



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



**ANDRÉIA APARECIDA TOMÁZ CASTELO BRANCO**

**O APAGAMENTO DO RÓTICO EM CODA FINAL EM  
PRODUÇÕES ESCRITAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

**UBERLÂNDIA**  
**2020**

**ANDRÉIA APARECIDA TOMÁZ CASTELO BRANCO**

**O APAGAMENTO DO RÓTICO EM CODA FINAL EM PRODUÇÕES ESCRITAS  
NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), vinculado ao Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), como requisito para obtenção do título de mestre em Letras.

**Área de Concentração:** Linguagens e Letramentos.

**Linha de Pesquisa:** Teorias da Linguagem e Ensino.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marlúcia Maria Alves

**UBERLÂNDIA**

**2020**

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

B816 Branco, Andréia Aparecida Tomáz Castelo, 1976-  
2020 O apagamento do rótico em coda final em produções escritas  
no ensino fundamental II [recurso eletrônico] / Andréia Aparecida  
Tomáz Castelo Branco. - 2020.

Orientadora: Marlucia Maria Alves.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
Pós-graduação em Letras.  
Modo de acesso: Internet.  
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.380>  
Inclui bibliografia.  
Inclui ilustrações.

1. Linguística. I. Alves, Marlucia Maria,1970-, (Orient.). II.  
Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Letras. III.  
Título.

CDU: 801

**ANDRÉIA APARECIDA TOMÁZ CASTELO BRANCO**

**O APAGAMENTO DO RÓTICO EM CODA FINAL EM PRODUÇÕES  
ESCRITAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – Profletras, da Universidade Federal de Uberlândia, para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Uberlândia, 02 de março de 2020.

**BANCA EXAMINADORA**

*Marlúcia Maria Alves*

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marlúcia Maria Alves – PROFLETRAS/UFU – Orientadora  
Presidente

*Leandro Silveira de Araújo*

Prof. Dr. Leandro Silveira de Araújo – PROFLETRAS/UFU

*Camila Tavares Leite*

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Camila Tavares Leite – PPGEL/UFU

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho à minha família - esposo, filhos, pais, irmãos e sobrinhos -, a quem amo incondicionalmente, que acompanharam minha jornada, suportaram as ausências, alegraram-se com minha conquista e me deram força sempre que precisei, mesmo de longe com orações e a certeza de que a vitória seria alcançada.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, minha força e sustento, pelo zelo de todas as horas;

Ao meu amado esposo Messias Castelo Branco, pela dedicação, amor, paciência, encorajamento, por abraçar o meu sonho como se fosse seu e principalmente pelas madrugadas solitárias ao volante que tornaram possível essa conquista que também é sua!

Aos meus filhos Dhiego Tomáz Castelo Branco, Douglas Tomáz Castelo Branco e à minha filha Danyelle Tomáz Castelo Branco, pelo incentivo e companheirismo;

Aos meus pais Henrique Dionísio Tomaz e Rosa Maria Tomaz pelas orações e pelo apoio irrestrito, pelo orgulho que sentem ao assistirem a cada etapa vencida;

À minha irmã Maria Antônia Tomaz e aos meus irmãos José Antônio Tavares, Donizete Antônio Tavares, Paulo Henrique Tavares e suas respectivas famílias pela confiança e positividade;

À minha orientadora Marlúcia Maria Alves por ser uma grande incentivadora, pelos ensinamentos e por acreditar nessa pesquisa;

À professora Dr.<sup>a</sup> Luciana Lucente e ao professor Dr. Leandro Araújo, que fizeram parte da banca de qualificação, e à professora Dr.<sup>a</sup> Camila Tavares Leite, presente na defesa, pela valiosa contribuição.

Às professoras Adriana Cristina Cristianini, Eliana Dias, Elisete Maria de Carvalho Mesquita, Maria Aparecida Resende Ottoni, Marlúcia Maria Alves, Simone Floripi, e Talita Marine e ao professor João Carlos Biella por me mostrarem outros horizontes da língua portuguesa.

Ao programa Profletras-UFU por abrir portas e possibilitar a realização desse sonho;

Às amigas da “TransUFU” Iveliny, Marcela, Sônia, Sunamita, e Taísa, pela parceria e cumplicidade, pelas risadas, angústias e aventuras compartilhadas a bordo da Van e pelas lembranças que construímos;

Aos queridos colegas da turma 5 do Profletras-UFU pela maravilhosa companhia nessa jornada;

À minha amiga Francisca Borges Barbosa por me incentivar e acreditar que eu seria capaz;

Às amigas de trabalho Eliene Alves e Rosângela Amaral pelo apoio e colaboração;

À CAPES pelo suporte financeiro.

"Resplandecente é a sabedoria, e sua beleza é inalterável: os que a amam, descobrem-na facilmente. Os que a procuram encontram-na. Ela antecipa-se aos que a desejam. Quem, para possuí-la, levanta-se de madrugada não terá trabalho, porque a encontrará sentada à sua porta." (SABEDORIA, 6: 12-14)

## RESUMO

A influência da fala na escrita é uma temática recorrentemente discutida por vários autores (MARCUSCHI, 2007; AQUINO, 2015; MOLLICA, 2003; GARCIA, 2010). Como se sabe, naturalmente os aspectos da linguagem oral se misturam aos da escrita, especialmente em se tratando de situações comunicativas. Com base nisso, este estudo objetivou analisar o apagamento do “r” em posição de coda nas produções escritas dos alunos do 8º ano do ensino fundamental e aplicar uma intervenção didática a fim de promover uma escrita com menos desvios ortográficos no que tange a este apagamento. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa-ação baseada nos pressupostos de Thiolent (2005), com vistas à criação de um caderno de atividades com exercícios que desenvolvessem as habilidades e competências linguísticas necessárias para que os discentes se sentissem capacitados a praticar uma escrita com menos desvios, mais monitorada. Assim, tomou-se como base teórica os estudos da Fonética e da Fonologia (CARDOSO, 2009; SILVA, 2009; ENGELBERT, 2012; OLIVEIRA, 1983; ROBERTO, 2016; SEARA, 2011), da Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005, 2006, 2008; PEDROSA, 2004; ZILLES; FARACO, 2015) e dos estudos sobre Sílaba (ALVARENGA et al, 1989; ALVARENGA; OLIVEIRA, 1997; BISOL, 2013). Os resultados obtidos foram que, na produção inicial, de um total de 30 produções, 10 apresentavam apagamento do “r” em posição de coda, sendo que a ocorrência desse desvio corresponde a um total de 32 ocorrências. Na produção final, por sua vez, 8 produções ainda apresentam o desvio, no entanto com um total de ocorrências menor, correspondente a 15. Ainda, verificou-se um outro desvio na produção dos alunos, que é o da hipercorreção com o acréscimo do “r” ao final de formas verbais que não admitiam esse uso, sendo que na produção inicial houve 30 ocorrências desse desvio, ao passo que na produção final houve uma redução de mais de 50% da hipercorreção, o que corresponde a 14 ocorrências. Também, corroborando com outros estudos, verificou-se que o apagamento do “r” em posição de coda só ocorreu com a classe grammatical dos verbos. Assim, a realização das atividades em forma de oficinas propostas contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento da consciência fonético-fonológica dos participantes da pesquisa, de forma que eles desenvolveram uma escrita mais monitorada atrelada a contextos situacionais de comunicação em que se encontram inseridos, atendendo, dessa maneira, ao objetivo proposto.

**Palavras-chave:** Rótico. Coda final. Variação. Escrita. Ensino Fundamental II.

## ABSTRACT

The influence of speech on writing is a theme that is frequently discussed by several authors (MARCUSCHI, 2007; AQUINO, 2015; MOLLICA, 2003; GARCIA, 2010). As is well known, naturally the aspects of oral language mix with that of writing, especially when dealing with communicative situations. Based on this, this study aimed to analyze the erasure of the “r” in a coda position in the written productions of students in the 8th grade of elementary school and to apply a didactic intervention in order to promote writing with less spelling deviations, mainly with regard to this erasure. To this end, an action research was developed based on the assumptions of Thiollent (2005), with a view to creating a notebook of activities with exercises that develop the necessary language skills and competences so that students feel able to practice writing with less deviations, more monitored. Thus, the Phonetics and Phonology studies were taken as theoretical basis (CARDOSO, 2009; CRISTÓFARO SILVA, 2009; ENGELBERT, 2012; OLIVEIRA, 1983; ROBERTO, 2016; SEARA, 2011; SILVA, 2002), of Educational Sociolinguistics (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005, 2006, 2008; PEDROSA, 2004; ZILLES; FARACO, 2015) and the studies on Syllable (ALVARENGA et al, 1989; ALVARENGA; OLIVEIRA, 1997; BISOL, 2013). The results obtained were that, in the initial production, of a total of 30 productions, 10 had erasure of the “r” in a coda position, with the occurrence of this deviation corresponding to a total of 32 occurrences. In the final production, in turn, 8 productions still present the deviation, however with a smaller number of occurrences, corresponding to 15. Still, there was another deviation in the students' production, which is the overcorrection with the addition of the “r” at the end of verbal forms that did not admit this use, being that in the initial production there were 30 occurrences of this deviation, whereas in the final production there was a reduction of more than 50% of the overcorrection, which corresponds to 14 occurrences. Also, corroborating with other studies, it was found that the Thus, this work contributed significantly to the development of the phonetic-phonological awareness of the research participants, so that they developed a more monitored writing linked to situational communication contexts in which they are inserted, thus meeting the proposed objective.

**Keywords:** Rotic. End coda. Variation. Writing. Elementary School II.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01:</b> Estrutura ramificada da sílaba proposta por Selkirk (1982).....	32
<b>Figura 02:</b> Estrutura da sílaba “POR” .....	33
<b>Figura 03:</b> Estrutura da sílaba “AN” .....	33
<b>Figura 04:</b> Estrutura da sílaba “DI” .....	34
<b>Figura 05:</b> Estrutura da sílaba “PRA” .....	34
<b>Figura 06:</b> Estrutura da sílaba “BENS.....	35
<b>Figura 07:</b> R em posição de coda medial e final .....	37
<b>Figura 08:</b> Abertura da Oficina 1 – Proposta de intervenção didática.....	46
<b>Figura 09:</b> Formulário para coleta de dados da pesquisa.....	47
<b>Figura 10:</b> Produção inicial / participante 003 .....	48
<b>Figura 11:</b> – Produção inicial / participante 018 .....	49
<b>Figura 12:</b> Localização do município de Santo Antônio do Descoberto - GO.....	50
<b>Figura 13:</b> Texto 1 e 2 da oficina 1 .....	51
<b>Figura 14:</b> Atividade 01 realizada pelo participante 028.....	52
<b>Figura 15:</b> Atividade 01 realizada pelo participante 004 .....	53
<b>Figura 16:</b> Conceito de variação linguística trabalhado com os alunos .....	54
<b>Figura 17:</b> Atividade 02 realizada pelo participante 005 .....	55
<b>Figura 18:</b> Atividade 03 realizada pelo participante 003 .....	56
<b>Figura 19</b> Atividade 04 realizada pelo participante 007 .....	57
<b>Figura 20:</b> Esquema do quadro de revisão sobre variação linguística e infinitivos verbais .....	58
<b>Figura 21:</b> Atividade 05 e 06 realizada em dupla pelos participantes 004 e 017.....	59

## **LISTA DE QUADROS**

**Quadro 01:** Possíveis estruturas silábicas do português brasileiro..... 36

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 01:</b> Ocorrências de apagamento de coda vocálica e de hipercorreção nas produções inicial e final.....	60
<b>Tabela 02:</b> Casos de Produção com Apagamento .....	65
<b>Tabela 03:</b> Extensão dos vocábulos nos casos de apagamento nas produções iniciais ..	66
<b>Tabela 04:</b> Extensão dos vocábulos nos casos de apagamento nas produções finais ....	66
<b>Tabela 05:</b> Extensão dos vocábulos nos casos de apagamento nas produções iniciais e finais .....	67

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 01:</b> Ocorrência de apagamento do <b>r</b> em posição final e de hipercorreção (inserção do <b>r</b> final) nas produções inicial e final dos alunos .....	61
<b>Gráfico 02:</b> Casos de apagamento do <b>r</b> em coda final na produção Inicial .....	62
<b>Gráfico 03:</b> Casos de apagamento do <b>r</b> em coda final na produção Final .....	62

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	21
2.1 FONÉTICA, FONOLOGIA, VARIAÇÃO E ENSINO.....	21
2.2 CARACTERIZAÇÃO DE “ERROS” NA ESCRITA .....	25
2.3 A SÍLABA .....	32
2.4 “-R” EM POSIÇÃO DE CODA.....	37
3 METODOLOGIA.....	43
3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	43
3.2 DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	49
3.3 DO LOCAL DA REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	50
4 DESCRIÇÃO DAS OFICINAS .....	51
5 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	60
5.1 ANÁLISE COMPARATIVA DAS PRODUÇÕES INICIAL E FINAL .....	60
REFERÊNCIAS .....	72
APÊNDICES .....	75

## 1 INTRODUÇÃO

O estudo da Língua Portuguesa segue em constante desenvolvimento no Brasil, mas ainda há muito o que avançar no tratamento dispensado à língua falada. Na maioria das vezes, a oralidade é associada à informalidade – embora se saiba da existência de gêneros textuais orais formais, como a palestra e outros. Essa crença é mais forte em classes menos favorecidas da sociedade, haja vista que nessa instância a oralidade é associada à informalidade, ambiente no qual o “erro” é mais suscetível.

As variantes regionais e sociais vistas, muitas vezes, como inferiores ou “erradas”, são tratadas de forma aversiva pela sociedade, que as condenam no âmbito do “erro”, embora se saiba que as variações estão presentes no cotidiano de todos os falantes, independente de fatores como sexo, gênero, classe social. O que acontece, na verdade, é que existem diferentes vertentes de variações a depender desses fatores, em outras palavras, esses fatores condicionam variações de diferentes tipos.

Em uma comunidade de fala, as variantes fonéticas, por revelarem diferenças sociais e espaciais, são, muitas vezes, submetidas a julgamento de valor por parte dos falantes. Então, sob a perspectiva sociolinguística, pode-se dizer que as marcas diatópicas e sociais da língua atribuem prestígio ou desprestígio àquele indivíduo ou ao grupo que a domina.

Acredita-se que é necessário dominar as regras da gramática normativa para que o indivíduo possa fazer uso adequado da língua atendendo aos propósitos comunicativos que permeiam uma determinada situação de interação. Trata-se, contudo, de uma crença ultrapassada, mas que se perpetua em razão de uma coerção advinda das classes mais favorecidas, as quais, geralmente, atrelam a norma padrão à norma culta. Essa visão precisa ser mudada. É preciso reconhecer que as pessoas falam de um modo diferente não porque “erram”, mas porque empregam uma variedade que não se adequa à variedade considerada de prestígio e que todo falante tem o direito de se expressar usando a variedade que lhe convém.

Um fenômeno observado na fala e que acaba sendo reproduzido na escrita, por exemplo, é o apagamento do **r** em verbos que se apresentam no infinitivo, como em “Vocês precisam **ficá** atentos”. Nesse caso, houve o apagamento do **r** em posição de coda final no verbo “ficar”. Trata-se, na verdade, de um acontecimento de base ortográfico-fonológica que representa um desvio na escrita, especialmente dos jovens, o que é corroborado por Monaretti (2000, p. 280), ao dizer que “a queda do **r** é mais frequente

nos jovens, decaindo ao passar pelas duas outras faixas de informantes mais velhos, ou seja, evidencia-se um processo de mudança em progresso". Apesar da afirmação da autora ter sido feita há duas décadas, ainda hoje percebemos que é um fenômeno atual.

Nessa perspectiva, Oliveira (1983, p. 89) defende que o apagamento é um processo variável, sujeito a condicionamento fonológico, o que possibilita uma intervenção pedagógica do professor. O papel do professor de Língua Portuguesa é realizar propostas de intervenção com o objetivo de desenvolver a consciência fonológica e ortográfica dos alunos, promovendo atividades que concorram para a utilização adequada dos róticos, de modo que os estudantes possam identificar seus diferentes usos e evitar que tais desvios ocorram na escrita, principalmente em contextos formais. O objetivo do professor de Língua Portuguesa é levar o aluno a refletir sobre sua língua materna e entender o lugar da variação linguística. Não se busca em um mestrado profissional a fórmula ideal ou perfeita para que o aluno escreva "correto". É preciso deixar de lado esta visão de que a escrita é o lugar do "correto" e a fala é o lugar do "erro". Tanto na escrita quanto na fala é possível encontrar variação linguística.

Ao citarmos os róticos - ou sons do **r** - é importante frisar que eles apresentam numerosas formas de realizações fonéticas em diferentes contextos de ocorrência. Segundo Maddieson (1984, apud Lima, 2013), os róticos são extremamente comuns e estão presentes em cerca de 75% das línguas do mundo. Os estudos sobre as inúmeras realizações fonéticas do rótico nos mostram que ele pode ser produzido de diferentes modos: tepe, vibrante, fricativa; e em diferentes pontos/zonas de articulação: alveolar, uvular, velar, glotal e também podem aparecer em diferentes posições silábicas, porém é na posição de coda que sua realização tende a apresentar maior variabilidade. Dentre os elementos que constituem a sílaba, a coda é o constituinte mais frágil e, por esse motivo, a consoante que a preenche está mais sujeita à ação de processos como a ressilabificação e a supressão (MATEUS; RODRIGUES, 2003). Mais à frente explicamos melhor sobre os constituintes da sílaba e a posição de coda.

Essa breve apresentação sobre os róticos nos ajuda a compreender a complexidade que os cercam e justifica a grande quantidade de trabalhos dedicados ao seu comportamento. Dessa forma, a urgência em entender os processos fonológicos vinculados ao apagamento do **r** em posição de coda final na escrita de alunos do Ensino Fundamental II para criar discussões mais profundas e relevantes sobre o conflito linguístico do apagamento é um dos pilares deste trabalho. Como se sabe, a comprovação do fracasso do ensino de português já deixou de ser tema apenas de professores e

linguistas para tornar-se um lugar comum da conversa de qualquer indivíduo, docente ou não. Ao analisarmos as produções escritas dos alunos do Ensino Fundamental II percebemos a grande ocorrência de apagamento do **r** em coda final, o que desperta em nós o desejo de elaborar uma pesquisa que ajude a minimizar esse desvio na escrita da língua urbana de prestígio.

Portanto, nosso objetivo geral é analisar o apagamento do “**r**” em posição de coda final nas produções escritas dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental e para isso aplicamos uma intervenção didática a fim de promover uma escrita com menos desvios ortográficos, principalmente no que tange a esse fenômeno. Ademais, como objetivos específicos, têm-se:

- Avaliar os contextos de apagamento do **r** em coda final nas produções textuais;
- Traçar uma metodologia de ensino que auxilie na solução desse fenômeno;
- Determinar os tipos de atividades que auxiliarão a não ocorrência de apagamento;
- Promover uma escrita com menos casos de apagamento do **r** em posição coda final;
- Elaborar material didático para subsidiar o trabalho do professor de Língua Portuguesa que ajude na escrita com menos desvios ortográficos no que diz respeito ao apagamento do **r** em posição de coda final.

Este estudo justifica-se pelo fato de que desvios dessa natureza não são comumente percebidos em anos finais do Ensino Fundamental e que pode estar ocorrendo em face da prática de leitura, produção e interpretação de textos encontrar-se fragilizada na escola, haja vista os baixos índices de nota dos alunos expressos por avaliações nacionais e internacionais que demandam essas práticas. É inegável que escrever é uma atividade complexa e que envolve, sobretudo, habilidades de leitura. Ler e escrever são aprendizagens essenciais à formação de um cidadão e a falta delas implica na tão discutida exclusão social, pois se vive em um contexto sócio-histórico-cultural em que a apropriação dessas habilidades possibilita o alargamento dos horizontes pessoais, culturais e profissionais.

Diante disso, surge a necessidade de novas posturas relacionadas aos trabalhos com a leitura e a escrita desenvolvidos em salas de aula que, por considerar a língua como organismo vivo, avalie/reflita sob os usos adequados ou não a determinadas situações.

É importante focar na escrita relacionada ao processo de construção da visão crítica dos alunos, especialmente fazendo-os compreender a língua na condição de sujeitos falantes dessa própria língua, adentrando e conhecendo os seus aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos.

Nesse sentido, esta pesquisa focalizará, sobretudo, a perspectiva fonológica e ortográfica, tendo em vista que o caderno de atividades contemplará aspectos da escrita dos alunos com base no apagamento do **r** em posição de coda final, que ora chamaremos apenas de apagamento, levando em consideração que nessa posição ele se apresenta de forma menos enfática.

Especialmente em se tratando dos aspectos fonológicos, vale dizer que são de suma relevância para a prática de uma escrita significativa, isto é, que contemple adequadamente intenções comunicativas específicas. Até mesmo porque, como bem sugere Bortoni-Ricardo (2006, p. 274), “Dominar bem as regras de ortografia é um trabalho para toda a trajetória escolar e, quem sabe, para toda a vida do indivíduo.” Dessa maneira, compreender os aspectos referentes ao apagamento do “**r**” em posição de coda final faz-se fundamental para o desenvolvimento de uma escrita mais próxima ao ideal de escrita “culto”/“formal”.

Podemos encontrar, no Brasil, vários estudos sobre o apagamento do **r** em posição de coda, inclusive vários desses estudos no programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras). Mas as discussões sobre o assunto não se esgotam e ainda vemos a necessidade de uma pesquisa sob a ótica da Sociolinguística Educacional que trate da variação em questão e da interferência da fala sobre a escrita. Nesse sentido, Gurgel (2016) faz uma discussão válida a esse respeito, foca seu trabalho no aspecto morfológico do apagamento do **r** do infinitivo dos verbos.

Também no âmbito do Profletras, do *Campus* de Guarabira da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Lopes (2015) desenvolveu uma pesquisa sobre o apagamento dos róticos na escrita de alunos dos 7º e 8º anos do Ensino Fundamental. Com o intuito de verificar a interferência da fala na escrita, a autora analisou 88 produções dos alunos, sendo metade antes da intervenção e a outra metade após a intervenção didática desenvolvida com base nos desvios evidenciados nas produções iniciais. Os resultados se mostraram promissores, tendo em vista que os discentes, segundo Lopes (2015), aperfeiçoaram suas capacidades fonético-fonológicas no tocante à Língua Portuguesa.

Ainda Ribeiro (2013), em um estudo que desenvolveu no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, a nível de mestrado, na Universidade Estadual da Bahia (UNEBA), trouxe à tona a discussão da interferência da fala na escrita, com ênfase no caso do –R em posição de coda vocálica. No seu estudo, a autora, sob um viés teórico laboviano, analisa os usos dos róticos em 192 produções escritas de alunos de ensino básico (5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio) das redes pública e privada de ensino na cidade de Salvador/BA. Como resultado, verificou que o apagamento dos róticos em posição de coda é mais presente na fala do que na escrita e que, inclusive, à medida que os alunos avançam de série, esse apagamento de torna cada vez mais escasso, o que comprova a importância da escola nesse processo de formação linguística do sujeito.

Nossa contribuição vem somar aos estudos acima citados e trata o tema sob a ótica da fonética e da fonologia como Ribeiro (2013), da morfologia como Gurgel (2016) e a interferência da fala na escrita como Lopes (2015) com a implementação de uma sequência de atividades dispostas em forma de oficinas que busca despertar a consciência fonético/fonológica além de discutir/refletir sobre a variação linguística.

Tomando por base os estudos já desenvolvidos na perspectiva do apagamento do r em posição de coda na escrita dos alunos, bem como os objetivos propostos nesse estudo, este trabalho encontra-se subdividido em três capítulos: no primeiro, apresenta-se uma discussão no que se refere à fonética, à fonologia, e de como essas instâncias estão atreladas ao ensino de Língua Portuguesa, apresentando conceitos básicos e outras reflexões, nele apresenta-se o conceito de sílaba, trazendo à tona os postulados teóricos de vários estudiosos acerca do tema. Também contemplando mais especificamente o foco deste estudo, tem-se uma discussão sobre o apagamento do r em posição de coda final, em que se apresentam estudos já realizados que versam sobre o assunto. Na sequência, reflete-se acerca de como a escola e o professor de língua portuguesa devem conceber o ensino de língua e de suas variações, abarcando uma perspectiva de ensino da heterogeneidade da língua, do combate ao preconceito linguístico, bem como das variações linguísticas. O segundo capítulo, por sua vez, contempla a metodologia empregada para a realização deste estudo, com todas as especificações e com a proposta de intervenção a ser implementada. O terceiro capítulo contempla as análises e discussões dos resultados implementando uma ponte com outros trabalhos já realizados sobre o apagamento do r em posição de coda vocálica. Por fim, têm-se as considerações finais

seguidas das referências e dos apêndices no qual se encontra o detalhamento das oficinas com as atividades da proposta didática.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 FONÉTICA, FONOLOGIA, VARIAÇÃO E ENSINO

A Fonética e a Fonologia apresentam estudos interdependentes a respeito da linguagem humana e, embora não seja fácil ou necessário para a nossa pesquisa, a literatura que trata dessas áreas vem tentando fazer uma distinção entre elas, como faz Cardoso (2009, p. 11) ao dizer que

Em 1928, no Congresso de Haia, o Círculo Linguístico de Praga, chefiado por Nicolai Serge Trubetzkoy, diferencia, no plano linguístico, as duas ciências que tratam do significante do signo, utilizando a dicotomia saussureana *langue* e *parole*. A fonética estuda os significantes do signo da *parole* (uso individual). A fonologia se preocupa com os fonemas, os significantes da *langue* (sistema social, convencional de signos).

Por sua vez, ao distinguir Fonética de Fonologia, Saussure (1975, p. 43) diz que “a fonética é uma ciência histórica, analisa acontecimentos, transformações e se move no tempo. A fonologia se coloca fora do tempo, já que o mecanismo da articulação permanece sempre igual a si mesmo”. Em outras palavras, a fonética detém-se aos estudos dos sons a partir do entendimento do funcionamento do aparelho fonador, por sua vez a fonologia comprehende os sons sob uma perspectiva da linguagem.

Nesse sentido, entendemos que fonética é o estudo dos aspectos acústicos e fisiológicos dos sons efetivos (reais) que se refere à produção, aos pontos de articulação, à vibração das cordas vocais, aos movimentos dos lábios e da língua. Em geral, a fonética preocupa-se com os sons da fala em sua realização concreta. Por exemplo, na pronúncia da palavra 'ditado' a fonética investiga de que forma a consoante /d/ é pronunciada: /d/ ou /dʒ/, é a fonética que faz a categorização dos vários sons produzidos durante a comunicação humana. Ao passo que a fonologia estuda a organização do sistema sonoro de uma língua, ou seja, investiga a combinação de fones em unidades sonoras capazes de produzir significados diferentes, como é o caso das palavras “pata e bata”, que se diferem apenas pelos chamados pares mínimos: /p/ e /b/. A fonologia também estuda a estrutura silábica, a acentuação e a entonação.

Compreender os aspectos que permeiam os estudos fonéticos e fonológicos é o primeiro passo para a compreensão de determinados sons e pronúncias da língua,

especialmente em se tratando da norma culta brasileira, tendo em vista que ela é marcada por aspectos prosódicos específicos, por exemplo. (ENGELBERT, 2012; ALVARENGA et al, 1989). Ademais, a própria Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa faz menção à promoção da discussão em torno das diversas variantes da língua portuguesa, sobretudo a variante padrão. Nesse caso, partindo para o âmbito da escrita em si, é de fundamental importância que antes haja uma compreensão significativa da fala, isto é, dos elementos pertinentes à fonética e à fonologia. A relação entre fala e escrita, por sua vez, conforme postula Marcuschi (2010), está intrinsecamente relacionada na dependência de uma sobre a outra, tendo em vista que a fala necessita de ser registrada e a escrita faz registro tanto da fala (o que ocorreu nos primórdios da escrita) quanto do que se quer falar (ou não).

Nessa linha de raciocínio, é necessário frisar que a reflexão relacionada à aprendizagem de uma língua perpassa etapas de aquisição morfológica, sintática e semântica no desenvolvimento linguístico, como, por exemplo, etapas como a interferência do contexto sociocultural na aprendizagem dessa língua, o uso dos diferentes níveis de fala (do formal ao informal), a transferência da língua oral para a língua escrita (do fonológico para o ortográfico), o conhecimento do sistema linguístico (gramática implícita x gramática explícita). Essa aquisição pode se dar, primeiramente, de forma natural, assistemática, ametódica (gramática implícita) e, posteriormente, por via do ensino intencional, sistêmico e metódico (gramática explícita), levando em conta o primeiro para sistematizar o segundo. Assim, o professor de Língua Portuguesa deve estar embasado teoricamente para lidar com a variedade dialetal com um olhar menos autoritário (BORTONI-RICARDO, 2006).

Uma vez que somos um país com formação pluricultural e plurilíngue, não é possível considerar que exista apenas uma forma de se falar o português brasileiro: “a mais bonita e a mais prestigiada”, sendo as outras formas consideradas erradas ou impróprias. Todo falante nativo é competente em sua língua, pois ele segue as regras da estrutura da língua e desempenha variadas tarefas comunicativas. Porém, em alguns casos, pode cometer uma inadequação de certas formas a certos usos. Para alguns, caracteriza um “erro”; entretanto, a teoria sociolinguística substitui a noção de “erro” pela noção de diferenças entre variedades ou entre estilos.

O critério social, que divide a sociedade em classes, se apega a fatos linguísticos, que por si não são neutros, para impor preconceitos. Podemos citar o caso do /r/ retroflexo, típico do dialeto caipira. Do ponto de vista fonológico, não há nada de bom ou

de ruim em utilizá-lo, mas se o falante entrar em contato com os falantes acostumados com as variantes usadas nos grandes centros urbanos do país, por exemplo, ele poderá ser alvo de avaliação social preconceituosa.

Sabemos que nenhuma língua pode ser considerada como uma entidade homogênea. Alguns fatores sociais estão relacionados à diversidade linguística, como a identidade social do emissor ou falante; a identidade social do receptor ou ouvinte; o contexto social e ainda o julgamento social distinto que os falantes fazem do seu comportamento e do outro.

De modo geral, as variedades linguísticas podem ser descritas a partir de três parâmetros básicos: a variação geográfica (ou diatópica), a variação social (ou diastrática) e a variação estilística (ou diafásica).

a) Variação geográfica ou diatópica – refere-se às diferenças linguísticas distribuídas no espaço físico. Essas diferenças são observadas entre indivíduos de procedências geográficas distintas. Ela pode se dar no campo semântico e vocabular, no semântico a mesma palavra assume significados distintos a depender da região onde é falada, por exemplo a palavra lapiseira, que na região centro-oeste é usada para nomear um objeto no qual se coloca grafite e é usada para a escrita, na região nordeste a mesma palavra nomeia um objeto com lâmina usado para fazer ponta em lápis; no campo vocabular temos várias palavras para designar a mesma coisa, por exemplo as palavras mexerica, bergamota e tangerina que nomeiam o mesmo fruto a depender da região em que se encontra.

b) Variação social ou diastrática – está relacionada a um conjunto de fatores que se referem à identidade dos falantes, bem como com a organização sociocultural da comunidade de fala. A sociolinguística aponta os seguintes fatores relacionados às variações de natureza social: a classe social do falante, a idade, o sexo e também a situação ou contexto social em que o falante está inserido. Como é o caso das gírias, da linguagem médica, dos grupos de surf, dos jogadores, entre outros. Um exemplo clássico dessa variação, levando em consideração o fator idade, é uma senhora de meia idade que se refere a um rapaz bonito como “um pão” enquanto uma garota mais jovem usa o termo “um filé” para a mesma situação.

c) Variação estilística ou diafásica – classifica-se assim a variação que ocorre quando escolhas lexicais e sintáticas são estabelecidas pelo contexto comunicativo. O mesmo falante pode usar de um modo de falar distinto de acordo com a situação. Por exemplo, ao encontrar um amigo a pessoa o cumprimenta dizendo “E aí, mano, beleza?”

e para cumprimentar o chefe usa a expressão “Bom dia, Sr. Paulo, Tudo bem?”. Nesse caso, o grau de formalidade determinou a escolha lexical para a saudação.

Justamente pela questão da variação, o que abordamos aqui não é a forma “correta” como o falante e especialmente os estudantes e jovens em geral devem “fazer uso de sua língua”, mas a influência que tais usos exercem na escrita, considerada ainda aquela na qual prevalece um padrão mais monitorado, mais formal da língua. E para tanto, recorremos aos estudos da fonética, da fonologia e da sociolinguística com o objetivo de investigar os desvios na escrita, verificando a frequência da ocorrência desses desvios, conforme a escrita dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental; discutimos com maior propriedade o porquê da queda do **r** nessa posição de coda e apresentamos uma proposta didática que desse conta de chamar a atenção dos alunos para esta situação específica na tentativa de amenizar esse desvio na escrita. Dessa maneira, é importante que todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem tenham clareza dos objetivos propostos e para isso

Estudamos que os sons não se realizam sempre da mesma maneira. Dependem do contexto em que acontecem. No que se refere ao estudo das variantes fonéticas do som de “r”, estas se encontram referidas em um grupo comum denominado róticos. O termo róticos é utilizado sem razão fonética, já que os sons de “r” comportam-se de maneira diferenciada por serem produzidos com pontos e modos de articulação diversos. Essa terminologia se justifica em função do grafema R ser representativo de toda a variação oral de sons do “r”. (DUTRA; PINTO, 2014, p. 03).

Certamente, a clareza sobre esses elementos, mais especificamente em se tratando da interferência da oralidade na escrita e tendo em vista a ideia da modalidade escrita da língua como sinônimo de perfeição, conforme Dolz e Schneuwly (2004) em seu texto *Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral*, a fala tende a ser abordada de duas maneiras: como ideal, o que leva a uma busca/aproximação do oral com o escrito, propondo-se a melhoria da linguagem falada dos alunos, com hipercorreção, com vistas a atender os padrões da norma culta/padrão da língua portuguesa; como inteiramente distinta da escrita tanto em aspectos formais quanto funcionais. Em ambos os casos, a concepção de oralidade parte de uma perspectiva do oral como homogêneo, o qual se confunde ou, em outro caso, se opõe à escrita, o que, na verdade, constitui-se um grande equívoco, visto que naturalmente existem interferências

orais na escrita, uma vez que esse processo é intrínseco ao desenvolvimento da consciência fonético-fonológica do falante.

No que concerne ao ensino de variação linguística no Ensino Fundamental Anos Finais, é importante remontar o que nos apresenta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), ao sugerir a necessidade de, a partir do trabalho com a relação fala/escrita, no eixo de Leitura e Produção Textual:

- “Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto.” (BRASIL, 2018, p. 78).

Ainda, no tocante ao eixo Análise Linguística/Semiótica, há a ressalva de fazer o aluno:

- “Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos.” (*ibidem*, p. 83).

Essa perspectiva de ensino de variação linguística da BNCC, que abarca aspectos fonológicos e prosódicos, por exemplo, reforça a importância do estudo que aqui se desenvolveu, uma vez que a presente pesquisa segue o rumo de fazer com que o aluno reconheça as variações linguísticas em sua própria escrita, sobretudo em se tratando do apagamento do **r** em posição de coda vocálica, mais especificamente ainda na classe gramatical dos verbos. Outrossim, a BNCC, nas dez competências gerais que elenca para o Ensino Fundamental, como se fossem os 10 mandamentos para o desenvolvimento dos alunos, trata da variação linguística na 4<sup>a</sup> competência ao sugerir que é preciso: “4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos”.

## 2.2 CARACTERIZAÇÃO DE “ERROS” NA ESCRITA

Antes de tudo, queremos justificar o uso do termo “erro” ao que nós chamamos de desvios, pois é assim que o usam os estudiosos do nosso aporte teórico, Zorzi e Ciasca (2008). Por isso o uso das aspas.

Segundo Oliveira, Silva e Bonki (2011, p. 6), “A caracterização dos erros de escrita possibilita o planejamento de intervenções específicas, assim como o uso de estratégias que possam prevenir a ocorrência desses erros em níveis de escolaridade mais avançados”. Isso porque, na verdade, a escrita ortográfica não resulta unicamente da aquisição das conexões gráficas e fonêmicas, pois esse saber demanda intervenções

específicas no período escolar tanto da educação infantil quanto da educação básica (OLIVEIRA; SILVA; BONKI, 2011), haja vista que embora se domine o princípio alfabetico, “o escolar ainda irá percorrer um longo caminho até conseguir escrever de maneira a considerar pelo menos a maioria das regras ortográficas” (*ibidem*, 2011, p. 7). Também, deve-se considerar que o sistema alfabetico, que é a forma de representar a palavra falada com base nos seus aspectos sonoros e nas possibilidades de uso das letras do alfabeto através de uma convenção socialmente estabelecida, não é um sistema puro, no qual cada letra corresponde a um único som e vice-versa. Nesse sistema, como bem afirma Zorzi (2003), há regularidades e irregularidades, o que justifica, portanto, a importância de intervenção sistematizada no tocante a sanar o máximo possível das dificuldades provenientes das irregularidades.

Nessa perspectiva, em um estudo realizado com 69 sujeitos com distúrbios de aprendizagem diversos, Zorzi e Ciasca (2008) caracterizaram os erros cometidos pelos participantes da pesquisa em: representações múltiplas; apoio na oralidade; omissão de letras; junção/separação; am/ão; generalização; trocas surdas/sonoras; acréscimo de letras; letras parecidas; inversões; outros; aqui postos em ordem de ocorrência, sendo o de representações múltiplas o mais recorrente e o “outros” o menos recorrente. Segundo os autores, o procedimento utilizado para a coleta do material escrito foi composto de duas partes: um ditado de palavras reais e inventadas, previamente elaborado para medir uma série de conhecimentos ortográficos, e de uma redação a partir de um tema dado (“Uma casa abandonada”), por meio da qual foi verificado o nível de domínio da ortografia em situação de produção de escrita espontânea. O material escrito foi coletado durante o processo de avaliação/diagnóstico por um avaliador previamente orientado quanto à forma de propor a situação para obtenção dos dados. Os erros foram analisados de acordo com os critérios de Zorzi (2003).

Ainda, quando averiguaram a correlação entre os erros, verificaram que a presença simultânea é maior entre “Omissão de Letras” e “Outras”, com uma correlação de 69,6%. Por sua vez, a segunda maior correlação, isto é, presença simultânea, é da “Omissão” juntamente com o “Apoio na Oralidade”. Conforme os pressupostos de Zorzi (2003), que são utilizados nesse estudo que faz com Ciasca, cada tipo de “erro” tem características específicas, que serão apresentadas a seguir.

O “erro”, “Representações múltiplas”, conforme Zorzi (2003) diz respeito a quando uma letra é usada para representar vários sons, como é o caso da letra **c** para os sons /k/ e /s/, além de quando um mesmo som pode ser escrito por diversas letras, como é

o caso do /s/, que pode ser representado pelas letras S, SS, C, Ç, SC, SÇ, XC. Esse tipo de desvio deve ser sanado a partir de atividades que tomem por base o melhor desenvolvimento da memória do sujeito, com vistas a dominar a forma convencional de escrever as palavras, como por exemplo uma atividade em que as letras se cruzam e não há como seguir adiante sem que a escrita esteja correta de forma que o aluno construa uma memória ortográfica.

Em se tratando das alterações ortográficas decorrentes do “Apoio na Oralidade”, refere-se a desvios provocados pela influência da oralidade na escrita, tendo em vista que a criança tem a noção de que a escrita deve representar a oralidade *ipsis litteris*. Nesse caso, o sujeito deve apreender as diferenças entre falar e escrever, fazendo com que se deixem as hipóteses fonéticas, substituindo-as pelas ortográficas. Nesse caso o trabalho com reconto de textos seguido de uma escrita coletiva poderia despertar a percepção de uma fala mais monitorada e quebrar o paradigma de que a linguagem oral não precisa seguir os padrões da linguagem escrita.

Já quando se fala de “Omissão de Letras”, fala-se em uma imprecisão na correspondência quantitativa entre os sons e as letras. Quando desse tipo de desvio, a criança deve compreender que sons compõem as palavras e que as letras são utilizadas para escrever/representar os sons. Nesse sentido, as omissões ocorrem, sobretudo, em sílabas que se distanciam da estrutura C+V (consoante + vogal), como por exemplo as estruturas C+V+C (consoante + vogal + consoante) em palavras como *lu-tar* que apresentam o r em posição de coda final.

A “Junção ou separação incorreta de letras” ocorre quando um sujeito usa padrões de oralidade para segmentar a escrita ou quando não está seguro a respeito do ponto que uma palavra começa e do ponto que termina, o que pode provocar alterações no modo de escrever, como a criança que escreve “tenque” no lugar de “tem que” ou “sobre viver” no lugar de “sobreviver”. Em se tratando desse desvio, o indivíduo, paulatinamente, reflete sobre a linguagem e seus usos, fazendo a diferenciação entre os padrões da oralidade e os da escrita, chegando, ao final desse processo, à noção do que é, de fato, uma palavra.

A “Confusão entre as terminações AM e ÂO” ocorre quando os sujeitos grafam equivocadamente verbos terminados no futuro como sendo do passado e os do passado como se fossem do presente. Trata-se de um desvio de grafia, pois do ponto de vista fonético a terminação é a mesma. Saber onde escrever o AM ou o ÂO envolve a apreensão do que seja sílaba tônica, isto é, de conhecimento a respeito da entonação (AM – paroxítona; ÂO- oxítona).

Os “Erros por generalização de regras” acontecem porque o sujeito generaliza determinados princípios da escrita convencional em situações nem sempre apropriadas. É necessário, nessa perspectiva, diferenciar quais são as regras que constituem a convenção ortográfica. Os desvios dessa natureza são compreensíveis no início da escolarização e espera-se que diminuam ao longo do processo. É comum ver crianças escrevendo “jirafa, jente, gigante” por associar ao som de palavras como “jeito, jegue, jipe”. Nesses casos o trabalho com leitura, escrita e reescrita ajudam na formação da consciência fonológica e também na construção de uma memória ortográfica.

Quando se fala da “Substituição envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros”, o discente encontra dificuldades para diferenciar os fonemas surdos dos fonemas sonoros, pois /p/, /t/, /k/, /f/, /s/ e /ʃ/ não apresentam vibração das pregas vocais, por sua vez, /b/, /d/, /g/, /v/, /z/ e /ʒ/ apresentam vibração das pregas vocais ao serem pronunciados. Essa substituição corresponde, na verdade, a um processo de pensar acerca da linguagem e não simplesmente em usá-la, pois a escrita exige uma análise fonêmica mais precisa acerca dos sons das palavras.

O “Acréscimo de letras” faz referência ao fato de que indivíduos escrevem palavras com mais letras do que convencionalmente deveriam ter, não raro vemos ocorrências do tipo “indentidade”, “beneficiente”. Em alguns casos, acontece a duplicação de letras, isto é, ocorre a generalização de conhecimentos já adquiridos ao escrever ou observar determinadas palavras como “derrepente” e “prassa”. Nesse caso, deve-se intervir para controlar a quantidade de letras de uma palavra, de modo a não grafar mais elementos do que ela contém.

Por fim, os últimos dois erros categorizados por Zorzi (2003) são os de: “Letras parecidas”, que envolve alterações conflitantes quanto às possíveis semelhanças entre letras ou um conjunto delas, a exemplo do m e n, além dos dígrafos nh, ch, lh, sendo que se torna imprescindível diferenciar letras que, de alguma forma, se assemelham; e “Inversão de letras”, relacionado a letras ou sílabas fora do lugar que deveriam ocupar, o que fica pertinente uma intervenção no sentido de tornar mais clara a ordem dos sons que determina a ordem das letras e, assim, cabe identificar diferentes formações de sílabas, embora outros possam ser categorizados.

Oliveira (2005), por sua vez, categoriza os desvios de escrita em três (3) grupos, cada qual com suas subdivisões: o Grupo 1 (G1), o Grupo 2 (G2) e o Grupo 3 (G3), os quais apresentamos na sequência.

O G1 contempla as dificuldades mais veementes de escrita. São desse grupo os problemas que violam a própria natureza de uma escrita alfabetica, convencionalmente postulada após um longo processo de evolução desde a escrita ideográfica. Esses problemas tendem a ter uma aparência muito assustadora, mas são os que são contornados mais facilmente, a não ser, é claro, que algum tipo de patologia esteja envolvida aí.

Subdividido em três subgrupos, denominados G1A, G1B e G1C, correspondem, respectivamente: à escrita pré-alfabetica, correspondente aos alunos que podem se encontrar ainda num nível pré-alfabetico, apresentando escritas como “mviaemba” (= minha vizinha é muito boa) e/ou “amnaeboa” (= a minha mãe é boa); à escrita alfabetica com correspondência trocada por semelhança de traçado, tendo em vista que por causa da semelhança no traçado das letras, muitos (...) aprendizes confundem, durante um certo tempo, a grafia de algumas letras como **m** e **n**, **p** e **q**, **b** e **d**, isso não significa que o aluno tem algum problema sério, geralmente, não tem, significa apenas que ele deve aprender o traçado correto das letras.” (OLIVEIRA, 2005, p. 50); à escrita alfabetica com correspondência trocada pela mudança de sons, sendo um caso também bastante comum e que traz um certo desespero para os professores, pois, geralmente, ocorre nas atividades de sala de aula, principalmente no ditado. Sobre isso, Oliveira (2005, p. 50) diz que (...) ao ouvir as palavras do ditado o aluno as repete, sussurrando. Aí os sons se ensurdecem e, como consequência, vem a troca de letras. Veja alguns exemplos: ‘cheito’ por jeito, ‘cato’ por gato, ‘papa’ por baba”.

O G2 é subdividido de A a D e engloba os problemas que de fato se fazem mais relevantes por revelarem dificuldades na retenção e aprendizagens mínimas de alfabetização. G2A contempla violações das relações biunívocas entre os sons e os grafemas. “Suponhamos que algum aluno grafe a palavra fava como mola. Acho muito difícil que isso aconteça (pelo menos nunca vi nada parecido), mas, se acontecer, temos um aprendiz que não conseguiu, ainda, estabelecer as relações mínimas entre alguns sons e alguns grafemas” (OLIVEIRA, 2005, p. 51).

O G2B engloba os casos de escrita que se baseiam na pauta sonora e que, ao mesmo, tempo são regidos por regras. Por exemplo, se um aprendiz grafa gato, corretamente, mas grafa ‘gera’ para guerra, ele está enquadrado na categoria G2B. Afinal, temos regras invariantes (ou seja, sem exceção) para grafar, corretamente, o som [g] diante do som [E], e para grafar, corretamente, o som [h] quando ocorre entre vogais. Esses casos são muito diferentes dos anteriores e, aqui, o professor pode fazer um bom trabalho em sala de aula e levar os alunos a descobrirem a regra que se esconde por detrás

dessas grafias. São muitos os casos da ortografia do português que são regidos por regras invariantes (OLIVEIRA, 2005).

O G2C contempla violações da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais da variedade do aprendiz, segundo Oliveira (2005, p. 51), como os dialetos do português não são idênticos, também não são idênticos os problemas que podemos ter aqui. Os exemplos que menciono a seguir são válidos para aprendizes que falam o dialeto da região de Belo Horizonte. O primeiro exemplo vem da redação de um aluno que escreveu ‘o sou brilha’. Aqui a palavra sol foi grafada como *sou*. A razão disso é muito simples: no dialeto de Belo Horizonte, o som [l] não ocorre em final de sílaba (mas ocorre, nesse mesmo contexto linguístico, por exemplo, em dialetos do sul do Brasil). Assim, a palavra sol termina, na fala, com o mesmo som da palavra '(eu) sou'. Daí a grafia produzida pelo aluno. O segundo exemplo é a grafia ‘é bunito’. No dialeto de Belo Horizonte, a palavra ‘bonito’ tem, na sua primeira sílaba, os mesmos sons da primeira sílaba da palavra buraco. Mas há dialetos em que se diz b[o]nito e, nesses casos, o aprendiz acaba não apresentando variação na escrita (ainda que utilize a mesma hipótese: o que eu falo, eu escrevo). Casos do tipo G2C precisam ser calibrados a cada situação (OLIVEIRA, 2005).

Dessa forma, percebemos que essa categorização é a que mais se aproxima dos casos de apagamento de coda final, objeto desse estudo. Quando o aluno escreve “deita” no lugar de “deitar”, verificamos que há tranposição de características orais para a escrita. A pronúncia do R em posição de coda final é omitido em vários dialetos do português, situação não muito diferente na escrita.

E o caso G2D, por sua vez, que trata da violação das formas dicionarizadas, enquadrando

(...) as grafias de natureza totalmente arbitrárias. Elas não podem ser controladas nem pelo som que se pronuncia, nem por uma regra (como em G2B). Também não podemos atribuir esses casos à categoria G2C, pois não há diferenças dialetais envolvidas. Esses casos são, na verdade, aprendidos um a um, e somente a consulta ao dicionário ou a familiaridade da palavra podem resolver a questão da grafia. Os casos de G2D são de dois tipos: · As formas X e Y existem, mas remetem a conceitos diferentes Ex: cesta-feira (sexta); cinto (sinto) muito. · Só a forma X existe, embora a forma Y seja tecnicamente possível Ex: jelo (gelo); xoque (choque). De qualquer forma, só o dicionário pode resolver a questão. Atividades como o 'treino ortográfico' não resolvem nada (ou resolvem apenas a palavra treinada) e são uma verdadeira tortura para os aprendizes. O ideal, aqui, é que o professor trabalhe com seus alunos as situações potencialmente perigosas e que permita a eles

a consulta ao dicionário para resolver esses casos. Neles, o recurso ao significado e a um contexto em que a palavra pode ocorrer é claro que ajudarão o aprendiz a memorizar a grafia padrão. (OLIVEIRA, 2005, p. 52-53)

Por fim, o grupo G3 inclui “os casos em que a ortografia exige o controle de fatores que ultrapassam a relação entre sons e letra. Esse grupo é necessariamente heterogêneo”. (OLIVEIRA, 2005). Subdivide-se em G3A, relacionado a casos em que a partição da fala não corresponde à partição da escrita, pois a fala segmenta seus componentes em torno de unidades de acento, enquanto a escrita segmenta seus componentes em torno de unidades de sentido, assim, enquadrados nessa categoria casos como ‘opatu’ (o pato); ‘mileva’ (me leva); ‘javai’ (já vai), e em G3B, que compreende casos de hipercorreção e casos accidentais. Os casos de hipercorreção são de difícil tratamento, por duas razões: primeiro, eles são esporádicos, podendo aparecer ou não; segundo, eles podem aparecer para certos desvios, mas não aparecer para outros.

No tocante ao grupo G3B, Oliveira (2005) sugere que:

[...] há um exemplo relativamente frequente de hipercorreção para o qual uma intervenção simples do professor pode ajudar os alunos a compreender e resolver o problema. Trata-se dos verbos que, nas formas de 3ª Pessoa do Passado, são grafados pelos aprendizes com um 'l' final, como em ‘pegol’, abril e ‘jogol’ (para pegou, abriu e jogou). Nesses casos, o professor precisa criar situações que levem os alunos a entender que se trata de uma flexão verbal, isto é, uma marca de tempo e pessoa, que sempre é grafada com 'u' no final, nunca com 'l'. Essa é a regra e não há exceção: lavou, vendeu, partiu, etc. Não é necessário falar em "flexão verbal" com crianças de 6 ou 7 anos. Basta fazê-las entender que aí existem palavras de uma mesma classe – a dos verbos –, que é a única do português que pode ser conjugada, pela variação de marcas de tempo e pessoa: eu lavo, você lava, tu lavas, nós lavamos, eles lavam; eu lavo as mãos todo dia; ontem eu lavei roupa; eu vendo picolé na praia; ontem ele vendeu um cachorrinho. Os casos accidentais são accidentais mesmo e não devem nos preocupar. Um exemplo pode ser dado pela grafia ‘aprandim’, por aprendi, apresentada por um aprendiz de Belo Horizonte”. Oliveira (2005, p. 53)

Nesse caso apresentado por Oliveira (2005), não se faz a menor ideia do que levou o aprendiz a essa grafia. A única coisa que se sabe é que essa grafia não tem nada a ver com a sua fala.

Tendo em vista as classificações/categorizações de erros de ambos os autores, Zorzi (2005) e Oliveira (2005), cabe ao professor decidir qual das categorizações utilizar para avaliar uma situação-problema de escrita dos alunos, com vistas a intervir para promover uma escrita com menos desvios. No que diz respeito à categorização neste

trabalho, demonstramos o desejo de nos pautarmos naquela feita por Oliveira (2005), porém não descartamos a hipótese de estabelecer uma adaptação para nos aproximarmos mais dos desvios demonstrados pelos alunos nas produções escritas, principalmente no momento do diagnóstico.

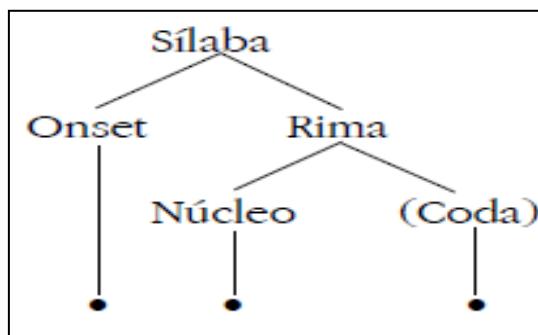
### 2.3 A SÍLABA

Ao trazermos o conceito de sílaba, cabe esclarecer que, apesar de muitos estudos, isso pode não ser uma tarefa tão fácil, pois, enquanto a fonética apresenta uma definição de sílaba segundo suas perspectivas, a fonologia também apresenta uma definição própria (CARDOSO, 2009). Sobre essa contemplação distinta quanto ao conceito de sílaba para a fonética e para a fonologia, podemos refletir a partir das palavras de Cardoso (2009, p. 171) ao dizer que

Do ponto de vista fonético, as tentativas se concentram na definição de sílaba com base no esforço articulatório necessário para produzi-la. As teorias fonológicas da sílaba, por outro lado, focalizam a maneira como os fonemas se combinam em cada língua para produzir sequências típicas.

Os estudos de Selkirk (1982) nos mostram que a sílaba possui uma organização com diferentes níveis hierárquicos entre os seus elementos. Para ela, a estrutura silábica é organizada em dois níveis. No primeiro, são encontrados o *onset* e a rima; e, no segundo, a rima está subdividida em núcleo e coda, e propõe a representação da sílaba em uma estrutura predefinida como podemos visualizar na figura 1:

**Figura 01** - Estrutura ramificada da sílaba proposta por Selkirk (1982)



**Fonte:** Alvarenga e Oliveira (1997, p. 130)

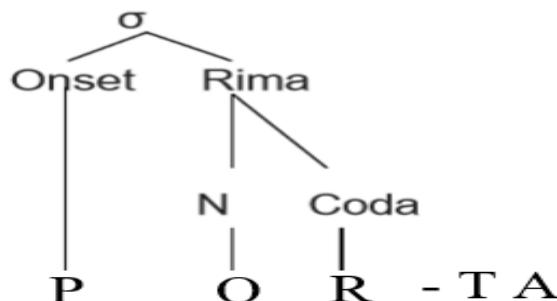
Nessa perspectiva, especificamente em se tratando da língua portuguesa,

as sílabas se constituem de vogais (representadas aqui por V) e consoantes (representadas por C) ou semivogais (representadas por V'). Cada um desses elementos ocupa uma posição na sílaba, tendo como elemento obrigatório as vogais. Estas ocupam a posição chamada de núcleo ou pico silábico. As consoantes e semivogais ocupam as posições periféricas da sílaba. A posição periférica pré-vocálica, correspondente à parte anterior ao núcleo, é chamada de ataque ou *onset* silábico e pode não ser preenchida por nenhum segmento. (SEARA; NUNES; LAZZAROTTO-VOLCAO, 2011, p. 95)

Vejamos algumas possibilidades da representação arbórea da sílaba em palavras da língua portuguesa nos exemplos que seguem:

- Exemplo 1

**Figura 02 - Estrutura da sílaba “POR”**

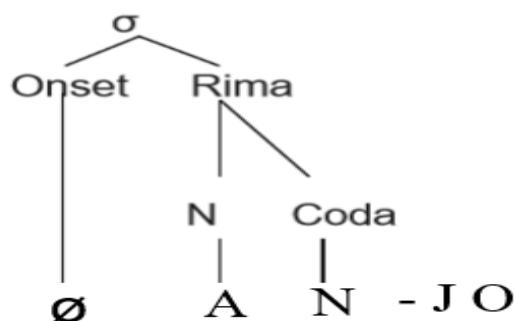


**FONTE:** A autora (2020)

Aqui temos uma sílaba que preenche, de forma simples, todas as posições possíveis da estrutura clássica de sua representação fonológica (C+V+C);

- Exemplo 2

**Figura 03 - Estrutura da sílaba “AN”**

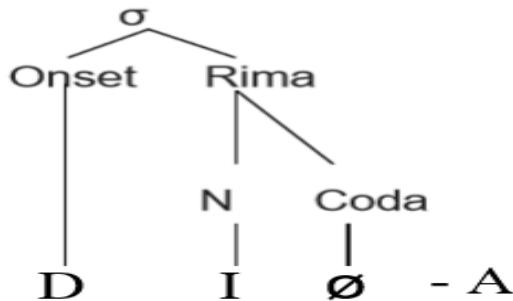


**FONTE:** A autora (2020)

Nesse exemplo, vemos que a posição de onset não foi preenchida, temos um padrão (V+C);

- Exemplo 3

**Figura 04** - Estrutura da sílaba “DI”

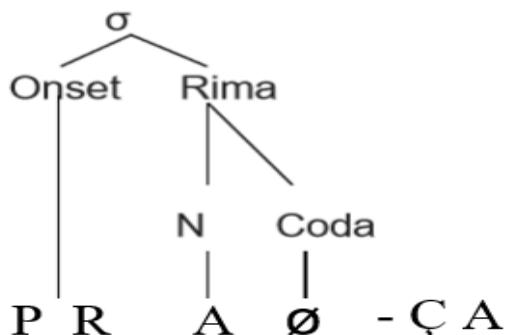


FONTE: A autora (2020)

Acima um exemplo sem opção de coda (C+V);

- Exemplo 4

**Figura 05** - Estrutura da sílaba “PRA”

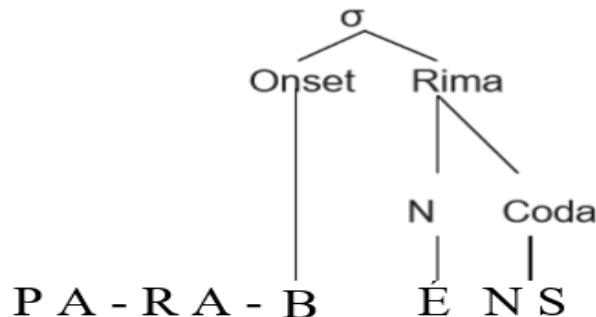


FONTE: A autora (2020)

No exemplo 4, uma formação com a posição de *onset* preenchida por duas consoantes. Nesse caso, denominado *onset* composto (C+C+V). Ainda nesse exemplo vemos vazia a posição de coda, que poderá se apresentar de forma composta também (C+V+C+C), como mostra o exemplo 5.

- Exemplo 5

**Figura 06 - Estrutura da sílaba “BENS”**



**FONTE:** A autora (2020)

Nesse sentido, sendo a vogal o núcleo silábico, e a única posição obrigatória, ela pode ser precedida ou seguida de consoante e é nesta última posição, quando a consoante segue o núcleo silábico que acontecem as principais causas de variação fonológica no português brasileiro, sendo, portanto, a posição pós-vocálica ou de travamento silábico sujeita a uma gama de realizações com uma forte tendência a ser cancelada. Sobre essa estrutura de sílaba, Alvarenga e Oliveira (1997) refletem que em um nível superior a sílaba é formada de um *onset* e de uma *rima*. A *rima*, então, é constituída de um núcleo mais, opcionalmente, uma *coda*. Os pontos abaixo dos rótulos apontam que o *onset*, o núcleo e a *coda* não são, de primeira instância, segmentos ou fonemas, mas sim posições puras que podem ser preenchidas ou não no nível segmental (ALVARENGA; OLIVEIRA, 1997).

Os autores aceitam, como princípio geral, que toda sílaba fonológica é constituída de uma posição “onset” e de uma posição “rima”. Isso não significa que toda sílaba em português tenha que ter, por exemplo, um *onset*. O que eles sugerem é que a posição de *onset*, necessária do ponto de vista fonológico, pode não ser preenchida no nível fonético, o que faz criar aí um ponto de instabilidade estrutural, pois o ideal seria ter, no nível segmental, uma sílaba com este *onset* preenchido. Esta instabilidade estrutural é a base para se postular a hipótese de que sílabas com *onset* não preenchido são focos mais prováveis de variação na língua do que aquelas que têm *onset* preenchido. Versões como “interro”, “einterro” para a palavra ‘enterro’ são modelos desse tipo de variação.

Conforme já afirmam Alvarenga e Oliveira (1997, p. 128),

A sílaba é, possivelmente, um dos elementos mais analisados na fonologia atual. Podemos dizer que ela ocupa um lugar privilegiado em todos os trabalhos de Fonologia Autosegmental que se têm produzido atualmente. Várias dessas pesquisas têm afirmado que a análise fonológica se enriquece enormemente em adequação empírica quando se considera o nível silábico.

A estrutura silábica diz respeito à organização que as vogais e as consoantes apresentam na formação das sílabas nas palavras. No Português brasileiro, podemos observar sílabas constituídas por **consoante + vogal** (C+V), como as sílabas da palavra *bola* (**bo**-**la**, que apresenta duas sílabas com padrão C+V), essa é a forma mais recorrente. Porém, podemos observar outras estruturas silábicas possíveis na nossa língua como mostra o Quadro 1.

**Quadro 01** - Possíveis estruturas silábicas do português brasileiro.

Palavra	Estrutura silábica
<b>A</b> - ber - to	V
<b>Au</b> - di - tor	V+V
<b>Es</b> - co - la	V+C
<b>Ca</b> - mi - nho	C+V
<b>Lei</b> - tu - ra	C+V+V
<b>Ins</b> - tru - men - to	V+C+C
<b>Mas</b> - ca - te	C+V+C
<b>Bra</b> - ço	C+C+V
<b>Trau</b> - ma	C+C+V+V
<b>Plan</b> - ta	C+C+V+C
<b>Mons</b> - tro	C+V+C+C
<b>Claus</b> - tro	C+C+V+V+C
<b>Trans</b> - por - te	C+C+V+C+C

**FONTE:** A autora (2020)

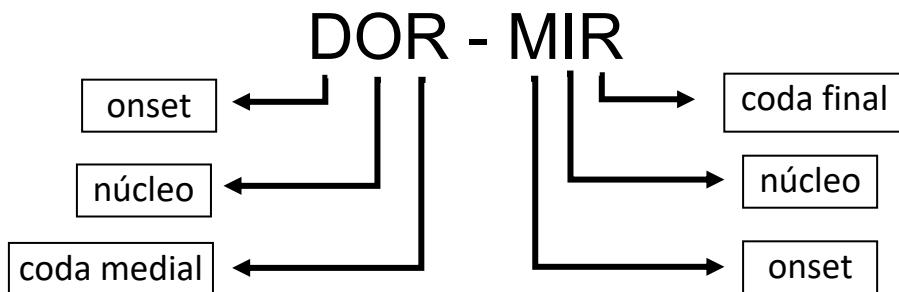
Assim, diz-se que uma sílaba terminada por vogal é chamada de aberta, enquanto uma sílaba terminada por consoante é chamada de travada. A presença da vogal é a única obrigatória nas diferentes estruturas silábicas. Já a da consoante é opcional. Então, temos sílaba constituída somente por vogal, mas não apenas por consoante.

## 2.4 “-R” EM POSIÇÃO DE CODA

Nesse ponto, vale destacar que não só o **R**, mas também as consoantes **S, L e N** podem ocupar a posição de coda na estruturação silábica do português brasileiro, a última representa as nasais e suas representações. Assim, temos os exemplos: “vi-ver, lá-pis, funil e pó-len” que representam cada uma das ocorrências. E mais ainda, a posição de coda não se realiza somente no final das palavras, há a possibilidade de a encontrarmos no meio, ao que chamamos coda medial como em “cor-te, pas-ta, pen-te e sal-to”. À vista disso, justificamos o destaque dado ao **r** em coda final nessa pesquisa, pois é nessa posição que se encontram todas as ocorrências desse desvio na fase diagnóstica da investigação.

Para ilustrar o **r** em posição de coda medial e final trazemos o seguinte exemplo:

**Figura 07 – R em posição de coda medial e final**



**FONTE:** A autora (2020)

Em se tratando da relação do estudo da sílaba com o objetivo deste estudo, cabe resgatar as palavras de Alvarenga e Oliveira (1997, p. 142), ao pontuarem que estamos concebendo o aprendizado como um processo feito da interação do aprendiz com o objeto escrita: o aprendiz faz hipóteses sobre este objeto e filtra estas hipóteses através de seu conhecimento dos fatos da oralidade. É evidente que esta interferência da oralidade no processo de construção da escrita é mais forte nas fases iniciais do processo do que nas fases finais, uma vez que aprender a escrever consiste, entre outras coisas, em se cortar as ligações que unem o código oral ao código escrito, tratando-os como códigos independentes (embora relacionáveis). Sendo assim, o apagamento de coda final mostrase, como bem será apresentado nessa seção, uma questão muito pertinente de ser analisada diante da estreita conexão entre fala e escrita, fonética/fonologia e variante culta atrelada ao ensino de português (PEDROSA, 2014).

Nessa perspectiva, com base em um suporte teórico que avança em defesa da importância da sílaba, os autores, após analisarem a instabilidade e a canonicidade silábica do português e sua influência na aprendizagem da escrita, defendem a existência de posições consonantais fortes e fracas na sílaba, sendo a coda considerada como a posição fraca ou instável, passível a um grande número de alofonias e um grande número de variações na escrita. Para os autores, considerando a canonicidade e a instabilidade das estruturas silábicas, é de se esperar que a consoante na posição de coda seja, do ponto de vista da aprendizagem, a estrutura silábica mais fraca que tende a ser suprimida.

No português brasileiro, há uma forte tendência para suprimirmos o /r/ final nos infinitivos verbais (...) tendemos a suprimi-lo mais frequentemente nos infinitivos e nas formas verbais do futuro do subjuntivo e em palavras com mais de uma sílaba. (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 269)

Nesse contexto, Alvarenga e Oliveira (1997) apresentam o estudo e ensino da ortografia como medida imprescindível para o ensino-aprendizagem da escrita na variedade culta da língua, por exemplo. Ainda, no âmbito do ensino dessas variantes, faz-se imprescindível compreender que os elementos sonoros de uma língua, os fonemas, devem ser analisados não só como entidades isoladas (com características articulatórias e acústicas específicas), mas também como entidades constitutivas de um sistema. Estudar o sistema fonológico significa, pois, num primeiro momento, descrever os fonemas, indicar como eles são articulados e percebidos. Este aspecto já é bem analisado na literatura linguística: o que é um som vocálico e um som consonantal; diferenças articulatórias entre um e outro; altura da língua no momento da articulação, os modos e pontos de articulação, a função das fossas nasais e das cordas vocais. Estudar o sistema fonológico significa também, num segundo momento, compreender outros níveis deste sistema: a maneira pela qual os fonemas se organizam em unidades superiores, inicialmente em sílabas, em seguida em palavras. (ALVARENGA; OLIVEIRA, 1997)

Na área de estudos da fonética e fonologia, diversas pesquisas sociolinguísticas têm contemplado o apagamento de coda silábica como foco de análise. Na verdade, o interesse em torno da coda final justifica-se pelo fato de que nesta posição temos alofones, que são, justamente, as várias possibilidades de realização de um fonema.

Ao estabelecer a primazia da língua falada sobre a escrita, a linguística abriu caminho para o desenvolvimento de inúmeras pesquisas que têm como foco de análise a língua falada. Nos últimos anos, os estudos linguísticos estão procurando demonstrar a

inter-relação entre língua falada e língua escrita, contrariando uma ideia antiga de que a escrita seria independente da fala e estruturalmente mais elaborada e complexa. Os resultados dessas investigações levaram à compreensão, segundo Tasca (2002, p. 31), de que, para explicar o funcionamento da escrita, é necessário antes ter compreendido como funciona a língua oral. Além disso, ao entrar em contato com o sistema ortográfico da língua, o sujeito aprendiz da leitura e da escrita depara-se com as interferências do sistema fonológico, daí a necessidade de se estudarem as características dos sons vocálicos e consonantais.

[Na verdade,] Os processos fonológicos por apagamento ou supressão (também chamados de processos fonológicos de queda, eliminação ou truncamento) são considerados processos de estruturação silábica e envolvem o apagamento ou supressão de um segmento, seja ele uma vogal, consoante, semivogal, seja, até mesmo, uma sílaba inteira. (ROBERTO, 2016, p. 119)

Logo, o docente precisa considerar, em sua busca por solucionar o desvio da omissão da letra **r** em posição de coda final na sílaba e outros desvios ortográficos, que o sistema da Língua Portuguesa é um sistema fonográfico em que sílabas e letras representam segmentos fonológicos (SANTOS; NAVAS, 2002, p. 3). Deve considerar também que quanto maior a incidência de um “erro”, maior a complexidade linguística a ser apresentada pelo docente e compreendida pelo aluno (ZORZI, 2003, p. 43); não é sempre um problema de quem aprende, mas uma complexidade presente na própria língua. A questão da omissão de letras na escrita está relacionada também à formação da sílaba; quanto mais distante do padrão consoante + vogal, maior a incidência deste tipo de desvio. Nas palavras de Bisol (2013, p. 23), “A distinção entre rimas simples e complexas é de suma relevância para a descrição do acento em sistema sensível ao peso da sílaba, como o português e outras línguas”.

O maior obstáculo está na dificuldade que algumas crianças têm de compreender a noção de fonema, base da escrita alfabética. Esta compreensão é o que os teóricos denominam consciência fonológica,

uma competência metalinguística que possibilita o acesso consciente ao nível fonológico da fala e a manipulação cognitiva das representações neste nível, que é tanto necessária para a aprendizagem da leitura e da escrita como dela consequente. (NAVAS; SANTOS, 2002, p. 4)

O desenvolvimento da consciência fonológica é uma estratégia que deve estar presente em todo trabalho de alfabetização, independente da metodologia utilizada (QUEIROZ; PEREIRA, 2013, p. 32). A consciência fonológica tem seus estágios ligados à idade e, principalmente, ao nível de escolaridade da criança; assim como está diretamente relacionado ao desenvolvimento da capacidade de leitura e escrita. Este desenvolvimento tem como sua primeira dificuldade o fato de que a fala é contínua e a escrita é segmentada, sendo por isso, uma abstração da fala e não uma representação direta desta. Um falante pode emitir palavras sem ter a consciência de que estas palavras são formadas por sons que estão devidamente articulados em sua composição.

Existe uma relação entre o grau de consciência fonológica em que está a criança e as hipóteses formuladas por ela em sua escrita. A referência ao grau de consciência fonológica da criança se dá pelo fato de que esta apresenta diferentes níveis (ZORZI, 2003, p. 29): conhecimento da rima, conhecimento silábico, conhecimento intrassilábico e conhecimento fonêmico.

Para que o professor possa conduzir o aluno à correção do desvio de omitir o **r** em posição de coda final, é necessário que o aluno tenha alcançado em seu crescimento escolar o nível silábico de sua consciência fonológica, ou seja, ele tem que estar capacitado a “segmentar e operar com as estruturas silábicas das palavras” (ZORZI, 2003, p. 29). Trata-se do corriqueiro exercício de divisão silábica. Uma atividade, por vezes, marcada pela pouca compreensão de sua utilidade, visto que há alunos capazes de dividir corretamente uma palavra em sílabas, mas incapazes de relacionar esta habilidade com a maneira de separar uma palavra no final de uma linha; dividindo a palavra em qualquer lugar sem relacionar este momento de sua escrita com a divisão silábica aprendida nos primeiros anos de escolaridade.

Tendo atingido o nível silábico da consciência fonológica, o professor precisa apresentar e exercitar com seus alunos o que a gramática denomina sílabas átonas e sílabas tônicas. Em “Distúrbios de Leitura e Escrita – Teoria e Prática”, Santos e Navas (2002, p. 310) apresentam a sugestão de desenvolver essa competência, a princípio, apenas no nível da oralidade. Pode-se acompanhar a emissão das palavras com palmas ou outro tipo de percussão de acordo com as sílabas das palavras. Ao emitir essas sílabas, realiza-se uma batida mais forte na sílaba tônica e outras mais fraca nas sílabas átonas. Este é um exercício de estímulo para a compreensão do conteúdo apresentado e deve ser iniciado com palavras curtas. O aluno deve perceber que em cada palavra temos apenas uma sílaba mais forte que as demais, a sílaba tônica.

Posteriormente, muda-se o exercício da oralidade para escrita em que o aluno deve no papel segmentar a palavra em sílabas e marcar abaixo destas sílabas com um símbolo para a sílaba tônica e outro para as sílabas átonas, podendo ser como sugerem Santos e Navas (2002, p. 311) um “o” minúsculo para as átonas e um “O” maiúsculo para a tônica; ou ainda, escrever com uma cor as sílabas átonas e com outra a sílaba tônica. Quanto mais visual e atrativo o trabalho nesse momento, mais fácil será o aprendizado e a fixação. As autoras também sugerem que se trabalhe palavras que se diferenciam apenas pela posição da sílaba tônica como sábia/sabia/sabiá. Isto é, que o trabalho seja realizado de forma lúdica, promovendo a atenção do aluno (QUEIROZ; PEREIRA, 2013). Vale dizer que, diferentemente dos estudos de Santos e Navas (2002) e de Queiroz e Pereira (2013), a presente pesquisa não se refere aos anos iniciais nem tratará de distúrbios relacionados à fala da criança, e sim dos problemas encontrados nas produções escritas de alunos do Fundamental II, que ainda apresentam o apagamento do **r** em coda final.

Estabelecer regras a partir de reconhecimento das categorias gramaticais não produzirá efeito nas palavras em que existe esta diferença no que se refere ao apagamento de coda final como ocorre com os verbos em que o infinitivo é marcado pelo **r** em posição final da última sílaba. Isso ocorre porque a maioria das crianças nos primeiros anos da escola não são capazes de estabelecer diferenciações de categorias gramaticais (ZORZI; CIASCA, 2008). Diante desta constatação, pode-se recorrer ao conhecimento de que descrevemos anteriormente e está relacionado à prosódia - entoação das palavras, força na emissão de suas sílabas. O professor apresenta para o aluno o fato de que as sílabas com o **r** em posição de coda final são, na maioria das vezes, entoadas com mais intensidade, ou seja, são sílabas tônicas; e de que, dependendo do nível de escolaridade, no caso dos verbos, o **r** final marca o infinitivo. Então, nesse caso, há um trabalho morfofonológico a ser considerado, pois não são apenas as questões sonoras que estão em jogo, e sim a função do **r** como indicador de infinitivo.

A capacidade de autocorreção advém do que Zorzi denomina “controle consciente da escrita” (2003, p. 68). Nessa etapa, a criança identifica o erro, determina o seu tipo e busca a maneira correta de escrever determinada palavra. É nesse momento que surge a pergunta sobre como se escreve uma ou outra palavra. É nesse momento também que o aluno pode ser treinado a identificar na escrita da palavra a sílaba tônica e, quando for o caso, acrescentar o **r** no final desta sílaba. Por exemplo, no par ‘canta/cantar’, existe um deslocamento da sílaba tônica e a mudança na categoria da palavra marcada pela presença do **r**. Alcançando a consciência deste fato, o aluno poderá evitar desvios na escrita como

“Vou canta”, porque estará capacitado a perceber a necessidade da presença do **r** no final da sílaba tônica. É a consciência de que a escrita não deve ser uma automática representação da fala.

Assim, cabem muitas indagações: será que os alunos do Ensino Fundamental II, ao serem submetidos pelos procedimentos destacados por Zorzi e por outros autores, conseguirão melhorar a sua escrita no que se refere aos desvios como o do apagamento do **r** em posição de coda final? Seriam válidas estas atividades com alunos do Ensino Fundamental II? Por que os alunos do Fundamental II ainda apresentam o apagamento do **r** final? E a consciência morfológica é discutida na escola assim como a consciência fonológica? Buscaremos esclarecer essas questões no decorrer da pesquisa.

### 3 METODOLOGIA

O caminho metodológico percorrido para a realização desta pesquisa deixa em evidência que ela pode ser considerada uma pesquisa-ação. Esse tipo de estudo é definido por Thiollent (2005, p. 14) como:

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

Tal pesquisa tem como pressuposto a participação ativa do pesquisador no contexto da pesquisa. A participação é necessária, pois esta metodologia preocupa-se em transformar as realidades observadas a partir da interpretação que o pesquisador possui do contexto e situação dos pesquisados. Vale salientar que o pesquisador não interpreta gratuitamente, ele o faz a partir de conhecimentos – teóricos ou sociais – prévios.

Destacamos também que a nossa abordagem se enquadra às características da pesquisa qualitativa, pois haverá a preocupação em levantar os dados de acordo com as motivações e realidade do grupo, buscando compreender e interpretar seus determinados posicionamentos e comportamentos usando como referência o próprio espaço da pesquisa e todos os envolvidos.

#### 3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é fruto de uma inquietação de sala de aula. O desafio de ensinar escrita a jovens que já passaram por pelo menos oito anos escolares requer dedicação, experiência e comprometimento, pois a maior parte deles apresenta grandes dificuldades de leitura e escrita, muitas vezes devido ao contexto educacional atual, em que as taxas de evasão ainda são bastante elevadas nos anos finais do Ensino Fundamental. Sabemos que essas duas competências são essenciais e obrigatórias tanto para os processos seletivos quanto para a vida como um todo.

De modo geral, objetivamos proporcionar, além de uma escrita com menos casos de apagamento do **r** em coda final, uma produção escrita de modo eficiente e crítico fazendo-o compreender sobre a relação oral e escrita. Para tanto, trabalhamos com uma turma do 8º ano do ensino fundamental, visando de forma específica: a) produzir o gênero

textual memórias e, a partir dele, b) desenvolver a capacidade ou a habilidade de escrita respeitando as interferências morfonológicas na escrita; c) trabalhar, junto aos alunos, os problemas verificados na correção dos seus textos que apresentem apagamento do **r** em posição de coda final. Nesse sentido, inicialmente, foi traçado o perfil sociolinguístico da turma a partir da análise das produções escritas dos alunos e, dessa maneira, para buscar atingir os objetivos propostos, foi desenvolvido um caderno de atividades abordando questões pertinentes para o desenvolvimento do senso fonético-fonológico e morfológico dos discentes, fazendo-os evitar o apagamento de coda final do **r**.

O propósito de trabalharmos com o gênero textual memórias foi o de contemplar o Currículo Referência do Estado de Goiás, que norteia os conteúdos da rede pública de ensino e que traz esse gênero como proposta de trabalho para as turmas de 8º ano. O gênero também está presente no material didático produzido pelo governo e entregue aos alunos em forma de um caderno de atividades intitulado “Aprender Mais”. Assim, não deixamos de atender às demandas da escola enquanto aplicamos a pesquisa.

As atividades desenvolvidas durante a pesquisa, foram divididas da seguinte maneira:

- 1- Produção inicial de texto (cf. APÊNDICE A) sem discussão prévia do assunto para avaliação diagnóstica de como se apresenta o apagamento do **r** em posição de coda final na escrita dos alunos;
- 2- Após a identificação dos desvios dos alunos quanto ao apagamento do **r** em posição de coda final, aplicação de proposta didática (cf. APÊNDICES B, C, D e E) com vistas a favorecer o desenvolvimento da consciência fonético-fonológica dos discentes referentes a esses desvios e ao apagamento do **r** em posição de coda final na escrita;
- 3- Aplicação de atividades em forma de oficinas que contemplem as modalidades de fala e escrita, da variação linguística e das convenções ortográficas para despertar a percepção do apagamento do **r** em posição de coda final;
- 4- Produção final de texto (APÊNDICE F) a partir de toda a discussão e reflexão já implementada, a fim de averiguar os possíveis progressos ortográficos dos discentes no tocante ao que se faz foco neste estudo.

Cabe destacar que a maioria das atividades foram elaboradas a partir dos resultados e da análise dos dados encontrados nos textos dos alunos e que mesmo algumas tendo sido elaboradas previamente à aplicação e análise da produção inicial diagnóstica,

precisaram passar por adequações para atender às particularidades percebidas depois da análise, como por exemplo a retirada de atividades em que aparecia apagamento de **r** em coda medial e em outras classes de palavras além do verbo, pois não verificamos essas situações.

A intervenção realizada para efeito deste estudo deu-se com a aplicação de oficinas de estudo entre os meses de setembro e novembro de 2019.

Para investigar se a intervenção traria os resultados esperados, foi coletada uma produção de texto no início da pesquisa, que chamamos de ‘Produção Inicial’ e outra no final, que chamamos de ‘Produção Final’, aplicada após a realização das oficinas. Dessa forma foi possível catalogar e quantificar os casos de apagamento do **r** em posição de coda final e fazer um comparativo de ocorrências antes das oficinas e depois delas.

Antes de iniciarmos a aplicação, não foram repassados muitos detalhes sobre a pesquisa para evitar que os alunos perdessem a espontaneidade na realização das atividades, principalmente na produção inicial. Explicamos que faríamos algumas atividades que ajudariam num trabalho de conclusão de curso de mestrado em que seria investigada a escrita dos alunos de 8º ano, sem mencionar nenhum termo técnico ou o tipo de fenômeno que seria considerado. Elegemos a quarta e a quinta-feira como os dias das oficinas. Algumas oficinas tiveram um espaço maior entre si por causa das demandas da escola, inclusive as avaliações externas do Saego<sup>1</sup> e do Saeb<sup>2</sup>.

As oficinas estão dispostas nos apêndices (A, B, D, E e F) e estão organizadas da seguinte forma - na abertura de cada oficina, há os seguintes boxes: i) **Objetivos** - que traz os objetivos esperados para aquele conjunto de atividades; ii) **Organização** - que descreve o período previsto para realizar as atividades e o tipo de ação a ser desenvolvida e iii) **A prática** - que traz o detalhamento das ações a serem desenvolvidas em cada

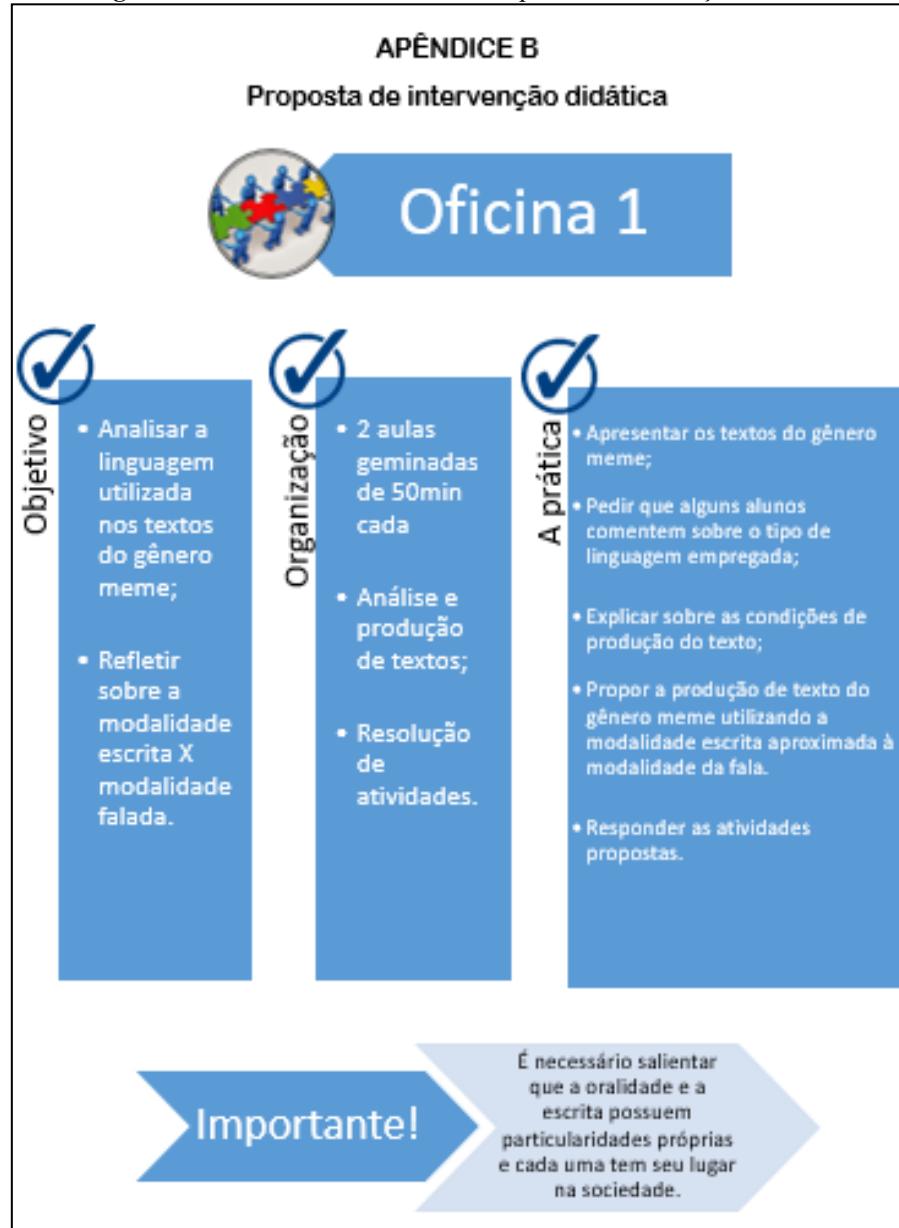
---

<sup>1</sup> O Saego foi criado em 2011 com o objetivo de fomentar mudanças na educação oferecida pelo Estado, vislumbrando a oferta de um ensino de qualidade. A cada edição, são avaliados mais de 100 mil alunos da rede estadual. Os resultados em Língua Portuguesa têm mostrado o trabalho significativo realizado pela rede. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/educacao/provas-do-saego-sao-divididas-em-duas-aplicacoes-em-datas-diferentes/>. Acesso em 20/01/2019.

<sup>2</sup> O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o Saeb reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais. O Saeb permite que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em 20/01/2019.

oficina. Na abertura de algumas oficinas, há boxes com dicas ou orientações para o professor. Podemos observar o *layout* na figura 09.

**Figura 08** - Abertura da Oficina 1 – Proposta de intervenção didática.



**Fonte:** A autora (2020).

Então seguem as atividades que foram numeradas sequencialmente desde a primeira oficina até a última, totalizando 06 propostas de trabalho

A primeira etapa da intervenção funcionou como o diagnóstico da pesquisa. Ocorreu no dia 26 de setembro de 2019 com a solicitação da produção de texto inicial e transcorreu sem problemas. Para essa proposta escolhemos o gênero textual memórias por se tratar de um gênero que se aproxima da fala espontânea do aluno/autor e

acreditamos que, assim, os casos de apagamento do **r** em posição de coda final puderam ser reproduzidos na proporção em que aparecem em situações orais. Antes de pedir a produção, lemos o texto motivador - AS ALMAS DO AMÉM de “Ilka Brunhil de Laurito” - para que os alunos se apropriassem do gênero e fizemos um momento de interação oral em que eles contaram algumas ‘memórias’ de sua infância.

Os alunos gostaram do texto motivador. Houve uma boa interação na hora de compartilhar as lembranças da infância, mas quando foi pedido que as escrevessem, alguns mostraram resistência dizendo que não sabiam fazer ‘redação’. Falamos que não precisavam se preocupar e que escrevessem como se estivessem contando a história para um amigo. Distribuímos o formulário que, além da proposta de escrita, trouxe os campos dos seguintes dados: sexo, idade, ano escolar, naturalidade e data. Esses dados nos ajudaram a compor os gráficos. Propositalmente não deixamos campo para o nome a fim de não expor a identidade dos participantes da pesquisa. Posteriormente fizemos uma etiqueta para identificação que foi numerada de 001 a 030. Veja o cabeçalho do formulário para a coleta dos dados iniciais na figura 10:

**Figura 09** - Formulário para coleta de dados da pesquisa

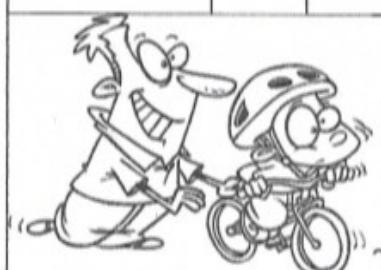
### Formulário para coleta de dados da pesquisa

  				
Escola: _____				
Sexo: Masculino <input type="checkbox"/>	Idade: _____	Ano escolar: _____	Naturalidade: _____	Data: _____ / _____ / _____
 <p><b>Produção de Texto</b></p> <p>Aprender a andar de bicicleta é um desafio que a maioria das pessoas enfrenta enquanto é criança ou um pouquinho mais tarde.</p> <p>Escreva um texto narrativo que conte sua experiência ou de alguém próximo de você que tenha passado por este desafio!</p>				
1				
2				
3				
4				
5				

**Fonte:** A autora (2020)

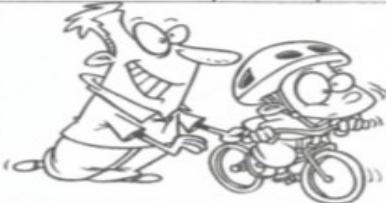
Após a coleta de dados inicial, fizemos marcações em todas as produções para compor os números dos gráficos da análise. Embora tivéssemos percebido que houve outros desvios na escrita dos participantes da pesquisa, nos atentamos aos casos de apagamento do **r** em posição de coda final, tema central desta pesquisa. Também fizemos marcações nas ocorrências de inserção equivocada do **r** em posição de coda final, o qual chamamos de hipercorreção do apagamento em questão. As marcações com marca texto verde apontam os casos de apagamento, os traços cor de rosa abaixo da palavra indicam os casos de hipercorreção e os traços simples mostram palavras com **r** em posição de coda final empregadas de forma correta conforme podemos observar nas figuras 11 e 12.

**Figura 10** – Produção inicial / participante 003

  		003	
Escola: Colégio Estadual Salomão Elias Abdon   Prof: Andréia A. Tomaz Castelo Branco			
Sexo: Masculino <input type="checkbox"/> Feminino <input checked="" type="checkbox"/>	Idade: 24	Ano escolar: 8º	Naturalidade: Brasília
		Data: 26/09/2019	
 <p><b>Produção de Texto</b></p> <p>Aprender a andar de bicicleta é um desafio que a maioria das pessoas enfrenta enquanto é criança ou um pouquinho mais tarde.</p> <p>Escreva um texto narrativo que conte sua experiência ou de alguém próximo de você que tenha passado por este desafio!</p>			
<p><b>Minhas memórias</b></p> <p>1 Era uma vez em uma tarde de Sábado muito    2 bonito, com águas lindas - de Gaúas, eu tinha ido    3 para a casa do meu pai <u>Passar</u> o final de Semana    4 Iá, quando já estava quase escurecendo meus Pri-    5 mes me chamou para <u>andar</u> de bicicleta, eu acabei    6 cai a gente deu algumas voltas, lá no fundo Jerônimo    7 cai a gente foi subir num Rio que tinha massa, ai m    8 minho bicicleta tinha uma certinho e lá dentro    9 tinha minho garrafa de água, ai eu fui <u>bebê</u> água    10 &amp; Estava lindo uma mata ali, de mim, a mais    11 Passou no minho frente e eu fui <u>bebê</u> água, &amp; que    12 a bicicleta ao mesmo tempo, ai eu dei um</p>			

**Fonte:** Material da pesquisa (2020)

Figura 11 – Produção inicial / participante 018

  			
Escola: Colégio Estadual Salomão Elias Abdon		Profº: Andréia A. Tomaz Castelo Branco	018
Sexo: Masculino Feminino	Idade: 15	Ano escolar: 8º	Naturalidade: S.A.d Data: 26/09/2019
 <p><b>Produção de Texto</b></p> <p>Aprender a andar de bicicleta é um desafio que a maioria das pessoas enfrenta enquanto é criança ou um pouquinho mais tarde. Escreva um texto narrativo que conte sua experiência ou de alguém próximo de você que tenha passado por este desafio!</p> <p>1 Eu sempre quis <u>andar</u> de bicicleta <u>mais</u> eu <u>tinha</u>    2 <u>medo</u> de <u>cair</u>, <u>mas</u> minha <u>irma</u> <u>foi</u> <u>tentou</u> <u>ajudar</u> <u>me</u>    3 <u>me</u> <u>mae</u><u>que</u><u>rei</u> <u>ela</u> <u>so</u><u>eu</u> <u>me</u> <u>me</u>, <u>ela</u> <u>me</u><u>de</u><u>u</u>    4 <u>de</u> <u>bicicleta</u> <u>mais</u> <u>eu</u> <u>me</u>, <u>ela</u> <u>foi</u> <u>tentou</u> <u>ajuda</u> <u>me</u>    5 <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u>    6 <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u>    7 <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u>    8 <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u>    9 <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u>    10 <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u>    11 <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u>    12 <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u>    13 <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u> <u>me</u></p>			

Fonte: Material da pesquisa (2020)

### 3.2 DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma turma de 8º ano regular de um colégio estadual com 53 alunos matriculados, sendo que apenas 41 assinaram o termo de assentimento e dentre estes, selecionamos 30 por meio sorteio que participaram efetivamente da pesquisa. Contamos com 14 meninos e 16 meninas com idade entre 13 e 16 anos, inseridos em uma comunidade de classe média baixa e de grande vulnerabilidade social, segundo os relatos dos próprios alunos. Apesar da diversidade na naturalidade, a maioria é nascida no Distrito Federal (DF). Outra realidade relevante dos alunos é que, devido às condições financeiras precárias, muitos passam o dia todo sozinhos enquanto os pais trabalham fora, geralmente em Brasília devido à proximidade do município, com isso não há monitoramento das tarefas de casa e horários de estudo.

### 3.3 DO LOCAL DA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

A instituição na qual foi desenvolvida a pesquisa fica localizada no município de Santo Antônio do Descoberto/Goiás, é mantida pela rede pública estadual do Goiás e conta com turmas do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio (1ª a 3ª série). O colégio conta em média com 800 alunos regularmente matriculados no Ensino Fundamental e Médio, nos turnos matutino, vespertino e noturno, apresentando uma clientela não só do bairro, mas de setores adjacentes, alunos da zona-rural e até mesmo de outros municípios. Isso possibilita uma diversidade no aspecto cultural, o que enriquece o dia-a-dia de todos na escola, o aprendizado e a socialização dos alunos. A estrutura física da escola conta com 10 salas de aula, 2 banheiros para os alunos, 1 diretoria, 1 secretaria, 1 biblioteca, 1 sala de professores, 2 banheiros para os professores, 1 cozinha. No tocante à parte pedagógica, a unidade escolar preocupa-se em desenvolver o Projeto Pedagógico (PP) de forma a atender a realidade da comunidade escolar como um todo, visando o desenvolvimento integral dos estudantes. O documento que norteia a prática pedagógica da unidade de ensino é embasado na Lei de Diretrizes e Bases de nº 9394/96 e na Base Nacional Curricular (BNCC) e é elaborado de forma participativa e reflexiva pelo grupo gestor, professores, funcionários, pais e alunos.

Para situar o leitor desse trabalho, apontamos nossa localização na figura

**Figura 12** - Localização do município de Santo Antônio do Descoberto - GO

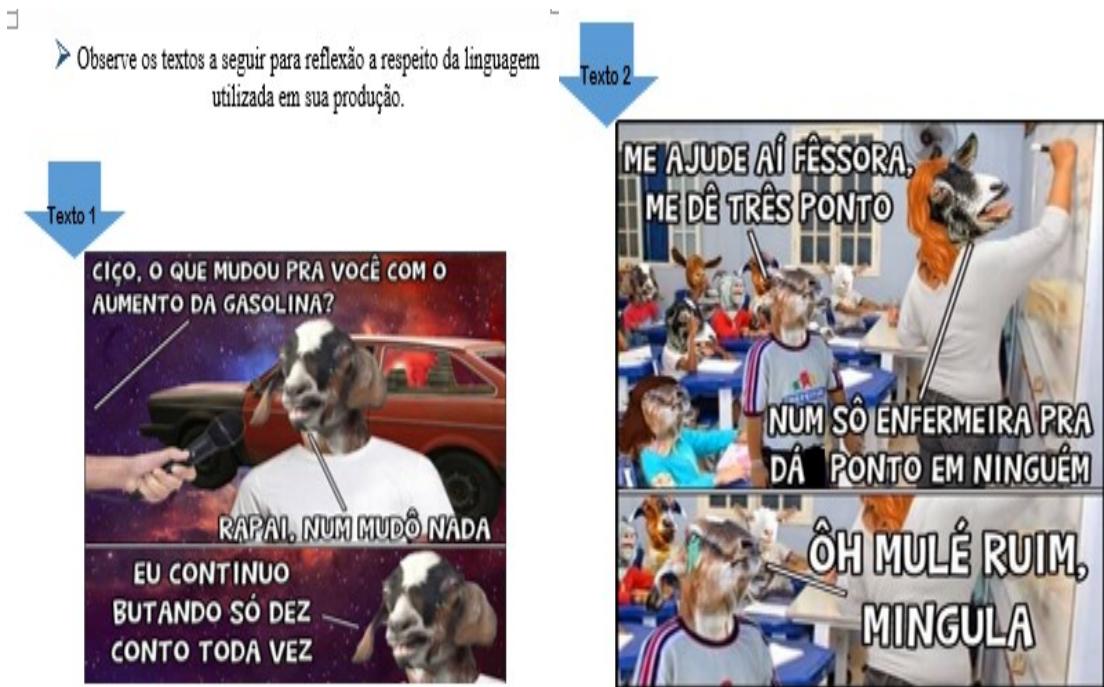


**Fonte:** [https://pt.wikipedia.org/wiki/Santo\\_Antônio\\_do\\_Descoberto](https://pt.wikipedia.org/wiki/Santo_Antônio_do_Descoberto)  
 Acesso em: 20/08/2019

#### 4 DESCRIÇÃO DAS OFICINAS

A **primeira oficina (APÊNDICE B)**, logo após a visualização dos resultados obtidos com as produções iniciais, ocorreu no dia 03 de outubro de 2019. Foi desenvolvida em aula dupla com 50min cada. O objetivo dessa oficina foi analisar a linguagem utilizada nos textos do gênero *meme* e refletir sobre a modalidade escrita / modalidade falada. Vejamos os textos na figura 13 e que constam no apêndice.

**Figura 13 - Texto 1 e 2 da oficina 1**



Disponível em: <<https://www.imagemwhats.com.br/bode-gaizito-armaria-julin-memes-engraçados-470>> Disponível em: <https://plus.google.com/photos/photo/118029881202690920844/6004890306156566162>  
Acesso em: 19/03/2019 Acesso em: 19/03/2019

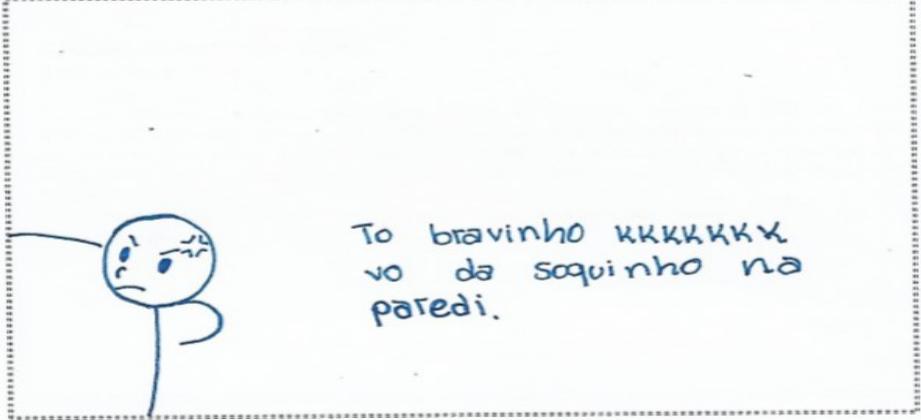
**Fonte:** Material da pesquisa (2020)

Distribuímos os textos do gênero *meme* e realizamos a leitura de forma interativa de maneira que os alunos interpretaram as falas das personagens. O texto motivou uma excelente discussão sobre o que os alunos entendem que é “certo” e “errado” na língua portuguesa e contribuiu para alcançarmos o objetivo de refletir sobre a fala e a escrita. Um aluno questionou dizendo que não sabia que poderia usar esse tipo de texto, cheio de “erros”, na aula de Português. Refletimos sobre o contexto de produção e a finalidade do texto. Os alunos gostaram do debate e interagiram bem na discussão. A figura 14 mostra a atividade 01 realizada por um dos participantes da pesquisa.

Figura 14 – Atividade 01 realizada pelo participante 028

**Atividade 1:**

Produza um texto do gênero *meme* utilizando imagens e a modalidade escrita da língua reproduzindo uma situação de fala espontânea no contexto da sala de aula.



Responda e reflita:

1- Todas as pessoas falam da mesma maneira? Justifique

Não, porque tem muitos sotaques, gírias e isso torna as falas diferentes.

2- A fala dos jovens é igual à fala das pessoas mais idosas? Dê um exemplo da fala de um jovem e de uma pessoa mais velha dizendo a mesma coisa de formas diferentes.

O tempo está lindo hoje. → Idoso  
O vey, o tempo tá mo bonito. → Jovem

3- Quando escrevemos, usamos os mesmos recursos linguísticos que na fala? Cite um recurso da fala que não usamos na escrita.

Não, exemplos: gestos, intonação na fala, expressão facial.

**Fonte:** Material da pesquisa (2020)

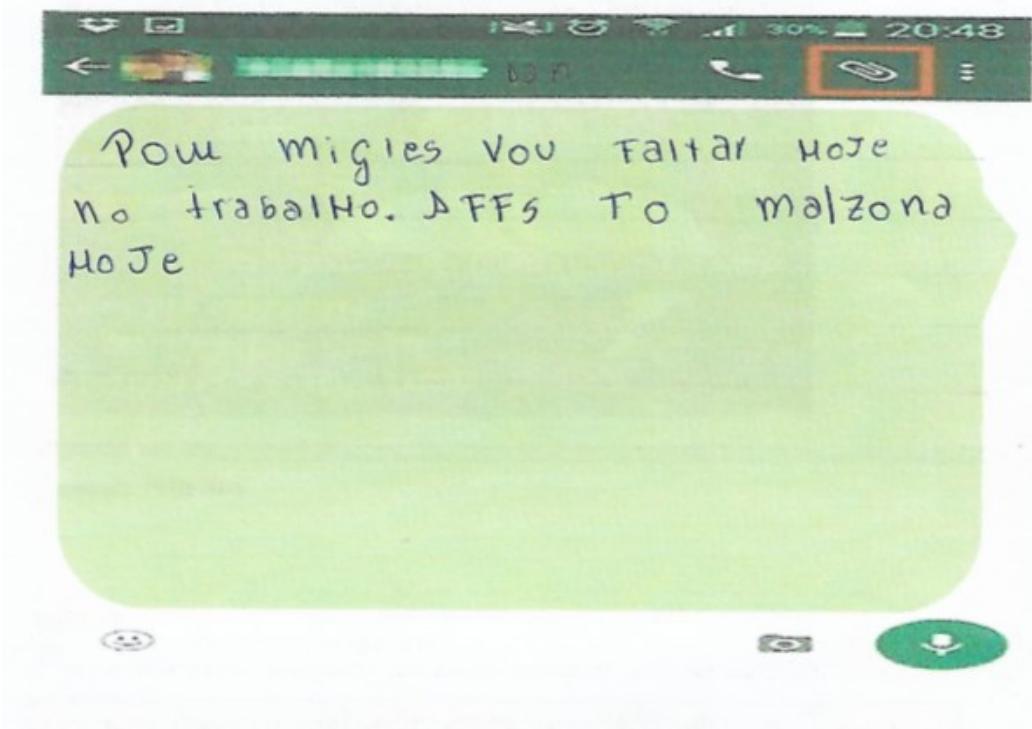
Encerrada a discussão, mas não esgotada a temática, seguimos para a realização das atividades. A proposta trouxe um conjunto de 7 comandos para os alunos responderem de forma individual de acordo com o que foi discutido durante a aula após a leitura dos textos citados. O primeiro comando pedia que os alunos produzissem um texto do gênero *meme* com uma situação do universo da sala de aula, a maioria gostou dessa parte e se divertiu olhando os textos uns dos outros. Na sequência, 3 perguntas para responder conforme as discussões sobre a linguagem falada e a escrita, da atividade de ‘escrever’, como eles disseram, a maioria não gostou.

Na mesma proposta, trouxe um texto mais formal com alguns questionamentos sobre as condições de produção e um comando para que reproduzissem uma conversa de *whatsapp* com o mesmo assunto da texto formal analisado. A ideia central da atividade foi refletir sobre o grau de monitoramento/formalidade em ambos os textos. Podemos

observar pela figura 15 que o participante da pesquisa, catalogado com a numeração 004, utilizou uma linguagem informal bem próxima à oralidade.

**Figura 15** – Atividade 01 realizada pelo participante 004

7- Escreva uma mensagem de *whatsapp* para uma amigo relatando o mesmo episódio do texto 3.



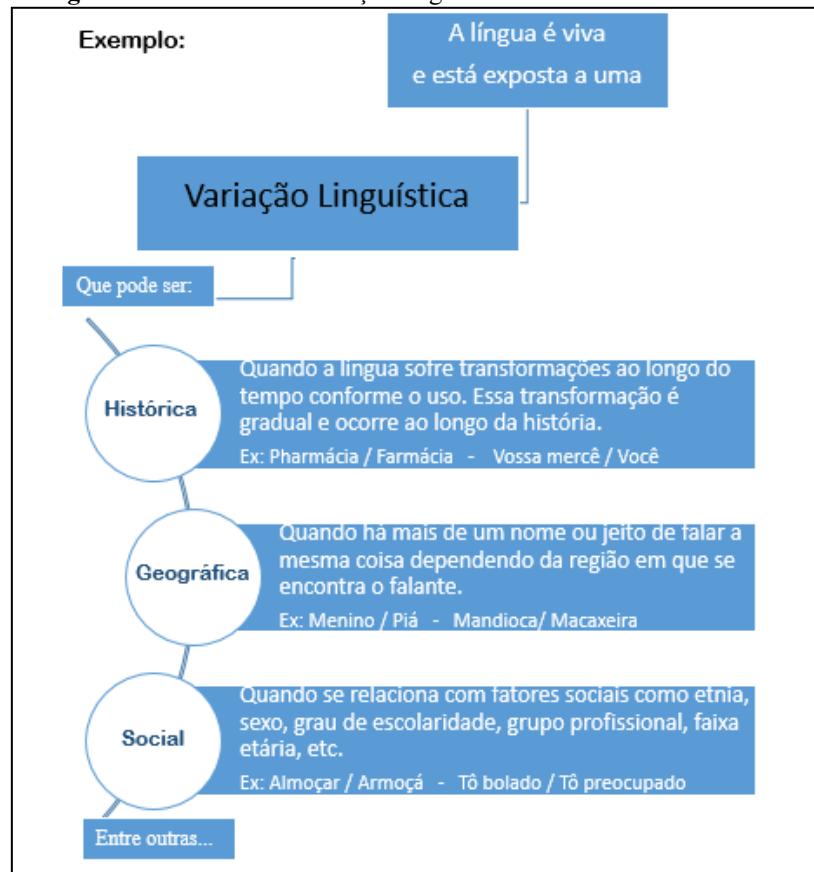
**Fonte:** Material da pesquisa (2020)

Na **oficina de número 2 (APÊNDICE C)**, que ocorreu no dia 10 de outubro de 2019, usamos uma aula de 50min para a parte dialogada e, em seguida, mais uma aula de 50min para as atividades da oficina. O objetivo era analisar casos de variação linguística presentes em poemas, cordéis, canções. Iniciamos com uma aula dialogada sobre variação linguística, o intuito aqui não foi usar nomenclaturas e termos técnicos e sim levar o aluno a refletir que a língua é um organismo vivo e está sujeita a mudanças a depender da situação em que se faz uso dela. Construímos juntos o conceito de variação e a maioria dos alunos participou ativamente com questionamentos e dando exemplos.

Para a construção da ideia sobre variação, fizemos um esquema semelhante ao da figura abaixo e fomos instigando os alunos a darem exemplos de palavras que se encaixavam nos tipos de variação elencadas, um deles disse que a avó chama abóbora de jerimum, outro disse que a tia fala muito estranho e não reconhece algumas palavras que

ela fala como por exemplo a palavra ‘avexado’. A reflexão foi produtiva e rendeu uma boa discussão. A figura 16 mostra um diagrama que serve de apoio ao professor e traz uma sugestão de tópicos a serem discutidos, porém o conceito de variação linguística deve ser criado com a participação do aluno e mediado pelo docente.

**Figura 16:** Conceito de variação linguística trabalhado com os alunos



**Fonte:** A autora (2020)

Logo em sequência, organizamos a sala em grupos de 4 alunos para responderem às atividades. Cada aluno respondeu a sua, mas o intuito de deixá-los agrupados foi de contribuir para a reflexão, uma vez que assim eles puderam discutir e comparar as respostas. Cada grupo recebeu 2 textos impressos: o primeiro, o poema - Cante Lá Que Eu Canto Cá de Patativa do Assaré e o segundo, a letra da canção - Mulher do Projota. Os alunos acompanharam com o texto impresso a reprodução do poema e da canção. Um aluno se mostrou espantado com a linguagem do poema de Patativa do Assaré e disse que não sabia que era permitido publicar poemas com “erros” (nesse momento reforçamos a ideia de variação e explicamos que nem sempre um jeito diferente de falar será um “erro”). Novamente, reclamaram da atividade de ‘escrever’, a qual deveriam comentar e

justificar o uso de variação. Podemos observar na figura 17 que o participante não se preocupa em justificar sua resposta na atividade da letra E.

**Figura 17** – Atividade 02 realizada pelo participante 005

**Atividade 2**

Como já vimos, a variação linguística está presente no nosso cotidiano e precisa ser respeitada. Existem situações em que nossa fala e nossa escrita precisam ser apresentadas de modo mais formal, outras vezes nem tanto.

**De acordo com os textos 4 e 5 responda:**  
**A- O poema de Patativa do Assaré foi produzido para uma situação formal ou informal? Comente.**  
Informal, porque a pessoa vive na roça, sem estudo.

**B- De acordo com a temática e a linguagem do texto 4 construa um perfil do eu-lírico do poema.**  
Trata-se de uma pessoa pobre, sem estudo, vive na roça, etc.

**C- Existe variação linguística no texto 5? Justifique.**  
Sim, pois em vários momentos da música, ele mostra uma linguagem informal.

**D- De acordo com a temática e a linguagem do texto 5 construa um perfil do eu-lírico da canção.**  
Trata-se de uma pessoa com estudo, vive na cidade, etc.

**E- Observe os textos abaixo e comente a finalidade deles e o tipo de linguagem utilizada.**

1-

Línguagem Regional.

2- 

Toda criança no mundo Deve ser bem protegida Contra os rigores do tempo Contra os rigores da vida.  Criança tem que ter nome Criança tem que ter lar Ter saúde e não ter fome Ter segurança e estudar.	<u>Formal.</u>
--	----------------

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020)

A oficina 3 (APÊNDICE D) ocorreu no dia 23 de outubro de 2019, tendo como objetivo confrontar situações em que aparece o **r** em posição de coda final com situações em que ele não aparece. O conceito de apagamento do **r** em posição de coda final só foi mencionada na oficina seguinte para que fosse despertada primeiramente a consciência fonológica das palavras utilizadas nas atividades, propositalmente com casos de **r** nessa condição.

Essa oficina foi dividida em dois momentos, no primeiro, para realizar a atividade 3, os alunos ouviram a música “Sujeito”, interpretada pelo cantor Gustavo Lima, como era uma música atual e do gosto da maioria, os alunos cantaram juntos e o clima de descontração fez com que eles gostassem bastante da atividade que era para completar com as palavras que faltavam na letra impressa da música que cada aluno recebeu. A

saber, todas as palavras que faltavam no texto eram verbos no infinitivo escolhidos deliberadamente, já que todas as ocorrências de apagamento na produção inicial foram em verbos dessa natureza. Um aluno comentou que essa atividade tinha sido a “mais legal” até aquele momento e que as próximas poderiam ser todas assim. No segundo momento da oficina, os alunos responderam a atividade 4, que também consistia em completar frases e textos com palavras que poderiam apresentar **r** na posição de coda final ou não.

Especialmente na atividade 3, percebemos maior ocorrência de apagamento. Levamos em consideração que a pronúncia do artista que faz a interpretação da canção utilizada para a atividade é enfática nesse quesito de apagamento, deixando evidente em sua pronúncia o término da palavra na vogal anterior ao **r** na posição de coda final. Essa observação reforça nosso entendimento de que a fala influencia diretamente na escrita. Vejamos as figuras 18 e 19 que trazem as respostas dos participantes 003 e 007 respectivamente e revela muitos casos do fenômeno em estudo.

**Figura 18:** Atividade 03 realizada pelo participante 003

**Atividade 3**

Preencha as lacunas com as palavras corretamente enquanto escuta a música.

**Texto 5**

**Sujeito** (Gustavo Lima)

Do que adianta **Apaga** meu número da agenda  
 Se você sabe que ele tá gravado dentro da sua memória?  
 Do que adianta **Toma** todas no fim de semana  
 Se na segunda feira vai se **Siqueli** a mesma história?

Você vai **fluenta** se olhar no espelho  
 E aí vai **lembra** que existe um sujeito  
 Que você tenta e não consegue **desqueli**  
 Que não consegue **desqueli**.

E quando se **Tela** que não tem volta  
 Cê vai **querer** voltar, faço uma aposta  
 Vai **sentir**, por dentro, tão vazia  
 Vai **ver**, que era feliz e não sabia  
 Vai **ver** espaço na sua cama  
 Mas vai **falta** alguém pra dizer que te ama  
 Mas mesmo ele tendo mil defeitos  
 Ninguém te completava como aquele sujeito

**Você vai achar** se olhar no espelho  
 E aí vai **lembra** que existe um sujeito  
 Que você tenta e não consegue **desqueli**  
 Que não consegue **desqueli**.



Disponível em: <https://www.letras.mus.br/gustavo-lima/sujeito>  
 Acesso em: 19/03/2019

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020)

Figura 19: Atividade 04 realizada pelo participante 007

**Atividade 4**

1- Complete as lacunas com a palavras adequadas:

- Marise está chegando agora. (está – esta – estar)
- Meus amigos encontraram esta mochila no pátio. (está – esta – estar)
- Amanhã vou estar em Uberlândia, na casa de uma amiga. (está – esta – estar)
- Não consigo me decidir entre esta calça ou aquela. (está – esta – estar)
- Quero estar com você nos momentos bons e nos ruins. (está – esta – estar)
- esta jovem está muito triste, parece estar com depressão. (está – esta – estar)
- anda logo, moça, a chuva está começando. (anda – andar)
- Você pode andar mais rápido? Estou com pressa! (anda – andar)
- Preciso andar mais e pesquisar melhor o preço desse tênis. (anda – andar)
- Gosto muito de andar na praia pela manhã. (anda – andar)
- Ela sempre anda aqui nessa praça? (anda – andar)
- No almoço vamos comer bife com batata frita! (come – comer)
- Meu irmão come muito mais que eu. (come – comer)
- Nossa! Essa criança não para de comer. (come – comer)
- O que temos para comer hoje? (come – comer)

2- Complete a tirinha com as formas adequadas das palavras do quadro.

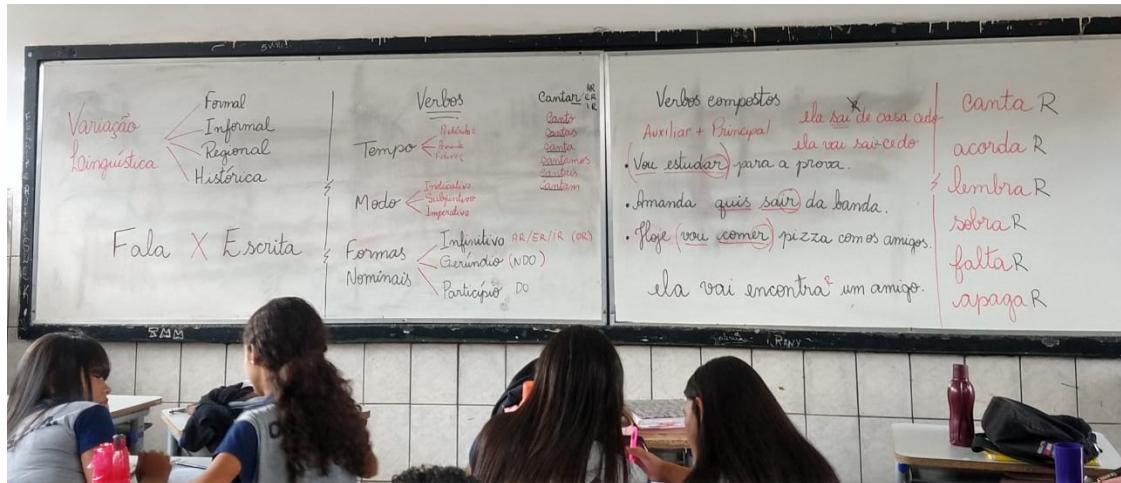
Lembra / Lembrar vira / virar focaliza / focalizar faz / fazer	desenvolve / desenvolver segura / segurar coloca / colocar imprimi / imprimir	chega / chegar	paga / pagar valoriza / valorizar
---	--	----------------	--------------------------------------

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Seguidamente, na **quarta oficina (APÊNDICE 4)**, que ocorreu no dia 07 de novembro de 2019, começamos com uma aula expositiva. Fizemos uma revisão sobre variação linguística e apontamos a importância da escrita correta nas situações formais, retomamos as flexões verbais, principalmente sobre as formas nominais, até que chegamos ao conceito de apagamento do **r** em posição de coda final. Sem preocupação com termos técnicos, mas salientando para a importância da grafia correta, sob pena de

mudar o sentido da palavra e até do texto. Os objetivos eram despertar a consciência fonológica para os casos do **r** em posição de coda final e apontar casos de apagamento de coda final nos textos da produção inicial e nas atividades das oficinas. A foto da figura 20 mostra um esquema da revisão sobre variação linguística e infinitivos verbais, mote da nossa pesquisa.

**Figura 20:** Esquema do quadro de revisão sobre variação linguística e infinitivos verbais



**Fonte:** Arquivo pessoal (2020)

Dando fim às oficinas, realizamos as atividades 5 e 6 com os alunos organizados em dupla. A primeira trouxe fragmentos das próprias produções e atividades dos participantes da pesquisa para que pudessem encontrar casos de apagamento; a última, uma cruzadinha em que os deveriam completar uma frase para preencher os espaços vazios - aqui também utilizamos verbos no infinitivo nas palavras suprimidas. A atividade 6 nos chamou a atenção pois, mesmo completando os quadrinhos com a forma correta da palavra, com **r** em posição de coda final, algumas duplas escreveram a palavra no corpo da atividade com apagamento como mostra a figura 21.

**Figura 21:** Atividade 05 e 06 realizada em dupla pelos participantes 004 e 017

Leia atentamente os fragmentos dos textos produzidos em sala e aponte os casos de apagamento de R em posição de coda final que você encontrar.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020)

Por fim, o último encontro aconteceu no dia 27 de novembro de 2019 e foi dedicado à produção de texto final, no qual buscamos avaliar de forma quantitativa as ocorrências de apagamento do **r** em posição de coda final em comparação numérica à produção inicial. Retomamos a aula da produção diagnóstica relembrando as características do texto do gênero memórias e pedimos que os alunos produzissem outro texto desse gênero. As produções inicial e final foram as únicas as quais reaplicamos aos alunos que faltaram no dia da aplicação. A aplicação da 2<sup>a</sup> chamada da produção inicial ocorreu antes do início das oficinas para que não houvesse interferência das aulas sobre a escrita nessa etapa da pesquisa. As demais atividades não foram reaplicadas aos que faltaram.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesse capítulo discutimos os resultados obtidos por meio da aplicação da pesquisa em sala de aula. A análise dos dados e a discussão dos resultados nos possibilitaram verificar que o apagamento do **r** em posição de coda final dos participantes só apresentou ocorrência em verbos. Obtivemos um total de 13 produções iniciais com apagamento num total de 30 produções analisadas. Já a produção final trouxe 8 produções com apagamento.

### 5.1 ANÁLISE COMPARATIVA DAS PRODUÇÕES INICIAL E FINAL

Em relação às produções inicial e final, que foram foco de uma análise mais apurada neste estudo, foram identificados fatores presentes nas produções dos alunos que se atrelam à presença dos desvios. Dentre esses fatores, destacam-se o sexo (masculino e feminino), a idade e a extensão do vocabulário. Assim, foi identificada, em relação à primeira produção dos alunos, a inicial, uma ocorrência significativa de apagamento do **r** em posição de coda vocálica, sendo contabilizado um total de 10 produções, de um total de 30, com alguma ocorrência desse desvio e 08 ocorrências na produção final. (cf. Tabela 01).

**Tabela 01** - Ocorrências de apagamento de coda vocálica e de hiper correção nas produções inicial e final

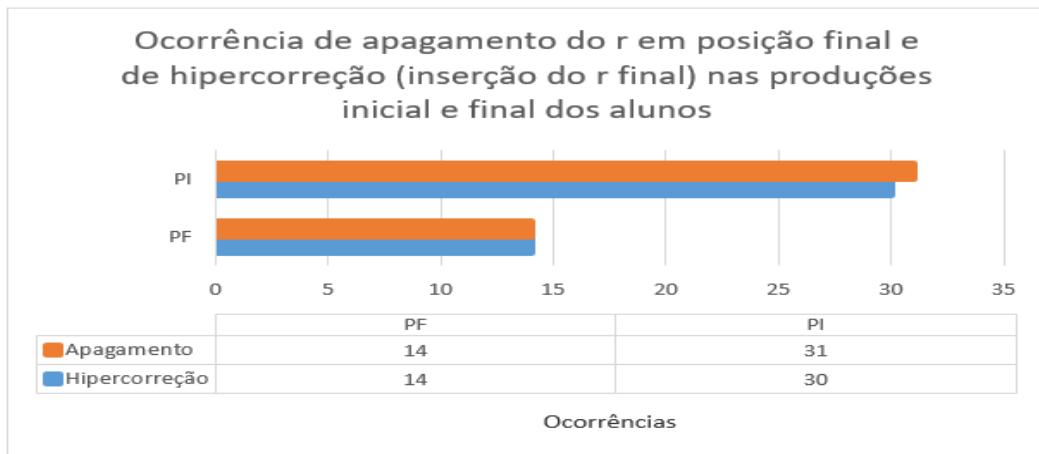
Participante	Sexo		Idade	Naturalidade	Atividades							Produção Inicial		Produção Final	
	M	F			PI	PF	1	2	3	4	5	Apag.	Hip.	Apag.	Hip.
001		X	14	Stº. Antº. do Descoberto -GO	X	X	X	X	X	X	X	2	5	2	1
002		X	15	Águas Lindas de Goiás - GO	X	X	X	-	X	X	X	-	3	-	-
003	X		14	Brasília - DF	X	X	X	-	X	X	X	5	-	2	-
004		X	13	Afogados da Ingazeira - PE	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-
005	X		14	Brasília - DF	X	X	-	X	X	-	-	-	4	-	-
006	X		13	Brasília - DF	X	X	X	-	X	X	X	3	1	-	2
007	X		14	Stº. Antº. do Descoberto -GO	X	X	X	X	X	X	X	-	-	1	-
008	X		14	Rio de Janeiro - RJ	X	X	X	X	X	-	X	-	5	1	-
009	X		14	Brasília - DF	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-
010	X		14	Brasília - DF	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-
011	X		15	Brasília - DF	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-
012	X		14	Brasília - DF	X	X	X	-	X	-	X	-	-	-	-
013	X		15	Brasília - DF	X	X	-	X	X	X	X	2	-	-	-
014	X		16	Teresina - PI	X	X	X	-	X	-	X	-	1	-	1

Participante	Sexo		Idade	Naturalidade	Atividades							Produção Inicial		Produção Final		
	M	F			PI	PF	1	2	3	4	5			Apag.	Hip.	
														Apag.	Hip.	
015	X		15	Brasília - DF	X	X	-	-	X	X	X	-	2	-	-	-
016	X		14	Brasília - DF	X	X	-	X	X	-	X	3	1	2	-	-
017	X		13	Brasília - DF	X	X	-	X	X	X	X	-	-	-	-	-
018		X	15	Stº. Antº. do Descoberto -GO	X	X	X	X	X	X	X	2	2	2	-	-
019	X		15	Brasília - DF	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	-
020	X		14	Stº. Antº. do Descoberto -GO	X	X	X	X	X	X	X	4	-	4	-	-
021	X		14	Brasília - DF	X	X	-	-	-	-	X	-	3	-	1	-
022	X		14	Teresina - PI	X	X	X	-	X	X	X	-	-	-	-	-
023	X		14	Brasília - DF	X	X	X	-	X	X	X	-	-	-	-	-
024	X		14	Brasília - DF	X	X	X	X	X	-	X	8	1	-	5	-
025	X		14	Brasília - DF	X	X	X	X	X	-	X	-	1	1	3	-
026	X		13	Brasília - DF	X	X	X	X	-	X	X	1	-	-	-	-
027	X		14	Brasília - DF	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-
028		X	13	Goiânia - GO	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-
029	X		14	Goiânia- GO	X	X	X	X	X	X	X	1	1	-	1	-
030		X	13	Brasília - DF	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020)

De acordo com a tabela acima, desenvolvemos o gráfico abaixo para demonstrar, em valores absolutos, os casos de apagamento do **r** em posição de coda final nas produções: Inicial e Final. O gráfico também mostra os casos que chamamos de hipercorreção, que é a inserção do **r** no final dos verbos de forma inadequada. A barra laranja indica as ocorrências de apagamento e a barra azul indica os casos de hipercorreção.

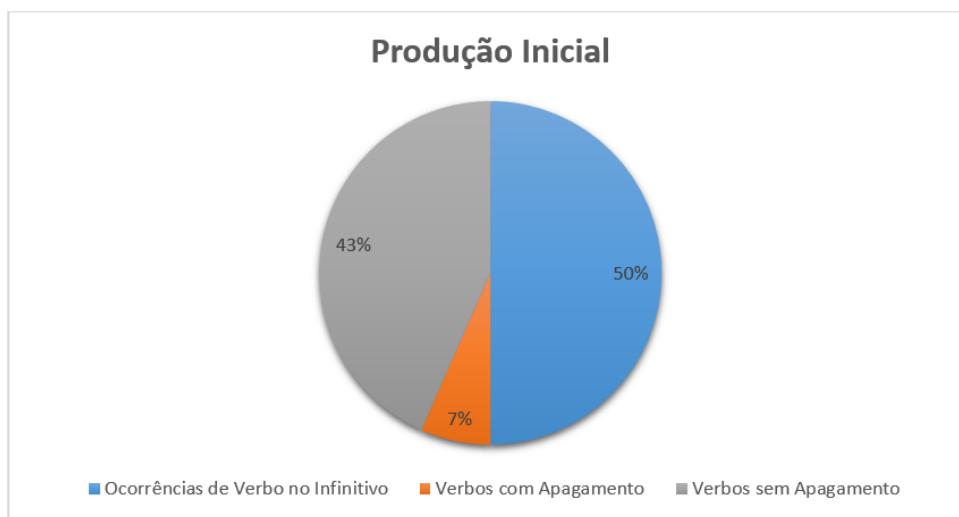
**Gráfico 01** - Ocorrência de apagamento do **r** em posição final e de hipercorreção (inserção do **r** final) nas produções inicial e final dos alunos.



**Fonte:** Dados da pesquisa (2020)

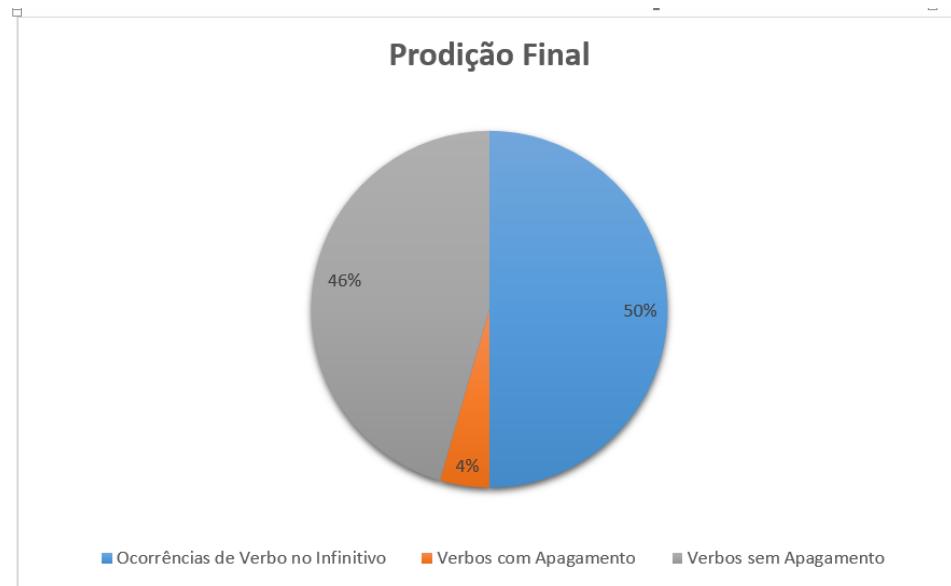
Em relação à quantidade de verbos encontrados nas produções - inicial e final, criamos os gráficos abaixo que mostram a porcentagem de ocorrências do apagamento do **r**. A representação azul refere-se à quantidade total de verbos utilizados nas produções; a cor laranja representa os verbos que apresentaram apagamento do **r** em coda final e a cor cinza representa os verbos que não sofreram o desvio em estudo. Em trinta produções iniciais, observamos 136 ocorrências de verbos, sendo que 118 não apresentaram apagamento e 18 apresentaram. Nas trinta produções finais, observamos 145 verbos, desses, 132 não apresentaram apagamento e 13 apresentaram.

**Gráfico 02** - Casos de apagamento de coda vocálica na produção Inicial



**Fonte:** Dados da pesquisa (2020)

**Gráfico 03** - Casos de apagamento do **r** em coda final na produção Final



**Fonte:** Dados da pesquisa (2020)

Sobre a questão da variável *sexo*, devidamente marcada em diversos trabalhos em Sociolinguística em *corpus de fala*, tanto a diferença de uso entre homens e mulheres, quanto, sobretudo em estudos mais recentes, a proximidade de usos entre homens e mulheres. Nesta perspectiva, indaga-se a esse ponto da pesquisa: haveria relevância do fator gênero também na escrita? Contudo, se faz necessário registrar que, nesta análise, pretendia-se apenas indicar um comportamento e não taxá-lo, haja vista que, em se tratando de *corpus* no qual não é possível estudar a variável em questão conjuntamente com a variável faixa etária, seria no mínimo imprudente caracterizar condutas baseadas na concepção de gênero/sexo, até mesmo porque qualquer explicação acerca do efeito da variável gênero/sexo requer uma certa cautela, vistas às peculiaridades na organização social de cada comunidade linguística e às transformações sofridas por diversas sociedades no que se refere à definição dos papéis feminino e masculino. A esse respeito a interação entre gênero/sexo e a variável idade fornecem alguns elementos de reflexão.

Nosso estudo não pôde dizer que a faixa etária influenciou na ocorrência dessa variação, uma vez que, apesar de apresentarem idades distintas, os alunos estão no mesmo nível de escolaridade. O comportamento distinto entre os alunos com idades diferentes reflete o posicionamento de Bortoni-Ricardo (2004) no que tange aos conceitos de *identificação da diferença* e a *conscientização da diferença*. Ao perceber a regra de uso, sobretudo de verbos no infinitivo e suas formas flexionadas (em 3<sup>a</sup> pessoa do singular), o aluno conscientiza-se de que, ainda que não pronunciada a consoante, esta faz parte da constituição da palavra que ora é utilizada. Convém, no entanto, reafirmar, mais uma vez, o papel do mestre neste processo:

Da perspectiva de uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos alunos, podemos dizer que, diante da realização de uma regra não padrão pelo aluno, a estratégia da professora deve incluir dois componentes: a *identificação* da diferença e a *conscientização* da diferença. A identificação fica prejudicada pela falta de atenção ou pelo desconhecimento que os professores tenham a respeito daquela regra. Para muitos professores, principalmente aqueles que têm antecedentes rurais, regras do português próprio de uma cultura predominantemente oral são ‘invisíveis’, o professor as tem no seu repertório e não as percebe na linguagem do aluno. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 42)

Tal afirmação reforça a necessidade de formação docente mais consciente, não apenas dos processos de variação linguística, mas da estrutura organizacional da língua como um todo, neste caso, dos processos fonológicos suscetíveis na língua.

Os valores iniciais deste estudo revelam um dado interessante: consoante diversos autores elencados ao longo do texto (COSTA, 2010; HORA; PEDROSA; CARDOSO, 2010, entre outros), ainda que presente a variação nas produções observadas, há a indicação de que a escrita continua como instrumento de manutenção dos padrões linguísticos. Contudo, não se objetiva aqui restringir a escrita a um mero instrumento de repressão do processo de variação linguística, pois o presente estudo comunga, entre as tendências de estudos das relações fala x escrita sinalizadas por Marcuschi (2007, p. 31), com a perspectiva variacionista a qual “trata do papel da escrita e da fala sob o ponto de vista dos processos educacionais e faz propostas específicas a respeito do tratamento da variação na relação entre padrão e não-padrão linguístico nos contextos de ensino formal” e complementa ao dizer que o interessante nesta perspectiva é que a variação se daria tanto na fala como na escrita, o que evitaria o comum equívoco de “(...) identificar a língua escrita como a padronização da língua, ou seja, impediria identificar a escrita como equivalente a língua padrão, como fazem os autores situados na perspectiva da dicotomia estrita.” (MARCUSCHI, 2007, p. 32).

É importante que se diga, em relação à classe morfológica das palavras que sofreram processo de apagamento do **r** em posição de coda vocálica, que o verbo foi a única classe gramatical atingida por essa variação. Não houve casos de apagamento em outras classes de palavras. Esta também é uma informação importante, pois confirma o que dizem as pesquisas: há mais casos de apagamento final que ocorre com verbos do que com não verbos. Esta variável mostrou-se bastante produtiva, em trabalhos anteriores; a exemplo, tem-se o trabalho de Mota e Souza (2009) em que foi possível perceber a relevância deste grupo de fatores para o apagamento do segmento consonântico, devido à frequência de apagamentos observados sobretudo em palavras pertencentes à classe morfológica dos verbos. Confirmando as estimativas de que o cancelamento do segmento em análise seria mais frequente em verbos. No *corpus*, o apagamento revelou-se produtivo exclusivamente na classe dos verbos, consoante observações de Callou, Moraes e Leite (1996), o comportamento constatado na classe dos verbos, dá-se, sobretudo, no infinitivo verbal.

Oliveira (2001) também teve, em seu trabalho, o grupo de fatores classe morfológica selecionado, apresentando peso relativo de 0.56. Os resultados referentes à classe de palavras confirmaram o que tradicionalmente se comenta a respeito do comportamento da variável (r) nos verbos. Os resultados nos dizem que é nele que se processa o maior índice de apagamento. Tradicionalmente, o verbo tem sido uma das

classes de palavra na qual mais ocorre o apagamento (OLIVEIRA, 2001). Outras pesquisas, como as de Callou, Moraes e Leite (1996) e Monaretto (2002) também comungam da seleção da variável classe gramatical como contexto favorecedor do processo de apagamento dos róticos.

Em relação ao apagamento do **r** em posição final, verifica-se uma redução de mais de 50% desta ocorrência (Gráfico 01). Esta é a principal informação encontrada. Houve uma significativa redução de casos de apagamento. Não acreditamos que seja relevante se o mesmo aluno cometeu apagamento na produção inicial e na produção final. O importante é que houve uma redução. A segunda informação importante encontrada está relacionada aos casos de hiper correção, pois foram vários casos encontrados em que alguns alunos mostraram esta estratégia. É preciso discutir isso e apontar alguma solução.

Sobre a Tabela 02, há de se realçar que o apagamento continua existindo, mas em escala menor. Além disso, há casos em que não houve apagamento na produção final.

**Tabela 02 - Casos de Produção com Apagamento**

Participante	Produção Inicial	Produção Final
001	2	2
003	5	2
006	3	-
007	-	1
008	-	1
013	2	-
016	3	2
018	2	2
020	4	4
024	8	-
025	-	1
026	1	-
029	1	-

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020)

Em relação ao fator extensão do vocabulário, cujos resultados são apresentados nas Tabelas 03, 04 e 05, é importante retomar que a dimensão do vocabulário é um importante fator no processo de apagamento dos róticos em posição de coda silábica; a exemplo, podem-se citar: o trabalho de Callou, Moraes e Leite (2002), no qual se constatou a relevância desta variável para o apagamento, sendo este mais favorecido em nomes

trissílabos (0,61) e polissílabos (0,64); e o trabalho de Mota e Souza (2009), em que também se observou a influência da dimensão vocabular para o fenômeno, sendo os contextos de trissílabos (96%) e polissílabos (92%) bastante produtivos. Este trabalho, por sua vez, apresentou resultados um pouco diferentes dos de Callou, Moraes e Leite (2002) e de Mota e Souza (2009), uma vez que, de acordo com os dados das Tabelas 03 e 05, os contextos de dissílabos (74,20% e 63,00%, respectivamente) foram os mais produtivos; este estudo confirma os dados desses autores somente na Tabela 04, referente à produção final dos alunos, em que o contexto trissílabo é o mais saliente, com uma porcentagem de 46,66%. Assim, espera-se que o apagamento seja mais recorrente em vocábulos mais extensos e a manutenção seja uma constante em monossílabos.

**Tabela 03** - Extensão dos vocábulos nos casos de apagamento nas produções iniciais

EXTENSÃO DO VOCÁBULO	OCORRÊNCIAS (QUANTIDADE)	FRAÇÃO	PORCENTAGEM
MONOSSÍLABO	vê (2)	2/31	6,45%
DISSÍLABO	anda (17), bebe (2), guia (1), chora (1), fica (1), testa (1)	23/31	74,20%
TRISSÍLABO	ajuda (2), ensina (3) levanta (1),	6/31	19,35%
POLISSÍLABO	0	0/31	0%

**Fonte:** Dados da pesquisa (2020)

**Tabela 04** - Extensão dos vocábulos nos casos de apagamento nas produções finais

EXTENSÃO DO VOCÁBULO	OCORRÊNCIAS (QUANTIDADE)	FRAÇÃO	PORCENTAGEM
MONOSSÍLABO	se (2)	2/15	13,33%
DISSÍLABO	come (1), passa (1), toma (1), conta (1), leva (1), banha (1)	6/15	40%

EXTENSÃO DO VOCÁBULO	OCORRÊNCIAS (QUANTIDADE)	FRAÇÃO	PORCENTAGEM
TRISSÍLABO	viaja (4), viaga (1), esquece (1), despedi (1)	7/15	46,66%
POLISSÍLABO	0	0/15	0%

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

**Tabela 05:** Extensão dos vocábulos nos casos de apagamento nas produções iniciais e finais

EXTENSÃO DO VOCÁBULO	OCORRÊNCIAS (QUANTIDADE)	FRAÇÃO	PORCENTAGEM
MONOSSÍLABO	vê (2), se (2)	4/46	8,70%
DISSÍLABO	anda (17), bebe (2), guia (1), chora (1), fica (1), testa (1), come (1), passa (1), toma (1), conta (1), leva (1), banha (1)	29/46	63,00%
TRISSÍLABO	ajuda (2), levanta (1), ensina (3), viaja (4), viaga (1), esquece (1), despedi (1)	13/46	28,30%
POLISSÍLABO	0	0/46	0%

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Assim, pôde-se verificar que, atendendo aos pressupostos dos estudos da Sociolinguística Educacional, bem como ao que preza documentos norteadores do ensino de língua portuguesa, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), ao pontuarem a importância de fazer com que o aluno reflita sobre a variação linguística em seus aspectos fonológicos, prosódicos, lexicais, morfológicos, dentre outros, os resultados obtidos mostraram que um trabalho focalizado no aspecto do

apagamento do **r** em posição de coda na escrita dos alunos do Ensino Fundamental Anos Finais foi capaz de reduzir a ocorrência desse desvio. Na verdade, a intervenção feita propiciou o desenvolvimento, em alguns casos, e o aperfeiçoamento, em outros, da consciência fonético-fonológica-morfológica dos participantes da pesquisa, contribuindo para uma prática escrita mais monitorada, com menos desvios.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Num primeiro momento, podemos dizer que os dados obtidos com este trabalho confirmaram a forte influência que a língua falada exerce sobre a escrita, sendo o reconhecimento deste fato de extrema importância para o professor que atua neste nível de ensino compreender que as diferentes formas empregadas pelos alunos no texto escrito refletem, quase sempre, características da língua falada, devendo-se levar em consideração a heterogeneidade linguística do aluno, sobretudo aqueles advindos das camadas populares, cujas formas linguísticas ainda são mais distantes daquelas consideradas padrão.

A sociolinguística, ao longo dos anos, tem produzido diversos trabalhos com o intuito de aproximar cada vez mais a pesquisa produzida no meio acadêmico com a realidade das salas de aula, contribuindo para que professores e alunos percebam a variação linguística como um fenômeno inerente a qualquer língua e a partir daí refletam sobre o sistema linguístico, aprimorando, consequentemente, o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Num segundo momento, é possível confirmar através dos dados, a teoria da instabilidade e canonicidade silábica, sendo a posição de coda o constituinte da estrutura silábica que possui maior liberdade para apresentar variação pelo fato de ser também o mais instável na sílaba.

Além disso, há no português brasileiro uma forte tendência para a supressão da consoante **r** em posição pós-vocálica, já que o falante instintivamente segue em direção ao padrão canônico da sílaba que é uma consoante e uma vogal, sendo este fato fortemente marcado na língua oral, ocorrendo mais nas formas verbais infinitivas e em posição final de palavra conforme atestam importantes trabalhos na linha da sociolinguística quantitativa laboviana como o de Callou, Moraes e Leite (1998) que verificaram o apagamento da vibrante em posição final de vocábulo na fala de falantes cultos e concluíram que o fenômeno não possui marca de classe social, não sendo, portanto, estigmatizado.

Com o objetivo de avaliar os contextos de apagamento do **r** em coda final nas produções textuais, percebemos que foi na classe dos verbos as ocorrências encontradas; para identificar se o apagamento do **r** está atrelado à interferência da fala ou a outros aspectos estruturais, fonológicos e/ou morfológicos, desenvolvemos atividades que simularam situações orais nas quais constatamos o desvio em questão.

Toda essa análise nos levou a traçar uma metodologia de ensino com vistas a reduzir esse fenômeno. Para isso, determinamos os tipos de atividades que auxiliaram na não ocorrência de apagamento em alguns casos e a diminuição em outros.

Nossos esforços para promover uma escrita com menos casos de apagamento do r em posição coda final foi válido e, embora não conseguindo uma redução expressiva nos casos de apagamento do r em posição de coda final, percebemos um importante avanço nesse sentido.

Conseguimos elaborar um material didático para subsidiar o trabalho do professor de Língua Portuguesa que ajuda na escrita com menos desvios ortográficos no que diz respeito ao apagamento do r em posição de coda final.

Segundo Mollica (2007), este é um dos fenômenos fonológicos que merecem trabalho pedagógico voltado para a escrita, pois a preservação de qualquer variante na fala não implica consequências estigmatizadoras de qualquer natureza para o falante, portanto não recebe avaliação negativa. Assim, este estudo aponta a necessidade de o professor de Língua Portuguesa considerar a interferência da língua falada no processo de aprendizagem da escrita, buscando orientar os alunos das séries iniciais acerca destes fenômenos linguísticos, a fim de reduzir esta influência da fala na escrita dos estudantes.

Muitas variáveis morfossintáticas, discursivas e, principalmente, fonético-fonológicas observadas na fala coloquial do indivíduo podem interferir na língua escrita, o que se traduz em uma escrita não-padrão com desvios de concordância nominal e verbal, regência nominal e verbal, problemas de coesão e coerência textual, apagamento de alguns segmentos que não são pronunciados na fala que podem desencadear em erros de ortografia. Os estudos sociolinguísticos baseados nesta inter-relação entre fala e escrita começam a ter um grande efeito principalmente sob o ponto de vista do ensino de língua materna. Estas pesquisas vêm dando uma grande contribuição para a compreensão do funcionamento da escrita no início da escolarização, o que auxilia no desenvolvimento de práticas pedagógicas mais coerentes com a fase linguística do aprendiz, já que alguns problemas que os alunos apresentam na fase inicial da escrita podem ser explicados por interferências de seus hábitos de fala.

Mollica (2003, p. 51-2) chama atenção para a necessidade de os professores estarem atentos ao fenômeno de apagamento dos róticos no contexto de coda silábica em final de palavra, já que “(...) os problemas não são sanados até 4<sup>a</sup> série”. Os resultados da presente pesquisa ratificaram tal posição, pois à medida em que a idade dos participantes da pesquisa aumentou, as ocorrências de apagamento diminuíram.

Refletindo o pensamento do ensaísta irlandês, George Bernard Shawm – “A ciência nunca resolve um problema sem criar pelo menos outros dez”. –, este trabalho encontra sua pausa. Nesta dissertação, não se encontram afirmações inquestionáveis, tampouco verdades absolutas, mas sim, o início de um caminhar. O que se objetivou, ao longo destas laudas, foi o começo de um traçado sobre o que, e sobretudo, por que a escrita foge, em algumas situações, aos padrões ortográficos e aproxima-se dos usos da fala. Também se pretendeu fornecer material de debate para profissionais do ensino, uma vez que, da discussão aqui feita, surge a inquietação e desta as mudanças. E a língua, como reflexo do próprio ser humano, mostra, ao longo de tantos séculos, que mudar é indispensável.

## REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Daniel. et al. Da forma sonora da fala à forma gráfica da escrita: uma análise linguística do processo de alfabetização. **Cad. Est. Ling.**, Campinas, n.16, p. 5-30, 1989.

ALVARENGA, Daniel; OLIVEIRA, Marco Antônio de. Canonicidade silábica e aprendizagem da escrita. **Revista de Estudos da Linguagem**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, v. 6, n. 5, 1997, p. 127-158. <https://doi.org/10.17851/2237-2083.5.1.127-158>

BISOL, Leda. A sílaba e seus constituintes. In: ABAURRE, Maria Bernadete. (Org.). **Gramática do português culto falado no Brasil**, vol. VII: A construção fonológica da palavra. São Paulo: Contexto, 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl. (Orgs.). **Sociolinguística e ensino**: contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: UFSC, 2006, p. 267-276.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.

CALLOU, Dinah; MORAES, João; LEITE, Yonne. Apagamento do /R/ final no dialeto carioca: um estudo em tempo aparente e em tempo real. **D.E.L.T.A.**, vol. 14, 1998, p. 61-72. <https://doi.org/10.1590/S0102-44501998000300006>

CALLOU, Dinah; MORAES, João; LEITE, Yonne. Variação e diferenciação dialetal: a pronúncia do /r/ no português do Brasil. In: KOCH, Ingereore G. Villaça (Org.). **Gramática do português falado. Vol. VI: desenvolvimentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996. p. 465-493.

CARDOSO, Denise Porto. **Fonologia da Língua Portuguesa**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2009.

COSTA, Teresa da. **The Acquisition of the consonantal system in European Portuguese: focus on place and manner features**. Dissertação (Doutoramento) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DUTRA, Ester Nunes da Silva; PINTO, Marinazia Cordeiro. **O apagamento dos róticos em coda silábica na escrita dos alunos do ensino fundamental**. VI Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos do Curso de Versão do CIFEIL. 2 a 4 de abril de 2014.

ENGELBERT, Ana Paula Petriu Ferreira. **Fonética e fonologia da língua portuguesa**. Curitiba: InterSaberes, 2012. <https://doi.org/10.4322/978-85-99829-39-4>

GURGEL, Juliana Carlos Fernandes. **Estratégias de ensino para a correção do apagamento da consoante “r” na escrita de verbos no infinitivo de alunos do ensino fundamental.** Dissertação de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) 2016.

HORA, Demerval da; PEDROSA, Juliene Lopes Ribeiro; CARDOSO, Walcir. **Status da consoante pós-vocálica no português brasileiro: coda ou onset com núcleo não preenchido foneticamente?** Letras de Hoje, v.45 (1), p.71-79, 2010.

LIMA, Márcia Maria de Oliveira. **As consoantes róticas no Português Brasileiro com notas sobre as róticas das variedades de Goiânia, Goiatuba e Uberlândia.** Dissertação (Mestrado) - Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, 2013.

LOPES, Sandra Cabral. **Apagamento do rótico em posição de coda final da escrita de alunos do 7º e 8º anos do ensino fundamental.** Dissertação do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), *Campus Guarabira*, 2015.

MADDIESON, Ian. **Patterns of Sounds.** Cambridge University Press, Cambridge. 1984. Paperback reprint 2009. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511753459>

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Fala e escrita.** 1. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MATEUS, Maria Helena Mira; RODRIGUES, Celeste. A Vibrante em Coda em Português Europeu. In: HORA, Demerval da e COLLISCHONN, Gisela (org.). **Teoria Linguística Fonologia e Outros Temas.** Ed. Universitária, João Pessoa, 2003, p.181-199.

MOLLICA, Maria Cecília. **Fala, letramento e inclusão social.** São Paulo: Contexto, 2007.

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

MONARETTO, Valéria Neto de Oliveira. **A vibrante pós-vocálica em Porto Alegre.** EdiPUCRS. Porto Alegre: 2002.

OLIVEIRA, Marilúcia Barros de. **Manutenção e apagamento do /R/ final de vocábulo na fala de Itaituba.** Dissertação de mestrado. Belém: Universidade Federal do Pará, 2001.

OLIVEIRA, Jaima Pinheiro de; SILVA, Adilson Gonçalves da; BONKI, Eveline. Transgressões de grafia em produções textuais de escolares do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD). **Revista Científica Sensus: Pedagogia** (ISSN: 2179-6289), v. 1, n. 2, p. 1-104, jul./dez. 2011.

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

OLIVEIRA, Marco Antônio de. **Phonological variation and change in Brazilian Portuguese**: the case of the liquids. 1983. Tese de doutorado. University of Pennsylvania.

PEDROSA, Juliene Lopes. Variação Fonético-fonológica e ensino de Português. In: MARTINS, Marco Antônio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice. (Orgs.). **Ensino de Português e Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

QUEIROZ, Esmeralda Figueira; PEREIRA, Aline de Souza. Negligência com a consciência fonológica e o princípio alfabético. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris;

RIBEIRO, Lorena Nascimento de Souza. **O apagamento do -R em posição de coda silábica**: há influência da fala na escrita discente?. Dissertação (Mestrado) do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual da Bahia (UNEB) – Salvador, 2013.

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

SANTOS, Maria Thereza Mazorra dos; NAVAS, Ana Luiza Gomes Pinto. **Distúrbios de leitura e escrita**. Teoria e prática. São Paulo: Manole, 2002.

SEARA, Izabel. Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; LAZZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. **Fonética e Fonologia do Português Brasileiro**. 2. ed. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011

TASCA, Maria. **Interferência da língua falada na escrita das séries iniciais**: o papel de fatores linguísticos e sociais. Porto Alegre: EDPUCRS, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 14<sup>a</sup> edição. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita**. Questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZORZI, Jaime Luiz; CIASCA, Sylvia Maria. Caracterização dos erros ortográficos em crianças com transtornos de aprendizagem. **Rev CEFAC**, São Paulo, v.10, n.3, 321-331, jul-set, 2008. <https://doi.org/10.1590/S1516-18462008000300007>

## APÊNDICES

## APÊNDICE A

### Proposta de produção textual Inicial



# Diagnóstico



#### Objetivo

- Avaliar de forma diagnóstica e quantitativa como se apresentam os desvios na escrita dos participantes da pesquisa e as ocorrências de apagamento do R em posição de coda final.



#### Organização

- 2 aulas geminadas de 50min cada
- Produção individual de um texto do gênero memórias com no máximo 20 linhas.



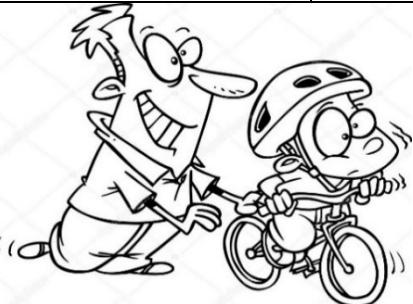
#### A prática

- Ler o texto motivador "As almas do amém" do gênero memórias com os alunos;
- Pedir que os alunos contem algumas lembranças boas, engraçadas, etc;
- Sem maiores explicações, para que eles escrevam sem preocupação com monitoramento, pedir que os alunos produzam um texto do gênero memórias seguindo as instruções do Formulário para coleta de dados da pesquisa;
- Eles podem contar fatos reais ou não;

## Formulário para coleta de dados da pesquisa



Escola: _____				
Sexo:	Idade:	Ano escolar:	Naturalidade:	Data:
Masculino <input type="checkbox"/>				_____/_____/_____
Feminino <input type="checkbox"/>				



### Produção de Texto

Aprender a andar de bicicleta é um desafio que a maioria das pessoas enfrenta enquanto é criança ou um pouquinho mais tarde.

Escreva um texto narrativo que conte sua experiência ou de alguém próximo de você que tenha passado por este desafio!

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	

## Texto motivador

### AS ALMAS DO AMÉM (MEMÓRIAS)

(Ilka Brunhilde Laurito)

Naquela grande casa de pedra em que vovô Vincenzo e vovó Catarina moravam, ali na rua dos Anjos, havia uma escadinha misteriosa que subia de uma das grandes salas e que parava numa porta sempre trancada. Se escada tivesse nariz, eu poderia dizer que ela batia com o nariz na porta. A porta do sótão.

Ao perguntar para minha avó:

— Posso entrar lá?...

... ela me respondia:

— Não, Fortunatella. Criança não entra lá.

Lá, me parecia um lugar assombrado e perigoso. Por isso mesmo fascinante.

[...]

Uma vez por semana, vovô Vincenzo reunia à noitinha todos os netos [...]. Ele puxava um grande terço de madeira e começava a rezar. Todo mundo rezava junto com ele e, ao final, um vibrante coro dizia bem alto: AMÉM! Ao ouvir esse amém final e triunfante, vovô Vincenzo erguia as mãos para o céu e encomendava o terço para as almas daqueles que já haviam morrido [...].

Pois naquela noite iluminada, quando vovô fechou o coro do terço, erguendo as mãos e os olhos para o alto, tive a certeza: quem morava no sótão eram as almas do AMÉM! [...]

Um dia porém — e sempre, em toda história, há o dia de um porém —, prima Rina [...] perguntou-me de súbito:

Fortunatella, o que é que o vovô guarda de bom lá no sótão, hein?

Ofendida, respondi-lhe mais que depressa:

— Vovô não guarda nada LÁ dentro. LÁ moram as almas do AMÉM, que guardam a casa de dia e de noite, principalmente de noite.

Rina soltou uma grande gargalhada e me chamou de boba, desafiando-me:

— Pois você vá LÁ visitar essas almas, que terá uma grande surpresa.

Eu não aguentava desafios. E não sosseguei enquanto não me vi sozinha em casa, apertando nas mãos a chave do sótão, que a vovó guardava dentro de um vaso. Subi devagarinho e com o coração assustado aquela escadinha que ia dar com o nariz na porta. E, quando a abri, pus meu nariz no escuro. [...]

Procurando a janela, percebi uma fresta de luz escorrendo de um quadrado de madeira. Escancarei-o, e a janelinha se debruçou sobre os telhados da casa de Rina. Voltei-me para olhar para dentro do sótão em que deviam dormir as almas do AMÉM! [...] O que ali estava, pendendo do teto, ou muito bem armazenados em caixas e sacos, eram salames, azeitonas, queijos duros, figos secos, nozes, avelãs, amêndoas e mais um monte de coisas gostosas que minha avó Catarina fazia subir pela escadinha toda vez que ia até o sótão.

Era ali o estoque de alimentos para os dias de inverno, quando o frio enregelava os campos e não havia colheita. Era a comida para os corpos do AQUI. [...]

Eu logo achei que vovô Vincenzo e vovó Catarina não se importariam se eu distribuísse o estoque entre os netos. E me preparei para fazer escorregar para o telhado vizinho metade daqueles alimentos que meus avós haviam armazenado com tanto sacrifício para os dias dificeis.

Eu disse “me preparei”. Porque uma comadre que passava pela rua, ouvindo risadinhas sobre os telhados vizinhos, correu a chamar vovó, que estava na Igreja de San Leone, lá na praça da Acquanova. [...]

Vovó Catarina levou um susto, mas me perdoou [...].

E foi assim que acabei descobrindo que, quando vovô Vincenzo acabava o terço e erguia as mãos para o teto, talvez estivesse pedindo às almas do AMÉM que velassem pela fartura dos campos da Calábria e que nunca deixassem faltar o pão e o vinho sobre as mesas a fim de que nenhum calabrês, nunca mais, precisasse emigrar para terras alheias.

In: *A menina que fez a América*. São Paulo: FTD, 2002.

Disponível em <<http://literaturaeimaginacao.blogspot.com/2011/05/as-almas-do-amem-memorias.html>> Acesso em 20/03/2019

## APÊNDICE B

### Proposta de intervenção didática



### Oficina 1



#### Objetivo

- Analisar a linguagem utilizada nos textos do gênero meme;
- Refletir sobre a modalidade escrita X modalidade falada.



#### Organização

- 2 aulas geminadas de 50min cada
- Análise e produção de textos;
- Resolução de atividades.



#### A prática

- Apresentar os textos do gênero meme;
- Pedir que alguns alunos comentem sobre o tipo de linguagem empregada;
- Explicar sobre as condições de produção do texto;
- Propor a produção de texto do gênero meme utilizando a modalidade escrita aproximada à modalidade da fala.
- Responder as atividades propostas.

**Importante!**

É necessário salientar que a oralidade e a escrita possuem particularidades próprias e cada uma tem seu lugar na sociedade.

- Observe os textos a seguir para reflexão a respeito da linguagem utilizada em sua produção.

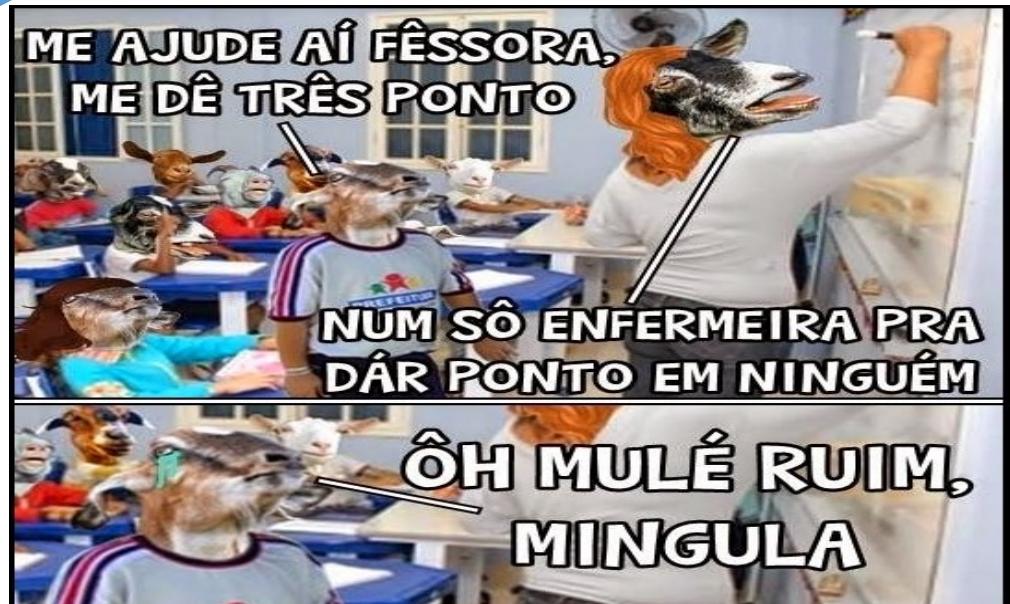
Texto 1



Disponível em: <<https://www.imagemwhats.com.br/bode-gaiato-armaria-junin-memes-engracados-470/>>

Acesso em: 19/03/2019

Texto 2

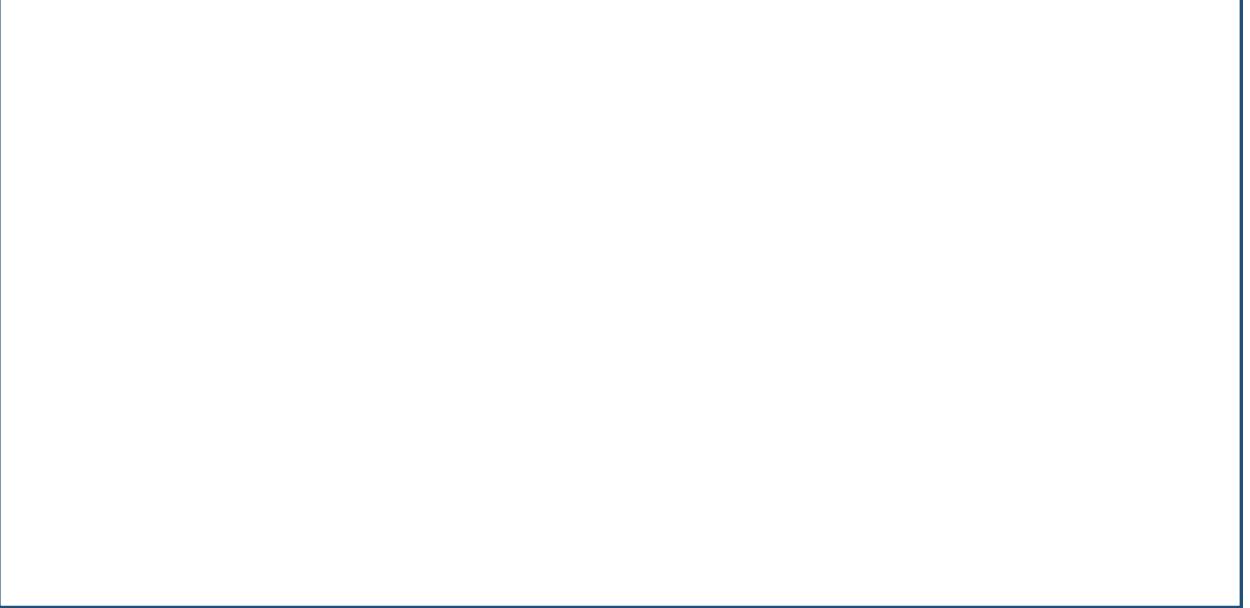


Disponível em: <<https://plus.google.com/photos/photo/118029881202690920844/6004890306156566162>>

Acesso em: 19/03/2019

# Atividade 1

1. Produza um texto do gênero *meme* utilizando imagens e a modalidade escrita da língua reproduzindo uma situação de fala espontânea no contexto da sala de aula.



2. Responda e reflita:

- a) Todas as pessoas falam da mesma maneira? Justifique

---

---

- b) A fala dos jovens é igual à fala das pessoas mais idosas? Dê um exemplo da fala de um jovem e de uma pessoa mais velha dizendo a mesma coisa de formas diferentes.

---

---

---

- c) Quando escrevemos, usamos os mesmos recursos linguísticos que na fala? Cite um recurso da fala que não usamos na escrita.

---

---

---

3. Observe uma carta escrita por um funcionário para justificar uma falta na empresa onde trabalha:

**Texto 3**

**À empresa Contabilidade Central  
Justificativa de Falta**

*Eu, João Nascimento, brasileiro, casado, auxiliar de escritório, inscrito no CPF sob o nº 010.101.010-10, venho respeitosamente à presença de Vossa Senhoria informar que, conforme Atestado Médico anexo, estive internado por problemas de saúde durante todo o dia de 10/10/2018, razão pela qual fui impossibilitado de comparecer para desempenho de minhas funções.*

*Requeiro, portanto, o abono da falta, visto que a mesma ocorreu por motivo de força maior.*

*Termos em que,*

*Peço deferimento.*

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_  
Local e data

\_\_\_\_\_  
João Nascimento

4. Você escreve da mesma forma como fala? Por quê?

---

---

---

5. Em que situações usamos a linguagem do texto 1 e 2?

---

---

---

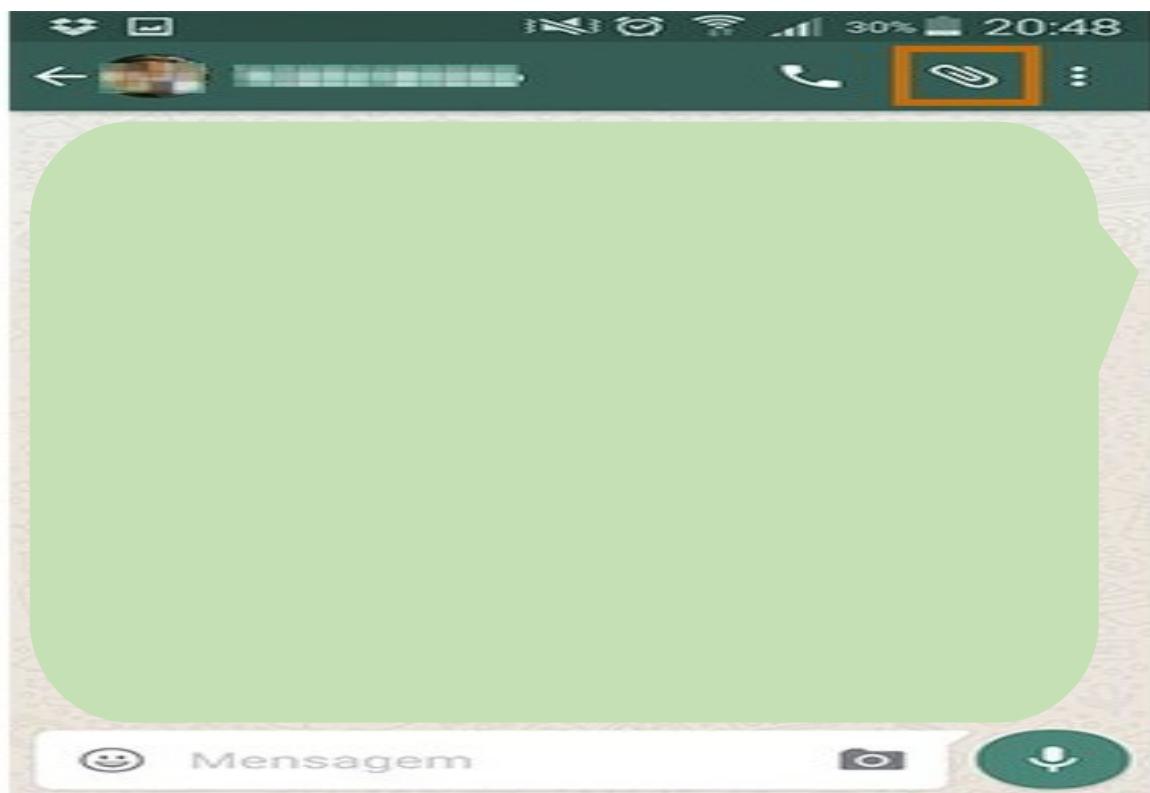
6. Em que situações usamos a linguagem do texto 3?

---

---

---

7. Escreva uma mensagem de *whatsapp* para um amigo relatando o mesmo episódio do texto 3.



## APÊNDICE C

### Proposta de intervenção didática



## Oficina 2



### Objetivo

- Analisar casos de variação linguística presente em poemas, cordeis, canções;



### Organização

- 2 aulas geminadas de 50min cada
- Resolução das Atividades propostas em grupos de 4 alunos



### A prática

- Após uma aula dialogada de exposição e reflexão sobre variação linguística, distribuir um conjunto de textos para que os alunos analisem e discutam os casos de variação presentes nos textos.
- Responder atividades sobre variação linguística.

**Importante!**

Sem se preocupar com nomenclaturas oficiais, explicar que a língua é viva e varia para atender necessidades específicas.

A isso chamamos Variação

Professor, você pode criar um esquema no quadro junto com os alunos para que eles construam o conhecimento sobre Variação Linguística de forma ativa e coletiva.

**Exemplo:**

A língua é viva  
e está exposta a uma

## Variação Linguística

Que pode ser...



Quando a língua sofre transformações ao longo do tempo conforme o uso. Essa transformação é gradual e ocorre ao longo da história.

Ex: Pharmácia / Farmácia - Vossa mercê / Você



Quando há mais de um nome ou jeito de falar a mesma coisa dependendo da região em que se encontra o falante.

Ex: Menino / Piá - Mandioca/ Macaxeira



Quando se relaciona com fatores sociais como etnia, sexo, grau de escolaridade, grupo profissional, faixa etária, etc.

Ex: Almoçar / Armoçá - Tô bolado / Tô preocupado

Entre outras...

➤ Leia com atenção os textos 4 e 5 para responder a Atividade 2 que segue:

#### Texto 4

### Cante Lá Que Eu Canto Cá

#### Patativa do Assaré

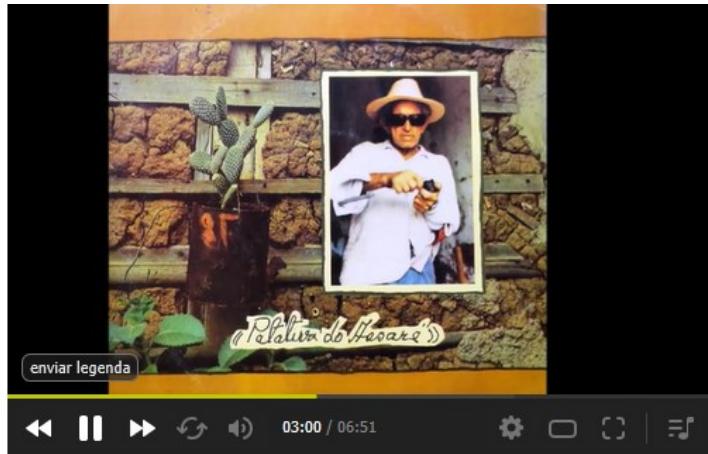
Poeta, cantô de rua,  
Que na cidade nasceu,  
Cante a cidade que é sua,  
Que eu canto o sertão que é meu.

Se aí você teve estudo,  
Aqui, Deus me ensinou tudo,  
Sem de livro precisá  
Por favô, não mêsxa aqui,  
Que eu também não mexo aí,  
Cante lá, que eu canto cá.

Você teve inducação,  
Aprendeu mutna ciênça,  
Mas das coisa do sertão  
Não tem boa esperiença.  
Nunca fez uma paioça,  
Nunca trabaiou na roça,  
Não pode conhecê bem,  
Pois nesta penosa vida,  
Só quem provou da comida  
Sabe o gosto que ela tem.

Pra gente cantá o sertão,  
Precisa nele morá,  
Tê armoço de fejão  
E a janta de mucunzá,  
Vivê pobre, sem dinhêro,  
Socado dentro do mato,  
De apragata currelepe,  
Pisando inriba do estrepe,  
Brocando a unha-de-gato.

Você é muito ditoso,  
Sabe lê, sabe escrevê,  
Pois vá cantando o seu gozo,  
Que eu canto meu padecê.  
Inquanto a felicidade  
Você canta na cidade,  
Cá no sertão eu infrento  
A fome, a dô e a misera.  
Pra sê poeta divera,  
Precisa tê sofrimento.



Sua rima, inda que seja  
Bordada de prata e de ôro,  
Para a gente sertaneja  
É perdido este tesôro.  
Com o seu verso bem feito,  
Não canta o sertão dereito,  
Porque você não conhece  
Nossa vida aperreada.  
E a dô só é bem cantada,  
Cantada por quem padece.

Só canta o sertão dereito,  
Com tudo quanto ele tem,  
Quem sempre correu estreito,  
Sem proteção de ninguém,  
Coberto de precisão  
Suportando a privação  
Com paciença de Jó,  
Puxando o cabo da inxada,  
Na quebrada e na chapada,  
Moiadinho de suó.

Amigo, não tenha quêxa,  
Veja que eu tenho razão  
Em lhe dizê que não mêsxa  
Nas coisa do meu sertão.  
Pois, se não sabe o colega  
De quá manêra se pega  
Num ferro pra trabaiá,  
Por favô, não mêsxa aqui,  
Que eu também não mexo aí,  
Cante lá que eu canto cá. [...]

**Texto 5****Mulher**Projota

Ela nem ligou pro patrão  
 Deixou o véio na mão  
 E foi pra rua espairecer  
 Buscar uma solução  
 Pros problemas que ela tinha  
 Deu um giro na cidade quando decidiu me ver  
 Bateu no meu portão com lágrimas no rosto  
 Quase que eu sinto o gosto  
 Quando lembro dela assim  
 Me abraçou apertado  
 Num gesto desesperado  
 Saudade mútua, ela se entregou pra mim.

E disse que não tá bem  
 Fez meu olho brilhar dizendo que tá tenso em casa  
 E que os problemas tão demais  
 Capaz de se jogar no mundão  
 Sem noção nenhuma do que pensa ou faz  
 E eu disse: então, meu bem  
 Cê sabe que eu sempre te quis  
 Que bom que veio me procurar  
 Se quiser desabafar, fica à vontade  
 Mas com toda essa saudade  
 Eu nem vou te deixar falar.

Mulher, cê sabe o que eu vou te dizer  
 Os seus problema, a gente tem que resolver  
 Mas deixa pra amanhã, deixa pra amanhã  
 Porque hoje eu vou te fazer  
 Mulher, cê sabe o que eu vou te dizer  
 Os seus problema, a gente tem que resolver  
 Mas deixa pra amanhã  
 Porque hoje eu vou te fazer mulher.

Ela levanta antes de mim  
 Capricha na maquiagem só pra me agradar  
 Menina, a sina da minha vida  
 É ver que a minha mina é linda  
 Quando a gente vai dormir  
 E ainda é quando acordar  
 Ela é um poço de qualidade e defeito  
 E cada jeito dela é uma emoção  
 Toda mulher causa um efeito  
 Que esconde que seu corpo perfeito  
 É só um convite pro que ela tem no coração.



E ela disse que não tá bem  
 Fez meu olho brilhar dizendo que tá tenso em casa  
 E que os problemas tão demais  
 Capaz de se jogar no mundão  
 Sem noção nenhuma do que pensa ou faz  
 E eu disse: então meu bem  
 Cê sabe que eu sempre te quis  
 Que bom que veio me procurar  
 Se quiser desabafar, fica à vontade  
 Mas com toda essa saudade  
 Eu nem vou te deixar falar [...]

Disponível em: <https://www.letras.mus.br/projota/1505540>  
 Acesso em 20/03/2019

# Atividade 2

Como já vimos, a variação linguística está presente no nosso cotidiano e precisa ser respeitada. Existem situações em que nossa fala e nossa escrita precisam ser apresentadas de modo mais formal, outras vezes nem tanto.

1. De acordo com os textos 4 e 5 responda:

a) O poema de Patativa do Assaré foi produzido para uma situação formal ou informal? Comente.

---



---

b) De acordo com a temática e a linguagem do texto 4 construa um perfil do eu-lírico do poema.

---



---

c) Existe variação linguística no texto 5? Justifique.

---



---

d) De acordo com a temática e a linguagem do texto 5 construa um perfil do eu-lírico da canção.

---



---

e) Observe os textos abaixo e comente a finalidade deles e o tipo de linguagem utilizada.

1-



2-

Toda criança no mundo  
Deve ser bem protegida  
Contra os rigores do tempo  
Contra os rigores da vida.

Criança tem que ter nome  
Criança tem que ter lar  
Ter saúde e não ter fome  
Ter segurança e estudar.

## APÊNDICE D

### Proposta de intervenção didática



### Oficina 3



#### Objetivo

- Analisar os aspectos linguísticos da letra de uma canção;
- Confrontar situações em que aparece o R em posição de coda final com situações em que ele não aparece.



#### Organização

- 1 aula de 50min para o 1º momento
  - 2 aulas geminadas de 50min cada para o 2º momento
- Resolução das Atividades propostas individualmente.



#### A prática

- **1º momento**
  - Distribuir a letra de uma canção para os alunos;
  - Enquanto a música é reproduzida, pedir que os alunos completem as lacunas com as palavras que estão faltando de acordo com que forem ouvido. (informar que o processo será repetido ao final para que ele se certifique das respostas)
- **2º Momento:**
  - Distribuir a atividade 4 e pedir que eles respondam prestando atenção à pronúncia das palavras utilizadas na resolução.

#### Importante!

Ainda não será mencionado o conceito de apagamento do R em posição de coda final para que seja despertado primeiramente a consciência fonológica das palavras utilizadas nas atividades, propositalmente com casos de R nessa condição.

# Atividade 3

1. Preencha as lacunas com as palavras corretamente enquanto escuta a música.

## Texto 6

### Sujeito [Gusttavo Lima](#)

Do que adianta \_\_\_\_\_ meu número da agenda  
 Se você sabe que ele tá gravado dentro da sua memória?  
 Do que adianta \_\_\_\_\_ todas no fim de semana  
 Se na segunda feira vai se \_\_\_\_\_ a mesma história?

Você vai \_\_\_\_\_, se olhar no espelho  
 E aí vai \_\_\_\_\_ que existe um sujeito  
 Que você tenta e não consegue \_\_\_\_\_  
 Que não consegue \_\_\_\_\_.

E quando se \_\_\_\_\_ que não tem volta  
 Cê vai \_\_\_\_\_ voltar, faço uma aposta  
 Vai \_\_\_\_\_, por dentro, tão vazia  
 Vai \_\_\_\_\_ que era feliz e não sabia  
 Vai \_\_\_\_\_ espaço na sua cama  
 Mas vai \_\_\_\_\_ alguém pra dizer que te ama  
 Mas mesmo ele tendo mil defeitos  
 Ninguém te completava como aquele sujeito

Você vai \_\_\_\_\_, se olhar no espelho  
 E aí vai \_\_\_\_\_ que existe um sujeito  
 Que você tenta e não consegue \_\_\_\_\_  
 Que não consegue \_\_\_\_\_.

E quando se \_\_\_\_\_ que não tem volta  
 Cê vai \_\_\_\_\_, faço uma aposta  
 Vai \_\_\_\_\_, por dentro, tão vazia  
 Vai \_\_\_\_\_ que era feliz e não sabia  
 Vai \_\_\_\_\_ espaço na sua cama  
 Mas vai \_\_\_\_\_ alguém pra dizer que te ama  
 Mas mesmo ele tendo mil defeitos  
 Ninguém te completava como aquele sujeito

E quando se \_\_\_\_\_ que não tem volta  
 Cê vai \_\_\_\_\_, faço uma aposta  
 Vai \_\_\_\_\_, por dentro, tão vazia  
 Vai \_\_\_\_\_ que era feliz e não sabia  
 Vai \_\_\_\_\_ espaço na sua cama  
 Mas vai \_\_\_\_\_ alguém pra \_\_\_\_\_ que te ama  
 Mas mesmo ele tendo mil defeitos  
 Ninguém te completava como aquele sujeito

Não adianta \_\_\_\_\_ meu número da agenda.



Disponível em: <https://www.letras.mus.br/gusttavo-lima/sujeito/>

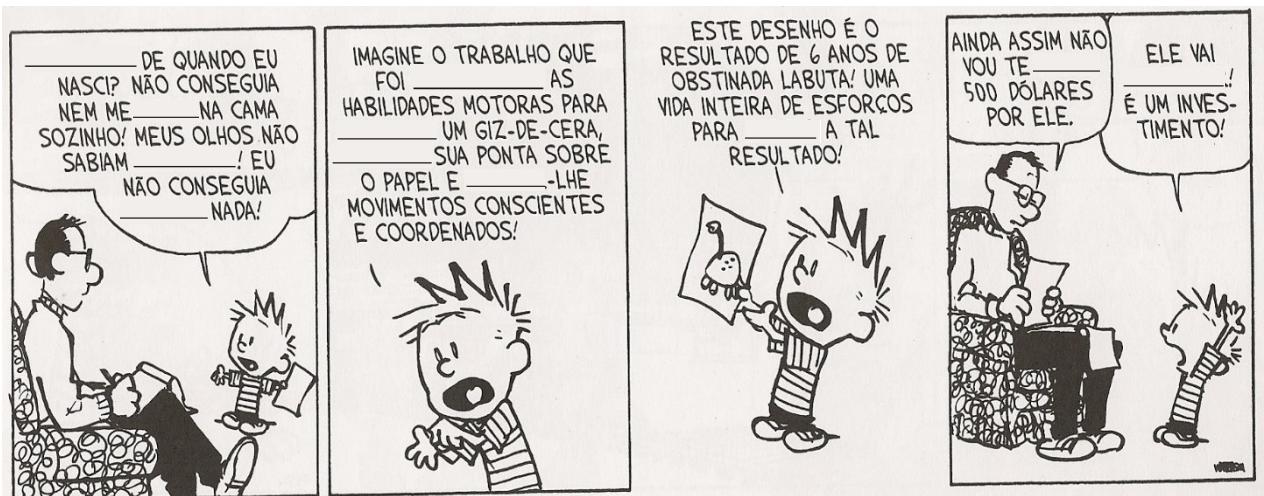
Acesso em: 19/03/2019

# Atividade 4

1. Complete as lacunas com a palavra adequada:

- a) Marise \_\_\_\_\_ chegando agora. (está – esta – estar)
- b) Meus amigos encontraram \_\_\_\_\_ mochila no pátio. (está – esta – estar)
- c) Amanhã vou \_\_\_\_\_ em Uberlândia, na casa de uma amiga. (está – esta – estar)
- d) Não consigo me decidir entre \_\_\_\_\_ calça ou aquela. (está – esta – estar)
- e) Quero \_\_\_\_\_ com você nos momentos bons e nos ruins. (está – esta – estar)
- f) \_\_\_\_\_ jovem \_\_\_\_\_ muito triste, parece \_\_\_\_\_ com depressão. (está – esta – estar)
- g) \_\_\_\_\_ logo, moça, a chuva está começando. (anda – andar)
- h) Você pode \_\_\_\_\_ mais rápido? Estou com pressa! (anda – andar)
- i) Preciso \_\_\_\_\_ mais e pesquisar melhor o preço desse tênis. (anda – andar)
- j) Gosto muito de \_\_\_\_\_ na praia pela manhã. (anda – andar)
- k) Ela sempre \_\_\_\_\_ aqui nessa praça? (anda – andar)
- l) No almoço vamos \_\_\_\_\_ bife com batata frita! (come – comer)
- m) Meu irmão \_\_\_\_\_ muito mais que eu. (come – comer)
- n) Nossa! Essa criança não para de \_\_\_\_\_. (come – comer)
- o) O que temos para \_\_\_\_\_ hoje? (come – comer)

2. Complete a tirinha com as formas adequadas das palavras do quadro.



Lembra / Lembrar vira / virar focaliza / focalizar faz / fazer	desenvolve / desenvolver segura / segurar coloca / colocar imprimi / imprimir	chega / chegar	paga / pagar valoriza / valorizar
---	--	----------------	--------------------------------------

## APÊNDICE E

### Proposta de intervenção didática



# Oficina 4



## Objetivo

- Despertar a consciência fonológica para os casos do R em posição de coda final.
- Apontar casos de apagamento de coda final nos textos da produção inicial e nas atividades das oficinas;



## Organização

- 2 aulas geminadas de 50min cada para o 1º momento
- 1 aula simples para o 2º momento: Aula dialogada.
- Resolução das Atividades propostas em duplas



## A prática

- **1º momento:**
  - Revisão sobre variação linguística;
  - Revisão sobre as formas nominais dos verbos, sobretudo o infinitivo, e a importância da escrita correta nas situações formais;
- **2º momento:**
  - Resolução das atividades 5 e 6 com ênfase no apagamento do R em posição de coda final.

**Importante!**

Fazer uma revisão sobre variação linguística e apontar a importância da escrita correta nas situações formais. Sem preocupação com os termos técnicos, apresentar casos de apagamento do R em posição de coda final e salientar para a grafia correta das palavras sob pena de mudança de sentido.

# Atividade 5

Leia atentamente os fragmentos dos textos produzidos em sala e aponte os casos de **apagamento do R** em posição de coda final que você encontrar.

Fragmento 1

Sujeito (Gusttavo Lima)

Do que adianta apaga meu número da agenda  
Se você sabe que ele tá gravado dentro da sua memória?  
Do que adianta toma todas no fim de semana  
Se na segunda feira vai se repeti a mesma história?

Você vai acorda, se olhar no espelho  
E aí vai lembra que existe um sujeito  
Que você tenta e não consegue esquecer  
Que não consegue esquecer.

E quando se tocar que não tem volta  
Cê vai quer voltar, faço uma aposta  
Vai rimbi, por dentro, tão vazia  
Vai ver que era feliz e não sabia  
Vai soltar espaço na sua cama  
Mas vai falla alguém pra dizer que te ama  
Mas mesmo ele tendo mil defeitos  
Ninguém te completava como aquele sujeito



Disponível em: <https://www.letras.mus.br/gusttavo-lima/sujeito>  
Acesso em: 19/03/2019

Fragmento 2

1 Em um dia ensolarado, uma menininha estava  
2 muito feliz, porque ela iria aprender a andar de  
3 bicicleta. Ela foi em várias lojas com seus pais  
4 atrás da sua bicicleta "dssonho". Até que ela en-  
5 tra em uma loja e vê uma bicicleta rosa com  
6 detalhes pretos, e naquela hora ela fala para seus  
7 pais: — É essa!!

Fragmento 3

1 Eu aprendi a andar de Bicicleta  
2 quando eu tinha 6 anos.  
3 Pequena e minha irmã ganhou de presente  
4 uma bicicleta. Hum... mais ninguém sabia  
5 andar de bicicleta. Então meu pai fui  
6 ajuda a gente aprender a andar de  
7 bicicleta. Hum, premiou minha irmã né

Fragmento 4

1 A um tempo atrás era bem  
2 pequena e minha irmã ganhou de presente  
3 uma bicicleta. Hum... mais ninguém sabia  
4 andar de bicicleta. Então meu pai fui  
5 ajuda a gente aprender a andar de  
6 bicicleta. Hum, premiou minha irmã né

Fragmento 5

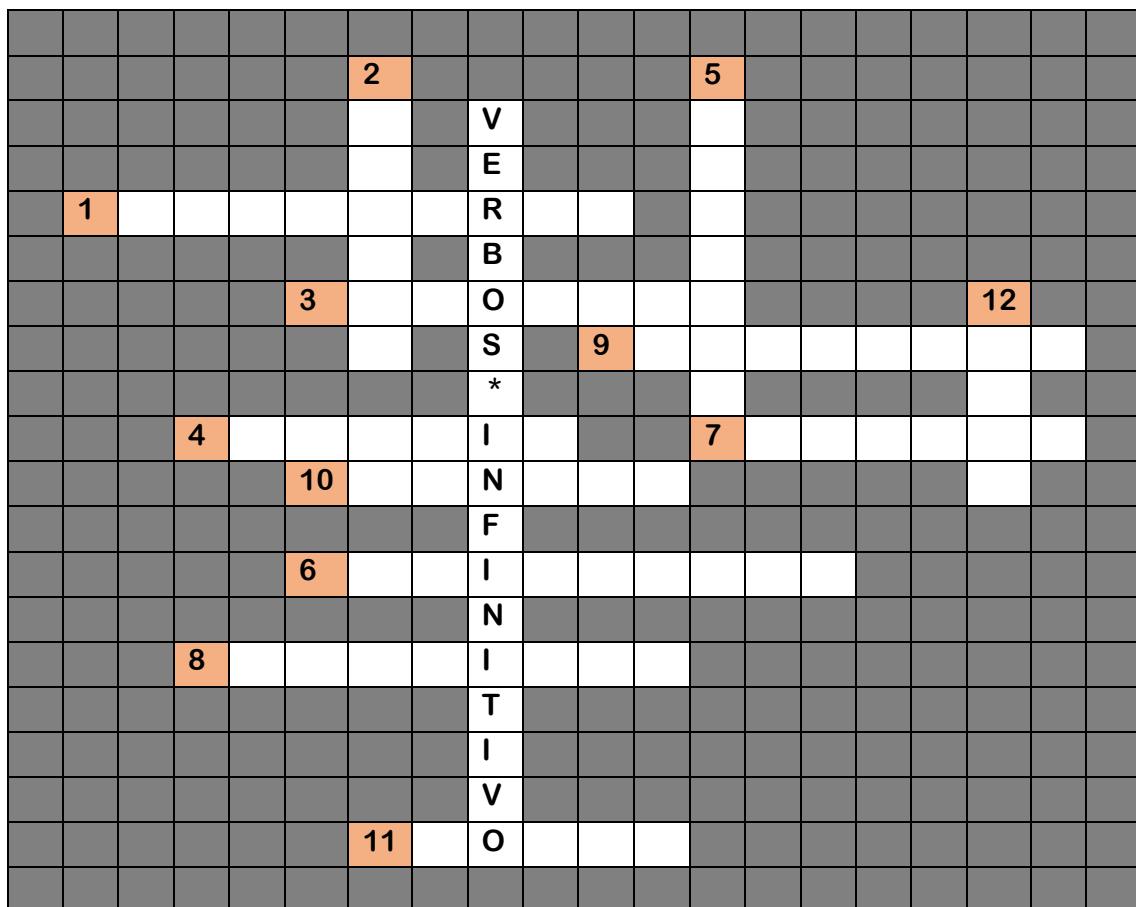
1 Quando eu ganhei minha bicicleta  
2 foi no dia do meu aniversário  
3 estava completando 6 anos e meu  
4 sonho era ter uma e que aquela  
5 dia minha mãe comprou e fez a  
6 supresa pra mim e que aquela itaie  
7 fiz aquela itaia que chorei de  
8 tanta felicidade.

# Atividade 6

## Cruzada

Transcreva na cruzadinha o verbo oculto de cada frase. Utilize o mesmo verbo em destaque na frase ao lado flexionado de forma correta:

- 1- O professor quer \_\_\_\_\_ o livro perdido. / O professor já **encontrou** o livro!
- 2- Hoje eu vou \_\_\_\_\_ no coral da igreja. / Ontem **cantei** também.
- 3- \_\_\_\_\_ cedo me deixa muito nervoso. / Não **acordo** muito tarde.
- 4- Quero chegar em casa logo para \_\_\_\_\_ mais cedo. / **Dormirei** bastante.
- 5- Preciso \_\_\_\_\_ onde coloquei os documentos novos. / Nunca **lembro** desses documentos.
- 6- Os atletas precisam se \_\_\_\_\_ muito bem. / Eu me **alimento** corretamente.
- 7- Não gosto de ver uma criança \_\_\_\_\_. / **Choro** junto com as crianças.
- 8 Vou \_\_\_\_\_ apenas a primeira página do trabalho. / Os colegas **imprimirão** o restante
- 9- O vento forte fez aquela velha árvore \_\_\_\_\_. / **Balança** tanto que quase cai
- 10- Você precisa \_\_\_\_\_ no seu futuro. / Estou **pensando** no meu.
- 11- \_\_\_\_\_ frutas e verduras é muito bom para a saúde. / **Comerei** sempre que puder.
- 12- Prometo lhe \_\_\_\_\_ pelo resto da minha vida. / Como te **amei** quando te conheci



## APÊNDICE F

### Proposta de produção textual Final

 <b>UFU</b> Universidade Federal de Uberlândia			 <b>ileel</b> INSTITUTO DE LETRAS E LINGUISTICA	
Escola: _____				
Sexo: Masculino <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/>		Idade: _____	Ano escolar: _____	Naturalidade: _____
				Data: _____ / _____ / _____
<b>Produção de Texto</b>				
 <p>Viagens em família geralmente são divertidas e nos rendem muitas lembranças!</p> <p>Escreva um texto narrativo que conte suas memórias em uma dessas aventuras!</p>				
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				

## APÊNDICE G

### Desempenho dos alunos nas produções iniciais e finais

Participante 001 - PI					
Verbo com Apagamento		Verbo com Hipercorreção (inserção de r final)		Palavra com R em posição de coda final	
Anda (andar)	1x	Dor (dó)	1x	Aprender	1x
Ajuda (ajudar)	1x	Cair (caí)	1x	Andar	1x
---		Aprendir (aprendi)	1x	---	
---		Praticar (prática)	1x	---	

Participante 001 - PF					
Verbo com Apagamento		Verbo com Hipercorreção (inserção de r final)		Palavra com R em posição de coda final	
Viaja (viajar)	1x	Viver (vive)	1x	dormir	1x
Come (comer)	1x	---		---	

Participante 002 - PI					
Verbo com Apagamento		Verbo com Hipercorreção (inserção de r final)		Palavra com R em posição de coda final	
---		Resolvir (resolvi)	1x	Andar	4x
---		Aprendir (aprendi)	2x	Ajudar	1x
---		---		Ter	1x

Participante 002 - PF					
Verbo com Apagamento		Verbo com Hipercorreção (inserção de r final)		Palavra com R em posição de coda final	
---		---		Viajar	1x
---		---		Visitar	2x
---		---		Fazer	1x
---		---		Divertir	1x

Participante 003 - PI					
Verbo com Apagamento		Verbo com Hipercorreção (inserção de r final)		Palavra com R em posição de coda final	
Anda (andar)	2x	---		Passar	1x
Bebe (beber)	2x	---		Subir	1x
Guia (guiar)	1x	---		Derrubar	1x

Participante 003 - PF					
Verbo com Apagamento		Verbo com Hipercorreção (inserção de r final)		Palavra com R em posição de coda final	
Passa (passar)	1x	---		Conhecer	1x
Toma (tomar)	1x	---		Lugar	1x

Participante 004 - PI					
Verbo com Apagamento		Verbo com Hipercorreção (inserção de r final)		Palavra com R em posição de coda final	
---		---		Cor	1x
---		---		Ir	1x

Participante 004 – PF					
Verbo com Apagamento		Verbo com Hipercorreção (inserção de r final)		Palavra com R em posição de coda final	
---		---		Ser	1x
---		---		Sair	1x
---		---		Parar	1x

Participante 005 - PI					
Verbo com Apagamento		Verbo com Hipercorreção (inserção de r final)		Palavra com R em posição de coda final	
---		Aprender (aprendi)	2x	Andar	5x
---		Decidir (decidi)	1x	Cair	1x
---		Seguir (segui)	1x	Aprender	1x
---		---		Tentar	1x
---		---		Saber	1x
---		---		Tirar	1x

Participante 005 - PF					
Verbo com Apagamento		Verbo com Hipercorreção (inserção de r final)		Palavra com R em posição de coda final	
---		---		Conhecer	3x
---		---		Mar	3x
---		---		Amanhecer	1x
---		---		Guardar	1x

Participante 006 - PI					
Verbo com Apagamento		Verbo com Hipercorreção (inserção de r final)		Palavra com R em posição de coda final	
Volta (voltar)	1x	Ser (se)	1x	Achar	1x
Levanta (levantar)	1x	---		Aprender	1x
Anda (andar)	1x	---		Andar	3x

Participante 006 - PF					
Verbo com Apagamento		Verbo com Hipercorreção (inserção de r final)		Palavra com R em posição de coda final	
---		Estar (está)	1x	Levar	1x
---		Recebir (recebi)	1x	Sair	1x
---		---		Ver	1x

Participante 007 - PI					
Verbo com Apagamento		Verbo com Hipercorreção (inserção de r final)		Palavra com R em posição de coda final	
---		---		Andar	2x

Participante 007 - PF					
Verbo com Apagamento		Verbo com Hipercorreção (inserção de r final)		Palavra com R em posição de coda final	
Viaja (viajar)	1x	---		Ir	1x

Participante 008 - PI					
Verbo com Apagamento		Verbo com Hipercorreção (inserção de r final)		Palavra com R em posição de coda final	
---		Pedir (pedi)	2x	Andar	5x
---		Cair (caí)	2x	Levar	1x
---		Decidir (decidi)	1x	Por	1x
---		---		Ir	3x
---		---		Trabalhar	1x
---		---		Fazer	1x

Participante 008 - PF					
Verbo com Apagamento		Verbo com Hipercorreção (inserção de r final)		Palavra com R em posição de coda final	
Conta (contar)	1x	---		Ter	1x
---		---		Por	1x
---		---		Ficar	2x
---		---		Melhor	1x
---		---		Viajar	1x
---		---		Passar	1x

Participante 009 - PI					
Verbo com Apagamento		Verbo com Hipercorreção (inserção de r final)		Palavra com R em posição de coda final	
---		---		Ter	1x
---		---		Pedalar	1x
---		---		Aprender	1x
---		---		Andar	1x
---		---		Pegar	1x
---		---		Cair	1x
---		---		Bater	1x
---		---		Tentar	1x

Participante 009 - PF					
Verbo com Apagamento		Verbo com Hipercorreção (inserção de r final)		Palavra com R em posição de coda final	
---		---		Viajar	1x
---		---		Ficar	1x
---		---		Morar	1x
---		---		Por	1x
---		---		Lugar	1x
---		---		Aproveitar	1x

Participante 010 - PI					
Verbo com Apagamento		Verbo com Hipercorreção (inserção de r final)		Palavra com R em posição de coda final	
---		---		Aprender	2x
---		---		Andar	2x
---		---		Empurrar	1x
---		---		Pegar	1x
---		---		Completar	1x
---		---		Largar	1x
---		---		Ser	1x

Participante 010 - PF					
Verbo com Apagamento		Verbo com Hipercorreção (inserção de r final)		Palavra com R em posição de coda final	
---		---		Viajar	3x
---		---		Passar	1x
---		---		Tiver	1x
---		---		Voltar	1x
---		---		Morar	1x
---		---		Dormir	1x
---		---		Comer	1x

Participante 011 - PI					
Verbo com Apagamento		Verbo com Hipercorreção (inserção de r final)		Palavra com R em posição de coda final	
---		---		Melhor	1x
---		---		Deixar	1x
---		---		Comer	2x
---		---		Falar	1x
---		---		Ter	2x
---		---		Fechar	2x
---		---		Por	1x

Participante 011 - PF					
Verbo com Apagamento		Verbo com Hipercorreção (inserção de r final)		Palavra com R em posição de coda final	
---		---		Descansar	1x
---		---		Por	2x
---		---		Melhor	1x
---		---		Amor	1x
---		---		Ir	1x
---		---		Dizer	1x
---		---		Divertir	1x

Participante 012 - PI					
Verbo com Apagamento		Verbo com Hipercorreção (inserção de r final)		Palavra com R em posição de coda final	
---		---		Aprender	1x
---		---		Andar	2x
---		---		Amor	1x
---		---		Tentar	1x
---		---		Parar	1x

Participante 012 - PF					
Verbo com Apagamento		Verbo com Hipercorreção (inserção de r final)		Palavra com R em posição de coda final	
---		---		Viajar	3x
---		---		Lugar	2x
---		---		Por	1x

Participante 013 - PI					
Verbo com Apagamento		Verbo com Hipercorreção (inserção de r final)		Palavra com R em posição de coda final	
Vê (ver)	2x	---		Sair	1x
---		---		Pedalar	1x

Participante 013 - PF					
Verbo com Apagamento		Verbo com Hipercorreção (inserção de r final)		Palavra com R em posição de coda final	
---		---		Lugar	1x
---		---		Interior	1x

Participante 014 - PI					
Verbo com Apagamento		Verbo com Hipercorreção (inserção de r final)	Palavra com R em posição de coda final		
---		Aprendir (aprendi)	1x	Menor	1x
---		---		Cair	1x
---		---		Aprender	2x
---		---		Machucar	1x
---		---		Maior	1x
---		---		Acelerar	1x
---		---		Andar	1x

Participante 014 - PF					
Verbo com Apagamento		Verbo com Hipercorreção (inserção de r final)	Palavra com R em posição de coda final		
---		Pedir (pedi)	1x	Estar	1x
---		---		Melhor	1x
---		---		Desesperador	1x
---		---		Ser	1x
---		---		Ir	1x
---		---		Mar	1x
---		---		Puxar	1x
---		---		Desesperar	1x
---		---		Conseguir	1x
---		---		Chegar	1x
---		---		Ver	1x

Participante 015 - PI					
Verbo com Apagamento		Verbo com Hipercorreção (inserção de r final)		Palavra com R em posição de coda final	
---		Conseguir (consegui)	1x	Andar	5x
---		Sair (saí)	1x	Acostumar	1x

Participante 015 - PF					
Verbo com Apagamento		Verbo com Hipercorreção (inserção de r final)		Palavra com R em posição de coda final	
---		---		Dançar	1x
---		---		Pular	1x
---		---		Bagunçar	1x
---		---		Jogar	1x
---		---		Ficar	1x
---		---		Comprar	1x

Participante 016 - PI					
Verbo com Apagamento		Verbo com Hipercorreção (inserção de r final)		Palavra com R em posição de coda final	
Anda (andar)	3x	Aprender (aprendi)	1x	Andar	1x
---		---		Ir	2x
---		---		Lugar	1x

Participante 016 - PF					
Verbo com Apagamento		Verbo com Hipercorreção (inserção de r final)		Palavra com R em posição de coda final	
Viaja (viajar)	1x	---		Fazer	1x
Leva (levar)	1x	---		Devolver	1x

Participante 017 - PI					
Verbo com Apagamento		Verbo com Hipercorreção (inserção de r final)		Palavra com R em posição de coda final	
---		---		---	

Participante 017 - PF					
Verbo com Apagamento		Verbo com Hipercorreção (inserção de r final)		Palavra com R em posição de coda final	
---		---		Tirar	1x
---		---		Visitar	1x
---		---		Chegar	1x

Participante 018 - PI					
Verbo com Apagamento		Verbo com Hipercorreção (inserção de r final)		Palavra com R em posição de coda final	
Ajuda (ajudar)	1x	Saber (sabe)	1x	Andar	3x
Chora (chorar)	1x	Cair (caí)	1x	Cair	1x
---		---		Empurrar	2x
---		---		Aprender	1x
---		---		Doer	1x

Participante 018 - PF					
Verbo com Apagamento		Verbo com Hipercorreção (inserção de r final)		Palavra com R em posição de coda final	
Se (ser)	2x	---		Viajar	2x
---		---		Ir	1x
---		---		Lembrar	1x
---		---		Chegar	1x
---		---		Comer	2x
---		---		Tomar	1x

Participante 019 - PI					
Verbo com Apagamento		Verbo com Hipercorreção (inserção de r final)		Palavra com R em posição de coda final	
---		---		Andar	3x
---		---		Começar	1x
---		---		Tentar	1x
---		---		Descobrir	1x
---		---		Perder	1x
---		---		Chamar	1x
---		---		Treinar	1x
---		---		Encontrar	1x

Participante 019 - PF					
Verbo com Apagamento		Verbo com Hipercorreção (inserção de r final)		Palavra com R em posição de coda final	
---		---		Viajar	1x

Participante 020 - PI					
Verbo com Apagamento		Verbo com Hipercorreção (inserção de r final)		Palavra com R em posição de coda final	
Anda (andar)	3x	---		Emprestar	1x
Fica (ficar)	1x	---		---	

Participante 020 - PF					
Verbo com Apagamento		Verbo com Hipercorreção (inserção de r final)		Palavra com R em posição de coda final	
Viaja (viajar)	2x	---		Ir	1x
Esquece (esquecer)	1x	---		Sair	1x
Despedi (despedir)	1x	---		---	

Participante 021 - PI					
Verbo com Apagamento		Verbo com Hipercorreção (inserção de r final)		Palavra com R em posição de coda final	
---		Cair (caí)	2x	Esquecer	1x
---		Subir (subi)	1x	Comprar	1x
---		---		Subir	1x
---		---		Dizer	1x
---		---		Cair	1x

Participante 021 - PF					
Verbo com Apagamento		Verbo com Hipercorreção (inserção de r final)		Palavra com R em posição de coda final	
---		Voltar (volta)		Rever	1x
---		---		Contemplar	1x
---		---		Por	1x
---		---		Voltar	1x
---		---		Chegar	1x
---		---		Percorrer	1x
---		---		Ver	1x

Participante 022 - PI					
Verbo com Apagamento		Verbo com Hipercorreção (inserção de r final)		Palavra com R em posição de coda final	
---		---		Perguntar	1x
---		---		Ensinar	1x
---		---		Aprender	1x
---		---		Andar	1x

Participante 022 - PF					
Verbo com Apagamento		Verbo com Hipercorreção (inserção de r final)		Palavra com R em posição de coda final	
---		---		Viajar	1x
---		---		Melhor	1x
---		---		Aprender	1x

Participante 023 - PI					
Verbo com Apagamento		Verbo com Hipercorreção (inserção de r final)		Palavra com R em posição de coda final	
---		---		Aprender	1x
---		---		Andar	1x
---		---		Inventar	1x
---		---		Empinar	1x
---		---		Parar	1x
---		---		Melhor	1x

Participante 023 - PF					
Verbo com Apagamento		Verbo com Hipercorreção (inserção de r final)		Palavra com R em posição de coda final	
---		---		Gastar	1x
---		---		Visitar	1x
---		---		Por	1x
---		---		Ver	1x
---		---		Comprar	1x
---		---		Divertir	1x

Participante 024 - PI					
Verbo com Apagamento		Verbo com Hipercorreção (inserção de r final)		Palavra com R em posição de coda final	
Anda (andar)	5x	Saber (sabe)	1x	---	
Ensina (ensinar)	3x	---		---	

Participante 024 - PF					
Verbo com Apagamento		Verbo com Hipercorreção (inserção de r final)		Palavra com R em posição de coda final	
---		Madrugadar (madrugada)	1x	Conhecer	1x
---		Minhar (minha)	3x	Dormir	1x
---		Quaser (quase)	1x	Bater	1x
---		---		Chegar	1x
---		---		Conhecer	1x
---		---		Fazer	1x
---		---		Por	1x
---		---		Ir	1x

Participante 025 - PI					
Verbo com Apagamento		Verbo com Hipercorreção (inserção de r final)		Palavra com R em posição de coda final	
Cair (caí)	1x	---		Andar	3x
---		---		Cair	1x

Participante 025 - PF					
Verbo com Apagamento		Verbo com Hipercorreção (inserção de r final)		Palavra com R em posição de coda final	
Banha (banhar)	1x	Sair ( saí )	2x	Viajar	1x
---		Vir ( vi )	1x	Assistir	1x
---		---		Passear	1x

Participante 026 - PI					
Verbo com Apagamento		Verbo com Hipercorreção (inserção de r final)		Palavra com R em posição de coda final	
Anda (andar)	1x	---		Andar	1x

Participante 026 - PF					
Verbo com Apagamento		Verbo com Hipercorreção (inserção de r final)		Palavra com R em posição de coda final	
---		---		Ver	1x
---		---		Por	1x
---		---		Falar	1x

Participante 027 - PI					
Verbo com Apagamento		Verbo com Hipercorreção (inserção de r final)		Palavra com R em posição de coda final	
---		---		Andar	1x

Participante 027 - PF					
Verbo com Apagamento		Verbo com Hipercorreção (inserção de r final)		Palavra com R em posição de coda final	
---		---		---	

Participante 028 - PI					
Verbo com Apagamento		Verbo com Hipercorreção (inserção de r final)		Palavra com R em posição de coda final	
---		---		Aprender	1x
---		---		Andar	3x
---		---		Comprar	1x
---		---		tentar	1x

Participante 028 - PF					
Verbo com Apagamento		Verbo com Hipercorreção (inserção de r final)		Palavra com R em posição de coda final	
---		---		Esperar	1x
---		---		Passar	2x
---		---		Abastecer	1x
---		---		Ir	1x

Participante 029 - PI					
Verbo com Apagamento		Verbo com Hipercorreção (inserção de r final)		Palavra com R em posição de coda final	
Testa (testar)	1x	Cair (caí)	1x	Andar	1x

Participante 029 - PF					
Verbo com Apagamento		Verbo com Hipercorreção (inserção de r final)		Palavra com R em posição de coda final	
---		Dormir (dormi)	1x	Ficar	1x
---		---		Voltar	1x
---		---		Formar	1x
---		---		Dormir	1x
---		---		Comer	1x
---		---		Pegar	1x

Participante 030 - PI					
Verbo com Apagamento		Verbo com Hipercorreção (inserção de r final)		Palavra com R em posição de coda final	
---		---		Dar	1x
---		---		Mostrar	1x
---		---		Pedir	1x
---		---		Ensinar	1x
---		---		Andar	4x
---		---		Ter	1x
---		---		Lugar	2x
---		---		Melhor	1x
---		---		Ir	1x
---		---		Quer	1x

Participante 030 - PF					
Verbo com Apagamento		Verbo com Hipercorreção (inserção de r final)		Palavra com R em posição de coda final	
---		---		Passar	1x
---		---		Jantar	1x
---		---		Ir	2x
---		---		Sair	1x
---		---		Tomar	1x
---		---		Deitar	2x
---		---		Dormir	1x
---		---		Escovar	1x
---		---		Tentar	1x
---		---		Tirar	1x
---		---		Ser	1x
---		---		Chover	1x
---		---		Assistir	1x