

A retomada da vibrante em coda final em ambientes *on-line* e *off-line*: a internet influenciou a escrita dos alunos

**Lost rhoticity in the final coda in virtual and real environments:
The Internet has changed the students' writing**

Gean Nunes Damulakis*
Verônica Tozzo de Queiroz**

RESUMO: Este estudo tem foco no cancelamento da vibrante em coda final de palavra na escrita de escolares e investiga a possibilidade de espelhamento da fala. Trata-se aqui da consciência da díade fala e escrita que os novíços em processo de letramento devem apresentar, tanto mais rápido melhor, de modo a evitar erros ortográficos provenientes de fenômenos variáveis na fala, ainda que sejam comuns e não estejam, muitas vezes, sujeitos a estigmas. Partindo dos resultados de Queiroz (2016), debruça-se aqui sobre interações entre os alunos por meio digital – mais precisamente através do aplicativo WhatsApp em um comparativo com a escrita em suporte tradicional. O intuito é confrontar dois ambientes nos quais a escrita dos alunos se concretiza, o ambiente *on-line* e o *off-line*, para responder à pergunta de pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Fala. Escrita. Recuperação na escrita. Ambientes *on-line* e *off-line*.

ABSTRACT: This article focuses on cancellation of rhoticity in the final coda position in school writing and investigates the possibility of speech mirroring. It delves into the awareness of the dyad speech and writing that novices should acquire as fast as they can in the literacy process to avoid misspellings derived from variable phenomena in speech, regardless their commonness and usual lack of stigmas. Building on Queiroz (2016), this study focuses on students' interactions through digital means – more precisely, by means of WhatsApp application. The aim is to confront students' writing in virtual and real environments to answer the research question.

KEYWORDS: Speech. Written. Recovery in writing. Virtual and real environments.

1 Introdução

O presente artigo busca mostrar resultados da influência da oralidade na escrita em ambientes *on-line* e *off-line* e, conseqüentemente, investigar se e de que forma a internet influencia a ocorrência do fenômeno de ausência do registro da vibrante em coda final na escrita dos aprendizes do Ensino Fundamental II da cidade de Duque de Caxias, município situado na periferia da área metropolitana do Rio de Janeiro. Os participantes desta pesquisa são, em sua maioria, provenientes de uma rede social de falantes de variedade linguística própria de profissões pouco valorizadas e com nível de instrução elementar. Esses indivíduos

* Membro do Programa de Pós-Graduação em Linguística (Posling-UFRJ) e Professor Adjunto III no Departamento de Linguística e Filologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Membro do PROFLETRAS (Mestrado Profissional em Letras), polo UFRJ.

** Mestre pelo PROFLETRAS, polo UFRJ.

vivem em uma área intermediária entre o campo e a cidade, e seu vernáculo se situa no *continuum* rural-urbano – “rurbano” (BORTONI-RICARDO, 2004) – por se tratar de um grupo de origem rural que busca preservar suas características de fala, ao mesmo tempo em que é submetido à influência urbana, o que acaba por propiciar uma mistura bastante significativa de indivíduos de perfis socioeconômicos e sociolinguísticos diversos. Tal pesquisa é realizada na esfera do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

Este estudo nasceu da angústia enfrentada em sala de aula por muitos professores de Língua Portuguesa, sobretudo em relação à produção escrita de seus alunos, que, na maioria das vezes, surge com várias marcas da oralidade, sendo, portanto, classificada como estigmatizada. É na escola que nos deparamos com muitos casos de erros ortográficos provenientes da influência da fala, visto que nessa instituição os aprendizes têm, potencialmente, maior contato com a escrita. No caso desta pesquisa, foi escolhido esse processo fonológico de supressão da vibrante em coda final, por ser seu reflexo na escrita – a ausência do grafema <r> final – abundante nas atividades escolares dos informantes deste estudo.

Essa angústia configura motivação para a tessitura deste trabalho, pois os estudos sobre a língua, dentre outros objetivos linguísticos, podem ser voltados para a perspectiva de ajudar os docentes em sala de aula, para que estes estejam preparados para lidar com o que seus alunos estão falando e escrevendo. Dito de outra maneira, conhecer a escrita dos alunos e saber especificidades dos contextos de produção podem ser ferramentas úteis à atividade docente.

2 Constituição do *corpus* e a escrita na internet

Com o intuito de averiguar os possíveis contextos que favoreceriam a ausência da vibrante na escrita dos informantes e verificar se o ambiente virtual é capaz de influenciar a escrita escolar, foi feito um levantamento no qual se analisou a produção escrita de 17 alunos do Ensino Fundamental II, do 7º e do 8º anos de escolaridade. Para a pesquisa em ambiente *off-line*, foi proposta produção de texto com a temática “Meu Futuro”. Já para a pesquisa em ambiente *on-line*, por meio do aplicativo WhatsApp, foram propostas quatro situações que serviram de *input* para a produção e captação de dados: (i) comentar um vídeo; (ii) expor opinião sobre a greve dos professores; (iii) contar uma história de terror de sua preferência; e (iv) contar uma tarefa do seu agrado. Os dados foram computados e comparados de maneira qualitativa e quantitativa.

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

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

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

A linguagem utilizada na internet, destoante da língua de prestígio, vem tirando o sono dos pais e de alguns docentes. O fato é que escrever agora é “legal”, usar internet é estar “atenado”, e para acompanhar adequadamente a demanda de fatos que precisam ser divulgados na mesma proporção em que acontecem, a linguagem utilizada não pode ser mais a mesma; deve ser, portanto, mais econômica e dinâmica. No Twitter, por exemplo, apenas é possível usar, no máximo, 140 caracteres para escrever uma informação. Para Squarisi (2014, [s.p.]):

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

Pistas da escrita da internet podem ser encontradas em textos formais dos alunos fora do ambiente virtual, como abreviações e reduções de palavras. Elas devem ser as vilãs que tanto arruinam a fama da internet? Registros encontrados nas produções dos informantes deste *corpus*, como “bj” (‘beijo’), “rs” (‘risos’), “xau” (‘tchau’), “aki” (‘aqui’), “tbm” (‘também’),

“vc” (‘você’), “vdd” (‘verdade’), “add” (‘adicionar, adicionado’) e “tql” (‘tranquilo’) podem surgir em redações escolares, como aconteceu. No entanto, não podem ser considerados erros (embora possam ter um uso inadequado nesse caso): são reduções para fins de economia. Note-se que o uso desse artifício não se restringe à internet, tampouco teve origem através dela, mas sua utilização em abundância e em itens lexicais que usualmente não são abreviados na norma culta poderia, sim, ser considerada característica de uso informal da língua, como chama a atenção Squarisi (2014, [s.p.]) para o contexto de utilização de algumas reduções:

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

O ambiente virtual é dotado de gêneros textuais tanto quanto o ambiente real e/ou tradicional: *e-mail*, *blog*, bate-papo, mensagem etc. Em ambiente *off-line*, escolhem-se o gênero textual, o registro, as estruturas mais adequadas para embalar a informação pretendida. Os gêneros do papel diferem dos gêneros na tela. Não há dúvida de que, com a chegada da internet, os atos de escrever e ler ficaram mais funcionais, mais práticos, e a comunicação ficou mais multimodal, além de ser espaço para reflexão sobre a linguagem de quem o utiliza.

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

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

Charlot (1997), os sujeitos constroem significados para os objetos do mundo com os quais se relacionam sempre de maneira singular; entretanto, como isso ocorre ao longo de suas histórias de vida, baseiam-se nos múltiplos

contatos sociais e eventos de que são partícipes na sociedade que os acolheu desde o nascimento. Nesse percurso, segundo o autor, para que haja uma atividade de assimilação desses objetos do mundo e de construção de saberes, os sujeitos devem estar mobilizados; e para que se mobilizem, a situação de aprendizagem deve gerar um sentido para eles, ou seja, despertar nos sujeitos o desejo de se mobilizarem. Portanto, o que o citado autor busca explicar é como uma atividade intelectual passa a ser mobilizada por um indivíduo, por meio dos sentidos que ele confere às experiências construídas na teia de relações sociais que o constitui como sujeito.

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

3 A coda no português brasileiro (PB) e hipótese do trabalho

A coda é a posição pós-vocálica de uma sílaba e pode ser ocupada, no PB, pelas líquidas /r/ e /l/, pela nasal /n/, pela fricativa /s/ e pelas semivogais, como “sal̩”, “hífen̩”, “prazer̩”, “pires̩” e “corrói̩”. No entanto, a coda é a posição mais sujeita a variação, desde o seu enfraquecimento ao seu apagamento, conforme pode ser atestado por Oliveira e Pedrosa (2014, p. 73)

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

No caso desta pesquisa, a variação que mais interessa é o apagamento da vibrante líquida /r/, que na fala é bastante produtivo a ponto de influenciar a escrita, gerando o processo foco deste estudo – ausência do registro da vibrante, culminando em erro ortográfico. Os informantes desta pesquisa não costumam apresentar a variante zero para os demais tipos de segmentos em coda do PB, salvos os casos de monotongação.

A hipótese forte averiguada neste trabalho é a de que encontram traços da oralidade na escrita em ambiente *on-line* em quantidade superior ao que é verificado na escrita *off-line*. Para tanto, o estudo de Queiroz (2016) voltou-se para ausência do registro da vibrante em coda final em produções textuais em ambos os suportes. Como o processo de apagamento da vibrante na fala é variável e, provavelmente, constitui mudança em curso, mais particularmente no dialeto dos sujeitos participantes desta pesquisa, há forte influência desse fenômeno na escrita.

4 Análise dos dados

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

Tabela 1 – Ausência e retomada da vibrante em ambientes *on-line* e *off-line*

Ambiente <i>off-line</i>		Ambiente <i>on-line</i>	
Ausência	16,42%	Ausência	22,22%
Retomada	83,58%	Retomada	77,78%

De acordo com as tabelas, pode-se observar que há influência da fala na escrita em ambos os ambientes, *off-line* e *on-line*. Observa-se, no entanto, que a escrita na tela é levemente mais suscetível a variações fonológicas, mostrando-se mais apartada das variantes de prestígio.

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

Quando se vê frase como “oi prof vc tbm vai ao passeio?”, escrita por um aluno do 7º ano, em uma mensagem do WhatsApp durante a coleta de dados *on-line*, percebe-se que é uma frase gramatical, que deu conta da comunicação, embora seja uma linguagem própria da internet, em que ‘prof’, ‘vc’ e ‘tbm’ configuram estruturas mais econômicas, com menos material linguístico representado na escrita. É nesse momento que o professor encontra a deixa perfeita para atuar, para mostrar a pluralidade e diversidade da linguagem e, assim, dela tirar proveito. Uma forma de se expressar não anula a outra. A linguagem da internet não “mancha” a norma culta, até porque o índice de ausências de registro de grafemas em coda é paralelo em um e outro suporte (cf. Tabela 1). De todo modo, o professor precisa indicar aos seus alunos que há níveis de adequação em quaisquer que forem os suportes.

Faltam mediadores preparados para mostrar aos aprendizes que é pequena a diferença, ainda que haja um mito, de caráter negativo, mas essa é uma tarefa imprescindível

hoje. Logo, “o desafio para os professores é aprender a abordar o uso de novas tecnologias de forma eficiente, ética e responsável, com vista a explorar seu eventual potencial educativo”, conforme (LANSKSHER; SNYDER; GREEN 2000 *apud* SHEPHERD; SALIÉS, 2013 p. 248).

A escrita tem alvo, realidade de interação social, no entendimento de Edna Cristina Muniz da Silva (2015, p. 207). O letramento sistemático continua na ordem do dia, e a escola continua sendo o principal agente responsável por desenvolvê-lo. Daí a importância de cursos como o PROFLETRAS que promove o encontro de docentes com novas informações e conceitos que podem melhorar sua prática pedagógica.

Para esta parte do trabalho, foram elencadas variáveis não linguísticas e linguísticas com a finalidade de averiguar condicionamentos relevantes para o surgimento do fenômeno ausência do registro da vibrante na escrita dos alunos em ambiente *on-line* e *off-line*. Eis alguns exemplos, retirados dos informantes desta pesquisa, que servem para ilustrar o foco do estudo:

- 1 Aluno 7º ano - “E foram **solta** pipa lá perto do campo do **equado**” (ambiente *off-line*)
- 2 Aluno 8º ano - “...e decidi **passa** na casa dos amigos **Artu** e **Berna**” (ambiente *off-line*)
- 3 Aluno 7º ano - “ Sim, mas quando vai **acaba**” (ambiente *on-line*)
- 4 Aluno 8º ano - “ ...não adianta nada *ir* para a rua **protesta**” (ambiente *on-line*)

Dessa forma, para o estudo aqui realizado, listaram-se como variáveis não linguísticas: idade, escolaridade e gênero. Listaram-se como variáveis linguísticas: extensão do vocábulo e classe gramatical.

4.1 As variáveis externas: idade, escolaridade e gênero

Em termos comparativos, observa-se que não houve uma simetria de acréscimo ou de decréscimo entre os índices dos dois ambientes, conforme mostram as Tabelas 2 a 4. Nas idades de 12 e 15 anos, em ambiente *on-line* houve uma diminuição nos índices; porém, nas idades 13 e 14, houve um aumento. Isso comprova que, com esse fenômeno, a mudança de ambiente, ao cruzar com o fator idade, não se mostrou uma variável com sistematização, apresentando aumento e diminuição aleatórios nas idades.

Tabela 2 – Ausência e retomada da vibrante por idade em ambientes *on-line* e *off-line*

Ausência do segmento por idade em ambiente <i>on-line</i>		Ausência do segmento por idade em ambiente <i>off-line</i>	
12	1/14=7,14%	12	5/26=19,23%
13	1/4=25%	13	76/238=31,93%
14	36/95=37,89%	14	18/161=4,97%
15	5/82=6,10%	15	2/31=6,45%

Em ambiente *on-line*, nota-se que houve certa regularidade entre as idades de 14 e 15 anos em comparação com as de 12 e 13 anos, conforme o esperado, ou seja, com o avanço na idade, os aprendizes registram mais a vibrante. No entanto, as faixas etárias de 12 e 13 não seguiram a tendência dessa curva entre elas, pois houve aumento na idade e não houve diminuição dos índices. Já em ambiente *off-line*, houve uma similaridade nos índices em comparação ao ambiente virtual, pois as idades de 12 e 13 anos também apresentaram aumento nos índices de uma para a outra; entre as idades de 13 e 14, no entanto, houve diminuição nos índices de uma para a outra (conforme o esperado); e entre as idades de 14 e 15, houve um leve acréscimo novamente de uma para a outra.

Em relação à escolaridade em ambiente virtual, há uma inversão nas expectativas nos resultados de Queiroz (2016), pois os mais avançados na série suprimiram mais a vibrante do que os menos escolarizados em comparação aos dados em ambiente real. Como se pode observar, no sétimo ano houve uma diminuição do índice do fenômeno do ambiente *off-line* para o *on-line*. Já no oitavo ano houve um aumento significativo do ambiente *off-line* para o *on-line*, conforme mostra a Tabela 3. Isso parece indicar que os alunos do oitavo ano são mais sensíveis ao suporte, ao apresentarem maior influência da fala na escrita *on-line*. Esse comportamento pode ser indício de uma variação na escrita do mesmo modo que na fala, ou seja, já está tão forte que talvez esteja perpassando algumas sistematizações, levando-se em conta, ainda, o suporte adotado, que muito tangencia uma conversa informal.

A Tabela 3 mostra a inversão mais claramente em termos de escolaridade, sobretudo a diferença bastante evidente entre os anos tanto na ausência quanto na retomada do grafema <r>, indo de encontro a resultados de outros trabalhos. É o que se vê na seguinte assertiva de Costa (2013, p. 58):

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

Tabela 3 – Ausência da vibrante por escolaridade em ambientes *on-line* e *off-line*

Ausência do segmento por escolaridade em ambiente <i>on-line</i>			Ausência do segmento por escolaridade em ambiente <i>off-line</i>		
7º	9/49	18,37%	7º	92/326	28,22%
8º	34/148	22,97%	8º	9/130	6,92%

Uma possível explicação para essa discrepância tão expressiva seria o fato de o aplicativo usado na pesquisa se aproximar muito de uma conversa, portanto à língua falada. Como já vimos, na fala esse fenômeno já é uma variação produtiva, pois muitas são as pesquisas de cunho sociolinguístico que indicam que a realização do grafema <r> final no português brasileiro falado é um processo considerado como mudança na língua.

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

Isso pode significar que a força exercida pela fala é tão intensa que já não importa mais, como outrora, a variável escolaridade. Se essa mudança, ou seja, falantes não pronunciarem o segmento <r>, está, digamos assim, em plena consagração, encontraremos cada vez mais o grafema zero também na escrita.

Ao confrontarmos os dois ambientes, a diferença é pequena entre os índices, conforme os quantitativos mostrados nas Tabelas 1 e 2, mas é bastante expressiva entre os mais escolarizados e os menos escolarizados em ambiente virtual, pois o 8º ano superou, nesse ambiente, o sétimo. Apesar de ser um resultado que quebrou as expectativas, pois o esperado era um índice ainda maior da ausência da vibrante em ambiente *on-line* na Tabela 3, há discrepância entre os índices do fenômeno ao se comparar o ambiente virtual com o real. Embora pouco expressiva, pode-se afirmar que houve mais influência da oralidade na escrita no ambiente *off-line* para os menos escolarizados, enquanto, para os mais escolarizados, o ambiente virtual exerceu mais influência. Não se pode considerar, entretanto, que esse seja

um ambiente no qual todo o tipo de transgressão ortográfica se apresente, muito menos se pode afirmar que o ambiente virtual deva ser considerado fator determinante para a emergência de formas pouco canônicas.

No tocante ao gênero dos informantes (Tabela 4), pode-se constatar que houve uma assonância entre os dois ambientes *off-line* e *on-line*, pois em ambos o gênero feminino foi mais conservador quando se tratava desse fenômeno e o oposto se verificou com o gênero masculino, que foi mais conservador em ambiente real que em ambiente virtual.

Tabela 4 – Ausência da vibrante em ambiente por gênero em ambientes *on-line* e *off-line*

Ausência da vibrante por gênero em ambiente <i>on-line</i>		Ausência da vibrante por gênero em ambiente <i>off-line</i>	
Feminino	19/127=14,96%	Feminino	42/250=16,80%
Masculino	24/70=34,29%	Masculino	59/206=28,64%

4.2 As variáveis linguísticas: extensão do vocábulo e classe gramatical

A variável extensão do vocábulo é bastante informativa quanto ao fenômeno estudado. De acordo com alguns estudos, quanto maior a palavra mais suscetível a variação ela é, visto que “a recuperação na escrita de segmentos cancelados na fala em itens grandes é menos frequente” (MOLLICA, 2003, p. 41). A Tabela 5 apresenta os dados deste estudo tanto em ambiente *on-line* como em ambiente *off-line*.

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

Tabela 5 – Ausência da vibrante por extensão do vocábulo em ambientes *on-line* e *off-line*

Ausência da vibrante por extensão do vocábulo em ambiente <i>on-line</i>		Ausência da vibrante por extensão do vocábulo em ambiente <i>off-line</i>	
Monossílabo	5/57=8,77%	Monossílabo	1/60=1,67%
Dissílabo	23/90=25,56%	Dissílabo	71/298=23,82%
Trissílabo	11/38=28,95%	Trissílabo	29/96=30,20%
Polissílabo	4/11=36,36%	Polissílabo	–

Uma variável bastante reveladora e determinante para algumas intervenções é a classe gramatical. Em ambiente *on-line*, a que mais favoreceu a incidência do fenômeno foi, como esperado, a dos verbos, com 25,93%, contra 24,52% em ambiente *off-line*. Logo, pode-se concluir que aquele ambiente propiciou mais a incidência do fenômeno nessa classe, mesmo que sutilmente, conforme ilustra a Tabela 6.

Tabela 6 – Ausência da vibrante por classe gramatical em ambientes *on-line* e *off-line*

Ausência da vibrante por classe gramatical em ambiente <i>on-line</i>		Ausência da vibrante por classe gramatical em ambiente <i>off-line</i>	
Substantivo	1/8=12,5%	Substantivo	49/188=26,06%
Verbo	42/162=25,93%	Verbo	51/208=24,52%

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

Vale lembrar que o fenômeno abordado se presta bem para averiguar a influência da fala na escrita *on-line* e *off-line*. A ausência da vibrante é altamente frequente na fala, configurando mudança em processo. Segundo Mollica (2003, p. 24), “o cancelamento da vibrante em posição final espelha uma mudança em curso na língua cujo estágio confirma tendência forte ao cancelamento na fala e à recuperação mais difícil na escrita, fazendo com que a instrução pedagógica dada não funcione imediatamente”. Note-se que o gênero instanciado através do aplicativo utilizado para este trabalho se aproxima do gênero conversa (bate-papo), o que o tornaria, conseqüentemente, mais suscetível à influência da fala.

A hipótese de que haveria maior incidência, em ambiente *on-line*, de itens sem o grafema representativo da vibrante foi comprovada; contudo, a intensidade foi menor que a esperada, sobretudo quando se considera a informalidade inerente ao gênero bate-papo. Sendo assim, pode-se notar que a fala influencia a escrita em quaisquer dos ambientes – virtual ou não. Mesmo sendo a frequência de erros ortográficos – no presente caso, a ausência do grafema <r> – levemente maior no ambiente virtual, isso não é suficiente para qualquer tipo de afirmação de que a internet esteja “influenciando negativamente” a escrita os alunos.

Pode-se indagar, então, se seria possível afirmar que essa ‘má influência’ estaria confirmada caso essa diferença fosse maior. Mais pesquisa precisaria ser feita, mas uma resposta plausível, a rigor e em princípio, teria de ser “não”. Uma diferença maior de retomada da vibrante entre os escritos *off-line* e *off-line* de antemão já poderia indicar que não ocorreria uma mera transposição de usos ortográficos do ambiente *off-line* para o *off-line*. Além disso, pode-se dizer que o ambiente virtual, um lugar de linguagem mais criativa e solta, seria talvez um momento no qual seus usuários ficassem mais livres e se sentissem menos pressionados pelo normativismo da escrita formal, sobretudo em alguns gêneros como mensagens instantâneas. Em outros gêneros, como o *e-mail*, há possíveis graus de formalidade, pois *um e-mail* para o namorado não teria a mesma formalidade do que um *e-mail* para o chefe.

Mesmo que a atividade elaborada para a constatação do fenômeno da ausência do registro do grafema <r> nos ambientes supracitados tenha sido de duas únicas formas, isto é, uma produção de texto (*off-line*) e respostas a questões via *WhatsApp* (*on-line*), e ainda que o *corpus* de análise tenha sido relativamente pequeno para gerar afirmações categóricas, é inegável que esse processo é bastante produtivo em nossa língua, independentemente de o ambiente ser virtual ou real. Tampouco se limita à escrita dos educandos das séries iniciais, de

modo que o professor deverá estar atento a essa variante para direcionar a sua prática no sentido de conscientizar seus alunos em relação à existência de uma variante padrão, prescrita pela gramática normativa, através de atividades que, de fato, auxiliem na apropriação consciente dos conceitos fono-ortográficos que favorecerão a melhoria tanto de sua expressão escrita como de seu desempenho oral em contextos mais formais.

Erros de português são tão-somente diferenças entre variedades da língua. Com frequência essas diferenças se apresentam entre a variedade usada no domínio do lar, onde predomina uma cultura de oralidade, em relações permeadas pelo afeto e informalidade, e a cultura de letramento, que é cultivada na escola e em outros domínios sociais, como nas igrejas, nos escritórios, nas repartições públicas etc. (BORTONI-RICARDO; FREITAS, 2009, p. 270)

Assim, espera-se que o professor tenha a sensibilidade de utilizar as variações linguísticas que se apresentem em sala de aula como uma forma de atuar junto à sua realidade. Cabe-lhe ampliar primeiramente a perspectiva de um letramento eficiente por meio de práticas que levem os alunos à reflexão, à consciência de que as palavras são constituídas de elementos menores e de que há diferenças entre fala e escrita. Posteriormente, cabe-lhe levar os alunos ao uso das formas da linguagem padrão.

Através de atividades com gêneros textuais diversos, com exercícios lúdicos, com retextualizações da fala para a escrita e vice-versa, espera-se que o professor cumpra a sua função mediadora, compreendendo que nem sempre serão os fatores linguísticos os determinantes para os famosos equívocos que os educandos cometem. Há, também, fatores extralinguísticos e a falta de familiaridade com determinadas estruturas que somente a escola pode ajudar a sanar. Desse modo, o professor, mais que um mero transmissor de conhecimentos de língua vernácula, poderá fazer a sua prática se tornar bem-sucedida através da forma como ele mesmo conduz o processo de ensino, sempre considerando a realidade de seus alunos, seus conhecimentos prévios, a comunidade da qual se originam e a sua trajetória.

Duas questões de extrema importância que devem estar sempre atreladas à prática do professor em sala de aula é a “consciência de que as palavras são constituídas por diversos sons” (GOLDFELD, 2003, p. 71) e a escrita não é igual à fala. Nesse processo, o aprendiz toma a consciência de que a palavra é constituída por diversos fonemas, nem todos os sons da fala são representados na escrita e nem todas as letras precisam necessariamente ter um reflexo na fala. Munido de tal conhecimento, o professor é capaz de formular estratégias para mostrar de maneira eficaz essa particularidade das palavras. Uma vez que a consciência

fonológica e a disparidade escrita/fala sejam assimiladas pelos alunos, aprender a ortografia pode ser uma tarefa com resultados mais positivos. Aliando essa postura a seus conhecimentos do idioma, o docente estará mais seguro para promover o letramento efetivo de seus discentes bem como a adequação do uso da linguagem, sem jamais perder de vista que esse é um processo inesgotável, que encontra no espaço escolar um lugar privilegiado para sua concretização.

Esse processo é fundamental como papel no exercício de educador que acredita na construção de saberes e de conhecimentos para o desenvolvimento humano. Para isso se torna um instrumento de cooperação para o crescimento dos seus educandos, levando-os a criar seus próprios conceitos e conhecimento. O profissional de educação deve ser capaz de fazer sua interferência na realidade, o que certamente gerará novos conhecimentos. (MOLLICA; LEAL, 2007, p. 100)

Em suma, de acordo com os dados analisados ao longo desta pesquisa, percebe-se que ainda há um longo caminho a percorrer no sentido de se recuperar, na escrita, o uso da vibrante em posição final de vocábulo, principalmente em verbos na forma infinitiva. Na oralidade, esse segmento já não é quase pronunciado em diversos dialetos do Português Brasileiro, como atestam Oliveira e Pedrosa (2014, p. 139):

Quando se trata do apagamento da coda, ou a consoante que fecha a sílaba, observa-se a tendência geral a apagá-la, como se nota em compra[0]; corre[0]; pega[0]. Esse processo de apagamento é um dos mais produtivos no Português Brasileiro, independente da região, e, principalmente, quando o item é uma forma verbal no infinitivo.

5 Uma possível intervenção pedagógica

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

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

Sem dúvida alguma, uma forma de abordagem interessante do tema seria a utilização de jogos, principalmente em se tratando de turmas regulares do Ensino

Fundamental, visto que o jogo está presente na vida do ser humano desde a tenra idade. Ao levar o brincar para a sala de aula, será possível promover o envolvimento efetivo do aluno com o objeto de conhecimento; afinal, os jogos, assim como o aprender, são parte da natureza humana. Logo, unir o lúdico às propostas mais tradicionais de ensino pode ser um caminho, pois

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

Nesse sentido e considerando os resultados desta pesquisa, poderia ser um instrumento, para minimizar o problema, apresentar aos alunos atividades dinâmicas que reforcem a ortografia de palavras terminadas com o grafema <r> (verbos no infinitivo e alguns nomes, sobretudo itens com duas ou mais sílabas e oxítonos) nas quais mais incide a ausência do registro da vibrante.

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

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

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

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

esse tipo de atividade possibilita uma ajuda mútua entre os aprendizes. Essa ação se baseia no conceito de andaime ou andaimagem:

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

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

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

No que tange à primeira, a proposta seria que tal revisão não fosse realizada nem pelo professor, nem pelo aluno-produtor, mas sim por outro aluno da turma. Atribuir aos alunos tarefas consideradas exclusivamente do professor – como revisar/corrigir o texto do outro – pode fazer com que o aprendiz observe mais atentamente e se sinta motivado para a realização do que lhe é proposto. Assim, além de estar em contato atento e reflexivo com a língua, pois precisa “corrigir adequadamente o texto do colega”, o aluno ainda é motivado pela perspectiva de estar realizando um trabalho que é exclusivo do professor e se esforçará para obter êxito.

Após essa etapa, os textos são devolvidos aos alunos-produtores, que farão a reescritura com base nas observações assinaladas pelo colega. Vale destacar que a mediação do professor nesse processo é fundamental para que os alunos se sintam seguros e capazes de concluir as atividades, utilizando seus próprios textos. Embora simples, a intervenção aqui apresentada pode contribuir, significativamente, para que os alunos percebam tanto a ausência inadequada do registro do segmento <r> na escrita como outros fenômenos fonológicos que são transpostos da oralidade para a escrita.

6 Considerações finais

No que diz respeito à hipótese fomentadora desta pesquisa – se o fenômeno ocorreria em maior quantidade em ambiente *on-line* e se isso seria fator de influência negativa da internet sobre a escrita dos alunos –, podemos atestar que a ocorrência do fenômeno ausência do registro da vibrante em coda final aqui estudado se deu com mais frequência em ambiente *on-line*. No entanto, a frequência de itens grafados sem o <r> final não é suficiente para se afirmar que a internet é palco potencialmente favorável para que quaisquer tipos de transgressões linguísticas aleatórias e desmedidas possam aparecer. O fato de ser ambiente favorável para encontrarmos mais ocorrências do fenômeno estudado não significa que a internet desvirtua a escrita de seus usuários, pois, para Míglio (1998, p. 32), o internauta tenta fugir o mais rápido possível das regras da língua escrita, ou seja, eles tentam simular uma conversa quando escrevem. Se houvesse influência de um suporte no outro, era de se esperar índices de ausência do grafema idênticos (ou menos discrepantes) nos dois ambientes. Vê-se que há consciência na adequação da linguagem de quem escreve nesse meio; no entanto, a preocupação é com os incipientes nesse ambiente. Esses, sim, deverão contar com a perspicácia do professor como mediador.

Essa visão de que o ambiente virtual propicia grandes violações da língua escrita consiste em um mito, pois, como já foi dito, o aluno que apresentar problemas com a ortografia, apresentá-los-á tanto nas atividades escolares quanto na escrita na internet. No entanto, como o suporte escolhido instância o gênero bate-papo, portanto mais próximo à fala, certamente favorece mais as ocorrências de fenômenos que refletem a fala na escrita dos informantes. Além disso, as diferenças de índice parecem apontar para uma tentativa, mesmo que pequena, de ajuste de adequação à escrita escolar.

Vale ainda ressaltar que o internauta que se comportar de forma rebuscada não estará adequadamente enquadrado no ambiente virtual, que é um lugar mais informal e que conta com a agilidade nas informações. Em uma sala de bate-papo, por exemplo, quem for lento e pomposo nas palavras ficará para trás e sozinho no *chat*. Segundo Deps e Souza (2012, p. 166),

[n]as redes sociais da internet, no momento de interação ocorre um entrecruzamento da escrita e da oralidade na linguagem. O que ocorre nesses ambientes é uma conversação em forma de escrita com marcas da oralidade. Esse caráter híbrido da linguagem faz com que a escola deprecie esse comportamento linguístico e o avalie como português errado, pois ele se aproxima mais da língua falada do que da língua escrita. Por outro lado, cada

variedade parece ter seu espaço bem definido. A noção de “certo” ou “errado” depende, principalmente, do contexto e do meio a que se refere. Como o fluxo de comunicação é intenso e o ambiente é de informalidade no ciberespaço, a forma mais adequada é utilizar uma linguagem mais próxima da oralidade.

Dessa forma, o que parece faltar no processo de ensino/aprendizagem são intervenções que levem os aprendizes a refletir sobre o uso que fazem da língua escrita em quaisquer dos ambientes, virtual ou real, mediadas por um profissional capacitado e consciente de que deve preparar seus alunos a se tornarem proficientes em sua língua, seja ela escrita em modalidades mais tradicionais ou em modalidades mais modernas alicerçadas na tecnologia.

Referências

- DEPS, V. L.; SOUZA, L. P. A Linguagem utilizada nas redes sociais e sua interferência na escrita tradicional: um estudo com adolescentes brasileiros. In: CONGRESSO INTERNACIONAL TIC E EDUCAÇÃO, 2., Lisboa, 30 nov. – 2 dez. **Anais...** Lisboa: ticEDUCA, 2012. p. 163-180. Disponível em: <<http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/80.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2016.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- COSTA, G. B. Da fala para a escrita: O apagamento do rótico por alunos da Educação Básica. **Cadernos de CNLF**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 8, 2013.
- GOLDFELD, M. **Fundamentos da fonoaudiologia: linguagem**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- LEMKE, J. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 49, n. 2, p. 455-479, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010318132010000200009&script=sci_arttext>. Acesso em: 29 abr. 2016.
- MÍGLIO, M. Conversando em internetês. **Internet.br**, Rio de Janeiro, p. 32-35, nov. 1998.
- MOLLICA, M. C. **Como o brasileiro fala, percebe e avalia alguns padrões linguísticos**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, UFRJ, 1995.
- _____. **Influência da fala na alfabetização**. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1998.
- _____. **Da fala coloquial à escrita padrão**. Rio de Janeiro: 7LETRAS, 2003.
- _____; LEAL, Marisa. Crenças e atitudes no aprendizado do português e da matemática no âmbito escolar. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 36, p. 95-113, 2007.
- OLIVEIRA, D. H.; PEDROSA, J. L. R. Sociolinguística e Ensino: como a variação fonológica permeia a leitura e a escrita. In: MELO, M. A.; SANTOS, J. S.; SILVA, W. R. (Org.). **Pesquisas em língua(gem) e demandas do ensino básico**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 139-156.
- PAIVA, M. C. A variação gênero/sexo. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Org.). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 33-42.

QUEIROZ, V. T. **A Ausência do registro da vibrante na escrita de alunos do ensino fundamental II em ambiente on-line e off-line.** 2016. Qualificação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

SALIÉS, T. G.; SHEPHERD, T. G. (Org.). **Linguística da internet.** São Paulo: Contexto, 2013.

SILVA, E. C. M. Letramentos e gêneros do discurso no Ensino Fundamental. In: ARAÚJO, J.; SILVA, K. A. (Org.). **Letramentos, discursos midiáticos e identidades: novas perspectivas.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 207-229.

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

Artigo recebido em: 07.07.2016

Artigo aprovado em: 14.11.2016