



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS

**RELAÇÃO ENTRE ORALIDADE E ESCRITA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA
CODA (R) FINAL EM VERBOS**

Thais Keller da Silva Maciel

Rio de Janeiro
2023

THAIS KELLER DA SILVA MACIEL

RELAÇÃO ENTRE ORALIDADE E ESCRITA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA CODA
(R) FINAL EM VERBOS

Monografia submetida à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Letras no curso Letras: Português/Inglês.

Orientador: Professor Doutor Marcelo Alexandre Silva Lopes de Melo

RIO DE JANEIRO

2023

M152r Maciel, Thais Keller da Silva
Relação entre oralidade e escrita: uma análise a partir da coda (r) final em verbos / Thais Keller da Silva Maciel. -- Rio de Janeiro, 2023.
44 f.

Orientador: Marcelo Alexandre Silva Lopes de Melo.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Bacharel em Letras: Português - Inglês, 2023.

1. Variação linguística. 2. Relação entre fala e escrita. 3. Coda (r) final em verbos. I. Melo, Marcelo Alexandre Silva Lopes de , orient. II. Título.

FOLHA DE AVALIAÇÃO

THAIS KELLER DA SILVA MACIEL

DRE: 119045377

RELAÇÃO ENTRE ORALIDADE E ESCRITA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA CODA
(R) FINAL EM VERBOS

Monografia submetida à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Letras na habilitação Português/Inglês.

Data de avaliação: ___/___/___

Banca examinadora:

Prof. Marcelo Alexandre Silva Lopes de Melo

Universidade Federal do Rio de Janeiro

NOTA: _____

Prof. Caio Mieirol Mendonça

Universidade Federal do Rio de Janeiro

NOTA: _____

MÉDIA: _____

Às duas pessoas que me fazem sentir a mais pura e profunda forma de amor: minha irmã, Thamires, e minha filha, Eliza.

Com carinho,

Thais

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Marcelo Lopes de Melo, que me auxiliou e acolheu desde as primeiras reuniões. Tudo que aprendi nesse tempo, desde as descobertas inusitadas da Linguística até a como ser um bom professor, tem um valor inestimável para mim.

À incrível professora Aline Ponciano por ter me inserido no universo da Fonologia da maneira mais linda possível.

A todos os professores que me levaram a amar Linguística e ver a melhor parte da Literatura.

Às pessoas que me influenciaram a entrar na Faculdade de Letras: veteranos, professores da escola, pessoas que me incentivaram a gostar de Literatura e ótimos escritores.

Aos amigos que fiz na faculdade e com quem eu conheci cada parte do Fundão. Ter vocês por perto para sempre ter a quem pedir ajuda e partilhar bons momentos tornou todos esses anos muitos mais leves.

Ao CLAC da UFRJ por ter me ajudado em Inglês quando eu mais precisei.

Ao Comunidade da UFRJ por ter, desde 2019, me acolhido e permitido que eu passasse infinitas horas dançando na EEFD. Dei continuidade ao ballet, conheci o Vogue, Contemporâneo e o Jazz Funk graças a esse projeto que melhorou a minha vida. Aos professores e dançarinos incríveis que convivi durante esses anos, só tenho a agradecer por todo o conhecimento compartilhado.

À minha família que me apoiou e acreditou em mim durante todos os meus anos de estudos.

À minha prima e amiga Ketellyn que sempre foi um guia em todas as áreas da minha vida. Com a monografia não foi diferente, e eu só tenho a agradecer pela ajuda e pelo carinho.

A todos os meus amigos que estão comigo desde o tempo da escola. Sem vocês, eu não teria

sequer entrado na UFRJ. Vou ser eternamente grata por todo o tempo que passamos estudando juntos, e por todo apoio emocional que nos demos durante o período da escola e nos anos seguintes. Vocês são a minha família, muito obrigada por fazer da minha vida algo mais leve e feliz.

Ao BTS por ter sido o meu suporte quando eu mais precisei, sempre com as letras mais especiais possíveis e com o melhor que a arte pode proporcionar a alguém.

Ao meu amor, Ryan, que acompanhou todo o processo de escrita da monografia desde a primeira página. Ter você ao meu lado, sempre cuidando de mim, foi essencial para que eu conseguisse concluir esse trabalho. Muito obrigada por me mostrar a melhor forma de amar e ser amada.

Por fim, agradeço a mim mesma, à minha dedicação e a Thais de 17 anos que teve coragem de começar essa faculdade. Obrigada por ter chegado até aqui e por não ter desistido nos momentos mais difíceis de caloura. Parabéns pela força, coragem e pelo sonho realizado.

RESUMO

MACIEL, Thais K. da Silva. **Relação entre oralidade e escrita: uma análise a partir da coda (r) final em verbos**. Rio de Janeiro, 2023. Monografia (Graduação em Bacharelado em Letras Português/Inglês) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2023.

O presente trabalho tem como objetivo realizar uma análise sobre a relação de retroalimentação que há entre a língua falada e a língua escrita. Partindo dos pressupostos da Sociolinguística Variacionista para a formular a pesquisa, tendo aporte nos Modelos de Exemplos, como objeto de estudo foi escolhida a variável coda (r) final em verbos, a fim de analisar se a ausência dessa consoante na oralidade influencia a escrita dos estudantes em processo de alfabetização, ou seja, se esse processo seria repetido nos textos escritos. Para isso, foi apresentada uma sequência didática que visa ao desenvolvimento da consciência linguística acerca da coda final (r) em itens verbais, sendo esse um material para ser aplicado em oficinas de leitura e escrita - as quais são realizadas pelo “Observatório da Escrita”, projeto de extensão da Faculdade de Letras (UFRJ) em parceria com a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (Fiocruz) - para turmas do Ensino Fundamental Final da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com esta pesquisa, espera-se entender o funcionamento da variação entre fala e escrita e auxiliar o processo de construção do conhecimento ortográfico na alfabetização.

Palavras-chave: coda (r) final em verbos; representação ortográfica; sequência didática; Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

MACIEL, Thais K. da Silva. **Relação entre oralidade e escrita: uma análise a partir da coda (r) final em verbos**. Rio de Janeiro, 2023. Monografia (Graduação em Bacharelado em Letras Português/Inglês) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2023.

This research aims to analyze the relationship between spoken and written language. Based on Variationist Sociolinguistics, with the Exemplars Model, for the formulation of the research, the final coda (r) in verbs was chosen as the object of study, in order to analyze whether the apocope of this consonant in orality influences the writing of students in the literacy process, in other words, whether this process would be repeated in written texts. For this, a didactic sequence that aims to develop linguistic awareness about the final coda (r) in verbal items was presented. This sequence is to be applied in reading and writing classes - by the "Observatório da Escrita", an extension project of the Faculdade de Letras (UFRJ) in association with the Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (Fiocruz) - for groups in the early stages of Youth and Adult Education. With this research, it is expected to understand the functioning of the diamesic variation and to assist the process of construction of orthographic knowledge in literacy.

Keywords: coda (r) final in verbs; orthographic representation; didactic sequence; Youth and Adult Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Diferentes expressões verbais.....	28
Figura 2: Lista de afazeres.....	29
Figura 3: Itens.....	29
Figura 4: Primeira atividade.....	31
Figura 5: <i>Quarto de despejo - Diário de uma favelada</i>	31

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	15
2. RELAÇÃO ENTRE ORALIDADE E ESCRITA	18
2.1. O processo de escolarização	18
2.2. A influência da oralidade	20
2.3 Modelo de Exemplares: relação fala e escrita	21
2.4 Síntese	22
3. ESTUDOS SOBRE A VARIÁVEL (R)	24
4. SEQUÊNCIA DIDÁTICA	27
4.1 Introdução às formas verbais	27
4.2 Sequência de atividades	30
5. RESULTADOS ESPERADOS	33
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	35
ANEXOS	37

INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa o processo de variação que ocorre entre dois códigos distintos: oralidade e escrita. Para isso, o objeto de estudo escolhido foi a coda (r) final em verbos, a qual apresenta percentual de ausência do segmento bastante expressivo em diferentes variedades do português brasileiro (CALLOU; SERRA 2023,.) e, por isso, influencia a escrita das palavras em que o infinitivo está presente. Nesse contexto, dada a constante interação entre fala e escrita, é comum que alfabetizandos tenham dificuldade em representar ortograficamente um elemento sonoro que não apresenta informação robusta em seu *input*.

Assim, para contribuir com o processo de alfabetização e com o aprendizado da escrita de adultos em processo tardio de escolarização, foi elaborada uma sequência didática para alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse material, direcionado a oficinas de leitura e produção textual, foi trabalhada a representação ortográfica da coda (r) final em verbos, como em “pratica(r)”, “bebe(r)” e “cai(r)”. A principal hipótese levantada é de que os falantes não representariam ortograficamente a coda (r) de verbos no infinitivo, uma vez que esse segmento costuma não ser realizado, conforme assinalado anteriormente, por falantes do português brasileiro, sendo essa uma dificuldade recorrente na alfabetização dos estudantes da EJA e de outras modalidades da educação básica.

O objetivo deste estudo é contribuir com o processo de escrita dos estudantes da EJA, auxiliando-os quanto à representação escrita de um elemento sonoro pouco realizado na fala, assim como valorizar o conhecimento linguístico dos educandos tendo em consideração a variação nos usos da língua, levando à reflexão sobre a diferença entre esses dois códigos: a fala e a escrita. A partir desse material específico para lidar com a diversidade linguística, também será possível gerar um debate entre os estudantes da educação básica sobre os diferentes usos do português brasileiro no cotidiano.

O suporte teórico deste trabalho conjuga os pressupostos teóricos da Sociolinguística Variacionista, no que diz respeito à definição do conhecimento linguístico como contendo a heterogeneidade estruturada e da relação entre língua e sociedade (Weinreich, Labov e Herzog, 1968), e os pressupostos dos Modelos baseados no Uso (BYBEE, 2001), no que diz respeito à relação entre conhecimento abstrato e uso, à organização do conhecimento linguístico do falante e status da variação na gramática.

Em específico sobre a variação entre oralidade e escrita, foi utilizado o artigo de Schwindt et al. (2007): “A influência da variável escolaridade em fenômenos fonológicos variáveis: efeitos retroalimentadores da escrita”. Nessa pesquisa, os linguistas apresentam o conceito de alimentação e retroalimentação para denominar e explicar o que ocorre durante o processo de influência mútua entre língua oral e língua escrita, além de como os falantes se comportam com base em sua consciência ortográfica no período pós-alfabetização.

Ademais, o trabalho *Conhecimento lingüístico e apropriação do sistema de escrita*, de Marco Oliveira (2005), também reforça como fala e escrita estão em constante interação a ponto de além do conhecimento da língua falada afetar a aprendizagem da escrita, o conhecimento linguístico dos falantes também ser afetado pelas novas informações aprendidas durante a escolarização. Para isso, é discutido em primeiro lugar como ocorre o processo de aprendizagem em que, naturalmente, os alunos têm os estágios iniciais da alfabetização guiados pelo conhecimento que já possuem da fala.

Para entender a variação da coda (r) final no português brasileiro, foi utilizado o artigo “A variação do rótico e a estrutura prosódica”, de Callou e Serra (2012). Nessa pesquisa, as autoras demonstram como ocorre o processo de não realização da coda (r) em verbos e não-verbos, analisando o alto percentual desse fenômeno na forma nominal de infinitivo. Assim, sendo possível afirmar que o processo de mudança em direção à ausência do (r) em coda final está praticamente concluído em diversas variedades do português brasileiro.

No mesmo sentido, na tese *Direcionalidade da mudança sonora: o papel do item lexical e da avaliação social*, de Marcelo Lopes de Melo (2017), há demonstrações de que praticamente não há mais da coda (r) final em verbos no português falado - principalmente entre as classes sociais baixas. Além de não haver estigma social sobre a ausência dessa coda, é importante ressaltar que as crianças não estão adquirindo o (r) em coda de verbos, pois não há o suficiente dessa informação no *input* (MENEZES, 2012).

Como metodologia de pesquisa, o presente trabalho parte das ideias apresentadas por Tarallo (1994), em seu livro *A pesquisa Sociolinguística*, a fim de investigar os fenômenos variáveis e coletar os dados apresentados, analisando todo o processo de uso da coda (r) final em verbos. Para isso, a partir da revisão de literatura feita neste trabalho, foram propostas atividades orais e escritas na sequência didática para EJA, a fim de analisar os dados dessa variação e fazer uma comparação de como os processos se interligam.

O trabalho é estruturado de forma que o primeiro capítulo analisa os estudos linguísticos tradicionais em comparação com os fundamentos da teoria Sociolinguística, e o segundo capítulo trata do Modelo de Exemplares no contexto fonológico e da relação entre fala e escrita

discutindo a consciência ortográfica dos falantes e o controle que a oralidade exerce sobre as produções textuais. Em sequência, o terceiro capítulo apresenta os estudos sobre a variável (r), desde todo o contexto de variação que o rótico sofre até a não realização na posição final de infinitivo entre a comunidade de fala do Rio de Janeiro. O quarto faz uma apresentação da metodologia da pesquisa e da sequência didática (exposta nos anexos deste trabalho) produzida para educandos da EJA e, por fim, o último capítulo explica os resultados esperados a partir da aplicação desse material.

1. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Neste capítulo, serão apresentados os conceitos fundamentais da Sociolinguística Variacionista e o desenvolvimento dos estudos linguísticos no decorrer dos anos. Para isso, serão analisados os princípios gerais do Estruturalismo e da Teoria Gerativista, a fim de explorar uma comparação da concepção de língua nesses modelos e aquela proposta pela Sociolinguística, além de entender as diversas dicotomias que foram rompidas a partir dos estudos iniciados por Weinreich, Labov & Herzog (2006 [1968]).

A concepção de língua firmada por Ferdinand Saussure, no Estruturalismo, é ancorada em algumas dicotomias, como entre *langue* e *parole*. De acordo com essa dicotomia, a *langue* seria um sistema linguístico coletivo e homogêneo, enquanto *parole* seria a manifestação individual da *langue* (COELHO et al., 2010). Em continuação a essa concepção, pela Teoria Gerativa proposta por Noam Chomsky, a competência linguística se refere ao conhecimento linguístico abstrato internalizado que todo falante tem de sua própria língua, ao passo que o desempenho se refere unicamente ao ato linguístico individual, isto é, à manifestação do conhecimento linguístico (ibidem). Para além de eventuais diferenças, ambas abordagens teóricas — o Estruturalismo e a Teoria Gerativa — apresentam a língua como uma realidade abstrata que desconsidera fatores sociais e como os falantes usam a língua. Assim, como é concebida sendo uma estrutura comum a todos os falantes, a língua seria um sistema homogêneo.

Em um movimento contrário a essa tradição, Weinreich, Labov e Herzog (WLH) entendem que não é possível explicar a mudança linguística se o sistema linguístico for compreendido como uma estrutura homogênea, abstrata e apartada de seus usos. Dessa maneira, para explicar a mudança linguística, os autores defendem uma concepção de língua como um sistema inerentemente variável, ou seja, entendem que a variação faz parte do sistema linguístico.

Em outras palavras, em lugar da homogeneidade, a Sociolinguística Variacionista adota o conceito de heterogeneidade ordenada, rompendo as dicotomias *langue* x *parole* e competência x desempenho: “argumentaremos que o domínio de um falante nativo [nativelike command] de estruturas heterogêneas não tem a ver com multidialetalismo nem com o "mero" desempenho, mas é parte da competência linguística monolíngue” (WLH, 2006 [1968], p. 101). Com base nisso, a Sociolinguística Variacionista entende que não há um conhecimento linguístico homogêneo, pois a variação é inerente a qualquer sistema linguístico.

Portanto, sendo as línguas sistemas heterogêneos, a variação não é aleatória, mas sistemática e previsível, sendo condicionada por aspectos sociais e estruturais. O sistema linguístico é, dessa maneira, composto por formas categóricas e variáveis. A principal evidência dessa sistematização é o fato de que os falantes de uma língua conseguem se comunicar e se entender perfeitamente, sem que as variações linguísticas sejam um empecilho (COELHO et al., 2010).

Nesse sistema heterogêneo estruturado, as regras não são somente categóricas (invariantes, como é previsto pela ideia de homogeneidade), pois também são variáveis. Coelho et al. (2010) explica que “A noção de regra variável implica que não existe variação livre [...]. Uma regra variável relaciona duas ou mais formas linguísticas de modo que, quando a regra se aplica, ocorre uma das formas e, quando não se aplica, ocorre(m) a(s) outra(s) forma(s)”. Portanto, as regras variáveis de uma língua são o que permite a alternância de em um contexto social falar de uma maneira e, em um contexto diferente, mudar essa forma sem alterar o sentido.

Weinreich, Labov & Herzog (2006 [1968]) apresentam cinco questões para o estudo da mudança linguística: como funcionam os fatores condicionantes, encaixamento, transição, avaliação e implementação.

- 1) Fatores condicionantes: os *condicionamentos* de uma mudança linguística podem ser internos ou externos ao sistema linguístico. Por exemplo, a mudança pode ser tanto a partir de fatores acústicos e articulatórios quanto pela faixa etária dos falantes;
- 2) Encaixamento: toda mudança linguística é encaixada na matriz de concomitantes linguísticos e extralinguísticos;
- 3) Transição: as mudanças passam por estágios e nesse processo é possível identificar uma fase de transição — momento em que há mudanças intermediárias;
- 4) Avaliação: determinando o nível da consciência social, as mudanças são avaliadas em relação a seus efeitos sobre a estrutura linguística e sobre a estrutura social;
- 5) Implementação: análise de porquê uma mudança linguística ocorre — é implementada — em uma época específica. WLH explica como uma variante é difundida em um subgrupo específico de uma comunidade e, gradualmente,

chega até outros elementos do sistema se implementando em toda a comunidade de fala.

Nos pressupostos da Teoria da Variação e Mudança, a evolução da língua ocorre dentro do contexto de uma comunidade de fala: um coletivo que divide as mesmas normas de uma língua (LABOV, 2008, p. 188). Nesse sentido, o termo reúne comunidades que estão ligadas por questões geográficas, como também separa os grupos por parâmetros de classe social, gênero ou idade (MELO, 2017). Assim, o indivíduo passa a ser analisado a partir de sua estrutura social pertencente, já que para entender como funciona um processo de variação, é necessário analisar as diversas variáveis que abarcam qualquer comunidade de fala.

A Sociolinguística Variacionista apresenta o conceito de variação como duas formas linguísticas que podem ocorrer no mesmo contexto de fala apresentando valor referencial igual, portanto, com equivalência funcional e semântica. Assim, para identificar uma variação, é necessário analisar a alternância que ocorre no mesmo contexto, além da equivalência de significado referencial e funcional. Dentro disso, há o conceito de variante que se refere às formas alternantes que possuem o mesmo significado. Em relação ao presente trabalho, a variante estudada é o (r) de infinitivo, que não muda o significado da palavra ao não ser realizado.

A ideia de variação estável aparece quando, como é o caso da alternância de consoantes líquidas em *onset* complexo, duas variantes estão em variação durante anos e uma forma não é substituída pela outra. Isso acontece porque não houve mudança, pois “Nem toda variabilidade e heterogeneidade na estrutura linguística implica mudança; mas toda mudança implica variabilidade e heterogeneidade” (WLH 2006 [1968], p. 126). Isto é, ainda que toda mudança linguística seja um processo de variação, não necessariamente uma variação (concorrência entre dois elementos) resulta em uma mudança na língua.

A partir dos conceitos sociolinguísticos apresentados, torna-se evidente que a heterogeneidade de um sistema linguístico deve ser buscada na comunidade de fala. Vale ressaltar que, para Labov, essa comunidade apresenta determinada homogeneização devido às atitudes sociais e normas linguísticas compartilhadas que permitem a comunicação espontânea e plenamente compreendida entre os falantes. Com base nesses pressupostos, entende-se que o conceito de comunidade de fala inclui aspectos sociais e linguísticos, sendo essas características o meio de diferenciar as comunidades e analisar o processo de variação.

2. RELAÇÃO ENTRE ORALIDADE E ESCRITA

No presente capítulo serão realizadas algumas reflexões de como escrita e fala se relacionam e, por consequência, como isso afeta a aprendizagem dos estudantes que estão em processo de alfabetização. Com base nas pesquisas de Cristófar-Silva e Greco (2010), Schwindt et al. (2007) e Oliveira (2005), será possível entender como fala e escrita estão em constante interação e se influenciam mutuamente. Por isso, a variação que ocorre na fala é refletida na escrita, como é o caso da ausência da coda (r) final em verbos, o que será explicado com base nos pressupostos da Teoria de Exemplares, como apresentados por Cristófar-Silva e Guimarães (2013).

Em primeiro lugar, é importante ter em perspectiva que oralidade e escrita possuem uma relação de influência mútua que pode ser observada em diversos níveis da análise linguística. Portanto, além da escrita ser uma representação da língua falada, a oralidade também sofre influência do que é aprendido a partir da ortografia, pois

o que se constata é que determinados fenômenos fonológicos variáveis que, tradicionalmente, são entendidos como “vindos de baixo” (cf. Labov, 1972: 123: ...below the level of conscious awareness) podem ser, em alguma medida, regulados pela escrita. Isso é assim porque o código escrito, ainda que alimentado pela fala, pode exercer um papel retroalimentador, na medida em que contribui para reconfigurar estruturas fonológicas, produzindo algum controle sobre a realização de variantes fonéticas (SCHWINDT et al., 2007, p. 3-4).

A retroalimentação fala-escrita descrita por Schwindt et al. (2007) pode ser percebida mais facilmente nos casos de hipercorreção, em que, por exemplo, um determinado segmento passa a ser produzido por alguns falantes de uma determinada maneira, em alguns contextos, devido à forma escrita de algumas palavras. Assim, a partir do conceito de retroalimentação, entende-se que ambos os códigos de comunicação são capazes de promover influência mútua. Nas próximas seções, será analisado como os dois processos funcionam e como isso afeta os estudantes que estão sendo alfabetizados.

2.1. O processo de escolarização

No artigo que estuda a influência da variável escolaridade em fenômenos fonológicos, Schwindt et al. (2007) apresentam um esquema para explicar a alimentação e a retroalimentação entre escrita e fala. Trata-se de um processo que ocorre em quatro estágios

FALA1 → ESCRITA1 → ESCRITA2 → FALA2: a fala motiva a escrita, sendo esse contato o que produz a retroalimentação — a escrita reconfigurando a fala. Dessa maneira, FALA2 seria um momento pós-alfabetização em que o código escrito influencia a oralidade de modo a exercer determinado controle sobre a espontaneidade da fala.

A explicação para esse fenômeno é dada pela existência de uma consciência ortográfica capaz de guiar as escolhas linguísticas que são realizadas na fala, sendo essa uma das consequências da alfabetização (SCHWINDT et al., 2007). Assim, a hipótese de retroalimentação entre fala e escrita é assumida por diferentes modelos de organização do conhecimento linguístico. Isto porque, mesmo adotando um modelo diferente daquele adotado por Schwindt et al (op. cit.), Cristóvão-Silva e Greco (2010) afirmam que “as representações sonoras podem ser alteradas no curso de uma vida. Sugerimos que, de fato, ao invés de serem alteradas as representações sonoras são reorganizadas” (p. 91). Segundo Cristóvão-Silva e Greco (op. cit.), essa reorganização representacional é explicada pela Teoria de Exemplos, a qual entende que um item lexical pode ter diversas entradas motivadas por fatores internos e externos da língua (ibidem), como será explicado na seção 2.3.

Nesse contexto, é criada uma situação de proporcionalidade: quanto maior o nível de escolarização de um falante, mais ele irá aproximar as suas escolhas fonéticas dos padrões da língua escrita. Para tanto, Schwindt et al. (2007, p. 10) explicam que “o ensino da escrita é uma das pressões que concorrem para a homogeneização das variantes linguísticas”. Isso é perceptível quando, ainda conforme Schwindt et al. (2007), a consciência ortográfica dos falantes e os ensinamentos sobre norma culta os influenciam a entender determinadas ocorrências da língua oral como erradas e, por isso, corrigi-las, com o propósito de eliminar essas produções da fala.

Para entender como ocorre o aprendizado da escrita, esta pesquisa se baseia nos estudos de Oliveira (2005), que questiona e explica o início do processo de alfabetização, tendo em vista a influência que esses dois códigos distintos apresentam entre si. Nesse contexto, o autor explica como os estudantes, inicialmente, apresentam diversas hipóteses sobre a ortografia das palavras que são completamente baseadas no que eles falam e ouvem. Assim, os desvios na escrita, que ocorrem principalmente nos primeiros momentos de alfabetização, são controlados pela compreensão que os indivíduos possuem da fala. Esse fator explica o porquê, por exemplo, de os estudantes em alfabetização não representarem na escrita o (r) final de infinitivo, da mesma maneira que expressam na escrita o alteamento das vogais — como é o caso de “prato” / “pratu”.

Contudo, após certo nível de escolaridade, essa dependência em relação à oralidade é superada, de modo que o guia sobre as hipóteses de como uma palavra é escrita não se baseia somente na língua falada. Ao longo do processo de aprendizagem, o estudante constrói um repertório ortográfico que funciona como base para a escrita de palavras novas, ainda que haja uma reflexão sobre a maneira que é falado. Assim, a consciência ortográfica dos falantes é significativa de maneira a concluir-se que

(...) indivíduos que tiveram maior acesso à escrita tendem a aproximar mais sua fala dessa modalidade, ao contrário dos que se expuseram menos a ela. Essa constatação está muito presente na literatura da harmonização vocálica e de outros fenômenos fonológicos que não envolvem (ou que envolvem pouca) consciência por parte do falante (SCHWINDT, 2002, p. 178).

Portanto, é possível concluir que, com o decorrer da escolarização, os falantes são influenciados pelo conhecimento ortográfico, ao mesmo tempo em que ganham consciência de que fala e escrita, embora relacionadas, são registros distintos, pois há determinadas divergências entre a maneira que se escreve e a da fala. Assim, um processo de alfabetização leva a uma escrita menos dependente da oralidade, da mesma forma que resulta em uma menor interferência da fala na escrita.

2.2. A influência da oralidade

Como exposto anteriormente, no início da alfabetização, o estudante é guiado completamente pelo conhecimento que já possui sobre a sua língua, ou seja, pela oralidade. Esse é o principal ponto de estudo do presente trabalho: como a fala, influenciando os alfabetizados em seus estágios iniciais, provoca a não realização do (r) em coda final de verbo também na escrita. Partindo dessa questão, é necessário considerar como a língua falada controla o início da construção da escrita, a partir de hipóteses baseadas na oralidade.

Oliveira (2005, p. 36) analisa a escrita como código fazendo uma comparação entre a escrita oficial de uma palavra, a sua escrita fonética e a escrita de um aprendiz. Por exemplo, no texto, o autor faz menção às possibilidades de representação da palavra *bolo*: (1) há "bolo" como escrita oficial, (2) há a transcrição fonética [ˈbɔlɔ]; e (3) "bolu" como o que foi escrito por um aluno; ou seja, para a representação ortográfica dessa palavra, foi tido em consideração o alteamento que as vogais sofrem na fala. Um outro exemplo citado por Oliveira que se encaixa completamente no estudo desta pesquisa é da palavra *salvar*: [sawˈvɐ] é uma

possibilidade de realização desta palavra e, semelhantemente, a escrita do aprendiz, que se apoia na oralidade, foi “sauva”.

Nesse caso, é possível notar dois processos fonéticos que influenciaram a escrita: a semivocalização, que consistiu na passagem da consoante lateral em coda por uma semivogal, sendo esse um processo de variação considerado uma mudança ocorrida no português brasileiro, e a apócope do (r) em coda final. Como o exemplo citado demonstra, os fenômenos variáveis encontrados na fala aparecem na escrita devido à significativa influência da fala; e no caso de processos comuns como as alterações na estrutura silábica, os níveis de replicação destes para a escrita são consideravelmente altos, como nos processos de síncope e epêntese.

Assim, com base nos exemplos, entende-se como funciona o processo de influência da oralidade: as hipóteses sobre a escrita inicialmente formuladas pelos estudantes são baseadas na língua falada, inevitavelmente incluindo as variações linguísticas, por isso a coda (r) final em verbos pode também não ser representada ortograficamente. Contudo, com o decorrer da escolarização, a dependência em relação à fala começa a ser superada, pois a consciência ortográfica torna-se a base principal na construção das hipóteses. Isso também indica maior aproximação com a representação fonológica tradicional, desde que esta não inclua variações fonéticas.

2.3 Modelo de Exemplos: relação fala e escrita

Para tratar do funcionamento do sistema linguístico, é preciso que se adote uma hipótese para modelar a forma como esse sistema se encontra organizado. Assim, a partir de diferentes perspectivas, diversos modelos têm tentado sistematizar a organização e funcionamento do sistema linguístico. Relativamente aos objetivos deste trabalho, os Modelos Baseados no Uso (doravante MBU) apontam para um modelo capaz de explicar o funcionamento de retroalimentação entre escrita e fala, ao afirmar que o conhecimento linguístico é formado a partir da representação de experiências linguísticas que o falante possui na memória. Assim, a partir de sua experiência de ouvir e falar uma língua, todo indivíduo acessa informações linguísticas e não linguísticas, as quais são percebidas e estocadas em seu conhecimento linguístico: padrões fonológicos de um item, além de parâmetros sociais e regionais associados a esse item. Nesse sentido, para os MBU, as representações linguísticas são redundantes, já que o léxico armazena todas as ocorrências da fala (CRISTÓFARO-SILVA e GUIMARÃES, 2013), como o detalhe fonético.

Os MBU concebem o item como uma unidade representacional. Os itens, por sua vez, estão armazenados em redes, as quais são organizadas em razão de similaridades fonéticas e semânticas, sendo, por isso, as representações linguísticas múltiplas e dinâmicas. Dessa maneira, a representação mental de um item inclui todas as possibilidades de realização fonética, bem como informações de diferentes naturezas (aspectos linguísticos e não linguísticos).

Em relação à escrita, de acordo com Cristófar-Silva e Guimarães (2013), os falantes alfabetizados possuem em seus exemplares informações também ortográficas dos itens da fala. Isso explica como os educandos formam as hipóteses durante o período de aprendizagem da escrita: a consciência linguística de cada indivíduo abrange informações fonológicas e ortográficas que possibilitam a dinamicidade da gramática, além de gerar o fenômeno de retroalimentação entre o código escrito e o falado.

2.4 Síntese

Com base nas análises feitas neste capítulo, entende-se como fala e escrita possuem uma relação em que ambas são capazes de possuir influência mútua, pois trata-se de um processo de alimentação e retroalimentação entre esses códigos (SCHWINDT et al., 2007). Portanto, no início da alfabetização, a língua falada controla a construção e as hipóteses da escrita. Em contrapartida, após anos de escolarização, os falantes tendem a aproximar a sua fala ao que foi ensinado de ortografia. Desse modo, processos fonéticos e fonológicos comuns como a síncope — que consiste na eliminação de segmentos no interior da palavra, como é o caso de “óculos” tornando-se [ˈɔkluʃ] — passam a ser evitados, pois estão distantes da representação ortográfica oficial.

Em relação à ausência da coda (r) final em verbos que ocorre na fala, também há uma influência disso na escrita, como foi mostrado no caso na palavra “salvar”. No exemplo de Oliveira, o aprendiz não representou na escrita o (r) de infinitivo justamente por não ser um elemento sonoro realizado na fala. Oranges e Sene (2016) explicam: “A variação e mudança se dão não somente no nível da fala, como também da escrita, correlacionando, dessa forma, aspectos linguísticos e sociais no trato da heterogeneidade, sistemática e ordenada”, fator que é também explicado com os modelos de exemplares que, além do conhecimento linguístico gramatical, armazenam informações ortográficas.

Nesse contexto, é formulada a principal hipótese deste trabalho que será estudada nos próximos capítulos: os estudantes da EJA repetiriam esse processo na escrita, já que não há o

suficiente de informação dessa coda no *input* dos falantes, o que os impossibilitaria de trazê-la em suas hipóteses iniciais da escrita. Vale ressaltar que, de modo diferente da síncope citada anteriormente, a ausência do (r) de infinitivo continua ocorrendo na fala mesmo de indivíduos altamente escolarizados, pois trata-se de uma variação estável que não apresenta estigma social. O mesmo fenômeno acontece também com o alteamento das vogais demonstrado nos exemplos das palavras prato / ['pratu] e bolo / ['bolu], pois ambos são completamente naturalizado entre os falantes.

3. ESTUDOS SOBRE A VARIÁVEL

Neste capítulo será feita uma análise da variável coda (r) final a partir das ocorrências de ausência da representação gráfica do segmento em formas nominais de infinitivo, como em “fala(r)”, “come(r)” e “pedi(r)”. Para entender o funcionamento da variação do segmento e a ausência dessa coda na língua oral, este trabalho tem como principal base os estudos feitos por Oranges e Sene (2016), Callou e Serra (2012) e Melo (2017). Os autores citados analisam o elevado percentual de ausência do (r) em coda em diferentes regiões do Brasil e como esse pode ser considerado um processo de mudança, o qual é marcado na oralidade a ponto de influenciar a produção escrita dos falantes.

Em primeiro lugar, no que se refere à oralidade, é importante entender a variação na realização da coda (r) no português brasileiro, a qual pode ser observada em verbos e não-verbos, tanto em posição de coda final como em posição medial de vocábulo (como em “amor” e “carta”), além de possuir uma extensa variedade de possíveis realizações, incluindo a ausência da consoante. Por isso, Oranges e Sene (2016) afirmam que o (r) em coda silábica pode ser considerado o elemento sonoro com maior variação no PB, pois além de poder ocorrer em variados vocábulos e posições, as realizações do (r) em coda podem alternar, de acordo com a região da comunidade de fala, entre vibrante alveolar, fricativa alveolar, fricativa laríngea surda e a não realização do rótico.

Vale ressaltar que, mesmo no Rio de Janeiro, comunidade de fala em que a ausência dessa coda é a variante mais frequente entre os falantes, há um contexto sonoro em que a realização da coda é fortemente marcada. Trata-se dos vocábulos que são seguidos por um outro iniciado com uma vogal, resultando em um caso de ressilabificação (CALLOU e SERRA, 2012). Nesse caso, a coda que poderia estar ausente é realizada como um tepe: a coda passa ao ataque da sílaba seguinte, formando uma sílaba com a vogal seguinte. Por exemplo: “comer a sopa” torna-se “co-me-ra-so-pa”; o mesmo processo também ocorre na presença de nomes, como “o açúcar acabou” ao se realizar como “o-a-çu-ca-ra-ca-bou”.

Analisando a fala culta de diferentes regiões na década de 1970, Callou e Serra (2012) afirmam que o processo de não realização do (r) em posição de coda final era parcial no Rio de Janeiro e praticamente concluído em Salvador, seja em verbos ou não-verbos. Devido à tendência geral de ausência da coda (r) final em verbos, esse processo de não realização termina por atingir tanto os verbos quanto os não-verbos, por isso a informação morfológica que os opõem perde a importância (CALLOU e SERRA, 2012). Em análise específica sobre os verbos, as autoras falam sobre o apagamento do (r) final no infinitivo e no subjuntivo (por

exemplo: fazer; se eu fizer). acrescentando que o percentual de ausência é maior quando se trata de verbos no infinitivo.

Nesse sentido, diferentes estudos linguísticos apontam que o processo de mudança em direção à ausência da coda (r) final está praticamente concluído em diversas variedades do português brasileiro. Quando não é esse o caso, é sempre marcada uma taxa de ausência mais elevada do que os de realização da coda, sendo essa uma ocorrência em diferentes regiões do Brasil (CALLOU e SERRA, 2023).

Em relação à aquisição da coda (r), Menezes (2012) mostra que as crianças praticamente não produzem mais a coda (r) final em verbos, sendo esse um fator que reflete o estágio final de mudança desse processo entre os falantes do Rio de Janeiro. Tendo como pressuposto os Modelos Baseados no Uso, a autora conclui que as crianças atualmente não estão adquirindo o (r) final de verbos, pois não há o suficiente de informação desse no input e, portanto, também não o realizam. Por esse motivo, Melo (2017, p. 92) sustenta que “não-realização do (r) em coda final de verbos é quase categórica em diversas variedade do PB e da comunidade de fala do Rio de Janeiro”.

Assim, em razão da alta frequência de ausência do segmento neste contexto, a não-realização dessa coda em infinitivo parece não apresentar qualquer estigma social, independentemente do contexto de uso. Conseqüentemente, por não ser mais realizada na língua falada, o que faz com que sua representação nos exemplares seja menos robusta, não há mais uma marcação na oralidade deste segmento para os falantes fazerem a relação entre elemento sonoro e letra, o que resulta na reprodução desse fenômeno oral nas produções escritas.

Em relação à ausência da coda (r) na escrita, Queiroz (2016, apud Mendonça, 2021, p. 23) afirma que “nos estudos de produções escritas na educação básica, o apagamento dos róticos também ganha destaque devido à influência que exerce a fala sobre a escrita”. Isso foi analisado a partir de produções textuais de estudantes no Ensino Fundamental, os quais demonstraram significativo percentual de ausência da coda (r) em final de palavra. De maneira oposta ao que ocorre na fala, a não realização ortográfica da coda (r) é estigmatizada entre os escreventes, devido ao rígido movimento de proximidade máxima à norma padrão que ocorre no âmbito escolar. Essa pressão no ensino pode ser considerada uma causa para os recorrentes casos de hipercorreção:

Quanto aos dados de hipercorreção, a Queiroz (2016, p. 54) identifica a marcação hipercorretiva do rótico em verbos conjugados “mas isso não dar

muito dinheiro”; em participios verbais “mais ele não estava lá devido ele ter idor preucurar”; em nomes, “Quero ter uma motor”; em preposições, “Não tinha linha nem pipa e foram ater uma barraca”, e conjunções, “por serem crianças sonhavam, uns tinha 12, 11, 10 er falavam que não” (MENDONÇA, 2021, p. 27-28).

Como demonstrado, o processo de hipercorreção é identificado em diferentes classes de palavras, havendo uma explicação para isso no fato de que o estudante “interpreta como incorreta uma forma correta da língua, realizando sua troca por outra que julga se adequar ao padrão culto” (ibidem). Dada a frequente marcação hipercorretiva do (r) de infinitivo em verbos conjugados, esse processo foi estudado no próximo capítulo durante a elaboração da sequência didática para EJA, a fim de auxiliar os estudantes no período de alfabetização.

4. SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Neste capítulo, será apresentada a metodologia que foi utilizada para a elaboração da sequência didática — objeto deste trabalho — para alunos do Ensino Fundamental Final, da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo principal do material é entender como os alfabetizados lidam com representações ortográficas de segmentos que não são realizados na língua oral, além de auxiliá-los nesse processo de aprendizagem. Para isso, foi escolhida a coda (r) final em verbos como objeto de estudo de um fenômeno variável, partindo da análise de dados da escrita e da fala.

Como mencionado, esta é uma sequência didática que tem como público-alvo estudantes da EJA da comunidade de fala do Rio de Janeiro, sendo a elaboração do material pensada para oficinas de leitura e produção textual que são realizadas pelo “Observatório da Escrita” — projeto de extensão da Faculdade de Letras (UFRJ) em parceria com a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (Fiocruz). Em primeiro lugar, a aplicação da sequência pressupõe uma leitura e debate entre a turma sobre o material, a fim de ser levar a questão da variação linguística para a educação básica e gerar uma reflexão sobre os usos que os falantes fazem da língua. Após essa introdução, os estudantes devem ser levados à realização das atividades, que têm relatos pessoais como foco textual. Nas próximas seções, serão expostas figuras que pertencem à sequência didática elaborada para esta pesquisa, a fim de demonstrar detalhadamente o processo de construção do material.

4.1 Introdução às formas verbais

O texto que introduz o material inclui sequências de explicações sobre o que é um verbo com base em características estruturais, e não semânticas como é comumente apresentado em materiais didáticos da educação básica. Para isso, são apresentados exemplos do cotidiano, a fim de mostrar aos estudantes que a categoria "verbo" não se resume a uma ação, demonstrando as diversas ideias que um verbo pode expressar:

Figura 1: Diferentes expressões verbais

O que um verbo pode expressar?

Dentre muitas outras ideias:

ação	Eu almocei cedo.
estado	Vocês parecem felizes juntas.
sentimento	Ela não te inveja .
sensação	A gente se assustou .
fenômeno meteorológico	Nunca nevou na minha cidade.

Em seguida, é feita uma breve exposição sobre características formais do "verbos": verbos são palavras cuja forma é variável e diferentes formas que eles assumem (flexões) expressam diferentes noções de tempo, modo, número, voz e pessoa. Com essa primeira informação sobre a forma dos verbos, é feito um aprofundamento sobre as informações de tempo que os verbos carregam para a oração. De acordo com a forma do verbo ou da locução verbal, a oração pode estar no passado, futuro ou presente: (1) Maria *comprou* uma bolsa; (2) Maria *vai comprar* uma bolsa; (3) Maria *está comprando* uma bolsa.

Como geralmente o futuro e o presente no PB são expressos por meio de locuções verbais com um verbo em uma das formas nominais, as locuções verbais são também objeto de rápida exposição. Nesse sentido, há uma explicação quanto à estrutura das locuções verbais, seguido de uma sequência de exemplificações de como se formam frases a partir de um verbo auxiliar e um verbo principal, sendo o primeiro aquele que expressa a categoria de tempo enquanto o segundo não sofre qualquer flexão (por exemplo: Eles vão comer o bolo / Ela foi caminhar).

Há também uma introdução sobre as formas nominais do verbo (particípio, gerúndio e infinitivo), explicando como há a possibilidade de um verbo não exprimir informação de tempo, desempenhando função própria de nomes, podendo indicar o processo verbal enquanto ainda está acontecendo, o resultado dele ou apresentar o verbo sem situá-lo no tempo. Desde que o material tem como foco a coda (r) de infinitivo, foi feito um aprofundamento específico sobre essa forma verbal, sendo essa a que possui função semelhante aos nomes e não possui

informação de tempo. Para trabalhar inicialmente com os estudantes da EJA, foi escolhido o uso de infinitivo em locuções verbais e em outras estruturas. Para além do infinitivo na formação de locuções verbais, é apresentado o uso comum dessa forma nos itens do cotidiano, como ao fazer uma lista de atividades:

Figura 2: Lista de afazeres

- | | |
|-----------------------------|------------------------------|
| 1. Lavar a louça | 4. Varrer o chão |
| 2. Limpar a estante | 5. Ir ao mercado |
| 3. Arrumar as roupas | 6. Escrever a redação |

Ademais, ainda no que se refere a outros usos de infinitivo, tem-se um uso comum de verbos funcionando como nomes ao desempenhar também a função de um sujeito. Os itens abaixo são de imagens utilizadas no material para exemplificar o uso dessas frases no cotidiano, o que é comum de ser visto em objetos comerciais como placas, blusas ou canecas:

Figura 3: Itens



Em relação às locuções verbais, a não realização da coda (r) de infinitivo é o comum na comunidade de fala do Rio de Janeiro e em outras diversas regiões do Brasil, como explicado anteriormente. Vale ressaltar que nos exemplos de “fumar é prejudicial à saúde” e “sorrir é

resistir”, essa mesma coda pode ser realizada como um tepe, pois os verbos no infinitivo foram seguidos por vogais – ainda que, mesmo nesses contextos, a ausência da coda também seja acentuada. Com essa sequência didática, o objetivo é analisar como os estudantes da EJA transmitiriam, ou não, ambos os processos para a escrita.

Para finalizar, há uma seção sobre a questão da hipercorreção dos verbos. Tratando do processo de alfabetização em que os alunos escrevem a 3ª pessoa do passado com ‘l’ final (como “pegol” e “jogol”), Oliveira (2005, p. 53) afirma que “o professor precisa criar situações que levem os alunos a entender que se trata de uma flexão verbal, isto é, uma marca de tempo e pessoa”, a fim de evitar casos de hipercorreção. Para tratar situações desse sentido, o material apresenta uma explicação sobre casos como “*ele estar feio” e “*você ler na aula”, nos quais o (r) de infinitivo aparece como uma hipercorreção, pois os verbos citados deveriam estar flexionados em tempo, modo, voz e pessoa.

4.2 Sequência de atividades

A presença da forma nominal de infinitivo é bastante recorrente em relatos pessoais, principalmente para fazer marcação de tempo no futuro. Por isso, foi escolhido esse tipo de texto para trabalhar na sequência didática por meio de produção escrita dos alunos, além de leitura e análise de trechos retirados do livro *Quarto de despejo - diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus (1992).

A primeira atividade do material é para ser realizada antes da leitura introdutória sobre verbos, pois tem como propósito analisar a maneira que os alunos escrevem o infinitivo anteriormente ao ensino da forma ortográfica, ou seja, com base apenas no uso oral da coda (r) final em verbos. Para isso, é pedido que façam um pequeno relato pessoal sobre o futuro, a fim de que usem locuções verbais, e uma lista de afazeres que incluiria itens, como apresentados na seção anterior:

Figura 4: Primeira atividade

1) Para escrever antes de ler o texto:

Conte quais são os seus planos para o fim de semana ou o que você gostaria de fazer.

Liste 6 afazeres que você tem para amanhã:

Essa primeira atividade é retomada após a leitura do material e finalização das demais atividades: é pedido que o aluno retorne à primeira questão para analisar se o (r) de infinitivo foi usado e indicar quais verbos teriam uma escrita diferente caso fosse reescrever o pequeno texto e a lista. Com isso, seria possível analisar como a oralidade influenciou a escrita nas primeiras hipóteses que o aluno formulou e se houve algum caso de hipercorreção.

Utilizando o apoio de relatos pessoais para tratar do infinitivo, há questões com textos do *Quarto de despejo - diário de uma favelada*. A primeira atividade inclui um pequeno trecho do livro que traz em diversas frases o uso do infinitivo, sendo requisitado que os alunos identifiquem quando essa forma aparece. Em sequência, há o trecho

Figura 5: *Quarto de despejo - Diário de uma favelada*

23 de fevereiro [...] Perguntou se o Armim tinha morrido.

— Não. Está em Pirituba.

Ele disse pesaroso:

— Ah! Eu não presto. Está se vendo que eu não faço o serviço completo. Esta historia de machucar só e não matar logo, só serve para arranjar inimigo. Eu não conheço o homem que eu dei a foçada. Eu não quero ficar lá, porque ele há de querer me matar e a Policia há de querer me prender.

Texto retirado sem alterações do livro *Quarto de despejo - Diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus.

Nessa atividade, é pedido que indiquem um verbo conjugado no futuro, quatro verbos no presente e quatro verbos na forma nominal de infinitivo. Assim, é possível observar se os alunos entenderam a explicação sobre flexão verbal e se estão percebendo a diferença entre presente e infinitivo. Com isso, é analisado se indicam os casos de “está” como presente, diferenciando-os do infinitivo “estar”, e se identificam corretamente as formas de infinitivo. Ademais, há outras atividades no material para que os alunos escrevam locuções verbais comuns no cotidiano, assim como itens no infinitivo, a fim de verificar a representação ortográfica da coda (r) final.

Assim, a sequência didática serve como um meio de estudo do fenômeno da retroalimentação entre escrita e fala, auxiliando os estudantes nesse processo de alfabetização e analisando como a ausência da coda (r) final em verbos na oralidade influencia e guia as hipóteses que os alfabetizandos formulam sobre a ortografia durante o contexto de aprendizagem. No próximo capítulo, serão apresentados os resultados esperados a partir da aplicação dessa sequência didática, a qual está exposta por completo nos anexos deste trabalho.

5. RESULTADOS ESPERADOS

Esta pesquisa e o material didático elaborado a partir dela buscaram analisar o processo de retroalimentação entre oralidade e escrita, por meio de estudos da variável coda (r) final em verbos. A partir da sequência didática proposta, é esperado que, inicialmente, os estudantes em alfabetização da EJA tenham dificuldade com a representação ortográfica da coda (r) de infinitivo. Essa hipótese foi levantada com base nos estudos de Oliveira (2005) que demonstram como os aprendizes iniciam o processo de escolarização tendo como base apenas o seu uso da língua falada, formulando hipóteses sobre a escrita das palavras a partir disso. Como exposto em diversos estudos sobre a coda (r), os falantes não estão adquirindo o (r) final em verbos por não haver o suficiente dessa informação no *input*, portanto, é esperado que esse fenômeno seja refletido na escrita devido ao processo de retroalimentação (CALLOU e SERRA, 2012; MELO, 2017; MENEZES, 2012; OLIVEIRA, 2005).

Ao longo da aplicação do material, espera-se que os estudantes consigam identificar a categoria de verbos e, especificamente, o (r) de infinitivo em itens comuns do cotidiano (por exemplo: Fumar faz mal à saúde / Terminar as atividades) e nas locuções verbais em relatos pessoais, principalmente na marcação de futuro que é feita pelo verbo auxiliar. Para isso, foram utilizados textos do *Quarto de despejo - Diário de uma favelada*, livro de Carolina Maria de Jesus (1992) e atividades de prática textual de relatos pessoais, nos quais seriam possíveis analisar como os estudantes representam ortograficamente o infinitivo, havendo uma comparação entre o que foi escrito anteriormente e após a aplicação do material.

Durante a leitura dos textos introdutórios sobre verbos e a realização das atividades, é pressuposto que os alunos utilizem o espaço das oficinas ofertadas pelo “Observatório da Escrita” para refletir sobre a influência mútua que existe na relação entre oralidade e escrita. Assim, espera-se também que os próprios estudantes, após a aplicação do material, possam refletir se a não realização na fala do (r) em coda final de verbos afetou a produção textual. Dessa maneira, são transmitidas para o Ensino Básico as questões de variação linguística e o uso que os falantes fazem da língua.

Nesse sentido, a sequência didática proposta possibilita uma melhor compreensão, por parte dos estudantes da EJA, em relação ao funcionamento da língua e sobre as suas variabilidades. Além de permitir uma análise aprofundada sobre a relação de influência entre escrita e oralidade, pois os alunos passam por atividades de escrita que pressupõem o uso da língua falada, fator que também os levam a reflexão sobre o assunto. Assim, é possível entender o funcionamento da variação do rótico em posição de coda final em verbos, e como o processo

de não realização deste na fala pode influenciar a escrita durante todo o período de aprendizagem escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BYBEE, J. *Phonology and language use*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- CALLOU, D. M. I.; SERRA, C. “Variação do rótico e estrutura prosódica”. In *Revista do GELNE (UFC)*, v. 14, p. 41-57, 2012.
- CALLOU, D. M. I; SERRA, C. “On R-backing processes in Brazilian Portuguese”. In. Pustka, E., Remberger, E. M., & Sanchez-Miret, F.(Eds.). *R in Romance: System, Variation and Change*. Leiden: Brill, 2023.
- COELHO, I.; GORSKI, E.; MAY, G.; DE SOUZA, C. *Sociolinguística*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.
- CRISTÓFARO SILVA, T.; GRECO, A. “Representações Fonológicas: contribuições da oralidade e da escrita”. In: *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 45, n. 1, p. 87-93, jan./mar. 2010.
- CRISTÓFARO SILVA, T.; GUIMARÃES, D. O. “A aquisição da linguagem falada e escrita: o papel da consciência linguística”. In: *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 48, n. 3, p. 316-323, jul./set. 2013.
- DE JESUS, Carolina Maria. *Quarto de despejo - Diário de uma favelada*. São Paulo: Ática, 1992.
- LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].
- MELO, M. *Direcionalidade da mudança sonora: o papel do item lexical e da avaliação social*. Rio de Janeiro, UFRJ, Faculdade de Letras, 2017. Tese de Doutorado em Linguística.
- MENDONÇA, C. M. “*O mundo não gira, ele capotar*”: hipercorreção e variabilidade no uso da coda (r) ao final de verbos. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, p. 22-32, 2021. Dissertação de Mestrado em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa).
- MENEZES, V. C. F. *Aquisição da variação da líquida não-lateral em coda no Português Brasileiro*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

OLIVEIRA, M. *Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita*. Caderno do formador. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SENE, M.; ORANGES, C. Anais do VI SIELP - Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa. V. 4, n. 1, p. 250-262. Uberlândia: EDUFU, 2016.

SCHWINDT, L. C. S.; QUADROS, E. S.; TOLEDO, E. E.; GONZALEZ, C. A. “A influência da variável escolaridade em fenômenos fonológicos variáveis: efeitos retroalimentadores da escrita”. *ReVEL*, v. 5, n. 9, 2007.

SCHWINDT, L. C.. A regra variável de harmonização vocálica no RS. In: BISOL, L.; BRESCANCINI, C. (orgs.). *Fonologia e Variação: Recortes do Português Brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

TARALLO, F. *A pesquisa Sociolinguística*. 4º ed, Ática. São Paulo, 1994.

WEINREICH, LABOV & HERZOG. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*; tradução Marcos Bagno; revisão técnica Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1968].

ANEXOS

VERBO

Verbos são palavras que exprimem um acontecimento e podem ser flexionadas em tempo, modo, pessoa e número. Para expressar essas mudanças, os verbos precisam sofrer flexões, ou seja, eles têm forma variável. Assim, um verbo pode ser conjugado de diversas maneiras, como em:

eu danço	nós dançamos
ele dançou	eles dançarão

O que um verbo pode expressar?

Dentre muitas outras ideias:

ação	Eu almocei cedo.
estado	Vocês parecem felizes juntas.
sentimento	Ela não te inveja .
sensação	A gente se assustou .
fenômeno meteorológico	Nunca nevou na minha cidade.

Conjugando um verbo...

A sua forma é alterada para expressar categorias de tempo (presente, passado ou futuro), número (singular ou plural), pessoa (1ª, 2ª ou 3ª), voz (ativa ou passiva) e modo (indicativo, subjuntivo e imperativo).

As categorias de tempo:

Presente → Ninguém **estuda** aqui / Eu **faço** aula de dança

Passado → Eu te **amei** / Meus amigos se **mudaram**

Futuro → Iremos passear juntos / O almoço será bom

Formas nominais

Como no exemplo de “Iremos passear juntos”, existem formas verbais que não exprimem informação de tempo, e esse é o caso de **passear**. Essas formas são chamadas de formas nominais dos verbos por desempenharem funções próprias de nomes, podendo surgir como substantivos, adjetivos e advérbios.

As três formas nominais do verbo são particípio, gerúndio e infinitivo:

Gerúndio	Apresenta o processo verbal enquanto ainda está acontecendo e desempenha funções exercidas por advérbios e adjetivos. Exemplos: <ul style="list-style-type: none"> • Ele está acordando • Minha irmã está lendo • Eu te vi imprimindo o papel
Particípio	Apresenta o resultado do processo verbal. Tem as características de um adjetivo e pode ser flexionado em gênero e número. Exemplos: <ul style="list-style-type: none"> • Ele está acordado • O livro foi lido pela minha irmã • O papel foi imprimido
Infinitivo	Apresenta o processo verbal sem situá-lo no tempo e tem função semelhante aos substantivos. Exemplos: <ul style="list-style-type: none"> • Iremos passear juntos • Acordar é chato • Ler me faz muito bem • Podemos imprimir esses boletos

Infinitivo

As terminações dos verbos no infinitivo são sempre em -ar, -er, -ir. Então, nos exemplos acima, podemos destacar: **passear**, **acordar**, **ler** e **imprimir**.

Como vimos, para expressar o tempo, podemos conjugar o verbo:

Estou na aula (presente) / Comeremos chocolates (futuro) / Ele correu ontem (passado)

Ou podemos manter o verbo principal no infinitivo, mas indicar o tempo com a ajuda de um verbo auxiliar (ex: ser, estar, ter, haver, andar, deixar, ir, dever, etc.):

1. Eu devo estar na aula.

↓ ↓
auxiliar infinitivo

0. Nós iremos comer chocolates.

↓ ↓
auxiliar infinitivo

0. Ele foi correr ontem.

↓ ↓
auxiliar infinitivo

Explicando...

1. O verbo auxiliar “devo” é conjugado no tempo presente e é flexionado na primeira pessoa do singular (eu), enquanto o verbo “estar” não apresenta qualquer flexão e é mantido no infinitivo.
2. O verbo auxiliar “iremos” é conjugado no tempo futuro e é flexionado na primeira pessoa do plural (nós). O verbo “comer” é mantido no infinitivo.
3. O verbo auxiliar “foi” é conjugado no tempo passado e é flexionado na terceira pessoa do singular (ele). O verbo correr é mantido no infinitivo.

Assim, com a ajuda dos verbos auxiliares, nós conseguimos marcar o tempo sem precisar conjugar o verbo principal.

Esse processo é chamado de **locução verbal** (verbo auxiliar + verbo principal). Os dois verbos, aparecendo juntos na oração, indicam apenas uma ação verbal e desempenham o papel de um único verbo.

*Em “*ele estar feio”, eu conjuguei o verbo ou falei no infinitivo?*

Nessa frase, o verbo “estar” não deve apresentar a letra R no final, pois nós estamos conjugando o verbo, como é feito em: eu estou / ele está / nós estamos. Já que houve flexão de tempo (presente), modo (indicativo), número (singular e plural), voz (ativa) e pessoa, os verbos citados não estão no infinitivo.

Não estando no infinitivo, não é necessário usar a marcação R de infinitivo. Por isso, a escrita adequada é “ele está bem”, e não “ele estar bem”. O mesmo ocorre com outros verbos:

Ele lê na aula ✓

Ele ler na aula ✗

Você sempre dá o lanche ✓

Você sempre dar o lanche ✗

Itens

O infinitivo também aparece em itens comuns do dia a dia, como ao listar atividades para fazer:

- | | |
|-----------------------------|------------------------------|
| 1. Lavar a louça | 4. Varrer o chão |
| 2. Limpar a estante | 5. Ir ao mercado |
| 3. Arrumar as roupas | 6. Escrever a redação |

Outros itens no infinitivo que falamos com frequência:





Nesses exemplos, **fumar**, **ler** e **sorrir** estão no infinitivo e não são os verbos principais da frase, pois funcionam como nomes.

ATIVIDADE DE LEITURA E ESCRITA

NOME: _____ **TURMA:** _____

1. Para escrever antes de ler o texto:

- Conte quais são os seus planos para o fim de semana ou o que você gostaria de fazer.

- Liste 6 afazeres que você tem para amanhã:

2. Com base no que você aprendeu com o material sobre verbos, destaque no trecho abaixo as palavras que estão na forma nominal de infinitivo.

23 de julho [...] Bateram na porta. Mandeí o João José abrir e mandar entrar. Era o Seu João. Perguntou-me onde encontrar folhas de batatas para sua filha buchechar um dente. Eu disse que na Portuguesinha era possível encontrar. Quiz saber o que eu escrevia. Eu disse ser o meu diário.

— Nunca vi uma preta gostar tanto de livros como você.

Todos tem um ideal. O meu é gostar de ler.

Texto retirado sem alterações do livro *Quarto de despejo - Diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus.

3. Leia o texto abaixo.

23 de fevereiro [...] Perguntou se o Armim tinha morrido.

— Não. Está em Pirituba.

Ele disse pesaroso:

— Ah! Eu não presto. Está se vendo que eu não faço o serviço completo. Esta historia de machucar só e não matar logo, só serve para arranjar inimigo. Eu não conheço o homem que eu dei a foçada. Eu não quero ficar lá, porque ele há de querer me matar e a Policia há de querer me prender.

Texto retirado sem alterações do livro *Quarto de despejo - Diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus.

• Encontre no texto acima:

a. 1 verbo conjugado no passado:

b. 4 verbos conjugados no presente:

c. 4 verbos na forma nominal de infinitivo:

4) Cite duas locuções verbais que você costuma usar no dia a dia para indicar o futuro.

Lembrando: Locução verbal é a junção de um verbo auxiliar com um verbo principal.
Por exemplo: A gente vai jogar bola.

5) Além dos exemplos mostrados no material (fumar é prejudicial à saúde / sorrir é resistir / ler faz bem à saúde), cite outras frases comuns do cotidiano que iniciem com esses itens no infinitivo.

6) Retorne à primeira questão das atividades e analise se você usou o R no final dos verbos que estão no infinitivo. Se você fosse reescrever a lista e os seus planos para o fim de semana, acrescentaria ou retiraria o R final de algum dos verbos? Se sim, quais?