



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA– UEFS**  
**DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**  
**MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS – MEL**

**PAULA FREITAS DE JESUS TORRES**

**OPS, COMI OS ERRES!**  
**O APAGAMENTO DO -R NO FINAL DE VOCÁBULO EM**  
**PRODUÇÕES ESCOLARES DA CIDADE DE FEIRA DE SANTANA –**  
**BA**

Feira de Santana, BA  
2016

**PAULA FREITAS DE JESUS TORRES**

**OPS, COMI OS ERRES!  
O APAGAMENTO DO -R NO FINAL DE VOCÁBULO EM  
PRODUÇÕES ESCOLARES DA CIDADE DE FEIRA DE SANTANA –  
BA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, da Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Josane Moreira de Oliveira

Feira de Santana, BA

2016

**Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado**

T647o Torres, Paula Freitas de Jesus  
Ops, comi os erres! O apagamento do –r no final de vocábulo em produções escolares da cidade de Feira de Santana – BA / Paula Freitas de Jesus Torres. – Feira de Santana, 2016.  
198 f. : il.

Orientadora: Josane Moreira de Oliveira.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, 2016.

1. Sociolinguística. 2. Variação Linguística. 3. Português brasileiro – Feira de Santana, BA. I. Oliveira, Josane Moreira de, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 801(814.22)

**PAULA FREITAS DE JESUS TORRES**

**OPS, COMI OS ERRES!**  
**O APAGAMENTO DO -R NO FINAL DE VOCÁBULO EM**  
**PRODUÇÕES ESCOLARES DA CIDADE DE FEIRA DE SANTANA –**  
**BA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, da Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Aprovada em 19/12/2016.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Josane Moreira de Oliveira (Orientadora)

Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

---

Profa. Dra. Livia Oushiro (Membro)

Universidade de Campinas – UNICAMP

---

Profa. Dra. Silvana Silva de Farias Araújo (Membro)

Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

À minha família, em especial, meus pais, Waldir e Vani.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela coragem e forças para continuar diante das dificuldades encontradas;

A minha família, pelo incentivo, compreensão pela minha ausência, preocupação e carinho de sempre;

A minha orientadora, Profa. Dra. Josane Oliveira, a quem agradeço enormemente pelas sábias orientações, pela segurança passada e pelos preciosos olhares e correções;

À Profa. Dra. Livia Oushiro e à Profa. Dra. Eliana Teixeira, pelas sugestões valiosas durante o Exame de Qualificação;

À Profa. Edna Marques, que, durante o meu estágio docência, esteve ao meu lado, orientando, sugerindo e dividindo suas experiências e possibilitando um momento mais agradável;

Às professoras do MEL, pelas contribuições acadêmicas que ajudaram no meu crescimento enquanto estudiosa e pesquisadora;

Às minhas colegas do curso de Mestrado, pelo convívio, pelo carinho e pelo compartilhamento das conquistas e até aflições durante o decorrer do curso, em especial, às minhas amigas Lorena Rosa e Geysa Andrade, que sempre estiveram ao meu lado;

A Erick Torres, pelo companheirismo, pela compreensão, pela paciência, pela enorme ajuda com a formatação do texto, que, em meio a situações difíceis, nunca me abandonou e, sobretudo, pelo amor que sempre dedicou a mim;

Às escolas participantes, que abriram as suas portas possibilitando a viabilidade desta pesquisa;

Às escolas onde trabalho, por acreditarem em mim e pela compreensão, principalmente, durante o período das aulas e das atividades do mestrado;

Aos alunos e professores participantes, que doaram seu tempo e não mediram esforços para colaborar com esta pesquisa;

Aos meus colegas de profissão, pela força durante o período de estudo;

A todos aqueles que direta ou indiretamente acreditaram em meu potencial e estiveram torcendo pelo meu sucesso.

A gramática normativa foi num primeiro momento uma gramática descrita de um dialeto de uma língua. Depois a sociedade fez dela um corpo de leis para reger o uso da linguagem. Por sua própria natureza, uma gramática normativa está condenada ao fracasso, já que a linguagem é um fenômeno dinâmico e as línguas mudam o tempo todo; e, para continuar sendo a expressão social demonstrada por um dialeto, a gramática deveria mudar.

(Cagliari)

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar o apagamento do -r em final de palavras em produções escolares, ditados de frases e cartas, dos alunos do 6º e do 9º anos do Ensino Fundamental II (EF) e do 3º ano do Ensino Médio (EM), das redes particular e pública da cidade de Feira de Santana – BA. No total foram investigadas produções textuais de 154 alunos pertencentes às duas redes de ensino. Neste trabalho, identificam-se os contextos linguísticos e extralinguísticos que favorecem o apagamento do rótico em final de palavras em cada uma das análises, em especial na análise geral, que possibilita uma visão mais ampla e completa do fenômeno do apagamento do -r final na escrita. Busca-se também verificar o papel da escola na ampliação ou não da competência linguística na modalidade escrita à medida que o aluno avança para as séries finais do EF II e do EM. Para o desenvolvimento desta pesquisa, de cunho sociolinguístico, utilizou-se o método quantitativo com o suporte do programa *Goldvarb X* e as análises foram feitas à luz da teoria da variação linguística laboviana, corrente teórica que considera que a heterogeneidade é sistemática e inerente à língua e que a variação pode levar a um processo de mudança na língua. Em final de vocábulo, o apagamento do -r final apresentou-se como uma regra variável, sendo suprimido, sobretudo, em alguns contextos linguísticos. Sobre os grupos de fatores linguísticos, os mais relevantes foram a classe gramatical, o número de sílabas e a vogal precedente do vocábulo. Também se mostrou importante a variável externa gênero textual. Sobre os fatores extralinguísticos, os maiores favorecedores foram a série/ano escolar, em especial as dos mais jovens, o grupo da rede de ensino, com destaque para a rede pública, e a origem de pais e filhos. Este trabalho possibilita uma melhor compreensão da heterogeneidade linguística sobre o fenômeno em questão, não só em termos de língua falada mas também da escrita na comunidade feirense, que ainda carece de investigações mais profundas.

Palavras-chave: Apagamento do -r. Sociolinguística quantitativa. Escrita escolar.



## ABSTRACT

This research aims to investigate -r deletion in syllable coda in final position of a word in school productions, sentence dictations and letters, of students in 6th and 9th grades of Elementary School II (ES) and third year of High School (HS) of private and public schools, in the city of Feira de Santana - BA. In total, textual productions of 154 students in the two school systems were investigated. This work identifies the linguistic and social contexts that favor the deletion of the rhotic in final position of a word in each analysis, especially in the general analysis, that allows one more comprehensive and complete view of the phenomenon of the final -r deletion in writing. It is also shown the role of the school in the expansion or not of the linguistic competence in the written task as the student advances to the final grades of ES II and HS. For the development of this sociolinguistic research, the quantitative method was used with the support of the Goldvarb X program and the analyses were made in light of the Labovian linguistic variation theory, theoretical current that considers the heterogeneity is systematic and inherent in the language and variation can lead to a process of language change. The erasing of the -r in final position of a word was a variable rule, being suppressed, mainly, in some linguistic contexts. Regarding the linguistic factors, the most relevant were the grammatical class, the number of syllables, the preceding vowel of the word. Regarding the external variable, the textual genre was selected. Regarding the social factors, the most favorable factors were the grade/school year, especially the younger groups, the school system, stressing the public one, and parents and children's origin. This research provides a better understanding of the linguistic heterogeneity of the phenomenon in question, not only in terms of spoken language but also of writing in the community of Feira de Santana, which calls for more investigations.

Keywords: -r deletion. Quantitative sociolinguistics. School writing.

## ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

- ALiB – Projeto Atlas Linguístico do Brasil
- ALIPA – Atlas Geo-Sociolinguístico do Pará
- BA – Bahia
- CV – Consoante + vogal
- DID – Diálogo entre informante e documentador
- DIREC – Diretoria Regional de Educação
- EF – Elocução formal
- EF II – Ensino Fundamental II
- EM – Ensino Médio
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- GESOL/USP – Grupo de Estudos e Pesquisa em Sociolinguística Variacionista/Universidade de São Paulo
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Escola Básica
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- IP – Pistas de fronteira de sintagma entoacional
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- NELP/UEFS – Núcleo de Estudos de Língua Portuguesa/Universidade Estadual de Feira de Santana
- NRE – Núcleo Regional de Educação
- NURC – Projeto de Estudo da Norma Urbana Culta no Brasil
- Ø – Zero fonético (ausência do -r)
- Oc – Ocorrências
- PB – Português brasileiro
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PE – Português europeu
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- PR – Peso relativo
- QFF – Questionário fonético-fonológico
- /R/ – Consoante rótica implosiva
- SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
- UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

## VARBRUL – Variable Rule

### VARISUL – Projeto Variação Linguística Urbana do Sul do País

- /i/ – Fonema vocálico oral, alto, anterior, não arredondado
- /e/ – Fonema vocálico oral, médio fechado, anterior, não arredondado
- /ɛ/ – Fonema vocálico oral, médio aberto, anterior, não arredondado
- /a/ – Fonema vocálico oral, posterior, baixo, não arredondado
- /ɔ/ – Fonema vocálico oral, médio aberto, posterior, arredondado
- /o/ – Fonema vocálico oral, médio fechado, posterior, arredondado
- /u/ – Fonema vocálico oral, alto, posterior, arredondado
- /p/ – Fonema consonântico oclusivo, bilabial, surdo
- /b/ – Fonema consonântico, oclusivo, bilabial, sonoro
- /t/ – Fonema consonântico oclusivo, dento-alveolar, surdo
- /d/ – Fonema consonântico oclusivo, dento-alveolar, sonoro
- /k/ – Fonema consonântico oclusivo, velar, surdo
- /g/ – Fonema consonântico oclusivo, velar, sonoro
- /f/ – Fonema consonântico fricativo, labiodental, surdo
- /v/ – Fonema consonântico fricativo, labiodental, sonoro
- /s/ – Fonema consonântico fricativo, alveolar, surdo
- /z/ – Fonema consonântico fricativo, alveolar, sonoro
- /ʃ/ – Fonema consonântico fricativo, palatal, surdo
- /ʒ/ – Fonema consonântico fricativo, palatal, sonoro
- /l/ – Fonema consonântico lateral, alveolar, sonoro
- /ʎ/ – Fonema consonântico lateral, palatal, sonoro
- /m/ – Fonema consonântico nasal, bilabial, sonoro
- /n/ – Fonema consonântico nasal, alveolar, sonoro
- /ɲ/ – Fonema consonântico nasal, palatal, sonoro
- [r] – Fone consonântico tepe, alveolar, sonoro
- [r] – Fone consonântico vibrante, alveolar, sonoro
- [R] – Fone consonântico vibrante, uvular, sonoro
- [h] – Fone consonântico fricativo, glotal, surdo
- [ɦ] – Fone consonântico fricativo, glotal, sonoro
- [ɻ] – Fone consonântico retroflexo, alveolar, sonoro
- [x] – Fone consonântico fricativo, velar, surdo
- [χ] – Fone consonântico fricativo, velar, sonoro

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Diferenças entre as consoantes latinas clássicas e portuguesas (MATTOS E SILVA, 1991, p. 77) .....	26
<b>Figura 2</b> – <i>Ranking</i> das 100 escolas com maior nota no ENEM 2015 (MORENO, 2016)...	71
<b>Figura 3</b> – Abismo entre as redes no ENEM 2015 (MORENO, 2016) .....	71
<b>Figura 4</b> – <i>Ranking</i> das 100 escolas baianas com maior nota nas provas objetivas no ENEM 2015 (DA REDAÇÃO, 2016) .....	72
<b>Figura 5</b> - Escolas públicas e particulares são reprovadas pelo Ideb 2015. (Rede Brasil Atual) .....	73
<b>Figura 6</b> – Localização da cidade de Feira de Santana (WIKIPEDIA, 2016) .....	75
<b>Figura 7</b> – Aspectos gerais do Território de Identidade Portal do Sertão/NRE 19 na Bahia (AMÉLIA RODRIGUES NOTÍCIAS) .....	78

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Frequência das leituras pelos alunos da rede particular .....	77
<b>Gráfico 2</b> – Frequência das leituras pelos alunos da rede pública .....	80
<b>Gráfico 3</b> – Frequência das leituras pelos alunos da rede pública e particular .....	81
<b>Gráfico 4</b> – Apagamento do -r final em cruzamento entre 'rede de ensino' e 'gênero textual' (pesos relativos) .....	112
<b>Gráfico 5</b> – Frequência do apagamento do -r final em cruzamento entre 'sexo/gênero' e 'ano escolar' (pesos relativos) .....	115
<b>Gráfico 6</b> – Frequência do apagamento do -r final em cruzamento entre 'sexo/gênero' e 'rede de ensino' (pesos relativos) .....	118

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Resumo de resultados de pesquisas desenvolvidas no Estado da Bahia sobre o fenômeno do apagamento do /R/ .....	46
<b>Quadro 2</b> – Informantes da Escola Particular .....	83
<b>Quadro 3</b> – Informantes da Escola Pública .....	85
<b>Quadro 4</b> – Variáveis controladas .....	90
<b>Quadro 5</b> – Casos de hipercorreção na escrita feirense .....	95
<b>Quadro 6</b> – Casos de uso do diacrítico na escrita feirense .....	96
<b>Quadro 7</b> – Casos de hipercorreção na escrita dos alunos da rede pública .....	128
<b>Quadro 8</b> – Casos de uso do diacrítico na escrita dos alunos da rede pública .....	130
<b>Quadro 9</b> – Casos de hipercorreção na escrita dos alunos da rede particular.....	150
<b>Quadro 10</b> – Casos de uso do diacrítico na escrita dos alunos da rede particular .....	151
<b>Quadro 11</b> – Visão geral – Comparativo das variáveis selecionadas no apagamento do - r final nas três análises realizadas .....	168

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Distribuição dos dados – Apagamento x Manutenção do -r final (escola pública e particular) .....	98
<b>Tabela 2</b> – Apagamento do -r final e ´classe de palavra´ (geral) .....	100
<b>Tabela 3</b> – Apagamento do -r final e ´verbos x não verbos´ .....	101
<b>Tabela 4</b> – Apagamento do -r final e ´extensão do vocábulo´ .....	102
<b>Tabela 5</b> – Apagamento em relação ao ´número de sílabas´ e ´classe gramatical´ .....	103
<b>Tabela 6</b> – Apagamento do -r final e ´extensão do vocábulo´ (polissilábicas x não polissilábicas) .....	104
<b>Tabela 7</b> - Apagamento do -r final e ´vogal precedente´ (geral) .....	105
<b>Tabela 8</b> – Apagamento do -r final e ´zona de articulação das vogais´ .....	106
<b>Tabela 9</b> – Cruzamento entre ´classe gramatical´ e ´vogal precedente´ .....	106
<b>Tabela 10</b> – Apagamento do -r final e ´altura da vogal´ .....	107
<b>Tabela 11</b> – Apagamento do -r final e ´contexto subsequente´ (geral) .....	109
<b>Tabela 12</b> – Cruzamento entre ´contexto subsequente´ e ´gênero textual´ .....	109
<b>Tabela 13</b> – Apagamento do -r final e ´gênero textual´ (geral) .....	110
<b>Tabela 14</b> – Cruzamento entre o ´gênero textual´ e a ´rede de ensino´ .....	112
<b>Tabela 15</b> – Apagamento do -r final e ´ano escolar/série´ (geral) .....	114
<b>Tabela 16</b> – Cruzamento entre o ´ano escolar/série´ e ´sexo/gênero´ .....	115
<b>Tabela 17</b> – Cruzamento entre o ´ano escolar´ e ´gênero textual´ .....	116
<b>Tabela 18</b> – Apagamento do -r final e ´rede de ensino´ (geral) .....	117
<b>Tabela 19</b> – Apagamento do -r final e ´origem dos pais e filhos´ (geral) .....	119
<b>Tabela 20</b> – Apagamento do -r final e ´origem dos pais´ (geral) .....	120
<b>Tabela 21</b> – Resultado geral do apagamento do -r em posição final de vocábulo nas redes pública e particular .....	121
<b>Tabela 22</b> – Apagamento do -r final e ´zona de articulação da consoante subsequente´ (geral) .....	123
<b>Tabela 23</b> – Apagamento do -r final e ´modo de articulação da consoante subsequente´ (geral) .....	124
<b>Tabela 24</b> – Apagamento do -r final e ´sonoridade da consoante subsequente´ (geral) .....	125
<b>Tabela 25</b> – Apagamento do -r final e ´sexo/gênero´ (geral) .....	126
<b>Tabela 26</b> – Distribuição dos dados - Apagamento x Manutenção do -r na escola pública....	131

<b>Tabela 27</b> – Apagamento do -r final e ´classe de palavra´ (escola pública) .....	133
<b>Tabela 28</b> – Apagamento do -r final e ´número de sílabas´ (escola pública) .....	134
<b>Tabela 29</b> – Apagamento do -r final e ´vogal precedente´ (escola pública) .....	136
<b>Tabela 30</b> – Apagamento do -r final e ´contexto subsequente´ (escola pública) .....	137
<b>Tabela 31</b> – Apagamento do -r final e `gênero textual` (escola pública) .....	138
<b>Tabela 32</b> – Apagamento do -r final e `grau de monitoramento do gênero textual` .....	139
<b>Tabela 33</b> – Apagamento do -r final e ´ano/série escolar´ .....	140
<b>Tabela 34</b> – Apagamento do -r final e ´origem dos pais e filhos´ (escola pública) .....	141
<b>Tabela 35</b> – Resultado geral do apagamento do -r em posição final de vocábulo na rede pública .....	142
<b>Tabela 36</b> – Apagamento do -r final e `zona de articulação da consoante subsequente` (escola pública) .....	144
<b>Tabela 37</b> – Apagamento do -r final e `modo de articulação da consoante subsequente` (escola pública) .....	145
<b>Tabela 38</b> – Apagamento do -r final e ´sonoridade da consoante subsequente´ (escola pública) .....	146
<b>Tabela 39</b> – Apagamento do -r final e ´sexo/gênero´ (escola pública) .....	147
<b>Tabela 40</b> – Distribuição dos dados – Apagamento x Manutenção do -r na escola particular .....	152
<b>Tabela 41</b> – Apagamento do -r final e ´número de sílabas´ (escola particular) .....	154
<b>Tabela 42</b> – Apagamento do -r final e ´vogal precedente´ (escola particular) .....	156
<b>Tabela 43</b> – Apagamento do -r final e `modo de articulação da consoante subsequente` (escola particular) .....	157
<b>Tabela 44</b> – Resultado geral do apagamento do -r em posição final de vocábulo na rede particular .....	158
<b>Tabela 45</b> – Apagamento do -r final e ´classe de palavra´ (escola particular) .....	160
<b>Tabela 46</b> – Apagamento do -r final e ´contexto subsequente´ (escola particular) .....	161
<b>Tabela 47</b> – Apagamento do -r final e `zona de articulação da consoante subsequente` (escola particular) .....	162
<b>Tabela 48</b> – Apagamento do -r final e ´sonoridade da consoante subsequente´ (escola particular) .....	163
<b>Tabela 49</b> – Apagamento do -r final e ´gênero textual´ (escola particular) .....	164
<b>Tabela 50</b> – Apagamento do -r final e ´sexo/gênero´ (escola particular) .....	165



<b>Tabela 51</b> – Apagamento do -r final e ´ano/série escolar´ (escola particular) .....	166
<b>Tabela 52</b> – Apagamento do -r final e ´origem dos pais e filhos´ (escola particular) .....	167

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>21</b>
<b>1 O QUE DIZ A LITERATURA DOS ERRES</b> .....	<b>25</b>
1.1 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A MUDANÇA ARTICULATÓRIA DO SEGMENTO /R/ .....	25
1.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O FENÔMENO LINGUÍSTICO DO APAGAMENTO DO /R/ NO PORTUGUÊS BRASILEIRO .....	28
1.3 ESTUDOS SOBRE A VARIAÇÃO DO /R/ NO PORTUGUÊS BRASILEIRO .....	31
1.4 ESTUDOS SOCIOLINGUÍSTICOS SOBRE O APAGAMENTO DO /R/ NO ESTADO DA BAHIA .....	42
1.5 O TRATAMENTO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO ESPAÇO ESCOLAR E A NECESSIDADE DE UM “OLHAR SOCIOLINGUÍSTICO” .....	48
1.6 FENÔMENOS VARIÁVEIS NA ORALIDADE E NA ESCRITA NO CONTEXTO ESCOLAR .....	53
1.7 (INTER) RELAÇÕES ORALIDADE–ESCRITA: TRABALHO EM UM <i>CONTINUUM</i> .....	56
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA</b> .....	<b>60</b>
2.1 A SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA .....	60
2.2 AS VARIÁVEIS EXTERNAS .....	65
<b>2.2.1 O sexo/gênero</b> .....	<b>66</b>
<b>2.2.2 A escolaridade</b> .....	<b>67</b>
<b>2.2.3 O gênero textual</b> .....	<b>68</b>
<b>2.2.4 A rede de ensino</b> .....	<b>70</b>
2.3 O <i>CORPUS</i> .....	74
<b>2.3.1 Conhecendo a cidade: Feira de Santana</b> .....	<b>74</b>
<b>2.3.2 Conhecendo as escolas, as turmas e os instrumentos de coleta</b> .....	<b>76</b>
2.3.2.1 A escola particular .....	76
2.3.2.2 A escola pública .....	78
2.3.2.3 Os informantes das turmas .....	82
2.3.2.3.1 Os informantes da escola particular .....	82
2.3.2.3.2 Os informantes da escola pública .....	85

2.3.2.4 Os instrumentos e a coleta de dados .....	87
<b>2.3.3 Etapas da pesquisa .....</b>	<b>88</b>
2.4 A SOCIOLINGUÍSTICA QUANTITATIVA LABOVIANA: O MÉTODO .....	91
<b>2.4.1 A ferramenta computacional <i>Goldvarb X</i> .....</b>	<b>92</b>
<b>3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO GERAL DOS DADOS SOBRE O APAGAMENTO DO -R FINAL NA ESCRITA FEIRENSE .....</b>	<b>94</b>
3.1 ANÁLISE QUANTITATIVA DOS DADOS DE APAGAMENTO DO -R NA ESCRITA DE ALUNOS DE ESCOLA PÚBLICA E PARTICULAR .....	97
<b>3.1.1 Variáveis selecionadas no apagamento do -R em posição final de vocábulo .....</b>	<b>98</b>
3.1.1.1 Classe de palavras .....	99
3.1.1.2 Extensão do vocábulo .....	101
3.1.1.3 Vogal precedente .....	104
3.1.1.4 Contexto subsequente .....	108
3.1.1.5 Gênero textual .....	110
3.1.1.6 Série/ano escolar .....	113
3.1.1.7 Rede de ensino .....	117
3.1.1.8 Origem dos pais e filhos .....	118
<b>3.1.2. Resultados gerais do apagamento do -r em posição final de vocábulo .....</b>	<b>120</b>
<b>3.1.3 Variáveis descartadas pelo programa <i>Goldvarb X</i> .....</b>	<b>122</b>
3.1.3.1 Zona de articulação da consoante subsequente .....	122
3.1.3.2 Modo de articulação da consoante subsequente .....	123
3.1.3.3 Sonoridade da consoante subsequente .....	124
3.1.3.4 Sexo/gênero .....	125
<b>4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS SOBRE O APAGAMENTO DO -R FINAL NA ESCOLA PÚBLICA .....</b>	<b>127</b>
4.1 ANÁLISE QUANTITATIVA DOS DADOS DE APAGAMENTO DO -R NA ESCRITA DE ALUNOS DE ESCOLA PÚBLICA.....	131
<b>4.1.1 Variáveis selecionadas no apagamento do -R em posição final de vocábulo na escola pública .....</b>	<b>132</b>
4.1.1.1 Classe de palavra .....	132
4.1.1.2 Número de sílabas do vocábulo .....	134

4.1.1.3 Vogal precedente .....	135
4.1.1.4 Contexto subsequente .....	137
4.1.1.5 Gênero textual .....	138
4.1.1.6 Série/ano escolar .....	139
4.1.1.7 Origem dos pais e filhos .....	140
<b>4.1.2 Resultados gerais do apagamento do -r em final de vocábulo na rede pública.....</b>	<b>142</b>
<b>4.1.3 Variáveis descartadas pelo programa <i>Goldvarb X</i> .....</b>	<b>143</b>
4.1.3.1 Zona de articulação da consoante subsequente .....	143
4.1.3.2 Modo de articulação da consoante subsequente .....	144
4.1.3.3 Sonoridade da consoante subsequente .....	146
4.1.3.4 Sexo/gênero .....	146
<b>5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS SOBRE O APAGAMENTO DO</b>	
<b>-R FINAL NA ESCOLA PARTICULAR .....</b>	<b>148</b>
5.1 ANÁLISE QUANTITATIVA DOS DADOS DE APAGAMENTO DO -R NA	
ESCRITA DE ALUNOS DE ESCOLA PARTICULAR .....	152
<b>5.1.1 Variáveis selecionadas no apagamento do -R em posição final de vocábulo na</b>	
<b>escola particular .....</b>	<b>153</b>
5.1.1.1 Número de sílabas do vocábulo .....	153
5.1.1.2 Vogal precedente .....	155
5.1.1.3 Modo de articulação da consoante subsequente .....	156
<b>5.1.2 Resultados gerais do apagamento do -r em final de vocábulo na rede particular....</b>	<b>157</b>
<b>5.1.3 Variáveis descartadas pelo programa <i>Goldvarb X</i> .....</b>	<b>158</b>
5.1.3.1 Classe de palavra .....	158
5.1.3.2 Contexto subsequente .....	160
5.1.3.3 Zona de articulação da consoante subsequente .....	161
5.1.3.4 Sonoridade da consoante subsequente .....	162
5.1.3.5 Gênero textual .....	163
5.1.3.6 Sexo/gênero .....	164
5.1.3.7 Série/ano escolar .....	165
5.1.3.8 Origem dos pais e filhos .....	166
5.2 ANTES DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O APAGAMENTO DO -R NA	
ESCRITA FEIRENSE.....	168

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>171</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>175</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>182</b>

## INTRODUÇÃO

A língua reflete a realidade vivida pelos indivíduos dentro de um grupo social e pode demarcar diferenças e semelhanças entre grupos de uma comunidade. A heterogeneidade é inerente às línguas e permeia o meio social, assim, os indivíduos pertencentes a uma comunidade específica podem associar determinadas formas linguísticas a grupos que têm maior ou menor prestígio social.

Os grupos de menor prestígio social podem assim se tornar alvos de preconceitos linguísticos, que, antes de tudo, também são caracterizados como preconceitos sociais. Pensar no convívio mais harmonioso das diferenças linguísticas parece ser algo distante de acontecer, pois ao longo do tempo sempre existiram grupos, indivíduos que disseminam preconceitos linguísticos e não reconhecem as distintas variantes, realizadas em contextos específicos, pois a variação não ocorre de forma desordenada nem aleatória.

Entendendo esse contexto de heterogeneidade ordenada resultante das relações entre a língua e a sociedade, a sociolinguística preocupa-se em descrever e analisar cientificamente esse sistema heterogêneo que é a língua. Sobre a variação no contexto diverso, não basta só reconhecer a variação, pois, é necessário explicá-la, identificar os seus fatores como inseri-la dentro de um modelo de linguagem. Sobre isto, WLH (2006[1968]) afirmam que:

A mudança linguística não deve ser identificada como deriva aleatória procedente da variação inerente na fala. A mudança linguística começa quando a generalização de uma alternância particular num dado subgrupo da comunidade de fala toma uma direção e assume o caráter de uma diferenciação ordenada. [...] Fatores linguísticos e sociais estão intimamente interrelacionados no desenvolvimento da mudança linguística. Explicações confinadas a um ou outro aspecto, não importa quão bem construídas, falharão em explicar o rico volume de regularidades que pode ser observado nos estudos empíricos do comportamento linguístico. (LABOV; HERZOG; WEINREICH, 2006[1968], p. 125-126)

É na análise desse contexto heterogêneo que esta dissertação de mestrado se insere. Esta pesquisa tem por objeto de investigação as produções escolares de alunos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, compreendendo os 6º, 9º e 3º anos escolares nas redes pública e particular da cidade de Feira de Santana - BA. Objetiva-se investigar o fenômeno do

apagamento<sup>1</sup> do -r em final de palavras como em “*qualque*” (qualquer), “*açúca*” (açúcar), *comemora* (comemorar) e averiguar a influência da oralidade nas produções escritas (ditados de frases com e sem a pronúncia do -r, e uma carta). Nesta pesquisa, identificam-se os contextos linguísticos e extralinguísticos no apagamento do rótico em final de palavras. Busca-se também verificar o papel da escola na ampliação ou não da competência linguística na modalidade escrita à medida que o aluno avança para as séries finais do ensino fundamental e médio, como também analisar se há diferenças no desempenho dos alunos das escolas pública e particular no cancelamento do -r em posição final de vocábulo.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, de cunho sociolinguístico, utilizou-se o método quantitativo com o suporte do programa *Goldvarb X*, a análise foi feita à luz da teoria da variação linguística laboviana, corrente teórica que considera que a heterogeneidade sistemática é inerente às línguas e que a variação pode levar a um processo de mudança.

Diversos estudos sobre a língua falada vêm analisando o cancelamento do /R/ tanto em posição medial quanto em posição final de vocábulo. No entanto, ainda há poucos estudos voltados para esse fenômeno na modalidade escrita. Dessa forma, é necessário dar continuidade a estudos já feitos, com uma análise mais aprofundada sobre a relação fala x escrita.

As motivações para o desenvolvimento desta pesquisa partiram primeiramente das constatações do fenômeno em questão em diversas atividades escolares nas redes de ensino já citadas anteriormente e pelos questionamentos dos colegas de trabalho ao verificar que, em algumas situações, a escrita se assemelhava à fala, distanciando-se de alguns padrões normativos no ambiente escolar.

Estudos sociolinguísticos, apontam que, na escola, o não domínio da escrita padrão distancia e reprime o falante de expressar-se no processo de escolarização, e as reflexões sobre a oralidade ou até da interferência da fala no processo de aquisição da variedade padrão da língua pelos alunos merecem continuidade. A escola nega o fato de que todo falante tem domínio da sua própria língua, tem conhecimento das regras e tem efetivo desempenho em variadas tarefas comunicativas.

Diante do exposto, é fundamental partir do pressuposto de que a variação linguística é um fenômeno natural. Mesmo não sendo uma pesquisa de linguística aplicada ao Português Brasileiro (PB), é necessário tratar a questão da variabilidade da/na língua com seriedade, com bases empíricas, de modo que o estudo possa também, de alguma forma, ajudar os professores,

---

<sup>1</sup> Tendo em vista a fase de aquisição da escrita em que se encontram os sujeitos desta pesquisa, seria mais adequado a utilização do termo “ausência” para se referir aos casos de apagamento. Entretanto, em virtude da recorrência do termo “apagamento” em estudos em torno desse fenômeno optou-se, aqui, por utilizar essa mesma denominação.

os alunos e todos aqueles que utilizam essa língua para se comunicar. Espera-se que este trabalho possa contribuir com outras pesquisas científicas e com o tratamento da variação linguística no espaço escolar, principalmente no âmbito da modalidade escrita. Conhecer alguns dos fenômenos que adentram os espaços escolares é uma ótima forma de compreender os diferentes fenômenos de variação do PB.

Assim, o presente trabalho, organizado em cinco capítulos, investiga um fenômeno variável que tem seus reflexos na escrita. No Capítulo 1, faz-se uma breve consideração sobre a mudança articulatória ocorrida na passagem da realização do segmento /R/ de anterior para posterior e tecem-se algumas considerações sobre a variação do /R/ em posição de coda silábica do ponto de vista da sócio-história, em especial os casos de apagamento. Em seguida, apresentam-se alguns estudos que tratam do apagamento/manutenção do rótico final em distintas regiões do território brasileiro em *corpora* falado e escrito, em especial os estudos realizados no estado da Bahia, no qual se insere esta pesquisa. Ao final desse capítulo, mostra-se um pouco da importância de lançar um olhar sociolinguístico dentro do espaço escolar no tratamento da variação linguística, das (inter) relações oralidade-escrita, bem como dos reflexos dos fenômenos variáveis presentes nas produções escritas escolares.

No Capítulo 2, apresenta-se a fundamentação teórico-metodológica em que se baseia esta pesquisa, a partir da discussão sobre a sociolinguística variacionista. São discutidas as variáveis externas que ajudam a compreender o fenômeno analisado e apresenta-se o *corpus* que foi utilizado. Descrevem-se ainda nesse capítulo as características dos informantes, os instrumentos de coleta, as etapas realizadas. Trata-se também do método da sociolinguística quantitativa laboviana e da ferramenta computacional *Goldvarb X*, para auxiliar nas análises quantitativas e estatísticas.

No Capítulo 3, apresentam-se os resultados gerais para o apagamento do -r em final de vocábulo na cidade de Feira de Santana referente aos dados das redes pública e particular em conjunto. São apresentados os contextos que mais favoreceram a aplicação da regra segundo o programa *Goldvarb X* e algumas interações entre alguns grupos de fatores. Há também uma breve análise das variáveis que não foram selecionadas. Nesse capítulo, é possível ter uma visão geral dos casos de apagamento encontrados na escrita dos alunos feirenses.

No Capítulo 4, descrevem-se os resultados das análises e interpretações tendo como base as variáveis apontadas pelo programa como relevantes nos dados coletados na escola pública. Quanto às variáveis não selecionadas, foram feitas análises utilizando os valores percentuais apresentados.



No Capítulo 5, mostram-se os resultados das análises e as interpretações dos dados da escola particular de ensino focando as variáveis relevantes para o apagamento do -r em posição final de palavra, em especial as linguísticas, já que o programa não selecionou nenhuma variável social. Em seguida, são apresentadas as variáveis descartadas pelo programa *Goldvarb X*.

As conclusões finais a que se chegou neste estudo oferecem não somente uma visão geral dos dados de apagamento na cidade de Feira de Santana mas também a visualização das análises e interpretações dos dados das duas redes de ensino, pública e particular, separadamente.

Vale ressaltar que este trabalho é um pequeno recorte sobre o fenômeno do apagamento do -r final na escrita feirense, pois há ainda outros aspectos importantes que não puderam ser analisados ou abordados com mais detalhes e se restringiu apenas a duas escolas, uma estadual e outra particular da cidade. Por ora, os objetivos propostos para esta pesquisa foram alcançados. Há, contudo, a necessidade de ampliação do *corpus* escrito, com investigações mais profundas que possibilitem uma melhor compreensão da heterogeneidade linguística não só em termos de língua escrita mas também de fala na comunidade feirense. Cabe ainda afirmar que a necessidade não se restringe às pesquisas que dialogam com o assunto tratado aqui, pois existe uma carência de outros estudos linguísticos/sociolinguísticos na cidade de Feira de Santana para que seja possível ter uma visão holística, sistêmica dos possíveis fenômenos de variação linguística presentes na cidade.

## 1 O QUE DIZ A LITERATURA DOS ERRES

Apresentam-se neste capítulo uma breve consideração sobre a mudança articulatória do segmento /R/ de anterior para posterior e algumas considerações sobre o fenômeno linguístico da variação do /R/ em posição de coda silábica do ponto de vista da sócio-história, em especial o caso de apagamento. Em seguida, comentam-se alguns estudos que tratam do apagamento/manutenção do rótico final em distintas regiões do território brasileiro, em especial na comunidade baiana. Ao final deste capítulo, aborda-se um pouco da sociolinguística voltada para o espaço escolar no tratamento da variação linguística, das (inter) relações oralidade-escrita bem como dos reflexos dos fenômenos variáveis presentes nas produções escritas escolares.

### 1.1 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A MUDANÇA ARTICULATÓRIA DO SEGMENTO /R/

Câmara Jr. (2013[1970]) afirma que nem sempre a articulação posterior do /R/ foi realizada. Essa posteriorização da articulação do segmento como vibrante [r], fricativa velar [x], uvular [R] e aspirada [h] ou como uma vibrante simples [r], tepe simples, ou [ɾ], tepe retroflexo, foi resultado de um processo de modificação na zona de articulação ao longo do tempo, um processo de mudança fonológica que ainda está em andamento. Hoje, por exemplo, em todos os dialetos do português há o contraste fonêmico em posição intervocálica entre o “r fraco” e o “R forte” que pode se manifestar pelo número de vibrações da língua. O “r fraco” se manifesta foneticamente como um tepe ou vibrante simples, já o “r forte” pode manifestar-se como uma consoante fricativa ou retroflexa.

Ainda segundo o autor, a diferenciação entre o /r/ brando e o /R/ forte, no português atual, tem uma estreita relação com a origem latina clássica, pois havia uma oposição do /r/ simples como em “*era*” e do /rr/ geminado como em “*erra*”, visto que a vibrante geminada conferia uma realização do fonema que a diferenciava da simples. Observando a Figura 1, de Mattos e Silva (1991, p. 77), houve uma perda da geminção e foram preservadas as características ou propriedades da vibração múltipla do /R/ forte. Por outro lado, o /r/ brando resultou da lenização do /r/ simples intervocálico. Em outras palavras, o enfraquecimento do /r/ simples latino, em posição intervocálica, resultou no /r/ brando, enquanto o /R/ múltiplo corresponderia ao /R/ latino vibrante alveolar. Percebe-se, então, ter havido uma redução

fonética do primeiro elemento da geminação consonântica (/RR/ > /R/), com permanência da característica fonológica do /R/ forte.

SISTEMA LATINO "CLÁSSICO"							
ponto de articulação / modo de articulação		labiais		anteriores		posteriores	
		simples	gem. das	simples	gem. das	simples	gem. das
oclusivas	su.	p	-pp-	t	-tt-	k	-kk-
	so.	b	-bb-	d	-dd-	g	-gg-
constritivas	su.	f	-ff-	s	-ss-	-	-
	so.	-	-	-	-	-	-
nasais laterais vibrantes	su.	m	-mm-	n	-nn-	-	-
	so.	-	-	l	-ll-	-	-
		-	-	r	-rr-	-	-

SISTEMA PORTUGUÊS ATUAL							
ponto de articulação / modo de articulação		labiais		anteriores		posteriores	
		oclusivas	su.	p		t	
	so.	b		d		g	
constritivas	su.	f		s		ʃ	
	so.	v		z		ʒ	
nasais		m		n		ɲ	
laterais		-		l		ʎ	
vibrantes		-		r		R	

**Figura 1: Diferenças entre as consoantes latinas clássicas e portuguesas (MATTOS E SILVA, 1991, p. 77)**

Mattos e Silva (1991) ainda afirma que se convencionou representar por /R/ o que se opõe à vibrante simples, a exemplos de ca/r/o `caro´: ca/R/o `carro`, mas que também pode representar a realização da vibrante alveolar múltipla e como consoante posterior (constritiva posterior, aspirada e outras realizações que caracterizam dialetos atuais da Língua Portuguesa) e pode-se, portanto, generalizar a anterior /r/: posterior /R/ sem levar em conta o modo de articulação.

Mattos e Silva (1991, p. 17) finaliza a discussão sobre as consoantes no período arcaico trazendo uma demonstração que expressa a oposição, em 1576, entre a vibrante simples e a múltipla pela visão de Fernão de Oliveira, o primeiro gramático do português, que dizia o seguinte: “Pronuncia-se o *r* singelo com a língua pegada nos dentes queixais de cima, e sai o bafo tremendo na ponta da língua. Do *rr* dobrado, a pronuniação é a mesma que a do *r* singelo, senão que este dobrado arranha mais as gengivas de cima, e o singelo não treme tanto”.

Para a autora, a posteriorização da vibrante múltipla pode ter começado a ser utilizada nos dialetos portugueses mais contemporâneos somente nos fins do século XIX. Confrontando o sistema latino com o português, fica claro no estudo que as líquidas apresentam no português

elementos posteriores, como é o caso do /R/, inexistentes no latim. Além disso, para Mattos e Silva (1991), enquanto em posição inicial ocorre a manutenção do segmento fônico, não se pode encontrar o mesmo em posição medial e final da palavra, pois estes contextos podem se constituir ambientes passíveis de ocorrer variação, sendo que a posição medial apresentaria maiores possibilidades de variação, por ter uma consoante subsequente que possui traços fonológicos diversos:

Da posição inicial para a final, vê-se que as primeiras não se perdem, pelo contrário, ganham novos elementos enquanto na posição final quase todas desaparecem. Em posição medial, apenas se perde o traço de geminação. As outras, apesar de se enfraquecerem pela lenização, não chegam sempre ao apagamento ou síncope e, quando chegam, sua posição no sistema vai ser ocupada por outro item já existente no sistema latino que sofreu, portanto, mudança. (MATTOS E SILVA, 1991, p. 82)

Câmara Jr. (2013[1970], p. 35) afirma que há dois tipos de variantes ou alofones muito diferentes entre si: os posicionais, se impõem basicamente pela posição na sílaba ou no vocábulo, através da assimilação aos traços dos outros sons contíguos, um afrouxamento ou até mesmo mudança de articulações em virtude da posição fraca em que o fonema se encontra; os outros, os alofones livres, ocorrem quando os falantes da língua divergem na articulação do mesmo fonema ou um mesmo falante muda a articulação conforme o registro em que fala. Este último tipo, segundo o autor, mostra que no português o /R/ forte é pronunciado pela maioria dos falantes como um som velar em “ma[x]”, ou uvular em “ma[R]”, ou até mesmo como uma mera vibração faríngea em “can.ta[h]”, ou por uma minoria como uma dental múltipla em “ma[r]”. Desta forma, esses segmentos pertencentes à “variação livre”<sup>2</sup> coexistem no mesmo ambiente sem que exista prejuízo de significado. É uma variante que reflete os condicionamentos sociais. Para Câmara Jr. (2013[1970]), as variantes ou alofones livres

são, em termos diacrônicos, em regra mudanças fonológicas em andamento. Assim, a variação do /r/ forte, em português, indica um processo de mudança da articulação anterior (na parte anterior da boca, junto aos dentes) para uma articulação posterior (na parte posterior da boca, a partir do véu palatino), que ainda não terminou. (CÂMARA JR., 2013[1970], p. 27)

---

<sup>2</sup>Para Mattoso Câmara, a variação pode ser livre e esta visão difere da variação da Sociolinguística. Para o sociolinguista variacionista, nenhuma variação é livre e sim condicionada por fatores linguísticos e sociais.

O /R/ forte pode ser realizado como múltiplo, velar, uvular ou fricativo e é um fonema que se opõe ao /r/ brando, pois, neste último, a ponta da língua toca uma única vez junto aos dentes superiores, como pode ser observado nos seguintes exemplos: *ferro* x *fero*; *carro* x *caro*, entre outros.

Como já foi dito anteriormente, o contraste fonêmico dos dois tipos de “R”, segundo Silva (2014), somente é atestado em posição intervocálica nos dialetos do português brasileiro. Enquanto o “r fraco” manifesta-se foneticamente como um tepe ou vibrante simples, o “R forte” ocorre em início de sílaba e varia consideravelmente de dialeto para dialeto. A autora aponta que a variação linguística ocorre de forma mais ampla em contextos de “R forte”. Silva (2014, p. 160) afirma também que a perda do contraste fonêmico entre o “R forte” e o “r fraco” é **neutralizada**<sup>3</sup> no português em posição final de sílaba. Assim, no português brasileiro, verifica-se a posteriorização do /R/ quando observadas suas realizações como vibrante [r], fricativa velar [x], uvular [R] e aspirada [h] ou como uma vibrante simples, tepe alveolar [r] ou tepe retroflexo [ɻ]. Não obstante, somando-se à posição medial, a coda final apresentaria contextos que podem variar desde diversas realizações do /R/, como já destacado acima, até a última etapa, o zero fonético /ø/.

As variantes do /R/, em sua realização, podem ser condicionadas tanto por fatores linguísticos como sociais e podem passar de um estágio a outro na escala de produção em direção ao zero fonético. Segundo Oliveira (1999), o /R/ vibrante parece ser hoje um dos fonemas que mais possui alofones na Língua Portuguesa e, devido a um número relativamente grande na quantidade de variantes (até o cancelamento do fonema), tem despertado interesse de vários pesquisadores da sociolinguística em todo o território brasileiro.

## 1.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O FENÔMENO LINGUÍSTICO DO APAGAMENTO DO /R/ NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Após a independência brasileira, a língua portuguesa foi associada a um território soberano e o termo “língua brasileira” é visto como expressão de uma identidade nacional. É dado a ela um maior significado do que simplesmente uma caracterização para marcar uma diferença linguística. Segundo Macedo Soares (1880, p. 270 apud NOLL (2008, p. 129), “por outro lado, a expressão *lingua brasileira* nos parece demasiado pretensiosa, si se quer com ella

---

<sup>3</sup>Destaque da autora

distinguir o português falado no Brasil, modificado pelo clima, pela natureza ambiente, pela influência dos elementos africano e indiano, das relações comerciais etc.”

Volker Noll (2008, p. 213), em seu livro que trata do português brasileiro, afirma que “independente da questão da crioulização, algumas características do português brasileiro e da língua popular brasileira (fora do campo do léxico) [...] foram atribuídas a uma influência externa”. Para ele, essas características seriam supostas consequências oriundas de contatos linguísticos com as línguas indígenas e africanas já que o autor defende que uma série de características fonéticas e morfossintáticas do português podem ser traçadas ao Português Europeu.

Dentre os primeiros critérios levados em discussão pelo autor está a queda do /r/ como uma influência indígena e africana e a neutralização na língua falada de /r/ e /l/ > /R/, por exemplo, em final de sílaba como uma influência africana. As peculiaridades fonéticas no português dos índios, já observadas em 1620 por Juan Sardina Mimoso com a queda dos /r/ finais, ocorriam também em situações de contato linguístico, porém não podem ser equiparadas às características daquele que é falante do português com competência de língua 1, como é o caso dos mamelucos. Ainda assim, deve-se levar em consideração as situações de contato linguístico quando se fala dos paralelos com a linguagem dos negros nas peças teatrais do século XVI, pois pode haver tipificação e estilização dos personagens, sem falar da comicidade. A exemplo disso, Callou, Moraes e Leite (1998) descrevem que a fala dos negros escravos era caracterizada nas peças de Gil Vicente como um falar não culto. A ausência da consoante -r final nos textos escritos representava a fala das pessoas comuns, socialmente desprestigiadas, enquanto a fala dos portugueses, considerados cultos e prestigiados, era marcada com o -r final no seu registro.

No entanto alguns estudos apontam um descredenciamento de um desenvolvimento do PB influenciado principalmente pelas línguas africanas, já que a queda do /r/ no infinitivo acontece também no espanhol meridional, no espanhol americano, no italiano meridional e em variedades do italiano setentrional e até em algumas regiões de Portugal.

A queda do /r/ final da língua coloquial brasileira encontra paralelos regionais no português europeu. Leite de Vasconcelos [...] apresenta a apócope do /r/ especialmente no norte e no centro de Portugal (*compra' caro*), mas aparece também no Sul. Leite de Vasconcelos acrescenta que a perda da vibrante em posição final de palavra, diante de uma palavra iniciada com consoante, é bastante comum. (NOLL, 2008, p. 237)

O autor ainda complementa a ideia de Leite de Vasconcelos, afirmando que, em se tratando de língua portuguesa brasileira, a queda do /r/ acontece inclusive quando segue uma vogal e explica que:

a realização hoje preponderantemente dessonorizada do /r/ implosivo [x], a realização de [h] em início de palavra e a queda no final de palavra são sinais de enfraquecimento geral do /r/ no português brasileiro. Esse enfraquecimento é explicado por uma perda na tensão articulatória que ocorre sobretudo em /r-/ e /r̃/. Na posição pré-consonantal, que corresponde ao /r/ em final de sílaba, essa tendência do esforço diminuído, do ponto de vista articulatório, se mostra mais forte do que o princípio da lei do contato silábico. (NOLL, 2008, p. 238)

Para Noll (2008, p. 214-215), há ainda características que não ocorrem somente na África mas também em línguas crioulas de base lexical portuguesa da Ásia. Desta forma, é preciso cautela ao se falar em influência africana. A queda do /r/ é atestada no substrato malaio do *papiá kristang*, crioulo de base portuguesa, mas se diferencia do português europeu regional e coloquial em posição pré-consonantal. Para o autor, também é possível apontar situações parecidas no espectro das variedades do espanhol meridional em relação à queda não só do /r/ mas também do /l/ e do /s/ finais.

Já no caso do espanhol argentino, mesmo de forma superficial, houve um contato com populações africanas e parcialmente se registrou a queda do /r/ final. Conforme Noll (2008), no português brasileiro, por volta de 1800, a forma *sinhazinha* < *sinhá*, *sinhô* deixou implícito o apagamento do /r/ final na língua popular. Para Noll (2008, p. 238), esta queda foi definitivamente documentada em 1842 e criticada por Lopes Gama. Desta forma, a queda do /r/ final está documentada no *Carapuceiro*, um jornal de teor satírico, da seguinte forma: “Muitos declaram guerra aos rr finaes, e dizem sempre mandà, buscà, comê, dormí, singulà, &c. &c.”

Cunha (1986, p. 210) aponta alguns aspectos fonéticos inovadores que se contrapõem aos conservadores. Dentre os fenômenos fonéticos inovadores pertencentes a registros muito vulgares na língua no português do Brasil, segundo o autor, está a perda das consoantes -r, -l, e -s finais como em *amá*, *generá*, *as casa*.

Teyssier (1997, p. 103) também traz alguns aspectos inovadores da fonética brasileira e, entre as inovações, descreve a pronúncia do /r/ em final de sílaba. Para ele, o português do Brasil tende a suprimir o /r/ no final das palavras em alguns registros que são familiares e vulgares, como é o caso das palavras *doutô* (doutor), *fazê* (fazer) e *pegá* (pegar). Para o autor, o /r/ na posição final de sílaba permanece em registros mais formais sendo pronunciado como

o /R/ forte de *carro*, diferentemente de Portugal, que usaria o /r/ brando. Segundo o autor, isso também acontece em final de sílaba em posição interna.

Callou, Moraes e Leite (2003) preveem que, em um futuro bem próximo, o /r/ final no português brasileiro, ao menos nos infinitivos, cairá completamente, tendo como base estudos sobre o tema que verificam um aumento gradual nas taxas de apagamento.

Fica evidente, portanto, que o português brasileiro se destaca por uma tendência manifesta e sistemática de eliminar a consoante final, neste caso o /r/ final sendo uma característica representativa de uma inovação do português brasileiro, porém com distribuição e frequência distintas a depender da região. Assim, na seção seguinte, apresentam-se alguns dos vários estudos na área da Sociolinguística Variacionista já realizados no território brasileiro sobre o processo de apagamento do segmento fônico /R/ em coda silábica na posição externa, tanto em *corpora* de fala quanto de escrita.

### 1.3 ESTUDOS SOBRE A VARIAÇÃO DO /R/ NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

No início do século XIX, já se tinha conhecimento dos primeiros estudos que apontavam o apagamento do /R/ em posição final de palavra e, em meados do século XX, esse fenômeno fica mais evidente e também já começa a ser documentado o cancelamento desse fonema em posição interna.

Embora alguns autores tenham inicialmente tratado o cancelamento do /R/ como uma realização típica de falares incultos e incorretos, vários estudos posteriores apontam que a vibrante /R/ é débil por natureza, além de existir uma tendência no português brasileiro à adequação a um padrão silábico CV. Esta variante estigmatizadora da fala do povo, considerada incorreta, ilustra velhos preconceitos linguísticos. Em pesquisas dialetológicas que foram desenvolvidas na primeira metade do século XX, como *O linguajar carioca*, de Antenor Nascentes (1922), o apagamento era característico da “classe inculta”, diferenciando-se dos falantes cultos, pois estes marcavam exageradamente o /R/ ao final da palavra.

Em 1934, Mário Marroquim, em seu trabalho *A língua do Nordeste*, afirma que o apagamento do /R/ é um fenômeno percebido tanto na fala popular quanto na fala culta na Região Nordeste do Brasil. No entanto, as explicações dadas pelo pesquisador são insuficientes para explicar por que ocorria o “descuido” na fala culta. O autor atribuiu o fenômeno à influência da língua indígena ou de uma simplificação dialetal em obediência à lei do menor esforço.



Outro trabalho que se assemelha às impressões de Nascentes (1922) é o de Silva Neto (1976, p. 73), que considera o enfraquecimento e a supressão do /R/ em posição final de palavra “rigorosa e exclusivamente um vulgarismo”, que pertence “àquela categoria de tendências já contidas na *deriva* da língua que logo irrompem quando o meio social é turvo e incerto pela convivência de populações de origens diversas [...]”. Para o autor, havia uma “falta de rígida norma linguística”.

De acordo com a literatura sobre o fenômeno do apagamento do -r final em textos orais/escritos, Callou, Moraes e Leite (1998) afirmam que este não é um fenômeno que começou nos dias atuais e que já tinha sido registrado nas peças de Gil Vicente, ainda no século XVI, na fala dos negros escravos, e caracterizado como um falar não culto. Assim, os autores afirmam que os fenômenos sociais estão intrinsecamente ligados a fenômenos linguísticos e as caracterizações das falas dos negros por meio do apagamento do -r em posição final nas peças de Gil Vicente ilustram e demonstram uma mudança “de baixo para cima”<sup>4</sup>.

Como já comentado anteriormente, o fenômeno do apagamento do rótico final aos poucos foi se expandindo a outros estratos sociais e teve seus primeiros registros aqui no Brasil no século XIX. De lá para cá, a queda do rótico no final de palavras tem chamado bastante a atenção de linguistas em todo o território brasileiro:

Hoje um uso irrestrito, não sendo privativo de mulheres ou de qualquer etnia, classe social ou nível de escolaridade. São as mulheres jovens, contudo, que, em termos percentuais, utilizam mais frequentemente a variante marcada e mais inovadora, apagando o r final nas formas verbais do infinitivo. Isso talvez indique que esse tipo de pronúncia não seja mais estigmatizado. Por outro lado, as mulheres adultas acima de 36 anos diminuem sensivelmente o percentual de uso, comportamento esse oposto ao dos homens, e que talvez denote que uma marca negativa ainda persiste. (LEITE; CALLOU, 2010, p. 37)

Oliveira (2001) estudou o fonema /R/ em posição de coda na cidade de Itaituba-PA. O *corpus* utilizado pela autora foi composto de 35 relatos de experiência de informantes de fala urbana culta, coletados de acordo com a metodologia do Projeto Atlas Linguístico do Pará (ALIPA). Foram feitas transcrições grafêmicas e fonéticas e só depois os dados foram levantados utilizando o pacote VARBRUL. Conforme a autora, a hipótese mais geral no que diz respeito à variação e realização da variável (r) foi a de que o apagamento seria predominante e que, quando o segmento fosse mantido, este seria realizado como glotal [h], uma vez que, ao

---

<sup>4</sup> Mudança de baixo para cima é uma mudança condicionada por pressões sociais inferiores que atuam abaixo do nível da capacidade consciente em todo o sistema da língua como resposta a motivações sociais que são relativamente obscuras mas tem uma enorme significação para a evolução geral da língua.

parecer que o apagamento estava num estágio avançado, essa variante, geralmente, precedia o zero fonético. Além dessa hipótese, a tonicidade articulada com a classe morfológica do verbo e as vogais posteriores favoreceriam o apagamento, assim como o modo e o ponto de articulação da consoante seguinte, enquanto a pausa como contexto seguinte e os fatores sociais faixa etária mais velha, os mais escolarizados e as mulheres favoreceriam a manutenção do segmento. A renda inferior dos informantes favoreceria também o apagamento do /R/.

Após o tratamento dos dados, as variáveis linguísticas selecionadas para esse estudo por ordem de relevância foram: os verbos, na classe de palavras; a escolaridade, com pesos praticamente idênticos entre os informantes do 1º grau e dos analfabetos<sup>5</sup>; a faixa etária II (26-45 anos); a oclusiva, no modo de articulação da consoante seguinte; os informantes que possuíam renda média; o sexo masculino; e a tonicidade articulada a dimensão dos vocábulos, os polissílabos. A autora conclui que o apagamento do /R/ final de vocábulo é condicionado por fatores linguísticos e sociais e que não é específico de uma classe social desfavorecida nem tampouco se encontra apenas na fala dos menos escolarizados.

O fato de o apagamento do /R/ não ser exclusivo dos menos escolarizados, já tinha sido verificado na pesquisa de Oliveira (1999), ao analisar o /R/ implosivo na fala soteropolitana e, bem mais tarde, Santos (2014) encontrou um resultado semelhante ao estudar dados de fala culta e popular da cidade de Feira de Santana. Estes dois estudos na região baiana, apresentados mais a diante, têm apontado a prevalência de variáveis mais linguísticas no fenômeno em questão. Vale afirmar que o apagamento do -r, mesmo sendo condicionado por fatores linguísticos e sociais, há uma grande variedade de estudos em distintas regiões brasileiras que verificam a presença mais forte dos condicionamentos internos à língua.

Para Oliveira (2001), a variante zero fonético, correspondendo a 82% dos dados analisados, configura-se muito produtiva na fala de Itaituba e parece tomar o lugar das demais variantes encontradas no *corpus*: o tepe alveolar [r], a fricativa velar [x], a fricativa glotal [h]. Conforme Oliveira (2001), são necessárias novas pesquisas para melhor conhecer os fatores linguísticos e sociais que motivam o apagamento e a manutenção do /R/ final de vocábulos.

Callou, Moraes e Leite (2002) analisam o cancelamento da vibrante como um dos processos de enfraquecimento consonantal no português do Brasil, com o objetivo de verificar os seus fatores condicionantes, o tipo de mudança e o estágio em que o processo se encontra. Os dados da pesquisa foram retirados do *corpus* do Projeto NURC e seus informantes foram

---

<sup>5</sup> A autora considera analfabetos, pessoas que não sabem ler. Ela afirma, em nota, que todos os analfabetos do *corpus* por ela analisados já tinham frequentado a escola pelo menos durante um ano.

estratificados por idade, sexo e origem geográfica. Os autores destacaram nessa pesquisa os fatores sociais, pois a análise dos fatores estruturais já tinha sido feita em um outro momento. O gênero e a faixa etária foram as variáveis extralinguísticas selecionadas pelo programa estatístico. Os autores atestaram que, em posição final de vocábulo, a realização do /R/ ia desde uma vibrante múltipla alveolar até o zero fonético. Houve, assim, um processo de enfraquecimento que levou ao apagamento do segmento, numa tendência para atingir um padrão silábico CV. A sequência postulada foi a seguinte:  $r \rightarrow \mathfrak{R} \rightarrow x \rightarrow h \rightarrow \emptyset$ , no entanto com diferentes percentuais para cada uma das variantes. A realização posteriorizada do /R/, como uma vibrante uvular ou fricativa velar ou glotal, teve maior evidência apenas no Rio de Janeiro, em Salvador e em Recife, enquanto as outras cidades analisadas mostraram percentuais menores. Os autores consideraram haver uma nítida isoglossa separando esses dialetos dos demais. Para os fatores sociais selecionados, em Porto Alegre, os dados mostraram claro padrão de uma mudança em curso liderada pelos falantes do sexo feminino. Já nas capitais Salvador e Recife, a posteriorização do /R/ encontra-se em um estágio mais avançado com a realização da fricativa velar e aspirada em direção ao apagamento e mostra valores categóricos para as mulheres da faixa II. A aplicação categórica da regra de posteriorização do /R/ pelos falantes que se encontram na faixa intermediária, conforme as autoras, pode ser um indicador de que essa pronúncia já não é estigmatizada.

Os autores concluem que o segmento consonantal está em processo de mudança na direção do apagamento (zero fonético) e que, mesmo timidamente em algumas regiões, o processo está sendo liderado pelo sexo feminino pertencente à faixa etária II.

Em meio a outros trabalhos sobre os róticos no Sul do Brasil, Monaretto (2002) estuda a capital gaúcha, utilizando amostras de dados do Projeto NURC, coletados ainda na década de 1970, bem como os dados de fala do Projeto VARSUL<sup>6</sup>, de 1989 e 1999. Nessa pesquisa, a autora detecta um aumento do apagamento do /R/ na fala de moradores da cidade ao longo do tempo e uma diminuição da realização do tepe, variante que é bem característica da fala do Sul do Brasil. Os três fatores mais condicionantes para o apagamento foram a posição do vocábulo (final); a classe morfológica (verbo); e a faixa etária (mais jovem). Segundo a autora, esses resultados podem indicar um possível processo de implementação do uso inovador, ou seja, do apagamento do rótico.

---

<sup>6</sup> Projeto de Estudo da Variação Linguística na Região Sul do Brasil.

Mollica (2003) apresenta um estudo da vibrante na escrita em posição medial e final de palavra, procurando respostas para os seus seguintes questionamentos: por onde começa a representação na escrita do som variavelmente produzido na fala, no processo de letramento?; por que ou em que contextos há a recuperação na escrita do segmento cancelado na fala?; quem registra mais os segmentos, meninos ou meninas?; a criança monitorada previamente a respeito do fenômeno testado cancela menos a vibrante? A metodologia usada foi um teste com formato de preenchimento de colunas em duas escolas fluminenses e os instrumentos foram aplicados três vezes. As turmas foram divididas em dois grupos, uma turma com instrução sobre o fenômeno e outra sem instrução. A primeira aplicação ocorreu na Escola Municipal Albert Sabin e a coleta foi feita nas turmas de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série, em 1998; a segunda aplicação aconteceu dois anos depois em outra escola, no Ciep Tancredo Neves, nas turmas da 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries; e a terceira aplicação aconteceu na mesma escola da primeira (Escola Municipal Albert Sabin) com as turmas de supletivo. Sobre os resultados encontrados para a primeira aplicação, a autora concluiu que a orientação<sup>7</sup> dada pelos professores aos alunos sobre o fenômeno não atuou como o esperado, no entanto, nas séries monitoradas, com a instrução prévia, os alunos recuperaram mais a vibrante do que o outro grupo que não teve orientação alguma pelos professores.

As variáveis controladas no teste foram posição, extensão do vocábulo, segmento precedente, classe de palavras, tonicidade, escolaridade, sexo e idade. Os índices dos registros ortográficos do /R/ foram maiores em posição medial. A autora conclui que, em posição medial, a variação está estável, enquanto o cancelamento da vibrante na posição final espelha uma mudança em curso, cujo estágio confirma uma tendência forte ao apagamento na fala com uma difícil recuperação na escrita. A categoria dos verbos e a sílaba tônica favoreceram o cancelamento. Sobre a variável sexo, o sexo feminino apresentou maior sensibilidade aos comandos pedagógicos, ou seja, as meninas atenderam mais para a diferenciação das propostas, apagaram menos o -r final nos vocábulos do que os meninos. Esse resultado não difere dos estudos de Oliveira (1999), Oliveira (2001), Costa (2010), Ribeiro (2013), Santos (2014), quando apontam um favorecimento do sexo masculino à variante mais inovadora. Os resultados da segunda aplicação são parecidos com os da primeira, no entanto a autora encontrou menos frequência dos segmentos na recuperação do -r na escrita. Os resultados da terceira aplicação reiteraram os das duas outras etapas. A autora ainda sugere que, nos casos de posição final, o -

---

<sup>7</sup> Na pesquisa, um dos grupos foi instruído acerca da variação na fala e sua possível influência na escrita e as variáveis que mais influenciam a manutenção ou o apagamento do fonema em questão. A autora ainda reforça a importância de o aluno receber uma orientação adequada do professor quanto à variação/interferência da fala sobre a escrita.

r deve receber mais atenção no processo escolar, já que os problemas não são sanados até a 4ª série, e que o contexto de final de palavra seja objeto de cuidado inclusive em fases mais avançadas de escolarização.

Callou, Moraes e Leite (2013) afirmam que apenas três fonemas, /s/, /r/ e /l/, podem ocupar a posição de coda silábica e, por seu polimorfismo, essas consoantes prestam-se à caracterização de fenômenos variáveis no português do Brasil. Para eles, o processo de mudança para as três consoantes apresenta motivações sociais e estruturais distintas, embora similares na mesma direção. Em seus estudos, o /R/ pode realizar-se como vibrante alveolar [r], tepe [r], vibrante velar/uvular [x], aspiração [h] ou zero [∅]. Assim,

A realização do R, determinada dialetalmente, vai de uma vibrante múltipla alveolar (rara em posição de coda) a um zero fonético (em posição final de vocábulo). Essa possibilidade de variadas realizações pode ser vista como vestígio de um processo de enfraquecimento, que leva até mesmo ao apagamento do segmento. A sequência postulada seria  $r \Rightarrow R \Rightarrow x \Rightarrow h \Rightarrow \emptyset$ . (CALLOU; MORAES; LEITE, 2013, p. 176)

Ainda segundo Callou, Moraes e Leite (2013), as diferentes possibilidades de realização do /R/ expressas na cadeia anterior estão presentes e são encontradas em quase todos os dialetos, contudo com diferentes percentuais a depender da região de origem do falante. Por exemplo, as cidades de Salvador e Porto Alegre encontram-se em direções opostas, visto que a distribuição da regra de apagamento do /R/ na cidade de Salvador é maior, enquanto na cidade de Porto Alegre há a preservação do segmento /R/. Dados sobre as cidades de Recife, Rio de Janeiro e São Paulo apresentam um equilíbrio entre as duas tendências.

Oushiro e Mendes (2013) apresentam uma análise multivariada da pronúncia de /R/ em coda silábica, realizado como tepe ou retroflexo, em um *corpus* contemporâneo do português paulistano, composto por 102 inquéritos que pertencem ao banco de dados de fala do Grupo de Estudos e Pesquisa em Sociolinguística da USP (GESOL/USP). Segundo os autores, a cidade de São Paulo é marcada por um histórico de migrações e imigrações, por diversidade cultural e por fortes contrastes sociais, tornando-se, assim, um cenário privilegiado para o estudo da variação e da mudança linguística, pois apresenta muitas variantes em contato. Consequentemente, é possível que habitantes de diferentes partes da cidade apresentem diferentes comportamentos linguísticos. Desta forma, buscaram fazer um estudo semelhante com os que já foram realizados em outros centros urbanos.

Na análise dos dados, os autores decidiram descartar as ocorrências de palavras estrangeiras, casos de emprego metalinguístico e o apagamento do /R/ (maior parte dos dados,

com 54%, referindo-se principalmente aos verbos no modo infinitivo), pois o seu cancelamento já é bastante frequente em outras comunidades e não caracterizariam um grupo específico da cidade de São Paulo. Também foram excluídos os casos de aspiração do /R/ (0,4%), pouco expressivos para a análise. Embora os autores analisem em seu trabalho as duas variantes, tepe e retroflexa, no falar paulistano, a pesquisa teve como principal interesse discutir os resultados dos grupos de fatores sociais, com o objetivo de delinear e avaliar o grau de estigma/prestígio das variantes linguísticas e as identidades urbanas que se associam a seu emprego.

Os resultados mostram que a variante retroflexa foi mais frequente entre os paulistanos e ocorreu em 32,9 % dos casos nos contextos em que alternavam com o tepe. O favorecimento aconteceu quando o /R/ foi precedido por vogal [- alta], seguido de consoante [+ coronal], em verbos, em sílabas tônicas e em final de palavra. Quanto aos fatores sociais, favoreceram a realização retroflexa a região residencial do informante [áreas mais periféricas], a menor mobilidade geográfica, a menor escolarização, o sexo masculino e os pertencentes a famílias menos enraizadas, ou seja, os que residem há menos tempo na cidade de São Paulo.

Oushiro e Mendes (2013) dizem ainda que é prematuro afirmar que de fato há uma mudança em curso, “uma vez que o seu encaixamento social não é paralelamente distribuído na comunidade e pelo fato de que nem todos os grupos de falantes mais jovens apresentam tendências opostas aos mais velhos”, e concluem que a estabilidade e instabilidade do fenômeno pode ser melhor avaliada se for conjugada com análises no tempo aparente, como as realizadas nesse trabalho, e com observações no tempo real.

Em outro trabalho, Oushiro e Mendes (2014) discutem o encaixamento social e linguístico da pronúncia variável do /R/ em coda silábica em São Paulo, do ponto de vista da sua realização vs o apagamento em contextos que sofrem variação definidos pela classe morfológica e pelo estilo de fala. Na pesquisa, são comparados três estágios de uma mudança linguística: o final, o intermediário e o inicial. O trabalho volta-se à questão do encaixamento da realização variável de -r com o objetivo de testar a hipótese de Weinreich et al. (2006[1968]) sobre os estágios iniciais e finais da mudança em que no desenvolvimento da mudança linguística, estruturas linguísticas são encontradas e se encaixam de maneira desigual na estrutura social sendo que nos estágios iniciais e finais de uma mudança, pode haver pouca correlação com fatores sociais.

As questões que nortearam o trabalho são as seguintes: existem correlações entre o apagamento variável de /R/ e variáveis sociais nos contextos de substantivos/adjetivos e de verbos no infinitivo? Tanto em caso negativo quanto positivo, há diferenças entre um processo

de mudança incipiente e outro quase completo? As questões levantadas são analisadas com a ajuda do Programa *Rbrul*, através de análises multivariadas e com a inclusão do falante e do item lexical como efeitos aleatórios de dados extraídos de 118 entrevistas sociolinguísticas do Projeto SP2010, o que, segundo os autores, permite a análise de um grande número de dados além de uma geração de modelos estatísticos viáveis mesmo diante de distribuições extremas. Com o objetivo de obter uma amostra mais equilibrada dos dados de leitura e conversação, os autores decidiram codificar de 30 a 50 dados por falante. Os falantes são estratificados de acordo o sexo/gênero, a faixa etária, o nível de escolaridade e a região de residência.

A taxa de apagamento foi de 56,3% dos casos na amostra analisada. De acordo com os quatro estilos de fala (conversação, depoimento, notícia de jornal e lista de palavras), o apagamento aconteceu em todos os estilos de fala e mais frequentemente nos estilos menos monitorados. O fenômeno apresentou uma maior taxa nos morfemas de infinitivo, caso mais avançado de mudança, principalmente em fala mais espontânea e em falantes com menor nível de escolarização. Não somente, as palavras mais gramaticais foram mais favorecedoras do apagamento. Para as outras classes morfológicas, favoreceram a posição final, o contexto fônico menos contínuo, o bairro mais periférico e o sexo masculino. Os substantivos e adjetivos, foram as classes em que o -r foi menos apagado, sendo correlacionados apenas com fatores internos.

Assim, os resultados da pesquisa indicam que, nos primeiros estágios, a variação é condicionada apenas por fatores linguísticos enquanto nos estágios finais, há uma prevalência do estilo, definido pelo grau de atenção à fala (cf. LABOV, 2001), o que aponta para a natureza supravernacular da manutenção de -r. No estágio final, também há correlação com fatores internos. No entanto, para os autores, o pleno encaixamento social e linguístico dá-se apenas nos estágios intermediários, fato esse que fornece subsídios empíricos para a hipótese de Weinreich et al. (2006 [1968]) sobre a questão do encaixamento.

Nascimento (2014) descreveu os róticos em posição de coda silábica, em posição interna e externa em três municípios do estado do Rio de Janeiro integrantes da rede de pontos do ALiB<sup>8</sup>: Petrópolis, Itaperuna e Paraty. As amostras estudadas foram de discurso semidirigido e de perguntas diretas, do questionário fonético-fonológico do Projeto ALiB, com 159 questões, das quais vinte e sete atendiam ao foco de estudo do /R/ em coda silábica. O estudo teve como base os parâmetros da Sociolinguística Quantitativa para a análise estatística dos dados a fim de verificar as variantes do /R/ nos dados de oralidade no território do Rio de Janeiro.

---

<sup>8</sup> Atlas Linguístico do Brasil.

Para cada um dos municípios que integrou a pesquisa, foram utilizados 18 informantes de escolaridade básica (todos estudaram até o oitavo ano, antiga sétima série), divididos equitativamente em relação ao sexo, a três faixas etárias (18 a 35, 36 a 55, e 56 em diante) e ao nível de escolaridade, abrangendo indivíduos com até o oitavo ano do Ensino Fundamental II.

Foram encontradas apenas quatro variantes para as realizações do fonema /R/: o apagamento, o tepe alveolar, a fricativa velar e a fricativa glotal. O total geral de variantes do *corpus* mostrou 61% de apagamento. No entanto o total de dados no Questionário Fonético-Fonológico (QFF) apontou que 81% das palavras sofreram apagamento, que foi favorecido por dois fatores: a localidade e a classe gramatical. Em relação aos três municípios da amostra, a localidade de Paraty foi a única com peso relativo acima de 0.5. Para o segundo grupo selecionado, a classe gramatical dos vocábulos revelou um certo favorecimento do zero fonético para os verbos no infinitivo, atingindo 0.558 de peso relativo.

As ocorrências do Discurso Semidirigido foram maiores do que as do QFF e mais grupos de fatores exerceram influência sobre a regra de cancelamento. Dos 3.259 dados nesse contexto, quase a totalidade (3.071/94% dos dados) preencheu a expectativa do zero fonético em posição externa. O primeiro grupo de fatores selecionado foi a vogal antecedente, sendo a vogal anterior alta a que mais favoreceu o apagamento, com peso relativo de 0.94. A classe gramatical do vocábulo, com alto peso relativo para os verbos no infinitivo, foi a segunda variável selecionada. Inferiu-se na pesquisa que não importa o grau de escolaridade para o cancelamento do /R/ no infinitivo verbal. Diferentemente de Oushiro e Mendes (2014), Nascimento (2014) não constatou correlação entre o grau de escolaridade e o cancelamento do /R/ no infinitivo verbal.

Quanto às ocorrências em posição interna do /R/ no Questionário Fonético-Fonológico, somente 4% dos dados foram de apagamento. Dois grupos de fatores foram selecionados: o contexto subsequente e a idade do informante. A faixa intermediária foi a que menos apagou o /R/. No Discurso Semidirigido, os dados de /R/ internos confirmam a tendência à preservação encontrada no QFF.

Segundo a autora, os resultados refletem uma variação que se processa em todo o território brasileiro, como se observa em trabalhos regionais ou se comparados aos mais abrangentes. E chega às outras conclusões seguintes que não se limitam à sua pesquisa, como: (i) o processo de variação e mudança dos róticos continua a expandir-se em território fluminense, possuindo altos percentuais para os dois últimos estágios: a glotalização e o cancelamento; (ii) as variáveis linguísticas se sobrepõem às não linguísticas na mudança de /R/;



(iii) o apagamento, seja em posição interna ou externa do vocábulo, mostra-se suscetível aos condicionamentos linguísticos.

Em trabalhos que abordam o fenômeno do apagamento do /R/ final na fala ou do -r na escrita como o de Nascimento (2014), por exemplo, percebe-se que outros estudos têm se referido à coda final como a mais favorecedora do que a coda medial. Os resultados de Oliveira (1999), Monaretto (2002), Mollica (2003) Mota e Souza (2009) e Oushiro e Mendes (2014), entre outros, verificaram uma maior significância, uma maior sensibilidade do apagamento em posição externa e alguns deles já consideram ser uma mudança em curso. Por outro lado, os estudos do /R/ em coda interna têm apresentado uma taxa de variação do /R/ que não é tão alta.

Alves (2015), em seu trabalho sobre a variação entre a produção ou apagamento da vibrante pós-vocálica no falar florianopolitano, apresentou resultados de oito informantes de Florianópolis, descendentes de açorianos, de Coqueiros e de Ribeirão da Ilha, organizados em diferentes variáveis sociolinguísticas, como idade, sexo, escolaridade e localidade. Investigou a variação em posição de coda silábica medial e final do ponto de vista da sociolinguística quantitativa e da fonética acústica. O seu estudo concentrou nas análises da vibrante /R/, realização ou apagamento, pois, segundo a autora, é um dos segmentos que se encontra em ampla variação no PB, conforme os dados de Callou, Moraes e Leite (1996), Monguilhott (1997), Monaretto (2000), Brescancini e Monaretto (2008), e possui uma grande variedade de variantes na sua produção, caso de alofonia.

No estudo, foi utilizado o *software* Praat para a análise acústica de formato de onda e de espectograma e o *Goldvarb X* para os resultados percentuais. Alves (2015) aponta três hipóteses. A hipótese 1 foi confirmada e diz respeito à prevalência de apagamento do /R/ nos dados coletados. A maior taxa de apagamento ocorreu em 'função morfêmica' com 97,3% e em 'posição final de palavra' com 86,3%, conforme a hipótese 2. Para a confirmação da hipótese 3, foi verificado que os informantes mais escolarizados apresentaram um índice mais elevado de preservação com 54,5% dos dados.

As variáveis linguísticas em destaque para o apagamento foram as vogais altas, a posição tônica, o contexto de vogal e pausa e as palavras monossílabas e dissílabas. Dentre as variáveis extralinguísticas investigadas, a variável escolaridade apontou que os informantes mais escolarizados preservaram mais o /r/. Quanto à variável 'idade', tanto os mais jovens quanto os mais velhos apontaram para a prevalência do apagamento apresentando taxas de mais de 50% dos casos. Sobre a variável 'sexo', as mulheres utilizaram mais a variante inovadora e confirmam os dados de Brescancini e Monaretto (2008). Sobre as regiões controladas, a

considerada 'menos urbana', Ribeirão da Ilha, apresentou um índice maior de apagamento com 65,2%.

Callou, Serra e Cunha (2015) discorrem sobre a mudança em progresso no português brasileiro no que concerne ao apagamento do /R/ na posição medial e final a partir de amostras de fala culta (discursos semidirigidos) do Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB) de 9 capitais nordestinas. As autoras apresentam os índices de apagamento e apontam um avanço do processo de cancelamento nas capitais nordestinas não se restringindo apenas à coda silábica final, já atingindo a coda medial. Afirmam ainda que a perda do segmento também tem sido observada em relação ao tipo de fronteira prosódica no qual o rótico aparece.

Nas amostras gravadas em 2000, foram registradas 3.579 ocorrências de /R/ em posição de coda silábica final e 2.670 ocorrências em posição de coda medial. Todo o levantamento, codificação e análise seguiram o aparato teórico-metodológico da sociolinguística quantitativa laboviana.

Em relação à coda silábica final na região Nordeste, os resultados revelaram percentuais diferenciados, dependendo da classe morfológica, se verbos ou não-verbos. Os resultados mostram ainda que em sete cidades da região Nordeste o índice de apagamento foi superior a 90%, o que revela uma regra semi-categórica, ou seja, o apagamento não apresenta mais restrições de natureza estrutural e/ou social. Do ponto de vista prosódico, os resultados das autoras vão de encontro aos apontados nos trabalhos de Serra e Callou (2013, 2015) no que se refere, especialmente, à atuação da pausa (considerada uma das variantes analisadas no grupo de fatores 'contexto subsequente', além da vogal e da consoante), já que é na presença dessa pista acústica, que marca a fronteira direita do IP, que o processo tende à não realização.

Verificou-se que as mulheres cancelaram mais o /R/ em coda final de não-verbos em Maceió, Recife e Fortaleza. No entanto, posteriormente, quando as autoras fizeram uma tabulação cruzada entre os fatores sociais, faixa etária e gênero, os resultados para quase todas as capitais indicam que os mais jovens são os propulsores da mudança. Nas capitais em geral, o apagamento é sempre menos frequente em monossilábicos.

As autoras concluem que o processo de apagamento do rótico é gradiente e apresenta restrições de natureza morfológica e prosódica, atingindo primeiro a posição de coda final e só depois a coda medial (esta, favorecida por processos assimilatórios). Além disso, o apagamento também ocorreu entre falantes com escolaridades mais altas. Não obstante, partindo da comparação com outros estudos, as autoras pressupõem que o processo de enfraquecimento e o conseqüente apagamento estariam relacionados às mudanças na articulação da consoante, de vibrante para fricativa e de anterior para posterior.

Na seção seguinte são apresentados outros trabalhos sobre o apagamento do /R/ na comunidade baiana, estudos que foram feitos na cidade de Salvador, Catu e Feira de Santana.

#### 1.4 ESTUDOS SOCIOLINGUÍSTICOS SOBRE O APAGAMENTO DO /R/ NO ESTADO DA BAHIA

Em algumas comunidades no estado da Bahia já existem alguns estudos sociolinguísticos voltados para o fenômeno do apagamento do /R/ em posição de coda final e medial em *corpora* de língua falada e de língua escrita. A seguir, são apresentados alguns desses trabalhos que possuem uma relação mais próxima e estreita com a pesquisa realizada aqui.

Oliveira (1999), em sua dissertação de mestrado, estudou o apagamento do /R/ implosivo<sup>9</sup> na norma culta da cidade de Salvador - BA. Sua pesquisa objetivou levantar e analisar as ocorrências da supressão do fonema /R/ em posição final de sílaba (interna e externa). Embora a pesquisa estivesse filiada ao Projeto NURC<sup>10</sup>, a pesquisadora se restringiu a analisar os dados da capital baiana gravados na década de 70. A hipótese aventada era a de que o /R/ implosivo, como já atestado para a norma popular, também tenderia ao apagamento devido a um processo de lenização da consoante.

A amostra pesquisada contou com 16 inquéritos de elocução formal (EF) e 16 do tipo diálogo entre informante e documentador (DID), mais informal, foi processada pelo VARBRUL e seguiu a linha da Sociolinguística Quantitativa.

Os resultados de Oliveira (1999) mostraram que, há ainda uma prevalência da manutenção do /R/ implosivo na fala culta de Salvador. A análise feita confirmou também que a posição final da palavra é ‘débil por natureza’, o que favoreceu a supressão do /R/. Quando ocorria a supressão existia também um alongamento da vogal precedente. Quanto aos contextos subsequentes e precedentes, os dados mostraram que o /s/ e /z/ e a vogal /u/ são fonemas que favorecem o apagamento do /R/. Foi verificado que a proximidade dos traços de modo e zona de articulação da consoante ou vogal seguinte podem levar ao enfraquecimento do fonema, chegando ao zero fonético. Também condicionam o apagamento do /R/ implosivo a sílaba pretônica e as classes de palavras verbos e conjunções.

Sobre as variáveis extralinguísticas, a fala informal, DID, embora apresentando uma pequena diferença na quantidade de apagamento, foi a que mais favoreceu o uso da variante

<sup>9</sup> A autora chama de /R/ implosivo o /R/ em posição de coda silábica.

<sup>10</sup> Projeto de Estudo da Norma Urbana Culta das cidades de Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre.

inovadora, bem como a faixa etária mais jovem e o sexo masculino. A pesquisa confirmou que se trata de um processo de mudança em progresso, ou seja, de uma mudança em curso, pois se constatou a preferência para a realização da variante inovadora pela faixa etária mais jovem. Fica evidente na pesquisa que o fenômeno do apagamento tem se expandido e é observado na fala de vários estratos sociais e não só na fala dos “incultos”.

Mota e Souza (2009) analisaram o apagamento dos róticos tanto em posição medial como em posição final de palavras em dezesseis inquéritos experimentais do Projeto ALiB que foram coletados na cidade de Salvador nos anos de 1999 a 2005. No total foram encontradas 1569 ocorrências do segmento /R/, 616 em posição interna e 953 em posição externa. As análises em posição interna e externa foram feitas separadamente. Os resultados para o contexto de posição final apontaram a atuação dos seguintes grupos de fatores favorecendo o apagamento: a dimensão do vocábulo, sendo os vocábulos trissílabos e polissílabos os favorecedores; a classe gramatical, sendo a classe dos verbos a de maior índice; e o contexto subsequente, sendo diante de vogal o que mais favorece o apagamento. Para a posição medial, as autoras apontaram, dentre os grupos de fatores linguísticos, o contexto subsequente, sendo os segmentos consonantais /v/, /z/ e /s/ os mais relevantes para o apagamento. Entre os fatores extralinguísticos, o que mais condicionou a regra do apagamento foi a escolaridade fundamental.

Costa (2010), em sua dissertação de mestrado, pesquisou os fatores linguísticos e sociais que podem condicionar o apagamento do /R/ em coda silábica na posição medial e final na escrita dos estudantes do Ensino Fundamental I, nas séries iniciais, de uma escola pública da cidade de Catu-BA. O *corpus* utilizado pela pesquisadora envolveu testes escritos (teste de lacunas e ditado de palavras e frases) de 18 alunos, 6 alunos para cada uma das séries analisadas (2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup>), e teve o intuito de observar em que medida a intervenção da fala na escrita se dava com relação ao apagamento do segmento /R/ em posição de coda silábica.

As hipóteses levantadas para essa pesquisa eram a de que o apagamento do rótico seria mais expressivo em posição final de vocábulo e a de que aconteceria mais em verbos do que em não-verbos. Além disso, quanto maior avançada fosse a série escolar, menores seriam as taxas de apagamento e, em vocábulos menos familiares para os estudantes, o apagamento seria maior.

O trabalho foi realizado em duas etapas. A primeira foi uma entrevista com os informantes, que revelou um apagamento categórico na fala dos estudantes. Assim, os dados foram descartados da análise. A segunda, composta de produções escritas, foi a que possibilitou

uma análise da variação. Foram controladas variáveis linguísticas e sociais. As variáveis linguísticas foram: contexto precedente, extensão do vocábulo, ponto e modo de articulação do segmento subsequente e grau de familiaridade com a palavra. Dentre as variáveis sociais, as analisadas foram a série escolar e o gênero. Do ponto de vista estrutural, alguns fatores linguísticos como a extensão da palavra (as palavras polissílabas), o contexto antecedente (as vogais altas) e o grau de familiaridade com o vocábulo (quanto menos familiar, maior uso da variedade inovadora) exerceram papel decisivo para o apagamento do -r final. Em relação aos fatores sociais, o fator gênero mostrou que as meninas utilizaram menos a regra de apagamento, o que, segundo a autora, corrobora os resultados de outros trabalhos produzidos na linha da sociolinguística quantitativa.

Os resultados da pesquisa, com 50% de apagamento na posição final dos verbos e 34% no final de não-verbos, mostraram que o processo de escolarização tem influenciado na recuperação do rótico na língua escrita, pois, à medida que os alunos avançavam nas séries escolares, os desvios em relação à variedade padrão diminuía sensivelmente. A autora sinaliza ainda a necessidade de uma aproximação maior entre a pesquisa acadêmica e as práticas pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa para que o tratamento dado a alguns fatos da língua, como a interferência da fala coloquial na escrita, possa ser melhor sistematizado pela escola.

Em sua dissertação de mestrado, Ribeiro (2013) se propôs a estudar o uso dos róticos em 192 produções escritas, dissertações e cartas, de três séries da escola básica (5º, 9º e 3º anos) da capital soteropolitana nas redes pública e privada de ensino. O estudo pretendeu verificar o papel dos fatores sociais no fenômeno do apagamento do /R/ em posição de coda silábica, sobretudo o papel do grupo social escolar no processo de aquisição da modalidade escrita da língua, que é divergente da modalidade oral do aluno.

Para tanto, as variáveis sociais controladas foram a escolaridade, o gênero/sexo e a rede de ensino, enquanto as linguísticas foram gênero textual, extensão do vocábulo, contexto precedente, contexto subsequente, modo de articulação do segmento subsequente, ponto de articulação do segmento subsequente, sonoridade do segmento subsequente e classe morfológica do vocábulo.

Os resultados mostraram que a taxa de manutenção do rótico alcançou quase 87% enquanto o apagamento aconteceu em apenas 13% dos dados analisados. Os grupos de fatores, listados por ordem de relevância na rodada selecionada, considerados como os mais condicionantes ao apagamento do /r/ em final de palavras foram: o contexto precedente (a vogal

anterior alta), a classe morfológica (verbos), a rede de ensino (pública), a escolaridade (5º ano do Ensino Fundamental I), a extensão do vocábulo (trissilábicos e polissilábicos), o contexto subsequente (diante de pausa) e o ponto de articulação do segmento subsequente (labiodentais).

Os resultados revelaram que, na escrita dos discentes, contrariando os dados em *corpora* de língua falada, o fenômeno do apagamento do -r ainda é pouco presente e, à medida que o aluno avança nas séries do ensino básico, o apagamento dos róticos em posição de coda silábica ainda é menos recorrente. Deste modo, fica evidenciando o papel decisivo da escola como lugar de manutenção do padrão linguístico escrito.

Santos (2014) defendeu a sua dissertação de mestrado sobre o apagamento do /R/ nas falas popular e culta na cidade de Feira de Santana. Estudou o apagamento como uma variante do /R/ em coda medial e final, no intuito de contribuir com as pesquisas que aventam a hipótese da posteriorização da líquida não-lateral num *continuum* que se inicia com a realização da vibrante apical em direção ao zero fonético. A autora selecionou e analisou 12 inquéritos (6 entrevistas extraídas do banco de dados de fala popular e 6 de fala culta) pertencentes ao banco de dados de fala do projeto A Língua Portuguesa do Semiárido Baiano, sediado no Núcleo de Estudos da Língua Portuguesa, da Universidade Estadual de Feira de Santana (NELP/UEFS). As amostras foram analisadas à luz do modelo teórico-metodológico da sociolinguística quantitativa laboviana, levando em conta as posições externas e internas do rótico no vocábulo, sendo controladas as variáveis independentes específicas para cada posição.

Para a posição de coda final, foram analisadas 2.960 ocorrências do fonema /R/, tendo sido controlados os seguintes grupos de fatores: classe morfológica, vogal precedente, nível de escolaridade, sexo/gênero e faixa etária. De acordo com os resultados da autora, o apagamento do /R/ já se expandiu por toda a comunidade e não possui estigma. Em coda final, o /R/ apresentou apagamento quase categórico, sendo suprimido, sobretudo, em verbos e em contextos cujo fonema vocálico precedente era a vogal baixa central /a/. Este resultado de Santos (2014) difere de outros resultados que apontam o /i/ como contexto favorecedor, como é o caso dos trabalhos de Nascimento (2014) e de Alves (2015). Já em posição medial, as variáveis linguísticas fonológicas e morfológicas e as sociais, como a escolaridade e o sexo/gênero, mostraram-se significativas na análise do fenômeno, o que possibilitou a confirmação da hipótese de ser o apagamento do /R/ em posição de coda interna uma mudança em curso, mas em seu estágio inicial. Para os grupos de fatores linguísticos relevantes nessa posição foram destacados os seguintes: zona de articulação da consoante seguinte (labiodentais, alveolares e palatais); modo de articulação da consoante seguinte (fricativas); vogal precedente,

sendo (vogal anterior alta, vogal média anterior baixa e vogal média posterior baixa). Sobre a classe morfológica houve destaque para os não-verbos. Quanto à sonoridade, favoreceram o apagamento os segmentos surdos. Sobre os grupos de fatores sociais, o nível de escolaridade Fundamental I mostrou-se mais sensível ao apagamento do rótico, bem como os informantes do sexo masculino.

Entre os trabalhos discutidos sobre o apagamento do /R/ em posição final e medial no PB, é possível fazer a visualização de alguns estudos em um único quadro. No Quadro 1, são apresentadas as pesquisas que foram desenvolvidas na região Nordeste, mais precisamente no estado da Bahia, a fim de estabelecer uma comparação entre os fatores que mais favoreceram o apagamento em cada uma delas.

**Quadro 1: Resumo de resultados de pesquisas desenvolvidas no Estado da Bahia sobre o fenômeno do apagamento do /R/<sup>11</sup>**

		<b>Resultados de Pesquisas no Estado da Bahia</b>	
		Grupos de fatores selecionados	Fatores que mais favorecem o apagamento
<b>OLIVEIRA (1999)</b> O apagamento do /R/ implosivo na norma culta de Salvador, partindo da análise dos inquéritos do Projeto NURC.	Posição no vocábulo	Final	
	Zona de articulação	Alveolares	
	Modo de articulação	+ contínuo	
	Fonema vocálico precedente	/u/ e /a/	
	Tonicidade	Pré-tônica	
	Classe morfológica	Verbo morfemático	
	Faixa etária	Faixa etária II (36-45)	
	Sexo/gênero	Masculino	
Estilo do texto	Não formal		
<b>MOTA; SOUZA (2009)</b> O apagamento do /R/ em inquéritos experimentais do Projeto ALiB, realizados nos anos de 1999 a 2005 em Salvador.	Posição no vocábulo	Final	
	Dimensão silábica	Trissílabos e polissílabos	
	Classe morfológica	Verbos	
	Fonema vocálico precedente	Vogal	
	Contexto subsequente	Consoantes fricativas	
	Nível de escolaridade	Fala de informantes com nível fundamental e superior	
<b>COSTA (2010)</b> O apagamento do /R/ na fala e escrita de alunos das séries	Extensão silábica	Polissílabos	
	Contexto antecedente	Vogais altas	
	Familiaridade com o vocábulo	Menos familiares	
	Nível de escolaridade	Menos escolarizados	
	Sexo/gênero	Masculino	

<sup>11</sup> Quadro resumo adaptado e ampliado com base no quadro elaborado por Santos (2014) sobre alguns estudos de apagamento do /R/.

iniciais da cidade de Catu, Bahia.		
<b>RIBEIRO (2013)</b> O apagamento do -R em coda silábica na escrita discente de Salvador.	Posição no vocábulo	Final
	Contexto Precedente	Vogal anterior alta e central baixa
	Classe morfológica	Verbos
	Rede de Ensino	Pública
	Escolaridade	5º ano do Ensino Fundamental
	Extensão do vocábulo	Trissílabos, polissílabos e dissílabos
	Contexto subsequente	Pausa
	Ponto de articulação do segmento subsequente	Labiodental, alveolar e bilabiais
<b>SANTOS (2014)</b> O apagamento do /R/ nas falas popular e culta de Feira de Santana partindo da análise de inquéritos do NELP/UEFS	Posição no vocábulo	<b>Final</b> <sup>12</sup>
	Classe morfológica	Verbo
	Vogal precedente	/a/, /o/
	Posição no vocábulo	<b>Medial</b>
	Zona de articulação da consoante subsequente	/ʒ/, /s/ e /z/ e fricativa
	Vogais precedentes	/i/, /ε / e /o/
	Classe gramatical	Não verbo
	Nível de escolaridade	Fundamental I
	Sexo/gênero	Masculino

Como esta pesquisa se propõe a estudar aspectos linguísticos da modalidade escrita no espaço escolar, é necessário fazer uma reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa no que concerne à variação linguística. Assim, na seção seguinte, são feitas algumas considerações sobre o tratamento da heterogeneidade e/ou falsa unidade linguística nas salas de aula, focando a necessidade de desenvolver um olhar sociolinguístico para as variedades que não são consideradas de prestígio, mas que adentram os espaços escolares e são motivos para a exclusão social e linguística, principalmente entre as camadas menos favorecidas da sociedade.

<sup>12</sup> No trabalho de Santos (2014), a posição final foi a que mais favoreceu o apagamento do /R/ na fala dos informantes (quase categórico). No entanto o quadro apresentado acima mostra os ambientes mais favorecedores para o apagamento tanto em posição medial quanto final.



## 1.5 O TRATAMENTO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO ESPAÇO ESCOLAR E A NECESSIDADE DE UM “OLHAR SOCIOLINGUÍSTICO”

Esta pesquisa verificou em que medida o processo de apagamento/enfraquecimento do -r em final de palavra está presente na escrita dos alunos feirenses da escola básica, no entanto não pode ser considerada um a pesquisa de Linguística Aplicada. Mesmo assim, muitos profissionais podem ter acesso a este trabalho a fim de conhecer o fenômeno aqui analisado e até orientá-los para algumas práticas/reflexões em sala de aula. Convém, todavia, abrir um espaço para que seja possível levantar algumas discussões sobre o tratamento da heterogeneidade linguística, o processo de aquisição da variedade padrão nas salas de aula e a possibilidade de utilizar uma teoria sociolinguística na educação que seja capaz de lidar com os fenômenos variáveis da língua nos seus diversos níveis. No espaço escolar, o preconceito é disseminado e quase sempre a forma de falar e escrever do indivíduo é desrespeitada pelos próprios alunos e por aqueles que mais deveriam ter outro olhar perante as variedades, os professores. Algumas formas variantes, ou seja, aquelas usadas com o mesmo valor de verdade<sup>13</sup>, são vistas como erros e são tratadas como problemas que a escola deve banir, enquanto o real papel da escola deveria ser o de promover a ampliação do repertório linguístico do aluno de modo que ele possa adquirir competência comunicativa mais ampla e diversificada, sem deixar de lado a sua própria variedade linguística adquirida nas suas relações dentro da comunidade.

Para Soares (1991), a linguagem, além de ser um produto da cultura e o mais importante instrumento de sua transmissão, é também um dos fatores responsáveis pela evasão e repetência nas escolas brasileiras, que excluem a língua sem prestígio. As escolas ainda não estão preparadas para atender a essa clientela. A autora afirma que:

A linguagem é também o fator de maior relevância nas explicações do fracasso escolar das camadas populares. É o uso da língua na escola que evidencia mais claramente as diferenças entre grupos sociais e que gera discriminações e fracasso: o uso, pelos alunos provenientes das camadas populares, de variantes linguísticas social e escolarmente estigmatizadas provoca preconceitos linguísticos e leva a dificuldades de aprendizagem, já que a escola usa e quer ver usada a variante-padrão socialmente prestigiada. (SOARES, 1991, p. 17)

---

<sup>13</sup> Para Labov (1978), variantes são as formas linguísticas que se alternam e, para um fenômeno ser considerado variável, deve existir o requisito da manutenção de significado e a possibilidade de ocorrência em um mesmo contexto. É como se existissem diferentes formas de se dizer alguma coisa em um determinado contexto/situação com o mesmo valor de verdade.

Segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 15), a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas nem o conhecimento para a ascensão social. A distribuição justa dos bens culturais é o caminho para a democracia, e a língua é um desses bens, senão o mais importante. Dessa forma, os alunos ao chegarem às escolas devem ter seus falares valorizados e respeitados, sem lhes ser negado o direito de aprender as variantes de prestígio. Para a autora,

os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. Algumas conferem prestígio ao falante, aumentando-lhe a credibilidade e o poder de persuasão; outras contribuem para formar-lhe uma imagem negativa, diminuindo-lhe as oportunidades. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15)

O preconceito que é disseminado na sociedade deve ser enfrentado pela escola como parte de um objetivo educacional a favor das diferenças. A escola precisa se livrar de crenças como determinar a forma “certa” e “errada” de falar e escrever. Segundo Geraldi (2003), a escola deve partir da perspectiva de oportunizar o domínio de mais outra forma de expressão, reconsiderando “o que” se deve ensinar, tendo em vista, em partes, a sua finalidade, “o para que”.

Sendo assim, a heterogeneidade presente na fala e na escrita, de conhecimento de estudos linguísticos, em especial os sociolinguísticos, é levada para os espaços da escola quando os alunos são inseridos numa cultura de letramento das variantes de prestígio. Inicia-se o conflito, pois a escola nem sempre reconhece as diferentes formas de falar como legítimas e acaba insistindo na defesa de uma unidade linguística que não existe.

A partir da premissa da heterogeneidade inerente à língua, a sociolinguística rompe com a tradição de Saussure de um sistema linguístico homogêneo e cada vez mais tem tomado força não só nas análises quantitativas de fenômenos mas também tem contribuído positivamente para o desenvolvimento da educação nas últimas décadas. O movimento sociolinguístico iniciado na década de 1960 tem produzido análises contrastivas de dialetos e vem propondo aplicação de conhecimentos na solução de problemas educacionais, principalmente na implementação de uma educação bidialetal, podendo também ser denominada de multidialetal ou multiestilística.

Bortoni-Ricardo (2005, p. 128), sociolinguista pioneira na pesquisa linguística aplicada ao espaço da sala de aula, denomina sociolinguística educacional “todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional principalmente na área do Ensino de Língua Materna”. A autora confere

à sociolinguística educacional um papel muito específico a desempenhar no esforço coletivo das ciências humanas: o aperfeiçoamento do desenvolvimento educacional. Para isso, no entanto, é preciso adotar estratégias distintas das que vêm sendo concretizadas.

[...] a tarefa da sociolinguística educacional não se esgota na descrição da variação e divulgação dos resultados obtidos. Não basta, por exemplo, escrever uma gramática variacionista e entregá-la ao professor, pois estaríamos simplesmente substituindo a gramática normativa que ele já usa por outra, onde os fenômenos da língua não são tratados como categóricos, mas vêm acompanhados de probabilidades de sua ocorrência de acordo com os fatores que os desencadeiam ou os inibem. O que é preciso, de fato, é contribuir para o desenvolvimento de uma pedagogia sensível às diferenças sociolinguísticas e culturais dos alunos e isto requer uma mudança de postura da escola e da sociedade em geral. Para tal mudança de postura, todavia, a descrição das regras variáveis é uma etapa preliminar importante. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 130)

Bortoni-Ricardo (2005, p. 130) aponta que uma pedagogia culturalmente sensível permite criar ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, a partir dos modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos. Conforme a autora, em uma educação sociolinguística, as pesquisas estão voltadas para a análise de fenômenos sociolinguísticos que influenciam o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula e devem ajudar a percepção do aluno para compreender os fenômenos da linguagem e também para entender os fenômenos sociais a eles diretamente ligados.

É fundamental que o estudante tenha consciência das mudanças que o português sofre e que suas causas estão relacionadas aos aspectos sociais, econômicos, históricos, regionais, etários, dentre outros. A partir de atividades que revelem essa verdade é que o aluno compreenderá que a língua é constituída por uma estrutura variável e, conseqüentemente, aprenderá a usá-la segundo critérios adequados a contextos interacionais específicos. Os estudantes devem compreender que para cada situação de comunicação deverá ser empregada uma variedade de língua adequada, principalmente em instâncias mais formais de uso, onde é exigido um maior monitoramento no uso da língua.

O trabalho com a Sociolinguística na sala de aula deve ser um momento de reflexão capaz de contribuir para a redução de discriminações ligadas à língua e deve favorecer estratégias de ensino que aprimorem o entendimento da língua e contribuam para o desempenho escolar das crianças provenientes de diferentes grupos.

Assim, diante do exposto, tanto os professores quanto os alunos devem estar bem conscientes de que existem formas diferentes de falar e escrever, de que essas formas

alternativas estão ligadas ao propósito comunicativo do falante e são recebidas de maneiras diferenciadas pela sociedade. Algumas delas podem conferir maior credibilidade, enquanto outras são mais estigmatizadas. As mais estigmatizadas podem apresentar uma imagem negativa e, conseqüentemente, diminuir oportunidades. Por isso, é importante, por parte do professor, realizar tarefas que ampliem o repertório linguístico do aluno. Para tanto, faz-se necessário ter conhecimentos sociolinguísticos para que seja possível fazer uma análise criteriosa dos fenômenos da variação em sala de aula.

Para Bagno (2006),

O profissional da educação tem que saber reconhecer os fenômenos linguísticos que ocorrem em sala de aula, reconhecer o perfil sociolinguístico de seus alunos para, junto com eles, empreender uma educação em língua materna que leve em conta o grande saber linguístico prévio dos aprendizes e que possibilite a ampliação incessante do seu repertório verbal e de sua competência comunicativa, na construção de relações sociais permeadas pela linguagem cada vez mais democráticas e não-discriminadoras. (BAGNO, 2006, p. 4)

Há uma disparidade entre o que se fala e a língua que é estudada na escola, pois a escola cada vez mais recebe estudantes oriundos das camadas populares e o “dialeto” prescritivo utilizado no ambiente escolar tem favorecido um distanciamento dos usos reais de fala e escrita da maioria. Dessa forma, a escola, que deveria ser um espaço integralizador e ideal para conviver com as diferenças, torna-se um dos grandes vilões para a exclusão social e linguística.

Para Bortoni-Ricardo (2005), o ensino da língua tem sido uma atividade impositiva, ficando mais evidente em países plurilíngues, em que os falantes de línguas minoritárias têm que aprender e usar a língua majoritária. A autora afirma que a padronização da língua é impositiva, no entanto é necessária. Para ela, o problema não é ter um código padrão, mas, sim, fazer com que esse código seja restrito a alguns segmentos da população.

Professores e alunos já estão podendo aproveitar algumas ações efetivas da sociolinguística educacional, direta ou indiretamente. Linguistas preocupados com a diversidade da língua têm tido uma grande influência na elaboração de programas oficiais de ensino, sejam eles municipais, estaduais ou federais. Têm sua parcela de colaboração na política dos livros didáticos para que sejam coerentes com as novas necessidades educacionais como também têm sua contribuição na elaboração de projetos na área da educação através da formação continuada de professores.

Como exemplificação, as discussões em torno da sociolinguística e da heterogeneidade da língua foram amadurecidas e, no final da década de 1990, foram registrados, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e no Conselho Nacional de Educação da Escola Básica, os Parâmetros Curriculares do Ensino Nacional (PCN), que fornecem diretrizes para atender às expectativas da formação dos alunos na área de linguagens, códigos e tecnologias. Os PCN de Língua Portuguesa estabelecem uma visão variacionista da língua, já que reconhecem a variação como algo inerente à língua. A variação está associada aos valores sociais e cabe à escola e aos professores trabalhar de forma a evitar o preconceito linguístico. O Ministério da Educação reconhece no documento já citado que não se pode mais insistir no modelo de correção da gramática tradicional. Segundo o documento oficial, a competência comunicativa deve ser trabalhada a ponto de o aluno ser capaz de interagir com os outros apesar de existirem variedades linguísticas. Segundo os PCN,

[...] é importante que o aluno, ao aprender novas formas linguísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana. Para isso, o estudo da variação cumpre papel fundamental na formação da consciência linguística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, devendo estar sistematicamente presente nas atividades de Língua Portuguesa. (BRASIL, 1998, p. 82)

Assim, a língua é uma instituição social, parte da vida em sociedade, e as mudanças que ocorrem também são resultados de uma ação coletiva que é impulsionada pelas necessidades reais dos falantes. Ela reflete os diferentes modos de pensar, sentir, agir no mundo. Em um mesmo espaço social, diferentes variedades linguísticas vivem mescladas e geralmente são associadas a diferentes valores sociais, como colocam os Parâmetros Curriculares Nacionais.

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro as diferentes situações comunicativas [...] é saber, portanto, quais variedades e registro da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. (BRASIL, 1997, p. 31)

Na seção que segue, discorre-se sobre a importância do papel do professor em levar em conta as interferências da modalidade oral que podem acontecer no processo de aquisição da modalidade escrita pelos alunos, observando não só os fatores de ordem social mas também os linguísticos. A relevância de conhecer os processos variáveis, neste caso os fonético-

fonológicos, é que isso possibilita novos olhares para as variedades não privilegiadas socialmente, já que são vistas apenas como erros ortográficos. Desta forma, um novo olhar para as variações e as mudanças linguísticas favorece novas práticas, mais coerentes em sala de aula, a fim de evitar mais preconceitos no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

## 1.6 FENÔMENOS VARIÁVEIS NA ORALIDADE E NA ESCRITA NO CONTEXTO ESCOLAR

O que se constata é que frequentemente a escola valoriza a variedade culta tanto na modalidade escrita quanto na falada e procura liquidar as formas das variedades populares. A escrita é normatizada e sujeita a regras específicas. Na escola, a noção de “erro” é muito presente e a avaliação da ortografia acaba tendo um caráter negativo, discriminatório e punitivo. Nesse cenário, como já foi discutido na seção anterior, é relevante analisar o papel do professor na tarefa de ajudar os alunos a refletir sobre a língua, à medida que ajuda a desenvolver a competência das tarefas comunicativas que os alunos já são capazes de realizar, como é o caso da modalidade oral, e a ampliar o repertório da modalidade escrita em diversos contextos, sejam eles monitorados ou não. Segundo Bortoni-Ricardo e Machado (2013), a reflexão sobre a língua em uso torna-se especialmente crucial quando os alunos começam a conviver com a modalidade escrita da língua.

Para as autoras, na modalidade escrita, a variação não está prevista quando

Uma língua já venceu os estágios históricos da sua codificação. A uniformidade de que a ortografia se reveste garante sua funcionalidade. Toda variação fonológica de um discurso oral (inclusive e principalmente a de natureza regional) se reduz a uma ortografia fixa e invariável, cuja transgressão não é uma opção aberta para o usuário da língua. (BORTONI-RICARDO; MACHADO, 2013, p. 54)

Para Bortoni-Ricardo (2005, p. 53), quando os professores lidam com alunos que têm acesso muito limitado à norma culta no ambiente em que ele está inserido, é relevante levar em conta a interferência das regras fonológicas e morfosintáticas do dialeto que ele carrega no processo de aprendizagem da norma padrão. Assim, “os erros” cometidos não seriam aleatórios, mas sim sistemáticos e previsíveis, principalmente quando se conhecem as características do dialeto em questão.

Ainda segundo a autora, os erros se reduzem a variáveis morfofonêmicas que podem e devem ser ampliadas. Dentre as categorias de erros, ela destaca: (1) os decorrentes da própria

natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita; (2) os da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado; (3) os da interferência de regras fonológicas variáveis graduais e da interferência de regras fonológicas descontínuas. Os erros do tipo (1) resultam do conhecimento insuficiente das convenções da escrita e os demais se classificam pelos erros decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita. A queda do /r/ final nas formas verbais é apresentado no grupo dos traços fonológicos graduais, que “funcionam como indicadores de variedades sociais, diastráticas, mas também como marcadores de registro entre falantes na língua culta, ocorrendo com maior frequência nos registros não monitorados” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 56). Desta forma, os traços linguísticos graduais são aqueles que se encontram presentes no repertório de todos os grupos sociais e variam a sua frequência e a maneira como se associam aos diversos estilos ou registros.

Vale ressaltar que, pelo menos na fala, o fenômeno do apagamento do -r final, principalmente em verbos no infinitivo, não tem diferenciado estratos sociais pois tanto os mais escolarizados quanto os menos escolarizados utilizam sem juízos de valor. Todavia, na língua escrita não acontece o mesmo.

Mollica (2003) afirma que quase todos os processos fonológicos variáveis estão refletidos na escrita, mas não afetam simultaneamente todo o vocabulário. Para a autora, “[...] fatores de ordem social influenciam também na quantidade de tais registros, especialmente os referentes ao perfil sociolinguístico do falante aprendiz da escrita” (MOLLICA, 2003, p. 23).

Para a autora, observa-se uma equiparação dos fenômenos nas modalidades falada e escrita, porque

Condicionamentos concorrem para a manutenção ou cancelamento dos travadores silábicos que atuam na fala e na escrita. [...] esses condicionamentos se enquadram na hipótese segundo a qual regras em mudança (na fala) são mais resistentes à recuperação de segmentos cancelados (na escrita) do que regras em variação estável. (MOLLICA, 2003, p. 26-27)

Para Mollica (2003), deve haver uma ação pedagógica firme e insistente. Conseqüentemente, deve haver um trabalho de conscientização e orientação explícita dos fenômenos, o que, a princípio, pode ser infrutífero, pois o falante já cancela quase totalmente na fala os segmentos e enfrenta muitas dificuldades para registrá-los na modalidade escrita. Segundo a autora, durante o processo de letramento, podem ocorrer problemas decorrentes da relação fonema/grafema principalmente nas séries iniciais, enquanto outros fenômenos dinâmicos da língua oral podem ocorrer em todo o percurso escolar. Assim, fenômenos linguísticos que estão em processo de mudança “devem ser tratados pedagogicamente, de forma

diferenciada em relação aos fenômenos variáveis estáveis, pois os aprendizes tendem mais a incorporá-los no decorrer do processo de apropriação das variedades cultas e dos estilos formais (MOLLICA, 2003, p. 18-19).

No que se refere ao processo de aquisição da escrita, Abaurre (1997, p. 22) faz referências às relações que o sujeito estabelece com a linguagem. Conforme a autora, “a aquisição da escrita é um momento particular de um processo mais geral de aquisição da linguagem. Nesse momento, em contato com a representação escrita da língua que fala, o sujeito reconstrói a história de sua relação com a linguagem”. Abaurre (1999, p. 7) ainda considera que “a modalidade escrita é autônoma com relação à modalidade oral, mas, em certas circunstâncias, pode haver uma interação entre os fatos da oralidade e as formas que assume a escrita”, como se houvesse um “vazamento” do oral para o escrito.

Lemle (1994, p. 56) afirma que pode acontecer que as estruturas das sílabas possíveis e a distribuição dos fonemas pelas posições na sílaba, a exemplo da queda dos /R/ finais, devido à estruturação silábica terminada por uma consoante, também chamada de sílaba travada, tendam a se simplificar na variedade do português brasileiro. Mollica (2003, p. 25-26) corrobora a ideia de Lemle (1994) e reafirma a existência de um isomorfismo parcial entre a fala e a escrita nos casos de sílabas travadas, pois apresentam uma variação na fala que pode se refletir na escrita quanto da sua representação ortográfica. Assim, essas unidades silábicas travadas variam no português brasileiro falado no que diz respeito ao possível cancelamento do último segmento, em posição medial e final.

Segundo Mendes (2014), no estudo do fenômeno variável do apagamento do /R/ no português brasileiro, haverá falantes que vão apagar o /R/ muito mais frequentemente do que outros. Para o autor, no entendimento dessa “regra variável”, deve-se atentar para a frequência com que falantes (individualmente ou em grupo) apagam o /R/ nos diferentes contextos.

Segundo Hora e Pedrosa (2008 apud PEDROSA, 2014, p. 67), as codas são fenômenos variáveis, sendo que as codas /l/ e /r/ têm comportamentos bem próximos, já que há uma tendência ao seu apagamento, especialmente no final de palavra. Assim, diante dos estudos da fala e da escrita sobre o falar paraibano já realizados pelos autores, pode-se atestar a sua ausência também na escrita. Pedrosa (2014) ainda afirma que a diversidade sempre se refletiu na escrita, mas o caráter assíncrono da escrita foi responsável por anular muitos fatores extralinguísticos que condicionam a variação linguística e esta última dificultava o entendimento de quem escrevia e quem lia. Diante disso, com o intuito de permitir que qualquer falante de qualquer variedade pudesse ler e entender o que estava escrito, houve a padronização de uma forma e a anulação da diversidade. Assim, o aspecto ortográfico assume a sua função



primeira de neutralizar os fenômenos variáveis na escrita, normatizando uma forma única para representar as variantes da fala.

Para Mollica (1997), o fenômeno do apagamento do /R/ final é um processo que acontece em todo o território nacional, com as devidas particularidades de cada comunidade de fala, mas que não parece oferecer qualquer estigma social a quem o utiliza oralmente, no entanto há a necessidade de fazer mais análises contrapondo o oral com mais trabalhos de *corpus* escrito.

Diante do que foi exposto nesta seção, entende-se que a escola não deve estar alheia às variações da língua. As marcas típicas de oralidade, como, por exemplo, a supressão do /R/ no final de palavras, são traços graduais no português do Brasil que têm consequência no uso da ortografia. Estudos sobre a interferência da fala na escrita devem ser considerados pelo professor em sala de aula com vistas a ter novos olhares para as variedades não privilegiadas socialmente, para variações e mudanças linguísticas. Enfim, novas práticas, novas abordagens devem ser desenvolvidas em sala de aula com o objetivo de evitar mais preconceitos e exclusão no processo do ensino de língua.

Na próxima seção, são traçadas considerações sobre a distinção entre a fala e a escrita, a importância de uma ou outra para as sociedades em geral, principalmente a supremacia da escrita para a sociedade letrada. Aponta-se a relevância de trabalhar as relações entre as modalidades oral e escrita dentro de um *continuum* e não de maneira dicotômica. Hoje, as modalidades oral e escrita de uso da língua deveriam ser vistas como uma função complementar nas práticas de comunicação nos estudos da relação oral/escrito do ponto de vista discursivo e pragmático, diferentemente de estudos que tinham a escrita reduzida a um mero código de transcrição da fala, ou tinham na fala o espaço para o caos linguístico, erros e agramaticalidades.

### 1.7 (INTER) RELAÇÕES ORALIDADE - ESCRITA: TRABALHO EM UM *CONTINUUM*

Conforme Milanez (1993 apud HEINE, 2004, p. 15), apenas 5% das línguas existentes no mundo possuem uma escrita especial, por isso, a língua falada tem uma importância muito grande nas sociedades atuais. A autora ainda destaca que, apesar do surgimento tardio da língua escrita no processo de comunicação da humanidade, já se percebia a superioridade da língua escrita sobre a língua falada, e essa influência pode ter sido da gramática greco-latina da Antiguidade Clássica, pois, nessa época, já se tinha uma concepção de língua escrita que servia como paradigma para reflexões linguísticas e filosóficas. Além disso, a língua escrita era vista como um código que substituía a língua falada, sendo, assim, uma transcrição da fala.

Para Blanche-Benveniste (2004),

dentro dessa perspectiva, a língua era considerada implicitamente como um dado prévio, presumivelmente homogêneo, e não sujeito à influência dos “códigos”. A escrita era um simples instrumento, desprovido de existência autônoma e encarregado exclusivamente de fazer a transposição da língua, sem fazer nenhuma influência sobre ela. (BLANCHE-BENVENISTE, 2004, p. 13)

A autora aponta que o enfoque dado à escrita era redutível a um código, sendo uma mera transposição da fala. Por outro lado, a fala era vista como caótica, alvo de erros.

Como já dito anteriormente, não é de hoje que se percebe que muitas pessoas atribuem uma certa superioridade à escrita em relação à fala. Algo semelhante já acontecia há muito tempo. O discurso antes oral torna-se, depois de muito tempo, um registro escrito na história da humanidade, inicialmente e durante longo tempo, limitando-se a determinados grupos sociais. O mesmo acontecia com as grandes obras literárias na Grécia Antiga, onde a difusão da escrita se deu como uma forma de prestígio e bem restrita a uma parcela ínfima da sua população.

Não somente, desde o período clássico, na Grécia antiga e em Roma, os estudos da linguagem têm despertado interesse e, desde então, os estudos linguísticos foram se intensificando. A princípio, a linguagem era estudada como uma mera representação do pensamento e era marcada pela sua rigidez, precisa e de caráter normativo.

Saussure, considerado o pai da Linguística moderna, embora acreditasse que a fala poderia ser estudada, priorizou a *langue* enquanto sistema abstrato, segundo ele mesmo, a imagem da língua falada, sua representação, definindo-a como o objeto de estudo da ciência da linguagem. Tanto Saussure quanto o gerativista Chomsky retiraram da língua os aspectos semântico-pragmáticos e todo olhar da língua que se voltasse para o textual-discursivo.

Por volta da década de 1970, há uma nova perspectiva de análise da língua para o enfoque discursivo, que acompanha uma mudança já ocorrida com os estudos sociolinguísticos na década de 1960. Dessa forma, passa-se a ter uma apropriação dos aspectos discursivos da língua, com atenção especial à fala. Além disso, pesquisas e vários outros trabalhos atualmente já estão preocupados com a oralidade e com a maneira como a mesma está sendo trabalhada nas práticas escolares. Uma das questões é que a oralidade não seja vista de forma isolada, sem relação com a escrita. Nessa perspectiva, deve-se compreender as relações mútuas e intercambiáveis que a oralidade e a escrita mantêm.

É imprescindível refutar a supremacia da escrita. Segundo Fávero et alii (2005, p. 15), a língua falada foi por muito tempo considerada o lugar do “caos” e, com o surgimento dos estudos do texto, a linguagem deixou de ser vista como uma mera verbalização e passou a ser

incorporada, nas análises textuais, a observação das condições de produção e de cada atividade interacional.

Muitos linguistas estudam a língua oral e a língua escrita dentro de um processo complexo de interação que envolve o texto. Embora as modalidades tenham suas diferenças, elas se relacionam entre si e uma não exclui a outra. Para Marcuschi (2010), a fala e a escrita estão fundadas em um *continuum*, pois a fala e a escrita podem possuir o mesmo objetivo quando se pretende transmitir algo. Porém cada uma delas possui suas especificidades, as quais se apresentam na forma como são organizadas e nas características que as regem, dependendo do contexto no qual se materializam.

Para o autor supracitado (2010, p. 28), a fala e a escrita são atividades comunicativas, práticas sociais situadas e estão fundadas em um *continuum*, e não numa dicotomia polarizada. Desta forma, ao observar a fala e a escrita numa perspectiva de uma dicotomia, tem-se o inconveniente de considerar a fala como o lugar do erro e do caos gramatical, imprecisa, não planejada e que não atende às normas, enquanto a escrita toma um lugar superior e é planejada, precisa, normatizada e considerada como o bom uso da língua.

Sob a perspectiva variacionista, também não são feitas distinções dicotômicas e suas caracterizações não são estanques. Há de se considerar e observar as variedades linguísticas distintas, pois todas se submetem a algum tipo de norma. Signorini (2001, p. 108) explica que, do ponto de vista variacionista, ainda existe uma contraposição entre a língua e a fala, no entanto a diferença ou a semelhança é deslocada para as relações cruzadas entre as variedades linguísticas e as variáveis histórica, geográfica, social e para os estilos formais e informais. Conforme a autora, quanto mais informal é o estilo, mais próximo estaria da modalidade oral, de uma fala mais espontânea, já que a modalidade escrita, como uma forma de expressão verbal, pressupõe um maior cuidado e atenção dos indivíduos para o uso das formas bem como para suas correções e/ou substituições.

Mollica (2010) descreve, nesta perspectiva variacionista, que as línguas, em geral, apresentam uma diversidade que também se distribui em um *continuum* do qual “o falante adquire primeiro as variantes informais, e num processo sistemático e paulatino, pode vir a apropriar-se de estilos e gêneros mais formais, aproximando-se das variedades cultas e da tradição literária” (MOLLICA, 2010, p. 13).

Mesmo que a oralidade e a escrita tenham suas práticas e características próprias, Marcuschi (2010, p. 32) afirma que não podemos considerá-las suficientemente opostas a tal ponto de serem dois sistemas linguísticos, mas, sim, duas modalidades de uso da língua, diferentemente de outros autores, que se encaixam em uma perspectiva de dicotomia estrita.

Assim, segundo o autor, as duas modalidades permitiriam a construção de textos coesos e coerentes bem como mostrariam a exposição de variações de cunho estilístico, social e dialetal. A posição de Marcuschi (2010, p. 32) é de que a fala e a escrita não são propriamente dois dialetos, mas sim duas modalidades de uso da língua, de maneira que o aluno, ao dominar a escrita, torna-se bimodal. Nesse contexto, o aluno se tornaria fluente não em dois dialetos, mas, sim, em dois modos de uso.

No entanto, se se considerar a relação fala-escrita do ponto de vista do sócio-interacionismo, haverá uma maior sensibilidade para as estratégias de organização textual-discursiva preferencial nas modalidades falada e escrita. Segundo o autor supracitado,

Discorrer sobre as relações entre oralidade/letramento e fala/escrita não é referir-se a algo consensual nem mesmo como objeto de análise. Trata-se de fenômenos de fala e escrita enquanto relação entre os fatos linguísticos (relação fala-escrita) e enquanto relação entre práticas sociais (oralidade *versus* letramento). As relações entre fala e escrita não são óbvias nem lineares, pois elas refletem um constante dinamismo fundado num *continuum* que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua. Também não se pode postular polaridades estritas e dicotômicas. (MARCUSCHI, 2010, p. 35)

Desta forma, Marcuschi (2010) propõe a reestruturação da linearidade de polar, partindo de uma compreensão mais tradicional do contínuo fala/escrita, para um novo contínuo de natureza gradual, em que muitos aspectos do objeto de análise são considerados em suas relações recíprocas. As modalidades oral e escrita de uso da língua são vistas como funções complementares nas práticas de comunicação e nos estudos da relação oral/escrito.

Neste estudo, é interessante, portanto, não perder de vista a interrelação existente entre essas duas modalidades. Elas são fundadas em um *continuum* e isso deve ser considerado no estudo da língua ou nas diversas situações comunicativas. São, então, modalidades complementares em que uma não deve desmerecer ou excluir a outra.

No capítulo 2, a seguir, é apresentada a fundamentação teórico-metodológica em que se baseia esta pesquisa (sociolinguística variacionista). São discutidas as variáveis externas que ajudam a compreender o fenômeno aqui analisado e há também a apresentação do *corpus* utilizado. Descrevem-se ainda as características dos informantes, os instrumentos de coleta, as etapas realizadas nesta pesquisa. Trata-se também do método da sociolinguística quantitativa laboviana e da ferramenta computacional *Goldvarb X*, utilizados para auxiliar nas análises quantitativas e estatísticas aqui feitas.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

### 2.1 A SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA

Na primeira metade do século XIX, a Linguística Histórica mostra que as línguas sofrem mudanças com o tempo, de maneira sistemática, através das gramáticas comparadas. O que importava então era um estudo da mudança e não da rigidez da língua. Os neogramáticos, em 1870, já demonstravam também que a língua não era um organismo independente e era vista como parte da coletividade dos falantes.

Se a comunicação é inata ao ser humano, parte integrante do homem, a mesma se tornou alvo por parte de estudiosos ao refletirem sobre a língua/linguagem e a sua relação com a sociedade em que é utilizada. É nesse contexto que a teoria sociolinguística, na década de 1960, surge com o objetivo de estudar as relações entre a língua e a sociedade e o comportamento linguístico resultante dessa inter-relação nas comunidades. Preocupa-se em descrever e analisar cientificamente o sistema heterogêneo utilizado pelos falantes no processo de comunicação.

Assim, por meio dos estudos de Weinreich, Labov e Herzog (2006[1968]), a linguística vive uma renovação teórica. Nas bases da pesquisa sociolinguística variacionista, as motivações sociais e a questão da mudança linguística são colocadas em discussão. Os estudos variacionistas de Labov buscam compreender melhor o funcionamento das línguas levando em conta como as relações entre os indivíduos, os grupos e a língua se estabelecem. A heterogeneidade linguística passa a ser o centro dos estudos da variação e da mudança da língua. Desta forma, a Sociolinguística enfrenta desafios ao tentar processar, analisar e sistematizar o aparente caos da língua falada ou escrita, já que é ordenada, estruturada enquanto as mudanças ocorrem.

A sociolinguística contrapõe-se às correntes anteriores, mais especificamente ao estruturalismo saussureano e ao gerativismo chomskiano, pois, conforme essas correntes, a língua é vista como um sistema homogêneo, uniforme e estático e seus estudos podem ser separados de uma comunidade de fala. A Sociolinguística incorpora a ideia de que as pressões sociais motivam a variação sistemática que está operando na língua o tempo todo. Considera, então, as formas diversas da língua, analisando as interferências/fatores externos e internos à língua. Surge, desta forma, uma Teoria da Variação e Mudança Linguística, com metodologia própria e segura, que é capaz de superar alguns paradoxos, pois concebe a língua com uma heterogeneidade sistemática através de suas análises sincrônica e diacrônica, propondo, assim,

explicações e descrições ao relacionar sempre os contextos sociais e linguísticos em seus estudos.

Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]) evidenciam que as línguas variam motivadas por fatores internos e externos ao sistema. Os fatores condicionantes motivam a variação e esses mesmos condicionamentos garantem o entendimento entre os falantes em uma situação de variação. Existe então a coexistência de diversos falares sem prejuízo de entendimento pelos falantes, o que confirma que há uma sistematização no aparente “caos linguístico”. Assim, os autores apresentam uma teoria de mudança que busca explicar como a estrutura linguística de uma comunidade de fala se transforma com o tempo sem que a comunidade e a língua vivam um caos enquanto as mudanças estão ocorrendo.

A respeito da mudança linguística, Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]) trazem cinco problemas empíricos que norteiam este tipo de estudo: (1) Restrição/Fatores condicionantes; (2) Transição; (3) Encaixamento; (4) Avaliação; e (5) Implementação. Em relação ao primeiro problema, os autores apontam que a Restrição diz respeito ao conjunto de possíveis mudanças e condições que podem acontecer numa determinada estrutura; são os fatores condicionantes, de natureza linguística ou social, de uma dada variação em direção a uma possível mudança.

Nesta pesquisa, o problema empírico da restrição tem seu destaque. Para melhor compreender as motivações internas, é feito um controle dos fatores linguísticos que condicionam o uso mais ou menos frequente das variantes investigadas, ou seja, as forças que atuam na estrutura da língua. Por outro lado, o mesmo foi feito para verificar as motivações externas através do controle dos fatores sociais, visto que a variação, que é uma propriedade regular do sistema, só pode ser melhor compreendida se ambos os tipos de fatores, linguísticos e extralinguísticos, forem objetos de estudo. Sendo assim, é possível observar as condições motivadoras da variação/mudança, tendo como ponto de partida o exame de um fenômeno linguístico particular, como é o caso desta pesquisa, que analisa o apagamento do -r final na escrita de estudantes feirenses.

O problema da Transição busca compreender como uma das formas em variação ou em mudança se propaga de um estágio para o outro. Para os autores, “a mudança se dá (1) à medida que o falante aprende uma forma alternativa, (2) durante o tempo em que as duas formas existem em contato dentro de sua competência, e (3) quando uma das formas se torna obsoleta” (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968], p.122). Neste sentido, há de se considerar o papel importante da forma inovadora. Na transição, a mudança acontece de forma contínua, de maneira que as formas antigas não são abruptamente substituídas pelas novas, e, sim,

encontram-se numa fase intermediária, cujas formas variantes estão em concorrência e coexistem a ponto de uma variante, pela diminuição do seu uso em relação à outra, fazer com que a mudança de fato ocorra. Mesmo nos períodos de transição, a heterogeneidade da língua permanece sistemática e ordenada.

Sobre o terceiro problema, o Encaixamento, o estudo da mudança não deve ser restrito apenas à observação da estrutura linguística, sendo necessária, além de uma análise linguística, a interação com a estrutura social da comunidade de fala. Assim, o problema do encaixamento foi dividido em duas perspectivas complementares: (a) o encaixamento na estrutura linguística; (b) o encaixamento na estrutura social. O primeiro diz respeito à capacidade e ao controle pelos membros da comunidade de fala ao inserir a forma inovadora na estrutura da língua atribuindo-lhe um valor com a sua funcionalidade. Desta maneira, a mudança é vista como encaixada numa matriz de outras mudanças, ou constantes da língua. Já quanto ao segundo, Weinreich, Labov, Herzog (2006 [1968], p. 123) afirmam que “a estrutura linguística mutante está ela mesma encaixada no contexto mais amplo da comunidade de fala, de tal modo que variações sociais e geográficas são elementos intrínsecos da estrutura”. Cabe ao linguista, portanto, determinar o grau de correlação social existente, além de mostrar a sua relevância sobre o sistema linguístico abstrato.

Weinreich, Labov, Herzog (2006 [1968]) questionam-se:

Afinal, se uma língua tem de ser estruturada a fim de funcionar eficientemente, como as pessoas continuam a falar enquanto a língua muda, isto é, enquanto passa por períodos de menor sistematicidade? (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968], p. 35)

Observa-se, então, sobre o problema do encaixamento, que os fenômenos em mudança se encaixam no sistema sem que ele precise mudar por completo, ou seja, os falantes continuam se comunicando sem prejuízo porque o sistema continua estruturado nesse processo de mudança.

O problema da Avaliação, o quarto a ser considerado nas questões referentes à mudança linguística, diz respeito à atitude subjetiva e consciente dos falantes sobre as formas da língua em variação ou mudança. A atitude dos falantes pode se manifestar pela avaliação linguística das formas variantes de acordo com a significação social, o contexto do uso, a utilidade funcional das formas covariantes. Neste contexto, a avaliação social das formas variantes pode ser observada no comportamento dos membros de uma comunidade de fala ao atribuir significado social às formas linguísticas. Num estágio inicial, a mudança é imperceptível aos

falantes, e esse baixo nível de consciência não sofre avaliação do grupo. No entanto, em um estágio posterior de mudanças, quando a sociedade já é capaz de percebê-las, começam a surgir estereótipos, normalmente associados a reações negativas, rejeitando as formas inovadoras. Por outro lado, o falante avalia positivamente as formas com as quais se identifica dentro do grupo social a que pertence, ou que para ele pode ser considerado de prestígio, de grande valor social. Assim, o nível de consciência social torna-se um fator determinante para a mudança linguística, pois as reações negativas ou positivas podem retardar ou acelerar a mudança.

Sobre o quinto problema, a Implementação, procura-se entender as diferenças na aplicação das regras variáveis e a propagação da mudança. Deve-se investigar como e quando um fenômeno deixa de ser variável e passa a ser considerado parte de uma estrutura linguística e por que, dadas as mesmas condições estruturais, determinada mudança ocorre em uma língua e não em outra, bem como ocorre na mesma língua em um período e não em outro. Para os linguistas, esta questão é considerada a mais difícil de ser respondida, pois requer um estudo das combinações dos resultados dos outros quatro problemas descritos anteriormente.

A Sociolinguística, ao se ocupar do estudo das atitudes do falante com relação ao comportamento linguístico e da comunidade de fala em que ele está inserido, mostra que uma variante, que antes fora considerada estigmatizada em um certo período de tempo, pode vir a ser considerada de prestígio posteriormente. Assim, é feita a atribuição de valores a uma determinada variante pelos falantes que futuramente pode resultar em uma mudança linguística. A mudança linguística se completa, então, quando uma das formas triunfa, ganha mais força, podendo estar associada às pressões sociais que colaboram para que o indivíduo crie um determinado juízo de valor sobre a variante em uso.

Para Labov (2008 [1972], p. 152), a adoção de novas formas linguísticas depende do nível de consciência do falante, podendo ocorrer em duas direções: mudanças vindas de baixo (*change from below*), conduzidas por forças sociais inferiores e que estão “abaixo do nível da percepção consciente” dos falantes; e mudanças vindas de cima (*change from above*), conduzidas por forças vindas de cima que “representam o processo explícito de correção social aplicado a formas linguísticas individuais”. Para Labov (2008 [1972], p. 152), “as pressões vindas de baixo operam sobre sistemas linguísticos inteiros, em resposta a motivações sociais que são relativamente obscuras e mesmo assim têm a maior importância para a evolução geral da língua”. Callou, Moraes e Leite (1998), para exemplificar uma mudança vinda de baixo, apresentam o apagamento do /R/ em posição final de palavras no Brasil, pois a forma variante com o zero fonético, variante inovadora, apareceu inicialmente no vernáculo, sem que seus falantes percebessem, sendo motivada por fatores internos ou por traços identitários do grupo



social. Segundo os autores, o apagamento hoje constitui-se uma variação estável. Por outro lado, as mudanças vindas de cima são introduzidas pela classe dominante, da comunidade de fala de maior prestígio, e refletem um dialeto adquirido depois da aquisição do vernáculo; aparecem primeiro em estilo de fala mais cuidada, pois os falantes apresentam um nível relativamente alto de consciência social. Para exemplificar uma mudança de cima para baixo, Labov (2008 [1972]) relata sua pesquisa sobre o /R/ na cidade de Nova York, realizada em três diferentes lojas de departamentos, Saks, Macy's e S. Klein, frequentadas por pessoas de estratos sociais diferentes. Ainda segundo o autor, o /r/ ainda era pronunciado no século XVIII e essa mudança deve ter obedecido à influência de Londres e originou-se em um grupo social mais elevado, de onde foi se propagando aos poucos na fala de toda a comunidade.

Para obter um embasamento que possibilite uma descrição mais fiel dos fenômenos de variação e mudança, muitas vezes faz-se necessária uma análise que combine estudos sincrônicos e diacrônicos. Dessa forma, há de se levar em conta amostras em tempo aparente e em tempo real. Em uma amostra sincrônica de dados, é possível estudar a mudança em curso da implementação, visto que se analisa um estado de língua que é a face sincrônica da mudança linguística. O estudo da sincronia, estudo em tempo aparente, compreende uma análise das amostras de informantes de diferentes faixas etárias em um mesmo momento histórico. Então, ao fazer uma análise sobre os comportamentos dos diversos grupos etários, o linguista é capaz de verificar a frequência dos usos de um determinado fenômeno, na fala ou na escrita, e perceber indícios de mudança que estão em progresso ou de gradação etária em uma comunidade linguística. Com o procedimento de um estudo em tempo aparente, pode-se projetar o tempo real futuro da língua ao se apropriar do estudo da transição e da implementação de variáveis entendendo o comportamento linguístico que é característico de uma certa idade.

Nesta pesquisa sincrônica, a faixa etária não é diretamente analisada, mas sim a série escolar em que o estudante se encontra. Embora haja uma relação com a idade, mais jovens e mais velhos, a faixa etária não pode ser um correlato de mudança linguística aqui, visto que a idade dos estudantes se relacionam com possíveis diferentes graus de aprendizagem da ortografia culta, estando mais ligado à aquisição de um fenômeno na escrita, diferentemente da mudança do /R/ > Ø já ocorrida na fala.

Na próxima seção são discutidos os condicionamentos de natureza social, os fatores que se encontram fora da estrutura da língua, mas que estão relacionados a esta pesquisa e que podem se combinar com os intralinguísticos, possibilitando uma melhor explicação do fenômeno aqui investigado.

## 2.2 AS VARIÁVEIS EXTERNAS

A linguagem é o modo mais característico de comportamento social, sendo, assim, impossível de ser separada das funções sócio-interacionais. A diversidade é uma propriedade funcional e inerente dos sistemas linguísticos e é papel da sociolinguística enfocá-la como objeto de estudo, tanto em suas determinações linguísticas quanto não linguísticas. A esse respeito, Labov (2008 [1972]) afirma que

A existência de variação e de estruturas heterogêneas nas comunidades de fala investigadas está certamente bem fundamentada nos fatos. É a existência de qualquer outro tipo de comunidade de fala que deve ser posta em dúvida. [...] A heterogeneidade não é apenas comum, é o resultado natural de fatores linguísticos fundamentais, sendo que a ausência de alternância estilística e de sistemas comunicativos multiestratificados é que seria disfuncional. (LABOV, 2008 [1972], p. 238)

A variação da fala não é um resultado aleatório de um uso arbitrário e inconsequente, mas, sim, ordenada, e isso faz da sociolinguística uma área que estuda a variação dentro da estrutura social da comunidade em que ocorre, identificando e prevendo processos de mudança provenientes de variação. Para isso, a sociolinguística descreve as forças sociais que agem na interação entre a língua e a sociedade. Tem o seu papel, portanto, de descrever a relação existente entre os fatos sociais, exteriores à língua, como idade, sexo/gênero, escolarização, classe social, profissão, registro/estilo, entre outros, e os próprios fatos linguísticos, internos à língua. Desta forma, Labov (2008 [1972]) afirma que o estudo da língua deve ser feito observando-se o seu contexto linguístico e extralinguístico e, segundo o autor,

os procedimentos da linguística descritiva se baseiam no entendimento de que a língua é um conjunto estruturado de normas sociais. [...] Estudos mais detalhados do contexto social em que a língua é usada mostram que muitos elementos da estrutura linguística estão envolvidos na variação sistemática que reflete tanto a mudança temporal quanto os processos sociais extralinguísticos. (LABOV, 2008 [1972], p.140)

Em uma de suas mais expressivas pesquisas, ao analisar o fenômeno de presença/ausência da consoante pós-vocálica /r/ na fala de vendedores de três lojas de departamentos em Nova Iorque subdividas em *status* inferior, médio e superior, Labov (2008 [1972]) pretendeu não só compreender os fatores linguísticos condicionantes da variação mas também, como a posição ocupada pelo falante, os estilos contextuais, a profissão, a renda, a

idade, e até a avaliação feita pelos falantes estão intimamente relacionados com a escolha por uma variante ou outra, estigmatizada ou de prestígio.

Com o intuito de observar as variáveis sociolinguísticas que estão ligadas a esta pesquisa, as próximas seções discorrem apenas sobre as variáveis relevantes para este estudo como o sexo/gênero, a escolaridade, o gênero textual e a rede de ensino.

### 2.2.1 O sexo/gênero

A variável sexo/gênero é de grande importância para os estudos sociolinguísticos na detecção de uma mudança linguística, pois algumas pesquisas têm apontado o fato de que o sexo feminino adota atitudes mais conservadoras do que o masculino. Entretanto o emprego das formas inovadoras tem aparecido com mais frequência entre as mulheres do que os homens quando desprovidas de estigma social. O comportamento feminino diante das formas de prestígio não deve ser a única explicação para essa diferenciação na participação do processo de mudança linguística. Outra explicação possível diz respeito ao fato de as mulheres possuírem uma rede social mais restrita se comparada a rede social masculina. Mesmo com muitas mudanças na sociedade em geral, por exemplo, o homem ainda tem sido visto como aquele que sai de casa para trabalhar enquanto a mulher é responsável pelos afazeres domésticos e cuidar dos filhos.

Segundo Labov (2008 [1972]), não se deve generalizar a ideia de que as mulheres são as que sempre encabeçam a mudança linguística, pois alguns estudos, realizados por ele mesmo, na Ilha de Martha's Vineyard, mostram indícios de que o inverso pode acontecer.

Conforme Trudgill (2000), a diferenciação de gênero surge porque a língua, como um fenômeno social, está relacionada às atitudes sociais dos falantes. Para ele,

Homens e mulheres são socialmente diferentes no sentido de que a sociedade lhes confere papéis sociais distintos e espera padrões diferentes de comportamento. A língua simplesmente reflete o fato social. Os papéis sociais dos homens e mulheres mudam em muitas sociedades, então é provável que as diferenças de gênero na língua poderão mudar ou diminuir também, e já se tem visto evidências de que isso possa ser possível. (tradução minha)<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Men and women are socially different in that society lays down different social roles for them and expects different behaviour patterns from them. Language simply reflects this social fact. If the social roles of man and women change, moreover, as they seem to be doing currently in many societies, then it is likely that gender differences in language will change or diminish also, and we have seen above some evidence that this may be so. (TRUDGILL, 2000, p. 79)

Desta forma, fica evidente que as pressões sociais existem sobre os falantes para que eles usem as formas de prestígio, que são as da classe dominante. De acordo com as pesquisas já realizadas, por exemplo, as mulheres costumam empregar bem mais que os homens as formas que as normas gramaticais prescrevem como próprias da língua-padrão.

Os fatores analisados nesta pesquisa foram o masculino e o feminino, e a hipótese para esta variável era de que meninos e meninas em fase de escolarização apresentem naturalmente comportamentos linguísticos diferentes independentemente da rede de ensino analisada, particular ou pública.

### **2.2.2 A escolaridade**

A influência da variável nível de escolarização, ou escolaridade, mostra-se bastante relevante no momento em que se quer observar a existência de formas de prestígio ou estigmatizadas. A escola, preconceituosa quanto a certas variantes e à sua comunidade, consome grande parte do tempo justificando o uso da variedade padrão como um modelo ideal de língua, aquela que possui o maior prestígio e que deve ser preservada sem qualquer tipo de “corrosão”. Ao atuar constantemente a favor da pureza da língua, luta contra os “erros” ou “vícios de linguagem” e considera os usuários das formas sem prestígio, sobretudo das formas mais estigmatizadas, como ignorantes e descuidados das belezas da língua padrão. Os “erros” são concebidos como males que devem ser extintos da comunidade. Assim, o grau de instrução do falante pode condicioná-lo ao uso de determinada(s) forma(s) linguística(s).

A variável escolarização também se revela importante, quanto ao estudo da língua escrita. Enquanto os estudos sociolinguísticos concentram-se mais nos fenômenos da fala, a escola privilegia a modalidade escrita. É importante ressaltar que a maioria dos fenômenos é sensível a ambas as modalidades, oral e escrita, contudo há maiores pressões específicas na escrita.

Portanto a escola atua de modo a preservar as formas de prestígio, face à tendência da mudança. Sobre a variável escolaridade, Votre (2010) afirma que a escola:

gera mudanças na fala e na escrita das pessoas que as frequentam e das comunidades discursivas. Constata-se, por outro lado, que ela atua como preservadora de formas de prestígio, face a tendências de mudança em curso nessas comunidades [...] a escola incute gostos, normas, padrões estéticos e morais em face da conformidade de dizer e de escrever. (VOTRE, 2010, p. 51)

Assim, supõe-se que, por terem um contato maior com a cultura letrada e com o uso das variedades cultas da língua, falantes altamente escolarizados dificilmente produzirão amostras de fala/escrita que são típicas de falantes pouco ou não escolarizados. Desta forma, à medida que aumentam os anos de escolarização, os estudantes que passam mais tempo no ambiente escolar são mais capazes de produzir um maior número de dados da variante considerada padrão.

Nesta pesquisa, em relação à variável escolaridade, foram controladas nos segmentos da escola básica as seguintes variantes extralinguísticas, que estão detalhadas mais adiante:

- a) Sexto ano do Ensino Fundamental II (antiga 5ª série);
- b) Nono ano do Ensino Fundamental II (antiga 8ª série);
- c) Terceiro ano do Ensino Médio.

Embora a variável faixa etária não tenha sido analisada nesta pesquisa, de alguma forma ela estava presente, indiretamente, à série/ano escolar, pois a análise considerou os alunos do sexto ano do EF II, como os mais jovens, e os alunos do terceiro ano do EM, como os mais velhos. Acreditou-se, então, que os estudantes mais jovens favoreceriam a regra do apagamento pois eles estariam menos expostos ao fator da escolaridade. As diferentes idades dos estudantes se relacionam com possíveis diferentes graus de aprendizagem da ortografia culta. Assim, a hipótese para essa variável era de que os estudantes com mais tempo de estudo no ambiente escolar, aqueles que estão finalizando a escola básica usariam as formas mais cultas, enquanto os mais jovens, tenderiam a usar as formas mais inovadoras, neste caso, sem o -r final nos vocábulos.

### **2.2.3 O gênero textual**

Nenhum falante utiliza a língua da mesma forma em todas as ocasiões. Em uma situação comunicativa, o estilo pode estar associado ao seu nível de escolaridade, sua classe social, sua origem, ou o grau de intimidade com os interlocutores e com o assunto sobre o qual fala, partindo do pressuposto de que quanto maior o nível de letramento, maior o leque de variações estilísticas. Labov (2008 [1972]) afirma que não existe falante de estilo único, pois o falante pode variar de acordo com o contexto pragmático no ambiente físico-social. Os informantes alternam as formas estilísticas e podem se expressar diferentemente em distintas situações a depender de onde se encontram, com quem se encontram e sobre o que discutem.

A variação estilística, ou diafásica, é resultante dos distintos papéis sociais que as pessoas desempenham nas diferentes situações comunicativas, é uma adequação feita pelos interlocutores da fala ou da escrita ao contexto geral em que a comunicação ocorre.

É possível visualizar um *continuum* entre dois polos do grau de formalidade da situação de fala ou escrita, que pode se iniciar no estilo mais descontraído (menos formal) e gradativamente vai alcançando o estilo com maior tensão linguística (mais formal), ou vice-versa.

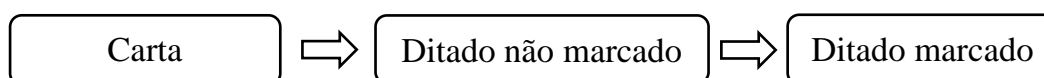
O falante, em situações informais, mais descontraídas, tende a usar as formas linguísticas de maneira menos preocupada, menos monitorada, enquanto que, em contextos mais formais, as variantes utilizadas são aquelas que mais se aproximam da norma padrão, distanciando-se da forma vernacular. Os falantes são capazes de adaptar sua maneira de falar e de usar as variantes de prestígio com frequência.

Também na modalidade escrita da língua, pode-se falar em estilos<sup>15</sup> mais ou menos formais. Um bilhete, por exemplo, seria menos formal do que um tratado científico. Daí a importância de se considerar o gênero textual como uma variável.

Assim, foram controlados nas produções dos alunos os seguintes gêneros textuais:

- a) Carta (estilo menos monitorado) versus Ditado de Texto (mais monitorado);
- b) Ditado de Texto com marcação dos /r/ finais (mais monitorado) versus Ditado de Texto sem marcação dos /r/ finais (menos monitorado).

Então, considerou-se nesta pesquisa uma faixa contínua que vai de um gênero menos monitorado ao mais monitorado. A faixa contínua utilizada foi a seguinte:



A hipótese para esta variável externa partiu da premissa de que haveria uma diferença de frequência do fenômeno nas propostas de produção escrita realizadas. Os gêneros textuais mais livres, como por exemplo, a carta, favoreceriam as formas menos marcadas, desta forma, os gêneros mais monitorados tenderiam ao uso de uma variedade mais cuidadosa e que se aproximam mais da forma padrão. Sendo assim, o ditado marcado seria o gênero mais favorável à manutenção do -r final nas palavras pelos alunos.

<sup>15</sup> A definição de estilo tomada neste trabalho difere do estilo de outros sociolinguistas como Bell (1984) ou Eckert (2001) e se aproxima do estilo de Labov (1966) quando ele fala sobre o grau de atenção desempenhado pelo falante nas diferentes situações de comunicação.

#### 2.2.4 A rede de ensino

Outra variável externa a ser destacada é a rede de ensino, pois ela pode ajudar a compreender melhor o comportamento linguístico das comunidades diante do fenômeno investigado bem como da utilização da norma-padrão em contextos escritos. Geralmente, os alunos que frequentam as instituições públicas são alunos oriundos de classes mais baixas, que normalmente, não têm uma cultura de prática de leituras, ou não têm acesso às diferentes fontes que propiciam um conhecimento maior da modalidade escrita, como a leitura, por exemplo, um bem cultural de extrema importância para as sociedades letradas.

A classe social a que pertence o indivíduo acaba exercendo fortes influências no seu modo de falar e de escrever. Nos trabalhos de Labov, a classe social é um condicionador muito estudado e, segundo ele, os grupos sociais menos privilegiados favorecem o uso das variantes não padrão da língua. No Brasil, por exemplo, as classes mais desfavorecidas são aquelas em que o índice de analfabetismo é mais alarmante. Mollica (2010) afirma que ainda há poucos estudos sobre os indicadores sociais que tratem da origem social, da renda, do acesso aos bens culturais e materiais e da ocupação.

Vale ressaltar que nem sempre as pessoas com alta instrução são aquelas que pertencem a estratos sociais mais elevados. Estudos sociolinguísticos têm mostrado que muitas inovações linguísticas acontecem primeiro nas classes mais intermediárias e sobem pela escala social. Perceber o efeito dos indicadores sociais sobre o perfil sociolinguístico dos falantes não é simples. Contudo o uso de determinadas variantes linguísticas é claramente preferido por uma determinada classe e isso pode ser objeto de estudo.

É de conhecimento da população que o ensino das escolas públicas está aquém do que se considera satisfatório para a qualidade de serviço educacional. De fato, há um afastamento, uma disparidade na qualidade de ensino das redes privada e pública. Sendo assim, é provável que a diferença na qualidade de ensino nas mesmas possa interferir no processo de aprendizagem do estudante de variantes linguísticas que necessitam de maior atenção e monitoramento na escrita.

A hipótese aventada para a variável externa rede de ensino é de que haveria diferenças no comportamento linguístico entre estudantes oriundos das redes particular e pública por algumas das razões já detalhadas anteriormente.

Sobre as diferenças na qualidade dos serviços ofertados nas duas redes de ensino brasileiras, fica mais evidente quando são divulgados resultados de dados referentes ao desempenho dos alunos das instituições públicas e particulares, nas mídias locais e nacionais.

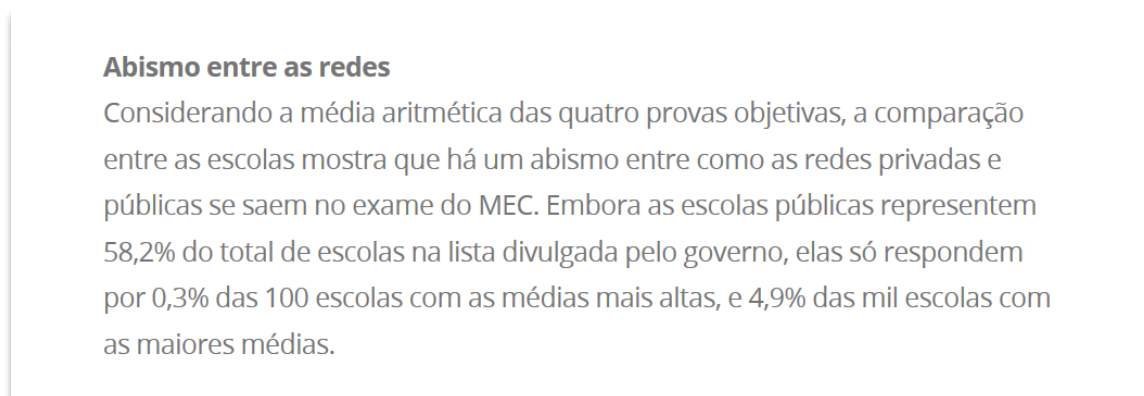
Para ilustrar essa afirmação, são expostas abaixo duas figuras, recortes de uma notícia veiculada no G1, um dos portais de notícias mais acessados no Brasil, do dia 04 de outubro de 2016, sobre os resultados do ENEM 2015 das escolas particulares e públicas divulgados pelo Governo Federal. A Figura 2, conforme se vê abaixo, diz respeito a uma manchete em que se mostra um *ranking* das cem escolas brasileiras com as melhores notas, e apenas 3 delas são públicas. É necessário destacar que as três escolas públicas que tiveram as melhores notas não são estaduais e, sim, federais.



**Figura 2: *Ranking* das 100 escolas com maior nota no ENEM 2015 (G1 Educação)**

Fonte: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/das-100-escolas-com-maior-nota-media-no-enem-2015-97-sao-privadas.ghtml> (04/10/2016)

Já na Figura 3, há um recorte da notícia que traz dados mais preocupantes e ratifica a grande disparidade existente entre as redes de ensino, pois mostram que, embora se tenha uma representação maciça das escolas públicas no exame avaliador externo em questão, seus resultados ainda são insatisfatórios e quase insignificantes perante os resultados alcançados pela rede particular.



**Figura 3: Abismo entre as redes no ENEM 2015 (G1 Educação)**

Fonte: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/das-100-escolas-com-maior-nota-media-no-enem-2015-97-sao-privadas.ghtml> (04/10/2016)



Analisando esses dados regionalmente/localmente pode-se perceber, que no *ranking* das 100 melhores escolas da Bahia, só duas são públicas, considerando a média das provas objetivas, conforme se pode ler na notícia abaixo, Figura 4.

Entre as 100 escolas baianas com melhor resultado no Enem, na média das provas objetivas, apenas duas são públicas. A primeira é o Colégio Militar de Salvador, que ocupa o quarto lugar no ranking estadual. Depois, só o Colégio da Polícia Militar Eraldo Tinoco, em Vitória da Conquista, no Centro-Sul do estado, no 68º lugar. Nenhuma escola pública civil aparece na lista das 100 primeiras colocadas.

**Figura 4: Ranking das 100 escolas baianas com maior nota nas provas objetivas no ENEM 2015 (Correio 24 horas)**

Fonte:<http://www.correio24horas.com.br/detalhe/noticia/consulte-posicao-das-escolas-da-bahia-no-ranking-do-enem-2015/> (05/10/2016)

Sobre a redação, maior interesse desta pesquisa, dentre as 20 escolas com o melhor desempenho na Bahia, as 3 primeiras, as consideradas pelo jornal como *Top 3*, estão localizadas na cidade de Feira de Santana e são todas particulares. Na cidade feirense, das 42 escolas divulgadas pelo INEP, a melhor escola pública encontra-se na 16ª posição.

Vale observar que, embora o *ranking* não seja um indicador real da qualidade de ensino nas escolas, ele pode ser um indicador que pode ajudar a traçar um contexto mais aprofundado da realidade de cada escola e compreender melhor essas diferenças que distanciam umas das outras.

Em 08 de setembro de 2016, o Portal Rede Brasil Atual, veiculou uma notícia em seu *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que é vinculado ao Ministério da Educação (MEC) sobre as médias do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB<sup>16</sup>) referentes a 2015. Segundo a notícia, os dados não são animadores pois tanto a rede pública quanto a rede particular não têm conseguido alcançar as metas estipuladas ao longo dos anos.

O *site* relata que os índices menos ruins são os das séries finais do Ensino Fundamental I (4º e 5º anos), mantidas pelos estados e prefeituras visto que conseguiram até superar as médias fixadas. Já, os resultados para as séries finais do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, nem as escolas públicas nem as escolas particulares têm resultados satisfatórios. No que

---

<sup>16</sup> “O Ideb é um indicador que relaciona o desempenho dos alunos por meio da Prova Brasil com dados de aprovação conforme o Censo Escolar. O estudo é realizado a cada dois anos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), e avalia alunos do ensino fundamental da rede pública e do ensino médio de escolas públicas e privadas” (Rede Brasil Atual, 2016).

concerne à escola pública, o desempenho dos estudantes tem melhorado timidamente a cada ano nos estados com poucos estados superando a meta. Por outro lado, os resultados das escolas particulares mostram que o índice da meta da escola particular também não foi atingido (metas que variam do 5,8 ao 6,8 no EF II e de 5,6 a 6,3 no EM), o que pode ser observado na Figura 5, a seguir:

Anos Finais do Ensino Fundamental												
	IDEB Observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
<b>Total</b>	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.5
<b>Dependência Administrativa</b>												
<b>Estadual</b>	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	4.2	3.3	3.5	3.8	4.2	4.5	5.3
<b>Municipal</b>	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	4.1	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	5.1
<b>Privada</b>	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	6.1	5.8	6.0	6.2	6.5	6.8	7.3
<b>Pública</b>	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	4.2	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	5.2

Ensino Médio												
	IDEB Observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
<b>Total</b>	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	5.2
<b>Dependência Administrativa</b>												
<b>Estadual</b>	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.9
<b>Privada</b>	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.3	5.6	5.7	5.8	6.0	6.3	7.0
<b>Pública</b>	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.9

**Figura 5: Escolas públicas e particulares são reprovadas pelo Ideb 2015. (Rede Brasil Atual)**

Fonte: <http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2016/09/escolas-publicas-e-particulares-sao-reprovadas-pelo-ideb-2015-2050.html> (08/09/2016)

Conforme se vê na Figura 5, embora as metas das escolas particulares não tenham sido superadas, elas têm mostrado um índice crescente e, se comparadas às escolas públicas e estaduais, seus IDEBs são bem melhores. Enquanto o IDEB observado para a escola particular é acima de 5.5 tanto no EF II quanto no EM, o IDEB observado para a escola pública é de 3,2 e não passa de 4,2 e estadual de 3,3 a 4,2 no EF II, e de 3,1 a 3,5 na escola pública e de 3,0 a 3,5 na estadual no EM, dados ainda mais preocupantes.

O que se pode afirmar diante das informações apresentadas aqui é que ainda há um grande desafio a ser alcançado pelas escolas. É necessário melhorar urgentemente a educação dos brasileiros nas unidades escolares em geral. Verifica-se, portanto, que o desafio é ainda maior nas escolas públicas, estaduais pois elas têm apresentado índices mais inferiores e que mal passam de 4.

A seção seguinte é dedicada a descrever informações relevantes sobre a metodologia aplicada neste estudo que culminam na análise dos dados coletados apresentada no Capítulo 3, 'Análise e interpretação dos dados'. Há, deste modo, uma descrição do *corpus*, dos informantes

e da localidade da pesquisa, dos instrumentos de coleta, das etapas realizadas e de que forma os dados levantados foram codificados e analisados.

### 2.3 O *CORPUS*

Objetiva-se analisar a influência da fala na escrita de alunos oriundos das redes pública e particular de ensino da cidade de Feira de Santana sobre o apagamento do -r em posição externa, ou seja, em posição final de palavra, a partir de um *corpus* de língua escrita.

A presente pesquisa baseia-se no modelo teórico-metodológico da Sociolinguística Variacionista, também conhecida por Sociolinguística Laboviana ou Sociolinguística Quantitativa, e objetiva identificar os contextos linguísticos e extralinguísticos que podem atuar nas frequências dos usos encontrados após a coleta de dados em relação ao fenômeno em questão. As variáveis, ou grupos de fatores, foram previamente estabelecidas a partir de estudos realizados anteriormente, que analisaram majoritariamente dados de língua falada sobre o apagamento do /r/ em posição de coda no português brasileiro e já apresentados no capítulo anterior.

#### 2.3.1 Conhecendo a cidade: Feira de Santana

Localizada próximo à capital baiana, a cerca de 110 km, a cidade de Feira de Santana, apelidada de Princesa do Sertão, atualmente, é a maior cidade do interior da Bahia, sendo também a mais populosa, com 600 mil habitantes de acordo os dados do IBGE de 2010. A cidade encontra-se no principal entroncamento rodoviário do Norte-Nordeste brasileiro e funciona como ponto de passagem para o tráfego que vem do Sul, do Sudeste e do Centro-Oeste em direção a Salvador e importantes cidades nordestinas. Na Figura 6 é possível visualizar a localização exata da cidade no território baiano.



**Figura 6. Localização da cidade de Feira de Santana (Wikipedia)**

Feira de Santana tem uma posição privilegiada e um diversificado setor de comércio e serviços, além de indústrias alimentícias, mecânicas, químicas, de materiais elétricos, de materiais de transporte e de biodiesel. Conta também com o setor aeronáutico. A cidade é considerada um centro cultural e econômico do semiárido baiano e atrai uma população flutuante e permanente de pessoas advindas das cidades circunvizinhas.

Localizada na região entre o Recôncavo e o Sertão, no Semiárido baiano, Feira de Santana, teve suas origens no século XVIII, na fazenda “Sant’Anna dos Olhos D’Água”, local onde os vaqueiros e os tropeiros descansavam e alimentavam seus animais. Esta mesma fazenda, mais tarde, veio a tornar-se uma feira livre e um entreposto comercial para o povo sertanejo da época. Por isso é que a cidade passou a se chamar Feira de Santana.

Nas décadas de 1940 e 1950, houve um crescimento comercial devido ao crescimento populacional e ao progresso dos transportes. A partir de 1970, foi criado o Centro de Indústrias de Feira de Santana, fazendo com que o perfil econômico da cidade crescesse progressivamente e se tornasse uma das principais cidades do interior do Brasil. Os centros industriais e econômicos, implantados desde então, têm atraído populações de outras regiões, tornando a cidade um núcleo urbano onde as pessoas cada vez mais estão à procura de serviços diversos, como médicos, escolas, melhores condições de emprego e moradia, entre outros.

Portanto há de se considerar que, se Feira de Santana está localizada em uma área privilegiada, de entreposto comercial, e por seu notável desenvolvimento, existe um contato

maior entre pessoas de outras culturas. Essa miscigenação cultural permite pensar até que ponto essas pessoas podem também influenciar a fala e a escrita das pessoas que permanecem nessa região. Sabendo que a sociedade reflete a heterogeneidade não só em seus aspectos culturais mas também linguísticos, pretende-se entender, neste estudo, as possíveis influências da sociedade feirense atual em relação aos aspectos da língua.

### **2.3.2 Conhecendo as escolas, as turmas e os instrumentos de coleta**

Conforme já mencionado, a base da análise de dados desta pesquisa constituiu-se de produções escritas de alunos de uma escola particular e outra pública da cidade de Feira de Santana dos seguintes segmentos: turmas de 6º e 9º anos do Ensino Fundamental II e turmas do 3º ano do Ensino Médio.

Foi analisada a disponibilidade das escolas e dos professores em aceitar ser colaboradores desta pesquisa para a realização da coleta dos dados. Por razões éticas, foram omitidos os nomes das escolas, dos professores e dos alunos envolvidos nesta pesquisa sociolinguística. Foi interesse desta pesquisa o estudo dos usos linguísticos nos grupos sociais em que fosse possível colher uma amostra representativa da escrita dos alunos feirenses e não de um determinado indivíduo em questão. Fazer uma análise da variável rede de ensino é também importante para compreender as possíveis diferenças no comportamento linguístico entre estudantes oriundos das redes particular e pública, com o intuito de verificar se os estudantes da rede particular realmente utilizam com mais frequência a variante padrão e os estudantes da rede pública utilizam mais a não padrão, como é de senso comum.

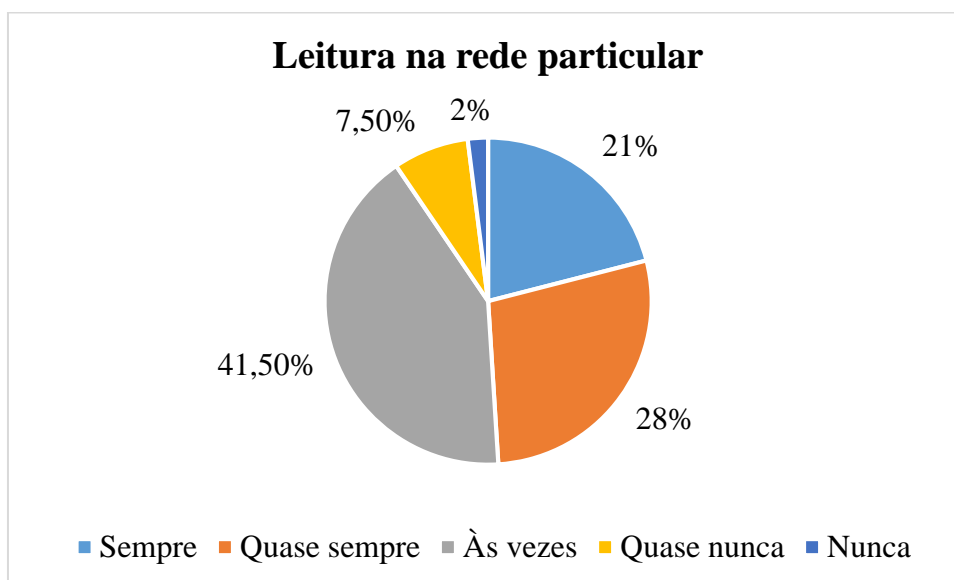
#### **2.3.2.1 A escola particular**

A escola particular selecionada oferece a Educação Básica nas modalidades de Ensino Fundamental II e Ensino Médio (turno matutino). É uma escola localizada bem próxima ao centro da cidade, um bairro que possui uma boa infraestrutura e várias casas comerciais de todos os tipos. O bairro é composto basicamente de pessoas de classe média e baixa e os alunos que frequentam a escola, em geral, têm maior poder aquisitivo.

Observando as avaliações externas, a escola tem se destacado a cada ano em uma posição “confortável” dentre outras escolas particulares da região. Os discentes têm acompanhamento das coordenações pedagógicas, que os orientam para a importância de ter uma rotina diária de estudos. É uma escola que possui ótimos recursos didáticos e instrumentos

para uma boa aula. A biblioteca tem um excelente acervo e é bem frequentada pelos alunos. Lá também são programadas rodas de leitura com a orientação dos professores de Língua Portuguesa nos diversos níveis de ensino. Os alunos são bastante incentivados pelos professores além de trazerem consigo uma pré-disposição, gosto e histórico muito bons com o estudo e o hábito da leitura e escrita.

Esse fato foi averiguado quando se analisou um dos questionamentos presentes na ficha do informante (cf. Apêndice p. 181), que indagava sobre a frequência com a qual os alunos realizavam suas leituras, deixando de ser apenas uma suposição da profissional da escola<sup>17</sup>. Os alunos poderiam responder com base na seguinte escala de respostas: sempre, quase sempre, às vezes, quase nunca e nunca. O Gráfico 1, a seguir, mostra as porcentagens para cada uma das respostas dadas pelos estudantes.



**Gráfico1: Frequência das leituras pelos alunos da rede particular**

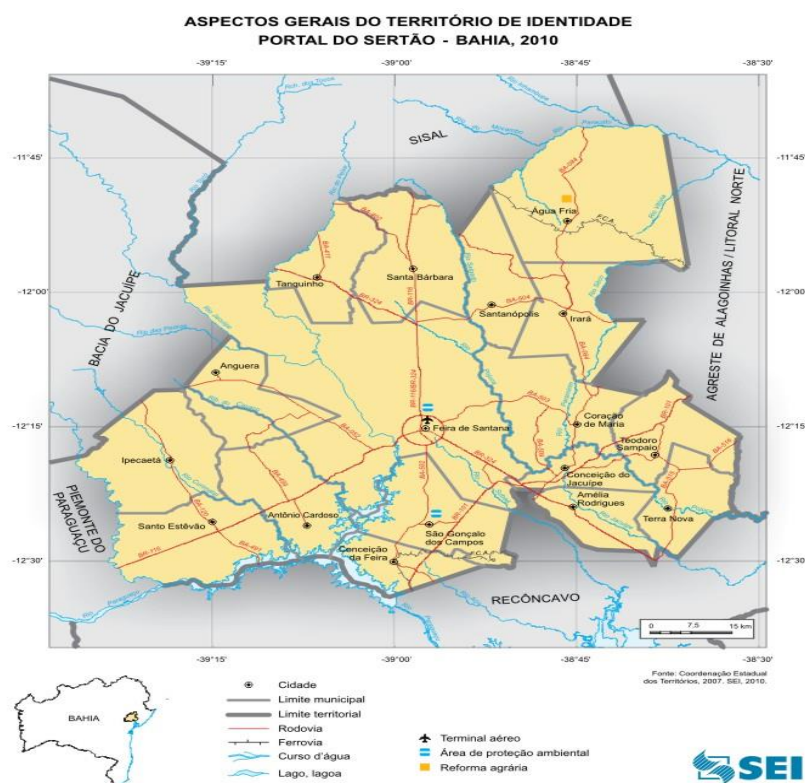
Para os alunos da escola particular obteve-se a seguinte distribuição de respostas partindo da análise dos 94 estudantes: (20) sempre; (26) quase sempre; (39) às vezes; (07) quase nunca; e (02) nunca. Em termos percentuais, percebe-se que aqueles que afirmaram ler com maior frequência somam 49%, quase metade dos estudantes; os que não têm tanta frequência na leitura, neste caso, que leem às vezes, apresentaram 41,5%; e 9,5% foi o total daqueles que raramente leem ou não leem.

<sup>17</sup> A atual pesquisadora faz parte do corpo docente da instituição particular há aproximadamente 10 anos.

Observa-se que há o hábito da leitura entre os alunos da escola particular no entanto as respostas dadas por eles apontaram que as expectativas/impressões da profissional não foram tão compatíveis, já que se esperava um percentual mais alto.

### 2.3.2.2 A escola pública

A escola pública onde os dados foram coletados é coordenada atualmente pelo Núcleo Regional de Educação 19 (NRE 19), antiga Diretoria Regional de Educação de Feira de Santana (DIREC 02), com sede em Feira de Santana, que representa a Secretaria da Educação do Estado da Bahia na administração regional. Ela é responsável pela coordenação territorial dos programas nas escolas estaduais que integram o Território de Identidade do Portal do Sertão. A seguir, é apresentada a Figura 7, que mostra todos os 17 municípios integrantes do Território e coincidem com a abrangência do NRE 19, onde estão localizadas as escolas estaduais da cidade de Feira de Santana, dentre elas a escola aqui pesquisada.



**Figura 7: Aspectos gerais do Território de Identidade Portal do Sertão/NRE 19 na Bahia**

Fonte: <http://ameliarodriguesnoticias.blogspot.com.br/2013/08/limites-territoriais-do-portal-do.html> (16 de agosto de 2013)

A escola pública pesquisada oferece a Educação Básica com as modalidades de Ensino Fundamental II, Ensino Médio (turno matutino) e Educação de Jovens e Adultos (turno noturno) e está situada ao norte da cidade de Feira de Santana, mas ainda dentro do anel de contorno. Está localizada em um bairro que tem sua história parecida com a de Feira de Santana, pois nasceu a partir de uma fazenda de gado cujos animais eram vendidos no Campo do Gado Velho e nas feiras livres da cidade. É um bairro carente, com um certo grau de urbanização e possui diversas atividades como comércio, igrejas, escolas, associações de bairro, posto de saúde, centros culturais, e, a população é bastante estigmatizada devido ao tráfico ilegal de entorpecentes e à criminalidade.

A biblioteca da escola possui um bom acervo, mas não é feito um bom uso dela pelos alunos. Além do mais, há a falta de funcionários específicos para este ambiente e grande parte dos dias ela não é aberta à comunidade escolar. Esses alunos raramente têm uma rotina de estudo no contra turno, pois muitos deles trabalham no comércio, ou não têm interesse pelo estudo. É uma realidade dura e a luta é diária. A escola acaba sempre perdendo alunos para a violência e atividades ilegais do bairro na venda de entorpecentes, entre outras atividades. Ocorre também no ambiente escolar, cada vez mais precocemente, um alto índice de alunas que acabam engravidando. A escola atende às pessoas dessa comunidade e de outros bairros vizinhos. Na escola, às vezes, faltam materiais como livros didáticos para os alunos, e outros recursos são insuficientes, como *data shows*, computadores, acesso à internet, entre outros.

O perfil dos alunos que adentram a escola é carente, pois são oriundos de famílias de baixa renda. A maioria das famílias está inscrita no Programa Bolsa Família do Governo Federal, que tem sido a sua única fonte de recurso certo no fim do mês. Muitos não têm uma base familiar sólida. São alunos que não têm o hábito de leitura e escrita e isso é constatado quando se analisam os dados nas avaliações externas, com poucos avanços, como o IDEB, a Prova Brasil e o próprio ENEM. Segundo o Projeto Político Pedagógico da Escola (2014), verifica-se que o desempenho global da escola é mediano, se comparado com o de outras escolas municipais e estaduais. Os indicadores apontados pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) mostram os seguintes resultados:

ENEM<sup>18</sup>- 2009 (477,73); 2010 (499,13); 2011 (446,16)  
IDEB<sup>19</sup>- 2009 (3,1); 2011 (2,7); 2013 (3,3)  
SAEB<sup>20</sup>/ Prova Brasil (Língua Portuguesa) - 222,2

---

<sup>18</sup> Indicadores vão de nota 0 – 1000.

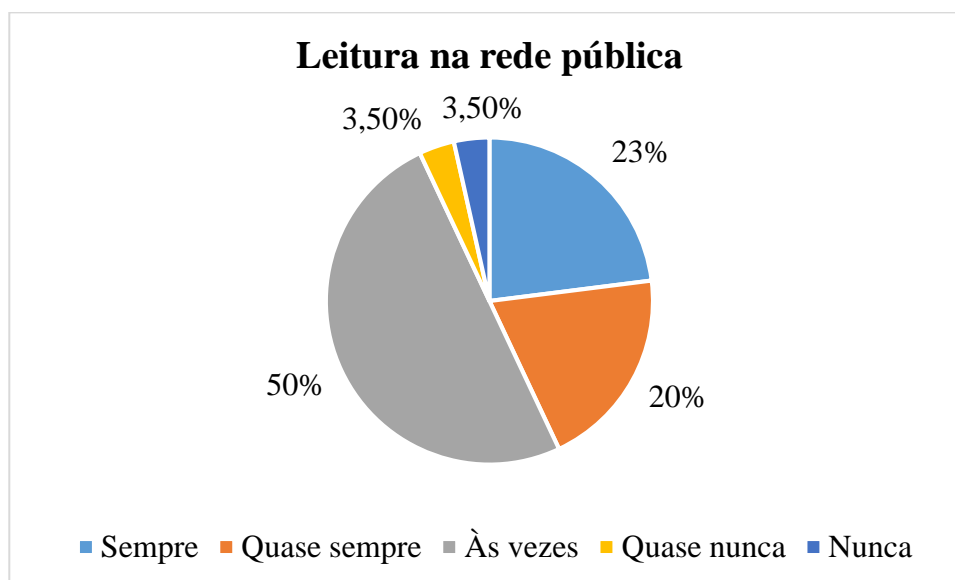
<sup>19</sup> Indicadores vão de nota 0 – 10.

<sup>20</sup> As provas são constituídas por testes de matemática e de português, e as notas vão de 0 – 500. São aplicadas nas turmas do quinto e do oitavo ano. Os dados apresentados aqui são do 9º ano.



AVALIE<sup>21</sup> (Língua Portuguesa) - 494,0 (crítico)

Ao fazer a análise dessa comunidade sobre as frequências com a qual as leituras eram feitas, tendo os mesmos parâmetros utilizados na escola particular, foram encontrados os seguintes percentuais, apresentados no Gráfico 2:

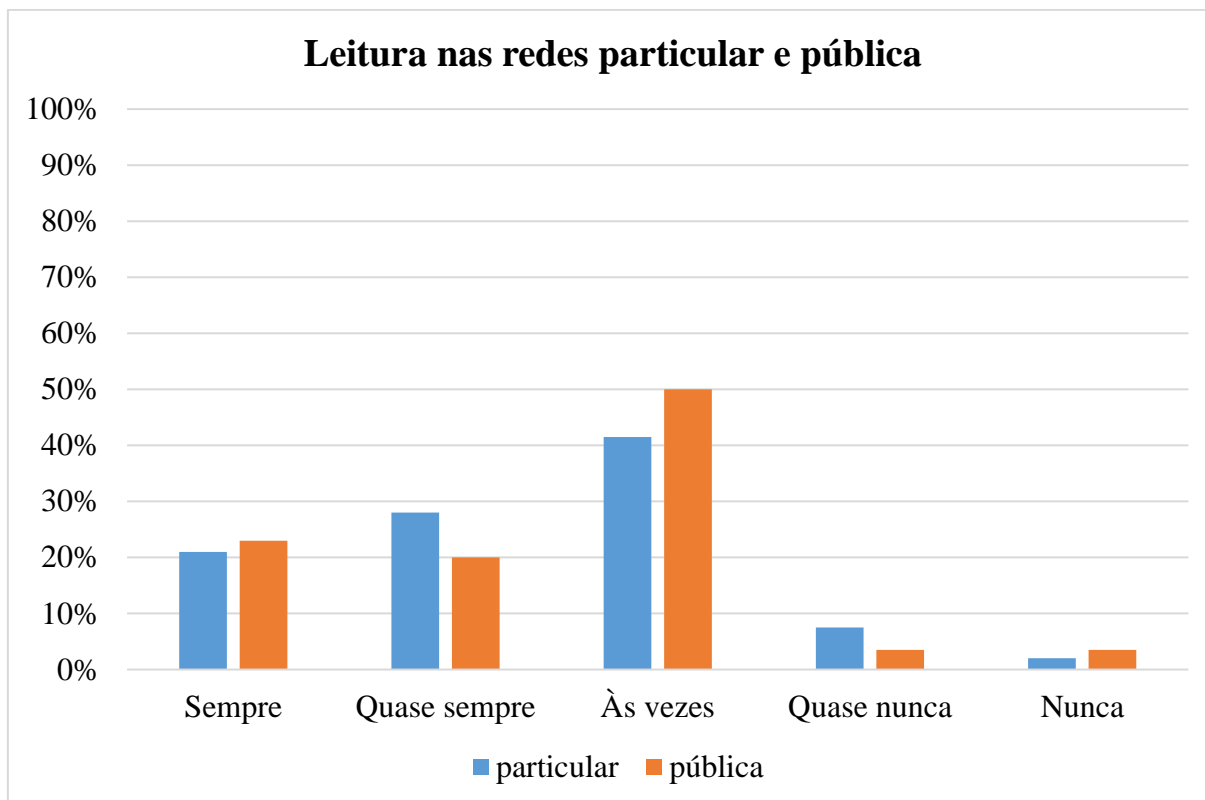


**Gráfico 2: Frequência das leituras pelos alunos da rede pública**

Para os alunos da escola pública obteve-se a seguinte distribuição de respostas partindo da análise dos 60 estudantes, detalhados mais adiante: (14) sempre; (12) quase sempre; (30) às vezes; (02) quase nunca; e (02) nunca. Em termos percentuais, percebe-se que aqueles que afirmaram ler com maior frequência somam 43%, um pouco abaixo dos valores da rede privada; os que não têm tanta frequência na leitura, os que leem às vezes, somaram 50%; e 7% raramente leem ou não leem.

Observa-se, então, que os alunos da escola pública leem um pouco menos que os alunos da escola particular, no entanto, pelas descrições feitas anteriormente das duas comunidades, acreditava-se que os valores da escola pública seriam bem mais inferiores. Para concluir, as práticas de leitura não se mostraram tão díspares entre as duas escolas analisadas, conforme se pode ver no Gráfico 3, um gráfico comparativo que permite uma visualização mais ampla das leituras nas duas redes pesquisadas.

<sup>21</sup> Indicadores vão de nota 0 – 1000 e aplicados nas turmas do EM.



**Gráfico 3: Frequência das leituras pelos alunos da rede pública e particular**

Observando o Gráfico 3, verifica-se que há a prática da leitura nas duas redes de ensino feirenses de acordo com o questionário. De fato, há um certo equilíbrio, principalmente tomando-se como base as respostas: ‘sempre’, ‘quase sempre’ e ‘às vezes’. Para a escola pública houve um total de 93% enquanto na escola particular, 90,5%. Para os dados de ‘quase nunca’ e ‘nunca’, os dados são praticamente iguais. É possível que o referencial de significado do ato de ler com frequência possa ser diferente entre as duas redes; talvez, devido a isso, os alunos da escola pública julguem ler mais do que os alunos da escola particular, resultado que se “contrapõe” à experiência/impressão da professora.

Acredita-se que quando o aluno está imerso no mundo do letramento, fazendo suas variadas leituras de distintas fontes, distintos gêneros com textos mais formais e menos formais, é muito mais provável que a sua escrita reflita também essa variedade. Geralmente a escrita do aluno que não tem o hábito da leitura é uma escrita que está mais próxima da norma não-padrão até mesmo entre aqueles que tentam produzir textos que exijam um monitoramento maior na escrita.

### 2.3.2.3 Os informantes das turmas

A seleção das turmas do 6º e do 9º ano do Ensino Fundamental II (antigas 5ª e 8ª séries) e do 3º ano do Ensino Médio teve como objetivo traçar um perfil dos estudantes ao término do Ensino Fundamental I, tomando-se assim o primeiro ano do EF II (6º ano), e o último ano do Ensino Fundamental II (9º ano); o 3º ano do Ensino Médio marca o final de um ciclo dos estudos na escola básica. Com os três ciclos, é possível analisar a influência do fator escolaridade nos usos linguísticos da comunidade observada. Os dados do 6º ano foram coletados no início do ano letivo e os dados do 9º ano e do 3º ano foram coletados no final do ano letivo. Embora a faixa etária não tenha sido um fator controlado, a seleção dos informantes nesta pesquisa tentou ser compatível com o ano letivo corrente em que se encontravam os alunos. Para o 6º ano do Ensino Fundamental II, estimou-se uma média de 10/11 anos; para o 9º ano do Ensino Fundamental II, 13/14/15 anos; e para o 3º ano do Ensino Médio, 17/18 anos.

A princípio, pensou-se na inclusão nesta pesquisa apenas de alunos de pais feirenses, mas, devido ao fato de a cidade de Feira de Santana ser uma cidade que atrai pessoas de vários lugares e possui uma população flutuante, achou-se melhor inserir o grupo de fatores 'origem dos pais e filhos', buscando ter um número maior de informantes cujas produções textuais pudessem representar mais fielmente a escrita escolar da cidade. As variantes foram: feirense, 2 pais não feirenses; feirense, 1 pai feirense; feirense, 2 pais feirenses; não feirense, 1 pai feirense; não feirense, 2 pais feirenses; não feirense, 2 pais não feirenses. Destaque-se que todos os discentes analisados informaram viver na cidade desde que nasceram ou logo que nasceram. Foram excluídos da amostra alunos que não nasceram e que só moraram na cidade de Feira de Santana por pouco tempo; e os alunos que nasceram em Feira de Santana, mas que viveram muitos anos em outra localidade e só há pouco tempo retornaram à cidade. Os informantes que estão apresentados nas seções seguintes foram aqueles que não se incluíram nos critérios de exclusão.

#### 2.3.2.3.1 Os informantes da escola particular

No total foram coletados dados de 94 informantes na escola particular e foram analisadas suas produções, envolvendo cartas e ditados marcados e não marcados. No sexto ano, houve 33 informantes (17 meninas e 16 meninos), no 9º ano, 27 alunos (17 meninas e 10 meninos), e no 3º ano, 34 informantes (18 meninas e 16 meninos). Os alunos pertencem a faixas

etárias diversas, dos 10 aos 15 anos, no Ensino Fundamental II, e dos 15 aos 18 anos, no Ensino Médio. Há poucos casos de alunos com problemas de disparidade série/idade.

A seguir, indicam-se, no Quadro 2, os informantes selecionados para esta amostra. São apresentadas as séries, as idades, o sexo/gênero e a origem deles e de seus pais.

**Quadro 2. Informantes da Escola Particular**

Informante	Escola Particular			
	Série	Sexo/Gênero	Idade	Origem
1	3º ano	Feminino	17	Feirense, 2 pais feirenses
2	3º ano	Feminino	17	Feirense, 2 pais feirenses
3	3º ano	Feminino	16	Feirense, 2 pais feirenses
4	3º ano	Feminino	17	Feirense, 2 pais feirenses
5	3º ano	Feminino	17	Feirense, 2 pais feirenses
6	3º ano	Feminino	17	Feirense, 2 pais feirenses
7	3º ano	Feminino	16	Feirense, 2 pais feirenses
8	3º ano	Feminino	17	Feirense, 2 pais feirenses
9	3º ano	Feminino	17	Feirense, 2 pais feirenses
10	3º ano	Feminino	17	Feirense, 2 pais feirenses
11	3º ano	Masculino	17	Não feirense, 1 pai feirense
12	3º ano	Masculino	17	Feirense, 1 pai feirense
13	3º ano	Masculino	16	Feirense, 2 pais feirenses
14	3º ano	Masculino	17	Feirense, 2 pais feirenses
15	3º ano	Masculino	17	Feirense, 1 pai feirense
16	3º ano	Masculino	17	Feirense, 1 pai feirense
17	3º ano	Masculino	16	Feirense, 1 pai feirense
18	3º ano	Masculino	18	Feirense, 1 pai feirense
19	3º ano	Masculino	18	Feirense, 1 pai feirense
20	3º ano	Masculino	17	Feirense, 1 pai feirense
21	3º ano	Masculino	18	Feirense, 2 pais não feirenses
22	3º ano	Feminino	15	Feirense, 1 pai feirense
23	3º ano	Feminino	16	Feirense, 2 pais feirenses
24	3º ano	Masculino	17	Feirense, 2 pais não feirenses
25	3º ano	Masculino	17	Feirense, 2 pais não feirenses
26	3º ano	Masculino	17	Feirense, 2 pais não feirenses
27	3º ano	Masculino	17	Feirense, 2 pais não feirenses
28	3º ano	Masculino	17	Feirense, 2 pais não feirenses
29	3º ano	Feminino	17	Feirense, 2 pais não feirenses
30	3º ano	Feminino	16	Não feirense, 1 pai feirense
31	3º ano	Feminino	17	Não feirense, 1 pai feirense
32	3º ano	Feminino	16	Não feirense, 2 pais não feirenses
33	3º ano	Feminino	16	Não feirense, 2 pais não feirenses
34	3º ano	Feminino	18	Feirense, 2 pais não feirenses
35	6º ano	Feminino	11	Feirense, 2 pais não feirenses

36	6º ano	Feminino	10	Feirense, 2 pais feirenses
37	6º ano	Feminino	11	Não feirense, 2 pais não feirenses
38	6º ano	Feminino	11	Feirense, 2 pais feirenses
39	6º ano	Feminino	11	Feirense, 2 pais não feirenses
40	6º ano	Feminino	11	Feirense, 2 pais não feirenses
41	6º ano	Feminino	11	Feirense, 1 pai feirense
42	6º ano	Feminino	10	Feirense, 2 pais feirenses
43	6º ano	Feminino	11	Feirense, 1 pai feirense
44	6º ano	Feminino	10	Feirense, 1 pai feirense
45	6º ano	Feminino	10	Feirense, 1 pai feirense
46	6º ano	Feminino	11	Feirense, 1 pai feirense
47	6º ano	Feminino	10	Feirense, 2 pais feirenses
48	6º ano	Masculino	11	Feirense, 1 pai feirense
49	6º ano	Masculino	11	Feirense, 1 pai feirense
50	6º ano	Masculino	11	Feirense, 1 pai feirense
51	6º ano	Masculino	11	Feirense, 1 pai feirense
52	6º ano	Masculino	11	Feirense, 1 pai feirense
53	6º ano	Masculino	11	Feirense, 1 pai feirense
54	6º ano	Masculino	11	Feirense, 1 pai feirense
55	6º ano	Masculino	11	Feirense, 1 pai feirense
56	6º ano	Masculino	11	Feirense, 1 pai feirense
57	6º ano	Masculino	11	Feirense, 1 pai feirense
58	6º ano	Masculino	10	Feirense, 2 pais feirenses
59	6º ano	Masculino	11	Feirense, 2 pais feirenses
60	6º ano	Masculino	11	Feirense, 2 pais feirenses
61	6º ano	Masculino	10	Feirense, 2 pais não feirenses
62	6º ano	Masculino	11	Não feirense, 1 pai feirense
63	6º ano	Masculino	11	Não feirense, 1 pai feirense
64	6º ano	Feminino	10	Feirense, 2 pais não feirenses
65	6º ano	Feminino	11	Não feirense, 2 pais feirenses
66	6º ano	Feminino	11	Não feirense, 2 pais não feirenses
67	6º ano	Feminino	11	Feirense, 1 pai feirense
68	9º ano	Feminino	14	Feirense, 1 pai feirense
69	9º ano	Feminino	14	Feirense, 1 pai feirense
70	9º ano	Feminino	13	Feirense, 1 pai feirense
71	9º ano	Feminino	15	Não feirense, 1 pai feirense
72	9º ano	Feminino	14	Não feirense, 1 pai feirense
73	9º ano	Masculino	14	Não feirense, 1 pai feirense
74	9º ano	Masculino	14	Não feirense, 1 pai feirense
75	9º ano	Masculino	13	Feirense, 2 pais feirenses
76	9º ano	Masculino	14	Feirense, 2 pais não feirenses
77	9º ano	Masculino	13	Feirense, 2 pais não feirenses
78	9º ano	Masculino	15	Feirense, 1 pai feirense
79	9º ano	Feminino	13	Feirense, 2 pais feirenses
80	9º ano	Feminino	14	Não feirense, 2 pais feirenses
81	9º ano	Feminino	14	Feirense, 2 pais feirenses
82	9º ano	Feminino	13	Feirense, 1 pai feirense

83	9º ano	Feminino	14	Feirense, 1 pai feirense
84	9º ano	Feminino	14	Feirense, 2 pais não feirenses
85	9º ano	Feminino	14	Feirense, 2 pais não feirenses
86	9º ano	Feminino	14	Feirense, 2 pais não feirenses
87	9º ano	Feminino	13	Feirense, 2 pais não feirenses
88	9º ano	Feminino	14	Feirense, 1 pai feirense
89	9º ano	Feminino	14	Não feirense, 2 pais não feirenses
90	9º ano	Feminino	13	Não feirense, 1 pai feirense
91	9º ano	Masculino	13	Feirense, 2 pais feirenses
92	9º ano	Masculino	14	Feirense, 1 pai feirense
93	9º ano	Masculino	14	Não feirense, 1 pai feirense
94	9º ano	Masculino	15	Não feirense, 1 pai feirense

### 2.3.2.3.2 Os informantes da escola pública

No total foram coletados dados de 60 informantes na escola. No sexto ano, houve 28 informantes (19 meninas e 09 meninos), no 9º ano, 17 alunos (09 meninas e 08 meninos) e no 3º ano, 15 informantes (06 meninas e 09 meninos). Em todos os grupos analisados, semelhantemente aos informantes da escola particular, não houve uma distribuição equitativa e coube ao programa *Goldvarb X*, mais uma vez, a correção desse desequilíbrio.

Como foi dito anteriormente, tentou-se utilizar apenas os dados dos informantes que tinham uma idade compatível com a série que frequentavam, mas, devido a uma comunidade muito mesclada, variada, com problemas de disparidade série/idade, não foi possível seguir totalmente esse critério de inclusão. Sendo assim, alguns alunos se encontram fora da faixa etária pré-estabelecida. Assim, os alunos oriundos da escola pública pertencem a faixas etárias diversas, dos 10 aos 18 anos, no Ensino Fundamental II e de 14 aos 21 anos, no Ensino Médio.

A seguir, indicam-se no Quadro 3 os informantes selecionados para esta amostra. São apresentadas as séries, as idades, o sexo/gênero e a origem deles e de seus pais.

### Quadro 3. Informantes da Escola Pública

Informante	Escola Pública			
	Série	Sexo/Gênero	Idade	Origem
1	3º ano	Masculino	17	Feirense, 1 pai feirense
2	3º ano	Feminino	17	Feirense, 1 pai feirense
3	3º ano	Feminino	18	Feirense, 2 pais feirenses
4	3º ano	Feminino	21	Feirense, 1 pai feirense
5	3º ano	Feminino	17	Feirense, 2 pais feirenses

6	3º ano	Masculino	17	Feirense, 2 pais não feirenses
7	3º ano	Masculino	17	Feirense, 2 pais feirenses
8	3º ano	Feminino	19	Feirense, 2 pais feirenses
9	3º ano	Masculino	18	Feirense, 2 pais feirenses
10	3º ano	Masculino	16	Feirense, 2 pais feirenses
11	3º ano	Masculino	16	Feirense, 2 pais feirenses
12	3º ano	Masculino	18	Feirense, 1 pai feirense
13	3º ano	Masculino	17	Feirense, 1 pai feirense
14	3º ano	Feminino	18	Feirense, 2 pais não feirenses
15	3º ano	Feminino	19	Feirense, 1 pai feirense
16	9º ano	Masculino	18	Feirense, 1 pai feirense
17	9º ano	Masculino	15	Feirense, 2 pais feirenses
18	9º ano	Masculino	15	Feirense, 1 pai feirense
19	9º ano	Masculino	14	Feirense, 2 pais feirenses
20	9º ano	Masculino	13	Feirense, 2 pais feirenses
21	9º ano	Feminino	14	Feirense, 2 pais feirenses
22	9º ano	Masculino	15	Feirense, 1 pai feirense
23	9º ano	Feminino	17	Não feirense, 2 pais não feirenses
24	9º ano	Feminino	15	Feirense, 1 pai feirense
25	9º ano	Feminino	17	Feirense, 2 pais feirenses
26	9º ano	Feminino	15	Feirense, 2 pais feirenses
27	9º ano	Feminino	14	Feirense, 2 pais feirenses
28	9º ano	Feminino	14	Feirense, 2 pais feirenses
29	9º ano	Feminino	17	Feirense, 2 pais não feirenses
30	9º ano	Masculino	14	Feirense, 2 pais feirenses
31	9º ano	Feminino	14	Feirense, 1 pai feirense
32	9º ano	Masculino	14	Feirense, 2 pais feirenses
33	6º ano	Feminino	12	Feirense, 2 pais feirenses
34	6º ano	Feminino	12	Feirense, 2 pais feirenses
35	6º ano	Feminino	11	Feirense, 2 pais feirenses
36	6º ano	Feminino	11	Feirense, 2 pais feirenses
37	6º ano	Feminino	10	Feirense, 2 pais feirenses
38	6º ano	Feminino	12	Feirense, 2 pais feirenses
39	6º ano	Feminino	12	Feirense, 2 pais feirenses
40	6º ano	Feminino	12	Feirense, 1 pai feirense
41	6º ano	Feminino	12	Feirense, 1 pai feirense
42	6º ano	Feminino	11	Feirense, 2 pais não feirenses
43	6º ano	Masculino	11	Feirense, 1 pai feirense
44	6º ano	Masculino	11	Feirense, 2 pais feirenses
45	6º ano	Masculino	11	Feirense, 2 pais feirenses
46	6º ano	Masculino	11	Feirense, 1 pai feirense
47	6º ano	Masculino	13	Feirense, 1 pai feirense
48	6º ano	Masculino	12	Não feirense, 1 pai feirense
49	6º ano	Masculino	11	Feirense, 2 pais não feirenses
50	6º ano	Feminino	14	Feirense, 2 pais não feirenses
51	6º ano	Feminino	11	Não feirense, 2 pais não feirenses
52	6º ano	Feminino	14	Não feirense, 2 pais não feirenses

53	6º ano	Feminino	12	Não feirense, 2 pais não feirenses
54	6º ano	Feminino	12	Não feirense, 2 pais não feirenses
55	6º ano	Feminino	15	Feirense, 2 pais feirenses
56	6º ano	Feminino	13	Feirense, 2 pais feirenses
57	6º ano	Feminino	11	Não feirense, 1 pai feirense
58	6º ano	Feminino	12	Feirense, 1 pai feirense
59	6º ano	Masculino	13	Feirense, 1 pai feirense
60	6º ano	Masculino	12	Feirense, 2 pais feirenses

#### 2.3.2.4 Os instrumentos e a coleta de dados

No que diz respeito à coleta dos dados, a aplicação das atividades propostas foi feita pelos professores regentes das disciplinas de Língua Portuguesa e/ou Língua Portuguesa e Literatura Brasileira das turmas envolvidas. Em momento prévio, os professores foram informados sobre alguns passos da pesquisa, as atividades que seriam realizadas, sem mencionar, contudo, o real objeto de estudo que se pretendeu investigar para que não houvesse qualquer tipo de influência do pesquisador nem dos professores colaboradores na escrita dos alunos. Em linhas gerais, foi explicado aos professores que a pesquisa estava voltada para a análise das produções textuais na escola básica sem que o fenômeno em questão fosse relatado. Além desses encontros, os professores colaboradores dispuseram-se livremente a contribuir para a pesquisa e a assinar um termo de consentimento para a iniciação da pesquisa, de acordo com a resolução do Comitê de Ética com Pesquisa com Seres Humanos.

Além de aplicar uma ficha do informante para os alunos, em que constavam dados pessoais e sociais da sua vida para que essas informações ajudassem a controlar algumas variáveis, principalmente as variáveis sociais, outras atividades, como um ditado de texto que continha palavras com -r final e uma produção textual com o gênero carta, foram aplicadas. A priori, pretendia-se somente fazer o contraste da carta, tema mais livre, com o ditado, estilo mais fechado, mais monitorado. No entanto, durante a apresentação do projeto desta pesquisa em um evento de Sociolinguística na Universidade Estadual de Feira de Santana, foi sugestão da professora orientadora deste trabalho que o ditado de texto pudesse ser feito de duas formas e em momentos distintos para ver se haveria alguma espécie de distinção diante de palavras que possuíam ou não a marcação dos róticos ao seu final. Considerando importante essa observação, em um primeiro momento, o professor colaborador das turmas fez o ditado com os seus alunos sem pronunciar os /r/ finais das palavras que terminam com o -r. Em um momento posterior, um período de 7 a 15 dias em média, o pesquisador pediu ao professor que fizesse a reaplicação do ditado articulando os /r/ finais. O objetivo desse procedimento foi verificar se a articulação



ou não do /r/ na fala influenciaria a escrita da palavra. Para os alunos, foi dada uma justificativa diferente da orientação dada aos professores responsáveis. Acredita-se também que a conversa do pesquisador com as turmas envolvidas ao mostrar a importância de eles colaborarem um pouquinho mais com a pesquisa que estava em desenvolvimento e o fato de a pesquisadora já ser conhecida pela comunidade estudantil, fazer parte do quadro docente, tenham sido fatores cruciais para a não rejeição de uma nova aplicação para o ditado marcado.

Em todas as etapas da coleta de dados, a pesquisadora estava presente apenas observando a condução da atividade pelos professores, que foram previamente orientados sobre o procedimento a ser utilizado em sala com seus alunos. Um fato curioso observado pela pesquisadora durante a aplicação dos instrumentos, neste caso em especial o ditado não marcado, foi a repetição “mental e balbuciada” que o aluno fazia da palavra articulando o -r final antes de fazer o seu registro escrito. Percebia-se que o aluno estranhava a forma como o professor pronunciava a palavra, já que o vocábulo do ditado não marcado tinha o seu -r final ausente.

É importante ressaltar que, previamente, todos os diretores e professores responsáveis das escolas foram consultados para saber o momento mais adequado para a aplicação dos instrumentos de coleta para que não atrapalhassem o cotidiano da escola como também para a apresentação da pesquisadora responsável à turma, para esclarecer a todos sobre o projeto a ser desenvolvido, a importância de contribuir para a pesquisa científica e até mesmo para sanar possíveis dúvidas. Sugeriu-se aos professores das turmas envolvidas o desenvolvimento de uma atividade em sala com seus alunos antes mesmo de iniciar a coleta dos dados, a fim de explorar o gênero textual carta de uma forma mais descontraída, mais lúdica, como uma atividade de aquecimento.

### **2.3.3 Etapas da pesquisa**

Os tópicos seguintes apresentam os passos seguidos em todas as etapas da pesquisa:

- (i) Preparação do Anteprojeto da pesquisa (etapa de seleção para aprovação na seleção no mestrado como aluno regular);
- (ii) Preparação do projeto de pesquisa, tendo como base o anteprojeto, nas aulas de Metodologia da Pesquisa;
- (iii) Defesa pública do projeto de pesquisa;

- (iv) Contato com as escolas (direção/coordenação) e com os professores aplicadores dos instrumentos de coleta para esclarecimentos sobre o presente estudo, com uma prévia autorização para a participação deles na pesquisa;
- (v) Submissão do projeto em questão ao Comitê de Ética em Seres Humanos da UEFS. Foram elaborados os Termos de Consentimento Livre Esclarecido para autorização dos pais, dos professores das séries envolvidas, Termo de Assentimento para os alunos menores de idade, autorizações das instituições permitindo a realização da pesquisa no ambiente escolar, da instituição proponente (UEFS) através do orientador e do coordenador do mestrado, entre outros documentos requisitados para a aprovação pelo Comitê de Ética da UEFS;
- (vi) Leitura bibliográfica de estudos já feitos sobre o fenômeno do apagamento do /r/ em final de vocábulos e sobre a Sociolinguística Laboviana;
- (vii) Aprovação do Comitê de Ética para iniciação da coleta dos dados;
- (viii) Coleta do material
- (ix) Leitura de todo o material para triagem das produções e dos informantes;
- (x) Triagem do material: descarte das produções que não atenderam aos critérios determinados;
- (xi) Releitura das produções selecionadas com vistas à marcação das ocorrências de vocábulos quem tenham finalização em -r;
- (xii) Codificação das ocorrências de acordo com as variáveis controladas;
- (xiii) Submissão dos dados codificados ao Programa *Goldvarb X*;
- (xiv) Análise quantitativa e qualitativa dos dados fundamentada no arcabouço teórico-metodológico da sociolinguística quantitativa laboviana;
- (xv) Exame de qualificação;
- (xvi) Ajustes pós qualificação, leitura bibliográfica e escrita final;
- (xvii) Defesa pública da dissertação.

Para a codificação das ocorrências na etapa (xii), foi necessária a definição das variáveis independentes e seus possíveis fatores condicionadores em relação à variável dependente desta pesquisa.

Partindo da premissa de que a escolha de uma das formas linguísticas pelos indivíduos é feita em determinados contextos/ambientes e não de forma aleatória na concorrência das variantes da constituição de uma variável, considerou-se nesta pesquisa sobre o apagamento do -r final na escrita dos alunos feirenses, a seguinte variável dependente, primeiro grupo das variáveis controladas:



As demais variáveis controladas são apresentadas no Quadro 4 com alguns exemplos de casos de apagamento encontrados:

**Quadro 4: Variáveis controladas<sup>22</sup>**

Grupos de Fatores	Fatores	Exemplos de apagamento
G2: Classe de palavra	Substantivo Adjetivo Verbo infinitivo Pronome Advérbio	Quanto <b>açuca</b> (açúcar) Dor <b>maio</b> que eu (maior) para mim <b>alegra</b> (alegrar) o <b>senho</b> sabia (senhor) tio, <b>devaga</b> , um dia (devagar)
G3: Extensão/nº de sílabas	Monossílabo Dissílabo Trissílabo Polissílabo	comer e <b>da</b> uma volta (dar) vou <b>brica</b> muito (brincar) Vou <b>explica</b> melhor (explicar) Passava no <b>vestibula</b> (vestibular)
G4: Vogal precedente	Vogal baixa /a/ Vogal média anterior alta /e/ Vogal média anterior baixa /ɛ/ Vogal alta anterior /i/ Vogal média posterior alta /o/ Vogal média posterior baixa /ɔ/	Tentar <b>surfa</b> (surfear) Estuda <b>a prede</b> , (aprender) esquecer <b>qualque</b> (qualquer) sonhar, <b>e</b> a luta (ir) qualquer <b>do</b> maior (dor) explicar <b>menho</b> (melhor)
G5: Contexto subsequente	Vogal Consoante Sinal de Pontuação	<b>vestibula</b> e (vestibular) <b>viaja</b> para rio (viajar) ir aluta e <b>acredita</b> . (acreditar)
G6: Zona de articulação da consoante subsequente	Bilabial Labiodental Alveolar Velar Não se aplica (vogal ou sinal de pontuação)	vou <b>explica</b> melho (explicar) e <b>se</b> felis (ser) Vou numa[...] e <b>curti</b> (curtir) <b>está</b> com minha (estar) /
G7: Modo de articulação da consoante subsequente	Fricativas Oclusivas Nasais Laterais Não se aplica (vogal ou sinal de pontuação)	o <b>senho</b> sabia que (senhor) <b>melho</b> para você (melhor) <b>explica</b> melho (explicar) eu zero <b>tive</b> Lititia ( te ver) /
G8: Sonoridade da consoante subsequente	Vozeada Desvozeada	<b>comemora</b> não (comemorar) Dor <b>maio</b> que (maior) /

<sup>22</sup> As variáveis aqui apresentadas referem-se às variáveis que permaneceram após as exclusões feitas devido aos *knockouts* pelo programa *Goldvarb X* ou sem ocorrência registrada. Os demais grupos de fatores analisados nesta pesquisa encontram-se na tabela de codificação nos apêndices.

	Não se aplica (vogal ou sinal de pontuação)	
G9: Gênero textual	Redação Ditado Não Marcado Ditado Marcado	vou <i>esta</i> mais velha (estar) lindo como uma <i>flo</i> (flor) e <i>se</i> felis (ser)
G10: Sexo/gênero	Feminino Masculino	devemos <i>pensa</i> que (pensar) lá para <i>comemora</i> (comemorar)
G11: Série/escolaridade	6º ano ensino fundamental 9º ano ensino fundamental 3º ano ensino médio	jogar totó fomos dormi (dormir) comer e <i>da</i> uma volta (dar) tentar <i>surfa</i> (sufar)
G12: Rede de ensino	Particular Pública	qualquer <i>do</i> maior (dor) acima de tudo, <i>amo</i> (amor)
G13: Origem dos pais e filhos	Feirense, 2 pais não feirenses Feirense, 1 pai feirense Feirense, 2 pais feirenses Não feirense, 1 pai feirense Não feirense, 2 pais feirenses Não feirense, 2 pais não feirenses	tentar <i>surfa</i> , dar saltos (sufar) você possa <i>esta</i> aqui (estar) lá para <i>comemora</i> (comemorar) lá para <i>comemora</i> (comemorar) <i>sonha e</i> a luta (sonhar/ ir) esquecer <i>qualque</i> Dor (qualquer)

Na seção seguinte descreve-se o método da Sociolinguística Laboviana bem como apresenta-se a ferramenta computacional que possibilita um estudo quantitativo dos dados. Esses resultados estatísticos permitem que o pesquisador faça a análise interpretativa e descritiva mais apropriada do fenômeno variável que se pretende explicar.

#### 2.4 A SOCIOLINGUÍSTICA QUANTITATIVA LABOVIANA: O MÉTODO

Como o pressuposto básico do estudo da variação da língua é a heterogeneidade linguística ordenada e sistemática, a sociolinguística quantitativa busca compreender as condições ou regras variáveis que atuam para os falantes usarem certas formas e não outras. Mesmo tendo variação, percebe-se que é possível identificar uma série de categorias independentes que influenciam o uso das variantes, sendo internas ou externas ao sistema linguístico. Para essa análise, a sociolinguística quantitativa faz uso de uma pesquisa empírica, através de um modelo de análises estatísticas para testar hipóteses.

O primeiro modelo estatístico foi criado por Labov em 1969, um modelo aditivo em que *f* considerava a soma dos fatores contextuais e que foi abandonado por causa de problemas de natureza técnica que eram insuperáveis. Nem os modelos aditivos de Labov, nem os multiplicativos de Henrietta Cedergren e David Sankoff, em 1974, foram capazes de suprir satisfatoriamente a pesquisa. Em 1978, Pascale Rousseau e David Sankoff criaram um modelo de regressão logística, que abraça as vantagens dos modelos anteriores. Após o aperfeiçoamento

dos modelos estatísticos até chegar ao modelo logístico, aplicado atualmente nas pesquisas sociolinguísticas, chegou-se à descrição de uma curva com um formato em S que se aplica bem à descrição da variação sincrônica, visto que esse tipo de variação corresponde a um recorte de um processo de mudança. A utilização desse modelo logístico tornou-se mais viável com o auxílio do computador, devido à surpreendente quantidade de cálculos requeridos. Diante disso, foi desenvolvido um pacote de programas – o *VARBRUL (Variable Rule)* - que possibilita uma análise de maneira mais rápida e com confiabilidade nos resultados, constituindo-se, assim, num poderoso instrumento de auxílio na análise de fenômenos linguísticos variáveis.

Para Naro (2010, p. 25), a metodologia da Teoria da Variação é uma ferramenta poderosa e segura e que pode ser aplicada a vários fenômenos linguísticos variáveis em seus diversos níveis e afirma que as limitações

São as do próprio linguista, a quem cabe a responsabilidade de descobrir quais são os fatores relevantes, de levantar e codificar os dados empíricos corretamente e, sobretudo, de interpretar os resultados numéricos dentro de uma visão teórica da língua. O progresso da ciência linguística não está nos números em si, mas no que a análise dos números pode trazer para nosso entendimento das línguas humanas. (NARO, 2010, p. 25)

#### **2.4.1 A ferramenta computacional *Goldvarb X***

Para a realização das pesquisas sociolinguísticas, no que diz respeito ao tratamento estatístico dos dados, é bastante comum a utilização de uma ferramenta computacional que seja capaz de descrever padrões de variação entre as formas alternativas de uso da língua. Para isso, é utilizada a versão do pacote estatístico Varbrul que permite a análise de regras variáveis e fornece cálculos de frequência, percentuais e pesos relativos ao associar cada fator das variáveis independentes com a aplicação da regra.

Inicialmente, o pacote Varbrul foi desenvolvido em 1978 por David Sankoff e Pascale Rousseau para o tratamento estatístico e probabilístico dos dados linguísticos variáveis de acordo com a abordagem variacionista laboviana. Após a adaptação do programa, os primeiros usos do Varbrul em microcomputadores só aconteceram um pouco mais tarde, com Pintzuk, em 1988. Atualmente, esse programa possui uma versão mais atualizada e disponível livremente com o nome de *Goldvarb X*. Segundo Guy e Zilles (2007, p. 73), “a realização de análises quantitativas possibilita o estudo da variação linguística, permitindo ao pesquisador apreender sua sistematicidade, seu encaixamento linguístico e social e sua eventual relação com a mudança linguística”.

O *Goldvarb X* efetua a análise de pesos relativos de duas variantes (*binominal*), em um nível (*one level*) ou em múltiplos níveis (*up and down*). Quando o programa começa a fazer a seleção, inicialmente apresenta o *input* inicial, que corresponde ao percentual total da regra de aplicação; assim, ele representa o nível geral de uso de um determinado valor da variável dependente em questão. Posteriormente, o *input* final é apresentado pelo *Goldvarb X* para mostrar que o programa corrigiu algum desequilíbrio na amostra.

O programa possui também um nível de significância estatística de 0.05, que é a probabilidade de se observar determinada distribuição em caso de a hipótese nula ser verdadeira. Já o *log likelihood* é um logaritmo de verossimilhança que é responsável por medir a aproximação entre o modelo e os dados observados.

Desta forma, após a codificação de cada fator constituinte dos grupos de fatores pelo pesquisador, os dados da pesquisa são rodados e o programa faz a seleção estatística dos grupos de fatores por ordem de relevância. O programa também emite os resultados estatísticos e probabilísticos, tendo como base as hipóteses levantadas, e fornece, então, valores confiáveis com os pesos relativos que indicam o efeito de cada um dos fatores sobre a variável dependente, o fenômeno linguístico analisado. Assim, o controle das variáveis linguísticas e sociais dos dados pelo programa fornece material para uma análise não só quantitativa mas sobretudo interpretativa por parte do pesquisador.

Vale ressaltar o enorme papel do pesquisador para verificar e fazer a análise interpretativa e explicativa dos dados com a ajuda da teoria da Sociolinguística Laboviana. Meros dados estatísticos não dão respostas para a pesquisa, são apenas indicadores empíricos, estatísticas inferenciais adicionais, que podem ser utilizados na busca pelas respostas sobre o fenômeno variável em questão, observando os grupos de fatores linguísticos e extralinguísticos que influenciam ou não o objeto de análise.

### 3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO GERAL DOS DADOS SOBRE O APAGAMENTO DO -R FINAL NA ESCRITA FEIRENSE

Neste capítulo, apresentam-se os resultados gerais, das escolas particular e pública, obtidos através de uma análise dos dados gerados pelo programa estatístico *Goldvarb X* para traçar um panorama do fenômeno do apagamento do -r final nas produções escolares da cidade de Feira de Santana, que compreendiam cartas, ditados marcados e não marcados das turmas do 6º e do 9º anos do Ensino Fundamental II, e do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública e uma particular da cidade. No total, foram analisados dados de 154 estudantes das duas escolas, sendo que 61 alunos pertenciam ao sexto ano (36 meninas e 25 meninos), 44 ao nono ano (26 meninas e 18 meninos) e 49 ao terceiro ano (24 meninas e 25 meninos).

Foram retiradas das amostras as palavras que tinham origem estrangeira visto que a pronúncia desses vocábulos pode não refletir a realidade da pronúncia das palavras da língua portuguesa e isso poderia interferir na escrita. Expressões como “por exemplo”, “por isso” e “por aí” também foram excluídas das rodadas pois esse contexto fonológico favorecia a ressilabação dos termos, o que também tornaria a escrita do -r final categórica:

(1) “[...] não pense que acabou *por aí*, é, eu falo demais né?” (feminino, 11 anos, carta, 6º ano, escola particular)

(2) “Fico triste condo você não está por perto, *por isso* vamos nos divertir nessas férias... [...]” (feminino, 11 anos, carta, 6º ano, escola particular)

As ocorrências do -r em posição de coda final totalizaram 9503 dados, os quais foram submetidos para a primeira rodada no programa *Goldvarb X*. Algumas alterações foram necessárias para a resolução dos problemas de *knockouts* apontados pelo programa em alguns grupos de fatores, a saber:

(a) No grupo 2 – ‘tipo de palavra’ –, ocorreu um *knockout* com o fator `palavra composta`, ocorrida uma única vez, apresentando assim uma frequência de 100% na escrita do -r final. O único dado foi “por-do-sol”. Assim, esse grupo foi excluído da análise;

(b) No grupo 3 – ‘classe de palavras’ –, ocorreram três *knockouts*. Os fatores `conjunção`, `preposição` e `verbo não infinitivo` como em ‘quer’ (querer), ‘tiver’ (ter) não tiveram valores relevantes para esta amostra apresentando 02, 43 e 14 dados,

respectivamente. Com esses três fatores não houve nenhum caso de apagamento do -r final. Foram descartados, então, das rodadas seguintes;

(c) No grupo 7, 'zona de articulação do segmento subsequente', foram excluídas das outras rodadas as consoantes palatais, pois só houve 1 dado, com o vocábulo “*contar-lhe*”, com o -r final.

Durante a análise dos dados sobre o apagamento do -r final, observou-se uma quantidade expressiva de casos de hipercorreção em torno da terminação das palavras já que um -r final foi colocado em vocábulos que naturalmente não o têm. Algumas palavras que receberam essa adição foram: “*lá*” (lar), “*Percebir*” (Percebi), ir a “*lutar*” (ir à luta), “*desidir*” (decidi), me “*conhecir*” (conheci), “*dormir*” (dormi), “*divertir*” (diverti), “*quer*” (que), “*sair*” (saí); “*acimar*” (acima), “*vór*” (vó), “*tiver*” (tive), entre outros. Constatou-se que as classes dos verbos, substantivos, pronomes, conjunções e advérbios também foram atingidas, no entanto houve uma prevalência da hipercorreção na classe morfológica dos verbos, sobretudo de primeira pessoa do singular. Estes dados não fizeram parte das análises que estão apresentadas mais adiante, no entanto não passaram despercebidos e merecem destaque. São exemplos de contextos com hipercorreção:

(3) “é que a minha foi ótima fui para praia brinquei com meus amigos e se *divertir* comi até umas horas [...]” (feminino, 12 anos, carta, 6º ano, escola pública)

(4) “Eu achei que foi bem divertido, legal, um pouco cansativo, mas ainda assim me *divertir* bastante.” (feminino, 10 anos, ditado não marcado, 6º ano, escola particular)

O Quadro 5 apresenta os casos de hipercorreção e sua distribuição na escrita dos alunos das escolas pública e particular.

**Quadro 5: Casos de hipercorreção na escrita feirense**

Série/Ano Escolar	Escola Particular	Escola Pública	Total geral
6º ano EF II	17	52	69
9º ano EF II	22	80	102
3º ano EM	09	18	27
<b>TOTAL</b>	48	150	<b>198</b>



Nota-se no quadro anterior um total de 198 casos de hipercorreção, sendo que 150 dados são de ocorrências na escola pública, um total de quase 76% dos dados. Constata-se também que houve dados em todas as séries analisadas, com destaque para as turmas do nono ano, que apresentaram os maiores valores nos casos de hipercorreção, em ambas as escolas. Conclui-se, portanto, que não apenas o fenômeno do apagamento do -r final está presente nas produções escolares, mas que é importante observar o preenchimento desse -r final em vocábulos que dispensam o uso do mesmo, independentemente da rede de ensino da qual o aluno faz parte. Os vocábulos que sofreram hipercorreção são apresentados e exemplificados nos capítulos que seguem, nas análises feitas separadamente das redes pública e particular.

Outro elemento que chamou a atenção no momento em que os dados estavam sendo analisados foi a presença de diacríticos (acento gráfico) em alguns dos vocábulos que sofreram o apagamento. Assim, mesmo não sendo um dos grupos de fatores inseridos a priori na análise, o uso do diacrítico pelos alunos das duas escolas pesquisadas também não passou despercebido na análise. Seguem exemplos de usos de diacríticos na amostra:

- (5) “E por fim, dizer aquela aquela sua frase: Vou dá na sua cara! Te amo muito [...]” (feminino, 17 anos, carta, 3º ano, escola pública)
- (6) “Para vencer, temos de tê acima de tudo, amor.” (feminino, 10 anos, ditado não marcado, 6º ano, escola particular)

Foram encontrados 16 dados com o uso de diacrítico entre todos os 737 vocábulos que sofreram o apagamento do -r final, totalizando um percentual de 2,0%. Dos 16 dados, 06 foram da escola particular. O que chama a atenção aqui é que, enquanto as turmas do nono ano foram as que apresentaram um número maior de casos de hipercorreção, no entanto, no que diz respeito ao uso do diacrítico, foram as únicas que não utilizaram essa estratégia para a recuperação do segmento fônico na escrita. Assim, os dados de uso de diacrítico encontrados foram apenas das séries iniciais e finais da escola básica, o 6º e o 3º anos, conforme se apresenta no Quadro 6, a seguir:

**Quadro 6: Casos de uso do diacrítico na escrita feirense**

Série/ Ano Escolar	Escola Particular	Escola Pública	Total
6º ano EF II	03	06	08
9º ano EF II	—	—	—

3º ano EM	03	04	06
<b>TOTAL</b>	06	10	<b>16</b>

Observa-se também que os alunos do 6º ano foram que mais usaram diacríticos quando o -r palavra foi apagado. Não somente, efetuou-se uma busca nos dados cujos vocábulos não tenham sofrido com o apagamento do -r para verificar se o uso do diacrítico estaria presente neste contexto também. Curiosamente, constatou-se, então, que apenas um item lexical recebeu o diacrítico que foi a lexia *'lar'* que estava presente nos ditados marcado e no não marcado na seguinte frase: “Tio, o senhor sabia que, certo dia, em meu lar...”. No total foram encontrados 07 dados. As variantes encontradas foram: *`lár`* (04 ocorrências), *'alár'* (01 ocorrência) e *'lâr'* (02 ocorrências). Desse total, 05 dados foram do sexto ano (03 da escola pública e 02 da escola particular, sendo que 04 foram do sexo feminino e 01 do sexo masculino). Os outros dois dados foram de 02 estudantes do sexo masculino do nono ano da escola pública). Percebe-se que houve uma pequena ocorrência do uso do acento gráfico pelos alunos também em vocábulos que não foram apagados, todos usados diante de um substantivo (lar) e com prevalência também na escola pública.

Embora os valores encontrados na escrita feirense não sejam tão expressivos, o uso de diacríticos nos contextos descritos anteriormente poderão ser parte integrante de futuros estudos e análises não só nessa comunidade estudada, mas também para outras pesquisas de interesses parecidos em diferentes comunidades linguísticas.

Nas seções seguintes são apresentadas análises voltadas não só às questões linguísticas mas também às questões sociais das duas redes de ensino frente ao fenômeno do apagamento do -r final estudado.

### 3.1 ANÁLISE QUANTITATIVA DOS DADOS DE APAGAMENTO DO -R NA ESCRITA DE ALUNOS DE ESCOLA PÚBLICA E PARTICULAR

Neste momento, são analisados todos os dados das escolas pública e particular, conforme as variáveis consideradas, apresentadas no Capítulo 2. Foram levados em conta fatores internos e fatores externos para o apagamento ou manutenção do -r final das palavras. Para lembrar, os fatores internos analisados são: a classe morfológica, o número de sílabas do vocábulo, a vogal precedente, o contexto subsequente, a zona de articulação da consoante subsequente, o modo de articulação da consoante subsequente, a sonoridade da consoante

subsequente. A variável externa gênero textual também foi selecionada. Já os fatores sociais controlados foram: o sexo/gênero, a série escolar, a origem dos pais e a rede de ensino. Nesse sentido, foram controladas 7 variáveis linguísticas, 1 variável externa e 4 variáveis sociais.

De um total de 9503 dados das redes pública e particular de ensino, 737 foram de apagamento de -r em posição de coda final. A Tabela 1, a seguir, mostra a frequência das ocorrências encontradas na escrita dos alunos.

**Tabela 1: Distribuição dos dados - Apagamento x Manutenção do -r (escola pública e particular)**

Dados	Apagamento do -r	Manutenção do -r	Total
Ocorrências	737	8765	9503
Percentual	7,8%	92,2%	100%

*Input: 0,021; Log likelihood: -1804.836; Significance: 0,002;*

O apagamento do -r final ocorreu em quase 8% dos dados, enquanto a manutenção do rótico foi de um pouco mais de 92%, o que indica que o -r em coda final na escrita dos alunos das escolas feirenses analisadas pode ser considerado variável. Os dados das duas redes de ensino foram mais detalhados separadamente nos próximos capítulos.

Nas seções seguintes, são apresentadas as variáveis selecionadas pelo programa *Goldvarb X* e suas respectivas análises.

### 3.1.1 Variáveis selecionadas no apagamento do -r em posição final de vocábulo

O apagamento do -r na escrita escolar em Feira de Santana, como já foi colocado, é uma regra variável e suas variantes linguísticas são condicionadas por fatores diversos. Desta forma, os dados foram submetidos ao programa *Goldvarb X*, considerando como regra de aplicação o apagamento do -r. O *input* inicial da regra de aplicação do apagamento foi de 0,078 enquanto o *input* final foi de 0,021. O nível de significância foi 0,002 e o *log likelihood* foi -1804.836.

O programa selecionou a metade dos condicionamentos linguísticos como relevantes para a análise, nesta ordem: a classe de palavras, o número de sílabas do vocábulo, a vogal precedente, o contexto subsequente. Em seguida, houve a seleção do gênero textual como uma

variável externa. Quanto às variáveis sociais, o programa selecionou três condicionamentos na seguinte ordem: a série/ano escolar, a rede de ensino e a origem dos pais e filhos.

Desta forma, seguem os resultados para as variáveis selecionadas que foram estatisticamente relevantes para uma análise mais detalhada sobre o apagamento do -r em posição final de palavra na escrita de alunos feirenses.

### 3.1.1.1 Classe de palavras

O primeiro grupo de fatores selecionado pelo *Goldvarb X* foi a classe de palavras, um fator linguístico, que compreendia as classes morfológicas de substantivo, adjetivo, verbo infinitivo e não infinitivo, preposição, pronome, advérbio e conjunção. A hipótese aventada para este grupo era a de que a classe dos verbos favoreceria o apagamento, tendo como base principalmente os dados de fala, além de ser uma das classes gramaticais mais abundantes na língua portuguesa.

Seguem exemplos que ilustram os dados conforme a classe de palavras:

#### Substantivo

- (7) “[...] tive um sonho tão doce Quanto acuça e lindo como uma flor? (masculino, 13 anos, ditado marcado, 9º ano, escola pública)

#### Adjetivo

- (8) “[...] me fez esquecer qualquer dor maio que eu sentia.” (masculino, 17 anos, ditado marcado, 3º ano, escola particular)

#### Verbo infinitivo

- (9) “[...] ou seja se livra do estresse adquirido ao longo desse tempo [...]” (masculino, 16 anos, carta, 3º ano, escola pública)

#### Pronome

- (10) “O sonho me fez esquecer qualque dor maior que eu sentia.” (feminino, 11 anos, ditado não marcado, 6º ano, escola particular)

#### Advérbio

- (11) “Tio, devaga, um dia eu chego lá para comemora, no é mesmo? ” (feminino, 21 anos, ditado não marcado, 3º ano, escola pública)

Os resultados encontrados estão expostos na Tabela 2 e comentados a seguir.

**Tabela 2: Apagamento do -r final e `classe de palavra` (geral)**

Classe gramatical	Ocorrências/Total	Percentual	Peso Relativo
Pronome	43/631	6,8%	<b>0,797</b>
Verbo infinitivo	547/5942	9,2%	<b>0,559</b>
Advérbio	41/610	6,7%	0,382
Substantivo	88/1929	4,6%	0,296
Adjetivo	18/332	5,4%	0,289

*Input: 0,021; Log likelihood: -1804.836; Significance: 0,002;*

Não houve dados de `preposições`, `conjunções` que tenham sofrido apagamento. O mesmo aconteceu com a classe `verbo não infinitivo`, que também foi descartada da análise (14 dados apenas) como em:

(12) “[...] eu queria lhe perguntar se você vai querer ir. Você *quer*?” (masculino, 10 anos, carta, 6º ano, escola particular)

Diante dos dados expostos, observa-se até agora que os `pronomes` parecem ser os mais favorecedores à regra do apagamento, com peso relativo de 0,797, seguidos dos verbos no infinitivo com peso relativo de 0,559. Por outro lado, os adjetivos foram os que mais inibiram a regra, com peso relativo de 0,289. Sobre a “classe” dos não verbos, por exemplo, na pesquisa de Oushiro e Mendes (2014), a pesquisa teve a maior parte dos dados de apagamento com 56,3% na fala, sendo que os não verbos (substantivo e adjetivo) foram os menos apagados, o que confere uma semelhança com os dados apresentados aqui.

Em relação à classe de palavras, em especial a dos pronomes, decidiu-se fazer uma nova submissão ao *Goldvarb X* por causa dos itens lexicais pertencentes a esta classe. Verificou-se que essa classe morfológica teve sua relevância nesta pesquisa devido a basicamente dois vocábulos (*senhor* e *qualquer*) que estavam presentes nos ditados realizados. Assim, seria interessante fazer a amalgamação de algumas classes para que fosse possível entender melhor o comportamento das classes gramaticais no fenômeno do apagamento.

Na Tabela 3, a seguir, é apresentada a nova distribuição dos dados. Assim, o fator `pronome` foi combinado com o fator `adjetivo` e `advérbio`, tornando-se um novo fator que aqui foi denominado “modificador” devido à sua proximidade de aplicação em uma frase.

**Tabela 3: Apagamento do -r final e `verbos x não verbos´ (geral)**

Classe gramatical	Ocorrências/Total	Percentual	Peso Relativo
Verbo infinitivo	547/5942	9,2%	<b>0,551</b>
“Modificador”	102/1573	6,5%	<b>0,507</b>
Substantivo	88/1929	4,6%	0,344

*Input: 0.023; Log likelihood: -1849.079; Significance: 0.000*

Os dados apresentados mostram que o fator ‘verbo infinitivo’ foi o que mais contribuiu para o apagamento na amostra analisada com 9,2 % e 0,551 de peso relativo. O novo fator, o “modificador”, também favoreceu um pouco o fenômeno analisado nesta pesquisa com uma porcentagem de 6,5% e um peso relativo de 0,507. A classe dos nomes, o substantivo, foi a classe menos apagada ao final.

Conforme a Tabela 3, a redistribuição dos dados aponta que o fenômeno do -r tem se expandido aos poucos para as demais classes morfológicas, além de confirmar a hipótese aventada para este grupo de que há uma certa prevalência da classe morfológica dos verbos à frente do apagamento do -r nos vocábulos não só em estudos de língua falada quanto também de língua escrita. Conforme pesquisas já realizadas de Oliveira (1999), Oliveira (2001), Mota; Souza (2009), Costa (2010), Oushiro e Mendes (2013), Ribeiro (2013), Santos (2014), Nascimento (2014), Alves (2015), entre outros, verifica-se uma grande prevalência da classe gramatical do verbo, em especial o verbo infinitivo, como um elemento forte nas taxas de apagamento. Os resultados ficam ainda mais evidentes quando as análises são feitas com *corpora* de língua falada, sendo praticamente uma regra categórica. Nesses estudos, há claramente o destaque para os verbos do que os não verbos.

### 3.1.1.2 Extensão do vocábulo

O segundo grupo selecionado pelo *Goldvarb X*, um grupo de fatores linguísticos, foi a extensão do vocábulo ou o número de sílabas. A hipótese aventada para este grupo foi a de que quanto maior a extensão vocabular, maior o índice de apagamento do -r, pois os vocábulos mais extensos conduzem a uma menor tensão articulatória, como o que acontece na fala.

Seguem exemplos que ilustram dados conforme o número de sílabas.

### Monossílabo

- (13) “e [ir] a luta e acreditar para vencer [...]” (masculino, 16 anos, ditado marcado, 3º ano, escola pública)

### Dissílabo

- (14) “[...] percebi que devemos penssa que para crescer e ser feliz [...]” (masculino, 15 anos, ditado não marcado, 9º ano, escola pública)

### Trissílabo

- (15) “Vou explica melhor para você entender” (feminino, 11 anos, ditado marcado, 6º ano, escola particular)

### Polissílabo

- (16) “sonhei que passava no vestibula e começava a trilhar o meu caminho [...]” (masculino, 11 anos, ditado marcado, 6º ano, escola particular)

Os resultados encontrados estão expostos na Tabela 4 e comentados a seguir.

**Tabela 4: Apagamento do -r final e ‘extensão do vocábulo’ (geral)**

Extensão do vocábulo	Ocorrências/Total	Percentual	Peso Relativo
Polissílabo	121/943	12,8%	<b>0,655</b>
Monossílabo	152/2036	7,5%	<b>0,571</b>
Trissílabo	189/2404	7,9%	<b>0,546</b>
Dissílabo	275/4120	6,7%	0,402

*Input: 0,021; Log likelihood: -1804.836; Significance: 0,002*

Verifica-se, portanto, que, em posição final de palavra, o apagamento ocorreu com maior recorrência em vocábulos mais extensos, vocábulos que são polissilábicos, com um percentual de 12,8% e peso relativo de 0,655, e trissilábicos, com 7,9% dos dados e peso relativo de 0,546. É interessante perceber que os vocábulos monossilábicos atuaram também como favorecedores à regra de apagamento, com peso relativo de 0,571. As palavras com duas sílabas foram as que mais inibiram o apagamento. Observando o comportamento das variantes no grupo de extensão do vocábulo, nesta análise geral, similarmente à Ribeiro (2013), foram encontradas as mesmas variantes para o número de sílabas, no entanto, diferencia-se um pouco de outras pesquisas pois houve a seleção de um vocábulo menos extenso, com é o caso do dissilábico, visto que o que a literatura geralmente reporta é a prevalência dos vocábulos mais

extensos para o favorecimento da regra de apagamento. Callou, Serra e Cunha (2015), por exemplo, claramente afirmam que o apagamento é menos frequente em vocábulos monossilábicos. Sobre os vocábulos mais extensos, são tecidos comentários mais adiante.

O que chama atenção aqui não é o fato de existirem casos de palavras monossilábicas com apagamento, já que o fenômeno do apagamento também pode se estender às palavras mais curtas, mas o de terem sido tão relevantes para o apagamento nesta pesquisa. No total foram 152 dados de monossílabos com apagamento, sendo que sua maioria estava relacionada às classes gramaticais de ‘verbo’ e ‘substantivo’. Os verbos monossilábicos se destacaram com um percentual de 12%. Alguns dos vocábulos monossilábicos com apagamento foram: “lá” (lar), “té” (ter), “tá” (estar), entre outros apontados anteriormente.

Na Tabela 5, a seguir, é apresentado um cruzamento de dois grupos de fatores linguísticos, o número de sílabas e a classe gramatical.

**Tabela 5: Apagamento em relação ao ‘número de sílabas’ e ‘classe gramatical’**

Número de sílabas	Pronome		Substantivo		Verbo		Adjetivo		Advérbio	
	Oc./Tot.	%	Oc./Tot.	%	Oc./Tot.	%	Oc./Tot.	%	Oc./Tot.	%
Monossílabo	0/0	--	<b>20/916</b>	2	<b>132/1072</b>	12	0/0	--	0/1	0
Dissílabo	<b>43/631</b>	7	<b>3/345</b>	1	<b>189/2501</b>	8	<b>18/329</b>	5	<b>22/304</b>	7
Trissílabo	0/0	--	<b>35/351</b>	10	<b>135/1744</b>	8	0/2	0	<b>19/305</b>	6
Polissílabo	0/0	--	<b>30/317</b>	9	<b>91/625</b>	15	0/1	0	0/0	--
<b>Total</b>	43/631	7	88/1929	5	547/5942	9	18/332	5	41/610	7

Pelo cruzamento dos fatores linguísticos, fica visível que as palavras polissilábicas com apagamento foram verbos e substantivos, como “*comemora*” (comemorar) e “*vestibula*” (vestibular). Já as palavras trissilábicas apresentaram apagamento não só com substantivos e verbos mas também com advérbios, como foi o caso do vocábulo “*devaga*” (devagar). As palavras com duas sílabas foram as que mais variaram quanto às classes gramaticais e se estenderam também aos pronomes e adjetivos. Exemplos de palavras dissilábicas com apagamento são os pronomes “*senho*” (senhor) e “*qualque*” (qualquer). Quanto aos adjetivos, o apagamento pode ser encontrado no vocábulo “*maio*” (maior), por exemplo.

A fim de compreender melhor o comportamento da variável extensão do vocábulo no apagamento do -r final, já comentado anteriormente, os dados foram novamente submetidos ao



programa estatístico do *Goldvarb X* e foi feita a amalgamação das palavras não polissilábicas (monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas) em relação às polissilábicas. A Tabela 6, a seguir, apresenta a nova distribuição dos dados.

**Tabela 6: Apagamento do -r final e 'extensão do vocábulo' (polissilábicas x não polissilábicas)**

<b>Extensão do vocábulo</b>	<b>Ocorrências/Total</b>	<b>Percentual</b>	<b>Peso Relativo</b>
Polissilábicos	121/943	12,8%	<b>0,646</b>
Não polissilábicos	616/8560	7,2%	0,483

*Input: 0.022; Log likelihood: -1819.820; Significance: 0.003*

Conforme se vê na Tabela 6, os vocábulos polissilábicos totalizaram um percentual de 12,8% dos casos de apagamento do -r com um peso relativo significativo para o fenômeno em estudo (0,646). Por outro lado, os vocábulos não polissilábicos, embora tenham apresentado um número maior de dados, não se mostraram tão relevantes pois seu percentual ficou em torno dos 7% e o peso relativo foi de 0,483. Esses dados indicam que as palavras polissilábicas de fato favorecem a ausência do -r, como previsto.

Os resultados desta pesquisa sobre a extensão vocabular corroboram outros estudos de natureza semelhante que têm apontado as palavras polissilábicas à frente do apagamento (cf. CALLOU, MORAES e LEITE, 2002; COSTA, 2010; RIBEIRO, 2013; SANTOS, 2014).

### 3.1.1.3 Vogal precedente

O terceiro grupo de fatores linguísticos selecionado pelo *Goldvarb X* foi a vogal precedente. Esperava-se que as vogais posteriores favorecessem o apagamento por um processo assimilatório, já que, quando articulado, o /R/ tem uma realização velar ou faríngea, ou seja, também, posterior. Assumiu-se que essa hipótese também fosse válida para a escrita, já que esta pode refletir a fala, pelo menos na fase escolar.

Seguem exemplos de ocorrências com as vogais controladas. Ressalte-se que, nas produções escolares das redes particular e pública, não houve dados com a vogal /u/, pelo menos em sua forma gráfica, já que o *corpus* desta pesquisa é de língua escrita.

Vogal anterior alta /i/

(17) “começava a trilhar o meu caminho para fazer sucesso na vida e segui em frente”  
masculino, 17 anos, ditado não marcado, 3º ano, escola particular)

Vogal média anterior alta /e/

(18) “ Para vencer, temos de tê acima de tudo, amor.” (feminino, 10 anos, ditado não marcado,  
6º ano, escola particular)

Vogal média anterior baixa /ɛ/

(19) “[...] o samlho me fes esquese quaque dor maiom que Eu sentia.” (masculino, 11 anos,  
ditado marcado, 6º ano, escola pública)

Vogal baixa /a/

(20) “[...] eu quero sai explora o mundo fazer coisa bouas [...]” (feminino, 14 anos, carta, 9º  
ano, escola pública)

Vogal média posterior baixa /ɔ/

(21) “O sonho me fez esguecer gualguer dor maio que eu sentia” (masculino, 17 anos, ditado  
marcado, 3º ano, escola particular)

Vogal média posterior alta /o/

(22) “O sonho me fez esquecer qualquer do maior que eu sentia.” (feminino, 14 anos, ditado  
não marcado, 9º ano, escola particular)

Os resultados encontrados estão apresentados na Tabela 7, a seguir:

**Tabela 7: Apagamento do -r final e ‘vogal precedente’ (geral)**

Vogal precedente	Ocorrências/Total	Percentual	Peso Relativo
Vogal média posterior baixa /ɔ/	40/611	6,5%	<b>0,741</b>
Vogal anterior alta /i/	130/755	17,2%	<b>0,681</b>
Vogal baixa /a/	369/3810	9,7%	<b>0,603</b>
Vogal média anterior alta /e/	139/2640	5,3%	0,368
Vogal média posterior alta /o/	40/1365	2,9%	0,315
Vogal média anterior baixa /ɛ/	19/322	5,9%	0,269

*Input: 0,021; Log likelihood: -1804.836; Significance: 0,002*

As vogais que favorecem o apagamento do -r final são /ɔ/, /i/, /a/ com pesos relativos de 0,741, 0,681, e 0,603, respectivamente. As vogais médias, em especial as anteriores /e/ e /ɛ/,

foram as que mais inibiram a regra de apagamento. Observa-se que os dados não se encontram tão bem distribuídos em relação a essa variável, o que dificulta a interpretação dos resultados.

Por isso, foi feita uma rodada amalgamada que pudesse esclarecer os dados acima sobre as vogais relevantes, as vogais já selecionadas para o fenômeno na escrita discente. Para isso, as vogais foram separadas em três fatores: vogal baixa /a/, vogal anterior /i, /ε/ e /e/ e vogal posterior /o/ e /ɔ/. A Tabela 8 apresenta a nova distribuição das vogais pela zona de articulação:

**Tabela 8: Apagamento do -r final e 'zona da articulação das vogais'**

Zona da articulação das vogais	Ocorrências/Total	Percentual	Peso Relativo
Vogal central /a/	369/3810	9,7%	<b>0,586</b>
Vogal posterior /o/ e /ɔ/	80/1976	4,0%	0,456
Vogal anterior /i/, /ε/ e /e/	288/3717	7,7%	0,435

*Input: 0.022; Log likelihood: -1836.415; Significance: 0.020*

Verificou-se, portanto, que a hipótese aventada para esse grupo de que as vogais posteriores favoreceriam o apagamento do -r final na escrita não foi totalmente confirmada, visto que não foi selecionado em primeiro lugar para este grupo de fatores e apresentou um peso relativo de 0,456, mais próximo do ponto neutro. Enquanto as vogais anteriores foram as que menos favoreceram, quando amalgamadas, a vogal que mais favoreceu foi a vogal /a/, com peso relativo de 0,586. Ainda assim, é bem possível que haja interação entre este grupo de fatores e a classe morfológica, já que um dos maiores números de dados ocorre com a vogal /a/, característica dos verbos de 1ª conjugação, que constituem maioria na língua portuguesa.

Para tentar esclarecer a distribuição acima, foram feitos *cross tabs* para verificar o apagamento quanto à 'classe gramatical' e à 'vogal precedente'. Os resultados para estas variáveis estão expostos na Tabela 9:

**Tabela 9: Cruzamento entre 'classe gramatical' e 'vogal precedente'**

Vogal Precedente	Pronome		Substantivo		Verbo		Adjetivo		Advérbio	
	Oc./Tot.	%	Oc./Tot.	%	Oc./Tot.	%	Oc./Tot.	%	Oc./Tot.	%
/o/	<b>24/327</b>	7	<b>16/969</b>	2	0/5	0	0/19	0	0/1	0
/a/	0/0	--	<b>72/951</b>	8	<b>278/2552</b>	11	0/1	0	<b>19/304</b>	6

/e/	0/0	--	0/4	0	<b>139/2629</b>	5	0/0	--	0/2	0
/ɛ/	<b>19/304</b>	6	0/4	0	0/3	0	0/1	0	0/2	0
/ɔ/	0/0	--	0/0	--	0/1	0	<b>18/310</b>	6	22/300	7
/i/	0/0	--	0/1	0	<b>130/752</b>	17	0/1	0	0/1	0
<b>Total</b>	43/631	7	88/1929	5	547/5942	9	18/332	5	41/610	7

A classe dos verbos foi a que apresentou a maior quantidade de dados de apagamento, sendo que todos eles foram constituídos de ‘verbo no infinitivo’. Os poucos casos de vocábulos ‘verbo não infinitivo’ mantiveram o -r final e foram descartados das rodadas. Como se pode verificar, a vogal /a/ prevaleceu na classe dos ‘verbos’, como previsto. Os vocábulos que continham as vogais /e/ e /i/ como segmentos precedentes também foram predominantemente verbos, como “*faze*” (fazer), “*tê*” (ter), “*se*” (ser), “*segui*” (seguir), “*e*” (ir), entre outros. O apagamento do -r nos vocábulos com o /ɔ/ aconteceu na classe dos ‘adjetivos’ e advérbios como em “*maio*” (maior), “*melho*” (melhor), este último, a depender do contexto em que se encontrava na frase, se advérbio ou adjetivo.

Sobre as vogais, ainda foi feita uma outra análise, uma rodada distribuída entre as vogais baixas /a/, /ɛ/ e /ɔ/ e as vogais altas /i/, /e/ e /o/. Esta rodada mostrou os seguintes resultados, que podem ser observados na Tabela 10:

**Tabela 10: Apagamento do -r final e ‘altura da vogal’**

Altura da vogal	Ocorrências/Total	Percentual	Peso Relativo
Vogal baixa /a/, /ɛ/ e /ɔ/	428/4743	9,0%	<b>0,576</b>
Vogal baixa /i/, /e/ e /o/	309/4760	6,5%	0,425

*Input: 0.022; Log likelihood: -1835.581; Significance: 0.022*

Diante das análises aqui expostas sobre o grupo selecionado da vogal precedente, vê-se que as vogais /ɔ/, /i/, /a/ (cf. Tabela 7) foram as mais significativas para o fenômeno do -r final dos vocábulos, no entanto, a depender da análise feita, seus comportamentos mudam. Embora elas estejam sempre em destaque, as análises oscilam um pouco se considerado as análises separadas e amalgamadas. Quando analisadas separadamente, as vogais /ɔ/ e /i/ são as mais favorecedoras. Já, em uma análise em que a vogal baixa /a/ é separada das vogais anteriores /i/, /ɛ/ e /e/ e das vogais posteriores /o/ e /ɔ/, ela se destaca. Considerando a análise das vogais altas

ou baixas, as baixas também se destacam. Tal comportamento variável se deve, provavelmente, à má distribuição dos dados, dificultando, assim, a interpretação dos resultados.

Nas análises já feitas por outros sociolinguistas sobre o fenômeno do apagamento do -r no final de vocábulo, na língua escrita ou falada, as vogais precedentes que mais se destacam são a vogal anterior alta /i/, a exemplo de Nascimento (2014), Alves (2015), Costa (2010), a vogal baixa /a/, presente também nos trabalhos de Oliveira (2001), Ribeiro (2013), Santos (2014), entre outros.

#### 3.1.1.4 Contexto subsequente

O contexto subsequente foi o quarto grupo de fatores linguísticos selecionado pelo programa e compreendia os contextos de vogal, consoante e do sinal de pontuação. Como não foi possível observar a pausa, já que o *corpus* é de língua escrita, foi incluída nessa análise um fator que está relacionado à língua escrita, como é o caso do sinal de pontuação. Para este fator foram considerados os seguintes sinais de pontuação: vírgula, ponto de exclamação, ponto de interrogação, ponto final, ponto e vírgula e reticências.

Objetivou-se com este grupo de fatores analisar se a presença ou ausência de elementos que estão dispostos à direita da ocorrência que está sendo analisada, do contexto seguinte ao vocábulo, interfere no processo de apagamento do -r final. Para este grupo, a hipótese aventada era a de que o contexto vocálico favoreceria o apagamento, pois há uma busca pelo padrão silábico CV (consoante-vogal) no PB. Diante de uma vogal que inicia a palavra seguinte, geralmente ocorre a ressilabação na fala, mas isso, no entanto, não aconteceu em todas as situações em que a vogal apareceu nesta pesquisa.

A seguir, estão alguns exemplos para este grupo:

##### Consoante

- (23) “vou explica melho para você entender.” (feminino, 16 anos, ditado marcado, 3º ano, escola particular)

##### Vogal

- (24) “[...] sonhei que pasava no vestibula e começava atrila o meu caminho para fazer sucesso na vida [...]” (masculino, 13 anos, ditado marcado, 6º ano, escola pública)

##### Sinal de Pontuação

- (25) “[...] aprender, sonhar, ir aluta e acredita.” (feminino, 10 anos, ditado marcado, 6º ano, escola pública)

Os resultados encontrados para esta variável estão na Tabela 11, a seguir:

**Tabela 11: Apagamento do -r final e 'contexto subsequente' (geral)**

Contexto subsequente	Ocorrências/Total	Percentual	Peso Relativo
Vogal	256/2232	11,5%	<b>0,611</b>
Consoante	260/3755	6,9%	0,491
Sinal de pontuação	221/3516	6,3%	0,439

*Input: 0,021; Log likelihood: -1804.836; Significance: 0,002*

A hipótese aventada para este grupo foi confirmada. Observa-se que favoreceram o apagamento as palavras cujos contextos subsequentes se constituíam de vogais, com peso relativo de 0,611. Por outro lado, o sinal de pontuação foi o fator mais inibidor, com peso relativo de 0,439, seguido da consoante, com peso relativo de 0,491. Esse resultado na escrita pode ser devido à forma como os professores ditaram os parágrafos. É bem possível que alguns deles tenham feito “pausas” (embora estas não existam na escrita) no momento em que o texto foi lido. Como os dados não foram gravados, há uma impossibilidade de maiores esclarecimentos para este grupo.

No entanto convém tentar esclarecer o resultado para o contexto subsequente. Desta forma foi feito um cruzamento entre os grupos 'contexto subsequente' e o 'gênero textual' e os dados estão apresentados na Tabela 12:

**Tabela 12: Cruzamento entre 'contexto subsequente' e 'gênero textual'**

Gênero textual	Consoante		Sinal de Pontuação		Vogal	
	Oc./Tot.	%	Oc./Tot.	%	Oc./Tot.	%
Ditado não marcado	<b>114/1600</b>	<b>7</b>	<b>126/1673</b>	<b>8</b>	<b>130/997</b>	<b>13</b>
Carta	<b>55/591</b>	<b>9</b>	<b>13/153</b>	<b>8</b>	<b>24/277</b>	<b>9</b>
Ditado marcado	91/1564	6	82/1690	5	<b>102/958</b>	<b>11</b>
<b>Total</b>	260/3755	7	221/3516	6	256/2232	11

Observando a tabela do cruzamento acima, verifica-se que quando os dados do contexto subsequente foram consoantes houve uma prevalência de ocorrências diante de gêneros menos monitorados, na carta com um percentual de 9% e no ditado não marcado com 9%. Esse mesmo resultado para a consoante repete-se com o sinal de pontuação, porém com

8% cada. O que chama a atenção aqui é que, de fato, o apagamento do -r final tem ocorrência nos três gêneros textuais, principalmente nos ditados, em especial no não marcado, atingindo 13% dos dados analisados. Confirma-se a hipótese de que a vogal como segmento subsequente, sem os contextos em que a ressilabação aconteceu, foi mais relevante e esteve bastante presente independentemente do gênero textual analisado nesta pesquisa.

### 3.1.1.5 Gênero textual: variável externa

O quinto grupo de fatores selecionado pelo programa foi a variável externa gênero textual. Para este grupo, a hipótese aventada era a de que o gênero carta, por ser mais livre e menos monitorado, apresentasse maior índice de apagamento do -r no final de vocábulos, enquanto o ditado, mais monitorado, tenderia à manutenção do rótico. Ainda em relação ao ditado, que foi feito duas vezes – na primeira aplicação, o professor não pronunciou os /R/ finais; na segunda, articulou todos os /R/ finais –, esperava-se mais apagamento na primeira atividade.

Seguem dados colhidos nas três atividades realizadas:

#### Carta

(26) “minhas férias eu fui pra Salvado fiquei na casa do moço tio [...]” (masculino, 11 anos, carta, 6º ano, escola pública)

#### Ditado não marcado

(27) “vou explica melho para você entende.” (feminino, 14 anos, ditado não marcado, 9º ano, escola pública)

#### Ditado marcado

(28) “[...]Sonhei que passava no vestibula e começava a trilhar o meu caminho[...].” (masculino, 11 anos, ditado marcado, 6º ano, escola particular)

Os resultados encontrados estão expostos na Tabela 13, a seguir:

**Tabela 13: Apagamento do -r final x ‘gênero textual’ (geral)**

Gênero textual	Ocorrências/Total	Percentual	Peso Relativo
Ditado não marcado	370/4270	8,7%	<b>0,552</b>
Carta	92/1021	9,0%	<b>0,520</b>

Ditado marcado	275/4212 <sup>23</sup>	6,5%	0,442
----------------	------------------------	------	-------

*Input: 0,021; Log likelihood: -1804.836; Significance: 0,002*

Os resultados para a variável 'gênero textual' confirmam a hipótese levantada, pois os gêneros menos monitorados foram os que apresentaram pesos relativos maiores em relação ao ditado marcado. Assim, embora o gênero 'carta' não tenha sido o que mais favoreceu o apagamento, mesmo sendo o gênero mais livre entre os três analisados, ele foi considerado relevante na amostra. A carta teve peso relativo de 0,520. Quanto ao ditado, o não marcado (primeira aplicação, sem pronúncia dos /R/ finais pelo professor) foi o que mais favoreceu a regra de apagamento, com peso relativo de 0,552. Já o ditado marcado (segunda aplicação, com pronúncia dos /R/ finais pelo professor) apresentou índices um pouco mais baixos em relação ao não marcado, com peso relativo de 0,442. Os pesos relativos, mesmo com valores próximos, mostram que houve um leve aumento do apagamento no ditado não-marcado do que na carta, o que pode indicar que os alunos transcreveram a fala do professor.

Os dados de escrita aqui se encontram consonantes com os dados de Oushiro e Mendes (2014) quanto ao grau de monitoramento. Visto a natureza da pesquisa deles, um tanto variada, pois trabalham com dados de fala em São Paulo, a taxa de apagamento nos quatro estilos analisados por eles (conversação, depoimento, notícia de jornal e lista de palavras) mostraram que o apagamento aconteceu em todos os estilos, mas mais frequentemente nos estilos menos monitorados. Esta mesma relação pode ser feita aqui, já que houve ocorrências em todos os gêneros textuais e prevaleceram nas situações que não necessitavam de maior cuidado (carta e ditado não marcado) pelo aluno.

Foram feitos cruzamentos entre as variáveis 'gênero textual' e 'rede de ensino' para uma análise mais estreita da atuação dos fatores no fenômeno do apagamento. Os dois grupos de fatores analisados conjuntamente estão com seus resultados apresentados na Tabela 14:

<sup>23</sup> A diferença existente entre o total de dados do ditado marcado e do não marcado deve-se ao não registro do vocábulo pelo aluno no momento da realização do ditado, visto que a orientação dada pela pesquisadora ao professor responsável pela aplicação era de que a palavra fosse verbalizada, permitindo, se fosse o caso, a repetição da palavra apenas uma única vez.

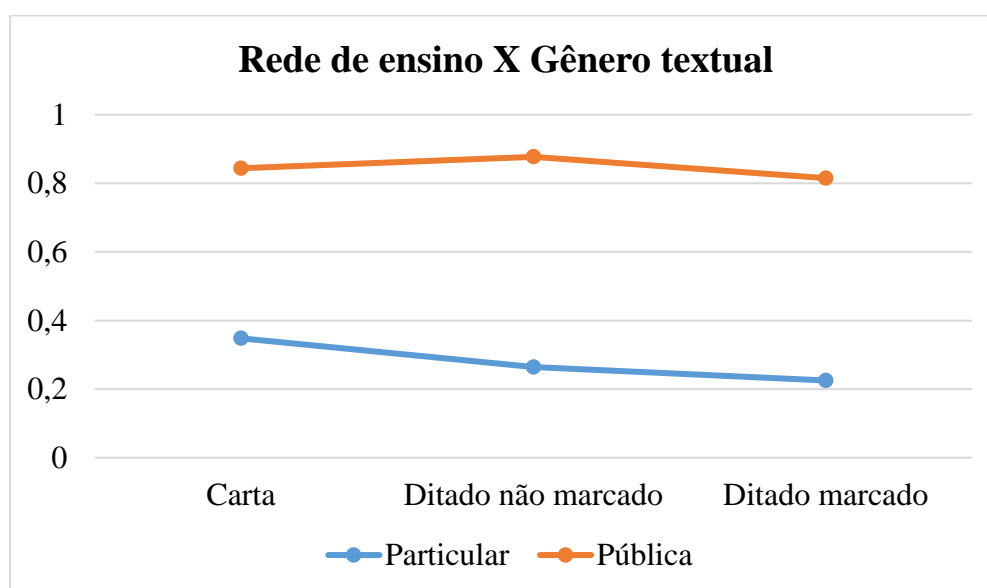


**Tabela 14: Cruzamento entre o 'gênero textual' e a 'rede de ensino'**

Gênero Textual	Rede de Ensino					
	Particular			Pública		
	%	Apagamento/Total	Peso Relativo	%	Apagamento/Total	Peso Relativo
Carta	2,7	17/638	0,349	19,6	75/383	<b>0,845</b>
Ditado não marcado	1,4	38/2638	0,264	20,3	332/1632	<b>0,877</b>
Ditado marcado	1,2	30/2568	0,225	14,9	245/1644	<b>0,814</b>

*Input: 0,021; Log likelihood: -1802.922; Significance: 0,002*

A partir do cruzamento dos grupos 'rede de ensino' e 'gênero textual', é possível verificar que a escola pública é de longe a maior responsável pelos apagamentos do -r final ocorridos nas produções escolares feirenses com pesos relativos que ultrapassam os 0,800. Para os alunos da rede pública quase não há diferença na escrita de -r quanto ao gênero textual, enquanto que para os alunos da rede particular sim. Os pesos relativos referentes à escola particular apontam um acréscimo paulatino da marcação do -r à medida que o gênero textual solicita um maior grau de atenção pelos alunos, um monitoramento maior no registro da escrita culta. Para uma melhor visualização, esses dados estão apresentados no Gráfico 4, a seguir.



**Gráfico 4: Apagamento do -r final em cruzamento entre 'rede de ensino' e 'gênero textual' (pesos relativos)**

Como pode ser visto no Gráfico 4, os alunos da rede particular apresentaram índices mais altos de apagamento nos gêneros mais livres e, à medida que a linguagem requisitava mais atenção, houve claramente a adequação na escrita por eles. Com os alunos da escola pública vê-se um ligeiro aumento do apagamento do gênero carta para o ditado não marcado, no entanto mostraram um declínio do apagamento em direção ao ditado mais monitorado, o que lhes confere certa semelhança com o ditado marcado da escola particular. Na escrita dos alunos da rede pública quase não há diferenciação nos gêneros textuais.

### 3.1.1.6 Série/Ano escolar

O sexto grupo de fatores sociais selecionado foi a série/ano escolar e para este grupo a hipótese aventada era a de que quanto maior o nível de escolaridade do informante, menor seria o índice de apagamento do -r no final de vocábulo, considerando o papel da escola na aquisição da escrita e da norma considerada padrão ou culta. Assim, quanto mais escolarizado o informante, maior o uso da variedade padrão, visto que os alunos, como é o caso dos estudantes que estão no 3º ano do Ensino Médio, encontram-se no final de um ciclo escolar e estão se preparando para os exames externos, que exigem um monitoramento maior da escrita e o uso de formas não estigmatizadas.

Seguem exemplos de dados por série/ano escolar:

#### 6º Ano

(29) “é preciso estudar, aprender, sonhar, e [ir]a luta e acreditar.” (masculino, 11 anos, ditado não marcado, 6º ano, escola particular)

#### 9º Ano

(30) “[...] e no fim de ano. fui pra igreja passa o fim de ano com amigos e irmãos.” (feminino, 14 anos, carta, 9º ano, escola pública)

#### 3º Ano

(31) “Espero que no São Pedro você possa esta aqui para nós nos divertimos juntos” (masculino, 17 anos, carta, 3º ano, escola particular)

Os resultados encontrados para essa variável social estão na Tabela 15, a seguir:

**Tabela 15: Apagamento do -r final e ´ano escolar/série´ (geral)**

<b>Série/ano escolar</b>	<b>Ocorrências/Total</b>	<b>Percentual</b>	<b>Peso Relativo</b>
6º Ano do EF II	538/3744	14,4%	<b>0,748</b>
9º Ano do EF II	152/2676	5,7%	<b>0,509</b>
3º Ano do EM	47/3083	1,5%	0,205

*Input: 0,021; Log likelihood: -1804.836; Significance: 0,002*

Conforme o esperado, quando aumenta a escolarização, o índice de apagamento do -r final na escrita diminui nas escolas analisadas. Os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II são os que mais favorecem a regra de apagamento, com peso relativo de 0,748. E os alunos do 3º ano do Ensino Médio, os mais escolarizados, são os que mais inibem a regra, com peso relativo de 0,205. Note-se que os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, os de escolarização intermediária, ainda favoreceram bem timidamente o apagamento do -r final, o que pode ser um sinal de aproximação futura com os resultados dos alunos em fase final de escolarização.

Há que se destacar que os alunos do 6º ano são os mais jovens, têm menos tempo de escolarização e ainda estão adquirindo a escrita, pelo menos a escrita formal ou padrão. Já os alunos do 3º ano do Ensino Médio, no último estágio escolar, estão, além de mais escolarizados, em fase de preparação para os exames que dão acesso ao Ensino Superior, como os vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o que lhes exige maior atenção às regras da escrita.

Os resultados aqui apresentados sobre a variável escolaridade corroboram os estudos de Santos (2014), que analisou a fala culta e popular de Feira de Santana mostrando que os menos escolarizados (ensino fundamental) favorecem o fenômeno do apagamento do /R/. Em trabalhos de *corpora* escritos envolvendo o espaço escolar, como os de Costa (2010) em Catu e Ribeiro (2013), também estão consonantes com os resultados desta pesquisa.

Foi feito um cruzamento entre a variável ´série/ano escolar` e ´sexo/gênero´ para que fosse possível entender melhor os resultados encontrados. O novo grupo `série/ano escolar x sexo/gênero´ foi o segundo grupo considerado o mais importante pelo programa, ficando apenas atrás do grupo da rede de ensino. Os valores estão apresentados na Tabela 16, a seguir:

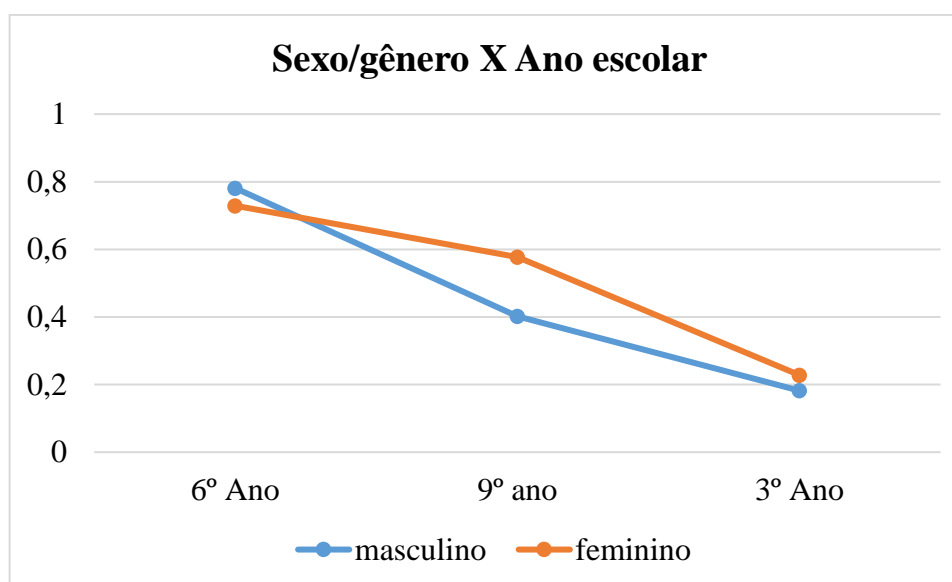
**Tabela 16: Cruzamento entre o 'ano escolar/série' e o 'sexo/gênero'**

Ano escolar/série	Sexo/gênero					
	Masculino			Feminino		
	%	Apagamento/Total	Peso Relativo	%	Apagamento/Total	Peso Relativo
6º Ano EF II	13,0	191/1468	<b>0,781</b>	15,2	347/2276	<b>0,729</b>
9º ano EF II	4,6	49/1067	0,402	6,4	103/1609	<b>0,577</b>
3º Ano EM	1,4	21/1494	0,182	1,6	26/1589	0,228

*Input 0.021; Log likelihood -1794.329; Significance 0.005*

Fazendo uma análise da interação entre as variáveis 'ano escolar/série' e 'sexo/gênero', pode-se afirmar que as séries iniciais do EF II são aquelas que mais favoreceram o apagamento do -r final, com uma pequena distinção do sexo/gênero, masculino ou feminino. No 9º ano do EF II, apenas as meninas favoreceram timidamente o apagamento do segmento fônico na escrita.

Fica evidente, portanto, que à proporção que meninos e meninas avançam para as séries posteriores, o apagamento é mais inibido nos dois grupos e em todas as séries. No Gráfico 5, a seguir, há uma demonstração dos dados e é visível o decréscimo dos valores para o apagamento à medida que o grau de escolaridade aumenta.



**Gráfico 5: Frequência do apagamento do -r final em cruzamento entre 'sexo/gênero' e 'ano escolar' (pesos relativos)**

No Gráfico 5, pode-se perceber ainda que há uma diferença no comportamento linguístico entre o sexo masculino e o feminino apenas nas turmas do 9º ano. Essa diferenciação

pode ser explicada, possivelmente, pela fase em que os estudantes se encontram, a adolescência, em que meninos e meninas costumam ter conflitos entre si. No sexto e terceiros anos, os alunos que entram no EF II ou saem do EM compartilham objetivos relativamente parecidos. Os primeiros, ainda mais infantis, brincam e se relacionam bem. Os últimos, já quase adultos, buscam primordialmente terminar um ciclo de estudos, passar em exames, construir uma carreira e ter um emprego. É então na fase do 9º ano, em que ainda não há um panorama mais definido para caracterizar esse grupo, que pode haver essa distinção.

Por ora, pode-se concluir que a escola tem cumprido o seu papel na ampliação do repertório linguístico no que concerne à aquisição de variedades mais cultas, pelo menos nos dados aqui analisados, pois, à medida que os alunos avançam para as séries finais da Escola Básica, os desvios em relação à língua padrão diminuem sensivelmente na escrita, sejam eles meninos ou meninas.

**Tabela 17: Cruzamento entre o 'ano escolar' e 'gênero textual'**

<b>Gênero textual</b>	<b>Sexto</b>		<b>Nono</b>		<b>Terceiro</b>	
	Oc./Tot.	%	Oc./Tot.	%	Oc./Tot.	%
Ditado não marcado	<b>251/1657</b>	<b>15</b>	<b>97/1228</b>	<b>8</b>	<b>22/1385</b>	<b>2</b>
Carta	<b>66/437</b>	<b>15</b>	<b>16/223</b>	<b>7</b>	<b>10/361</b>	<b>3</b>
Ditado marcado	<b>221/1650</b>	<b>13</b>	39/1225	3	15/1337	1
<b>Total</b>	538/3744	14	152/2676	6	47/3083	2

No cruzamento acima, é possível perceber que na primeira série/ano escolar do Ensino Fundamental II todos os gêneros textuais analisados tiveram uma alta porcentagem de apagamento do -r final, superando os 13%. Os dados mais elevados são dos gêneros menos monitorados. As séries do nono e terceiros anos não foram tão favorecedoras ao fenômeno do apagamento do -r final. Sobre o nono ano, a porcentagem maior (8%) aconteceu no ditado não marcado e quase não houve diferença do gênero carta, pois os valores são muito aproximados. O terceiro ano, o ano que menos favoreceu os casos de apagamento, não ultrapassou os 3%, valor encontrado na produção textual carta apenas.

### 3.1.1.7 Rede de ensino

A rede de ensino foi a sétima variável selecionada pelo programa *Goldvarb X*. O objetivo de considerar esta variável possibilitaria verificar se de fato existem comportamentos linguísticos diferentes entre alunos oriundos da escola pública e da escola particular. A hipótese aventada para este grupo era a de que os alunos da escola particular utilizariam a variante padrão com maior frequência, já que, com base em dados alarmantes veiculados na mídia, há diferenças na qualidade de serviços ofertados nessas duas redes.

Abaixo, seguem exemplos de dados por rede de ensino:

#### Particular

(32) “[...] é preciso estudar, aprender, sonhar, e [ir]a lutar e acreditar.” (masculino, 18 anos, ditado marcado, 3º ano, escola particular)

#### Pública

(33) “[...] é preciso, estudar, apreder, sonha e [ir] a luta e acredita.” (masculino, 14 anos, ditado não marcado, 9º ano, escola pública)

Os resultados encontrados para essa variável social estão na Tabela 18, a seguir:

**Tabela 18: Apagamento do -r final e ‘rede de ensino’ (geral)**

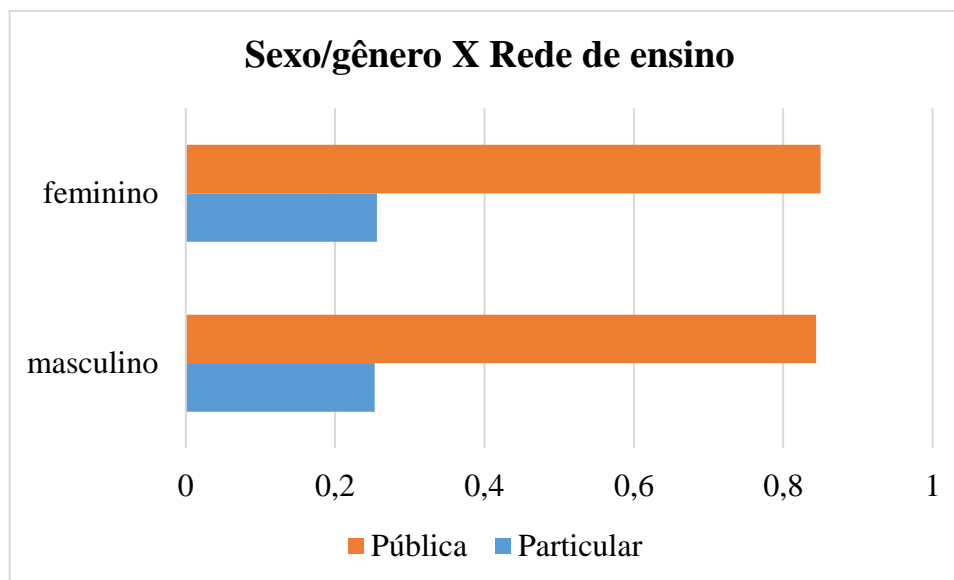
Rede de Ensino	Ocorrências/Total	Percentual	Peso Relativo
Pública	652/3659	17,8%	<b>0,847</b>
Particular	85/5844	1,5%	0,255

*Input: 0,021; Log likelihood: -1804.836; Significance: 0,002*

Conforme o esperado, a rede pública foi a que mais favoreceu o apagamento do -r final na escrita tanto em valor percentual quanto em peso relativo. Mesmo não possuindo um valor percentual tão elevado, a escola pública favoreceu o fenômeno do apagamento do -r final com um peso relativo bastante alto, de 0,847, enquanto na escola particular prevaleceu a manutenção do -r. Fica evidente, assim, que a hipótese para este grupo foi confirmada.

Os dados aqui apresentados deixam de ser apenas hipóteses e assustadoramente vêm corroborar as impressões de um senso comum como também de notícias/divulgações nas diversas mídias em todo o país sobre as diferenças entre as redes públicas e particular, como já discutido na apresentação das variáveis no Capítulo 2.

No Gráfico 6, a seguir, é apresentado um cruzamento entre as variáveis 'rede de ensino' e 'sexo/gênero'.



**Gráfico 6: Frequência do apagamento do -r final em cruzamento entre 'sexo/gênero' e 'rede de ensino' (pesos relativos)**

Conforme o gráfico anterior, percebe-se que basicamente não há diferença entre o comportamento linguístico dos meninos e meninas. Ambos possuem comportamentos muito parecidos, com um tímido aumento para a escrita das meninas no que concerne ao apagamento do -r final. É notável, então, que a rede de ensino pública tem sido a grande favorecedora do fenômeno na escrita feirense, seguida da série escolar, 6º ano do EF II, já analisada na seção anterior.

#### 3.1.1.8 Origem dos pais e filhos

O último grupo selecionado pelo *Goldvarb X* foi o da origem dos pais e filhos. O controle deste grupo de fatores foi feito com o intuito de verificar possíveis diferenças no uso linguístico de feirenses e não feirenses ou possíveis diferenças a depender da origem dos pais do informante. A hipótese para este grupo era a de que, independentemente da naturalidade dos pais, o apagamento do -r ocorre de maneira generalizada, resultado de um reflexo da fala na escrita de pessoas naturalizadas em Feira de Santana, assim como na escrita de pessoas de outras localidades.

A seguir, seguem exemplos para os seis fatores controlados:

Feirense, 2 pais não feirenses

(34) “[...] aquela parceria para fazer as coisas, jogar bola, tentar surfa, dar saltos na piscina [...]” (masculino, 18 anos, carta, 3º ano, escola particular)

Feirense, 2 pais feirenses

(35) “[...] um dia eu chego lá para comemora, não é mesmo?.” (feminino, 14 anos, ditado não marcado, 9º ano, escola pública)

Não feirense, 2 pais não feirenses

(36) “O sonho me fez esquecer qualque Dor maior que eu sentia. (feminino, 11 anos, ditado não marcado, 6º ano, escola particular)

Feirense, 1 pai feirense

(37) “[...] nas suas ferias vamos passa mossas fereas juntas vem pra cá pra casa [...]” (feminino, 12 anos, carta, 6º ano, escola pública)

Não feirense, 1 pai feirense

(38) “[...] foi direto para o hotel descansar um pouco para quando desse 6 horas, irmos comer e da uma volta pra conhecer [...]” (feminino, 15 anos, carta, 9º ano, escola particular)

Não feirense, 2 pais feirenses

(39) “[...] é preciso, estudar, apreder, sonha e a luta e acredita.” (feminino, 11 anos, ditado marcado, 6º ano, escola particular)

Na Tabela 19, são expostos os resultados encontrados para cada uma das variantes.

**Tabela 19: Apagamento do -r final x 'origem dos pais e filhos' (geral)**

<b>Origem dos pais e filhos</b>	<b>Oc./Total</b>	<b>Percentual</b>	<b>Peso Relativo</b>
Não feirense, 1 pai feirense	52/837	6,2%	<b>0,612</b>
Feirense, 2 pais feirenses	324/3230	10%	<b>0,508</b>
Feirense, 2 pais não feirenses	99/1626	6,1%	0,500
Feirense, 1 pai feirense	201/3082	6,5%	0,489
Não feirense, 2 pais feirenses	2/127	1,6%	0,449
Não feirense, 2 pais não feirenses	59/600	9,8%	0,371

*Input: 0,021; Log likelihood: -1804.836; Significance: 0,002*



Observando a Tabela 19, nota-se que, independentemente de sua origem ou de sua família (feirense ou não feirense), os alunos apresentaram comportamentos linguísticos parecidos. Cabe destaque ao fato de que os alunos cujos pais não são feirenses foram os que menos apagaram o -r final. A escrita de aluno não feirense com um dos pais também não feirense foi a que mais favoreceu a aplicação da regra de apagamento, com peso relativo de 0,612

Diante dos resultados apresentados sobre a origem dos pais e filhos, foi feita uma outra rodada dos dados no programa *Goldvarb X*, com amalgamações para amenizar a má distribuição dos dados. Assim, procurou-se combinar os 2 pais feirenses, os pais não feirenses e 1 pai feirense independentemente da origem dos filhos. Foi possível encontrar apenas valores percentuais visto que o programa no momento da combinação não considerou esse grupo relevante para gerar os pesos relativos. Os novos resultados são mostrados a seguir na Tabela 20.

**Tabela 20: Apagamento do -r final x 'origem dos pais' (geral)**

<b>Origem dos pais</b>	<b>Oc./Total</b>	<b>Percentual</b>
2 Pais feirenses	326/3357	9,7%
Pais não feirenses	158/2226	7,1%
1 Pai feirense	253/3919	6,5%

*Input: 0,021; Log likelihood: -1814.909; Significance: 0,000*

Na Tabela 20, os alunos/filhos cujos pais são feirenses são os que mais tendem a usar a forma não padrão na escrita. Este resultado é também verificado na Tabela 19 quando se tem um peso relativo de 0,508 para filhos feirenses com 2 pais feirenses e peso relativo de 0,612 para filho não feirense com 1 pai feirense. Talvez, com a ampliação da amostra, esta variável possa ser melhor explorada, já que Feira de Santana é uma cidade em situação de constante contato dialetal desde a sua origem.

### **3.1.2 Resultados gerais do apagamento do -r em posição final de vocábulo**

Considerando as análises já feitas nas seções anteriores deste Capítulo, apresenta-se, na Tabela 21, a seguir, um panorama geral do fenômeno do apagamento do -r na escrita feirense e a atuação dos grupos de fatores selecionados para a aplicação da regra de apagamento analisada.

**Tabela 21: Resultado geral do apagamento do -r em posição final de vocábulo nas redes pública e particular**

<b>Fatores Seleccionados</b>				
<b>Grupos de fatores</b>	<b>Variantes</b>	<b>Apagamento/ Total</b>	<b>%</b>	<b>P. R.</b>
<b>Classe de palavras</b>	Pronome	43/631	6,8%	<b>0,797</b>
	Verbo infinitivo	547/5942	9,2%	<b>0,559</b>
	Advérbio	41/610	6,7%	0,382
	Substantivo	88/1929	4,6%	0,296
	Adjetivo	18/332	5,4%	0,289
<b>Número de Sílabas do vocábulo</b>	Polissílabo	121/943	12,8%	<b>0,655</b>
	Monossílabo	152/2036	7,5%	<b>0,571</b>
	Trissílabo	189/2404	7,9%	<b>0,546</b>
	Dissílabo	275/4120	6,7%	0,402
<b>Vogal Precedente</b>	Vogal média posterior baixa /ɔ/	40/611	6,5%	<b>0,741</b>
	Vogal anterior alta /i/	130/755	17,2%	<b>0,681</b>
	Vogal baixa /a/	369/3810	9,7%	<b>0,603</b>
	Vogal média anterior alta /e/	139/2640	5,3%	0,368
	Vogal média posterior alta /o/	40/1365	2,9%	0,315
	Vogal média anterior baixa /ɛ/	19/322	5,9%	0,269
<b>Contexto subsequente</b>	Vogal	256/2232	11,5%	<b>0,611</b>
	Consoante	260/3755	6,9%	0,491
	Sinal de Pontuação	221/3516	6,3%	0,439
<b>Gênero textual</b>	Ditado não marcado	370/4270	8,7%	<b>0,552</b>
	Carta	92/1021	9,0%	<b>0,520</b>
	Ditado marcado	275/4212	6,5%	0,442
<b>Escolaridade/ Ano</b>	6º ano EF II	538/3744	14,4%	<b>0,748</b>
	9º ano EF II	152/2676	5,7%	<b>0,509</b>
	3º ano EM	47/3083	1,5%	0,205
<b>Rede de ensino</b>	Pública	652/3659	17,8%	<b>0,847</b>
	Particular	85/5844	1,5%	0,255
<b>Origem dos pais e filhos</b>	Não feirense, 1 pai feirense	52/837	6,2%	<b>0,612</b>
	Feirense, 2 pais feirenses	324/3230	10%	<b>0,508</b>
	Feirense, 2 pais não feirenses	99/1626	6,1%	0,500
	Feirense, 1 pai feirense	201/3082	6,5%	0,489
	Não feirense, 2 pais feirenses	2/127	1,6%	0,449
	Não feirense, 2 pais não feirenses	59/600	9,8%	0,371

### 3.1.3 Variáveis descartadas pelo programa *Goldvarb X*

Dos grupos de fatores considerados, o programa *Goldvarb X* descartou 2 linguísticos e 2 sociais. Os grupos descartados para a análise do rótico na posição final são apresentados e têm seus resultados discutidos nas seções seguintes, considerando apenas seus valores percentuais.

#### 3.1.3.1 Zona de articulação da consoante subsequente

O primeiro grupo descartado pelo programa foi a zona de articulação da consoante subsequente. As zonas de articulação consideradas foram a bilabial, a labiodental, a alveolar, a palatal e a velar. A hipótese para o controle dessa variável era a de que as consoantes velares, por assimilação, favorecessem o apagamento do -r.

Conforme já indicado em seção anterior, as consoantes palatais apresentaram *knockout*, com 100% de marcação do -r e foram retiradas das rodadas.

Seguem exemplos que ilustram essa variável:

#### Bilabial

(40) “e começava a trilha meu caminho para fazer sucesso na vida[...]” (feminino, 12 anos, ditado não marcado, 6º ano, escola pública)

#### Alveolar

(41) “[...] para vese [ver se] te que te, acima de tudo, amo. (feminino, 15 anos, ditado não marcado, 9º ano, escola pública)

#### Velar

(42) “O que eu mais gostei, além de está com minha família e amigos, tínhamos nossa própria liberdade [...]” (masculino, 17 anos, carta, 3º ano, escola particular)

#### Labiodental

(43) “persebi que devemos pems que para quscer e se [ser] felis, e presizo [...]” (masculino, 11 anos, ditado marcado, 6º ano, escola pública)

Os resultados encontrados estão na Tabela 22, a seguir:

**Tabela 22: Apagamento do -r final x 'zona de articulação da consoante subsequente' (geral)**

Zona de articulação da consoante subsequente	Ocorrências/Total	Percentual
Bilabiais	94/1202	7,8%
Velares	71/1002	7,1%
Alveolares	78/1195	6,5%
Labiodental	17/344	4,9%

*Input: 0,021; Log likelihood: -1804.836; Significance: 0,002*

Na Tabela 22, não aparecem os dados das vogais, permanecendo um total de 3743 dados de consoantes, por isso os valores para este grupo encontram-se diferentes. Neste estudo, diante das consoantes bilabiais foi o contexto em que mais ocorreu o apagamento do -r final, com um percentual de 7,8% e seguido das velares, com um percentual de 7,1%. Mesmo que a zona de articulação da consoante subsequente não tenha sido selecionada pelo programa *Goldvarb X*, os resultados percentuais podem contribuir para a hipótese aventada, pois diante de consoantes velares o apagamento do -r, que quando articulado também é velar, é bastante frequente.

### 3.1.3.2 Modo de articulação da consoante subsequente

O segundo grupo de fatores linguísticos descartado pelo *Goldvarb X* foi o modo de articulação da consoante subsequente, grupo que compreende as consoantes oclusivas, africadas, fricativas, nasais e laterais.

Esperava-se que as consoantes fricativas em vocábulos subsequentes favorecessem o apagamento do -r, hipótese considerada para os dados de fala em grupos de força pela semelhança articulatória entre estas e o /R/.

Nos dados do *corpus* desta pesquisa, não houve ocorrências de -r final diante de vocábulo iniciado por consoante africada. Assim, foram processados apenas os dados de -r final diante de vocábulos iniciados por consoantes oclusivas, fricativas, nasais e laterais, contextos exemplificados a seguir:

#### Oclusiva

(44) “Quero aproveita bastante das minhas fereas” (feminino, 14 anos, carta, 9º ano, escola pública)

## Fricativa

(45) “Pecepi que devemos pesar que, para cresce e ce [ser] feliz.” (feminino, 15 anos, ditado não marcado, 9º ano, escola pública)

## Nasal

(46) “[...] um dia eu chego lá para comemora não é mesmo” (feminino, 15 anos, ditado não marcado, 9º ano, escola particular)

## Lateral

(47) “[...] tão doce quanto açúca limdo como uma flor” (masculino, 11 anos, ditado marcado, 6º ano, escola pública)

Os resultados encontrados estão expostos na Tabela 23:

**Tabela 23: Apagamento do -r final e ´modo de articulação da consoante subsequente´  
(geral)**

Modo de articulação da consoante subsequente	Ocorrências/Total	Percentual
Laterais	3/22	13,6%
Nasais	64/817	7,8%
Oclusivas	139/1898	7,3%
Fricativas	54/1007	5,4%

*Input: 0,021; Log likelihood: -1804.836; Significance: 0,002*

Considerando os modos de articulação da consoante inicial do vocábulo subsequente, houve mais apagamento do rótico diante das laterais, em 13,6% dos dados. Diante das nasais e das oclusivas o apagamento atingiu entre 7% e 8% dos dados. Já diante de fricativas houve menos apagamento, com percentual de apenas 5,4% dos dados.

### 3.1.3.3 Sonoridade da consoante subsequente

Controlou-se a sonoridade da consoante subsequente em vozeada e desvozeada, conforme exemplos a seguir:

## Vozeada

(48) “Tio, devagar, um dia eu chego lá para comemora não é mesmo?” (feminino, 11 anos, ditado não marcado, 6º ano, escola pública)

## Desvozeada

(49) “O sonho me fez esquecer qualquer dor maio que eu tinha.” (feminino, 13 anos, ditado não marcado, 9º ano, escola particular)

A Tabela 24, a seguir, apresenta os resultados encontrados para este grupo de fatores:

**Tabela 24: Apagamento do -r final e ‘sonoridade da consoante subsequente’ (geral)**

Sonoridade da consoante subsequente	Ocorrências/Total	Percentual
Vozeada	97/1261	7,7%
Desvozeada	163/2483	6,6%

*Input: 0,021; Log likelihood: -1804.836; Significance: 0,002*

É possível perceber que, de fato, a sonoridade da consoante subsequente não tem significância estatística no apagamento do -r final. Pelos percentuais obtidos, diante de um vocábulo iniciado por consoante sonora, houve apenas um leve aumento do índice de apagamento.

## 3.1.3.4 Sexo/gênero

A variável `sexo/gênero` é uma das variáveis sociais clássicas nos estudos sociolinguísticos. Como homens e mulheres têm papéis e comportamentos diferenciados na sociedade, essas diferenças devem se refletir também nos usos linguísticos.

Assim, esperava-se encontrar diferenças na escrita dos alunos meninas e meninos quanto ao apagamento do -r em final de vocábulos.

São exemplos de dados coletados dos dois sexos:

## Masculino

(50) “Vou explica melhor pra voçe entende.” (masculino, 11 anos, ditado não marcado, 6º ano, escola pública)

## Feminino

(51) “[...] é preciso estudar, aprender, sonhar, e [ir] a luta e acreditar. (feminino, 13 anos, ditado não marcado, 9º ano, escola particular)

Os resultados encontrados nesta pesquisa estão na Tabela 25.

**Tabela 25: Apagamento do -r final e ‘sexo/gênero’ (geral)**

<b>Sexo/gênero</b>	<b>Ocorrências/Total</b>	<b>Percentual</b>
Feminino	476/5474	8,7%
Masculino	261/4029	6,5%

*Input: 0,021; Log likelihood: -1804.836; Significance: 0,002*

Tanto em termos de número de ocorrências como em termos percentuais, os resultados para meninos e meninas são muito próximos, motivo pelo qual essa variável deve ter sido descartada pelo programa *Goldvarb X*. Os dados de Santos (2014), ao trabalhar a fala culta e popular da cidade de Feira de Santana, já apontaram resultados semelhantes a este, pois os informantes tanto do sexo/gênero masculino e feminino apresentaram o mesmo valor percentual de 98% dos dados de supressão do /R/ em posição final, sendo, assim, essa variável irrelevante para o apagamento do -r. Conforme o Gráfico 5, a pequena diferença só se deu entre os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II. Todavia percebe-se um ligeiro aumento do índice percentual de apagamento na escrita feminina, o que pode sugerir, contrariamente à hipótese aventada, que os meninos dispensam maior atenção à escrita na escola do que as meninas.

#### 4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS SOBRE O APAGAMENTO DO -R FINAL NA ESCOLA PÚBLICA

Neste capítulo, apresentam-se os resultados da escola pública obtidos através de uma análise dos dados gerados pelo programa estatístico *Goldvarb X*. As análises foram feitas com base nas produções escolares, ditados marcados e não marcados e do gênero carta de alunos de uma escola pública da cidade de Feira de Santana, compreendendo as turmas do 6º e do 9º anos do Ensino Fundamental II e do terceiro ano do Ensino Médio. No total, foram analisados dados de 60 estudantes, sendo que 28 alunos pertenciam ao sexto ano, 17 ao nono ano e 15 ao terceiro ano. Também foram considerados para esta análise os alunos que nasceram e sempre viveram na cidade de Feira de Santana bem como aqueles que só nasceram em outra região mas que afirmaram na ficha do informante a total permanência e crescimento na cidade de Feira de Santana.

Foram retiradas das amostras as palavras que tinham origem estrangeira além de algumas expressões cujos contextos fonológicos favoreceriam a ressilabação dos termos, o que também tornaria a escrita do -r final categórica.

As ocorrências do -r em posição de coda final totalizaram 3659 dados, os quais foram submetidos para a primeira rodada no programa *Goldvarb X*. Não diferentemente das rodadas da análise geral, algumas alterações foram necessárias para a resolução dos problemas de *knockouts* apontados pelo programa em alguns grupos de fatores no arquivo de condições, a saber:

- (a) Retirou-se o grupo 2, 'tipo de palavra' por não ter havido dados de palavras compostas;
- (b) No grupo 3 – 'classe de palavras' –, ocorreram dois *knockouts*. Os fatores 'preposição' (17 dados) e 'verbo não infinitivo' (03 dados) não tiveram valores representativos para esta amostra e foram descartados das rodadas. Vale ressaltar ainda que os dois fatores apontados não apresentaram nenhum caso de apagamento do -r final;
- (c) Retirou-se o grupo 13, 'rede de ensino', pelo fato de esta rodada ter apenas os dados da escola pública.

Foram excluídos, então, 20 dados nesta primeira análise restando 3639 dados para as seguintes análises.



No capítulo anterior foi feita uma observação sobre os casos expressivos de hipercorreção nos dados oriundos das duas escolas pesquisadas, a pública e a particular. Os alunos preenchiam com um -r final as palavras que naturalmente não o tinham, atingindo não só a classe gramatical dos verbos mas também a dos substantivos, pronomes, conjunções e advérbios, como por exemplo: “lá” (lar), “Percebir” (Percebi), “desidir” (decidi), “quer” (que), entre outros. Todos estes dados não são o foco desta pesquisa, no entanto chamaram atenção e algumas outras breves análises são feitas aqui.

São exemplos de contextos com hipercorreção na rede pública:

(52) “fui para roça brinquei bastante me divertir muito com minha prinha foi até legal e bastante divertido [...]” (feminino, 11 anos, carta, 6º ano, escola pública)

(53) “[...] meu caminho para fazer sucessor na vida e seguir em frente” (feminino, 10 anos, ditado não marcado, 6º ano, escola pública)

(54) “Minhas férias foi boa eu viajei pra varios lugares bonitos conhecir pessoas novas fiz varias amizades boas sair [saí] pra [...]” (masculino, 17 anos, carta, 9º ano, escola pública)

Para uma melhor visualização dos casos de hipercorreção, é apresentado no Quadro 7 um detalhamento dos dados e vocábulos em que o fenômeno ocorreu, a quantidade de ocorrências de cada vocábulo (incluindo as formas variantes do vocábulo)<sup>24</sup> e o seu total de ocorrências pelo ano escolar em que o informante se encontra.

**Quadro 7: Casos de hipercorreção na escrita dos alunos da rede pública**

<b>Hipercorreção Escola Pública</b>				
<b>(150 dados)</b>				
<b>Ano escolar</b>	<b>Dado</b>	<b>Vocábulo</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>Total Geral</b>
<b>6º Ano</b>	percebir	percebi	13	<b>52</b>
	quer	que	11	
	lar	lá	06	
	lutar	luta	05	
	divertir	diverti	02	
	sucessor	sucesso	02	
	vir	vi	02	
	sonhor	sonho	02	
	chegor	chego	01	
	almoçeir	almocei	01	
	acordeir	acordei	01	

<sup>24</sup> Optou-se pelo registro de uma das formas encontradas nas produções, geralmente a primeira forma encontrada durante a análise.

	suar comessavar assimar solher er presisor	suas começava acima sonhei é preciso	01 01 01 01 01 01	
<b>9º Ano</b>	Quer percebir repetir a lutar lar divertir sair conhecer vir desidir tiver sonhor precisor ir acimar caminhor sucessor revir curtir vór começavar	que percebi repeti à luta lá diverti saí conheci vi decidi tive sonho preciso e acima caminho sucesso revi curti vó começava	28 14 02 03 10 02 02 02 01 01 04 02 01 01 01 01 01 01 01 01 01	<b>80</b>
<b>3º Ano</b>	percebir que curtir dormir divertir comir	percebi curti dormi diverti comi	13 02 01 01 01	<b>18</b>

Os dados de hipercorreção apontam a existência desse fenômeno na rede pública com um número muito expressivo de ocorrências comparado com os dados da escola particular, a serem apresentados em uma análise posterior. Fazendo uma comparação dos dados de hipercorreção com o total de dados da amostra pesquisada, a hipercorreção na escola pública alcançaria 4,1%, cinco vezes mais do que seria encontrado na escola particular (análise no próximo capítulo). Estes dados também representariam um pouco mais de 3 vezes dos vocábulos com hipercorreção pelos alunos da escola particular. Já ao tomar como parâmetro apenas os vocábulos com -r apagado na rede pública, esses dados representariam 23%.

Na amostra analisada há mais casos de hipercorreção quando a vogal precedente é a vogal anterior alta /i/ e a vogal central /a/, sobretudo em verbos. Estes dados de preenchimento do -r na escrita também tem acontecido praticamente nos mesmos contextos de apagamento,

pois tanto nos dados de fala quanto de escrita os verbos e as vogais /i/ e /a/ têm sido selecionados como contextos que favorecem o fenômeno.

Por ora, deduz-se que o fenômeno está presente independentemente da rede de ensino, porém em um grau maior na escola pública do que na escola particular. É importante perceber ainda que este fenômeno pode ser objeto de investigação em futuras pesquisas já que tem se expandido na língua escrita.

Outro elemento que não passou despercebido foi o uso de diacríticos (acentos gráficos) em alguns dos vocábulos com o -r apagado pelos alunos da escola pública. Seguem exemplos de usos de diacríticos na amostra:

(55) “[...]para vencer, temos que tê, acima de tudo, amor.” (feminino, 12 anos, ditado marcado, 6º ano, escola pública)

(56) “[...]porque um dia eu chego lá para comemora, não e mesmo?” (masculino, 10 anos, ditado não marcado, 6º ano, escola pública)

Foram encontrados 10 dados com o uso de diacrítico entre todos os 652 vocábulos que sofreram o apagamento do -r final, 4 dados a mais que achados na escola particular. Apenas o vocábulo *lar* com 4 ocorrências não se insere na classe gramatical dos verbos. Os 10 dados foram encontrados na escrita de apenas duas das séries analisadas, o 6º e o 3º anos.

O Quadro 8, a seguir, apresenta os vocábulos e o número de ocorrências com a presença de diacrítico.

#### Quadro 8: Casos de uso de diacrítico na escrita dos alunos da rede pública

Uso de diacrítico - Escola Pública (10 dados)				
Série	Dados	Vocábulos	Ocorrências	Total Geral
6º Ano	lá	lar	04	06
	tê	ter	02	
3º Ano	dá	dar	01	04
	tá	estar	01	
	é a luta	ir à luta	02	

Nesta pesquisa, verifica-se que quase a totalidade dos dados de -r final apagado não teve como elemento importante o uso diacrítico pelos estudantes pesquisados, algo que ainda não é característico para a substituição do elemento -r que foi apagado. Não houve ocorrências de apagamento com diacrítico nas séries do 9º ano na escola pública.

#### 4.1 ANÁLISE QUANTITATIVA DOS DADOS DE APAGAMENTO DO -R NA ESCRITA DE ALUNOS DE ESCOLA PÚBLICA

Os dados da escola pública são apresentados conforme o quadro das variáveis controladas para a análise já apresentadas no Capítulo 2, em que foram detalhados os fundamentos teórico-metodológicos que nortearam este estudo. Assim, também foram levados em conta fatores internos e externos que poderiam atuar no apagamento do -r final das palavras. Dentre os fatores internos analisados estão a classe morfológica, o número de sílabas do vocábulo, a vogal precedente, o contexto subsequente, a zona de articulação da consoante subsequente, o modo de articulação da consoante subsequente e a sonoridade da consoante subsequente. Os fatores sociais controlados foram o sexo/gênero, a série escolar e a origem dos pais. A variável externa, gênero textual, também foi controlada. Nesse sentido, foram controladas 1 variável externa, 7 variáveis linguísticas e 3 sociais.

De um total de 3659 dados, 652 foram de apagamento de -r em posição de coda final. A Tabela 26, a seguir, mostra a frequência das ocorrências encontradas na escrita dos alunos da rede pública.

**Tabela 26: Distribuição dos dados-Apagamento x Manutenção do -r na escola pública**

Dados	Apagamento do -r	Manutenção do -r	Total
Ocorrências	652	3007	3659
Percentual	<b>17,8%</b>	82,0%	100%

*Input: 0,108; Log likelihood: -1382.785; Significance: 0,004*

O apagamento do -r final ocorreu em quase 18% dos dados, enquanto a manutenção do rótico foi de um pouco mais de 82%, o que indica que a preservação do -r em coda final na escrita dos alunos da escola pública é variável.

Nas seções seguintes, são apresentadas as variáveis selecionadas pelo programa *Goldvarb X* e suas respectivas análises para a rede pública.

### 4.1.1 Variáveis selecionadas no apagamento do -r em posição final de vocábulo na escola pública

O apagamento do -r na escrita escolar da rede pública de ensino em Feira de Santana é uma regra variável, pois as variantes linguísticas possuem mesmo valor de verdade e estão condicionadas a fatores diversos. Desta forma, os dados foram submetidos ao programa *Goldvarb X*, assumindo-se como regra de aplicação o apagamento do -r. O *input* inicial da regra de aplicação do apagamento foi de 0,178 enquanto o *input* final foi de 0,108. O nível de significância foi 0,004 e o *log likelihood* foi -1382.785.

O programa selecionou os condicionamentos relevantes, nesta ordem: a classe de palavras, o número de sílabas do vocábulo, a vogal precedente, o contexto subsequente, o gênero textual e a série/ano escolar. Esses 6 primeiros grupos selecionados foram os mesmos primeiros grupos da análise geral feita no capítulo anterior e estão também na mesma ordem de seleção. A última variável selecionada pelo programa foi a origem dos pais e filhos.

Seguem os resultados para as variáveis que foram estatisticamente significantes para uma análise mais detalhada sobre o apagamento do -r em posição final de palavra na instituição pública. Nesta análise estão incluídas as variáveis linguísticas, as sociais e a externa.

#### 4.1.1.1 Classe de palavras

A classe de palavras foi o primeiro grupo de fatores selecionado pelo *Goldvarb X*. As variantes para este grupo de fatores foram as seguintes classes morfológicas: substantivo, adjetivo, verbo, pronome e advérbio. A hipótese levantada foi a de que a classe dos verbos favoreceria o apagamento, tendo como base os dados de fala, além de ser uma das classes mais abundantes.

Seguem exemplos que ilustram dados conforme as classes de palavras encontradas:

#### Substantivo

(57) “tive um sonho quanto açuca e lindo como uma flor?” (masculino, 14 anos, ditado não marcado, 9º ano, escola pública)

#### Adjetivo

(58) “[...] qualque dó maio que eu setia” (feminino, 15 anos, ditado não marcado, 9º ano, escola pública)

## Verbo

(59) “faz tempo que tu não vem passa o São João aqui.” (feminino, 17 anos, carta, 3º ano, escola pública)

## Pronome

(60) “o senho sabia que, serto dia em meu lár.” (masculino, 13 anos, ditado marcado, 6º ano, escola pública)

## Advérbio

(61) “tio, devaga, um dia eu chego la para comemora, não e mesmo? ” (feminino, 14 anos, ditado não marcado, 9º ano, escola particular)

Os resultados encontrados estão expostos na Tabela 27 e comentados a seguir.

**Tabela 27: Apagamento do -r final e ´classe de palavra´ (escola pública)**

Classe gramatical	Ocorrências/Total	Percentual	Peso Relativo
Pronome	42/237	17,7%	<b>0,798</b>
Verbo infinitivo	484/2302	21,0%	<b>0,568</b>
Advérbio	38/232	16,4%	0,395
Adjetivo	16/129	12,4%	0,301
Substantivo	72/739	9,7%	0,265

*Input: 0,108; Log likelihood: -1382.785; Significance: 0,004*

Na amostra, não houve dados de preposição nem de conjunção. Os três casos de ´verbo não-infinitivo´, todos grafados com o -r final, foram excluídos. A hipótese para este grupo foi parcialmente confirmada visto que a maioria das pesquisas sobre o apagamento do -r tanto em *corpus* oral como escrito aponta a classe gramatical dos verbos como um dos maiores favorecedores do apagamento. A classe dos verbos apresentou peso relativo de 0,568. Por outro lado, as classes dos advérbios, dos adjetivos e dos substantivos inibiram o apagamento, com pesos relativos de 0,395, 0,301 e 0,265, respectivamente.

O que chama mais atenção aqui é um elevado peso relativo de 0,798 para a classe dos pronomes. É possível que este grupo tenha sofrido uma interação com o grupo de fatores dos gêneros textuais, já que o pronome mais apagado, o vocábulo “*senho*” (senhor), por exemplo, estava presente no gênero do ditado (com marcação e sem marcação). Outro ponto a ser considerado é que, do cruzamento entre a ´classe gramatical´ e a ´extensão da palavra´ feita

sobre os dados gerais no capítulo anterior, das 43 ocorrências de pronome, 42 foram da escola pública e todas estavam relacionadas às palavras dissílabas, 24 delas com a vogal /o/.

#### 4.1.1.2 Número de sílabas do vocábulo

O segundo grupo de fatores selecionado pelo *Goldvarb X* foi a extensão do vocábulo ou número de sílabas. Para este grupo, acreditava-se que quanto maior a extensão vocabular maior o índice de apagamento do -r, como o que acontece na fala.

Seguem exemplos que ilustram dados conforme o número de sílabas:

##### Monossílabo

(62) “[...] e [ir] a luta e acrerdidar [...]” (masculino, 11 anos, ditado marcado, 6º ano, escola pública)

##### Dissílabo

(63) “Para vese [vencer] te que te, acima de tudo, amo.” (feminino, 15 anos, ditado não marcado, 9º ano, escola pública)

##### Trissílabo

(64) “tivi um sonho tão doce quanto acuca [...]” (feminino, 15 anos, ditado não marcado, 9º ano, escola pública)

##### Polissílabo

(65) “um dia eu chego la para comemora, não e mesmo?” (feminino, 17 anos, ditado marcado, 3º ano, escola pública)

Os resultados encontrados estão expostos na Tabela 28 e comentados a seguir.

**Tabela 28: Apagamento do -r final e ‘número de sílabas’ (escola pública)**

Número de Sílabas	Ocorrências/Total	Percentual	Peso Relativo
Polissílabo	100/363	27,5%	<b>0,646</b>
Trissílabo	181/925	19,6%	<b>0,570</b>
Monossílabo	123/788	15,6%	<b>0,552</b>
Dissílabo	248/1583	15,7%	0,400

*Input:* 0,108; *Log likelihood:* -1382.785; *Significance:* 0,004

Verifica-se, portanto, que, em posição final de palavra, o apagamento ocorre com maior recorrência em vocábulos mais extensos, os polissilábicos, com peso relativo de 0,646, e os trissilábicos, com peso relativo de 0,570. Na escola pública, os vocábulos monossilábicos também favoreceram um pouco o apagamento com peso relativo de 0,552. Apenas os vocábulos de duas sílabas inibiram o apagamento (peso relativo de 0,400), o que permite que se levante a hipótese de serem essas palavras de uso recorrente pelos alunos. Todavia, por limitações desta pesquisa, essa hipótese não foi testada.

Os dados da rede pública sobre a dimensão vocabular corroboram em grande parte outros estudos de natureza semelhante que têm apontado as palavras mais extensas, polissilábicas e trissilábicas, com destaque para a primeira, à frente do apagamento do -r final.

#### 4.1.1.3 Vogal precedente

O terceiro grupo de fatores selecionado pelo programa estatístico foi a vogal precedente do vocábulo. Como já mencionado no capítulo anterior, para a análise do apagamento do /R/ na fala, espera-se que as vogais posteriores favoreçam o apagamento por um processo assimilatório, pois esse fonema tem, majoritariamente, uma realização posterior, velar ou faríngea. Como a escrita pode refletir a fala na fase escolar, também se assumiu que essa hipótese fosse válida.

É importante ressaltar que não houve dados com a vogal /u/, pelo menos em sua forma gráfica, já que o *corpus* desta pesquisa é de língua escrita.

Seguem exemplos de ocorrências com as vogais controladas:

Vogal anterior alta /i/

(66) “sonhar, e a luta e agredita?” feminino, 12 anos, ditado marcado, 6º ano, escola pública)

Vogal média anterior alta /e/

(67) “[...] e preciso estuda a prede, sonhar, e a lutar ir acredita, [...]” (feminino, 15 anos, ditado marcado, 9º ano, escola pública)

Vogal média anterior baixa /ɛ/

(68) “[...] sonhor mim fese sequece qualque dor maior que eu setia.” (feminino, 15 anos, ditado marcado, 9º ano, escola pública)



Vogal baixa /a/

(69) “[...] pois tive vocês e minha família para mim alegra [...]” (masculino, 11 anos, carta, 6º ano, escola pública)

Vogal média posterior baixa /ɔ/

(70) “Vou explicar menho para você em teder.” (feminino, 12 anos, ditado marcado, 6º ano, escola pública)

Vogal média posterior alta /o/

(71) “o senho sabia que, serto dia[...]” (feminino, 12 anos, ditado não marcado, 6º ano, escola pública)

Os resultados encontrados estão apresentados na Tabela 29, a seguir:

**Tabela 29: Apagamento do -r final e ‘vogal precedente’ (escola pública)**

Vogal precedente	Ocorrências/Total	Percentual	Peso Relativo
Vogal média posterior baixa /ɔ/	35/242	14,5%	<b>0,720</b>
Vogal anterior alta /i/	102/303	33,7%	<b>0,644</b>
Vogal baixa /a/	321/1455	22,1%	<b>0,591</b>
Vogal média anterior alta /e/	138/1026	13,5%	0,379
Vogal média posterior alta /o/	38/477	7,4%	0,346
Vogal média anterior baixa /ɛ/	18/118	15,3%	0,281

*Input: 0,108; Log likelihood: -1382.785; Significance: 0,004*

As vogais que favorecem o apagamento do -r final nas produções da rede pública são /ɔ/, /i/, /a/, com pesos relativos de 0,720, 0,644, e 0,591, respectivamente. As vogais médias, em especial as anteriores, foram as que mais inibiram a regra. Conforme a hipótese aventada, a vogal posterior apresentou um peso considerável para o apagamento, confirmando a hipótese. No entanto é válido destacar que uma das vogais que mais contribuíram também para o apagamento do -r final nos dados da escola pública foi a vogal anterior alta /i/, com 33,7% dos dados, apontando comportamento semelhante, de destaque, aos dados da escola particular, analisada no próximo capítulo. Houve interação entre este grupo de fatores e a classe morfológica, pois, do cruzamento realizado entre a ‘vogal precedente’ e a ‘classe gramatical’ na análise realizada no capítulo anterior, todos os dados de /i/ estão intimamente ligados à classe gramatical dos verbos.

#### 4.1.1.4 Contexto subsequente

O contexto subsequente foi o quarto grupo de fatores selecionado pelo programa e compreendia os contextos de vogal, consoante e sinal de pontuação, conforme já explicado no capítulo com os resultados gerais. Para este último fator, foram considerados os seguintes sinais de pontuação: vírgula, ponto de exclamação, ponto de interrogação, ponto final, ponto e vírgula e reticências, além de vocábulos que não foram seguidos por nenhum dos sinais de pontuação já descritos.

Para este grupo, a hipótese aventada era a de que a vogal, sem os casos em que a vogal favoreceu a rressilabação, favoreceria o apagamento, pois há uma busca pelo padrão silábico CV (consoante-vogal) no PB, como se disse no Capítulo 3.

Abaixo, seguem alguns exemplos para este grupo:

##### Consoante

(72) “Eu queria viaja para rio de Janeiro com a minha Família” (masculino, 12 anos, carta, 6º ano, escola pública)

##### Vogal

(73) “[...] sonhei que passava no vestibula e começava a trilhar o meu caminho para fazer sucesso na vida [...]” (feminino, 13 anos, ditado não marcado, 9º ano, escola pública)

##### Sinal de Pontuação

(74) “foi feliz pois tive vocês e minha familia para mim alegra, nas outras ferias quero que seja como todas as outras [...]” (masculino, 11 anos, carta, 6º ano, escola pública)

Os resultados encontrados para essa variável social estão na Tabela 30, a seguir:

**Tabela 30: Apagamento do -r final e ‘contexto subsequente’ (escola pública)**

Contexto subsequente	Ocorrências/Total	Percentual	Peso Relativo
Vogal	214/876	24,4%	<b>0,618</b>
Consoante	236/1443	16,4%	0,485
Sinal de pontuação	202/1340	15,1%	0,438

*Input: 0,108; Log likelihood: -1382.785; Significance: 0,004*

A hipótese aventada para este grupo foi confirmada. Observa-se que favoreceram o apagamento as palavras cujos contextos subsequentes se constituíam de vogais, com peso

relativo de 0,618. Por outro lado, o sinal de pontuação foi o fator menos favorecedor, com peso 0,438, seguido da consoante, com peso 0,485.

#### 4.1.1.5 Gênero textual

A variável externa selecionada pelo programa *Goldvarb X* foi o 'gênero textual'. Sobre este grupo, a hipótese aventada era a de que o gênero carta apresentaria maior índice de apagamento do -r no final de vocábulos, enquanto o ditado tenderia à manutenção do rótico. Ainda em relação ao ditado, esperava-se mais apagamento na primeira atividade, em que os /R/ finais não foram pronunciados pelo professor, do que na segunda aplicação, com a pronúncia de todos os /R/ finais.

Seguem dados colhidos nas três atividades realizadas na rede pública:

##### Carta

(75) “no fim do ano eu pretendo está fora do Brasil [...]” (masculino, 17 anos, carta, 3º ano, escola pública)

##### Ditado não marcado

(76) “vou explica melhor para você Entende.” (feminino, 14 anos, ditado não marcado, 6º ano, escola pública)

##### Ditado marcado

(77) “[...]e começava a trilha o meu caminhor [...]” (feminino, 14 anos, ditado marcado, 9º ano, escola pública)

Os resultados encontrados estão expostos na Tabela 31, a seguir:

**Tabela 31: Apagamento do -r final e 'gênero textual' (escola pública)**

Segmento subsequente	Ocorrências/Total	Percentual	Peso Relativo
Ditado não marcado	332/1632	20,3%	<b>0,561</b>
Carta	75/383	19,6%	<b>0,503</b>
Ditado marcado	245/1644	14,9%	0,439

*Input: 0,108; Log likelihood: -1382.785; Significance: 0,004*

Pela Tabela 31, os resultados para a variável 'gênero textual' confirmam em parte a hipótese levantada, visto que o gênero 'carta' apresentou peso relativo levemente favorecedor

ao apagamento do -r final (0,503). No entanto o destaque maior foi para o ditado não-marcado (primeira aplicação, sem pronúncia dos /R/ finais pelo professor), que alcançou um peso relativo de 0,561. Na tabela 32, a seguir, há dois fatores, o primeiro é a combinação dos gêneros menos monitorados (a carta e o ditado não marcado) e o segundo é o do gênero mais monitorado (o ditado marcado), para que saber se seria possível confirmar totalmente a hipótese ou não.

**Tabela 32: Apagamento do -r final e 'grau de monitoramento do gênero textual'**

Segmento subsequente	Ocorrências/Total	Percentual	Peso Relativo
Gênero menos monitorado	407/2015	20,2%	<b>0,551</b>
Gênero mais monitorado	245/1644	14,9%	0,438

*Input: 0,108; Log likelihood: -1383.659; Significance: 0,003*

Com base na tabela acima, o gênero menos monitorado realmente favorece o fenômeno do apagamento do -r final, com um peso relativo de 0,551. Houve, portanto, um favorecimento do apagamento pelos gêneros textuais que mais teriam chances de descuido com a variedade padrão já que são mais livres, menos preocupados, como é o caso do gênero carta, ou do ditado não marcado. Percebe-se também que no gênero mais monitorado, o apagamento foi inibido e seu peso relativo foi de 0,438.

#### 4.1.1.6 Série/Ano escolar

O sexto grupo de fatores sociais selecionado foi a série/ano escolar e, para este grupo de fatores sociais, a hipótese aventada era a de que quanto maior o nível de escolaridade do informante menor seria o índice de apagamento do -r no final de vocábulo, considerando o papel da escola na aquisição da escrita e da norma considerada padrão ou culta. Assim, quanto mais escolarizado o informante, maior o uso da variedade padrão, visto que os alunos, com é o caso dos que estão no 3º ano do Ensino Médio, encontram-se no final de um ciclo escolar e estão se preparando para os exames externos, que exigem um monitoramento maior da escrita e o uso de formas não estigmatizadas.

Seguem exemplos de dados por série/ano escolar:

#### 6º Ano

(78) “chego la Para comemora, mão e mesm?” (masculino, 11 anos, ditado não marcado, 6º ano, escola pública)

## 9º Ano

(79) “[...] sonhar, ir aluta e acredita.” (masculino, 13 anos, ditado marcado, 9º ano, escola pública)

## 3º Ano

(80) “Tio, devaga, um dia eu chego lá [...]” (feminino, 21 anos, ditado não marcado, 3º ano, escola pública)

Os resultados encontrados para essa variável social estão na Tabela 33, a seguir:

**Tabela 33: Apagamento do -r final e ´ano escolar/série´ (escola pública)**

Ano escolar/série	Ocorrências/Total	Percentual	Peso Relativo
6º Ano do EF II	499/1681	29,7%	<b>0,755</b>
9º Ano do EF II	127/992	12,8%	0,489
3º Ano do EM	26/986	2,6%	0,133

*Input: 0,108; Log likelihood: -1382.785; Significance: 0,004*

Conforme o esperado, quando aumenta a escolarização, o índice de apagamento do -r final na escrita diminui. Os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II são os únicos que favorecem a regra de apagamento, com peso relativo de 0,755. E os alunos do 3º ano do Ensino Médio, os mais escolarizados, são os que mais inibem a regra, com peso relativo de 0,133. Note-se que os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II também inibem o apagamento do -r final, numa posição intermediária.

Mesmo havendo apagamento do -r final na escola pública como um todo, é perceptível que a escola tem cumprido o seu papel no letramento dos alunos, já que, à medida que os alunos avançam para as séries finais, o apagamento do -r nos vocábulos tem diminuído consideravelmente e os estudantes se aproximam de uma escrita mais cuidada e monitorada, a escrita padrão.

#### 4.1.1.7 Origem dos pais e filhos

O sétimo grupo de fatores sociais selecionado pelo *Goldvarb X* foi o da origem dos pais e filhos. O controle deste grupo de fatores foi feito com o intuito de verificar possíveis diferenças no uso linguístico de feirenses e não feirenses ou possíveis diferenças a depender da origem dos pais do informante. A hipótese para este grupo era de que, independentemente da

naturalidade dos pais, o apagamento do -r ocorre de maneira generalizada, resultado de um reflexo da fala na escrita de pessoas naturais de Feira de Santana ou de outras localidades.

Abaixo encontram-se alguns exemplos de ocorrências encontrados neste grupo de fatores:

Feirense, 2 pais não feirenses

(81) “[...] tive um sonho tão doce quanto acúca e lindo como uma flor?” (feminino, 17 anos, ditado não marcado, 9º ano, escola pública)

Feirense, 2 pais feirenses

(82) “tio, u senho sabia que, serto dia, em meu lar [...]” (feminino, 12 anos, ditado não marcado, 6º ano, escola pública)

Não feirense, 2 pais não feirenses

(83) “[...] aprender, sonhar, e a luta e acreditar.” (feminino, 17 anos, ditado não marcado, 9º ano, escola pública)

Feirense, 1 pai feirense

(84) “Vou explicar melho para Para você entende” (masculino, 14 anos, ditado não marcado, 9º ano, escola pública)

Não feirense, 1 pai feirense

(85) “[...] aprender, sonhar, e a lutar e acredita.” (feminino, 11 anos, ditado marcado, 6º ano, escola pública)

Assim, foram considerados nesta análise cinco fatores, como se pode ver na Tabela 34, que expõe os resultados encontrados. Na amostra analisada não houve casos de não feirense, 2 pais feirenses.

**Tabela 34: Apagamento do -r e ‘origem dos pais e filhos’ (escola pública)**

Origem dos pais e filhos	Ocorrências/Total	Percentual	Peso Relativo
Não feirense, 1 pai feirense	38/105	36,2%	<b>0,592</b>
Feirense, 1 pai feirense	176/1090	16,2%	<b>0,521</b>
Feirense, 2 pais não feirenses	86/425	20,2%	<b>0,509</b>
Feirense, 2 pais feirenses	295/1731	17,0%	<b>0,503</b>
Não feirense, 2 pais não feirenses	57/307	18,6%	0,369

*Input: 0,108; Log likelihood: -1382.785; Significance: 0,004*

Observando a Tabela 34, nota-se que, independentemente de sua origem ou de sua família (feirense ou não feirense), os alunos apresentam comportamentos linguísticos muito próximos e quase todas as células favorecem o apagamento do -r final na escrita. Cabe ressalva apenas o fato de que os alunos não feirenses cujos pais também não são feirenses foram os que mais inibiram o apagamento do -r final. Talvez, sabendo um pouco mais do histórico familiar desses alunos, seja possível explicar esse comportamento, mas isso foge ao escopo desta pesquisa.

#### 4.1.2 Resultados gerais do apagamento do -r em final de vocábulo na rede pública

Considerando as análises já feitas nas seções anteriores deste capítulo, apresenta-se, na Tabela 35, a seguir, para uma melhor visualização, a atuação dos grupos de fatores selecionados para a aplicação da regra de apagamento na escola pública como um todo.

**Tabela 35: Resultado geral do apagamento do -r em posição final de vocábulo na rede pública**

Fatores Selecionados				
Grupos de fatores	Variantes	Apagamento/ Total	%	P. R.
Classe de palavras	Pronome	42/237	17,7%	<b>0,798</b>
	Verbo infinitivo	484/2302	21%	<b>0,568</b>
	Advérbio	38/232	16,4%	0,395
	Adjetivo	16/129	12,4%	0,301
	Substantivo	72/739	9,7%	0,265
Número de Sílabas do vocábulo	Polissílabo	100/363	27,5%	<b>0,646</b>
	Trissílabo	181/925	19,6%	<b>0,570</b>
	Monossílabo	123/788	15,6%	<b>0,552</b>
	Dissílabo	248/1583	15,7%	0,400
Vogal Precedente	Vogal média posterior baixa /ɔ/	35/242	14,5%	<b>0,720</b>
	Vogal anterior alta /i/	102/303	33,7%	<b>0,644</b>
	Vogal baixa /a/	321/1455	22,1%	<b>0,591</b>
	Vogal média anterior alta /e/	138/1026	13,5%	0,379
	Vogal média posterior alta /o/	38/515	7,4%	0,346
	Vogal média anterior baixa /ɛ/	18/118	15,3%	0,281

<b>Contexto subsequente</b>	Vogal	214/876	24,4%	<b>0,618</b>
	Consoante	236/1443	16,4%	0,485
	Sinal de pontuação	202/1340	15,1%	0,438
<b>Gênero textual</b>	Ditado não marcado	332/1632	20,3%	<b>0,561</b>
	Carta	75/383	19,6%	<b>0,503</b>
	Ditado marcado	245/1644	14,9%	0,439
<b>Escolaridade/Ano</b>	6º ano EF	499/1681	29,7%	<b>0,755</b>
	9º ano EF	127/992	12,8%	0,488
	3º ano EM	26/986	2,6%	0,133
<b>Origem dos pais e filhos</b>	Não feirense, 1 pai feirense	38/105	36,2%	<b>0,592</b>
	Feirense, 1 pai feirense	176/1090	16,2%	<b>0,521</b>
	Feirense, 2 pais não feirenses	86/425	20,2%	<b>0,509</b>
	Feirense, 2 pais feirenses	295/1731	17,0%	<b>0,503</b>
	Não feirense, 2 pais não feirenses	57/307	18,6%	0,369

#### 4.1.3 Variáveis descartadas pelo programa *Goldvarb X*

Dos grupos de fatores considerados, o programa *Goldvarb X* descartou 4 grupos, 3 de características linguísticas e 1 social. Os grupos descartados para a análise do apagamento do rótico na posição final são apresentados e têm seus resultados discutidos nas seções seguintes, considerando suas frequências apenas.

##### 4.1.3.1 Zona de articulação da consoante subsequente

O primeiro grupo descartado pelo programa foi a zona de articulação da consoante subsequente. Nessa amostra, não foi encontrado nenhum dado de consoante palatal. A hipótese para o controle dessa variável era a de que as consoantes velares favorecessem o apagamento do -r devido a um processo assimilatório, como já se disse anteriormente.

Seguem exemplos que ilustram essa variável:

##### Bilabial

(86) “Vou *explica* melhor para você entender” (masculino, 17 anos, ditado não marcado, 3º ano, escola pública)

##### Labiodental

(87) “Perceber que devemos pensar que, para crescer e *se* feliz, e preciso [...]” (feminino, 14 anos, ditado não marcado, 9º ano, escola pública)



## Alveolar

(88) “Vou passar meu São João em São Paulo, vou com uns amigos ficar uns 10 dias lá, Numa festa e *curti* também[...]” (feminino, 19 anos, carta, 3º ano, escola pública)

## Velar

(89) “O sonho mim fez *esquece* qualquer dor maior que eu sentia.” (feminino, 14 anos, ditado não marcado, 9º ano, escola pública)

Os resultados encontrados estão na Tabela 36, a seguir:

**Tabela 36: Apagamento do -r final e ‘zona de articulação da consoante subsequente’  
(escola pública)**

Zona de articulação da consoante subsequente	Ocorrências/Total	Percentual
Bilabiais	79/463	17,1%
Velares	66/388	17,0%
Alveolares	74/457	16,2%
Labiodentais	17/136	12,5%

*Input: 0,108; Log likelihood: -1382.785; Significance: 0,004*

Mesmo não tendo sido essa variável selecionada pelo Programa *Goldvarb X*, os resultados percentuais obtidos não descartam a hipótese aventada, pois é diante de consoantes velares que o apagamento do -r, que quando articulado também é velar, é um pouco mais frequente. Todavia o percentual encontrado é praticamente o mesmo do contexto diante de consoante bilabial, a mais anterior de todas.

#### 4.1.3.2 Modo de articulação da consoante subsequente

O segundo grupo de fatores descartado pelo *Goldvarb X* foi o modo de articulação da consoante subsequente.

A hipótese aventada era a de que as consoantes fricativas em vocábulos subsequentes favorecessem o apagamento do -r pela semelhança articulatória entre estas e o /R/, como ocorre com os dados de fala.

Não houve ocorrências de -r final diante de vocábulo iniciado por consoante africada, restando os dados de -r final diante de vocábulos iniciados por consoantes oclusivas, fricativas, nasais e laterais, conforme os exemplos a seguir:

#### Oclusiva

(90) “O sonho min fiz esquecer *Qualque* Dor maior que eu sentia” (feminino, 14 anos, ditado não marcado, 9º ano, escola pública)

#### Fricativa

(91) “tio, o *senlho* sabia que, serto dia, em meu lar, [...]” (masculino, 11 anos, ditado não marcado, 6º ano, escola pública)

#### Nasal

(92) “[...] no São João vou *brica* muito vou suta bombas [...]” (feminino, 11 anos, carta, 6º ano, escola pública)

#### Lateral

(93) “[...] e eu cero *tive* Liticia, eu vi Bruna[...]” (feminino, 13 anos, carta, 6º ano, escola pública)

Os resultados encontrados estão expostos na Tabela 37:

**Tabela 37: Apagamento do -r final e ´modo de articulação da consoante subsequente´  
(escola pública)**

Modo de articulação da consoante subsequente	Ocorrências/Total	Percentual
Laterais	3/9	33,3%
Oclusivas	128/723	17,7%
Nasais	52/315	16,5%
Fricativas	53/397	13,4%

*Input: 0,108; Log likelihood: -1382.785; Significance: 0,004*

Quanto ao modo de articulação da consoante inicial do vocábulo subsequente, as que mais favoreceram o apagamento do rótico foram as consoantes laterais, com 33,3%. As nasais e as oclusivas apresentaram valores muito próximos. Já as fricativas, com um percentual de 13,4%, contrariando a hipótese aventada, foram o contexto de menor índice de apagamento.

#### 4.1.3.3 Sonoridade da consoante subsequente

Controlou-se a sonoridade da consoante subsequente em vozeada e desvozeada, no entanto este grupo foi considerado irrelevante pelo programa. Seguem exemplos de dados de apagamento do -r diante de consoantes vozeada e desvozeada:

##### Vozeada

(94) “[...]dizer aquela sua frase: Vou dá na sua cara! Te amo muito [...]” (feminino, 17 anos, carta, 3º ano, escola pública)

(95) “[...] o sonho mim fez Qualque dor maio que eu sentia[...]” (feminino, 12 anos, carta, 6º ano, escola pública)

##### Desvozeada

(96) “O senho sabia que, serto dia em meu lar, [...]” (masculino, 11 anos, ditado marcado, 6º ano, escola pública)

(97) “[...] foi muito bom viaja com você [...]” (feminino, 14 anos, carta, 6º ano, escola pública)

A Tabela 38, a seguir, apresenta os resultados encontrados para este grupo de fatores.

**Tabela 38: Apagamento do -r final e ‘sonoridade da consoante subsequente’ (escola pública)**

Sonoridade da consoante subsequente	Ocorrências/Total	Percentual
Vozeada	83/478	17,4%
Desvozeada	153/966	15,8%

*Input: 0,108; Log likelihood: -1382.785; Significance: 0,004*

Mesmo em termos percentuais, é possível perceber que o rótico final foi um pouco mais apagado diante de segmentos vozeados, com um percentual de 17,4%.

#### 4.1.3.4 Sexo/gênero

A variável ‘sexo/gênero’ foi a única variável social irrelevante para o apagamento do -r segundo o *Goldvarb X* na escola pública. É uma variável que possibilita refletir sobre os diferentes usos linguísticos e os papéis desempenhados por homens e mulheres na sociedade.

Esperava-se, assim, encontrar diferenças na escrita dos alunos meninas e meninos quanto ao apagamento do -r em final de vocábulos.

Os resultados encontrados nesta pesquisa estão na Tabela 39.

**Tabela 39: Apagamento do -r final e 'sexo/gênero' (escola pública)**

<b>Sexo/gênero</b>	<b>Ocorrências/Total</b>	<b>Percentual</b>
Feminino	431/2197	19,6%
Masculino	221/1462	15,1%

*Input: 0,108; Log likelihood: -1382.785; Significance: 0,004*

Percebe-se que, em termos percentuais, os resultados para meninos e meninas são um pouco próximos, motivo pelo qual essa variável deve ter sido descartada pelo programa *Goldvarb X*, contudo há um ligeiro aumento do índice percentual de apagamento na escrita feminina, o que contraria o esperado, pois a hipótese previa que as meninas, pelo menos nessa faixa etária, dispensassem maior atenção às atividades escolares.

## 5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS SOBRE O APAGAMENTO DO -R FINAL NA ESCOLA PARTICULAR

Neste capítulo, apresentam-se os resultados obtidos dos dados gerados pelo programa estatístico *Goldvarb X*. As próximas análises foram feitas com base nas produções escolares, ditados marcados e não marcados e do gênero carta de alunos de uma escola particular da cidade de Feira de Santana, nas turmas do 6º e do 9º anos do EF II e do terceiro ano do EM. No total, foram analisados dados de 94 estudantes, sendo que 33 alunos pertenciam ao sexto ano, 27 ao nono ano e 34 ao terceiro ano. Para esta análise foram utilizados os mesmos critérios das duas análises anteriores no que diz respeito à origem dos estudantes e à permanência na cidade de Feira de Santana.

Semelhantemente aos dados da escola pública, foram retiradas das amostras as palavras que tinham origem estrangeira visto que a pronúncia desses vocábulos pode não refletir a realidade da pronúncia das palavras da língua portuguesa, o que, conseqüentemente, interferiria na escrita.

As ocorrências do -r em posição de coda final totalizaram 5844 dados, os quais foram submetidos para a rodada no programa *Goldvarb X*. Algumas alterações foram necessárias para a resolução dos problemas de *knockouts* apontados pelo programa em alguns grupos de fatores no arquivo de condições, a saber:

- (a) No grupo 2 – ‘tipo de palavra’ –, ocorreu um *knockout* com o fator ‘palavra composta’, ocorrida uma única vez, apresentando assim uma frequência de 100% na escrita do -r final. O único dado foi “por-do-sol”. Assim, esse grupo foi excluído da análise;
- (b) No grupo 3 – ‘classe de palavras’ –, ocorreram três *knockouts*. Os fatores ‘conjunção’, ‘preposição’ e ‘verbo não infinitivo’ não tiveram valores expressivos para esta amostra. Vale ressaltar ainda que os três fatores apontados não apresentaram nenhum caso de apagamento do -r final. Desta forma, as três classes de palavras aqui destacadas foram descartadas da rodada;
- (c) No grupo 7, ‘zona de articulação da consoante subsequente’, foram excluídas as consoantes palatais, pois só houve 1 dado, “contar-lhe”, com o -r. Também o fator ‘consoante labiodental’, apresentou *knockout* e foi amalgamado com o fator ‘bilabial’ pela sua proximidade da zona de articulação, sendo considerados, assim, um único fator, ‘consoante labial’. Foram 208 dados com consoante labiodental, todos com o -r;

(d) No grupo 8, ´modo de articulação da consoante subsequente`, foram excluídas as consoantes laterais, pois o número de dados não foi expressivo para se fazer uma análise perante a totalidade da amostra. Houve 13 dados com consoante lateral, todos com -r.

Além dos *knockouts* já descritos anteriormente, retirou-se a variável `rede de ensino`, pois a presente rodada só contemplou os dados oriundos da escola particular.

Semelhantemente aos dados da escola pública, observou-se uma quantidade relevante de casos de hipercorreção, a exemplo de: “*lá*” (lar), “*percebir*” (percebi), ir a “*lutar*” (ir à luta), “*decidir*” ir (decidi ir), me “*reunir*” (me reuni), “*dormir*” até (dormi até), “*divertir*” (diverti), “*mer*” ver (me ver), “*sair*” do (saí do); “*preferir*” ir (preferi ir), “*quer*” (que), “*estar*” (está), entre outros. As classes dos verbos, substantivos, pronomes, conjunções e advérbios foram atingidas, mas houve a prevalência de hipercorreção na classe morfológica dos verbos, como previamente constatado na escola pública. Mesmo não fazendo parte das análises que estão apresentadas mais adiante, são tecidas outras breves considerações sobre a hipercorreção, além de alguns contextos de uso encontrados nessa amostra, a saber:

(98) “*Pecebir* que devemos pensar que, para crescer e ser feliz. É preciso estudar [...]” (feminino, 17 anos, ditado não marcado, 3º ano, escola particular)

(99) “Tio, devagar, um dia eu chego *lar* para comemorar, não é” (feminino, 10 anos, ditado marcado, 6º ano, escola particular)

Para uma melhor visualização dos casos de hipercorreção na instituição particular, é apresentado no Quadro 9 um detalhamento dos dados e vocábulos que sofreram com o fenômeno, a quantidade de ocorrências de cada vocábulo (incluindo suas formas variantes)<sup>25</sup> e o seu total de ocorrências pelo ano escolar/série em que o informante se encontra.

---

<sup>25</sup> Optou-se pelo registro de uma das formas encontradas nas produções, geralmente a primeira forma encontrada durante a análise.

**Quadro 9: Casos de hipercorreção na escrita dos alunos da rede particular**

<b>Hipercorreção Escola Particular (48 dados)</b>				
<b>Série</b>	<b>Dado</b>	<b>Vocábulo</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>Total Geral</b>
<b>6º Ano</b>	divertir	diverti	04	<b>17</b>
	percebir	percebi	03	
	mer	me	01	
	lar	lá	06	
	sair	saí	02	
	caminhor	caminho	01	
<b>9º Ano</b>	quer	que	03	<b>22</b>
	percebir	percebi	05	
	preferir ir	preferi	01	
	a lutar	à luta	01	
	lar	lá	05	
	divertir	diverti	03	
	sorrir	sorri	01	
	estar	está	01	
	pedir	pedi	01	
	decidir	decidi	01	
<b>3º Ano</b>	percebir que	percebi	02	<b>09</b>
	lutar	lutar	02	
	lar	lá	01	
	decidir ir	decidi	01	
	me reunir	reuni	01	
	dormir	dormi	01	
	divertir	diverti	01	

Observando os dados da tabela em relação à amostra total coletada, nota-se que os valores de hipercorreção alcançam um percentual de 0,8%. No quadro acima, é possível perceber em todos os anos analisados, dos mais jovens aos mais velhos, uma porcentagem de um pouco mais de 50% dos dados de hipercorreção diante da vogal anterior alta /i/. Curiosamente, os dados de apagamento do -r em final de vocábulo, apresentados na seção das variáveis selecionadas mais adiante, mostraram que a ausência do -r no final de palavras foi fortemente favorecida pela mesma vogal /i/. Os dados encontrados nesta pesquisa têm apontado que os contextos de apagamento se assemelham com os contextos de hipercorreção observando-se o contexto da vogal precedente, a vogal /i/. É uma estratégia dos alunos, ainda que inconsciente. Assim, o resultado poderia demonstrar que o fenômeno está, sim, presente nos textos dos alunos, no entanto em pequena quantidade, comparado com os achados da escola pública. Futuras análises poderão ser feitas para que se possa compreender melhor o fenômeno da hipercorreção e da sua possível relação com os contextos de apagamento.

Sobre o uso de diacríticos (acento gráfico) em alguns vocábulos cujos -r finais foram apagados na escrita da rede particular, seguem alguns exemplos:

(100) “Para vencer, temos de tê acima de tudo, amor.” (feminino, 10 anos, ditado não marcado, 6º ano, escola particular)

(101) “[...]porque um dia eu chego lá para comemora, não e mesmo?” (masculino, 10 anos, ditado não marcado, 6º ano, escola particular)

Embora não tenha sido inserida como um dos grupos de fatores em nenhuma das análises em destaque neste estudo, a presença ou não de diacrítico no vocábulo como uma forma de recuperação do segmento -r apagado foi investigado. Deste modo, foi feita uma busca nos dados e foi possível encontrar apenas 6 dados dentre todos os 85 vocábulos que sofreram o apagamento do -r final. Apenas um deles não foi um caso de infinitivo verbal, mas sim do substantivo *lar*, conforme a frase encontrada abaixo:

(102) “Tio, certo dia, em meu lá, tive um sonho tão doce quanto açúca e lindo como uma flor?” (feminino, 17 anos, ditado marcado, 3º ano, escola particular)

Os seis dados foram encontrados na escrita dos alunos dos 6º e 3º anos. O Quadro 10, a seguir, apresenta os vocábulos que foram marcados por diacrítico.

#### Quadro 10: Casos de uso de diacrítico na escrita dos alunos da rede particular

Uso de diacrítico - Escola Particular (06 dados)				
Série	Dado	Vocábulo	Ocorrências	Total Geral
6º Ano	lá	lar	01	<b>03</b>
	está	estar	01	
	tê	ter	01	
3º Ano	comemora	comemorar	01	<b>03</b>
	tê	ter	01	
	lá	lar	01	

Conclui-se, então, que, apesar dessa estratégia utilizada pelos alunos como uma forma de substituição/marcação do segmento fônico, que também coincide com a marcação de tonicidade recaindo na última sílaba, o apagamento não impediu que a informação semântica fosse mantida. Todavia, nesta pesquisa, verifica-se que a quase totalidade dos dados do -r final apagado não teve como elemento importante o uso de diacrítico pelos estudantes pesquisados.



Coincidentemente ou não, não houve ocorrências de apagamentos com diacríticos nas séries do 9º ano nas duas escolas, pública e particular.

### 5.1 ANÁLISE QUANTITATIVA DOS DADOS DE APAGAMENTO DO -R NA ESCRITA DE ALUNOS DE ESCOLA PARTICULAR

Um breve resumo das variáveis consideradas para a análise já foi apresentado no capítulo anterior e destacado no Capítulo 2. Para lembrar, foram levadas em conta variáveis que poderiam atuar no apagamento do -r final das palavras. Dentre os fatores analisados estão a classe morfológica, o número de sílabas do vocábulo, a vogal precedente, o contexto subsequente, a zona de articulação da consoante subsequente, o modo de articulação da consoante subsequente, a sonoridade da consoante subsequente, o gênero textual, o sexo/gênero, a série escolar e a origem dos pais e filhos. Nesse sentido, foram controladas 7 variáveis com características linguísticas, 1 variável externa e 3 sociais. Vale ressaltar que os dados escola pública foram rodados separadamente da escola particular e seus resultados foram descritos no Capítulo 4.

De um total de 5844 dados da rede particular de ensino, apenas 85 foram de apagamento de -r em posição de coda final. A Tabela 40, a seguir, mostra a frequência das ocorrências encontradas na escrita dos alunos.

**Tabela 40: Distribuição dos dados - Apagamento x Manutenção do -r final na escola particular**

Dados	Apagamento do -r	Manutenção do -r	Total
Ocorrências	85	5759	5844
Percentual	<b>1,5%</b>	98,5%	100%

*Input: 0,004; Log likelihood: -375.723; Significance: 0,000*

O apagamento do -r final ocorreu em apenas 1,5% dos dados, enquanto a manutenção do rótico foi de mais de 98%, o que indica que a preservação do -r em coda final na escrita é uma regra semicategórica, diferentemente dos resultados sobre a escrita dos alunos da rede pública, cujo apagamento atingiu um percentual de quase 18% dos dados.

Nas seções seguintes, são apresentados os condicionamentos selecionados pelo programa *Goldvarb X* e suas respectivas análises.

### 5.1.1 Variáveis selecionadas no apagamento do -r em posição final de vocábulo na escola particular

Embora a manutenção do -r na escrita escolar da rede particular de ensino em Feira de Santana seja uma regra semicategórica, os dados foram submetidos ao programa *Goldvarb X* e a regra de aplicação foi o apagamento do -r. O *input* inicial da regra de aplicação do apagamento foi de 0,015 enquanto o *input* final foi de 0,004. O nível de significância foi 0,000 e o *log likelihood* foi -375.723.

O programa selecionou três condicionamentos linguísticos relevantes para a análise, nesta ordem: o número de sílabas do vocábulo, a vogal precedente e o modo de articulação da consoante subsequente. Quanto às variáveis sociais, não houve grupo de fatores selecionado, o que pode reforçar que o fenômeno do apagamento do -r final é condicionado apenas linguisticamente dada a baixíssima proporção de apagamento.

Desta forma, seguem os resultados para as variáveis, todas linguísticas, que foram estatisticamente significantes para uma análise mais detalhada sobre o apagamento do -r em posição final de palavra.

#### 5.1.1.1 Número de sílabas do vocábulo

A extensão do vocábulo ou o número de sílabas foi o primeiro grupo de fatores linguísticos selecionado pelo *Goldvarb X*. A hipótese levantada para este grupo foi a de que quanto maior a extensão do vocábulo maior o índice de apagamento do -r, como já verificado na fala e em alguns trabalhos com a escrita, como já se disse nos capítulos anteriores.

Seguem exemplos que ilustram dados conforme o número de sílabas.

#### Monossílabo

(103) “O sonho me fez esquecer qualquer do maior que eu sentia.” (feminino, 14 anos, ditado não marcado, 9º ano, escola particular)

#### Dissílabo

(104) “Vou explicar melho para você entender.” (feminino, 14 anos, ditado marcado, 9º ano, escola particular)

## Trissílabo

(105) “Vou *explica* melhor para você entender.” (feminino, 16 anos, ditado marcado, 3º ano, escola particular)

## Polissílabo

(106) “para crescer e ser feliz e preciso aprender, sonha, ir a luta e *acredita*.” (feminino, 10 anos, ditado marcado, 6º ano, escola particular)

Os resultados encontrados estão expostos na Tabela 41 e comentados a seguir.

**Tabela 41: Apagamento do -r final e ‘número de sílabas’ (escola particular)**

Número de Sílabas	Ocorrências/Total	Percentual	Peso Relativo
Monossílabo	29/1248	2,3%	<b>0,713</b>
Polissílabo	21/580	3,6%	<b>0,703</b>
Dissílabo	27/2537	1,1%	<b>0,511</b>
Trissílabo	8/1479	0,5%	0,235

*Input: 0,004; Log likelihood: -375.723; Significance: 0,000*

Os valores encontrados na escola particular sobre a dimensão silábica diferem um pouco dos da escola pública, pois os vocábulos monossilábicos apresentaram atuação ligeiramente maior que os polissilábicos, sendo os maiores favorecedores à regra de apagamento, com peso relativo de 0,713.

As palavras dissilábicas também se mostraram favorecedoras ao apagamento, com peso relativo de 0,511, enquanto as palavras com três sílabas foram as que inibiram o apagamento, com peso relativo de 0,235.

Os dados da escola particular sobre a dimensão vocabular corroboram, em parte, outros estudos que têm apontado as palavras polissilábicas à frente do apagamento, no entanto houve um destaque para os vocábulos monossilábicos e dissilábicos no favorecimento do apagamento, o que vai na direção oposta ao que apontam estudos da mesma natureza já realizados, inclusive de *corpora* escritos devido ao baixo número de dados de apagamento.

### 5.1.1.2 Vogal precedente

O segundo grupo de fatores linguísticos selecionado pelo *Goldvarb X* para a escola particular foi a vogal precedente. Tendo como base a hipótese para os dados de fala, para este grupo de fatores, a hipótese assumida era a de que as vogais posteriores favorecessem o apagamento por um processo assimilatório, já que, quando articulado, o /R/ pode ser velar ou faríngeo. Desta forma, acreditava-se que a escrita pudesse refletir a fala na fase escolar.

Não houve dados com a vogal /u/. Seguem exemplos de ocorrências com as vogais controladas.

#### Vogal anterior alta /i/

(107) “[...] quando terminamos de jogar totó fomos dormi.” (masculino, 11 anos, carta, 6º ano, escola particular)

#### Vogal média anterior alta /e/

(108) “Para vencer, temos de tê acima de tudo, amor.” (feminino, 10 anos, ditado não marcado, 6º ano, escola particular)

#### Vogal média anterior baixa /ɛ/

(109) “O sonho me fez esquecer qualque dor maior que eu sentia.” (feminino, 11 anos, ditado não marcado, 6º ano, escola particular)

#### Vogal baixa /a/

(110) “Sonhei que passava no vestibula e começava a trilhar o meu caminho para fazer sucesso na vida[...].” (feminino, 13 anos, ditado não marcado, 9º ano, escola particular)

#### Vogal média posterior baixa /ɔ/

(111) “Vou explicar melho para você entender.” (feminino, 14 anos, ditado marcado, 9º ano, escola particular)

#### Vogal média posterior alta /o/

(112) “O sonho me fez esquecer qualquer do maior que eu sentia.” (feminino, 14 anos, ditado não marcado, 9º ano, escola particular)

Os resultados encontrados estão apresentados na Tabela 42, a seguir:

**Tabela 42: Apagamento do -r final e 'vogal precedente' (escola particular)**

<b>Vogal precedente</b>	<b>Ocorrências/Total</b>	<b>Percentual</b>	<b>Peso Relativo</b>
Vogal anterior alta /i/	28/452	6,2%	<b>0,903</b>
Vogal média posterior baixa /ɔ/	5/369	1,4%	<b>0,828</b>
Vogal baixa /a/	48/2355	2,0%	<b>0,791</b>
Vogal média anterior baixa /ɛ/	1/204	0,5%	<b>0,621</b>
Vogal média posterior alta /o/	2/850	0,2%	0,132
Vogal média anterior alta /e/	1/1614	0,1%	0,120

*Input: 0,004; Log likelihood: -375.723; Significance: 0,000*

As vogais que favoreceram o apagamento do -r final foram /i/, /ɔ/, /a/, /ɛ/, com pesos relativos de 0,903, 0,828, 0,791 e 0,621, respectivamente. Apenas as vogais médias altas inibiram a regra. Ressalte-se a má distribuição dos dados em relação a essa variável, o que dificulta a interpretação dos resultados. Mesmo apresentando um percentual menor em relação à vogal /i/, a que teve o maior percentual de apagamento, a vogal /a/, com peso relativo de 0,791, mostrou-se bastante relevante também. A partir do *cross tab* feito na análise geral no Capítulo 3, pode-se perceber que o apagamento com a vogal /a/ interagiu em sua maioria com a classe gramatical dos verbos. Não é difícil de imaginar que a vogal baixa seja de alguma forma relevante, pois ela é característica dos verbos de 1ª conjugação, que constituem maioria na língua portuguesa.

#### 5.1.1.3 Modo de articulação da consoante subsequente

O terceiro grupo de fatores linguísticos selecionado pelo *Goldvarb X* foi o modo de articulação da consoante subsequente. Nesse grupo de fatores as variantes analisadas foram as consoantes oclusivas, africadas, fricativas, nasais e laterais.

Esperava-se que as consoantes fricativas em vocábulos subsequentes favorecessem o apagamento do -r, hipótese considerada para os dados de fala em grupos de força pela semelhança articulatória entre estas e o /R/.

Nos dados do *corpus* da escola particular, semelhantemente aos dados da escola pública, não houve ocorrências de -r final diante de vocábulo iniciado por consoante africada. Diante de consoante lateral, os 13 dados encontrados apresentaram realização categórica do -r na escrita.

Desta forma, foram processados apenas os dados de -r final diante de vocábulos iniciados por consoantes oclusivas, fricativas e nasais, contextos exemplificados a seguir:

#### Oclusiva

(113) “Vou explicar melho para você entender” (feminino, 10 anos, ditado não marcado, 6º ano, escola particular)

#### Fricativa

(114) “No dia do luau a gente foi dormi 5 horas da manhã foi muito legal” (feminino, 11 anos, carta, 6º ano, escola particular)

#### Nasal

(115) “[...] um dia eu chego la para comemora não é mesmo” (masculino, 13 anos, ditado não marcado, 9º ano, escola particular)

Os resultados encontrados estão expostos na Tabela 43:

**Tabela 43: Apagamento do -r final e modo de articulação da consoante subsequente (escola particular)**

Modo de articulação da consoante subsequente	Ocorrências/Total	Percentual	Peso Relativo
Nasais	12/502	2,4%	<b>0,817</b>
Fricativas	1/610	0,2%	0,424
Oclusivas	11/1175	0,9%	0,382

*Input: 0,004; Log likelihood: -375.723; Significance: 0,000*

Dentre os modos de articulação da consoante inicial do vocábulo subsequente, o que mais favoreceu a queda do -r final foi o nasal, com peso relativo de 0,817. As oclusivas e as fricativas inibiram a aplicação da regra, com pesos relativos de 0,382 e 0,424, respectivamente. Destaque-se aqui também a má distribuição dos dados.

### 5.1.2 Resultados gerais do apagamento do -r em final de vocábulo na rede particular

Considerando todas as análises já feitas nas seções anteriores deste trabalho, apresenta-se, na Tabela 44, a seguir, para uma melhor visualização, a atuação dos grupos de fatores selecionados para a aplicação da regra de apagamento na escola particular.

**Tabela 44: Resultado geral do apagamento do -r em posição final de vocábulo na escola particular**

Fatores selecionados				
Grupos de fatores	Variantes	Apagamento/ Total	%	P. R.
Número de Sílabas	Monossílabo	29/1248	2,3%	<b>0,713</b>
	Polissílabo	21/580	3,6%	<b>0,703</b>
	Dissílabo	27/2538	1,1%	<b>0,511</b>
	Trissílabo	8/1479	0,5%	0,235
Vogal precedente	Vogal anterior alta /i/	28/452	6,2%	<b>0,903</b>
	Vogal média posterior baixa /ɔ/	5/369	1,4%	<b>0,828</b>
	Vogal baixa /a/	48/2355	2,0%	<b>0,791</b>
	Vogal média anterior baixa /ɛ/	1/204	0,5%	<b>0,621</b>
	Vogal média posterior alta /o/	2/850	0,2%	0,132
	Vogal média anterior alta /e/	1/1614	0,1%	0,120
Modo de articulação da consoante subsequente	Nasais	12/502	2,4%	<b>0,817</b>
	Fricativas	1/610	0,2%	0,424
	Oclusivas	11/1175	0,9%	0,382

### 5.1.3 Variáveis descartadas pelo programa *Goldvarb X*

Dos grupos de fatores considerados, o programa *Goldvarb X* descartou 8 grupos, sendo que todos os grupos considerados sociais foram descartados. Os grupos descartados para a análise do rótico na posição final são apresentados e têm seus resultados discutidos nas seções seguintes, considerando apenas sua frequência.

#### 5.1.3.1 Classe de Palavra

A variável ‘classe de palavra’ tem sido relevante em estudos sobre o apagamento do /R/ na fala, sendo os verbos os que mais favorecem o apagamento.

Das variantes que faziam parte deste grupo de fatores, inicialmente, duas classes morfológicas apresentaram *knockouts* devido à manutenção do -r ser categórica nas classes das ‘preposições’ e ‘conjunções’. Os vocábulos pertencentes a essas classes foram muito poucos. Por exemplo, para a classe ‘conjunção’, só houve dois dados, ambos com “*apesar de*” e também com marcação categórica:

(116) “[...] apesar de eu não ter viajado, minhas férias foram muito boa, [...]” (masculino, 17 anos, carta, 3º ano, escola particular)

(117) “Apesar de você não ter compartilhado momentos tão bons comigo, consegui aproveitar bastante com a minha família.” (feminino, 17 anos, carta, 3º ano, escola particular)

As 11 ocorrências de `verbo não-infinitivo` foram também retiradas das rodadas, pois em todas elas o -r foi mantido, como nos exemplos que seguem:

(118) “Se tudo *tiver* bom pra você, e favorável, nós podemos fazer um pacote, [...]” (masculino, 14 anos, carta, 9º ano, escola particular)

(119) “Porque se você não *vier*, provavelmente eu vou viajar.” (feminino, 14 anos, 9º ano, escola particular)

(120) “[...] eu queria lhe perguntar se você vai querer ir. Você *quer*?” (masculino, 10 anos, carta, 6º ano, escola particular)

(121) “Amiga linda vai dar tudo certo se Deus *quiser*, e ele *quer*!” (feminino, 11 anos, 6º ano, escola particular)

Assim, após a resolução dos *knockouts*, foram mantidas cinco classes – substantivos, adjetivos, advérbios, pronomes e verbos no infinitivo –, cujos resultados estão na Tabela 45, após os exemplos.

#### Substantivo

(122) “Sonhei que passava no *vestibula* e começava a trilhar o meu caminho, [...]” (masculino, 11 anos, ditado marcado, 6º ano, escola particular)

#### Adjetivo

(123) “O sonho me fez esquecer qualquer dor *maio* que eu sentia.” (masculino, 17 anos, ditado marcado, 3º ano, escola particular)

#### Advérbio

(124) “Vou explicar *melho* para você entender.” (feminino, 10 anos, ditado não marcado, 6º ano, escola particular)

#### Pronome

(125) “O sonho me fez esquecer *qualque* dor maior que eu sentia.” (feminino, 11 anos, ditado não marcado, 6º ano, escola particular)

#### Verbo no infinitivo

(126) “[...] um dia eu chego lá para *comemora*” (feminino, 15 anos, ditado marcado, 9º ano, escola particular)



(127) “[...] no sabado poderemos *i* para a praia.” (masculino, 13 anos, carta, 9º ano, escola particular)

**Tabela 45: Apagamento do -r final e ´classe de palavra´ (escola particular)**

Classe de Palavra	Ocorrências/Total	Percentual
Verbo no infinitivo	63/3640	1,7%
Substantivo	16/1190	1,3%
Adjetivo	2/203	1,0%
Advérbio	3/378	0,8%
Pronome	1/394	0,3%

*Input: 0,004; Log likelihood: -375.723; Significance: 0,000*

Analisando a Tabela 45, fica clara a má distribuição dos poucos dados de apagamento do -r. Mas chama a atenção o fato de que o apagamento está concentrado nos verbos (63 ocorrências). Considerando os não-verbos (substantivo, adjetivo, advérbio e pronome), o total de apagamento foi de apenas 22 dados.

Embora a ´classe de palavra´ não tenha sido selecionada pelo *Goldvarb X* como estatisticamente relevante na instituição particular, os resultados percentuais encontrados podem dar supostos indícios da hipótese de que o apagamento é mais frequente nos infinitivos verbais. Assim, mesmo tendo carga morfológica, o -r final foi suprimido por ser redundante, já que todo verbo no infinitivo é oxítono. Portanto, mesmo com a queda do -r, a informação gramatical de infinitivo foi mantida pela tonicidade da palavra, pelo “alongamento” da vogal, neste caso, marcado pelo uso do diacrítico em alguns vocábulos (cf. Quadro 9) e pelo contexto.

### 5.1.3.2 Contexto subsequente

O segundo grupo descartado foi o contexto subsequente (vogal, consoante e sinal de pontuação). A hipótese para este grupo era a de que o contexto consonântico e o contexto de sinal de pontuação favoreceriam o apagamento. Seguem alguns exemplos para este grupo:

#### Consoante

(128) “[...] me fez esquecer qualquer dor *maio* que eu sentia.” (masculino, 17 anos, ditado marcado, 3º ano, escola particular)

## Vogal

(129) “[...] aprender, sonhar, e a luta e acreditar” (masculino, 11 anos, ditado marcado, 6º ano, escola particular)

## Sinal de Pontuação

(130) “[...] um dia eu chego lá para comemora, não é mesmo?” (feminino, 15 anos, ditado marcado, 9º ano, escola particular)

Os resultados encontrados para essa variável linguística estão na Tabela 46, a seguir:

**Tabela 46: Apagamento do -r final e ‘contexto subsequente’ (escola particular)**

Contexto subsequente	Ocorrências/Total	Percentual
Vogal	42/1356	3,1%
Consoante	24/2312	1,0%
Sinal de pontuação	19/2176	0,9%

*Input: 0,004; Log likelihood: -375.723; Significance: 0,000*

A hipótese aventada para este grupo foi confirmada, pois o apagamento foi mais frequente nos contextos com vogal subsequente.

## 5.1.3.3 Zona de articulação da consoante subsequente

O terceiro grupo descartado pelo programa foi a zona de articulação da consoante subsequente. A hipótese para o controle dessa variável era a de que as consoantes velares, por assimilação, favorecessem o apagamento do -r.

Conforme já indicado em seção anterior, o fator ‘consoante labiodental’ apresentou *knockout* e, por isso, foi amalgamado com o fator ‘consoante bilabial’ pela proximidade articulatória, considerando-se um único fator, ‘consoantes labiais’.

As consoantes palatais também apresentaram *knockout*, com 100% de marcação do -r, e foram retiradas da rodada.

Seguem exemplos que ilustram essa variável:

## Labial

(131) “Vou explicar melho para você entender” (feminino, 10 anos, ditado não marcado, 6º ano, escola particular)

## Alveolar

(132) “[...]um dia eu chego la para comemora não é mesmo” (masculino, 13 anos, ditado não marcado, 9º ano, escola particular)

## Velar

(133) “O que eu mais gostei, além de está com minha família e amigos” (masculino, 17 anos, carta, 3º ano, escola particular)

Os resultados encontrados estão na Tabela 47, a seguir:

**Tabela 47: Apagamento do -r final e ‘zona de articulação da consoante subsequente’  
(escola particular)**

Zona de articulação da consoante subsequente	Ocorrências/Total	Percentual
Labiais	15/947	1,6%
Velares	5/614	0,8%
Alveolares	4/738	0,5%

*Input: 0,004; Log likelihood: -375.723; Significance: 0,000*

Mesmo não tendo sido essa variável selecionada pelo Programa *Goldvarb X*, os resultados percentuais revelam que o apagamento ocorreu mais diante de consoantes labiais (labiodentais e bilabiais), ficando as velares em segundo lugar, o que pode contrariar a hipótese aventada, pois, geralmente, pelo menos para os dados de fala, o apagamento é mais frequente diante de consoantes velares.

## 5.1.3.4 Sonoridade da consoante subsequente

A variável sonoridade da consoante subsequente foi controlada. Como fatores para análise utilizamos as variantes consoante vozeada e desvozeada. Seguem exemplos de dados de apagamento do -r nos dois contextos linguísticos apresentados:

## Vozeada

(134) “[...] aposto que ela e Juju vão se torna melhores amigas para sempre [...]” (masculino, 11 anos, carta, 6º ano, escola particular)

(135) “[...] dessa vez como vou esta mais velha, predendo ficar com o quadriculo [...]” (feminino, 11 anos, carta, 6º ano, escola particular)

Desvozeada

(136) “[...] podemos e [ir] para a praia.” (masculino, 13 anos, carta, 9º ano, escola particular)

A Tabela 48, a seguir, apresenta os resultados encontrados para este grupo de fatores.

**Tabela 48: Apagamento do -r final e ‘sonoridade da consoante subsequente’ (escola particular)**

Sonoridade da consoante subsequente	Ocorrências/Total	Percentual
Vozeada	14/783	1,8%
Desvozeada	10/1517	0,7%

*Input: 0,004; Log likelihood: -375.723; Significance: 0,000*

É possível perceber que o rótico final foi mais apagado diante de segmentos vozeados, sonoros (1,8% dos dados). Embora os dados percentuais estejam consonantes com outras pesquisas, os mesmos não podem confirmar aqui a hipótese assumida (de que as consoantes sonoras favoreceriam o apagamento) de forma confiável devido à distribuição dos dados.

#### 5.1.3.5 Gênero textual

Sobre o grupo de fatores ‘gênero textual’, uma variável externa, a hipótese aventada era a de que o gênero carta, por ser mais livre, apresentasse maior índice de apagamento do -r no final de vocábulos, enquanto o ditado tenderia à manutenção do rótico, por ser mais monitorado. Ainda sobre o ditado, que foi realizado duas vezes – a primeira aplicação, sem a pronúncia dos /R/ finais pelo professor; a segunda, com a articulação de todos os /R/ finais –, esperava-se mais apagamento na primeira atividade.

Seguem dados colhidos nas três atividades realizadas:

Carta

(137) “[...] depois fui para Salvador-Ba para passear e curti, daí logo depois eu já tinha ido [...]” (masculino, 11 anos, carta, 6º ano, escola particular)

Ditado não marcado

(138) “[...] é preciso estudar, aprender, sonhar, ir à luta e acredita.” (feminino, 15 anos, ditado não marcado, 9º ano, escola particular)

## Ditado marcado

(139) “Percebi que devemos pensa que, para crescer e ser feliz [...]” (feminino, 13 anos, ditado marcado, 9º ano, escola particular)

Os resultados encontrados estão expostos na Tabela 49, a seguir:

**Tabela 49: Apagamento do -r final e ‘gênero textual’ (escola particular)**

Gênero textual	Ocorrências/Total	Percentual
Carta	17/638	2,7%
Ditado não marcado	38/2638	1,4%
Ditado marcado	30/2568	1,2%

*Input: 0,004; Log likelihood: -375.723; Significance: 0,000*

A variável ‘gênero textual’ não foi selecionada pelo Programa *Goldvarb X*, mas os resultados percentuais indicam que o -r é mais apagado quando há menos monitoramento. O gênero ‘carta’ foi o que apresentou um índice percentual maior de apagamento do -r final (2,7% dos dados). Quanto ao ditado, o não-marcado e o marcado apresentaram índices similares, com leve aumento do percentual de apagamento no ditado não-marcado, como previsto.

## 5.1.3.6 Sexo/gênero

O primeiro grupo extralinguístico descartado pelo *Goldvarb X* foi o sexo/gênero. Sobre esta variável esperava-se encontrar diferenças na escrita dos alunos meninas e meninos quanto ao apagamento do -r em final de vocábulos, pois as diferenças de comportamentos e papéis de homens e mulheres podem também ter reflexos em seus usos linguísticos. Alguns exemplos desta variável estão a seguir:

## Masculino

(140) “[...] porque um dia eu chego lá para comemora, não é mesmo?” (masculino, 10 anos, ditado não marcado, 6º ano, escola particular)

## Feminino

(141) “Sonhei que passava no vestibula e começava a[...]” (feminino, 13 anos, ditado não marcado, 9º ano, escola particular)

Os resultados encontrados nesta pesquisa estão na Tabela 50.

**Tabela 50: Apagamento do -r final e ´sexo/gênero` (escola particular)**

Sexo/gênero	Ocorrências/Total	Percentual
Masculino	40/2567	1,6%
Feminino	45/3277	1,4%

*Input: 0,004; Log likelihood: -375.723; Significance: 0,000*

Tanto em termos de número de ocorrências como em termos percentuais, os resultados para meninos e meninas são muito próximos, motivo pelo qual essa variável não foi selecionada pelo programa *Goldvarb X*. Não há, pois, diferença significativa na escrita de meninos e meninas.

#### 5.1.3.7 Série/ano escolar

O penúltimo grupo de fatores sociais descartado foi a série/ano escolar. A hipótese levantada para este grupo foi a de que quanto maior o nível de escolaridade do informante menor seria o índice de apagamento do -r no final de vocábulo, tendo como base o papel da escola na aquisição da escrita e da norma considerada padrão. Assim, quanto mais escolarizado o informante maior uso da variedade padrão utilizada por ele.

Seguem exemplos de dados por série/ano escolar:

#### 6º Ano

(142) “[...]porque um dia eu chego lá para comemora, não e mesmo?” (masculino, 10 anos, ditado não marcado, 6º ano, escola particular)

#### 9º Ano

(143) “[...] aprender, sonhar e [ir] a luta e acreditar para vencer [...]” (masculino, 13 anos, ditado marcado, 9º ano, escola particular)

#### 3º Ano

(144) “[...]tive um sonho tão doce quanto açúca e lindo como uma flor?” (feminino, 17 anos, ditado marcado, 3º ano, escola particular)

Os resultados encontrados para essa variável social estão na Tabela 51, a seguir:

**Tabela 51: Apagamento do -r final e `ano escolar/série` (escola particular)**

Série/ano escolar	Ocorrências/Total	Percentual
6º Ano do EF II	39/2063	1,9%
9º Ano do EF II	25/1684	1,5%
3º Ano do EM	21/2097	1,0%

*Input: 0,004; Log likelihood: -375.723; Significance: 0,000*

De acordo com o esperado, conforme a escolarização aumentou, o índice de apagamento do -r final na escrita diminuiu gradualmente, tanto em termos de ocorrências quanto de percentuais. Os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II apresentaram um percentual maior no apagamento do -r, enquanto os alunos do 3º ano do Ensino Médio, os mais escolarizados, apresentaram um percentual mais baixo. Já os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, os de escolarização intermediária, apresentaram percentuais também intermediários para as taxas de apagamento, pois se encontram no meio do processo de escolarização.

Ressalta-se que os alunos do 6º ano são os mais jovens, têm menos tempo de escolarização e ainda estão adquirindo a escrita padrão. Já os alunos do 3º ano do Ensino Médio, no último estágio escolar, estão também em fase de preparação para os exames que dão acesso ao Ensino Superior, o que lhes exige maior atenção às regras da escrita.

Os resultados aqui descritos dão apenas indícios de que a escola da rede particular pode estar cumprindo o seu papel de ensinar a língua escrita padrão aos seus estudantes, mas não se pode afirmar com confiança já que se tem apenas valores percentuais.

#### 5.1.3.8 Origem dos pais e filhos

O último grupo social descartado pelo programa foi o da origem dos pais e filhos. O controle deste grupo de fatores foi feito com o intuito de verificar possíveis diferenças no uso linguístico de feirenses e não feirenses ou possíveis diferenças a depender da origem do informante. Seguem alguns exemplos:

Feirense, 2 pais não feirenses

(145) “[...] um sonho tão doce quanto açúcar e lindo como uma flo” (masculino, 13 anos, ditado não marcado, 9º ano, escola particular)

Feirense, 2 pais feirenses

(146) “[...] so que dessa como vou esta mais velha [...]” (feminino, 11 anos, carta, 6º ano, escola particular)

Não feirense, 2 pais feirenses

(147) “[...] é preciso estudar, aprender, sonha, ir a luta e acreditar.” (feminino, 11 anos, ditado marcado, 6º ano, escola particular)

Não feirense, 2 pais não feirenses

(148) “O sonho me fez esquecer qualque dor maior que eu sentia.” (feminino, 11 anos, ditado não marcado, 6º ano, escola particular)

Feirense, 1 pai feirense

(149) “Espero que no São Pedro você possa esta aqui para nós nos divertimos juntos.” (masculino, 17 anos, carta, 3º ano, escola particular)

Não feirense, 1 pai feirense

(150) “[...] um dia eu chego lá para comemora não é mesmo?” (feminino, 15 anos, ditado marcado, 6º ano, escola particular)

Assim, foram considerados seis fatores, como se pode ver na Tabela 52, que expõe os resultados encontrados.

**Tabela 52: Apagamento do -r final x 'origem dos pais e filhos` (escola particular)**

Origem dos pais e filhos	Ocorrências/Total	Percentual
Feirense, 2 pais feirenses	29/1499	1,9%
Não feirense, 1 pai feirense	14/732	1,9%
Não feirense, 2 pais feirenses	2/127	1,6%
Feirense, 1 pai feirense	25/1992	1,3%
Feirense, 2 pais não feirenses	13/1201	1,1%
Não feirense, 2 pais não feirenses	2/293	0,7%

*Input: 0,004; Log likelihood: -375.723; Significance: 0,000*

Observando a Tabela 52, nota-se que, independentemente de sua origem ou da de sua família (feirense ou não feirense), os alunos apresentaram comportamentos linguísticos muito próximos. Não foi possível explorar essa variável melhor. E a má distribuição dos dados também compromete a análise.



## 5.2 ANTES DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O APAGAMENTO DO -R NA ESCRITA FEIRENSE

Nesta pesquisa objetivou-se investigar o fenômeno do apagamento do -r final na escrita de estudantes feirenses. Assim, foram feitas três análises: a primeira delas traçou um panorama geral do fenômeno nas escolas onde os dados foram coletados (uma particular e uma pública); a segunda visou a análise do apagamento do -r na escola pública; e a terceira, na escola particular.

Diante de tudo o que foi exposto e detalhado até aqui, convém apresentar um quadro final, o Quadro 11, que compara os dados das três análises realizadas. Neste quadro, é possível ver as diferenças de seleções pelo programa *Goldvarb X* quanto aos grupos de fatores. Também são apresentados os pesos relativos para cada um dos fatores que favoreceram a aplicação da regra de apagamento do -r final.

**Quadro 11: Visão geral - Comparativo das variáveis selecionadas no apagamento do -r final nas 3 análises realizadas**

	<b>GERAL</b>	<b>Escola Pública</b>	<b>Escola Particular</b>
<b>Porcentagens</b>	<b>7,8%</b>	<b>17,8%</b>	<b>1,5%</b>
<b>Pesos Relativos</b>	1) Classe gramatical Pronome <b>0,797</b> Verbo infinitivo <b>0,559</b>	1) Classe gramatical Pronome <b>0,798</b> Verbo infinitivo <b>0,568</b>	1) Número de sílabas Monossílabo <b>0,713</b> Polissílabo <b>0,703</b> Dissílabo <b>0,511</b>
	2) Número de sílabas Polissílabo <b>0,655</b> Monossílabo <b>0,571</b> Trissílabo <b>0,546</b>	2) Número de sílabas Polissílabo <b>0,646</b> Trissílabo <b>0,570</b> Monossílabo <b>0,552</b>	2) Vogal Precedente  /i/ <b>0,903</b> /ɔ/ <b>0,828</b> /a/ <b>0,791</b> /ɛ/ <b>0,621</b>
	3) Vogal Precedente  /ɔ/ <b>0,741</b> /i/ <b>0,681</b> /ɔ/ <b>0,603</b>	3) Vogal Precedente  /ɔ/ <b>0,720</b> /i/ <b>0,644</b> /a/ <b>0,591</b>	3) Modo de articulação da consoante subsequente  Nasais <b>0,818</b>
	4) Contexto subsequente Vogal <b>0,611</b>	4) Contexto subsequente Vogal <b>0,618</b>	

<b>5) Gênero textual</b> Ditado não marc. <b>0,552</b> Carta <b>0,520</b>	<b>5) Gênero textual</b> Ditado não marc. <b>0,561</b> Carta <b>0,503</b>	
<b>6) Série/Ano Escolar</b> 6º Ano <b>0,748</b> 9º Ano <b>0,509</b>	<b>6) Série/Ano Escolar</b> 6º Ano <b>0,755</b>	
<b>7) Rede de ensino</b> Pública <b>0,847</b>	<b>7) Origem dos pais e filhos</b>  Filho não feirense, 1 pai feirense <b>0,592</b> Filho feirense, 1 pai feirense <b>0,521</b> Filho feirense, 2 pais não feirenses <b>0,509</b> Filho feirense, 2 pais feirenses <b>0,503</b>	
<b>8) Origem dos pais e filhos</b>  Filho não feirense, 1 pai feirense <b>0,612</b> Filho feirense, 2 pais feirenses <b>0,508</b>		

A partir da exposição dos principais dados das três análises realizadas no Quadro 11, acima, convém tecer alguns comentários. Começando pela escola particular, verificaram-se poucos casos de apagamento na escrita dos alunos com um percentual de apenas 1,5% e isso teve uma influência direta na seleção dos grupos de fatores relevantes pelo programa *Goldvarb X*, já que houve uma má distribuição dos dados apresentados. No geral, para a rede particular, pode-se dizer que o fenômeno do apagamento nela existente está restrito apenas aos condicionamentos linguísticos, como foi o caso da seleção dos grupos de fatores número de sílabas, vogal precedente e modo de articulação da consoante subsequente, não tendo sido nenhuma variável social selecionada. Sobre o número de sílabas, foi a única rede que selecionou o fator dissílabo, para a extensão da palavra, como relevante.

Em relação à vogal precedente, a escola particular teve os mesmos fatores selecionados da escola pública e da análise geral, as vogais /i/, /ɔ/, /a/, /ɛ/. Neste ponto, ela é diferente em duas coisas: a primeira delas é que foi a única que selecionou a vogal /ɛ/; a segunda delas é que

houve uma inversão na seleção das vogais, pois na escola particular a vogal /i/ foi mais relevante do que a vogal /ɔ/. Vale ressaltar também que os pesos relativos para as vogais na escola particular foram bem mais altos se comparados com as outras duas análises.

Por fim, a última variável selecionada foi o modo de articulação da consoante subsequente, só selecionada na escola particular, tendo as vogais nasais um peso bastante alto de apagamento, de 0,818.

Sobre as outras duas colunas de dados, a da rede pública e a geral, percebe-se que a seleção pelo programa dos grupos de fatores foi praticamente a mesma, com alguma mudança ou outra até na ordem de seleção dos fatores. Por exemplo, no grupo série escolar da escola pública houve a relevância apenas do 6º ano, mas, quando na análise foi combinada com os dados da rede particular (análise geral), os dados do 9º ano também foram considerados importantes. Por essa mesma razão, é que a análise geral foi a única que pode selecionar a rede de ensino. Neste grupo, o destaque, como previsto e como os dados se apresentaram, foi para a escola pública. Sobre a origem dos pais e filhos, embora a escola pública tenha selecionado mais dois fatores, verifica-se que os pais feirenses foram os que mais favoreceram o apagamento.

Mesmo que as porcentagens da taxa de apagamento tenham sido distintas, 17,8% para a escola pública e 7,8% para a análise geral, convém afirmar que os pesos relativos, no geral, encontrados para a escola pública e para a análise geral são muito semelhantes. Não há nos mesmos fatores pesos relativos muito altos ou baixos entre eles.

Por fim, é importante dizer que, na escrita feirense, a escola pública tem sido a maior favorecedora das taxas de apagamento do -r final nas palavras do que a escola particular. Foi a única também que não ficou restrita aos condicionamentos linguísticos. Assim, fica evidente que a comunidade tem sua influência e isso pode ser visto pela própria seleção do ano/série escolar, da rede de ensino e da origem dos pais e dos filhos que participaram desta pesquisa. Os dados da análise geral têm apontado convergências com outras pesquisas já realizadas sobre o apagamento do -r final, como é o caso da seleção da classe gramatical (verbos no infinitivo); das vogais precedentes /i/, /ɔ/, /a/; da escola pública sobre a escola particular; dos mais jovens/menos escolaridade; como também dos gêneros menos monitorados sobre aqueles que necessitam de um grau de atenção maior.

Na seção seguinte, são tecidas as considerações finais (ou não tão finais ainda) para este estudo bem como sugestões de outros caminhos/propostas de pesquisa que venham complementar o estudo sociolinguístico aqui realizado e atender mais às necessidades da comunidade de Feira de Santana.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação investigou-se o apagamento do -r no final de vocábulos em produções escolares de três segmentos do Ensino Fundamental II (6º e 9º anos) e do Médio (3º ano) de duas redes de ensino, uma escola particular e uma pública da cidade de Feira de Santana, Bahia. As análises seguiram o aparato teórico-metodológico da sociolinguística quantitativa laboviana e foram analisados quais fatores linguísticos e extralinguísticos favorecem o apagamento do -r em posição externa em cada uma das redes. As variáveis linguísticas consideradas foram a classe morfológica, a extensão/número de sílabas do vocábulo, a vogal precedente, o contexto subsequente e a zona de articulação da consoante subsequente, o modo de articulação da consoante subsequente, a sonoridade da consoante subsequente. Como variáveis sociais, extralinguísticas, foram controlados sexo/gênero, série/escolaridade, rede de ensino e origem dos pais e filhos. A variável externa gênero textual também foi considerada.

Na análise geral é possível ter uma visão mais completa e ampla do apagamento do -r final na escrita dos alunos feirenses. A taxa geral de apagamento para os dados das duas redes juntas foi de 7,8% de um total de 9503 dados, sendo que 737 foram de apagamento do -r final nos vocábulos. Sobre as variáveis linguísticas selecionadas, o programa *Goldvarb X* selecionou 4 grupos. Em seguida, ele selecionou a variável externa e, sobre as variáveis extralinguísticas, apenas 3 grupos.

No primeiro grupo de fatores linguísticos selecionado, o da classe gramatical, o fator pronome foi o mais favorecedor ao apagamento, com peso relativo de 0,797, seguido de verbo no infinitivo, com peso relativo de 0,559. No segundo grupo, o número de sílabas, os vocábulos polissilábicos, conforme se destacam em outras pesquisas sobre o apagamento do -r, foram os mais condicionantes, com peso relativo de 0,655, seguidos dos monossilábicos e dos trissilábicos, cujos pesos relativos alcançaram 0,571 e 0,546, respectivamente. Em relação à vogal precedente, houve um destaque para a vogal média posterior baixa /ɔ/, com peso relativo de 0,741, para a vogal alta anterior /i/, com peso relativo de 0,681, e para a baixa /a/, com peso relativo de 0,603. O contexto subsequente favorecedor foi o de vogal, com peso relativo de 0,611. Sobre a variável externa, o grupo de fatores selecionado foi o gênero textual em que ditado não marcado foi o mais atuante no apagamento, com peso relativo de 0,552, tendo sido seguido do gênero carta, mais livre, com um valor não tão inferior, peso relativo de 0,520.

Sobre as variáveis sociais controladas, a primeira selecionada pelo programa foi o ano escolar no qual o estudante encontrava-se matriculado. Para esse grupo, o 6º ano, primeiro ano

do EF II, foi o maior responsável pelo apagamento, com peso relativo de 0,748, enquanto o 9º ano favoreceu o apagamento com peso relativo de apenas 0,509. Houve, portanto, um alto número de ocorrências entre os alunos mais jovens, que têm menos tempo de educação formal e/ou ainda estão em processo de aquisição da escrita padrão. Verificou-se, assim, que, à medida que os estudantes alcançam as séries mais avançadas, o cancelamento do -r final é inibido. A rede de ensino foi a segunda variável social favorecedora do apagamento do -r na escrita feirense, com um valor elevado de 0,847 de peso relativo para o fator rede pública, enquanto a rede particular inibiu a regra. Em relação ao último grupo de fatores extralinguísticos, a origem dos pais e filhos, os fatores que mais atuaram foram: filho não feirense, 1 pai feirense, com peso relativo de 0,612; e filho feirense, 2 pais feirenses, com peso relativo de 0,508.

Já que a rede de ensino foi selecionada como uma variável estatisticamente relevante, procedeu-se a rodadas separadas, uma para a rede pública e outra para a rede particular.

Na análise da rede pública, a taxa geral de apagamento foi de 17,8% de um total de 3659 dados, sendo que 652 foram de apagamento do -r final. Sobre as variáveis linguísticas selecionadas, o programa *Goldvarb X* selecionou os mesmos grupos já selecionados na análise geral, na mesma ordem, com exceção do fator rede de ensino, pois nessa análise foram rodados apenas os dados da escola pública.

O primeiro grupo de fatores linguísticos selecionado, o da classe gramatical, teve o fator pronome como o mais favorecedor ao apagamento, com peso relativo de 0,798, seguido de verbo no verbo infinitivo, com peso relativo de 0,568. No segundo grupo, o número de sílabas, os vocábulos polissilábicos, trissilábicos e monossilábicos favoreceram o apagamento com pesos relativos de 0,646, 0,570 e 0,552, respectivamente. Em relação à vogal precedente, terceiro grupo selecionado, houve destaque para a vogal média posterior baixa /ɔ/, com peso relativo de 0,720, para a vogal alta anterior /i/, com peso relativo de 0,644, e para a baixa /a/, com peso relativo de 0,591. O último grupo de fatores linguísticos foi contexto subsequente, com favorecimento da vogal, com um peso relativo de 0,618. Após as variáveis linguísticas, houve a seleção da variável externa, o gênero textual, tendo sido o ditado não marcado o mais atuante no apagamento, com peso relativo de 0,561, seguido do gênero carta, com peso relativo de 0,503.

Sobre as variáveis sociais controladas na rede pública, a primeira selecionada pelo programa foi o ano escolar no qual o estudante encontrava-se matriculado. Para esse grupo, o 6º ano, primeiro ano do EF II, foi o único responsável por um número alto de ocorrências, com um peso relativo de 0,755. A origem dos pais e filhos foi o último fator extralinguístico

relevante para o fenômeno. Nesse grupo, os fatores mais significantes foram: filho não feirense, 1 pai feirense, com peso relativo de 0,592; filho feirense, 1 pai feirense, com peso relativo de 0,521; filho feirense, 2 pais não feirenses, com peso relativo de 0,509; e filho feirense, 2 pais feirenses, com peso relativo de 0,503.

Na rede particular de ensino, foram encontradas apenas 85 ocorrências de apagamento do -r em posição de coda final de um total de 5844 dados. O apagamento do -r totalizou um percentual de 1,5%, enquanto a manutenção do rótico foi de 98,5%. O programa *Goldvarb X* selecionou apenas três dos condicionamentos linguísticos como relevantes para a regra: a extensão/número de sílabas do vocábulo, a vogal precedente e o modo de articulação da consoante subsequente. Não houve grupo de fatores extralinguísticos selecionados para esta rede. Para o grupo de fatores 'extensão/número de sílabas', o apagamento foi favorecido em vocábulos monossilábicos, com peso relativo de 0,713; os polissilábicos, com peso relativo de 0,703; e os dissilábicos, com 0,511. Para o grupo de fatores 'vogal precedente', as vogais mais favoráveis ao apagamento foram a vogal alta /i/, com um peso relativo de 0,903; a vogal média posterior baixa /ɔ/, com peso relativo de 0,828; a vogal baixa /a/, com peso relativo de 0,791; e a vogal média anterior baixa /ɛ/, com peso relativo de 0,621. Quanto ao 'modo de articulação da consoante subsequente', o que mais favoreceu a queda do rótico foi o nasal, com peso relativo de 0,818.

Conclui-se que o apagamento do rótico em final de sílaba tem sido mais sensível aos fatores estruturais, internos, muito mais do que aos de natureza social. A taxa de apagamento do -r na rede particular de ensino não foi alta, mas ainda assim pode-se dizer que há influência da fala na escrita dos alunos. Observa-se também que a rede pública foi a que mais contribuiu para os resultados gerais do apagamento do -r final na escrita feirense.

Considerando a série/ano escolar, pode-se concluir que as escolas têm cumprido o seu papel na ampliação do repertório linguístico no que concerne à aquisição da variedade escrita padrão, porém em graus distintos, a depender da rede, se pública ou particular.

Reafirma-se que esta pesquisa não se esgota com estas Considerações Finais e que a comunidade feirense ainda carece de investigações mais profundas que possibilitem uma melhor compreensão da heterogeneidade linguística não só em termos de língua falada mas também de escrita. Outras análises poderão ser feitas para a ampliação deste *corpus* investigando o fenômeno do apagamento do -r em posição final e até medial na modalidade escrita em outras escolas nas redes de ensino aqui analisadas, ou até pela extensão a outras séries/anos da Escola Básica, como por exemplo, o Ensino Fundamental I, ou com os estudantes

do Ensino Superior de Feira de Santana. Há ainda a possibilidade de incluir em futuros *corpora* análises sobre as hipercorreções e/ou uso de diacríticos tanto em vocábulos apagados quanto nos que foram preenchidos com o -r final.

## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, B. Horizontes e Limites de um programa de investigação em aquisição da escrita. In: LAMPRECHT, R. (Org.). **Aquisição da linguagem: questões e análises**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999, p. 167-186.
- ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Mercado das letras/ALB, 1997.
- ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 9. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2012, p. 23-50.
- ALVES, Mariane Antero. Variação na produção/apagamento da vibrante pós-vocálica no falar florianopolitano. **Revista Working Papers em Linguística** [on line], v. 16, n. 1. Santa Catarina, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2015v16n1p20>>. Acesso em: 10 jun. 2016.
- AMARAL, Amadeu. **O dialeto caipira: gramática, vocabulário**. 4. ed. São Paulo: HUCITEC, 1982 [1920].
- AMÉLIA RODRIGUES NOTÍCIAS. **Limites territoriais do Portal do Sertão serão definidos**. Disponível em: <<http://ameliarodriguesnoticias.blogspot.com.br/2013/08/limites-territoriais-do-portal-do.html>>. Acesso em: 01 de nov. 2016.
- BAGNO, Marcos. **Presença pedagógica**. Belo Horizonte, set. 2006. Disponível em: <<http://marcosbagno.com.br/site2/conteudo/textos.htm>>. Acesso em: 08 ago. 2015.
- BELL, Alan. **Language style as audience design**. *Language in Society*. 13 (2), 1984.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. A escrita irreduzível a um código. In: FERREIRO, E. et al. **Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.13-26.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. (Org.). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1998.
- BRESCANCINI, C.; MONARETTO, V. N. de O. **Os róticos no sul do Brasil: panorama e generalizações**. *Signum: estudos linguísticos, Londrina*, n. 11/2, p. 51-66, 2008.



CAGLIARI, Luiz C. **Alfabetização e linguística**. 9 ed. São Paulo: Scipione, 1996.

CALLOU, Dinah Maria I. **Variação e distribuição da vibrante na fala urbana culta do Rio de Janeiro**. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 1979.

CALLOU, Dinah; MORAES, João; LEITE, Yonne. Variação e diferenciação dialetal: a pronúncia do /r/ no português do Brasil. In: KOCH, Ingedore G. Villaça (Org.). **Gramática do português falado**. Vol VI: Desenvolvimentos. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996, p. 465-494.

\_\_\_\_\_. Processo(s) de enfraquecimento consonantal no português do Brasil. In: ABAURRE, Maria Bernadette M. (Org.). **Gramática do português falado**. Vol VII: Novos estudos descritivos. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002, p. 553-555.

\_\_\_\_\_. Processos de mudança no português do Brasil: variáveis sociais. In: CASTRO, I; DUARTE, I. *Razões e Emoção. Miscelânea de estudos em homenagem a Maria Helena Mira Mateus*. Vol. 1. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 2003, p. 87-114.

\_\_\_\_\_. Consoantes em coda silábica: /s, r, l/. In: ABAURRE, Maria Bernadette M. (Org.). **A construção fonológica da palavra**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 167-194.

\_\_\_\_\_. Apagamento do R final no dialeto carioca: um estudo em tempo aparente e em tempo real. **Revista D.E.L.T.A.** [on line], São Paulo, v. 14, n. especial, 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44501998000300006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501998000300006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 2 jul. 2015.

CALLOU, Dinah; SERRA, Carolina; CUNHA, Cláudia. Mudança em curso no português brasileiro: o apagamento do R no dialeto nordestino. **Revista da ABRALIN**, v. 14, n. 1, 2015, p. 195-219.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. 45. ed. Petrópolis: Vozes, 2013[1970].

CENSO DEMOGRÁFICO 2010, Bahia. **IBGE** (on line). Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/link.php?codmun=291080>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

COSTA, Geisa Borges. **O apagamento do rótico em coda silábica na escrita de estudantes catuenses**. 2010. 141 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

CUNHA, Celso Ferreira. Conservação e inovação no português do Brasil. **O eixo e a roda**, 5. Belo Horizonte, 1986, p. 199-230.

\_\_\_\_\_. Para uma caracterização linguístico-social do Nordeste. **Conferência 2º Seminário de Estudos sobre o Nordeste**. Universidade Federal da Bahia, Salvador.

DA REDAÇÃO. **Consulte posição das escolas da Bahia no ranking do Enem 2015**. Disponível em: <<http://www.correio24horas.com.br/detalhe/enem/noticia/consulte-posicao-das-escolas-da-bahia-no-ranking-do-enem-2015/?cHash=b9906190857a3a343635257ecbd56c51>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

DUARTE, Maria Eugênia; PAIVA, Maria da Conceição. Mudança Linguística: observações no tempo real. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Org.). **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 179-190.

ECKERT, Penelope (Ed.). *Style and sociolinguistic variation*. Cambridge/New York: Cambridge University Press, 2001.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha V. de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. **Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2003.

GUY, Gregory R.; ZILLES, Ana Maria. **Sociolinguística quantitativa: instrumental de análise**. São Paulo: Parábola, 2007.

HEINE, Lícia. Aspectos da relação fala-escrita e algumas sugestões para o ensino de línguas. **Revista do GELNE - Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste**, v. 6, n. 2. João Pessoa: Ideia, 2004, p. 73-87.

HORA, D. Teoria da variação: trajetória de uma proposta. In: \_\_\_\_\_. **Estudos linguísticos: perfil de uma comunidade**. João Pessoa: Palotti, 2004, p. 1-20.

HORA, Dermeval; WETZELS, Leo. Róticos: uma po[h, X, r]ta entre paraibanos e paulistanos. **Linguística**, Madrid, v. 24, 2010, p. 51-76.

HORA, Dermeval; PEDROSA, Juliene L. R.; CARDOSO, Walcir. Status da consoante pós-vocálica no português brasileiro: coda ou onset com núcleo não preenchido foneticamente? **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 45, n. 1, jan./mar. 2010, p. 71-79.

LABOV, William. Where does the linguistic variable stop? A response to Beatriz Lavandera. **Working Papers in Sociolinguistics**, 44. Austin: Southwest Educational Development Laboratory, 1978.

\_\_\_\_\_. **Principles of linguistic change**. Oxford/Cambridge: Blackwell, 1994.

\_\_\_\_\_. **The social stratification of English in New York City**. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2006 [1966].

\_\_\_\_\_. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

\_\_\_\_\_. Where does the linguistic stop? a response to Beatriz Lavandera. **Working Papers Sociolinguistics**, n. 44, 1978.

LEITE, Yonne; CALLOU, Dinah. **Como falam os brasileiros**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 8 ed. São Paulo: Ática, 1994.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; SIGNORINI, Inês. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARROQUIM, Mário. **A língua do nordeste**. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1945 [1934].

MATOS LIMA, Joana D'Arc. Difusão lexical na vibrante final. Dissertação de Mestrado em Linguística. Faculdade de Letras. UFRJ, 1992.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **O Português são dois... novas fronteiras, velhos problemas**. São Paulo: Parábola, 2004.

\_\_\_\_\_. **O português arcaico: fonologia, morfologia e sintaxe**. São Paulo: Contexto, 1991.

\_\_\_\_\_. **Ensaio para uma sócio-histórica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2004.

\_\_\_\_\_. O português brasileiro. In: MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **História da língua portuguesa no Brasil**. Disponível em: < <http://cvc.instituto-camoes.pt/hlp/hlpbrasil/>>. Acesso em: 7 jan. 2016.

MENDES, Ronald Beline. A variação linguística. In: FIORIN, José Luiz. **Introdução à linguística I: objetos teóricos**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2014, p. 121-140.

MOLLICA, Maria Cecília. Aquisição de padrões fonológicos variáveis. In: RONCARATI, Cláudia; MOLLICA, Maria Cecília. (Org.). **Variação e aquisição**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997, p. 33-42.

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

\_\_\_\_\_. Relevância das variáveis não linguísticas. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Org.). **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 27-32.

MONARETTO Valéria N. O. **O apagamento da vibrante posvocálica nas capitais do sul do Brasil**. Letras de Hoje, v.35, n.1, p. 275-284, 2000.

\_\_\_\_\_. A vibrante pós-vocálica em Porto Alegre. In: BISOL, L.; BRESCANCINI, C. **Fonologia e variação: recortes do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002, p. 253-268.

MONGUILHOTT, I. O. S. A vibrante em final de palavra em Santa Catarina. In: **Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, Anais do II CELSUL**. Florianópolis, 1997.

MORENO, Ana Carolina. **Das 100 escolas com maior nota média no Enem 2015, 97 são privadas**. Disponível em: < <http://g1.globo.com/educacao/noticia/das-100-escolas-com-maior-nota-media-no-enem-2015-97-sao-privadas.ghtml> >. Acesso em: 01 nov. 2016.

MOTA, J. A.; SOUZA, L. N. Estudo de fatos fônicos em inquéritos experimentais do ALiB: o apagamento dos róticos em coda silábica. In: GÄRTNER, E.; HUNDT, C.; CHÖNBERGER, A. (Org.). **Estudos sobre o português brasileiro**. Frankfurt am Mainz: Valentia, 2009, p. 163-171.

NARO, Anthony Julius. Modelos quantitativos e tratamento estatístico. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Org.). **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2010. p.15-25.

NASCIMENTO, Tiana Andreza Melo do. A variação linguística no âmbito fonético: os róticos na fala de três municípios fluminenses. **T e r C i**. [on line], v. 04, n. 02, jul./dez. Rio de Janeiro, 2014.

NASCENTES, Antenor. **O linguajar carioca**. 2. ed. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1953 [1922].

NETO, Serafim da Silva. **Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil**. 3 ed. Rio de Janeiro, Presença, 1976.

NOLL, Volker. **O português brasileiro: formação e contrastes**. Trad. Mário Eduardo Viaro. São Paulo: Globo, 2008.

OLIVEIRA, Josane Moreira de. **O apagamento do /R/ implosivo na norma culta de Salvador**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 1999. 99 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao GoldVarb X: uso e interpretação**. 2014. João Pessoa. UFPB – Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: <[http://www.alfal2014brasil.com/docs/Material%20Minicurso%2011\\_arquivo2.pdf](http://www.alfal2014brasil.com/docs/Material%20Minicurso%2011_arquivo2.pdf)>. Acesso em: 27 mai. 2016.

OLIVEIRA, Marco Antônio. **Reanálise de um problema de variação**. Série estudos Fiube: português: estudos lingüísticos, Uberaba, MG, n. 7, p. 23-51, 1981.

\_\_\_\_\_. Sobre os reflexos sociais da mudança em progresso. **Cadernos de Linguística e Teoria da Literatura**, Ano IV, n. 7. Belo Horizonte: UFMG, 1982, p. 71-89.

OLIVEIRA, Marilucia Barros de. **Manutenção e apagamento do (r) final de vocábulo na fala de Itaituba**. 2001. 98 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Pará, Belém. Disponível em: <[http://www.ufpa.br/alipa/teses\\_mestrado/tese\\_marilucia.PDF](http://www.ufpa.br/alipa/teses_mestrado/tese_marilucia.PDF)>. Acesso em: 8 jul. 2015.

OUSHIRO, Lívia; MENDES, Ronald Beline. A pronúncia de (-R) em coda silábica no português paulistano. **Revista do GEL**. São Paulo, v. 8, n. 2, p. 66-95, 2013 [2011].

\_\_\_\_\_. O apagamento de (-r) em coda nos limites da variação. **Veredas on-line – Atemática**. Juiz de Fora, v.18, n.02, PPG-Linguística/UFJF, p. 251-266, 2014. Disponível em: <[http://www.academia.edu/12339268/O\\_apagamento\\_de\\_r\\_em\\_coda\\_nos\\_limites\\_da\\_varia%C3%A7%C3%A3o](http://www.academia.edu/12339268/O_apagamento_de_r_em_coda_nos_limites_da_varia%C3%A7%C3%A3o)>. Acesso em: 6 set. 2016.

PAIVA, Maria da Conceição; DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia (Org.). **Mudança linguística em tempo real**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2003.

PAIVA, Maria da Conceição. A variável gênero/sexo. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Org.). **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 33-42.

PEDROSA, Juliene Lopes. Variação fonético-fonológica e ensino de português. In: MARTINS, Marco Antônio; VIEIRA, Sílvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice (Org.). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014, p. 57-79.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, José Luiz. **Introdução à linguística I: objetos teóricos**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008, p.11-24.

Redação RBA. Escolas públicas e particulares são reprovadas pelo Ideb 2015. Disponível em: < <http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2016/09/escolas-publicas-e-particulares-sao-reprovadas-pelo-ideb-2015-2050.html>>. Acesso em: 10 out. 2016.

RIBEIRO, Lorena Nascimento de Souza. **O apagamento do -R em posição de coda silábica: há influência da fala na escrita discente?** 2013. 109 f. Dissertação (Mestrado em Estudo de Linguagens) – Departamento de Ciências Humanas I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

SANKOFF, D.; TAGLIAMONTE, S.; SMITH, E. **GoldVarb X – a multivariate analysis application**. 2005. Toronto: Department of Linguistics; Ottawa: Department of Mathematics. Disponível em: [http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/Goldvarb/GV\\_index.htm#ref](http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/Goldvarb/GV_index.htm#ref). Acesso em: 20 abr. 2014.

SANTOS, Shirley Cristina Guedes dos. **Apagamento do /R/ nas falas popular e culta de Feira de Santana – BA**. 2014. 100 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Departamento de Letras e Artes, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, BA.

SERRA, C; CALLOU, D. **A interrelação de fenômenos segmentais e prosódicos: confrontando três comunidades**. Textos selecionados XXVII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, Coimbra, APL, p. 585-594, 2013.

\_\_\_\_\_. **Prosodic structure, prominence and /-r/ deletion in final coda position: Brazilian Portuguese and European Portuguese contrasted**. In: DE DOMINICS, Amadeo. (Org.). *pS-prominenseS: Prominences in Linguistics International Conference*. 1 ed. Viterbo: DISUCOM PRESS, v. p. 96-113, 2015.

SIGNORINI, Inês (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

SILVA, Thais Cristóforo. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 10. ed. 5. Reimp. São Paulo: Contexto, 2014.

SILVA NETO, Serafim. **Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil**. 5. ed. Rio de Janeiro: Presença/INL, 1986 [1950].

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1991.

TEYSSIER, Paul. **História da língua portuguesa**. Trad. Celso Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

TRUDGILL, Peter. **Sociolinguistics: an introduction to language and society**. 4. ed. England: Pinguin Books, 2000.

VILAÇA, Diogo W. A Variável (R) em final de palavra no bairro Várzea, município de Lagoa Santa- MG. **Cadernos do CNLF** [on line] v. XV, n. 5, Rio de Janeiro, CiFEFiL, 2011. Disponível em: < [http://www.filologia.org.br/xv\\_cnlf/tomo\\_2/114.pdf](http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_2/114.pdf) >. Acesso em: 25 mai. 2016.

VOTRE, Sebastião Josué. **Aspectos da variação fonológica na fala do Rio de Janeiro**. Tese (Doutorado em Linguística). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1978.

\_\_\_\_\_. Relevância da variável escolaridade. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Org.). **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 51-58.

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

## APÊNDICE A - FICHA DO INFORMANTE

**1. Sexo/gênero:**

Masculino

Feminino

**2. Qual é a sua idade?** \_\_\_\_\_

**3. Em que cidade você nasceu?** \_\_\_\_\_

**4. Você reside/mora na cidade de Feira de Santana?**

Sim

Em caso afirmativo, por quanto tempo? \_\_\_\_\_

Não

Em caso negativo, onde você mora? \_\_\_\_\_

**5. Escolaridade:**

6º ano - Ensino Fundamental II

9º ano - Ensino Fundamental II

3º ano - Ensino Médio

**6. Rede de ensino atual:**

Particular/Privada

Você já estudou em escola pública?  Sim  Não

Em caso afirmativo, por quantos anos? \_\_\_\_\_

Pública/ Estadual

Você já estudou em escola particular?  Sim  Não

Em caso afirmativo, por quantos anos? \_\_\_\_\_

**7. Com qual das atividades abaixo ocupa a maior parte do seu tempo livre?**

TV

Leitura

Religião

Internet

Teatro

Esportes

Cinema

Outra (Qual? \_\_\_\_\_)

Música

**8. Qual o meio que você mais utiliza para se manter informado(a), suas principais fontes de leitura?**

Jornal impresso

Internet

TV

Livros

Rádio

Outros (Qual? \_\_\_\_\_)

Revistas diversas

Nenhum

**9. Com que frequência você faz suas leituras?**

- ( ) sempre  
 ( ) quase sempre  
 ( ) às vezes  
 ( ) quase nunca  
 ( ) nunca

**10. Qual a sua religião?**

- ( ) Católica  
 ( ) Protestante ou Evangélica  
 ( ) Espírita  
 ( ) Umbanda ou Candomblé  
 ( ) Outra (Qual? \_\_\_\_\_)  
 ( ) Sem religião

**11. Qual o nível de escolaridade da sua mãe? \_\_\_\_\_**

- |   |                                |
|---|--------------------------------|
| ( ) Não estudou                               | ( ) Ensino médio completo      |
| ( ) Alfabetização                             | ( ) Ensino superior incompleto |
| ( ) Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental I  | ( ) Ensino superior completo   |
| ( ) Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental II | ( ) Pós-graduação              |
| ( ) Ensino médio incompleto                   | ( ) Não sei                    |

**12. Qual é a profissão da sua mãe? \_\_\_\_\_****13. Qual a cidade de origem da sua mãe? \_\_\_\_\_****14. Qual o nível de escolaridade do seu pai?**

- |   |                                |
|---|--------------------------------|
| ( ) Não estudou                               |                                |
| ( ) Alfabetização                             | ( ) Ensino superior incompleto |
| ( ) Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental I  | ( ) Ensino superior completo   |
| ( ) Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental II | ( ) Pós-graduação              |
| ( ) Ensino médio incompleto                   | ( ) Não sei                    |
| ( ) Ensino médio completo                     |                                |

**15. Qual é a profissão do seu pai? \_\_\_\_\_****16. Qual a cidade de origem do seu pai? \_\_\_\_\_**







**APÊNDICE D - DITADO (PROFESSOR)****SEM MARCAÇÃO**

Tio, o senhô sabia que, certo dia, em meu lá, tive um sonho tão doce quanto açúca e lindo como uma flô? O sonho me fez esquecê qualqué dô maió que eu sentia. Vou explicá melhó para você entendê. Sonhei que passava no vestibulá e começava a trilhá o meu caminho para fazê sucesso na vida e segui em frente. Percebi que devemos pensá que, para crescê e sê feliz, é preciso estudá, aprendê, sonhá, i à luta e acreditá. Para vencê, temos de tê, acima de tudo, amô. Tio, devagá, um dia eu chego lá para comemorá, não é mesmo?

**COM MARCAÇÃO**

Tio, o senhor sabia que, certo dia, em meu lar, tive um sonho tão doce quanto açúcar e lindo como uma flor? O sonho me fez esquecer qualquer dor maior que eu sentia. Vou explicar melhor para você entender. Sonhei que passava no vestibular e começava a trilhar o meu caminho para fazer sucesso na vida e seguir em frente. Percebi que devemos pensar que, para crescer e ser feliz, é preciso estudar, aprender, sonhar, ir à luta e acreditar. Para vencer, temos de ter, acima de tudo, amor. Tio, devagar, um dia eu chego lá para comemorar, não é mesmo?

## TABELA DE CODIFICAÇÃO

<b>Grupos de Fatores</b>	<b>Variantes</b>	<b>Códigos</b>
G1: Variável dependente	Presença Ausência	S N
G2: Tipo de palavra	Simples Composta	s c
G3: Classe de palavra	Substantivo Adjetivo Verbo infinitivo Verbo não infinitivo Preposição Pronome Advérbio Conjunção	1 2 3 4 5 6 7 8
G4: Extensão/ n ° de sílaba	Monossílabo Dissílabo Trissílabo Polissílabo	M D T P
G5: Vogal precedente	Vogal baixa Vogal média anterior alta Vogal média anterior baixa Vogal alta anterior Vogal média posterior alta Vogal média posterior baixa Vogal alta posterior	a e E i o O U
G6: Contexto subsequente	Vogal Consoante Sinal de pontuação	v c z
G7: Zona de articulação da consoante subsequente	Bilabial Labiodental Alveolar Palatal Velar Não se aplica (vogal ou pausa)	B L A P V /
G8: Modo de articulação da consoante subsequente	Fricativas Oclusivas Nasais Laterais Africadas Não se aplica (vogal ou pausa)	f o n l a /
G9: Sonoridade da consoante subsequente	Vozeado Desvozeado Não se aplica (vogal ou pausa)	& \$ /
G10: Gênero textual	Redação Ditado não marcado Ditado marcado	R N M
G11: Sexo/gênero	Feminino Masculino	f m
G12: Série/escolaridade	6º ano ensino fundamental	6

	9º ano ensino fundamental	9
	3º ano ensino médio	3
G13: Rede de ensino	Particular	A
	Pública	U
G14: Origem dos pais e filhos	Feirense, 2 pais não feirenses	0
	Feirense, 1 pai feirense	1
	Feirense, 2 pais feirenses	2
	Não feirense, 1 pai feirense	3
	Não feirense, 2 pais feirenses	4
	Não feirense, 2 pais não feirenses	5

## **RODADAS PELO *GOLDVARB X***

### **RODADA FINAL - ESCOLA PARTICULAR**

Groups eliminated while stepping down: 1 7 5 9 8 11 4 10

Best stepping up run: #26

Best stepping down run: #100

Run # 1, 1 cells:

Convergence at Iteration 2

Input 0.015

Run # 26, 64 cells:

Convergence at Iteration 12

Input 0.004

Group # 2 -- D: 0.511, M: 0.713, T: 0.235, P: 0.703

Group # 3 -- o: 0.132, a: 0.791, e: 0.120, E: 0.621, O: 0.828, i: 0.903

Group # 6 -- f: 0.424, o: 0.382, n: 0.817

Log likelihood = -375.723 Significance = 0.000

### **RODADA FINAL - ESCOLA PÚBLICA**

Groups selected while stepping up: 10 3 1 8 2 4 11

Best stepping up run: #57

Best stepping down run: #97

Run # 1, 1 cells:

Input 0.178

Run # 57, 854 cells:

No Convergence at Iteration 20

Input 0.108

Group # 1 -- 6: 0.798, 1: 0.265, 3: 0.568, 2: 0.301, 7: 0.395

Group # 2 -- D: 0.400, M: 0.552, T: 0.570, P: 0.646

Group # 3 -- o: 0.346, a: 0.591, e: 0.379, E: 0.281, O: 0.720, i: 0.644

Group # 4 -- c: 0.485, z: 0.438, v: 0.618

Group # 8 -- N: 0.561, R: 0.503, M: 0.439

Group #10 -- 3: 0.133, 9: 0.489, 6: 0.755

Group #11 -- 1: 0.521, 2: 0.503, 0: 0.509, 5: 0.369, 3: 0.592

Log likelihood = -1382.785 Significance = 0.004

## RODADA FINAL GERAL - ESCOLA PÚBLICA + PARTICULAR

Groups eliminated while stepping down: 6 9 5 7

Best stepping up run: #69

Best stepping down run: #112

Run # 1, 1 cells:

Input 0.078

Run # 69, 2118 cells:

No Convergence at Iteration 20

Input 0.021

Group # 1 -- 6: 0.797, 1: 0.296, 3: 0.559, 2: 0.289, 7: 0.382

Group # 2 -- D: 0.402, M: 0.571, T: 0.546, P: 0.655

Group # 3 -- o: 0.315, a: 0.603, e: 0.368, E: 0.269, O: 0.741, i: 0.681

Group # 4 -- c: 0.491, z: 0.439, v: 0.611

Group # 8 -- N: 0.552, R: 0.520, M: 0.442

Group #10 -- 3: 0.205, 9: 0.509 6: 0.748

Group #11 -- U: 0.847 A: 0.255

Group #12 -- 1: 0.489, 2: 0.508, 0: 0.500, 5: 0.371, 3: 0.612, 4: 0.449

Log likelihood = -1804.836 Significance = 0.002

## RODADA FINAL GERAL - CRUZAMENTO REDE DE ENSINO X GÊNERO TEXTUAL

Groups eliminated while stepping down: 11 6 9 5 7

Best stepping up run: #64

Best stepping down run: #117

Run # 1, 1 cells:

Input 0.078

Run # 64, 2118 cells:

No Convergence at Iteration 20

Input 0.021

Group # 1 -- 6: 0.797, 1: 0.296, 3: 0.558, 2: 0.289, 7: 0.383

Group # 2 -- D: 0.403, M: 0.571, T: 0.545, P: 0.656

Group # 3 -- o: 0.314, a: 0.603, e: 0.369, E: 0.267, O: 0.739, i: 0.683

Group # 4 -- c: 0.491, z: 0.438, v: 0.610

Group # 8 -- n: 0.877, r: 0.845, m: 0.814, N: 0.264, R: 0.349, M: 0.225

Group #10 -- 3: 0.206, 9: 0.507, 6: 0.748

Group #12 -- 1: 0.488, 2: 0.509, 0: 0.500, 5: 0.372, 3: 0.611, 4: 0.453

Log likelihood = -1802.922 Significance = 0.002

## CRUZAMENTO SEXO E SÉRIE/ANO ESCOLAR

Run # 1, 1 cells:

Convergence at Iteration 2

Input 0.078

Groups eliminated while stepping down: 10 6 5 7

Best stepping up run: #69

Best stepping down run: #112

Run # 69, 3238 cells:

No Convergence at Iteration 20

Input 0.021

Group # 1 -- 6: 0.796, 1: 0.294, 3: 0.559, 2: 0.292, 7: 0.384

Group # 2 -- D: 0.402, M: 0.574, T: 0.545, P: 0.655

Group # 3 -- o: 0.316, a: 0.604, e: 0.367, E: 0.271, O: 0.740, i: 0.679

Group # 4 -- c: 0.491, z: 0.437, v: 0.613

Group # 8 -- N: 0.553, R: 0.519, M: 0.442

Group # 9 -- T: 0.181, t: 0.228, N: 0.402, n: 0.577, s: 0.729, S: 0.781

Group #11 -- U: 0.851, A: 0.252

Group #12 -- 1: 0.483, 2: 0.517, 0: 0.490, 5: 0.382, 3: 0.607, 4: 0.454

Log likelihood = -1794.329 Significance = 0.005

## RODADA AMALGAMADA POLISSILÁBICOS X NÃO POLISSILÁBICOS

Input inicial 0.078

Groups eliminated while stepping down: 9 6 5 7

Best stepping up run: #65

Best stepping down run: #112

Run # 65, 1455 cells:

No Convergence at Iteration 20

Input 0.022

Group # 1 -- 6: 0.749, 1: 0.351, 3: 0.539, 2: 0.324, 7: 0.424

Group # 2 -- D: 0.483, P: 0.646

Group # 3 -- o: 0.292, a: 0.604, e: 0.398, E: 0.248, O: 0.623, i: 0.728

Group # 4 -- c: 0.499, z: 0.454, v: 0.574

Group # 8 -- N: 0.551, R: 0.520, M: 0.443

Group #10 -- 3: 0.207, 9: 0.509, 6: 0.746

Group #11 -- U: 0.846, A: 0.256

Group #12 -- 1: 0.487, 2: 0.508, 0: 0.501, 5: 0.374, 3: 0.612, 4: 0.453

Log likelihood = -1819.820 Significance = 0.003



## **RODADA AMALGAMADA VERBOS E NÃO VERBOS**

Run # 1, 1 cells:

Convergence at Iteration 2

Input 0.078

Groups eliminated while stepping down: 8 5 4 6 11

Best stepping up run: #47

Best stepping down run: #103

Run # 47, 347 cells:

Convergence at Iteration 10

Input 0.023

Group # 1 -- 6: 0.507, 1: 0.344, 3: 0.551

Group # 2 -- o: 0.380, a: 0.608, e: 0.364, E: 0.458, O: 0.466, i: 0.692

Group # 3 -- c: 0.495, z: 0.455, v: 0.578

Group # 7 -- N: 0.553, R: 0.495, M: 0.447

Group # 9 -- 3: 0.211, 9: 0.513, 6: 0.741

Group #10 -- U: 0.841, A: 0.261

Log likelihood = -1849.079 Significance = 0.000

## **RODADA AMALGAMADA ORIGEM DOS PAIS (FEIRENSES E NÃO FEIRENSES)**

Run # 1, 1 cells:

Convergence at Iteration 2

Input 0.078

Groups eliminated while stepping down: 9 6 5 7 12

Best stepping up run: #62

Best stepping down run: #120

Run # 62, 644 cells:

No Convergence at Iteration 20

Input 0.021

Group # 1 -- 6: 0.797, 1: 0.297, 3: 0.558, 2: 0.289, 7: 0.383

Group # 2 -- D: 0.404, M: 0.570, T: 0.546, P: 0.653

Group # 3 -- o: 0.315, a: 0.603, e: 0.370, E: 0.268, O: 0.741, i: 0.677

Group # 4 -- c: 0.490, z: 0.439, v: 0.612

Group # 8 -- N: 0.552, R: 0.517, M: 0.444

Group #10 -- 3: 0.208, 9: 0.512, 6: 0.743

Group #11 -- U: 0.843, A: 0.259

Log likelihood = -1814.909 Significance = 0.000

## CROSS TAB – GENERO TEXTUAL X CLASSE GRAMATICAL

```

Group #8 -- horizontally.
Group #1 -- vertically.

```

	N	%	R	%	M	%	Σ	%
6 N:	25	8:	0	0:	18	6	43	7
S:	297	92:	3	100:	288	94	588	93
Σ:	322	:	3	:	306		631	
1 N:	45	5:	3	3:	40	4	88	5
S:	871	95:	107	97:	863	96	1841	95
Σ:	916	:	110	:	903		1929	
3 N:	266	10:	89	11:	192	8	547	9
S:	2307	90:	730	89:	2358	92	5395	91
Σ:	2573	:	819	:	2550		5942	
2 N:	10	6:	0	0:	8	5	18	5
S:	145	94:	24	100:	145	95	314	95
Σ:	155	:	24	:	153		332	
7 N:	24	8:	0	0:	17	6	41	7
S:	279	92:	7	100:	283	94	569	93
Σ:	303	:	7	:	300		610	
Σ N:	370	9:	92	10:	275	7	737	8
S:	3899	91:	871	90:	3937	93	8707	92
Σ:	4269	:	963	:	4212		9444	

## RODADA AMALGAMADA GÊNERO TEXTUAL (MONITORADOS E NÃO MONITORADOS)

Run # 1, 1 cells:

Convergence at Iteration 2

Input 0.178

Groups eliminated while stepping down: 9 6 7 5

Best stepping up run: #57

Best stepping down run: #97

Run # 57, 767 cells:

No Convergence at Iteration 20

Input 0.108

Group # 1 -- 6: 0.809, 1: 0.269, 3: 0.565, 2: 0.298, 7: 0.397

Group # 2 -- D: 0.399, M: 0.550, T: 0.571, P: 0.649

Group # 3 -- o: 0.342, a: 0.590, e: 0.383, E: 0.278, O: 0.727, i: 0.641

Group # 4 -- c: 0.479, z: 0.442, v: 0.620

Group # 8 -- N: 0.551, M: 0.438

Group #10 -- 3: 0.132, 9: 0.493, 6: 0.754

Group #11 -- 1: 0.523, 2: 0.502, 0: 0.509, 5: 0.369, 3: 0.597

Log likelihood = -1383.659 Significance = 0.003

**CROSS TAB – NÚMERO DE SÍLABAS X CLASSE GRAMATICAL**

Group #1 -- horizontally.

Group #2 -- vertically.

	6	%	1	%	3	%	2	%	7	%	Σ	%
D N:	43	7:	3	1:	189	8:	18	5:	22	7	275	7
S:	588	93:	342	99:	2312	92:	311	95:	282	93	3835	93
Σ:	631	:	345	:	2501	:	329	:	304		4110	
M N:	0	--:	20	2:	132	12:	0	--:	0	0	152	8
S:	0	--:	896	98:	940	88:	0	--:	1	100	1837	92
Σ:	0	:	916	:	1072	:	0	:	1		1989	
T N:	0	--:	35	10:	135	8:	0	0:	19	6	189	8
S:	0	--:	316	90:	1609	92:	2	100:	286	94	2213	92
Σ:	0	:	351	:	1744	:	2	:	305		2402	
P N:	0	--:	30	9:	91	15:	0	0:	0	--	121	13
S:	0	--:	287	91:	534	85:	1	100:	0	--	822	87
Σ:	0	:	317	:	625	:	1	:	0		943	
Σ N:	43	7:	88	5:	547	9:	18	5:	41	7	737	8
S:	588	93:	1841	95:	5395	91:	314	95:	569	93	8707	92
Σ:	631	:	1929	:	5942	:	332	:	610		9444	

### CROSS TAB - VOGAL PRECEDENTE X CLASSE GRAMATICAL

Group #1 -- horizontally.

Group #3 -- vertically.

	6	%	1	%	3	%	2	%	7	%	Σ	%
o	N: 24	7:	16	2:	0	0:	0	0:	0	0	40	3
	S: 303	93:	953	98:	5	100:	19	100:	1	100	1281	97
	Σ: 327	:	969	:	5	:	19	:	1		1321	
a	N: 0	--:	72	8:	278	11:	0	0:	19	6	369	10
	S: 0	--:	879	92:	2274	89:	1	100:	285	94	3439	90
	Σ: 0	:	951	:	2552	:	1	:	304		3808	
e	N: 0	--:	0	0:	139	5:	0	--:	0	0	139	5
	S: 0	--:	4	100:	2490	95:	0	--:	2	100	2496	95
	Σ: 0	:	4	:	2629	:	0	:	2		2635	
E	N: 19	6:	0	0:	0	0:	0	0:	0	0	19	6
	S: 285	94:	4	100:	3	100:	1	100:	2	100	295	94
	Σ: 304	:	4	:	3	:	1	:	2		314	
O	N: 0	--:	0	--:	0	0:	18	6:	22	7	40	7
	S: 0	--:	0	--:	1	100:	292	94:	278	93	571	93
	Σ: 0	:	0	:	1	:	310	:	300		611	
i	N: 0	--:	0	0:	130	17:	0	0:	0	0	130	17
	S: 0	--:	1	100:	622	83:	1	100:	1	100	625	83
	Σ: 0	:	1	:	752	:	1	:	1		755	
Σ	N: 43	7:	88	5:	547	9:	18	5:	41	7	737	8
	S: 588	93:	1841	95:	5395	91:	314	95:	569	93	8707	92
	Σ: 631	:	1929	:	5942	:	332	:	610		9444	

<

**CROSS TAB – CONTEXTO SUBSEQUENTE X GENERO TEXTUAL**

Group #4 -- horizontally.  
 Group #8 -- vertically.

	c	%	z	%	v	%	Σ	%
N	114	7:	126	8:	130	13	370	9
S:	1486	93:	1547	92:	867	87	3900	91
Σ:	1600	:	1673	:	997		4270	
R	55	9:	13	8:	24	9	92	9
S:	536	91:	140	92:	253	91	929	91
Σ:	591	:	153	:	277		1021	
M	91	6:	82	5:	102	11	275	7
S:	1473	94:	1608	95:	856	89	3937	93
Σ:	1564	:	1690	:	958		4212	
Σ N:	260	7:	221	6:	256	11	737	8
S:	3495	93:	3295	94:	1976	89	8766	92
Σ:	3755	:	3516	:	2232		9503	

**CROSS TAB – SÉRIE/ANO ESCOLAR X GENERO TEXTUAL**

Group #8 -- horizontally.  
 Group #10 -- vertically.

	N	%	R	%	M	%	Σ	%
3	22	2:	10	3:	15	1	47	2
S:	1363	98:	351	97:	1322	99	3036	98
Σ:	1385	:	361	:	1337		3083	
9	97	8:	16	7:	39	3	152	6
S:	1131	92:	207	93:	1186	97	2524	94
Σ:	1228	:	223	:	1225		2676	
6	251	15:	66	15:	221	13	538	14
S:	1406	85:	371	85:	1429	87	3206	86
Σ:	1657	:	437	:	1650		3744	
Σ N:	370	9:	92	9:	275	7	737	8
S:	3900	91:	929	91:	3937	93	8766	92
Σ:	4270	:	1021	:	4212		9503	

## **RODADA FINAL GERAL - CRUZAMENTO SEXO X REDE DE ENSINO**

Groups eliminated while stepping down: 5 6 7

Best stepping up run: #61

Best stepping down run: #91

Run # 1, 1 cells:

Convergence at Iteration 2

Input 0.078

Run # 61, 3147 cells:

No Convergence at Iteration 20

Input 0.021

Group # 1 -- 6: 0.794, 1: 0.288, 3: 0.553, 2: 0.419, 7: 0.375

Group # 2 -- D: 0.401, M: 0.574, T: 0.545, P: 0.655

Group # 3 -- o: 0.319, a: 0.610, e: 0.373, E: 0.273, O: 0.667, i: 0.684

Group # 4 -- c: 0.491, z: 0.438, v: 0.613

Group # 8 -- N: 0.553, R: 0.517, M: 0.442

Group # 9 -- t: 0.228, T: 0.182, s: 0.729, S: 0.781, n: 0.577, N: 0.402

Group #10 -- A: 0.252, U: 0.851

Group #11 -- 2: 0.517, 3: 0.607, 1: 0.483, 0: 0.489, 5: 0.383, 4: 0.454

Log likelihood = -1795.143 Significance = 0.005

## **RODADA AMALGAMADA – ZONA DE ARTICULAÇÃO DAS VOGAIS (CENTRAL, POSTERIOR E ANTERIOR)**

Groups eliminated while stepping down: 7 9 6

Best stepping up run: #70

Best stepping down run: #106

Run # 1, 1 cells:

Convergence at Iteration 2

Input 0.078

Run # 70, 2164 cells:

Convergence at Iteration 13

Input 0.022

Group # 1 -- 6: 0.661, 1: 0.234, 3: 0.570, 2: 0.550, 7: 0.549

Group # 2 -- D: 0.395, M: 0.619, T: 0.508, P: 0.676

Group # 3 -- o: 0.456, a: 0.586, e: 0.435

Group # 4 -- c: 0.488, z: 0.400, v: 0.673

Group # 5 -- A: 0.512, V: 0.526, B: 0.523, L: 0.313

Group # 8 -- N: 0.552, R: 0.519, M: 0.443

Group #10 -- 3: 0.207, 9: 0.513, 6: 0.745

Group #11 -- U: 0.846, A: 0.256

Group #12 -- 1: 0.492, 2: 0.507, 0: 0.496, 5: 0.375, 3: 0.609, 4: 0.448

Log likelihood = -1836.415 Significance = 0.020

## **RODADA AMALGAMADA – ALTURA DA VOGAL ( ALTA E BAIXA)**

Groups eliminated while stepping down: 6 9 7

Best stepping up run: #70

Best stepping down run: #106

Run # 1, 1 cells:

Convergence at Iteration 2

Input 0.078

Run # 70, 2165 cells:

Convergence at Iteration 13

Input 0.022

Group # 1 -- 6: 0.613, 1: 0.245, 3: 0.581, 2: 0.444, 7: 0.507

Group # 2 -- D: 0.389, M: 0.623, T: 0.516, P: 0.673

Group # 3 -- o: 0.425, a: 0.576

Group # 4 -- c: 0.484, z: 0.404, v: 0.673

Group # 5 -- A: 0.518, V: 0.530, B: 0.512, L: 0.316

Group # 8 -- N: 0.551, R: 0.524, M: 0.442

Group #10 -- 3: 0.206, 9: 0.513, 6: 0.745

Group #11 -- U: 0.846, A: 0.256

Group #12 -- 1: 0.491, 2: 0.507, 0: 0.497, 5: 0.375, 3: 0.610, 4: 0.448

Log likelihood = -1835.581 Significance = 0.022