas 	<ul style="list-style-type: none"> • Considera a competência do falante.

FONTE: Elaborado pela autora com base nas teorias estruturalistas (SAUSSURE, 1962) e gerativistas (CHOMSKY, 1965).

No momento histórico em que foram formuladas e com os objetivos a que se propuseram, ambas as teorias não analisaram a linguagem em sua totalidade, considerando seu contexto de produção. Por isso, outros estudos começaram a investigar fatores extralinguísticos presentes no uso da língua e determinantes na sua organização. Várias correntes surgiram durante a segunda metade do século XX, cada uma com determinado enfoque, mas considerando o uso linguístico.

A Sociolinguística é uma dessas vertentes. Ela busca investigar a língua em seu uso concreto, visando compreender suas variedades e valorizar toda a heterogeneidade presente em seu sistema (COELHO, 2010).

Segundo Romaine (1994 apud MONTEIRO, J. L., 2000), o termo *Sociolinguística* foi usado pela primeira vez em 1950, com o intuito de abranger as perspectivas que linguistas e sociólogos mantinham em relação à influência da linguagem na sociedade e ao contexto social da diversidade linguística. Para Labov (2008 [1972]), principal referência no estudo da variação, contudo, a utilização desse termo seria redundante, pois não se poderia conceber uma linguística que não fosse social. Para o autor, o objeto de análise da linguística, a língua, só existe em função das necessidades sociais de designar ou nomear a realidade.

Para um trabalho com a variação, portanto, é necessário caminhar sobre os estudos sociolinguísticos, refletindo sobre as proposições apresentadas até então. Para tanto, expõe-se, a seguir, um pouco do que vem sendo trabalhado no que tange à variação e como tais reflexões podem contribuir para o ensino do PB em sala de aula.

1.2.1 Sociolinguística Variacionista

Conforme citado anteriormente, várias teorias linguísticas do século XX desconsideravam qualquer possibilidade de um estudo empírico sobre as mudanças linguísticas. Segundo Labov (2008 [1972]), a principal restrição à implementação de tal estudo era o fato de a variação livre não poder ser, em princípio, condicionada.

A Sociolinguística surge, então, para questionar e propor um novo olhar sobre a estrutura das línguas, principalmente no que tange à variação.

Labov (2008 [1972]) critica as dicotomias estabelecidas por Saussure e a não consideração dos fatores externos à língua como responsáveis por sua mudança. Critica também a visão de Chomsky de que existiria uma comunidade de fala homogênea ou um falante/ouvinte ideal.

Enquanto Saussure afirma que a variação/mudança linguística deva ser admitida somente em uma visão diacrônica, para o sociolinguista há uma interdependência entre essa variação/mudança e os aspectos sociais da comunidade. Isso significa que é possível percebê-la a partir de um estudo sincrônico.

[...] não se pode entender o desenvolvimento de uma mudança linguística sem levar em conta a vida social da comunidade em que ela ocorre. Ou, dizendo de outro modo, as pressões sociais estão operando continuamente sobre a língua, não de algum ponto remoto no passado, mas como uma força social imanente agindo no presente vivo. (LABOV, 2008 [1972], p. 21)

Vários autores corroboram com o pensamento laboviano em relação à intrínseca relação entre a língua e os aspectos sociais que a circundam.

Monteiro, J. L. (2000, p.16) afirma que “a função da língua de estabelecer contatos sociais e o papel social, por ela desempenhado, de transmitir informações sobre o falante constituem uma prova cabal de que existe uma íntima relação entre língua e sociedade”.

Garrão Neto (2009, p. 85) reafirma esse pensamento ao assegurar que “O que se costuma chamar de ‘língua’ é, na verdade, um vasto conjunto de variedades que, segundo Preti (1994), ‘funciona como elemento de interação entre o indivíduo e a sociedade em que ele atua”.

Para Mollica (2012, p. 9), a Sociolinguística é “uma das subáreas da Linguística e estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais”.

A Sociolinguística Variacionista Laboviana concebe uma língua heterogeneamente estruturada, com regras categóricas (que não variam no seio da comunidade de fala) ocorrendo paralelamente a regras variáveis (que podem mudar de falante para falante). Deve-se, portanto, investigar o conjunto de mudanças possíveis e as condições para que essas mudanças ocorram em uma determinada estrutura (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]). Tais condições são o que se convencionou chamar de variáveis linguísticas e extralinguísticas.

As variáveis linguísticas são aquelas condicionadas pelo ambiente linguístico (interno ao texto), como, no caso deste estudo, as vogais das sílabas alvo, a extensão silábica e as classes morfológicas das palavras.

As variáveis extralinguísticas são aquelas condicionadas pelos fatores sociais e estilísticos (externos ao texto), como idade, sexo, origem e grau de instrução do informante, e o contexto de produção, entre outros.

Analisar o funcionamento de cada uma dessas variáveis é fundamental para a compreensão da permanência ou mudança de uma variante linguística.

Labov (2008 [1972]), em suas pesquisas em Nova Iorque acerca do uso do /R/, e na ilha de Martha's Vineyard sobre a centralização dos ditongos [ay] e [aw], utilizou-se desses condicionantes e contribuiu para a consolidação da Sociolinguística Variacionista enquanto ciência, bem como de seu campo de análise. O estudo em Nova Iorque, por exemplo, demonstrou que o apagamento do rótico em coda silábica era desprestigiado e marcava as classes sociais tidas como inferiores. Ao se perceberem em situações de comunicação mais monitoradas, os informantes esforçavam-se em pronunciá-lo. Outro dado importante é o fato de essas pessoas adequarem sua fala a seus interlocutores, no caso os clientes das três lojas de departamentos investigadas.

Na atualidade, de acordo com Bortoni-Ricardo (2005), a variação linguística auxilia os usuários da língua em uma comunicação eficaz. A autora corrobora com o postulado laboviano (2008 [1972]) de que nenhum falante possui um estilo único de fala, mas graus de monitoramento de sua linguagem. É ela quem inicia, no Brasil, a Sociolinguística Educacional. Em sua investigação, inclui o falar da maioria da população brasileira que se utiliza das variedades linguísticas estigmatizadas, e oferece aos professores instrumentos de análise adequados para lidar com as regras dessas variedades em sala de aula.

1.2.2 Sociolinguística Educacional

O modelo variacionista laboviano, no qual a pesquisa é realizada a partir da análise dos fatores sociais que interferem na fala de um grupo de indivíduos, é também utilizado na Sociolinguística Educacional. Para os estudiosos dessa área, a variação deve ser trabalhada, no âmbito da sala de aula, com enfoque na linguagem dos alunos e na forma como ela é afetada e recebida pela sociedade. Para tanto, é necessário que o professor tenha a consciência de que, em termos linguísticos, não existe a noção de certo e errado, como ainda postulam os adeptos da gramática prescritiva, e sim de “diferente”. Essa diferença é vista de forma estigmatizada pela sociedade elitizada da atualidade. Cabe, portanto, à escola a valorização do vernáculo trazido pelo aluno de seu convívio familiar e a sua instrumentalização para a utilização das variedades cultas, ampliando sua competência comunicativa e permitindo seu acesso aos níveis socialmente mais elevados.

Os próprios PCN afirmam a importância do papel da sala de aula para a formação de um sujeito-cidadão a partir do ensino-aprendizagem dos usos da linguagem. É dever das instituições de ensino, de acordo com esse documento, auxiliar o aluno a

- a) ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais;
- b) expressar-se adequadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato;
- c) refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua. (BRASIL, 1998, p. 59)

Bortoni-Ricardo (2004, 2005), ao falar sobre Sociolinguística Educacional, ressalta o valor de um ensino inclusivo, que valorize o conhecimento do aluno. Observa, ainda, a importância de o educando se apropriar das variantes de prestígio, aquelas que dão acesso aos empregos mais bem remunerados, por exemplo.

A escola não pode ignorar as diferenças sociolingüísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15)

Aprender, pois, essas variantes é um direito inegável do aluno. Embora não se deva, jamais, desprestigiar o vernáculo trazido por ele, como se fosse inadequado a qualquer situação de comunicação, é importante esclarecer o fato de algumas variedades serem mais prestigiadas do que outras e que tal valoração tem a ver não com aspectos linguísticos, e sim com o *status* social do grupo que as utiliza.

Compartilhando desse pensamento, Cyranka e Oliveira (2014, p.4) afirmam o valor de apresentar aos alunos a realidade linguística do PB.

É preciso mostrar, portanto, que todas as variedades de uso do português têm seu lugar garantido nos contextos sociais em que são efetivamente usadas, nenhuma é melhor ou pior que a outra, são apenas diferentes. O que vale é possibilitar aos alunos uma reflexão sobre a heterogeneidade linguística e a consciência de que todas as línguas passam por mudanças e transformações.

A partir da declaração dos autores, percebe-se a importância de levar para a sala de aula formas diferentes de se dizer a mesma coisa, em situações discursivas distintas. No uso concreto da interação, o aluno poderá visualizar como ocorre a variação nos níveis diatópico (regional), diastrático (social) e, ao longo do tempo, em uma mesma língua.

É necessário, portanto, que se procure introduzir a sua linguagem variantes mais adequadas ao estilo monitorado, sem que seu vernáculo lhe seja negado. A percepção e a aceitação da variação talvez sejam a melhor forma de não se perpetuar, na educação formal, o fracasso observado e atribuído, muitas vezes, ao fato de esses alunos não compreenderem a linguagem de seus professores.

Segundo Monteiro, J. L. (2000), ao longo da história da educação brasileira, as crianças oriundas de classes sociais baixas não se saíam bem na escola porque usavam um dialeto diferente da norma culta. Essa norma era tida como única forma correta, como sendo a própria língua, e não como um dos usos possíveis desta. Observa-se, ao se analisar o percurso histórico da educação no Brasil, que a língua vem sendo usada como fator de exclusão social. A aquisição da variedade de prestígio é concedida aos poucos indivíduos que compõem a elite dominante, sendo excluída desse acesso a grande maioria da população.

Bortoni-Ricardo (2005, p. 14) reafirma a importância de se apoderar dessa variedade.

O prestígio associado ao português-padrão é sem dúvida um valor cultural muito arraigado, herança colonial consolidada nos nossos cinco séculos de existência como nação. Podemos e devemos questioná-lo, desmistificá-lo e demonstrar sua relatividade e seus efeitos perversos na perpetuação das desigualdades sociais, mas negá-lo, não há como.

A autora afirma ainda não haver problema na existência de um código-padrão. O problema estaria no acesso restrito que a maior parte da população teria a ele.

A redistribuição desse bem cultural tão importante deve ser, portanto, um dos principais objetivos da escola. Para que o preconceito linguístico e a exclusão social por ele gerada tenham fim, é imprescindível que todas as variedades sejam respeitadas. É necessário, também, que as chamadas normas cultas sejam

ensinadas de forma eficiente nas salas de aula das escolas públicas deste país, garantindo seu acesso às classes menos favorecidas.

Bortoni-Ricardo (2004, p. 9) alega, por exemplo, que “[...] os chamados ‘erros’ que nossos alunos cometem tem explicação no próprio sistema e processo evolutivo da língua. Portanto, podem ser previstos e trabalhados com uma abordagem sistêmica.”. Essa afirmação chama atenção para a forma como se emprega a noção de erro e para o fato de que sua existência não deve ser negada pela escola.

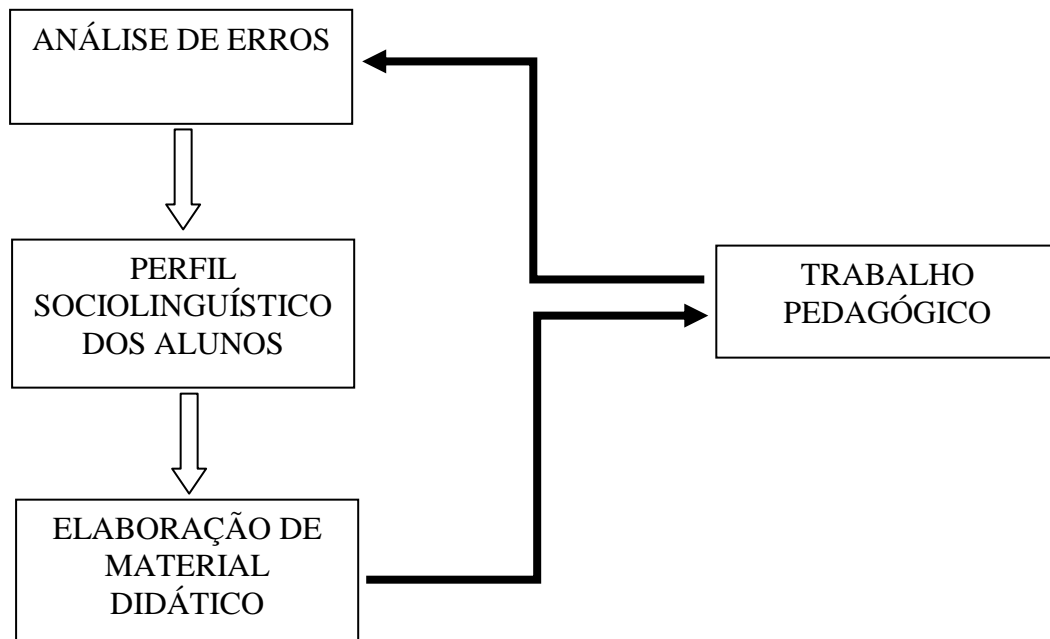
Na visão da sociolinguista, existem diversas normas para a modalidade oral, todas possíveis e competitivas entre si. Portanto, a variação é inerente à fala. Contudo, ao se tratar de ortografia, essas possibilidades são menores, uma vez que ocorre a transgressão a um código estabelecido, prescrito oficialmente e que não prevê variação. Em outras palavras, os erros de ortografia devem ser assim considerados e trabalhados em sala de aula, possibilitando ao aluno uma maior competência no uso da língua escrita.

Dentro do ensino da língua materna e baseada na sociolinguística, Bortoni-Ricardo (2005) propõe um modelo de análise e diagnose de erros voltado para o ensino da escrita. A autora assim descreve o trabalho com o referido modelo:

(...) baseia-se em descrições sociolingüísticas das variedades da língua. Tais descrições deverão incluir o levantamento detalhado das regras variáveis e complementar-se com estudos psicossociais que analisem a avaliação desses traços pelos falantes nos diversos estratos sociais. A análise, por sua vez, permite o levantamento de um perfil sociolingüístico dos alunos, o que servirá de subsídio para a elaboração de estratégias pedagógicas e de material didático adequado. Por fim, da aplicação desses recursos pedagógicos deverá resultar um feedback para o processo da descrição sociolingüística. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 59)

O diagrama proposto pela sociolinguista, e demonstrado a seguir, é a base das atividades pedagógicas desenvolvidas nesta pesquisa.

Figura 1 – Diagrama de Análise e Diagnose de Erros



Fonte: Bortoni-Ricardo (2005, p. 59)

Para um trabalho pedagógico com o diagrama apresentado, o professor deve, a partir da produção textual dos alunos, analisar (descrever) as ocorrências de erros de escrita. Essa análise é importante para que o docente possa perceber a origem dos principais desvios apresentados pelos educandos. Ainda segundo Bortoni-Ricardo (2005), esses erros podem ser:

1) decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita. Quando o aluno escreve **umano** por **humano**, por exemplo, a ausência do **h** decorre da falta de conhecimento da prescrição ortográfica da língua;

2) da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado. Essas regras não permitem variação entre os falantes. Quando o aluno escreve, por exemplo, **muinto** por **muito**, ele o faz por perceber que, na fala de sua comunidade, o **i** é nasalizado e acaba por transpor esse traço para a escrita;

3) decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais. Considera-se como graduais as regras que permitem variação entre os falantes, mas que não são estigmatizadas pela comunidade de fala. É o que acontece quando o aluno escreve **fala** por **falar**, ou **canto** por **cantor**, transpondo o apagamento do rótico, comum no seu vernáculo, para a escrita;

4) decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas. Assim como as regras graduais, as descontínuas também permitem

variação entre os falantes. Contudo, essa variação é vista de forma estigmatizada pela sociedade. Um dos casos mais comuns é o rotacismo, quando o aluno escreve, por exemplo, **bicicreta** por **bicicleta**, ou **probrema** por **problema**.

Após a descrição dos erros presentes nos textos, o professor deve fazer um levantamento do perfil sociolinguístico desses educandos (idade, sexo, origem e grau de escolaridade das pessoas com quem convive, por exemplo) e da imagem que possuem da variante que utilizam. Essas informações o auxiliarão na elaboração de atividades pedagógicas para solucionar as dificuldades identificadas. Por fim, é necessário perceber se o processo pedagógico foi efetivo, alcançando os objetivos propostos.

É evidente que os problemas de escrita vão além daqueles relativos à ortografia. Contudo, não se pode negar que estes ocorrem de forma muito frequente nos textos de alunos em todos os níveis de escolarização e devem ser trabalhados com mais frequência pela escola, uma vez que a prescrição ortográfica faz parte das normas cultas da língua.

O domínio quase exclusivo dessas normas é restrito às elites dominantes. Essa restrição torna-se política e economicamente ratificada para a permanência da dominação sociocultural sobre a população proletariada. Por isso, Soares, M. (1992, p. 73) ressalta que o papel primordial da escola é a transformação.

Uma escola transformadora é, pois, uma escola consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e econômicas, e que, por isso, assume a função de proporcionar às camadas populares, através de um ensino eficiente, os instrumentos que lhes permitem conquistar mais amplas condições de participação cultural e política e de reivindicação social.

O domínio da língua padrão é considerado pela autora como o principal desses instrumentos, ao qual não se pode negar a primazia sobre as demais variedades da língua. Também não pode ser negado, embora o seja por adeptos de uma gramática única e normativa, preocupada somente em estabelecer regras e prescrever normas, o quão grande é a variação linguística no Brasil. Entre essa diversidade, é possível encontrar: variedades rurais, urbanas, literárias, e a chamada língua oficial. Esta é prescrita na gramática normativa e imposta em documentos oficiais e no ensino escolar.

As reflexões acerca do Diagrama de Análise e Diagnose de Erros apresentado por Bortoni-Ricardo (2005) serão retomadas posteriormente no capítulo em que são apresentadas as propostas de intervenção. No entanto, é importante ressaltar que se trata de um estudo com objetivos de orientar os alunos a minimizarem, em textos escritos mais monitorados, a ocorrência do que a autora chama de erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais, ou seja, transposições da fala para a escrita.

Monteiro, C. G. (2009) também concorda com a necessidade de auxiliar os alunos a perceberem que tais transposições podem comprometer, em alguns contextos, seu objetivo comunicativo. Acrescenta ser preciso que os professores desenvolvam estratégias que forneçam subsídios para os educandos se apropriarem das diferentes modalidades da língua, agindo com proficiência nas várias situações de comunicação nas quais estejam inseridos.

Para que tais transposições sejam evitadas, contudo, é necessário que professores e alunos reconheçam, assim como afirma Marcuschi (2007, p. 17), que “Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias”. Essa diferença deve ser considerada no momento do uso de cada modalidade da língua.

1.3 FALA E ESCRITA

Embora haja trabalhos que utilizem a terminologia *Oralidade e Escrita*, optou-se por adotar, aqui, a de *Fala e Escrita* por seguir as ideias apresentadas por Marcuschi (2007). Segundo o autor, fala e escrita são modalidades da língua, enquanto a oralidade é uma prática social que envolve a fala, e o letramento, uma prática social que engloba os textos escritos.

Marcuschi (2007) trata dos papéis da fala e da escrita sob o ponto de vista da linguística textual. Para ele, não há dicotomia entre as duas modalidades, considerando-as como variedades linguísticas distintas, que seguem,

necessariamente, normas distintas. Portanto, a escrita não é uma mera representação da fala.

O certo é que a escrita não representa a fala, seja sob que ângulo for que a observemos. [...] Fala e escrita são diferentes, mas as diferenças não são polares e sim graduais e contínuas. São duas alternativas de atualização da língua nas atividades sócio-interativas diárias. (MARCUSCHI, 2007, p. 46)

Essa afirmação do linguista vem ao encontro de uma preocupação constante neste trabalho: a de que os alunos estejam, justamente, utilizando a escrita para representar a fala. Isso justifica o estudo mais aprofundado da obra do autor.

Ainda segundo Marcuschi (2007), as distinções entre as duas modalidades iniciam-se na sua própria aquisição. Enquanto a fala é adquirida de forma natural, através de interações informais do dia a dia, a escrita necessita de relações formais de letramento, geralmente realizadas na escola. Apesar das diferenças, em ambos os casos, trata-se de usos reais da língua.

O autor diferencia fala e escrita, reafirmando, especialmente, suas diferentes funcionalidades comunicativas.

A **fala** seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral [...] Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos [...].

A **escrita** seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica [...]. Trata-se de uma modalidade de uso da língua complementar à fala. (MARCUSCHI, 2007, p. 25-26)

Embora na linguística textual, assim como na sociolinguística, afirme-se que fala e escrita são modalidades distintas com grande importância em seus respectivos contextos de produção, a escola, geralmente, prioriza o trabalho com a escrita em detrimento à fala. Isso ocorre, principalmente, por acreditar-se que os alunos já utilizam esta modalidade em seu dia a dia, o que os tornaria falantes proficientes. Esquece-se, no entanto, de que a fala possui variações dentro de um contínuum de monitoração estilística, como afirmam Labov (2008 [1972]) e Bortoni-

Ricardo (2005), e que tais variações devem ser apresentadas e ensinadas em sala de aula.

Não se pretende alegar com isso que se deva inverter o que vem sendo feito, dando primazia à fala sobre a escrita. Apesar de muitos acreditarem que a sociolinguística variacionista limite seus estudos aos textos orais, Scherre e Naro (2012, p. 149) asseguram que: “Embora o vernáculo seja o nosso foco principal, a pesquisa sociolinguística variacionista analisa a língua inserida no contexto social também a partir de narrativas formais, de gêneros escritos diversos”. Assim sendo, deve-se trabalhar o texto, oral ou escrito, em seu contexto real de produção, instrumentalizando o aluno para percorrer de forma autônoma as diversas possibilidades da língua.

Em suma, é importante auxiliar o educando na percepção de que:

- a) fala e escrita são modalidades distintas da língua;
- b) possuem regras e estruturas diferentes;
- c) embora ambas sirvam ao propósito de comunicar, tal objetivo não é alcançado da mesma forma;
- d) há muitas maneiras linguisticamente equivalentes para se dizer a mesma coisa;
- e) cada situação exigirá tanto uma modalidade quanto um grau de monitoramento diferenciados;
- f) o que é da fala pertence à fala, assim como o que é da escrita pertence à escrita (CAGLIARI, 1990).

Muitos problemas observados em textos escritos de alunos, tanto do EF quanto do Ensino Médio (EM), são causados pela transposição para esses textos de recursos próprios da fala.

Monteiro, C. G. (2009) aponta que muitos estudantes apresentam dificuldades na produção escrita, especialmente em situações mais monitoradas, em decorrência dessa transposição. Faz-se necessário, portanto, auxiliá-los a perceberem que tais escolhas podem comprometer, em alguns contextos, seu objetivo comunicativo.

Gurjel (2016) e Almeida, D. C. (2016) constataram que a transposição de processos fonológicos (monotongação, ditongação, rotacismo, apócope, síncope etc.) – os quais são relativos à fala – constitui um dos problemas observados nos

textos escritos de alunos de cidades do nordeste brasileiro. Nesse sentido, mantém-se o que Monteiro, C. G. (2009) já apontava.

Muitos fatores podem interferir na inteligibilidade de um texto. Mas, segundo Roberto (2016), quando se trata de textos escritos, é importante, por exemplo, que se conheça o sistema ortográfico da língua, para que escritor e leitor possam se compreender.

É necessário garantir que os futuros leitores e “escrevedores” conheçam as regras que comandam o jogo da escrita/leitura. Compreender como está organizada nossa ortografia é o primeiro degrau nessa longa escadaria que envolve a atividade de produção e compreensão textual. (ROBERTO, 2016, p. 143)

Palavras como *mar*, *ficar* ou *vir*, entre outras, ao serem grafadas sem o registro do rótico final (*má*, *fica*, *vi*) podem levar o leitor a uma interpretação diferente daquela pretendida pelo produtor do texto.

Nesse sentido, há uma aproximação entre os trabalhos de Roberto (2016) e Bortoni-Ricardo (2005). Ambas asseguram que a prescrição ortográfica não concebe variação por ser um sistema uno, que visa homogeneizar a grafia das palavras, facilitando a compreensão leitora.

Segundo Cagliari (1990), a criança (e aqui se pode incluir os jovens e adultos que frequentam o EF na modalidade da EJA) muitas vezes desconhece o sistema ortográfico e, por isso, escreve as palavras tal qual as pronuncia. Se, ao falar, ela emite a forma [ko'me], nada mais natural que represente graficamente “come”. Configura-se uma escrita de fala, repleta de um grande conhecimento fonético da língua.

A escola precisa, portanto, não tachar esse aluno como “burro”, “incapaz” ou “coitado”, e sim conscientizá-lo de que, por existirem muitas formas linguisticamente equivalentes para se dizer a mesma coisa, é importante que se tenha um sistema ortográfico único, que torne possível a leitura.

Segundo Cagliari (1990, p. 48), “A escola não pode tomar a atitude linguística de que vale tudo, de que não existe o certo e o errado, porque tudo comunica. Nada mais falso”. O contexto de produção e a situação de comunicação exigirão o grau de monitoramento do texto. Cabe à escola preparar o aluno para que possa circular adequadamente entre os vários estilos exigidos pela sociedade.

Dentro da educação de jovens e adultos, essa compreensão parece ainda mais urgente, uma vez que são pessoas que já estão inseridas em situações sociais que exigem tal circulação.

1.4 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Para começar a falar sobre a educação dos jovens e adultos brasileiros, é necessário esclarecer que todos os países bem sucedidos na universalização de sua educação básica estenderam seu acesso e conclusão a todas as faixas etárias de sua população. Mesmo aqueles que estivessem fora da idade própria para tal nível de escolaridade foram incluídos (ROMÃO, 2001).

Indo de encontro a essas experiências de sucesso, no Brasil, o ensino básico, e toda sua organização, é voltado para as crianças e adolescentes que frequentam o chamado ensino regular. Excluem-se, então, da forma de pensar a educação, as quase três milhões de pessoas matriculadas na EJA, segundo os dados preliminares do Censo Escolar de 2017, publicados no Diário Oficial da União (BRASIL, 2017).

Na verdade, os jovens e adultos que ficaram fora da educação formal⁷ só foram inseridos novamente nas salas de aula há bem pouco tempo e não de forma adequada. Para que se tenha uma melhor compreensão do que seja a EJA dentro da estrutura educacional brasileira, apresenta-se seu percurso de formação e o público que a compõe.

1.4.1 Constituição e Normatização

A história brasileira, de acordo com Soares, L. J. G. (2001), é marcada por uma visão hegemônica e restrita da educação, que só contemplava as crianças e

⁷ Compreende-se, aqui, a educação formal, segundo Gadotti (2005), como aquela que acontece, principalmente, dentro das escolas e universidades, tendo um currículo como diretriz educacional.

jovens de famílias socialmente favorecidas, deixando a grande maioria da população fora do ensino formal. Mesmo com o início da industrialização e a necessidade de se especializar a mão de obra operária, muitos continuaram sem acesso à educação, compondo a estatística de jovens e adultos analfabetos, analfabetos funcionais⁸ ou com baixo grau de escolaridade, ainda hoje existentes no país.

Ainda segundo Soares, L. J. G. (2001), somente com a Constituição de 1988, o Estado passou a ter, de fato, o dever de garantir o acesso à educação para aqueles que não o tiveram na idade adequada. No entanto, trinta anos depois, ainda existem “ações fragmentadas e desarticuladas, que surgem, desenvolvem-se e, muitas vezes, extinguem-se, sem que se resultem efetivamente em políticas de EJA” (SOARES, L. J. G., 2001, p. 206). Como exemplo dessa afirmação, pode-se citar a ação da Prefeitura Municipal de Belém, que possuía, até o ano de 2015, uma equipe de educadores especialmente destinados a pensar formações pedagógicas para professores da rede municipal de educação que trabalhavam com a EJA. Sem explicações, o grupo foi desfeito e seus membros redistribuídos para equipes que pensam a educação regular, comprovando a pouca importância que o poder público ainda concede à EJA.

A história da EJA no Brasil, enquanto modalidade de ensino da educação básica, apresenta-se da seguinte maneira:

1. A Constituição de 1988, no § 1º do artigo 208, torna obrigatória a oferta do EF às pessoas fora da idade considerada adequada, afirmando que:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 1991)

2. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) acrescentou, ao texto da Constituição, a ampliação da EJA para o EM, apregoando, no artigo 37, da seção V, do capítulo II, que “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental **e médio** na idade própria”. (BRASIL, 1996, destaque nosso).

⁸ “O conceito de analfabeto funcional, como o próprio adjetivo indica, deve, contudo, repousar sobre a falta de competência do indivíduo para ler e escrever os textos dos quais necessita em sua vida cotidiana familiar, social e de trabalho.” (SCLIAR-CABRAL, 2005, p. 1)

3. Até então, a idade própria para ingressar na EJA era 18 ou 21 anos, respectivamente, para o EF e o EM. Em 2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a EJA estabeleceu que o ingresso poderia se dar a partir dos 15 anos, no EF, e 18 anos, no EM. Essa redução na idade mínima introduziu um número cada vez maior de jovens ao grupo de pessoas que não puderam iniciar ou concluir a educação básica.

A EJA, portanto, foi constituída por meio da Lei 9.394/96, com o intuito, segundo as próprias DCN para a EJA (2000), de reparar uma dívida social para com aqueles que não tiveram acesso à escolarização na idade adequada. No entanto, segundo Soares, L. J. G. (2001, p. 221), essa reparação não vem sendo efetiva ao longo desses anos.

O direito à educação não está efetivamente garantido para jovens e adultos. É fundamental prosseguirem os esforços para que se garantam o acesso e a permanência dessa população em processos educativos de qualidade.

Corroborando com o postulado pelo autor, Romão (2001) destaca que a EJA não pode ficar paralela ao sistema, nem ser vista de forma compensatória. É preciso percebê-la como modalidade de ensino voltada para uma clientela específica.

Para que se possa oferecer uma educação de qualidade a essa clientela, faz-se necessário saber quem são esses jovens e adultos que frequentam, a partir dos quinze anos de idade, a EJA. Mais ainda, é preciso ter consciência de que essas pessoas vivem em diferentes contextos sociais e por que se costuma dizer que são um público bem distinto daquele que frequenta o chamado ensino regular.

1.4.2 Jovens e Adultos: sujeitos da EJA

O aluno da EJA não pode ser tratado como a criança do ensino regular. Para o adulto, é necessária a aplicação imediata do que está aprendendo em sala de aula. Ao mesmo tempo, segundo Gadotti (2001, p. 39), esse educando “apresenta-se temeroso, sente-se ameaçado, precisa ser estimulado, criar auto-estima pois a sua ‘ignorância’ lhe traz tensão, angústia, complexo de inferioridade.”

Oliveira, M. K. (2001, p. 15-16) apresenta de forma clara quem compunha o público que frequentava a EJA até o final da década de 1990. Esse adulto era “geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais, não-qualificado e com baixo nível de instrução escolar”. À definição apresentada pela autora, hoje, deve-se acrescentar aquelas pessoas que, mesmo tendo vivido sempre em áreas urbanas, porém nas periferias, optaram, por razões diversas, geralmente de ordem financeira, por outras atividades em detrimento à escola, abandonando seus estudos, às vezes, por um longo tempo.

A autora define, ainda, quem é o jovem que frequenta a EJA: “ele é também um excluído da escola [...]. É bem mais ligado ao mundo urbano, envolvido em atividades de trabalho e lazer mais relacionadas com a sociedade letrada, escolarizada e urbana” (OLIVEIRA, M. K., 2001, p. 16). Na atualidade, percebe-se um grande “rejuvenescimento” da EJA, na medida em que se encontram, em muitas salas de aula, mais jovens do que adultos. E esses jovens, cada vez mais jovens, estão ali, muitas vezes, por imposição do próprio sistema educacional. São adolescentes “reprovados” por vários anos, que são “indisciplinados” e “influenciam” negativamente os colegas mais novos e que, por essas razões, são transferidos do ensino regular para a EJA.

Ao vivenciar a realidade das salas de aula do ensino noturno, é possível perceber o quão excludente pode ser a escola pública brasileira. Pode-se perceber, ainda, que os responsáveis por essa educação (incluídos aqui todos os envolvidos diretamente no processo educacional), a qual deveria ser inclusiva e transformadora, não estão preparados para lidar com questões de indisciplina e de lacunas de aprendizagem.

Este é o público-alvo da pesquisa aqui apresentada, jovens e adultos que:

- a) possuem várias experiências de letramento;
- b) trazem consigo uma gama de conhecimentos sobre o uso concreto da língua, especialmente de práticas da oralidade;
- c) transferem para a escrita formal, que ainda lhes é algo distante, regularidades da fala tão comum;
- d) vivem, geralmente, em áreas de risco da periferia de Belém;
- e) foram excluídos, por quaisquer das razões já mencionadas, da escola regular.

A partir da Conferência de Jomtien, em 1990, foram definidas, segundo

Soares, L. J. G. (2001), as Necessidades Básicas de Aprendizagem (Neba) como sendo os conhecimentos voltados para a sobrevivência, para o desenvolvimento de suas capacidades, para a preparação para o trabalho, entre outros. No entanto, ainda segundo o autor,

(...) a principal pergunta da EJA não deve ser sobre as necessidades básicas de aprendizagem, e sim sobre as necessidades básicas em geral, e dos jovens e adultos em situação de pobreza em particular. A EJA deve perguntar primeiro que realidade há de transformar, e depois o que pode fazer a educação para que essa transformação seja da melhor qualidade. (SOARES, L. J. G., 2001, p. 211-212)

Ao postulado pelo autor, acrescenta-se, aqui, a necessidade de ampliar essa reflexão para todos os níveis de aprendizagem. Uma educação transformadora deve estar presente em todas as etapas de ensino de todas as escolas deste país.

O acesso dos jovens e adultos a essa educação de qualidade, que lhes permita circular de forma adequada pelas várias interações sociais de que participem, mais do que um direito é uma necessidade, uma vez que “Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea” (BRASIL, 2000, p. 05). Por isso, a EJA visa não somente desenvolver as competências necessárias ao aprendizado dos conteúdos escolares, como também ampliar a capacidade de participação social dos alunos no exercício da cidadania. E que melhor instrumento para alcançar esse fim se não a linguagem e seus múltiplos usos e tecnologias?

A própria Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2002, p. 12) afirma que:

A necessidade do uso da linguagem se manifesta em uma série de circunstâncias: da leitura de placas à de jornais, textos científicos, poemas e romances; da comunicação monitorada de pensamentos próprios e alheios, por escrito ou oralmente, a situações mais informais. [...]

O aluno deve perceber que a língua é um instrumento vivo, dinâmico, facilitador, com a qual é possível participar ativa e essencialmente da construção da mensagem de qualquer texto.

O trabalho com a linguagem em salas de aula da EJA precisa estar inserido de forma contextualizada na vivência desses alunos que trazem consigo um histórico de reprovação, evasão e falta de oportunidades. Assim como o público-alvo

dessa modalidade de ensino vem se modificando ao longo dos anos, o currículo pensado para ela deve acompanhar tais mudanças, a partir do conhecimento que se vai adquirindo acerca da realidade dos alunos.

Também se faz necessário pensar em materiais didáticos voltados para o aluno da EJA, correspondendo aos seus anseios e necessidades.

Outro tema em questão é o da metodologia apropriada, muito presente em cursos, em documentos e na legislação pertinentes à EJA. O enfoque a partir da diversidade cultural nos possibilita explorar e trabalhar a riqueza existente na realidade. Desenvolver metodologias apropriadas aos jovens e adultos é estabelecer nexos entre os interesses e as necessidades dos mesmos e a realidade na qual estão inseridos. (SOARES, L. J. G., 2001, p. 220)

A fim de produzir atividades que fossem significativas e condizentes com o que prega a proposta curricular para a EJA, auxiliar os educandos em produções textuais escritas mais monitoradas e, assim, permitir-lhes maior circulação social, realizou-se análise de textos escritos de alunos de terceira e quarta totalidades da EJA de uma escola pública em Belém do Pará.

A partir de tal análise, percebeu-se a transposição, para esses textos, de fenômenos fonético-fonológicos, dentre os quais, a maior recorrência foi o não registro da consoante –R em coda silábica. Por essa razão, expõe-se uma compreensão acerca de tal processo e de como se dá sua realização na fala e na escrita do PB.

2 O RÓTICO

o /r/ em coda silábica é o fonema com possibilidade de se realizar com o maior número de variantes no português do Brasil, principalmente quando se consideram as dimensões diatópico-regionais. (AGUILERA, 2008, p. 01)

O rótico é objeto de estudo de linguistas há algum tempo. Muitos fatores chamam atenção sobre ele, entre os quais destaca-se sua diversidade de realizações.

O registro do rótico ou a ausência deste, em textos escritos, é objeto de análise deste trabalho. Por isso, faz-se necessário apresentar o que já foi observado sobre ele.

2.1 ESTUDOS EM LINHAS GERAIS

Para que se possa analisar uma variável, é necessário conhecer as variantes em disputa.

é imprescindível que, em primeiro lugar, apresente, defina e caracterize detalhadamente cada uma dessas concorrentes. É somente a partir do perfil individual das variantes que você poderá explorar as armas de que cada uma dispõe, bem como avaliar os contextos mais favoráveis à derrota de uma e à vitória de outra. (TARALLO, 1997, p. 33)

Seguindo o pensamento do autor, apresenta-se um levantamento acerca dos estudos sobre o /R/ em coda silábica.

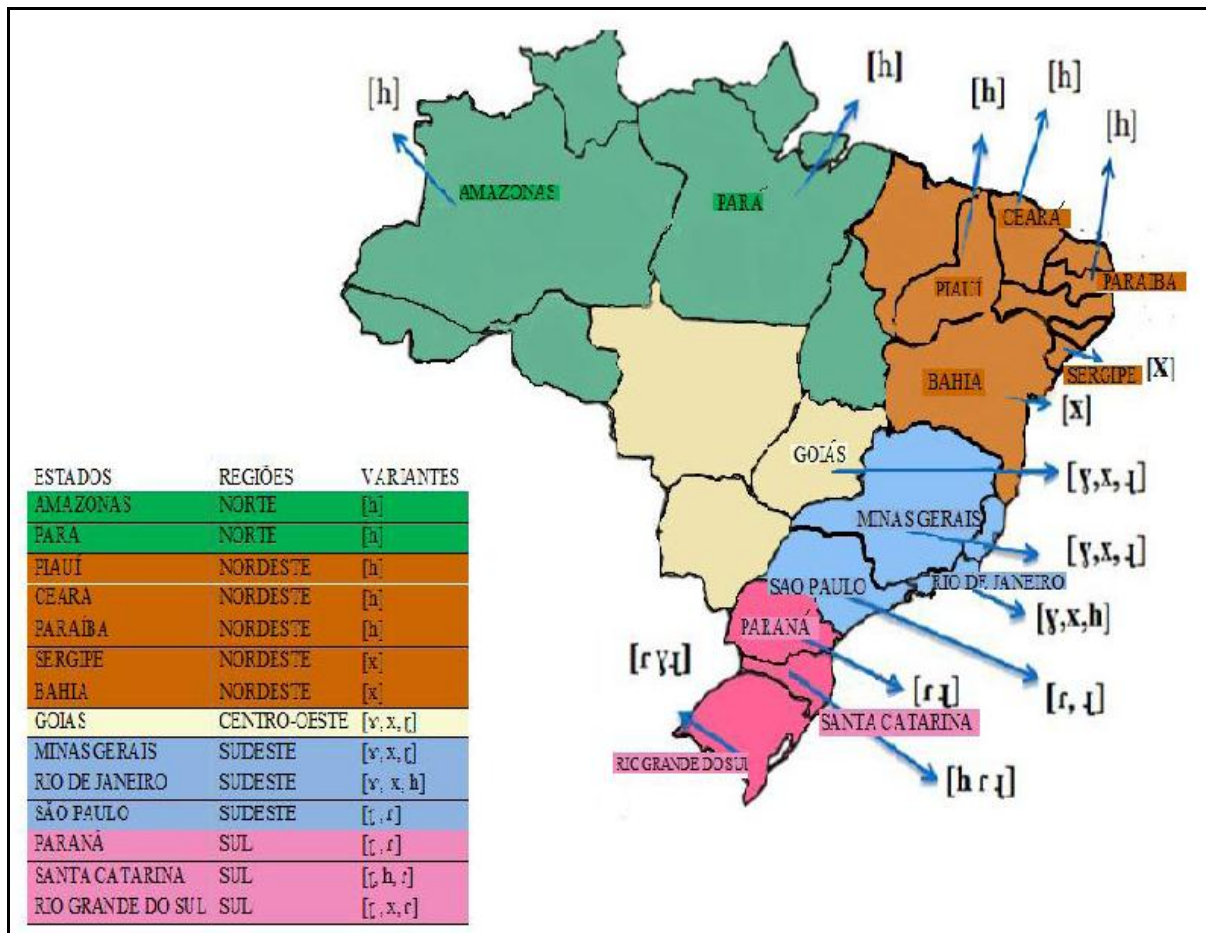
O uso do rótico no PB vêm sendo alvo de estudos de ciências da linguagem como a Fonética, a Fonologia e a Sociolinguística há algum tempo, especialmente por sua grande variação, percebida como marca regional e social dos falantes. Callou (1996, p. 465), por exemplo, afirma que o /R/ apresenta “em posição de coda silábica, um elevado grau de polimorfismo, prestando-se exemplarmente, à

caracterização da variação no português do Brasil”. Bisol (1999) declara serem múltiplas as variantes (vibrante, fricativa velar, uvular, aspirada, vibrante simples, ou retroflexa) para o /R/ posvocálico no PB. Segundo Callou, Moraes e Leite (2013), o /R/ pode realizar-se na oralidade, em coda silábica, como vibrante alveolar [r], tepe [r], vibrante uvular [ʁ], retroflexa [ɻ], fricativa velar/uvular [x], glotal [h] ou zero Ø. Em coda interna, há uma clara oposição entre os dialetos do Sul e os do Rio de Janeiro, Salvador e Recife. Enquanto aqueles utilizam, majoritariamente, o tepe alveolar, estes privilegiam as fricativas velar e glotal. Já em coda externa, a variante zero supera as demais em todas as regiões estudadas, exceto em Porto Alegre.

Corroborando com o que foi apresentado pelos autores, Almeida, E. F. e Kailer (2016) declaram, pautadas em Lindau (1985), que o fato de serem grafados com a mesma letra seja, provavelmente, a única característica que une a classe fonética dos róticos, tal a quantidade de diferenças entre suas realizações. Alegam, ainda, que essas realizações são socialmente avaliadas de formas distintas, sendo algumas estigmatizadas ([r], [r̄], [ɻ]) e outras prestigiadas ([h̄], [h], [ʁ], [x], [r]).

As estudiosas apresentam, ainda, uma distribuição das realizações do rótico pelo Brasil através do mapa a seguir.

Figura 2 – Mapa das Variantes Róticas no Brasil



Fonte: Almeida, E. F. e Kailer, 2016, p. 226 (Adptado de Lima, 2013)

As variadas possibilidades de realização do /R/ em coda silábica externa, segundo Callou, Moraes e Leite (2013), podem ser consideradas como um processo de enfraquecimento, podendo chegar ao apagamento desse segmento. Tal processo pode ser assim representado:

$$r \Rightarrow \text{ɾ} \Rightarrow x \Rightarrow h \Rightarrow \emptyset$$

Sua pronúncia como fricativa glotal surda, imediatamente anterior à variante zero, é predominante em muitos dialetos nos dias de hoje, dentre os quais se pode citar o utilizado em Belém do Pará, localidade alvo nesta pesquisa.

2.1.1 O Apagamento do /R/ em Coda Silábica na Oralidade

Se o rótico vem sendo muito estudado nos últimos anos, mais ainda se tem pesquisado acerca do seu cancelamento em coda silábica. Esse apagamento é um exemplo de variação livre, a qual ocorre, segundo Dubois et al. (1993 apud Monteiro, J. L., 2000, p. 63), quando “duas unidades linguísticas figuram no mesmo ambiente e podem ser substituídas uma pela outra, sem que haja uma diferença no sentido referencial da palavra ou da frase”. Trata-se, também, de um processo que, principalmente em coda externa de verbos (como em /kã'taR/ > /kã'ta/), aparentemente caminha para uma mudança linguística (CALLOU et al., 1998; OLIVEIRA, M. B., 2001; GARRÃO NETO, 2009; CALLOU, MORAES, LEITE, 2013; AGUILERA, KAILER, 2015).

Callou et al. (1998), por exemplo, destacam que a apócope do /R/ em coda silábica foi associada durante muito tempo a indivíduos com pouca ou nenhuma instrução. Hoje, o fenômeno perdeu tal estigma e já é utilizado por pessoas com qualquer grau de escolarização, mesmo em situações mais monitoradas.

Garrão Neto (2009) reforça tal pensamento ao apresentar a supressão do /R/ em infinitivos verbais como sendo uma das construções fonéticas em uso e que vão de encontro às normas ensinadas pela escola.

Em estudo realizado em Itaituba-PA, Oliveira, M. B. (2001) constatou que os informantes com menos tempo de escolarização apagam mais o /R/ do que os mais escolarizados. Tal constatação converge com o estudo de Aguilera e Kailer (2015) que, ao analisarem o apagamento na região sul do Brasil, concluíram que ocorre principalmente nas falas menos monitoradas, em coda externa de verbos e por pessoas com menor grau de escolaridade.

Callou, Moraes e Leite (2013) concluem que o processo de apagamento está relacionado à região de origem do falante, a sua faixa etária, à classe morfológica da palavra e à extensão do vocábulo. Justificam o fato de o apagamento ser produtivo em coda (final da sílaba) e não em onset/ataque (início da sílaba) pela constituição silábica do português. A apócope em coda torna a sílaba aberta, dentro do padrão consoante-vogal (CV), e em ataque, levaria ao padrão vogal (V), o qual não é desejável na língua por possibilitar uma sequência de várias vogais.

Uma resposta pode ser encontrada no Princípio de Sequenciamento da Sonoridade, que exige o aumento da sonoridade dos *onsets* silábicos na direção do núcleo e a sua diminuição a partir do núcleo para a coda. (CALLOU; MORAES; LEITE, 2013, p. 185)

Assim, o enfraquecimento do /R/, e até seu apagamento, é uma forma de aumentar a distância entre a sonoridade do núcleo silábico e sua coda.

Por fim, segundo Roberto (2016, p. 120), o apagamento do rótico em coda externa, como em /pe'gaR/ > /pe'ga/, “evidencia uma tendência comum na fala atual, em que o rótico final dos verbos no infinitivo não aparece na fala, gerando, inclusive, dificuldade na escrita de crianças”.

O processo fonético-fonológico de apócope do /R/ parece estar ocorrendo, portanto, por uma acomodação articulatória dos falantes, confirmando o pensamento de Monteiro, J. L. (2000, p. 111) de que “[...] as mudanças ocorrem no sentido de tornar a língua mais fácil.” Esse processo, contudo, conforme afirmou Roberto (2016), está sendo transposto para a escrita, tornando-se necessária a investigação de como vem ocorrendo tal transposição.

2.1.2 O Não Registro do – R em Coda Silábica na Escrita

O apagamento do rótico em coda silábica na fala vem sendo transposto, ocasionando o não registro desta consante em textos escritos.

Partindo do pensamento de Cagliari (1990, p. 103) de que “A escrita, seja ela qual for, tem como objetivo primeiro permitir a leitura. A leitura é uma interpretação da escrita que consiste em traduzir os símbolos escritos em fala”, percebe-se a importância de grafar corretamente as palavras, a fim de facilitar a comunicação entre quem escreve e quem lê. Distinguir graficamente, por exemplo, entre *falar* e *fala* é bastante significativo, em alguns contextos, para a compreensão do que se quer dizer.

Contudo, o não registro do –R, na escrita, aparentemente, não tem recebido tanta atenção da escola, provavelmente por não ser tão marcado, o que colabora para sua ocorrência mesmo em textos mais monitorados. A falta de trabalhos pedagógicos que tratem desse fenômeno é explicada por se tratar de um erro advindo, segundo Bortoni-Ricardo (2005), de processos fonológicos graduais,

ou seja, que já não são estigmatizados pela sociedade. A autora ressalta, no entanto, ser tarefa da escola instrumentalizar o aluno a utilizar os recursos comunicativos adequados para circular entre os estilos monitorados da língua, aqueles que exigem mais atenção e maior grau de planejamento.

Bortoni-Ricardo (2005) apresenta um exemplo de apagamento do /R/ na leitura realizada por um aluno em sala de aula. Pelo comentário da autora, percebe-se o quão enraizado se encontra, na oralidade do PB, o fenômeno da apócope. Percebe-se, também, a preocupação com a transposição que vem ocorrendo da fala para a escrita.

A leitura do aluno do infinitivo “sofrer” como “sófre” é bastante reveladora da extensão da regra de supressão do /r/ final nos infinitivos e de sua interferência na escrita. A regra é tão produtiva em seu repertório que o aluno não reconhece o infinitivo do verbo e o lê como se fosse a terceira pessoa do indicativo presente. As duas formas – “sofrer” e “sofre” – parecem ter-se neutralizado em sua escrita/leitura, embora, na sua comunicação oral, ele use uma como oxítone e outra como paroxítone. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 194)

Talvez por essa falta de percepção, dos próprios envolvidos no processo educativo, de tal cancelamento ser considerado um erro na escrita formal, poucos são os trabalhos voltados para o tema. Embora muito se tenha pesquisado acerca do apagamento do /R/ na oralidade, poucos são os estudos em relação à escrita. Os trabalhos encontrados para compor a base teórica desta pesquisa, (ALMEIDA, D. C., 2016; GURJEL, 2016) são dissertações do Mestrado Profissional em Letras, ou seja, estudos recentes, uma vez que o Profletras é um programa com menos de cinco anos de existência. Percebe-se, portanto, urgente que a Sociolinguística, especialmente a Educacional, trate com mais ênfase a variação percebida nos textos escritos, equiparando sua investigação àquela realizada na fala.

Em sua dissertação, Almeida, D. C. (2016) apresenta o tratamento de dois problemas ortográficos específicos e inter-relacionados verificados em duas turmas de oitavo ano em uma escola pública de Fortaleza-CE: o não registro do –R em coda final de verbos no infinitivo e a inserção desse rótico no final de palavras como forma de hipercorreção, formando, indevidamente, o infinitivo verbal. A autora analisou textos escritos de seus alunos, verificando um considerável número de ocorrências desses dois processos, especialmente o não registro da consoante. Após análise,

concluiu ser a transposição de processos fonológicos para a escrita uma das causas desse problema ortográfico.

Seguindo uma metodologia parecida, Gurjel (2016) trabalhou a não grafia da consoante R em verbos no infinitivo de textos escritos de alunos do oitavo ano de uma escola estadual da cidade de Caraúbas-RN. E, assim como Almeida, D. C. (2016), comprovou que tal processo é uma transposição das realizações orais dos alunos para a escrita. Demonstrou, ainda, sua preocupação com a não intervenção da escola nesse fenômeno, o que, segundo ela, vem contribuindo para que os erros de escrita prossigam durante os anos de escolarização dos educandos.

O que torna mais preocupante a análise é a continuidade do problema, visto que, os alunos que não conseguem corrigir esta falha, chegam ao ensino médio e à universidade escrevendo com a subtração da consoante em questão, não só os verbos, mas, outros vocábulos. (GURJEL, 2016, p. 12)

Assim como os trabalhos citados analisaram a transposição do apagamento do /R/ em localidades específicas, o presente estudo investiga tal processo na cidade de Belém do Pará. Para que se possa compreender como a transposição do cancelamento do /R/ acontece, influenciando a escrita de alunos da EJA, assim como de outras modalidades de ensino, apresenta-se o funcionamento dessa variante na cidade investigada.

2.1.3 O Apagamento do Rótico na Oralidade em Belém (Projeto ALiB)

De acordo com o *site* da Belemtur⁹, Santa Maria de Belém do Grão Pará, ou simplesmente Belém do Pará, está localizada ao nordeste do estado, a 120 km do mar e 160 km da linha do equador. Possui aproximadamente 1.059,406 km² (IBGE) de área territorial. Foi fundada em 12 de janeiro de 1616 e é banhada pelo rio Guamá e pela Baía do Guajará. Sua economia gira, principalmente, em torno do comércio e de serviços, e sua população é de 1.393.399 (censo 2010). Muitos dos seus moradores vieram do interior do estado, em busca de oportunidades. Essas

⁹ Disponível em: <<http://www.belem.pa.gov.br/belemtur/site/>>. Acesso em: 05 ago. 2018.

peças, segundo COHRE¹⁰ (2006), ocuparam áreas de baixada, onde convivem com diversos problemas, como o acúmulo de lixo nos canais, o que gera alagamentos.

Trata-se de uma cidade com grande peculiaridade alimentar, com sabores exóticos como do cupuaçu e do tucupi, e também um inconfundível vernáculo, que possui até um dicionário próprio: o “Dicionário Papa Xibé”¹¹. Nele, são trazidas palavras como “*Carapanã*: pernilongo, mosquito; e *Jerimum ou Jurumum*: abóbora, fruto da aboboreira”, entre tantas outras.

Figura 3 – Mapa do Estado do Pará



Fonte: Banco de Dados Geográficos. Disponível em: <<http://geogeral.com/h/m/b/brpa.htm>>
Acesso em: 05 out. 2018

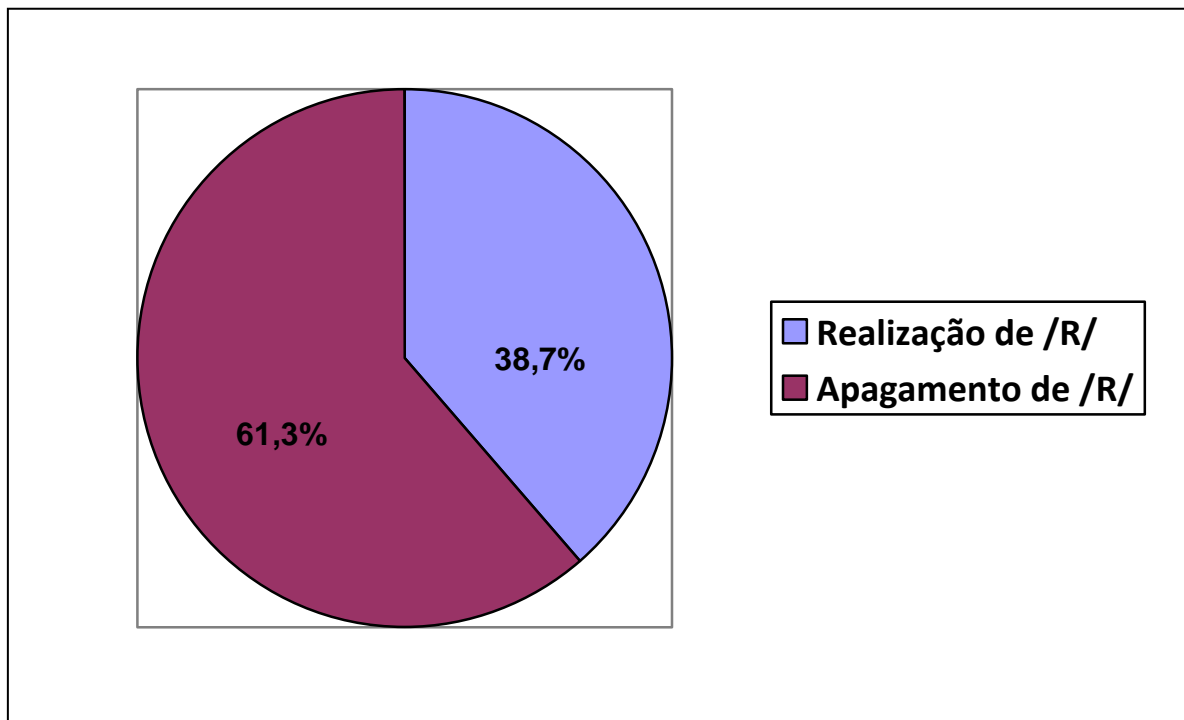
¹⁰ “O Centro pelo Direito à Moradia contra Despejos (COHRE) é uma organização não governamental internacional e independente de direitos humanos, estabelecida em 1994, comprometida em assegurar o pleno gozo dos direitos econômicos, sociais e culturais para todos, em todos os lugares, com um foco particular no direito à moradia adequada.” (Disponível em: <<http://www.ceap.br/material/MAT23022012190943.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2018)

¹¹ O *Dicionário Papa Xibé* é uma construção coletiva, disponibilizada na internet, cuja finalidade é reunir o maior número possível de palavras e expressões tipicamente paraenses. (Disponível em: <<https://artepapaxibe.wordpress.com/dicionario/>>. Acesso em: 05 ago. 2018)

No que se refere à pronúncia do rótico, as variantes¹² predominantes em Belém do Pará, conforme a carta F04 C2 do Atlas Linguístico do Brasil – ALiB, são as fricativas posteriores glotal e velar. Como acontece, de modo geral, no falar brasileiro, o apagamento do /R/ entre os belenenses é bastante produtivo, e seu predomínio ocorre em coda externa de verbos (AGUILERA; KAILER, 2015).

A seguir, são apresentados os resultados¹³ quanto ao apagamento do /R/ em coda externa, na oralidade, pautados em dados da fala de quatro informantes de Belém que foram estratificados, pela equipe do ALiB (COMITÊ, 2001), conforme o sexo, faixa etária e escolaridade.

Gráfico 1 – Apagamento do /R/ em dados orais de Belém do Pará



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do ALiB.

De acordo com a análise dos dados apresentados no gráfico 1, é possível verificar que o apagamento do /R/ em coda silábica externa (61,3%) supera a realização desse segmento (38,7%) na fala dos quatro informantes inqueridos pela

¹² “Entendemos então por variantes as diversas formas alternativas que configuram um fenômeno variável, tecnicamente chamado de variável dependente. (...) Uma variável é concebida como dependente no sentido que o emprego das variantes não é aleatório, mas influenciado por grupos de fatores (ou variáveis independentes) de natureza social ou estrutural”. (MOLLICA, 2012, p. 11)

¹³ Os resultados apresentados foram utilizados na elaboração do Artigo intitulado **Apagamento do –R na Oralidade e na Escrita em Belém do Pará, Brasil**, submetido para publicação nos Anais do SIPLE 2017, que ocorreu em Lisboa, em 2017.

equipe do ALiB. Essa verificação confirma a coexistência das duas variantes, portanto da variação.

Segundo Scherre e Naro (2012), uma vez identificada a variação, é fundamental reconhecer os fatores linguísticos e extralinguísticos que favorecem ou desfavorecem o uso de cada variante.

Tendo em vista que o pressuposto teórico de que a variação linguística não é aleatória, é fundamental identificar conjuntos de circunstâncias linguísticas e sociais (restrições) que tendem a favorecer ou desfavorecer o uso de uma ou outra variante, assim se correlacionando ao uso da variável dependente sob análise. (SCHERRE; NARO, 2012, p. 148)

São apresentados, portanto, os fatores destacados pelo programa *Goldvarb X* como os mais relevantes para a implementação da variante apagamento do /R/.

É interessante destacar que o percentual exposto no gráfico 1 se refere aos três estilos de produção de fala: leitura (mais monitorado), entrevista (monitorado) e relato (menos monitorado). O grau de monitoramento varia tal qual o contínuo apresentado por Bortoni-Ricardo (2005) e reproduzido no tópico 1.2.2 neste trabalho. Cada um desses estilos apresenta atuação diferente em relação à aplicação do apagamento do /R/, conforme é possível verificar no quadro 2.

Quadro 2 – Atuação da variável estilo de produção de fala para a implementação do apagamento do /R/, na oralidade, em coda externa

Estilo de produção de fala	Aplicação/Ocorrências	%	Peso relativo ¹⁴
Leitura	16/52	31	0.130
Entrevista	38/58	65,4	0.401
Relato	73/94	77,7	0.801
Input:0,690 Significância:0,001			

Fonte: Elaborado pela autora com base nos resultados obtidos por meio da análise de dados do ALiB.

Por meio do estilo de produção de fala, segundo Labov (2008 [1972]), é

¹⁴ Os resultados em peso relativo devem ser lidos como neutros, quando estiverem próximos a 0,500, como menos favoráveis quando estiverem próximos de 0,000, e como mais favoráveis ao apagamento do /R/ quando se aproximarem de 1,000.

possível verificar qual variante o informante considera de maior prestígio e qual faz parte de seu vernáculo. Isso ocorre porque, no estilo mais monitorado, a tendência é de o informante produzir a variante que considera mais prestigiada na comunidade, enquanto, no estilo menos monitorado, aquele em que o informante se envolve emocionalmente com o fato narrado, ele faz uso da variante vernacular. Diante disso, analisando o quadro 2, pode-se verificar que, nos dados obtidos do Questionário Fonético Fonológico (QFF) do ALiB, no estilo mais monitorado, o de leitura (0,130), e no estilo monitorado, de entrevista (0,401), não há favorecimento à aplicação da regra de apagamento do /R/. Por outro lado, o relato (0,801), quando o informante é levado a narrar um fato marcante em sua vida, é bastante favorável à aplicação da regra em estudo. Ou seja, quando o informante presta menos atenção à própria linguagem, usa a variante que está presente em seu vernáculo. Esse resultado encontra respaldo em outros estudos sobre dados da oralidade no falar brasileiro (AGUILERA, KAILER, 2015; ALMEIDA, E. F., KAILER, 2015; entre outros) nos quais se destacam, conforme citado anteriormente, que, em algumas localidades do Sul do Brasil, o apagamento é categórico em coda externa de verbos no infinitivo em discursos menos monitorados.

Quadro 3 – Atuação da variável classe morfológica para a implementação do apagamento do /R/, na oralidade, em coda externa

Classe Morfológica	Aplicação/Ocorrências	%	Peso relativo
Verbos	104/147	70,7	0,605
Não verbos	21/57	36,8	0,250
Input:0,690 Significância:0,001			

Fonte: Elaborado pela autora com base nos resultados obtidos por meio da análise de dados do ALiB.

No quadro 3, confirmam-se os resultados já apresentados por outros autores (AGUILERA, KAILER, 2015; ALMEIDA, E. F., KAILER, 2015; entre outros) de que os verbos no infinitivo são a classe morfológica mais favorável ao apagamento do /R/, principalmente se aliada ao contexto menos monitorado. Tal cancelamento, em verbos (comer > comê), é visto por Bortoni-Ricardo (2005, p. 28) como um traço gradual, que determina “uma estratificação gradual ao longo do *continuum* socioletal e funcionam também como marcadores de registro”. Em outras

palavras, trata-se de um processo não estigmatizado, utilizado por qualquer falante em situações comunicativas menos monitoradas. Em nomes (senhor > senhô), no entanto, é considerado, segundo Cyranka (2015), como um traço descontínuo, isto é, estigmatizado e que marca, em algumas localidades, a fala de pessoas com baixo grau de escolaridade.

No quadro 4, apresenta-se a atuação do contexto extensão silábica para o apagamento do /R/.

Quadro 4 – Atuação da variável extensão silábica para a implementação do apagamento do /R/, na oralidade, em coda externa

Extensão Silábica	Aplicação/Ocorrências	%	Peso relativo
Monossílabos	11/33	33,3	0,117
Dissílabos	78/127	61,4	0,549
Trissílabos	24/31	77,4	0,616
Polissílabos	12/13	92,3	0,891
Input:0,690 Significância:0,001			

Fonte: Elaborado pela autora com base nos resultados obtidos por meio da análise de dados do ALiB.

O último contexto selecionado para a implementação do apagamento do /R/, na oralidade, em coda externa, foi a extensão silábica. Os monossílabos (ter > tê; mar > má) são os menos favoráveis (0,117) ao apagamento. É possível verificar que, conforme aumenta o número de sílabas do vocábulo (dissílabos (0,549), trissílabos (0,616) e polissílabos (0,891)), o favorecimento amplia-se também. Isso ocorre, provavelmente, no caso dos monossílabos, por serem vocábulos curtos e, ao perder um segmento, muitas vezes, podem sofrer alteração no valor semântico, como acontece com **mar**, que sem /R/ pode deixar de ser um substantivo para tornar-se um adjetivo (má). Já no caso dos vocábulos mais extensos, como liquidificador > liquidificadô, além da economia linguística, não há alteração semântica, fato que talvez justifique o favorecimento ao apagamento do /R/ nesse contexto.

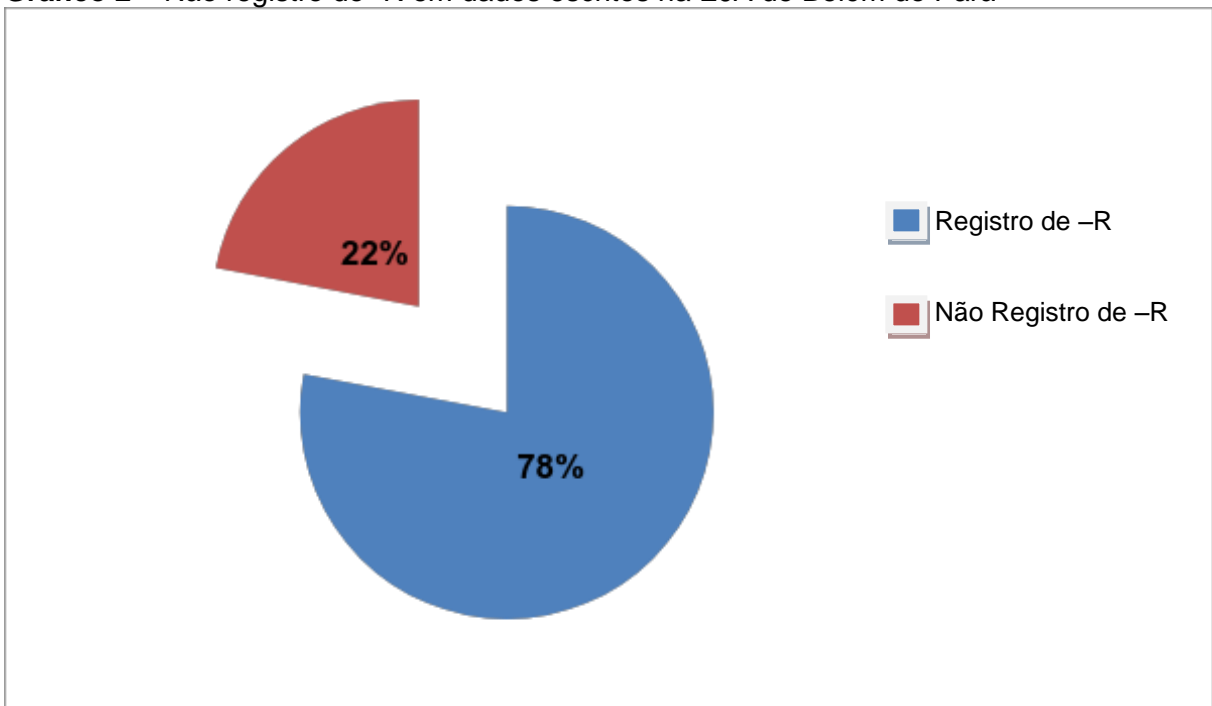
Após a análise dos dados apresentados, é possível perceber como funciona a realização e o apagamento do rótico em coda silábica externa na oralidade em Belém do Pará. Os resultados encontrados serviram como base para

comparação e compreensão de como o fenômeno ocorre na escrita.

2.1.4 O Não Registro do Rótico na Escrita em Belém

A partir do recorte de dados retirados dos textos escritos dos alunos das turmas investigadas, chegou-se à seguinte análise.

Gráfico 2 – Não registro do -R em dados escritos na EJA de Belém do Pará



Fonte: Elaborado pela autora com base na análise da produção escrita dos alunos da EJA.

No gráfico 2, apresenta-se a porcentagem de não registro em relação ao número de ocorrências da variante -R em coda silábica externa. Ao analisá-lo, pode-se perceber que, embora os números demonstrem uma quantidade de não registro menor que a de registro, trata-se de um percentual significativo, especialmente considerando serem textos escritos em uma situação de comunicação mais monitorada (um trabalho escrito em sala de aula). Podendo-se inferir que, embora seja considerado na escrita como um erro decorrente de regras fonológicas graduais (BORTONI-RICARDO, 2005), o apagamento do -R, assim como deixou de ser estigmatizado na fala (CALLOU et al., 1998; MONARETTO, 2000; AGUILERA, KAILER, 2015; ALMEIDA, E. F., KAILER, 2015; entre outros), começa a ser utilizado também em textos escritos, mesmo em situações mais monitoradas.

Para compreender melhor como esse processo efetiva-se na escrita, fez-se necessária uma análise de seus contextos linguísticos e extralinguísticos, pois, segundo Labov (2008 [1972]), Tarallo (1997), Scherre e Naro (2012), entre outros estudiosos, as variantes podem ser influenciadas pelo próprio ambiente linguístico e/ou por pressões de ordem externa ao sistema. Tal análise é apresentada, a seguir, conforme o grau de relevância apontado pelo programa *Goldvarb X* para aplicação da regra variável de não registro do –R.

Quadro 5 – Atuação da variável sexo para a implementação da variante não registro do –R, na escrita, em coda externa

Sexo	Aplicação/Ocorrências	%	Peso Relativo
Feminino	40/172	23.3%	0.587
Masculino	20/105	19%	0.360

Fonte: Elaborado pela autora com base na análise da produção escrita dos alunos da EJA.

A variável sexo foi a primeira a ser selecionada pelo programa *Goldvarb X* como mais relevante para aplicação da regra de não registro do –R. No quadro 5, o peso relativo confirma o que os percentuais apontam: o sexo feminino favorece a implementação da variante em estudo.

Alguns autores já versaram sobre a influência feminina na variação linguística. Fischer (1958) afirma que a forma de prestígio tende a predominar na fala feminina. Labov (2008 [1972]) assegura haver uma tendência de as mulheres implementarem as formas inovadoras e evitarem as construções estigmatizadas, privilegiando as formas de prestígio. Mollica, Paiva e Pinto (1989) afirmam que, em relação à supressão variável da vibrante nos grupos consonantais na variedade carioca, as mulheres utilizam mais a forma padrão do que os homens. Scherre (1996) mostra em seu estudo que a presença de marca de plural em todos os elementos do sintagma nominal (SN), referente à variante mais prestigiada, é mais recorrente entre falantes do sexo feminino.

Analisando os dados do quadro 5 em conjunto com o postulado por esses autores, pode-se supor que, se as mulheres estão usando a variante não registro do -R, ela não é vista de forma desprestigiada na comunidade investigada.

Outra variável observada neste estudo, e apresentada a seguir, diz respeito à relação entre a faixa etária dos informantes e a implementação da variante não registro do –R.

Quadro 6 – Atuação da variável faixa etária para a implementação da variante não registro do -R, na escrita, em coda externa

Faixa Etária	Aplicação/Ocorrências	%	Peso Relativo
1 (15 A 20 ANOS)	33/134	24.6%	0.728
2 (MAIOR DE 20 ANOS)	27/143	18.9%	0.285

Fonte: Elaborado pela autora com base na análise da produção escrita dos alunos da EJA.

O segundo contexto mais relevante para a implementação do não registro foi a faixa etária. Observa-se, no quadro 6, que a faixa etária 1 (pessoas entre 15 e 20 anos) é bastante favorável à implementação da variante em estudo (0.728), especialmente se comparado com a faixa etária 2 (pessoas acima de 20 anos), a qual possui um peso relativo bem menor (0.285).

Tal análise encontra respaldo no estudo feito por Naro (2012), no qual o autor demonstra a preferência das pessoas mais velhas por formas mais antigas e dos jovens pelas variantes inovadoras. Isso pode ser considerado mais um indício de mudança linguística efetiva, em se tratando do não registro da variante –R ou, ao menos, de prolongamento de seu uso.

Outra variável relevante para a implementação da variante em estudo é a origem dos informantes.

Quadro 7 – Atuação da variável origem para a implementação da variante não registro do -R, na escrita, em coda externa

Localidade	Aplicação/Ocorrências	%	Peso Relativo
Capital	44/192	22.9%	0.573
Interior	16/85	18.8%	0.339

Fonte: Elaborado pela autora com base na análise da produção escrita dos alunos da EJA.

A análise do quadro 7 também conduz à hipótese de que tal variante não é vista de forma estigmatizada pela comunidade investigada. Os informantes nascidos na capital não estão registrando o segmento –R em coda silábica externa mais do que aqueles nascidos no interior do estado. Analisando-se esse dado em

conjunto com a afirmação de Bortoni-Ricardo (2005) de que, dentro do contínuo rural-urbano, os vernáculos rurais são mais estigmatizados (por sua origem influenciada pelo tupi e pelo pidgin das comunidades escravas), enquanto os vernáculos urbanos são socialmente prestigiados (por sua origem mais próxima à língua trazida pelos colonizadores), pode-se, novamente, concluir que a variante em estudo possui *status* dentro dessa comunidade.

A variável tempo fora da escola foi o quarto contexto selecionado pelo programa *Goldvarb X* como relevante para aplicação da regra variável de não registro do -R.

Quadro 8 – Atuação da variável tempo fora da escola para a implementação da variante não registro do -R, na escrita, em coda externa

Tempo sem Estudar	Aplicação/Ocorrências	%	Peso Relativo
Sempre Estudou	31/120	25.8%	0.418
1 a 5 anos	07/54	13%	0.405
6 a 10 anos	04/25	16%	0.471
Mais de 10 anos	18/60	30%	0.742

Fonte: Elaborado pela autora com base na análise da produção escrita dos alunos da EJA.

De acordo com os resultados apresentados no quadro 8, verifica-se que as pessoas com mais de 10 anos sem estudar não registram o rótico em coda silábica com mais frequência do que os demais grupos analisados. Essa comprovação vem ao encontro das hipóteses levantadas no início deste estudo, quando se pressupôs que um tempo considerável fora do ensino formal poderia comprometer a competência linguística do informante em situações monitoradas de uso da língua.

No entanto, o que chama atenção, no quadro apresentado, é o peso relativo dos informantes que sempre estudaram (embora estejam em uma situação de distorção idade/série e por isso frequentem a EJA) ser muito próximo do daqueles que, por qualquer período de tempo analisado, ficaram fora do ensino formal. A partir disso, pode-se inferir que, por se tratar de um erro advindo de um traço gradual, tal qual explicitado anteriormente, a escola pode não estar trabalhando com os alunos as possibilidades de uso dessa variação. Dessa forma, o ambiente educacional perde a oportunidade de instrumentalizar o educando para o uso concreto da língua

nas diversas situações de comunicação com as quais ele terá contato ao longo da vida.

As variáveis apresentadas, até então, são extralinguísticas, ou seja, externas ao texto. A partir de agora, são analisadas as variáveis linguísticas selecionadas como relevantes para o uso do não registro do –R no referido *corpus*.

Quadro 9 – Atuação da variável vogal da sílaba alvo para a implementação da variante não registro do -R, na escrita, em coda externa

Voga da Sílaba Alvo	Aplicação/Ocorrências	%	Peso Relativo
A	42/123	34.1%	0.693
E	13/86	15.1%	0.354
I	03/30	10%	0.265
O	02/38	5.3%	0.386

Fonte: Elaborado pela autora com base na análise da produção escrita dos alunos da EJA.

A partir da análise do quadro 9, pode-se perceber que a vogal baixa (a) é mais favorável ao não registro do –R do que as demais. Pode-se inferir, ainda, considerando a provável interferência da fala na escrita (a partir do que foi analisado nos dados orais), que essa não grafia decorre de acomodação articulatória. Seria mais trabalhoso articulatoriamente, para o falante, após pronunciar a vogal central [a], ter de pronunciar uma consoante posteriorizada, a glotal [h], variante do rótico utilizada em Belém.

A próxima variável linguística analisada é a classe morfológica a que pertencem as palavras, sendo classificadas em *verbos* e *não verbos*.

Quadro 10 – Atuação da variável classe morfológica para a implementação da variante não registro do -R, na escrita, em coda externa

Classe Morfológica	Aplicação/Ocorrências	%	Peso Relativo
Verbo	56/220	25.5%	0.579
Não Verbo	04/57	7%	0.227

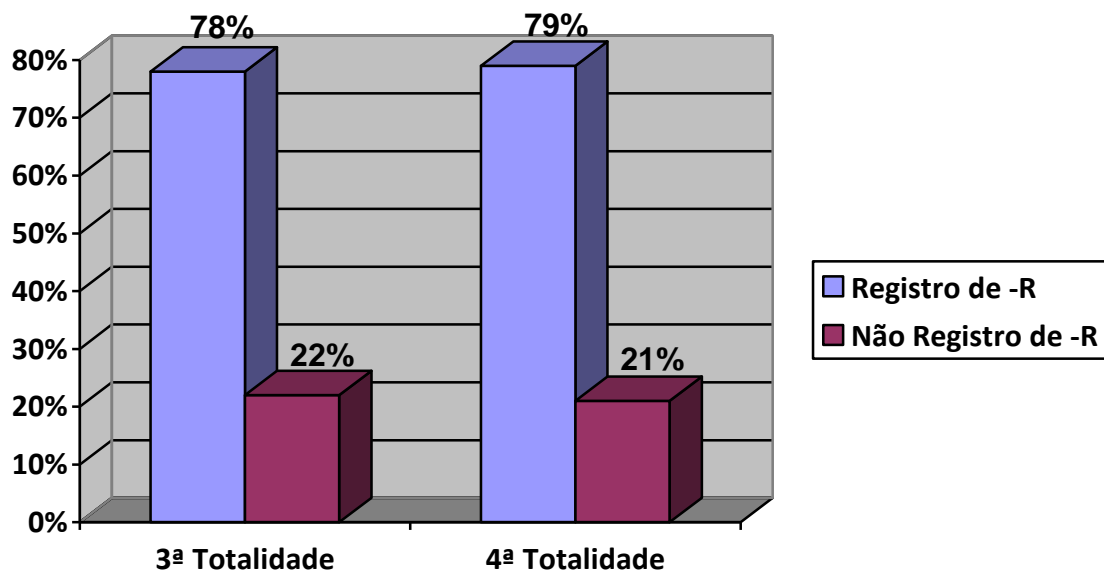
Fonte: Elaborado pela autora com base na análise da produção escrita dos alunos da EJA.

Os resultados apresentados no quadro 10 vão ao encontro da conclusão a que se chegou, neste trabalho, em relação aos dados da fala em Belém, e nos estudos de Aguilera e Kailer (2015), de que o apagamento do /R/ ocorre com mais

frequência em verbos do que em nomes. Outros estudos também chegaram a essa conclusão. Ribeiro (2013), por exemplo, afirma ser a transposição do apagamento do rótico da oralidade para a escrita muito mais frequente em verbos do que em não verbos.

Dois fatores, analisados neste trabalho, não foram selecionados pelo programa *Goldvarb X* como relevantes para a implementação da variante não registro do –R: a extensão silábica da palavra e a etapa de ensino do informante. No entanto, por perceber a importância desta última variável para a análise desenvolvida com a produção textual das turmas pesquisadas, são demonstrados, através do gráfico a seguir, os resultados em percentual.

Gráfico 3 – Relação Etapa de Ensino / Variante Não Registro do –R



Fonte: Elaborado pela autora com base na análise da produção escrita dos alunos da EJA.

No gráfico 3, a respeito da relação entre a variável etapa de ensino e a variante não registro do –R, apresenta-se um percentual de uso dessa variante muito próximo entre os informantes matriculados na 3ª totalidade (26 não registros de 117 possibilidades, o que corresponde a 22.2% de não grafia do segmento –R) e os matriculados na 4ª totalidade (34 não registros de 160 possibilidades, o equivalente a 21.2%). Tal semelhança justifica o fato de o programa não selecionar essa variável, pois, por serem dados muito próximos, percebe-se não ser um fator relevante para a implementação da variante.

Esses resultados estão em concorrência com a maioria dos estudos que tratam do apagamento do /R/ na oralidade (CALLOU et al., 1998; MONARETTO, 2000; AGUILERA, KAILER, 2015; ALMEIDA, E. F., KAILER, 2015; entre outros). Esses autores concluem que o apagamento é um processo mais recorrente entre pessoas com menos escolaridade, assim como Bortoni-Ricardo (2005, p. 153), ao afirmar que “Em todas as regras variáveis estudadas, as frequências mais baixas da variante estigmatizada correlacionaram-se com os níveis mais altos de escolarização”. Os dados aqui apresentados, no entanto, demonstram que tanto os alunos da 3ª totalidade (correspondente aos 6º e 7º anos do EF Regular) quanto os da 4ª totalidade (correspondente aos 8º e 9º anos do EF Regular) utilizam a variante não registro do –R de forma equivalente (22.2% e 21.2%, respectivamente). Embora sejam percentuais baixos em relação à realização do referido segmento, pode-se dizer que, por tratar-se de um texto escrito em situação comunicativa monitorada, a referida variante é relativamente recorrente tanto em quem inicia o EF II quanto naqueles que estão concluindo essa etapa de ensino. Tal percepção remete à hipótese mencionada anteriormente: de que a escola não vem trabalhando com tanta ênfase a questão do apagamento, na oralidade, e do não registro, na escrita, por, provavelmente, considerá-los como traços graduais, não estigmatizados, optando por enfatizar outras dificuldades apresentadas na produção textual dos alunos.

Após a análise do não registro do rótico em coda silábica externa nos textos escritos das turmas investigadas e de seu apagamento nos dados orais do ALiB, propuseram-se atividades de intervenção que foram aplicadas no início do segundo semestre letivo do ano de 2018. A metodologia desenvolvida para alcançar o objetivo principal deste estudo (conscientizar os educandos quanto à utilização do rótico em coda silábica), assim como os específicos, é detalhada no capítulo 3.

3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

O investigador qualitativo está imerso no contexto investigado, podendo usar diversos instrumentos para o registro dos dados: áudio, vídeo, bloco de notas etc. Torna-se um sujeito central, porque, por meio de seu olhar, o objeto de observação é construído, os sujeitos e o contexto são descritos, os dados são coletados e organizados para posterior análise.
(BORGES, 2016, p. 115)

As teorias metodológicas utilizadas em uma pesquisa são extremamente importantes não apenas para definir o tipo de pesquisa com a qual se está trabalhando, como para delimitar as ações que serão implementadas ao longo do estudo.

3.1 A PESQUISA-AÇÃO

A pesquisa ora apresentada foi desenvolvida por uma professora de Língua Portuguesa (autora deste texto) com duas turmas da EJA, de uma escola pública de Belém do Pará. A partir de uma dificuldade real dos educandos (a transposição do apagamento do /R/ da fala para a escrita), os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (professora e alunos) tornam-se agentes da pesquisa. Isso encontra respaldo metodológico na definição de **pesquisa-ação** apresentada por Thiollent (2000, p. 14).

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Borges (2016) corrobora com a definição do autor ao afirmar que o professor é, ao mesmo tempo, investigador e agente da pesquisa-ação.

O estudo aqui desenvolvido foi instigado pela percepção de que muitos alunos da EJA não apenas levavam, para seus textos escritos, variantes da língua

próprias da fala, como também possuíam uma visão estereotipada da variação linguística. Essa visão os fazia atribuir valores extremamente negativos ao seu próprio dialeto, gerando um sentimento de inferioridade linguística.

Buscando alternativas para solucionar os problemas percebidos empiricamente, realizou-se uma análise inicial das produções escritas dos alunos. Constatou-se, por essa análise, a frequente ocorrência do não registro da consoante –R em coda silábica externa, optando-se, então, por trabalhar com esse processo no que tange à variação.

Segundo Thiollent (2000), diversas técnicas formam o método pesquisa-ação. A quantificação dos dados é uma das técnicas utilizadas nesta pesquisa. O autor apresenta, ainda, dois objetivos relacionados a uma pesquisa-ação e que são contemplados neste trabalho, comprovando, mais uma vez, sua caracterização dentro do método.

a) Objetivo Prático: contribuir para que os alunos percebam que o não registro do –R, na escrita, é considerado um erro ortográfico e deve ser evitado, especialmente em situações mais monitoradas. Tal contribuição será realizada através da prática de atividades pedagógicas idealizadas para esse fim;

b) Objetivo de Conhecimento: aumentar o conhecimento sociolinguístico acerca da transposição do apagamento do rótico da fala para a escrita, como por exemplo, quais contextos são mais ou menos favoráveis à implementação da variante.

Em outras palavras, uma pesquisa-ação, e aqui se inclui o presente trabalho, não se constitui somente pela ação em si, e sim pela produção, a partir dela, de conhecimentos que contribuem para enriquecer o debate sobre os temas abordados.

Para realizar a investigação proposta, utilizou-se a seguinte metodologia:

a) aplicação de um questionário sociocultural (Apêndice C), baseado no modelo utilizado no projeto ALiB, que, segundo Silva (2012, p. 126), “tem, como principal objetivo, traçar o perfil social do informante”. Dezesesseis alunos da 3ª totalidade e quinze alunos da 4ª totalidade da EJA responderam a esse questionário. Os dados daí coletados auxiliaram na investigação dos fatores extralinguísticos que podem condicionar o fenômeno em estudo, conforme prevê a Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2004).

b) apresentou-se, em sala de aula, o gênero textual relato pessoal,

escolhido por se tratar de um gênero, segundo Labov (2008 [1972]), que tornaria o texto mais próximo ao informante, nesse caso, o aluno. Contudo, foi esclarecido à turma que se tratava de uma interação formal, na qual deveriam ter certo grau de monitoramento na linguagem. Segundo Monteiro, C. G. (2009), os textos escritos produzidos no ambiente escolar, quando cobrada uma elaboração mais formal, planejada e de acordo com as normas gramaticais, são inseridos no continuum mais próximo da escrita, ou seja, mais monitorado.

c) após apresentar o gênero e os esclarecimentos acerca da linguagem empregada, os alunos produziram um texto escrito a partir da orientação: “Narre um fato marcante em sua vida”. Os textos foram lidos por professores e alunos de outras turmas, sendo selecionados três para serem premiados no encerramento do ano letivo. O critério principal de escolha foi a aproximação do texto com o gênero trabalhado.

d) recortaram-se, desses textos, todas as palavras nas quais haveria a possibilidade de grafia do –R em coda silábica, optando-se por analisar somente as codas externas, uma vez que a ocorrência de não registro em coda interna foi quase nula (somente 2 casos no texto de um mesmo aluno).

e) codificaram-se os dados estratificando os informantes (alunos) quanto ao sexo (masculino ou feminino), faixa etária (entre 15 e 20 anos, ou mais de 20 anos), origem (capital ou interior), etapa de ensino (terceira ou quarta) e tempo que ficou sem estudar (entre 1 e 5 anos, entre 6 e 10 anos, mais de 10 anos ou sempre estudou). Em relação às palavras recortadas, foram classificadas quanto à classe morfológica (verbos ou não verbos), vogal da sílaba alvo e extensão silábica.

f) após o recorte e a codificação, os dados foram quantificados pelo Programa *Goldvarb X*, que forneceu os resultados para análise em percentual e peso relativo.

g) iniciou-se, então, a fase de interpretação dos resultados, visando à elaboração de atividades pedagógicas que possibilitassem aos alunos, a partir da intervenção do professor/pesquisador, a percepção das situações em que o não registro pode interferir na compreensão do texto.

h) percebeu-se ser necessária uma comparação dos dados escritos obtidos em sala de aula, com dados orais que tivessem o registro fonético da pronúncia do /R/ em coda silábica por falantes de Belém, para a confirmação do não registro ser na escrita, de fato, uma transposição da fala. Para tanto, recorreu-se aos

dados coletados em 2005 pelo Projeto ALiB, com quatro informantes da capital paraense que também não haviam concluído o ensino fundamental.

i) a partir do recorte das realizações e apagamentos do fonema em questão, através do programa *Sound Forge Pro 11.0*, pôde-se codificar os dados e quantificá-los também através do programa *Goldvarb X*, obtendo seus resultados, assim como fora feito com os textos escritos.

j) após a comparação dos resultados de ambas as análises, pôde-se propor atividades que focassem no ensino da variação com ênfase nas dificuldades apresentadas pelos alunos.

k) as atividades propostas foram desenvolvidas com as turmas no início do segundo semestre letivo de 2018.

l) após as atividades, solicitou-se uma nova produção textual dos alunos.

m) realizou-se uma nova análise, a qual será detalhada no subitem 3.4.2, para observar se ainda há marcas da fala (quanto ao não registro do –R em coda silábica) em sua escrita.

Objetivando uma melhor visualização das etapas da pesquisa, procurou-se transpor essa metodologia para o quadro a seguir:

QUADRO 11 – Metodologia utilizada na pesquisa

ETAPA	DETALHAMENTO DA ETAPA	OBJETIVO DA ETAPA
01: Questionário Sociocultural	Aplicar questionário sociocultural (Apêndice C), baseado no modelo utilizado no projeto ALiB. O professor pode ler as questões para o aluno e escrever as respostas no questionário, ou entregar a folha para que o próprio educando responda, ganhando tempo para as demais etapas.	Observar os fatores extralinguísticos que podem condicionar o fenômeno em estudo.
02 Apresentação do Gênero Textual	Apresentar para a turma o gênero textual relato pessoal. É importante ler diferentes textos do gênero e pontuar as características que os unem como tal.	Instrumentalizar os alunos para que reconheçam e produzam relatos pessoais.

<p>03 Produção Textual</p>	<p>Solicitar que os alunos produzam relatos pessoais a partir da orientação: “Narre um fato marcante em sua vida”. É importante ressaltar para a turma que se deve utilizar a linguagem de forma monitorada, por se tratar de um texto escrito em ambiente escolar.</p>	<p>Obter material escrito para análise.</p>
<p>04 Recorte dos Dados</p>	<p>Destacar, nesses textos, todas as palavras nas quais haveria a possibilidade de registro do –R em coda silábica externa.</p>	<p>Recortar os dados para codificação.</p>
<p>05 Codificação dos Dados</p>	<p>Codificar os dados estratificando os alunos e as palavras recortadas quanto aos fatores relevantes para a pesquisa.</p>	<p>Codificar os dados para inserção no programa <i>Goldvarb X</i>.</p>
<p>06 Quantificação dos Dados</p>	<p>Inserir os dados codificados no programa <i>Goldvarb X</i>.</p>	<p>Obter os resultados, em percentual e peso relativo, que demonstrem os fatores mais significativos para a implementação da variante em estudo.</p>
<p>07 Interpretação dos Resultados</p>	<p>O professor deve interpretar os resultados apresentados pelo programa, visando à elaboração de atividades pedagógicas.</p>	<p>Estabelecer quais fatores são mais significativos e devem ser trabalhados nas atividades de intervenção.</p>

<p>08 Os Dados Orais</p>	<p>Recortar, nos áudios do projeto ALiB, as realizações e apagamentos do fonema em questão, através do programa Sound Forge Pro 11.0. Codificar os dados e quantificá-los também através do programa Goldvarb X, obtendo seus resultados, assim como fora feito com os textos escritos. Em seguida, devem-se comparar os dados escritos com os orais.</p> <p>É importante utilizar áudios de informantes com o mesmo grau de escolarização da turma investigada.</p>	<p>Perceber se, de fato, há uma transposição do apagamento do rótico da fala para a escrita.</p>
<p>09 As Atividades de Intervenção</p>	<p>Após a comparação dos resultados de ambas as análises, elaborar e aplicar atividades que foquem no ensino da variação com ênfase nas dificuldades apresentadas pelos alunos.</p>	<p>Elaborar e aplicar atividades condizentes com as dificuldades apresentadas pelos educandos.</p>
<p>10 Segunda Produção Textual</p>	<p>Após a conclusão das atividades de intervenção, solicitar que os alunos refaçam seus relatos.</p>	<p>Oportunizar a reescrita do texto.</p>
<p>11 Segunda Análise</p>	<p>Analisar os novos textos, utilizando os mesmos critérios da primeira produção.</p>	<p>Perceber se as atividades de intervenção alcançaram os objetivos propostos.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Todas essas etapas compõem, de forma detalhada, o modelo de análise e diagnose de erros proposto por Bortoni-Ricardo (2005) e que é utilizado como base para as propostas pedagógicas aqui apresentadas.

Os planos de aula a seguir foram utilizados para a coleta dos dados analisados nos textos escritos.

3.2 PLANO DE AULA PARA COLETA DE DADOS

I – IDENTIFICAÇÃO:

Professora: Suely Claudia Lobato Maciel

Série: 3ª e 4ª Totalidades (EJA)

Turma: 341 e 441

Carga Horária: 06 horas/aula

II – TEMA: Relato Pessoal.

Sendo a língua um instrumento de comunicação, que pode e deve ser utilizada em suas mais diversas modalidades e diversidades, parece produtivo trabalhar, junto a turmas da EJA, o gênero relato pessoal. Sua escolha justifica-se por ser um gênero que circula tanto na modalidade escrita quanto na oral e que pode ser apresentado nas diversas variantes da língua, dependendo da situação comunicativa em que se insere.

Além de apresentar essa gama de possibilidades linguísticas, trata-se de um gênero que aproxima muito o aluno de seu texto e para o qual ele já possui todo conhecimento de mundo necessário para sua produção, isto é, sua própria história de vida. Seria necessário, portanto, somente capacitá-lo acerca da estrutura do gênero, o que levou à preparação desta aula.

III – OBJETIVOS:

3.1 – Objetivo Geral: levar o aluno a produzir, adequadamente, um relato pessoal.

3.2 – Específicos:

3.2.1 – Conhecer a estrutura e a função social de um relato pessoal;

3.2.2 – Ouvir, ler e analisar as características de relatos pessoais;

3.2.3 – Perceber os tempos verbais empregados nesse gênero, bem como o uso da primeira pessoa.

IV – CONTEÚDO:

4.1 – Relato pessoal;

4.2 – Tempos verbais (presente e pretérito, de forma geral, sem suas especificações);

4.3 – Pessoas do discurso;

4.4 – Leitura de textos verbais;

4.5 – Produção de textos verbais.

V – ATIVIDADES DESENVOLVIDAS:

AULA 01: 02 horas/aula

Objetivo: apresentar o gênero textual relato pessoal.

* Exibir 2 vídeos de relatos pessoais (“Relatos de Infância – Camila e Paula”¹⁵ e “Relato Pessoal – A Pescaria”¹⁶);

* Ler para a turma o texto do Anexo A: *Que saudade da minha professorinha*;

* Comentar por que esses textos enquadram-se no gênero relato pessoal, qual a função de um relato pessoal e onde costuma circular esse tipo de texto;

* Identificar com a turma as semelhanças e diferenças entre os relatos pessoais orais e o escrito apresentados;

* Ressaltar, comentando o porquê e demonstrando nos próprios textos, que presente e pretérito são os tempos verbais mais utilizados nesse gênero, e que a primeira pessoa prevalece no discurso.

AULA 02: 02 horas/aula

Objetivo: Ler e analisar relatos pessoais.

* Em duplas, os alunos lerão os textos dos Anexos B: *A viagem!*, e C: *Relato de Minha Infância*, escolhendo um deles para realizar a atividade proposta (Apêndice A).

AULA 03: 02 horas/aula

Objetivo: Produzir um relato pessoal.

* A partir da orientação: *Narre um fato marcante em sua vida*, e tendo como base a estrutura apresentada do gênero, cada aluno produzirá um relato pessoal. Os textos serão avaliados por uma comissão composta por professores e alunos de outras turmas, para que sejam premiados os três relatos considerados mais interessantes.

VI – RECURSOS DIDÁTICOS:

6.1 – Quadro e marcador para quadro branco;

¹⁵ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fbph21tfIVY>>. Acesso em: 03 mar. 2017

¹⁶ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GCMX9lprMFA>>. Acesso: em 03 mar. 2017.

6.2 – *Data show* e computador;

6.3 – Caderno e caneta;

6.4 – Cópias dos textos;

6.5 – Cópias das atividades;

6.6 – Cópias das folhas para a produção textual (Apêndice B).

VII – AVALIAÇÃO:

A avaliação será feita de forma a perceber se os objetivos das aulas foram alcançados: a) se os alunos conseguiram identificar a estrutura e a função do relato pessoal; b) se conseguiram se apropriar desse gênero para produzi-lo de forma eficiente; c) se serão necessárias outras atividades para que esses objetivos sejam alcançados.

VIII – REFERÊNCIAS:

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós cheguem na escola, e agora?:** sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos:** segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

FREIRE, Paulo. **Que saudade da minha professorinha.** Disponível em: <<https://ne10.uol.com.br/canal/educacao/noticia/2010/10/15/que-saudade-da-minha-professorinha-por-paulo-freire-240103.php>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

NOBLE, Beatriz Ferreira. **A viagem!** Disponível em: <<http://escolabarifaldi.blogspot.com/2011/03/retrato-pessoal.html>>. Acesso em: 01 abr. 2018.

Relato Pessoal: “A Pescaria”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GCMX9lprMFA>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

Relato Pessoal: características. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/retrato-pessoal/>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

Relato Pessoal: definição. Disponível em: <<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/redacao/retrato-pessoal.htm>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

Relato Pessoal: “Relatos de Infância – Camila e Paula”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fbph21fIVY>>. Acesso em: 03 mar. 2017

SPEROTTO, Tainá. **Relato de Minha Infância**. Disponível em: <<http://gerandoideiassa.blogspot.com/2011/10/relato-de-minha-infancia.html>>. Acesso em: 01 abr. 2018.

3.3 O *CORPUS*

O *corpus* do presente trabalho é composto por dados escritos recortados de 31 textos coletados no ano letivo de 2017 em duas turmas da EJA, uma de 3ª e outra de 4ª totalidades, de uma escola pública, localizada no bairro da Terra Firme, município de Belém do Pará. Trata-se de um bairro da periferia da cidade, com pouquíssima infraestrutura, no qual os moradores sofrem com constantes alagamentos, com a violência cotidiana, o tráfico de drogas e o desemprego.

Os alunos que frequentam as salas de aula da EJA, nas turmas investigadas, fazem parte dessa realidade e podem ser divididos em dois grupos: a) o de adultos que trabalham durante o dia, de forma majoritária em trabalhos informais, que deixaram os estudos há muito tempo e retornaram para concluí-los, em grande parte buscando melhorias profissionais; e b) os jovens que, pelos motivos já expostos neste trabalho, são “convidados” a deixarem o ensino regular e migrar para a educação de jovens e adultos.

A partir da análise do não registro do rótico em coda silábica externa nos 31 textos e na sua comparação com a análise dos dados orais, propuseram-se as atividades de intervenção detalhadas a seguir. Essas atividades foram aplicadas no início do segundo semestre letivo do ano de 2018.

3.4 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Tão importante quanto a percepção e a comprovação de uma dificuldade apresentada por alunos em sala de aula, é a decisão do que fazer para ajudá-los a superar tal dificuldade. As atividades aqui propostas são frutos dos caminhos percorridos para chegar a essa decisão.

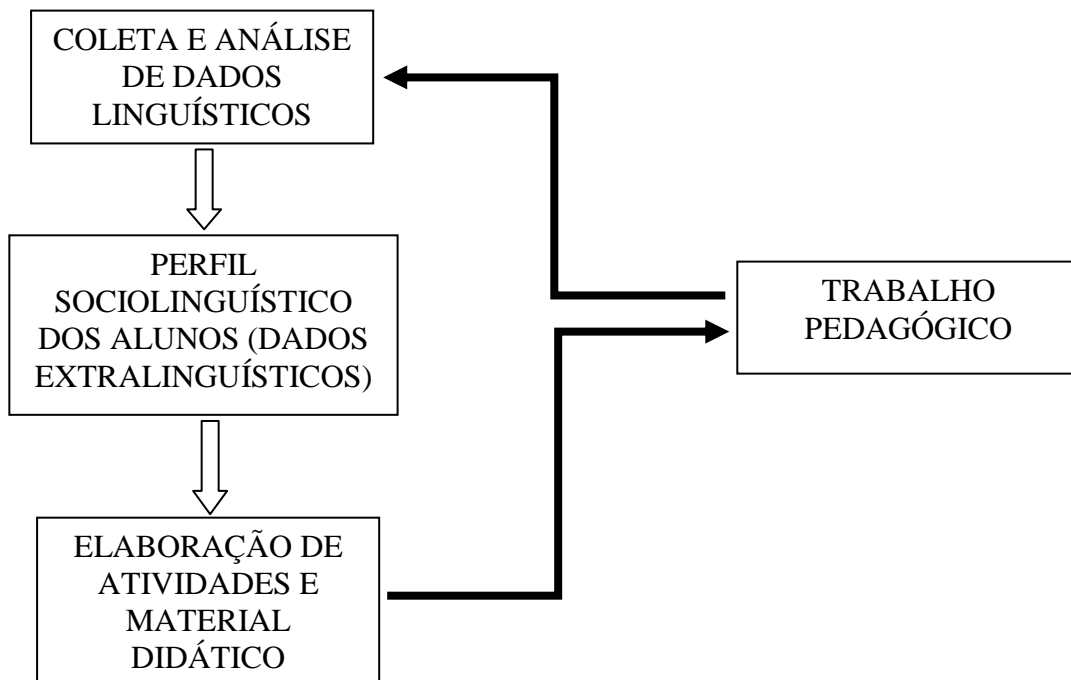
Bortoni-Ricardo (2005, p. 54) apresenta quatro categorias de erros, detalhados anteriormente, que interferem na ortografia das palavras e dificultam o aprendizado da escrita. São eles:

1. Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita.
2. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado.
3. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais.
4. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas.

Como já mencionado, a queda do /R/ final nas formas verbais é incluído na categoria (3), não só como um indicador de variedade social, diastrática, mas também como marcador de registro entre falantes na língua culta, ocorrendo com maior frequência nos registros não monitorados. Quando ocorre em nomes, o apagamento do rótico é inserido na categoria (4), por ainda ser visto de forma estigmatizada, como marca da fala de pessoas dentro do ambiente rural e com baixa escolarização.

Ambos os cancelamentos e seu não registro serão trabalhados por este projeto, a partir da proposta de análise e diagnose de erros. O diagrama apresentado por Bortoni-Ricardo (2005) foi a base para a elaboração de um conjunto de atividades pedagógicas voltadas para a conscientização dos alunos em relação ao grau de monitoramento da linguagem empregada em seus textos, tanto orais quanto escritos, com maior ênfase neste último.

Assim ficou, para este trabalho, a adaptação do diagrama citado.

Figura 4 – Diagrama Adaptado

Fonte: Elaborado pela autora com base no diagrama apresentado por Bortoni-Ricardo (2005).

Partindo-se da coleta e análise de dados linguísticos obtidos nos textos escritos, comparando tal análise com os dados orais do Projeto ALiB e com o perfil sociolinguístico dos alunos, que forneceram os dados extralinguísticos, pôde-se chegar a seguinte diagnose:

1. A comparação dos dados da fala com os da escrita demonstra que, de fato, o não registro da consoante –R em coda silábica externa em textos escritos ocorre pela transposição desse apagamento da fala dos usuários. Em outras palavras, o aluno escreve tal qual pronuncia.

2. Apesar da diferença de aplicação para coleta de dados, pôde-se perceber que o apagamento, na fala, e o não registro, na escrita, seguem padrões muito parecidos.

3. Há uma porcentagem significativa de não registros da consoante –R em textos escritos monitorados, o que por si só já deve ser motivo de uma intervenção pedagógica que trabalhe o contínuo de monitoramento estilístico.

4. As mulheres estão utilizando mais a variante inovadora do que os homens, o que leva a hipótese de que não se trata de uma variante estigmatizada entre a comunidade investigada.

5. Os jovens estão utilizando mais o não registro, o que pressupõe uma

mudança linguística em andamento.

6. Os alunos que sempre viveram na capital estão utilizando mais a variante em estudo do que aqueles que vieram do interior, o que comprova que tal processo, na fala, já faz parte da linguagem urbana comum.

7. Os educandos que ficaram um longo período de tempo longe do ensino formal utilizam mais o não registro do rótico.

8. Os verbos no infinitivo são muito mais suscetíveis às regras do não registro do que os nomes, especialmente os que são da primeira conjugação, com a vogal baixa (a) como núcleo da sílaba alvo.

9. Por fim, as atividades aqui apresentadas devem ser trabalhadas tanto com alunos que estejam ingressando no EF II quanto com os que estejam concluindo essa etapa de ensino, uma vez que a porcentagem de não registros em ambos os casos foi muito parecida.

A partir de tal diagnose e buscando contribuir para uma melhor produção escrita desses alunos em contextos monitorados, propõem-se estas atividades, com seus planos de aula detalhados.

Atividade 1: Que som o R tem?

O objetivo, nesta atividade, foi mostrar aos alunos, de maneira prática e lúdica, as diferentes formas de pronúncia do rótico, em coda externa, nas regiões do Brasil. Essa percepção auxiliou na compreensão de que o /R/ final pode ser realizado de diversas formas sem, contudo, modificar sua função na palavra, servindo, inclusive, como marca regional, não havendo uma pronúncia melhor ou pior. Auxiliou, ainda, no combate a preconceitos existentes com determinadas realizações, como o retroflexo /ɺ/ (ALMEIDA, E. F.; KAILER, 2016). Foi importante, também, para a percepção de que as pronúncias glotal /h/ e velar /X/ são mais fáceis de sofrerem apagamento por serem menos perceptíveis do que o tepe /r/ ou o próprio retroflexo /ɺ/, por exemplo.

Atividade 2: Bingo Ortográfico

O objetivo, nesta prática, foi perceber visualmente a grafia de verbos e nomes com –R em coda silábica externa, bem como comparar a fala de quem “cantou” a pedra (palavra) e a realização escrita desta.

Atividade 3: Tem /R/ aqui?¹⁷

O objetivo desta atividade foi fazer com que os alunos percebessem se os cantores pronunciam ou não o /R/ em coda silábica nas músicas apresentadas (Anexos E, F, G).

Atividade 4: Gincana: quem encontra mais?

O objetivo, neste exercício, foi proporcionar aos alunos uma percepção visual das palavras grafadas com –R em coda silábica. A partir de uma competição entre grupos, os educandos buscaram em vários textos escritos (jornais, revistas, folders, encartes etc.) o maior número possível de palavras terminadas com o rótico.

Atividade 5: Qual é o significado?

O objetivo, nesta prática, foi fazer com que o aluno explicasse o significado de um par de palavras, no qual uma estava grafada com o rótico em coda externa e a outra não, por exemplo: “amar” e “ama”. Os educandos puderam perceber, assim, que a ausência do –R pode modificar o sentido do que se quer dizer.

Atividade 6: Como eu diria?

O objetivo, nesta atividade, foi fazer com que, a partir de tudo o que foi discutido até então, os alunos utilizassem as palavras da atividade anterior para transmitir uma mensagem em duas situações distintas: uma que não exigisse um monitoramento estilístico e outra em que esse monitoramento fosse necessário. Os educandos puderam observar, assim, que um texto menos monitorado nem sempre é adequado à situação comunicativa, assim como o mais monitorado também é inadequado em alguns contextos.

A seguir, apresentam-se os planos de aula utilizados para a prática de cada uma dessas atividades e para a solicitação da segunda produção textual.

¹⁷ Atividade adaptada de uma proposta apresentada pelo mestrando João Marcos Nagy, em seminário realizado para a disciplina Fonologia, Variação e Ensino (2017), do ProfLetras, sob orientação da professora Dr.^a Dircel Aparecida Kailer.

3.4.1 – Planos de Aula para Aplicação das Atividades de Intervenção

Os planos de aula apresentados foram desenvolvidos, com as turmas investigadas, durante o mês de agosto de 2018. Eles estão transcritos tal qual foram utilizados em sala de aula.

3.4.1.1 – Plano de aula para aplicação da atividade 1 (que som o /R/ tem?)

I – IDENTIFICAÇÃO:

Professora: Suely Claudia Lobato Maciel

Série: 3ª e 4ª Totalidades (EJA)

Turma: 341 e 441

Carga Horária: 02 horas/aula

II – TEMA: Variação Linguística: o não registro do -R.¹⁸

A heterogeneidade da língua deve ser tratada, especialmente em sala de aula, como algo inerente e indissociável à linguagem humana. Fazer com que os alunos percebam que sua variante é tão boa quanto qualquer outra é fundamental para que um trabalho com a variação linguística seja efetivado. Contudo, também se faz necessário esclarecer que é a situação de comunicação que exigirá o grau de monitoramento da variante a ser utilizada e que algumas são socialmente mais prestigiadas do que outras.

III – OBJETIVOS:

3.1 – Objetivo Geral: perceber que o rótico em coda silábica possui variadas realizações no PB.

3.2 – Específicos:

3.2.1 – perceber que as várias realizações do rótico são marcas identitárias regionais;

3.2.2 – valorizar as variantes populares do PB.

IV – CONTEÚDO:

4.1 – Infinitivo verbal;

¹⁸ O tema é o mesmo nos cinco primeiros planos de aula, por ser a base da proposta de intervenção. Por isso, ele não será novamente detalhado nos tópicos de 3.4.1.2 a 3.4.1.5.

4.2 – Variação linguística.

V – DESENVOLVIMENTO DA ATVIDADE:

- * Distribuir, para os alunos, cartas (Apêndice D) que identifiquem as realizações do /R/ e solicitar que as levantem, de acordo com o que perceberem nos áudios apresentados. A ideia não é ensinar a nomenclatura atribuída a cada realização, e sim auxiliar os alunos a compreenderem que algumas são mais fortes, outras mais fracas e outras canceladas;
- * Ouvir áudios (recortados do projeto ALiB) de pessoas pronunciando as várias formas do rótico, e identificando suas regiões;
- * Sortear o nome de um estado brasileiro e fazer a leitura do texto *Tacacá Original do Pará* (Anexo D), de acordo com a pronúncia desse respectivo estado;
- * Comentar acerca desse e de outros exemplos da variação que ocorre no Brasil;
- * Ressaltar que tal variação é uma marca linguística desses grupos, assim como as gírias e algumas expressões.

VI – RECURSOS DIDÁTICOS:

- 6.1 – Quadro e marcador para quadro branco;
- 6.2 – Cartas com as variações do /R/;
- 6.3 – Computador e caixa de som.

VII – AVALIAÇÃO:

A avaliação será feita de forma a perceber se os objetivos da atividade de intervenção foram alcançados, ou seja, se os alunos conseguiram perceber as diferenças entre as realizações do rótico.

VIII – REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Édina de Fátima; KAILER, Dircel Aparecida. Róticos em coda silábica interna nas regiões sul e centro-oeste do Brasil. In: BARDEL, Camilla; MEO, Anna De (Orgs.). **Falando Línguas Românicas**. Naples, 2016. p. 225-241.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemu na escola, e agora?:** sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos:** segundo segmento do ensino

fundamental: 5ª a 8ª série: introdução. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça; OLIVEIRA, Luís Carlos de. A Reeducação Sociolinguística na Sala de Aula. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, Minas Gerais, n. 16, p. Jan/Jul. 2014. Disponível em: <http://re.granbery.edu.br>. Acesso em: 08 jan. 2018.

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

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

Tacacá Original do Pará: receita. Disponível em: <http://www.tudogostoso.com.br/receita/49705-tacaca-original-do-para.html>. Acesso em: 01 abr. 2017.

3.4.1.2 – Plano de aula para aplicação da atividade 2 (bingo ortográfico)

I – IDENTIFICAÇÃO:

Professora: Suely Claudia Lobato Maciel

Série: 3ª e 4ª Totalidades (EJA)

Turma: 341 e 441

Carga Horária: 02 horas/aula

II – TEMA: Variação Linguística: o não registro do -R.

III – OBJETIVOS:

3.1 – Objetivo Geral: perceber visualmente a grafia de verbos e nomes com –R em coda silábica externa.

3.2 – Específicos:

3.2.1 – comparar a fala de quem “canta” a pedra (palavra) e a realização escrita desta;

3.2.2 – reconhecer a importância da grafia das palavras para facilitar a leitura de textos escritos.

IV – CONTEÚDO:

4.1 – Ortografia;

4.2 – Variação linguística.

V – DESENVOLVIMENTO DA ATVIDADE:

* Distribuir, aos alunos, cartelas (Apêndice E) com várias palavras grafadas com –R em coda;

* Fazer circular pela turma uma caixa contendo todas essas palavras, para que cada aluno sorteie uma e “cante” para os demais;

* Vence o jogo quem completar primeiro a cartela;

* Após o jogo, serão feitos comentários acerca da grafia das palavras e da pronúncia de quem “cantou” as pedras/palavras.

VI – RECURSOS DIDÁTICOS:

6.1 – Quadro e marcador para quadro branco;

6.2 – Cartelas do bingo ortográfico;

6.3 – Caneta/lápis.

VII – AVALIAÇÃO:

A avaliação será feita de forma a perceber se os objetivos da prática pedagógica foram alcançados. Em outras palavras, se os alunos conseguiram perceber a ortografia correta das palavras utilizadas na atividade.

VIII – REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Édina de Fátima; KAILER, Dircel Aparecida. Róticos em coda silábica interna nas regiões sul e centro-oeste do Brasil. In: BARDEL, Camilla; MEO, Anna De (Orgs.). **Falando Línguas Românicas**. Naples, 2016. p. 225-241.

BORTONI-RICARDO, Stella **Maris. Nós chegemu na escola, e agora?:** sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça; OLIVEIRA, Luís Carlos de. A Reeducação Sociolinguística na Sala de Aula. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, Minas Gerais, n. 16, p. Jan/Jul. 2014. Disponível em: <http://re.granbery.edu.br>. Acesso em: 08 jan. 2018.

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

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

3.4.1.3 – Plano de aula para aplicação da atividade 3 (tem /R/ aqui?)

I – IDENTIFICAÇÃO:

Professora: Suely Claudia Lobato Maciel

Série: 3ª e 4ª Totalidades (EJA)

Turma: 341 e 441

Carga Horária: 02 horas/aula

II – TEMA: Variação Linguística: o não registro do -R.

III – OBJETIVOS:

3.1 – Objetivo Geral: perceber, nas músicas apresentadas, se os cantores pronunciam o /R/ em coda silábica externa.

3.2 – Específicos:

3.2.1 – comparar o mesmo texto realizado nas modalidades oral e escrita;

3.2.2 – reconhecer que a situação de comunicação exigirá o grau de monitoramento da linguagem e que os usuários devem estar preparados para circular entre os diversos graus existentes.

IV – CONTEÚDO:

4.1 – Infinitivo verbal;

4.2 – Ortografia;

4.3 – Leitura;

4.4 – Variação linguística.

V – DESENVOLVIMENTO DA ATVIDADE:

* Exibir o clipe de três músicas: *Vidinha de Balada*¹⁹; *Belém, Pará, Brasil*²⁰; e *Aquarela*²¹, acompanhando o áudio com a leitura da letra oficial (Anexos E, F, G); e comparar os textos escritos com as pronúncias dos cantores, observando a realização ou apagamento do /R/.

VI – RECURSOS DIDÁTICOS:

6.1 – Quadro e marcador para quadro branco;

6.2 – Computador e caixa de som;

6.3 – Cópias das letras das músicas.

VII – AVALIAÇÃO:

A avaliação será feita de forma a perceber se os objetivos da atividade de intervenção foram alcançados. Isto é, se os alunos perceberam que, em situações de oralidade, os cantores também apagam o rótico em coda silábica, mesmo que ele esteja presente na letra da música.

VIII – REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Édina de Fátima; KAILER, Dircel Aparecida. Róticos em coda silábica interna nas regiões sul e centro-oeste do Brasil. In: BARDEL, Camilla; MEO, Anna De (Orgs.). **Falando Línguas Românicas**. Naples, 2016. p. 225-241.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemu na escola, e agora?:** sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos:** segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça; OLIVEIRA, Luís Carlos de. A Reeducação Sociolinguística na Sala de Aula. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, Minas Gerais, n. 16, p. Jan/Jul. 2014. Disponível em: <http://re.granbery.edu.br>. Acesso em: 08 jan. 2018.

DAMASCENO, Nicolas et al. Vidinha de Balada. In: HENRIQUE; JULIANO. **O Céu Explica Tudo**. São Paulo: Som Livre, 2017. Faixa 4. DVD.

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

¹⁹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PnAMEe0GGG8>>. Acesso em: 02 jul. 2018.

²⁰ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qmvKVEF5aro>>. Acesso em: 02 jul. 2018.

²¹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7xILB005PTQ>>. Acesso em: 02 jul. 2018.

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

ROCHA, Edmar. Belém, Pará, Brasil. In: BASTOS, Lucinha. **Lucinha Bastos Canta a Amazônia**. Belém: Independente, 1998. Faixa 8. DVD.

TOQUINHO. Aquarela. In: TOQUINHO. **Trinta Anos de Música**. São Paulo: BMG, 1995. Faixa 6. CD.

3.4.1.4 – Plano de aula para aplicação da atividade 4 (gincana: quem encontra mais?)

I – IDENTIFICAÇÃO:

Professora: Suely Claudia Lobato Maciel

Série: 3ª e 4ª Totalidades (EJA)

Turma: 341 e 441

Carga Horária: 02 horas/aula

II – TEMA: Variação Linguística: o não registro do -R.

III – OBJETIVOS:

3.1 – Objetivo Geral: perceber visualmente a grafia de palavras que possuem –R em coda silábica.

3.2 – Específicos:

3.2.1 – proporcionar aos alunos um momento de descontração e competitividade;

3.2.2 – reconhecer a importância da grafia das palavras para facilitar a leitura de textos escritos.

IV – CONTEÚDO:

4.1 – Leitura;

4.2 – Ortografia;

4.3 – Variação linguística.

V – DESENVOLVIMENTO DA ATVIDADE:

* Formar grupos de 3 a 5 alunos;

* Distribuir para os grupos: revistas, jornais, folders, encartes, entre outros textos que circulam no seu cotidiano;

* Orientar os alunos para que encontrem, recortem e coleem em uma folha de papel 40 kg, o maior número de palavras grafadas com –R em coda silábica.

VI – RECURSOS DIDÁTICOS:

6.1 – Quadro e marcador para quadro branco;

6.2 – Revistas, jornais, folders, encartes etc.

6.3 – Tesoura;

6.4 – Cola;

6.5 – Papel 40 kg.

VII – AVALIAÇÃO:

A avaliação será feita de forma a perceber se os objetivos da atividade de intervenção foram alcançados. Ou seja, se os alunos reconheceram visualmente um grande número de palavras grafadas com –R em coda.

VIII – REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Édina de Fátima; KAILER, Dircel Aparecida. Róticos em coda silábica interna nas regiões sul e centro-oeste do Brasil. In: BARDEL, Camilla; MEO, Anna De (Orgs.). **Falando Línguas Românicas**. Naples, 2016. p. 225-241.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós cheguem na escola, e agora?: sociolinguística & educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça; OLIVEIRA, Luís Carlos de. A Reeducação Sociolinguística na Sala de Aula. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, Minas Gerais, n. 16, p. Jan/Jul. 2014. Disponível em: <http://re.granbery.edu.br>. Acesso em: 08 jan. 2018.

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

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

3.4.1.5 – Plano de aula para aplicação das atividades 5 e 6 (qual é o significado? / como eu diria?)

I – IDENTIFICAÇÃO:

Professora: Suely Claudia Lobato Maciel

Série: 3ª e 4ª Totalidades (EJA)

Turma: 341 e 441

Carga Horária: 02 horas/aula

II – TEMA: Variação Linguística: o não registro do -R.

III – OBJETIVOS:

3.1 – Objetivo Geral: fazer com que o aluno explique o significado de um par de palavras, no qual uma deve ser grafada com o rótico em coda externa e a outra não.

3.2 – Específicos:

3.2.1 – elaborar textos orais e escritos em situações comunicativas com graus variados de monitoramento;

3.2.2 – reconhecer que a situação de comunicação exigirá o grau de monitoramento da linguagem e que os usuários devem estar preparados para circular entre os diversos graus existentes.

IV – CONTEÚDO:

4.1 – Variação linguística;

4.2 – Produção de textos verbais.

V – DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES:

* Cada aluno sorteará uma ficha que conterá um par de palavras (por exemplo, *amar* e *ama*) para as quais ele deverá encontrar uma forma de explicar os significados, o que pode acontecer através de exemplos, do uso do dicionário, ou de outra forma que ele apresente;

* Utilizando as palavras sorteadas, os alunos produzirão e apresentarão quatro textos: dois orais e dois escritos, em situações comunicativas que variem o grau de monitoramento estilístico necessário (uma conversa entre amigos, um telefonema para seu chefe, um comentário no *facebook* e uma carta de apresentação, por

exemplo).

VI – RECURSOS DIDÁTICOS:

- 6.1 – Quadro e marcador para quadro branco;
- 6.2 – Fichas com pares de palavras;
- 6.3 – Dicionários *Aurélio* e *Houaiss*;
- 6.4 – Papel A4 e caneta/lápis.

VII – AVALIAÇÃO:

A avaliação será feita de forma a perceber se os objetivos da prática pedagógica foram alcançados. Isto é, se os alunos conseguiram perceber e explicar o significado das palavras com as quais trabalharam na atividade.

VIII – REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Édina de Fátima; KAILER, Dircel Aparecida. Róticos em coda silábica interna nas regiões sul e centro-oeste do Brasil. In: BARDEL, Camilla; MEO, Anna De (Orgs.). **Falando Línguas Românicas**. Naples, 2016. p. 225-241.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística & educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça; OLIVEIRA, Luís Carlos de. A Reeducação Sociolinguística na Sala de Aula. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, Minas Gerais, n. 16, p. Jan/Jul. 2014. Disponível em: <http://re.granbery.edu.br>. Acesso em: 08 jan. 2018.

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

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Objetiva, 2009.

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

3.4.1.6 – Plano de aula para solicitação da segunda produção textual

I – IDENTIFICAÇÃO:

Professora: Suely Claudia Lobato Maciel

Série: 3ª e 4ª Totalidades (EJA)

Turma: 341 e 441

Carga Horária: 02 horas/aula

II – TEMA: Reescrita.

Uma das diferenças entre a modalidade falada e a modalidade escrita é que esta dá a possibilidade de replanejamento do texto antes que ele chegue ao seu interlocutor. Em outras palavras, a escrita permite sua refacção tantas vezes quantas forem necessárias até que seu produtor acredite ter conseguido alcançar os efeitos de sentido pretendidos.

Nesta aula, os alunos terão a oportunidade de, após o desenvolvimento de todas as atividades de intervenção, refazer o relato pessoal apresentado para coleta de dados.

III – OBJETIVOS:

3.1 – Objetivo Geral: verificar se as atividades de intervenção foram eficazes para alcançar os objetivos propostos.

3.2 – Específicos:

3.2.1 – proporcionar ao aluno a reflexão sobre seu próprio texto;

3.2.2 – perceber se os educandos buscaram adequar sua linguagem (no que tange à utilização do rótico em coda externa) ao contexto de produção.

IV – CONTEÚDO:

4.1 – Relato pessoal;

4.2 – Reescrita;

4.3 – Produção de textos verbais.

V – DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE:

* Solicitou-se aos alunos que refizessem sua primeira produção textual, buscando adequar sua linguagem a um contexto de produção mais monitorado.

VI – RECURSOS DIDÁTICOS:

- 6.1 – Quadro e marcador para quadro branco;
- 6.2 – Cópias das folhas para a produção textual (Apêndice B);
- 6.3 – Caneta/lápis.

VII – AVALIAÇÃO:

A avaliação será feita de forma a perceber se os objetivos das atividades foram alcançados, em outras palavras, se os alunos conseguiram grafar corretamente as palavras com –R em coda silábica, tal qual exigido pelo grau de monitoramento do contexto de produção.

VIII – REFERÊNCIAS:

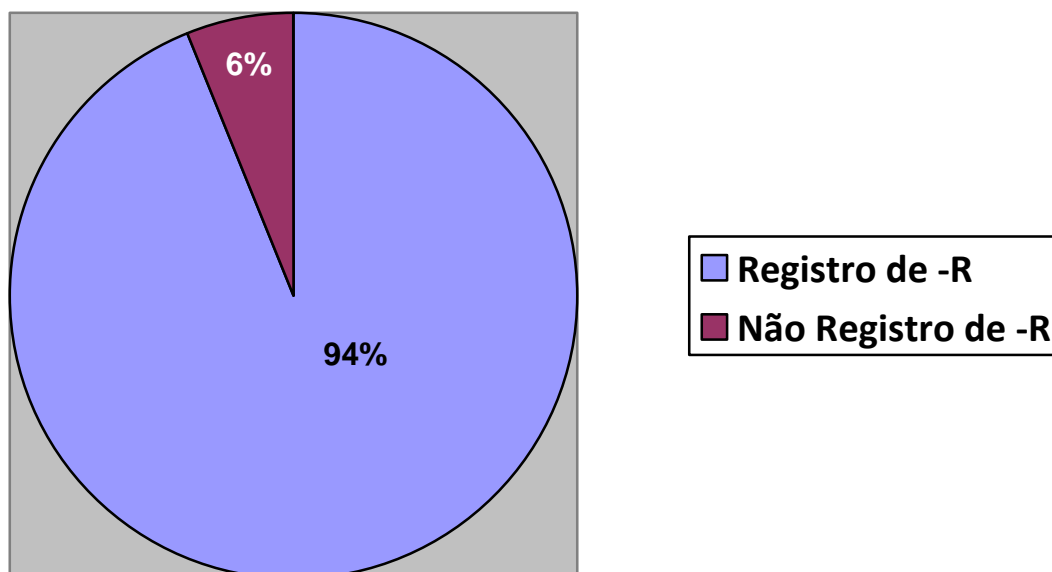
BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?:** sociolingüística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos:** segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

3.4.2 – Análise da Segunda Produção Textual

Após o desenvolvimento das atividades detalhadas nos planos de aula (subitens 3.4.1.1, 3.4.1.2, 3.4.1.3, 3.4.1.4 e 3.4.1.5), os alunos das turmas investigadas tiveram a oportunidade de reescrever seus relatos pessoais. Assim como a primeira produção, esses textos foram analisados, recortando-se todas as palavras que deveriam ser grafadas com –R em coda silábica externa. Após esse recorte, utilizou-se novamente o programa *Goldvarb X* para verificar a porcentagem de registros e de não registros do rótico. No gráfico 4, demonstram-se os resultados dessa análise.

Gráfico 4 – Uso da Variante após as Atividades de Intervenção

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados dos textos escritos (2ª produção)

O percentual de uso da variante não registro do –R, apresentado no gráfico 4, demonstra que as atividades pedagógicas desenvolvidas com as turmas foram significativas para alcançar os objetivos propostos neste trabalho. Somente em 6% das possibilidades de uso do rótico, ele não foi grafado. Isso evidencia um amadurecimento linguístico dos alunos no sentido de corrigir a ortografia das palavras, adequando seu texto ao contexto de produção.

Das 164 possibilidades de grafia do –R em coda silábica externa, ele não foi registrado em apenas 10. No quadro a seguir, demonstra-se como esses não registros estão distribuídos em relação aos fatores linguísticos investigados.

Quadro 12 – Distribuição do Uso da Variante Não Registro do –R em Relação aos Fatores Linguísticos nos Dados da 2ª Produção Textual

Fatores Linguísticos		Quantidade de Não Registros
Classe Morfológica	Verbos	10
	Não Verbos	0
Vogal da Sílabas Alvo	A	9
	E	1
	I	0
	O	0
Extensão Silábica	Monossílabos	2
	Dissílabos	6
	Trissílabos	0
	Polissílabos	2

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da 2ª produção textual.

Os dados apresentados no quadro 12 demonstram que, de fato, os verbos, especialmente os da primeira conjugação, são muito mais suscetíveis ao não registro do –R do que os não verbos. Essa confirmação corrobora com os dados apresentados na análise dos textos de primeira produção. Os não registros que voltaram a ocorrer após as atividades de intervenção foram 100% em verbos.

Em relação aos fatores extralinguísticos, a análise das segundas produções também corrobora com o que foi percebido nas primeiras, conforme demonstrado no quadro 13.

Quadro 13 – Distribuição do Uso da Variante Não Registro do –R em Relação aos Fatores Extralinguísticos nos Dados da 2ª Produção Textual

Fatores Extralinguísticos		Quantidade de Não Registros
Sexo	Feminino	6
	Masculino	4
Faixa Etária	1 (15 a 20 anos)	7
	2 (mais de 20 anos)	3
Origem	Capital	8
	Interior	2
Tempo Fora da Escola	Sempre Estudou	2
	1-5 anos	4
	6-10 anos	2
	Mais de 10 anos	2
Etapa de Ensino	3ª	3
	4ª	7

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da 2ª produção textual.

A análise dos dados da segunda produção textual, em relação aos fatores extralinguísticos investigados, confirma as conclusões chegadas após a primeira produção: as mulheres, os jovens e as pessoas nascidas na capital continuam não registrando o rótico em coda silábica externa com mais frequência. Essa resistência, embora com um número consideravelmente menor de ocorrências em relação à primeira análise, provavelmente se deva ao fato de o não registro do –R não ser estigmatizado na comunidade de fala em questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, a partir da proposta de análise e diagnose de erros pautada na sociolinguística educacional (BORTONI-RICARDO, 2005), buscou-se identificar as principais dificuldades apresentadas por alunos de turmas de 3ª e 4ª Totalidades da EJA, de Belém do Pará, no que tange à grafia das palavras. O não registro do –R em coda silábica externa foi o erro ortográfico mais recorrente, justificando a escolha desse processo para ser trabalhado com as referidas turmas. Tratou-se de uma pesquisa de caráter intervencionista (pesquisa-ação), que propôs atividades para auxiliar os alunos na percepção de que tal processo é inadequado na modalidade escrita, especialmente em contextos mais monitorados.

Como a hipótese, neste trabalho, era a de que o não registro estivesse ocorrendo na escrita por uma transposição da fala, investigaram-se os fatores que colaboram para a implementação do apagamento do rótico na oralidade dos falantes de Belém. Evidenciou-se, através da análise dos dados do projeto ALiB, que o fenômeno fonético-fonológico em questão já faz parte da norma culta urbana paraense, sendo utilizado mesmo nos contextos mais formais.

A partir da análise dos fatores condicionantes (contextos linguísticos e extralinguísticos) para aplicação da variante em estudo, nos textos escritos dos alunos da EJA, chegou-se às seguintes conclusões:

- a) em relação à vogal da sílaba alvo, a vogal baixa (a) é a que mais favorece o não registro;
- b) a não grafia do rótico é um processo mais recorrente em verbos do que em nomes;
- c) as mulheres não estão grafando o –R com mais frequência do que os homens;
- d) os informantes da faixa etária 1 (15 a 20 anos) utilizam mais o processo de não registro do que os da faixa etária 2 (maiores de 20 anos);
- e) os alunos nascidos na capital não grafam o rótico com maior frequência do que os que vieram do interior;
- f) os informantes que ficaram mais de dez anos longe da educação formal são mais suscetíveis ao uso da variante em estudo.

Essa aferição foi importante para a elaboração das atividades pedagógicas de intervenção. Através dela, percebeu-se que a variante não registro

do –R não é vista de forma estigmatizada pela comunidade de fala investigada. Notou-se, também, que a escola não vem propondo atividades que instrumentalizem os alunos em relação ao uso ou não da variante, provavelmente por esta não ser marcada na fala.

Após o desenvolvimento das atividades, houve um significativo amadurecimento linguístico dos alunos no sentido de (re)pensar seu texto em relação ao contexto de produção. Esse (re)pensar inclui a preocupação com a grafia das palavras, facilitando a leitura do interlocutor. Em relação ao não registro do –R em coda silábica, objeto de estudo neste trabalho, houve uma diminuição de 22% para 6%, o que representa um avanço significativo. No entanto, duas observações feitas durante a análise da segunda produção dos relatos chamam bastante atenção.

1ª) Houve um número menor de possibilidades de análise (foram 277 possibilidades na primeira produção, e somente 164 na segunda) . Isto é, alguns alunos optaram por utilizar palavras que não possuíam –R em coda, em detrimento as que assim deveriam ser grafadas. Acredita-se que essa escolha foi motivada pelo receio de escrever incorretamente a palavra, uma vez que os educandos já estavam conscientes de que o não registro era objeto das atividades desenvolvidas.

2ª) Ocorreram três casos de hipercorreção. Ou seja, palavras que não são escritas com –R em coda silábica foram grafadas com o rótico (“eu **decidir** enfrentar”, “eu nunca **desistir** de nada” e “eu **conseguir** falar com ela”).

Ambas as observações comprovam o que foi dito: os alunos passaram, após a implementação das atividades, a pensar antes de escrever. Embora cometendo equívocos, percebeu-se o amadurecimento do produtor textual, o qual possui conhecimento da estrutura de sua língua e tenta utilizar esse conhecimento na sua produção.

A análise dos dados da segunda produção textual, presente nos quadros 12 e 13, comprova o que foi percebido nos primeiros textos em relação aos fatores condicionantes, tanto linguísticos quanto extralinguísticos. E demonstra, também, que novas atividades precisarão ser desenvolvidas para que, cada vez mais, os alunos possam desvincular sua escrita de uma representação da fala, percebendo-as como modalidades distintas da língua.

O trabalho com a variação linguística em sala de aula é um direito do aluno e dever dos professores. Não é fácil fugir dos planos de aula “amarelados”

pelo tempo, mas que trazem segurança e comodidade para quem precisa enfrentar, muitas vezes, três turnos de trabalho. É preciso, no entanto, repensar a prática docente e o papel da escola, principalmente no que tange ao preconceito com as variantes populares do PB. Levar o acesso às variedades cultas da língua, respeitando o vernáculo do aluno, seja, talvez, um dos grandes desafios do ensino de língua materna. Mas se a própria língua muda ao longo do tempo, por que seria diferente com seu ensino?

REFERÊNCIAS

- AGUILERA, Vanderci de Andrade. A distribuição dos róticos em coda silábica nos dados do Atlas Linguístico do Paraná – PR: um estudo geolinguístico. In: XXIII ENCONTRO NACIONAL DA AMPOLL. **Produção do conhecimento em Letras e Linguística: identidade, impacto e visibilidade**. Jul. 2008. Goiânia: Faculdade de Letras, 2008, p. 1-14.
- _____; KAILER, Dircel Aparecida. /R/ em coda silábica no Sul do Brasil: um estudo preliminar. In: KRAGH, Kirsten A. Jeppesen; LINDSCHOUW, Jan Juhl (eds.). **Les variations diasystématiques et leurs interdependences dans les langues romanes: Actes du Colloque DIA II à Copenhague**. nov. 2012. Strabsbourg: Société de linguistique romane/ÉLiPhi, 2015. p. 19-21.
- ALMEIDA, Daniele Cristina de. **Tratamento Didático do Apagamento e Inserção da Rótica em Coda Final de Verbos**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.
- ALMEIDA, Edina Fátima; KAILER, Dircel Aparecida. O /R/ EM CODA SILÁBICA NAS REGIÕES SUL E CENTRO-OESTE DO BRASIL, 2014. In: **GSCP International Conference**. Stockholm: Uppsala, 2015.
- _____; _____. Róticos em coda silábica interna nas regiões sul e centro-oeste do Brasil. In: BARDEL, Camilla; MEO, Anna De (Orgs.). **Falando Línguas Românicas**. Naples, 2016, p. 225-241.
- BANCO DE DADOS GEOGRÁFICOS. Mapa do Estado do Pará. Disponível em: <<http://geogeral.com/h/m/b/brpa.htm>>. Acesso em: 05 ago. 2018.
- BELEMTUR. História de Belém. Disponível em: <<http://www.belem.pa.gov.br/belemtur/site/>>. Acesso em: 05 ago. 2018.
- BISOL, Leda. **Introdução a estudos de fonologia do português**. 2.ed. Porto Alegre: EDIPUCRZS, 1999.
- BORGES, Maria Isabel. As Contribuições da Pesquisa-Ação para a Formação Docente. In: **Revista Panorâmica On-Line**. Barra do Garças-MT, v.21, p. 111-130. ago./dez. 2016.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- _____. **Nós chegemu na escola, e agora?: sociolingüística & educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 27. ed. São Paulo: Saraiva, 1991.

_____. MEC. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, D.F., 23 de dez. de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

_____. Portaria nº 1.069, de 6 de setembro de 2017. Divulga os resultados preliminares do Censo Escolar da Educação Básica de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, D.F., 8 de set. de 2017. Seção 1, p. 27.

BUSSE, Sanimar. **Um estudo geossociolinguístico da fala do Oeste do Paraná**: Volume I. 2010. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, 1990.

CALLOU, Dinah; Leite, Yonne. **Iniciação à fonética e à fonologia**. 5.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

_____ et al. O Apagamento do R final no dialeto carioca: um estudo em tempo aparente e em tempo real. In: **DELTA**, São Paulo, v.14, n. Especial, p. 61- 72, 1998.

_____; MORAES, João Antônio de; LEITE, Yonne. Consoantes em Coda Silábica: /s, r, ʋ/. In: ABAURRE, Maria Bernadete M. (Org.). **Gramática do português culto falado no Brasil**: volume VII: a construção fonológica da palavra. São Paulo: Contexto, 2013. p. 167-194.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino. A Dialectologia no Brasil: Perspectivas. In: **DELTA**, São Paulo, v. 15, n. Especial, p. 233-255, 1999.

_____. **GEOLINGUÍSTICA**: tradição e modernidade. São Paulo: Parábola, 2010.

CENTRO PELO DIREITO À MORADIA CONTRA DESPEJOS – COHRE. **Conflitos Urbano-Ambientais em Capitais Amazônicas**: Boa Vista, Belém, Macapá e Manaus. Porto Alegre: COHRE, 2006. Disponível em: <<http://www.ceap.br/material/MAT23022012190943.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

CHOMSKY, Noam. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.

COELHO, Izete. **Sociolinguística**. Florianópolis: UFSC, 2010.

COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALIB (Brasil). **Atlas linguístico do Brasil**. Londrina: Ed. UEL, 2001.

CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça; OLIVEIRA, Luís Carlos de. A Reeducação Sociolinguística na Sala de Aula. In: **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, Minas Gerais, n. 16, p. Jan/Jul. 2014. Disponível em: <<http://re.granbery.edu.br>>. Acesso em: 08 jan. 2018.

_____. A pedagogia da variação linguística é possível? In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (Orgs.). **Pedagogia da Variação Linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 31-51.

DAMASCENO, Nicolas et al. Vidinha de Balada. In: HENRIQUE; JULIANO. **O Céu Explica Tudo**. São Paulo: Som Livre, 2017. Faixa 4. DVD.

DANTAS, Sônia Alves. **ORALIDADE E LETRAMENTO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: uma proposta de trabalho com o gênero relato pessoal**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

Dicionário *Papa Xibé*. Disponível em: <<https://artepapaxibe.wordpress.com/dicionario/>>. Acesso em 05 ago. 2018.

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

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

FERREIRA, Carlota; CARDOSO Suzana Alice Marcelino. **A dialetologia no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1984.

FISCHER, John L. SOCIAL INFLUENCES ON THE CHOICE OF A LINGUISTIC VARIANT. In: **WORD**, 1958, 14:1, 47-56.

FREIRE, Paulo. **Que saudade da minha professorinha**. Disponível em: <<https://ne10.uol.com.br/canal/educacao/noticia/2010/10/15/que-saudade-da-minha-professorinha-por-paulo-freire-240103.php>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

GADOTTI, Moacir. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In: _____; ROMÃO, José E. (Org.) **Educação de Jovens e Adultos: Teoria, prática e proposta**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 29-39.

_____. A Questão da Educação Formal/Não-Formal. In: **Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?** INSTITUT INTERNATIONAL DES DROITS DE L'ENFANT (IDE) Sion (Suisse), 18 au 22 octobre 2005. Disponível em: <<http://www.ceap.br/material/MAT26052010212813.pdf>> Acesso em: 01 ago. 2018.

GARRÃO NETO, Ernani. A Sociolinguística. In: MOLLICA, Maria Cecília (Org.). **Linguagem para formação em letras, educação e fonoaudiologia**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 83-92.

GURJEL, Juliana Carlos Fernandes. **Estratégias de Ensino para a Correção do Apagamento da Consoante “R” na Escrita de Verbos no Infinitivo de Alunos do Ensino Fundamental**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2016.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Objetiva, 2009.

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. Trad. De Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MOLLICA, M. C.; PAIVA, M. C. & PINTO, I. Relação entre [l]>[r]>[0] em grupos consonantais em português. In: **Relatório Final do Projeto Mecanismos Funcionais do Uso Linguístico**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1989.

_____. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: _____. BRAGA, Maria Luíza (Orgs.). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 9-14.

MONARETTO, Valéria N. de Oliveira. O apagamento da vibrante pós-vocálica nas capitais do Sul do Brasil. In: **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 275-284, mar. 2000.

MONTEIRO, Cristina Góes. Marcas da Oralidade. In: MOLLICA, Maria Cecília. **Linguagem para formação em letras, educação e fonoaudiologia**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 141-150.

MONTEIRO, José Lemos. **Para compreender Labov**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

NARO, Anthony Julius. Modelos quantitativos e tratamento estatístico. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luíza (Orgs.). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 15-26.

NOBLE, Beatriz Ferreira. **A viagem!** Disponível em: <<http://escolabarifaldi.blogspot.com/2011/03/relato-pessoal.html>>. Acesso em: 01 abr 2018.

OLIVEIRA, Marilucia Barros. **Manutenção e apagamento do (r) final de vocábulo na fala de Itaituba**. Belém, 2001, 98p. Tese de doutoramento. Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Federal do Pará, Belém, 2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem**. In: RIBEIRO, Vera Masagão (ORG.). **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2001. p. 15-44.

O que é o COHRE. Disponível em: <<http://www.ceap.br/material/MAT23022012190943-pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

Página oficial do Programa Nacional do Mestrado Profissional em Letras — PROFLETRAS. Disponível em: <<http://www.profletras.ufrn.br/>>. Acesso em: 01 out. 2018.

Relato Pessoal: características. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/relato-pessoal/>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

Relato Pessoal: definição. Disponível em: <<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/redacao/relato-pessoal.htm>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

RIBEIRO, Lorena Nascimento de Souza. **O APAGAMENTO DO –R EM POSIÇÃO DE CODA SILÁBICA**: Há influência da fala na escrita discente? 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

ROBERTO, Tania Mikaela Garcia. **Fonologia, fonética e ensino**: guia introdutório. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROCHA, Edmar. Belém, Pará, Brasil. In: BASTOS, Lucinha. **Lucinha Bastos Canta a Amazônia**. Belém: Independente, 1998. Faixa 8. DVD.

ROMÃO, JOSÉ e. Educação de Jovens e Adultos: problemas e perspectivas. In: GADOTTI, Moacir; _____. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: Teoria, prática e proposta. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 41-58.

RONA, José Pedro. **The social dimension of dialectology**. International Journal of the Sociology of Language, n.9, p. 7-22, 1976.

ROSSI, Nelson; ISENSÉE, Dinah Maria; FERREIRA, Carlota. **Atlas Prévio dos Falares Baianos**. Rio de Janeiro: INL, 1963.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1975 [1962].

SCHERRE, Maria Marta Pereira. Sobre a influência de três variáveis relacionadas na concordância nominal em português. In: SILVA, Giselle M. de Oliveira; _____. (Orgs.). **Padrões sociolingüísticos** - análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, p.41-62, 1996. Tempo Brasileiro.

_____; NARO, Anthony Julius. Análise quantitativa e tópicos de interpretação do Varbrul. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luíza (Orgs.). **Introdução à Sociolingüística**: o tratamento da variação. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 147-178.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Revendo a categoria “analfabeto funcional”. In: **CrearMundos**, Barcelona, n. 3 (especial), 2005. Disponível em: <<http://www.creamundos.net/primeros/revista03-especial%20libros/revendo%20a%20categoria%20analfabeto.htm>>. Acesso em: 12 set. 2018.

SILVA, Giselle Machline de Oliveira e. Coleta de dados. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luíza (Orgs.). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 117-134.

SOARES, Leôncio José Gomes. As Políticas da EJA e as Necessidades de Aprendizagem dos Jovens e Adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001. p. 201-224.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: Uma perspectiva social**. 9.ed. São Paulo: Ática, 1992.

SPEROTTO, Tainá. **Relato de Minha Infância**. Disponível em: <<http://gerandoideiassa.blogspot.com/2011/10/relato-de-minha-infancia.html>>. Acesso em: 01 abr. 2018.

TARALLO, Fernando. **A Pesquisa Sócio-Lingüística**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1997.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TOQUINHO. Aquarela. In: TOQUINHO. **Trinta Anos de Música**. São Paulo: BMG, 1995. Faixa 6. CD.

Ver-o-Peso: imagem. Disponível em: <<https://pixabay.com/pt/mercado-de-peixe-ver-o-peso-bel%C3%A9m-50023/>>. Acesso em: 01 out. 2017.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança lingüística**. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

Tacacá Original do Pará: receita. Disponível em: <<http://www.tudogostoso.com.br/receita/49705-tacaca-original-do-para.html>>. Acesso em: 01 abr. 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A
ATIVIDADE SOBRE RELATO PESSOAL

Responda as questões a seguir com base no texto que você escolheu.

01 – O texto é um relato pessoal? Por quê?

02 – O texto está mais próximo da linguagem culta ou de uma variante informal? Por quê?

03 – Procure expor de forma resumida o que o autor narrou em seu texto.

04 – Em relação ao tempo verbal, responda.

a) Que tempo verbal é predominante no texto?

b) Transcreva alguns verbos que comprovem sua resposta.

c) Por que o autor optou por esse tempo verbal?

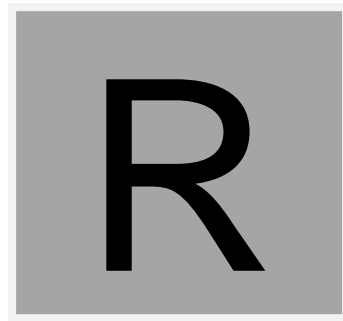
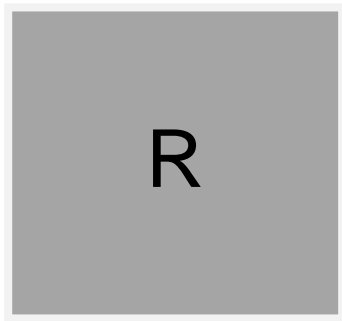
05 – Em relação à pessoa do discurso, responda.

a) Que pessoa discursiva prevalece no texto?

b) Transcreva palavras que comprovem sua resposta.

c) Por que o autor optou pelo emprego dessa pessoa discursiva?

APÊNDICE D
CARTAS DAS REALIZAÇÕES DO /R/



APÊNDICE E
CARTELAS PARA BINGO ORTOGRÁFICO

AMAR	SENHOR	MAR	PARTIR	PARTICIPAR
PIOR	SUOR	SER	PEDIR	CARÁTER
POR	PEGAR	IR	FALAR	FERVER

SUOR	VIVER	MAR	PARTIR	CARÁTER
PIOR	TER	SER	SENHOR	CANTOR
POR	FERVER	VIR	FALAR	SENTAR

FALAR	SENHOR	VIR	BEIJAR	NAMORAR
VOAR	SUOR	SER	DOUTOR	CARÁTER
TER	PEGAR	IR	PEDIR	CANTOR

ANEXOS

ANEXO A

Texto 1 – Que Saudade da Minha Professorinha

A primeira presença em meu aprendizado escolar que me causou impacto, e causa até hoje, foi uma jovem professorinha. É claro que eu uso esse termo, professorinha, com muito afeto. Chamava-se Eunice Vasconcelos, e foi com ela que eu aprendi a fazer o que ela chamava de "sentenças".

Eu já sabia ler e escrever quando cheguei à escolinha particular de Eunice, aos 6 anos. Era, portanto, a década de 20. Eu havia sido alfabetizado em casa, por minha mãe e meu pai, durante uma infância marcada por dificuldades financeiras, mas também por muita harmonia familiar. Minha alfabetização não me foi nada enfadonha, porque partiu de palavras e frases ligadas a minha experiência, escritas com gravetos no chão de terra do quintal.

Não houve ruptura alguma entre o novo mundo que era a escolinha de Eunice e o mundo das minhas primeiras experiências – o de minha velha casa do Recife, onde nasci, com suas salas, seu terraço, seu quintal cheio de árvores frondosas. A minha alegria de viver, que me marca até hoje, se transferia de casa para a escola, ainda que cada uma tivesse suas características especiais. Isso porque a escola de Eunice não, me amedrontava, não tolhia minha curiosidade.

Quando Eunice me ensinou era uma menina, uma juvenzinha de seus 16, 17 anos. Sem que eu ainda percebesse, ela me fez o primeiro chamamento com relação a uma indiscutível amorosidade que eu tenho hoje, e desde há muito tempo, pelos problemas da linguagem e particularmente os da linguagem brasileira, a chamada língua portuguesa no Brasil. Ela com certeza não me disse, mas é como se tivesse dito a mim, ainda criança pequena: "Paulo, repara bem como é bonita a maneira que a gente tem de falar!..." É como se ela me tivesse chamado.

Eu me entregava com prazer à tarefa de "formar sentenças". Era assim que ela costumava dizer. Eunice me pedia que colocasse numa folha de papel tantas palavras quantas eu conhecesse. Eu ia dando forma às sentenças com essas palavras que eu escolhia e escrevia. Então, Eunice debatia comigo o sentido, a significação de cada uma.

Fui criando naturalmente uma intimidade e um gosto com as ocorrências da língua – os verbos, seus modos, seus tempos... A professorinha só intervinha

quando eu me via em dificuldade, mas nunca teve a preocupação de me fazer decorar regras gramaticais.

Mais tarde ficamos amigos. Mantive um contato próximo com ela, sua família, sua irmã Débora, até o golpe de 1964. Eu fui para o exílio e, de lá, me correspondia com Eunice. Tenho impressão de que durante dois anos ou três mandei cartas para ela. Eunice ficava muito contente.

Não se casou. Talvez isso tenha alguma relação com a abnegação, a amorosidade que a gente tem pela docência. E talvez ela tenha agido um pouco como eu: ao fazer a docência o meio da minha vida, eu termino transformando a docência no fim da minha vida.

Eunice foi professora do Estado, se aposentou, levou uma vida bem normal. Depois morreu, em 1977, eu ainda no exílio. Hoje, a presença dela são saudades, são lembranças vivas. Me faz até lembrar daquela música antiga, do Ataulfo Alves: "Ai, que saudade da professorinha, que me ensinou o bê-a-bá".

(FREIRE, Paulo. **Que saudade da minha professorinha**. In: Revista *Nova Escola*. Dez 1994. Disponível em: <<https://ne10.uol.com.br/canal/educacao/noticia/2010/10/15/que-saudade-da-minha-professorinha-por-paulo-freire-240103.php>>. Acesso em: 03 mar. 2017)

ANEXO B

Texto 2 – A Viagem!

No meu aniversário, fui viajar com o meu tio, com a minha tia e o com meu irmão. Planejavamos ir a Porto de Galinhas. Contudo havia um probleminha: teríamos de ir de avião. Quando fiquei sabendo, desisti da viagem, "vai que aquele avião cai!?"

Percebi que se eu pensasse assim, não ia poder fazer nada na vida!

–Vamos andar de bicicleta?

– Não! Vai que caia e me machuque!

– Vamos à montanha-russa?

– Não! Vai que ela quebre!

Então, decidi. Ia viajar e ia superar o meu medo...

Até que o dia da viagem chegou. Estava nervosa, aflita, tremendo...

Saí de casa, indo de táxi ao aeroporto de Congonhas.

No local, fazendo o check-in, não havia ninguém na fila, foi rápido. Estávamos sentados em frente de onde iríamos embarcar.

Depois de uns dez minutos, chamaram o meu voo. Fiquei na frente do avião, não sabia o que fazer: chorar, andar ou voltar.

Determinado momento, tive de entrar. Sentei em meu lugar e o avião decolou. Nada de medo. Até comi meu lanchinho, estava uma delícia...

Ocorreu tudo bem.

A partir daquele momento, não tive mais medo de avião. Inclusive gosto de estar nele.

Beatriz Ferreira Noble

(Disponível em: <<http://escolabarifaldi.blogspot.com/2011/03/relato-pessoal.html>>. Acesso em: 01 abr. 2018)

ANEXO C

Texto 3 – Relato de Minha Infância

A minha infância foi muito bom sempre paro pra pensa sobre a minha infância queria volta atrás lembro minhas brincadeiras com minhas primas e quando fomos para rosa e ficamos uns dias lá todos os dias de manha agente acordava umas 7: horas da manha para compra leite para tomar por que não tem café na rosa e também no rio tomar banho ou se não ver os nossos parentes e colegas pescar certo dia nos acordamos umas 8: horas e falamos vamos da uma volta e tira foto da paisagens e da pra gente coloca no Orkut e elas falaram vamos depois de tira as fotos nos vamos embora porque nos tem que arruma nossas malas para ir embora chegando La nós arrumaram e fomos pegar o ônibus depois de chega em casa nos fomos passar nossas fotos para o Orkut e depois joga bola e toma banho de chuva uma coisa que sempre gostei desde a infância . e uma coisa que vou levar para minha vida toda.

Tainá sperotto 7º v03

(Disponível em: < <http://gerandoideiassa.blogspot.com/2011/10/relato-de-minha-infancia.html>>. Acesso em: 01 abr. 2018)

ANEXO D

Texto 4 – Tacacá Original do Pará

INGREDIENTES

4 xícaras (chá) de água
1/2 xícara (chá) de polvilho azedo
(ou goma de mandioca)
1 colher (chá) de sal
500 g de camarão salgado (seco)
4 folhas de chicória
4 dentes de alho bem amassados
3 pimentas-de-cheiro
2 maços de jambu
2 litros de tucupi



MODO DE PREPARO

Coloque o tucupi em uma panela com o alho bem amassado, o sal, a chicória e as pimentas;

Leve ao fogo;

Quando começar a ferver, abaixe o fogo, tampe a panela e deixe cozinhar por 30 minutos aproximadamente;

Simultaneamente em outra panela, cozinhe o jambu até ficar tenro;

Retire do fogo, escorra e reserve;

Lave bem os camarões e leve-os ao fogo em uma panela com 4 xícaras de água;

Deixe ferver por aproximadamente 5 minutos;

Retire a cabeça e a casca;

Em uma panela, misture o polvilho com a água dos camarões, leve ao fogo e mexa até obter um mingau;

Sirva em uma cuia com uma concha de tucupi, um pouco do mingau, algumas folhas de jambu e os camarões.

(Disponível em: <<http://www.tudogostoso.com.br/receita/49705-tacaca-original-do-para.html>>. Acesso em: 01 abr. 2017.)

ANEXO E

Letra da Música: Vidinha de Balada

Henrique e Juliano

Oi, tudo bem? Que bom te ver
A gente ficou, coração gostou não deu pra esquecer
Desculpe a visita, só vim te falar
Tô afim de você e se não tiver "cê" vai ter que ficar

Eu vim acabar com essa sua vidinha de balada
E dar outro gosto pra essa sua boca de ressaca

(Refrão)

Vai namorar comigo sim
Vai por mim igual nós dois não tem
Se reclamar "cê" vai casar também, com comunhão de bens
Seu coração é meu e o meu é seu também

Vai namorar comigo sim
Vai por mim igual nós dois não tem
Se reclamar "cê" vai casar também, com comunhão de bens
Seu coração é meu e o meu é seu também

Vai namorar comigo sim

(DAMASCENO, Nicolas et al. Vidinha de Balada. In: HENRIQUE; JULIANO. **O Céu Explica Tudo**. São Paulo: Som Livre, 2017. Faixa 4. DVD. Letra disponível em: <<https://www.letras.com.br/henrique-e-juliano/vidinha-de-balada>>. Acesso em: 22 ago. 2018)

ANEXO F

Letra da Música: Belém, Pará, Brasil

Edmar Rocha

Vão destruir o ver o peso e construir um *shopoping center*
Vao derrubar o Palacete Pinho pra fazer um condomínio
Coitada da Cidade Velha que foi vendida pra Hollywood
Pra ser usada como um albergue num novo filme do Spielberg

Quem quiser venha ver
Mas só um de cada vez
Não queremos nossos jacarés
Tropeçando em vocês

A culpa é da mentalidade
Criada sobre a região
Por que que tanta gente teme?
Norte não é com "M"
Nossos índios não comem ninguém
Agora é so hamburger
Por que ninguém nos leva a sério?
Só o nosso minério?

Quem quiser venha ver
Mas só um de cada vez
Não queremos nossos jacarés
Tropeçando em vocês

Aqui a gente toma guaraná quando não tem coca-cola
Chega das coisas da terra que o que é bom vem lá de fora
Transformados até a alma sem cultura e opinião
O Nortista só queria fazer parte da nação
Ah, chega de malfeituas
Ah, chega de triste rima

Devolvam a nossa cultura
Queremos o Norte lá em cima
Porque, onde já se viu ?
Isso é Belém
Isso é Pará
Isso é Brasil

(ROCHA, Edmar. Belém, Pará, Brasil. In: BASTOS, Lucinha. **Lucinha Bastos Canta a Amazônia**. Belém: Independente, 1998. Faixa 8. DVD. Letra disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/mosaico-de-ravena/belem-para-brasil.html>>. Acesso em: 22 ago. 2018)

ANEXO G

Letra da Música: Aquarela

Toquinho

Numa folha qualquer
Eu desenho um sol amarelo
E com cinco ou seis retas
É fácil fazer um castelo

Corro o lápis em torno da mão
E me dou uma luva
E se faço chover, com dois riscos
Tenho um guarda-chuva

Se um pinguinho de tinta
Cai num pedacinho azul do papel
Num instante imagino
Uma linda gaivota a voar no céu

Vai voando, contornando
A imensa curva norte-sul
Vou com ela viajando
Havaí, Pequim ou Istambul

Pinto um barco a vela
Branco navegando
É tanto céu e mar
Num beijo azul

Entre as nuvens vem surgindo
Um lindo avião rosa e grená
Tudo em volta colorindo
Com suas luzes a piscar
Basta imaginar e ele está partindo
Serenos e lindo

E se a gente quiser

Ele vai pousar

Numa folha qualquer

Eu desenho um navio de partida

Com alguns bons amigos

Bebendo de bem com a vida

De uma América a outra

Consigo passar num segundo

Giro um simples compasso

E num círculo eu faço o mundo

Um menino caminha

E caminhando chega no muro

E ali logo em frente a esperar

Pela gente o futuro está

E o futuro é uma astronave

Que tentamos pilotar

Não tem tempo nem piedade

Nem tem hora de chegar

Sem pedir licença

Muda nossa vida

E Depois convida

A rir ou chorar

Nessa estrada não nos cabe

Conhecer ou ver o que virá

O fim dela ninguém sabe

Bem ao certo onde vai dar

Vamos todos

Numa linda passarela

De uma aquarela que um dia enfim

Descolorirá

Numa folha qualquer

Eu desenho um sol amarelo

Que descolorirá

E com cinco ou seis retas

É fácil fazer um castelo

Que descolorirá

Giro um simples compasso

E num círculo eu faço o mundo

Que descolorirá

(TOQUINHO. Aquarela. In: TOQUINHO. **Trenta Anos de Música**. São Paulo: BMG, 1995.
Faixa 6. CD. Letra disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/toquinho/aquarela-original.html>>. Acesso em: 22 ago. 2018)

ANEXO H

Exemplos de Atividades Realizadas na Aula 02 para Coleta de Dados

01 – O texto é um relato pessoal? Por quê?

Sim, porque ele relata sobre sua história

02 – O texto está mais próximo da linguagem culta ou de uma variante informal? Por quê?

O texto relata mais sobre uma variante informal porque ele ta dando uma informação sobre sua viagem em família.

03 – Procure expor de forma resumida o que o autor narrou em seu texto.

O texto fala sobre viagem, medo e superação.

04 – Em relação ao tempo verbal, responda.

a) Que tempo verbal é predominante no texto?

Predomina o verbo passado

b) Transcreva alguns verbos que comprovem sua resposta.

Meu meu avôzinhos, fui viajar com meu tio, com minha tia e com meu irmão.

c) Por que o autor optou por esse tempo verbal?

Porque se trata do passado dele

05 – Em relação à pessoa do discurso, responda.

a) Que pessoa discursiva prevalece no texto?

Tela mesma

b) Transcreva palavras que comprovem sua resposta.

Então, decidi. Ia viajar e ia superar o meu medo

c) Por que o autor optou pelo emprego dessa pessoa discursiva?

Porque a história aconteceu com a narradora

01 – O texto é um relato pessoal? Por quê?

Sim, porque ele relata sobre sua história

02 – O texto está mais próximo da linguagem culta ou de uma variante informal? Por quê?

O texto relata mais sobre uma variante informal porque ele ta dando uma informação sobre sua viagem em família.

03 – Procure expor de forma resumida o que o autor narrou em seu texto.

O texto fala sobre viagem, medo e superação.

04 – Em relação ao tempo verbal, responda.

a) Que tempo verbal é predominante no texto?

Predomina o verbo passado

b) Transcreva alguns verbos que comprovem sua resposta.

Meu aniversário, fui viajar com meu tio, com minha tia e com meu irmão.

c) Por que o autor optou por esse tempo verbal?

Porque se trata do passado dele

05 – Em relação à pessoa do discurso, responda.

a) Que pessoa discursiva prevalece no texto?

Ela mesma.

b) Transcreva palavras que comprovem sua resposta.

Então, decidi. Ia viajar e ia superar o meu medo

c) Por que o autor optou pelo emprego dessa pessoa discursiva?

Porque a história aconteceu com a narradora

01 – O texto é um relato pessoal? Por quê?

Sim Porque Veli fez um relato do
sua vida pessoal

02 – O texto está mais próximo da linguagem culta ou de uma variante informal? Por quê?

informal Sim Porque ele está relatando o
que aconteceu com ele

03 – Procure expor de forma resumida o que o autor narrou em seu texto.

que ele tinha medo de Avião
Viajar com a família.
decidiu viajar e superar o seu medo

04 – Em relação ao tempo verbal, responda.

a) Que tempo verbal é predominante no texto?

~~Presente~~ PASSADO

b) Transcreva alguns verbos que comprovem sua resposta.

Fui, Viajar, e Fiquei

c) Por que o autor optou por esse tempo verbal?

Porque explicou melhor o assunto

05 – Em relação à pessoa do discurso, responda.

a) Que pessoa discursiva prevalece no texto?

1.ª Pessoa

b) Transcreva palavras que comprovem sua resposta.

NO MEU ANIVERSÁRIO, FUI VIAJAR COM MEU TIO, COM MINHA
TIA E COM MEU IRMÃO.

c) Por que o autor optou pelo emprego dessa pessoa discursiva?

Porque é ele conta a história dele

01 – O texto é um relato pessoal? Por quê?

R= Sim, porque é um fato que ocorreu na vida da pessoa.

02 – O texto está mais próximo da linguagem culta ou de uma variante informal? Por quê?

Uma variante informal, porque ela fala informalmente no texto.

03 – Procure expor de forma resumida o que o autor narrou em seu texto.

uma pessoa superando o medo de avião.

04 – Em relação ao tempo verbal, responda.

a) Que tempo verbal é predominante no texto?

passado

b) Transcreva alguns verbos que comprovem sua resposta.

Fui, sentei, estive, tive

c) Por que o autor optou por esse tempo verbal?

porque foi um fato que aconteceu

05 – Em relação à pessoa do discurso, responda.

a) Que pessoa discursiva prevalece no texto?

Beatriz FERREIRA NOBLE

b) Transcreva palavras que comprovem sua resposta.

com a tia, com a tia e com os irmãos.

c) Por que o autor optou pelo emprego dessa pessoa discursiva?

porque o acontecimento foi com ela

01 – O texto é um relato pessoal? Por quê?

Sim, porque relata algo ocorrido na infância de uma pessoa

02 – O texto está mais próximo da linguagem culta ou de uma variante informal? Por quê?

Culta - porque é uma coisa que já foi feita, só lembranças e recordações, a coisa foi no modo certo e escreveu por ele mesmo

03 – Procure expor de forma resumida o que o autor narrou em seu texto.

Narrou algo ocorrido na infância dele, de como chegou lá por ele

04 – Em relação ao tempo verbal, responda.

a) Que tempo verbal é predominante no texto?

Passado.

b) Transcreva alguns verbos que comprovem sua resposta.

~~foi~~ voltou atrás, infância

c) Por que o autor optou por esse tempo verbal?

Por que foi uma coisa boa que aconteceu no passado e que ele não recorda.

05 – Em relação à pessoa do discurso, responda.

a) Que pessoa discursiva prevalece no texto?

1ª pessoa.

b) Transcreva palavras que comprovem sua resposta.

~~foi~~ minha infância - a gente aprendeu

c) Por que o autor optou pelo emprego dessa pessoa discursiva?

Por que é um relato dele, coisa que aconteceu na vida dele.

ANEXO I

Exemplos de Produções Realizadas na Atividade de Intervenção Nº 6

Que menina mã!
O mar tá lindo hoje.

Parar pra estudar é importante.

Já falar com ela, aí voce fala depois

VÔ QUERENDO VIVER EM PAZ, MAS VOCÊ VIVE ME PERTUBANDO.

Você sonha demais. Pra sonhar
tem que ter grana.

ANEXO J

Exemplos de Textos de 1ª Produção

MEU ENCONTRO COM MINHA IRMÃ

Um fato marcante na minha vida foi quando eu conheci minha irmã depois de 15 anos. Aí 16 anos atrás minha mãe estava sem condições de criar mais uma criança, então resolveu dar a minha irmã, depois destes anos eu e minha mãe sempre conversamos sobre encontrar minha irmã, antes se passaram e nada da mulher que criou minha irmã entrou em contato com minha mãe, em 2016 minha mãe faleceu e não conseguiu encontrar minha irmã, tive a pior perda da minha vida que foi perder minha mãe.

Em 2017 eu estava na casa de um primo meu quando minha tia me ligou e falou que tinha encontrado minha irmã pelo Facebook, eu fiquei sem acreditar mas com as circunstâncias ficou claro que ela realmente era a minha irmã, em outubro conheci ela, foi um dos dias mais felizes da minha vida, depois que eu perdi minha mãe eu tava triste, sem percepção de vida e quando encontrei ela foi como se minhas emoções tivessem voltado a tona, hoje em dia eu sou muito feliz com minha irmã do meu lado e ela foi uma das coisas que mais marcaram minha vida.

Eu e o Barco

Eu fui viajar na quinta feira quando eu cheguei no barco eu fui no banheiro tirei o meu celular do bolso mais eu não lembrava que o meu dinheiro estava no bolso. Quando eu puxei o celular caiu o dinheiro e eu não tinha entrada no banheiro das mulheres entrei no banheiro dos homens só que eu lembrei na hora mas quando voltei já tinha entrado um homem então eu perdi 300 reais e era da minha passagem de volta ai eu falei pra minha prima e agora o que eu vou fazer ela falou eu te empresto 100 reais pra ti volta foi que eu já estou de volta em casa esse foi o fato que aconteceu comigo na quinta feira

Quando o meu pai era casado com a minha mãe, eles viviam brigados meu pai chegava porem ele queria se se resoltam quebrava tudo dentro de casa quebrava televisão, etc e outras.

Em dois mil minha mãe veio para Belém porque me pai queria pega o meu pai.

Em dois mil e quatro, minha mãe falou que iria vender a nossa casa e me pai levou meus quatro irmãos ficamos se eu e meu pai aqui em Belém e ela não voltou mais.

Na minha infância eu era uma criança muito obediência da. Todas as férias eu e meus primos e meus irmãos iam para as férias juntos, juntos com nossos pais. Nós sempre tomava café e iam brincar depois quando o almoço acontecia a gente almoçava e iam pra praia quando chegava lá era no diversão brincamos de bola de piropaga, de futebol, de Jari na água, de Castelo e etc. E aí o dia sempre estendia até a gente voltava para casa no meio do caminho sempre rolava uma briga. Claro que eu sempre estava no meio porque eu era uma criança eu e minha prima muitas da vezes era por bobagem brigava até pro saber quem tinha na patra da frente da Conquista do meu tio mas no final sempre fazíamos as pazes de noite para cercando já era tradição era da avó mas pequena ou adulto mais velho muitas as vezes luminava com a chinelada da minha vó dizendo não dormis meus muliqui Travesos, não esqueçam de tomar banho não dirito pro banheiro e assim na todos os nosso dia das férias Era as férias melhores da minha vida.

meu pai é muito saudade e

Um ano atrás aconteceu uma tragédia em que meu namorado faleceu e foi uma dor que até hoje eu sinto muito pois até hoje eu não consigo entender e por que da morte dele eu sofri muito não, tinha amado para nada mais só queria ficar sozinha chorando nem comer eu comia mas pensei que eu nunca ia superar mais pra mim a vida ainda ia continuar, mais pra ele não tinha acabado ali na quele momento, pois eu superei sim e hoje vivo bem, e muito feliz sim e que restou, foi só as lembrança boa e saudade sim claro e só então esse foi meu pai.

ANEXO K

Exemplos de Textos de 2ª Produção

MEU ENCONTRO COM MINHA IRMÃ

Um fato marcante na minha vida foi quando eu encontrei minha irmã depois de 15 anos. A 15 anos atrás mãe estava sem condições de criar mais uma criança, então resolveu dar a minha irmã, depois desses anos eu e minha mãe sempre conversávamos sobre encontrar minha irmã, anos se passaram e nada da mulher que criou entrar em contato com minha mãe, em 2016 minha mãe faleceu e não consegui encontrar minha irmã, tive a pior perda da minha vida que foi perder minha mãe.

Em 2017 eu estava na casa de um primo meu quando minha tia me ligou e falou que tinha encontrado minha irmã pelo facebook, eu fiquei sem acreditar mas com as coincidências ficou claro que ela realmente era a minha irmã, um outubro conheci ela, foi um dos dias mais felizes da minha vida, depois que eu perdi minha mãe eu tava triste sem percepção de vida e quando encontrei ela foi como se minhas emoções tivessem voltado e tona, foi hoje em dia eu sou muito feliz com minha irmã do meu lado e ela foi uma das coisas que mais marcaram minha vida.

Eu e o Barco

Eu fui viajar na quinta feira. Quando eu cheguei no barco eu fui no banheiro, tirei o meu celular do bolso, mais mas não lembrava que o meu dinheiro estava no bolso. Quando eu puxei o celular, o dinheiro caiu e eu não tinha entrado no banheiro das mulheres, entrei no dos homens. Só que eu lembrei na hora, mas quando voltei já tinha entrado um homem, então eu perdi 300 reais e era da minha passagem de volta.

Ai eu fui pra minha prima e ela me emprestou 100 para voltar. Por isso já estou de volta em casa.

Quando o meu pai era casado com a minha mãe, eles viviam brigados

meu pai chegava porre, ele queria ser o valentão, quebrava tudo dentro de casa.

Em 2000 minha mãe veio para Belém porque no Piauí queriam pegar o meu pai.

Em 2004, minha mãe falou que iria vender a nossa casa no Piauí, levando meus quatro irmãos, ficando só eu e meu pai aqui em Belém e ela não voltar mais.

Na minha infância eu era uma criança muito abençoada. Todas as férias, meus primos, meus irmãos e eu ficávamos juntos. A gente tomava café e ia brincar. Depois do almoço, íamos pra praia. Era só diversão. Brincávamos de várias coisas.

O dia se estendia até a gente voltar pra casa. No meio do caminho sempre rolava uma briga. Claro que eu sempre estava no meio porque eu era uma criança. A gente brigava até pra saber quem vinha na parte da frente da Cargueira do meu tio. Mas no final sempre fazíamos os pazes e tudo ficava bem.

Meu fato é muita saudade

Um ano atrás, aconteceu uma tragédia em que meu namorado faleceu e foi uma dor que até hoje eu sinto. Pois até hoje eu não consigo entender o porquê da morte dele.

Eu sofri muito, não tinha ânimo para nada mais, só queria ficar sozinha chorando, nem comer eu comia mais. Pensei que eu nunca ia superar. Mas pra mim a vida ainda ia continuar, mais pra ele não, tinha ali naquele momento.

Pois eu superei sim e hoje vivo bem muito feliz sim e o que restou foi só as lembranças boas e saudade, sim.