

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE HUMANIDADES
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

SANDRA CABRAL LOPES

**APAGAMENTO DO RÓTICO EM POSIÇÃO DE CODA SILÁBICA NA
ESCRITA DE ALUNOS DO 7º E 8º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Guarabira/PB

2015

SANDRA CABRAL LOPES

**APAGAMENTO DO RÓTICO EM POSIÇÃO DE CODA SILÁBICA NA
ESCRITA DE ALUNOS DO 7º E 8º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, em cumprimento aos requisitos parciais para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Área Temática: Linguagens e letramentos

Orientadora: Profa. Dra. Iara Ferreira de Melo
Martins

Guarabira/PB

2015

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

L324a Lopes, Sandra Cabral

Apagamento do rótico em posição de coda silábica na escrita de alunos do 7º e 8º anos do ensino fundamental [manuscrito] / Sandra Cabral Lopes. - 2015.

102 p.

Digitado.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2015.

"Orientação: Iara Ferreira de Melo Martins, Departamento de Letras".

1. Relação fala-escrita. 2. Apagamento do rótico. 3. coda silábica. I. Título.

21. ed. CDD 401

SANDRA CABRAL LOPES

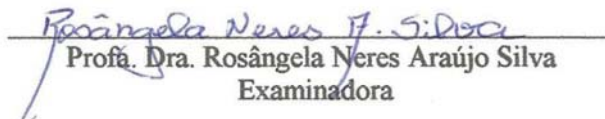
**APAGAMENTO DO RÓTICO EM POSIÇÃO DE CODA SILÁBICA NA
ESCRITA DE ALUNOS DO 7º E 8º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

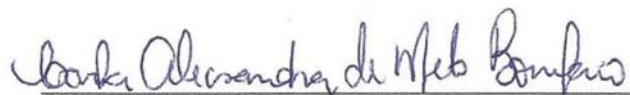
Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, em cumprimento aos requisitos parciais para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Aprovada em 27 de agosto de 2015

BANCA EXAMINADORA


Profª. Dra. Iara Ferreira de Melo Martins
Orientadora


Profª. Dra. Rosângela Neres Araújo Silva
Examinadora


Profª. Dra. Carla Alecsandra de Melo Bonifácio
Examinadora

Guarabira/PB

2015

AGRADECIMENTOS

A DEUS que me concede forças, coragem, determinação e sabedoria em todos os momentos. Sem ELE essa conquista não seria possível.

A Jordão, meu caríssimo esposo, pela paciência, amor, companheirismo, força, dedicação... a lista é infinita! Obrigada pelo apoio que sempre me deu para que eu conseguisse realizar esse sonho. Essa conquista é nossa, pois sua ajuda e compreensão foram fundamentais!

À professora Iara, minha orientadora, que me fez enxergar a riqueza dos estudos fonológicos, que me inspiraram na escolha do meu objeto de estudo. Serei eternamente grata pela sua orientação e compreensão em todas as etapas dessa pesquisa.

A Ana Cecília, minha filha, por alegrar a minha vida e me fazer sorrir nos momentos mais difíceis.

À minha mãe, Josefa Cabral, pelo apoio moral e incentivo prestados durante toda a minha vida. Por enxugar minhas lágrimas e me fazer erguer a cabeça quando eu achei que tudo estava perdido. Muito obrigada!!!

Aos familiares e amigos pelo incentivo.

Aos professores, amigos, e colegas que fizeram parte da minha trajetória no PROFLETRAS-UEPB. Obrigada pelo acolhimento e pelas ideias compartilhadas no meio acadêmico.

À CAPES pelo suporte financeiro durante todo o curso.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1: Visão geral da pesquisa.....	6
Quadro 2: Exercício de ordenação de palavras (PNAIC, 2013, p. 8)	22
Quadro 3: Exercício de segmentação silábica (PNAIC, 2013, p.11).....	23
Quadro 4: Exercício de consciência de rimas (<i>Ibidem</i> , p.15).....	23
Quadro 5: Exercício de consciência de rimas (<i>Ibidem</i> , p.19).....	24
Quadro 6: Exercício de consciência fonêmica (PNAIC, 2013, p.24)	25
Quadro 7: Fonemas consonantais do português brasileiro (SILVA, 2014, p. 37).	31
Quadro 8: As vogais da Língua Portuguesa (CÂMARA JR., 1977)	32
Quadro 9: Padrões silábicos do português (BISOL, 1996, p. 110).....	36
Quadro 10: Sistema de etiquetagem das produções textuais	55
Quadro 11: Exemplo de produção textual catalogada.....	57
Quadro 12: Exemplo de indecisão quanto à acentuação da palavra “água”	84
Quadro 13: Apreciação das hipóteses	85

FIGURAS

Figura 1: A escrita cuneiforme em seu início (baseado em Higounet, 2003, p. 32)	10
Figura 2: A escrita cuneiforme em seu início (baseado em Higounet, 2003, p. 33)	10
Figura 3: Evolução da escrita cuneiforme em (Higounet, 2003)	11
Figura 4: Hieróglifos (Higounet, 2003).....	12
Figura 5: O agregado lógico na escrita chinesa.....	12
Figura 6: Aparelho fonador (SILVA, 2014, p. 24).....	27
Figura 7: Cordas vocais (HORA, 2013, p. 4).....	28
Figura 8: Cavidade oral e cavidade nasal (<i>Ibidem</i> , p. 6)	29
Figura 9: Articuladores ativos e passivos (<i>Ibidem</i> , p. 6).....	29
Figura 10: Constituintes silábicos	36
Figura 11: Arquivamento do <i>corpus</i>	56

TABELAS

Tabela 1: Quantidade de alunos no turno Manhã	51
Tabela 2: Quantidade de alunos no turno Tarde	51
Tabela 3: Quantidade de participantes e produções textuais envolvidas na pesquisa	54
Tabela 4: O rótico em relação ao ano escolar.....	60
Tabela 5: O rótico em relação ao sexo do informante.....	61
Tabela 6: Adição e transposição do –R em relação ao sexo do informante	63

Tabela 7: Adição/transposição em relação à extensão do vocábulo e à posição no vocábulo	64
Tabela 8: O rótico em relação à classe gramatical	65
Tabela 9: A classe gramatical e o rótico	67
Tabela 10: O rótico e a posição da palavra	67
Tabela 11: A posição da palavra e o rótico	68
Tabela 12: Apagamento em relação à classe de palavras e à posição no vocábulo	69
Tabela 13: Adição e transposição do -R em relação à posição da palavra	69
Tabela 14: A extensão da palavra e o rótico	70
Tabela 15: Apagamento em relação à extensão do vocábulo e à posição no vocábulo	72
Tabela 16: O rótico e o contexto precedente	73
Tabela 17: O apagamento do -R após a proposta de intervenção	82

GRÁFICOS

Gráfico 1: O rótico em relação à escolarização	60
Gráfico 2: O rótico em relação à variável sexo	62
Gráfico 3: O rótico em relação à variável classe gramatical	66
Gráfico 4: O rótico em relação à variável extensão da palavra	71

RESUMO

No ensino de Língua Portuguesa como língua materna, é comum encontrarmos, em diferentes graus de escolaridade, a influência da fala na escrita, seja nos aspectos textuais-discursivos, seja nos aspectos morfosintáticos e ortográficos. Dessa forma, neste trabalho buscamos investigar a interferência da fala na escrita de alunos do 7º e 8º anos do EF, matriculados em uma escola da rede pública do município de Guarabira-PB, por meio do apagamento do rótico em posição de coda silábica. Nosso propósito é evidenciar os contextos linguísticos e extralinguísticos favoráveis à realização ou não do segmento consonantal –R no final das sílabas. O *corpus* é constituído de 88 produções textuais, sendo 44 elaboradas antes e 44 após uma proposta de intervenção pedagógica. São considerados, como grupos de fatores que interferem ou não no apagamento do –R, o grau de escolarização, o sexo, a classe de palavras, a posição na palavra, a extensão da palavra e o contexto precedente. Como condicionadores ao apagamento do rótico, os resultados apontam as variáveis ano escolar (7º ano), classe de palavras (verbo), posição na palavra (final), extensão do vocábulo (palavra não monossilábicas) e contexto precedente (vogais altas e vogal baixa). Ainda foi possível perceber, a partir de uma proposta de intervenção considerando esses resultados, que um trabalho sistemático que atente, dentre outros fatores, para o trabalho com a consciência fonológica torna-se produtivo no contexto de ensino das especificidades ortográficas da língua portuguesa. Como base teórica, consideramos os estudos fonético-fonológicos (BISOL, 2005; SILVA, 2014, 2011; HORA e PEDROSA, 2012; CÂMARA Jr., 2008), os estudos da sociolinguística variacionista e educacional (BAGNO, 2007; LABOV, 1992; BORTONI-RICARDO, 2004, 2005) e noções relacionadas aos processos envolvidos na aquisição e desenvolvimento da escrita, incluindo as implicações da fala na escrita ao longo da escolarização (SCLIAR-CABRAL, 2013; MARCUSCHI e DIONISIO, 2007; STAMPA, 2009; FERREIRA e TEBEROSKY, 1999).

Palavras-chave: Relação fala-escrita. Apagamento do rótico. Coda silábica.

ABSTRACT

In the process of teaching the Portuguese language as a mother tongue in Brazil, it is common to find, in different educational levels, the influence of speech in writing, whether on textual-discursive aspects, or on morphosyntactic and orthographic aspects. Thus, in this study we investigate the interference of speech in 7th and 8th grade students' writing, enrolled in a public school in Guarabira-PB, with a focus on the elision of the rhotic in syllable codas. The aim is to show the linguistic and social factors favorable to the realization/elision of the consonantal segment -R at the end of syllables. The *corpus* consists of 88 texts, 44 written before and 44 written after an educational intervention. As the factor groups which may interfere on the elision of -R, we consider educational level, sex, word class, position of -R in the word, length of the word and precedent context. As conditioners to rhotic elision, the results point out the variables school level (7th grade), word class (verb), position in the word (ending), length of the word (non-monosyllables), and precedent context (high and low vowels). It was still possible to see, from an educational intervention considering these results, that a systematic work paying attention to the phonological consciousness turns to be productive in the context where orthographic specificities of the Portuguese language are taught. The work is based on three main areas of theoretical studies: phonetics/phonology (BISOL, 2005; SILVA, 2014, 2011; HORA & PEDROSA, 2012; CÂMARA Jr., 2008), variational and applied sociolinguistics (BAGNO, 2007; LABOV, 1992; BORTONIRICARDO, 2004, 2005) and notions related to the processes involved in the acquisition and development of the writing system, including the implications of speech in writing over the course of schooling (SCLIAR-CABRAL, 2013; MARCUSCHI & DIONISIO, 2007; STAMPA, 2009; FERREIRA & TEBEROSKY, 1999).

Key-words: Speech-writing relation. Rhotic elision. Syllabic coda.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 – ALFABETIZAÇÃO E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA.....	8
1.1 Evolução dos sistemas de escrita.....	8
1.2 Uma visão geral da alfabetização no contexto brasileiro.....	14
1.3 Métodos de alfabetização e aquisição da escrita.....	17
1.4 Consciência fonológica e o aprendizado da escrita.....	21
CAPÍTULO 2 – FONÉTICA E FONOLOGIA: SUBSÍDIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA.....	26
2.1 Fonética.....	26
2.2 Fonologia.....	32
2.3 A Sílabas.....	35
2.4 Os princípios da sociolinguística variacionista e o ensino de Língua Materna.....	38
2.5 Processos fonológicos segmentais na aquisição da linguagem.....	41
2.5.1 <i>Apagamento</i>	42
2.5.2 <i>Adição</i>	43
2.5.3 <i>Transposição</i>	44
2.5.4 <i>Substituição</i>	45
CAPÍTULO 3 – TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....	47
3.1 Classificação da pesquisa.....	47
3.2 Contexto empírico da pesquisa.....	49
3.3 Formação do <i>corpus</i>	51
3.3.1 <i>A escolha dos participantes</i>	53
3.3.2 <i>Catálogo dos dados</i>	54
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	58
4.1 Os condicionadores extralinguísticos.....	59
4.2 Os condicionadores linguísticos.....	65
4.2.1 <i>Classe gramatical</i>	65
4.2.2 <i>Posição na palavra</i>	67

4.2.3 Extensão da palavra.....	70
4.2.4 Contexto precedente.....	72
4.3 Considerações do capítulo.....	74
CAPÍTULO 5 – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	76
5.1 A proposta de intervenção.....	76
5.2 Aplicação da intervenção e descrição da aula.....	79
5.3 Resultados.....	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS.....	88
ANEXOS.....	92

INTRODUÇÃO

Os aspectos relacionados à aquisição e desenvolvimento da escrita têm sido alvo de investigações de um vasto número pesquisas (SCLIAR-CABRA, 2013; MORAIS, 2012; OLIVEIRA, 2005; ALVARENGA e OLIVEIRA, 1997). Vários questionamentos são elaborados em torno do tema: quais são as capacidades e habilidades que o aprendiz deve dominar ao longo do seu aprendizado da escrita? Qual o método mais eficiente para alfabetizar? Qual é a explicação para o fracasso escolar na escrita? Como explicar linguisticamente os desvios ortográficos na escrita dos alunos nos anos iniciais e finais da educação básica?

Na tentativa de responder esses e outros questionamentos, teorias e conceitos linguísticos predominam nas pesquisas em torno do tema abordado. Entre essas teorias, a relevância prevalece sobre os aspectos fonético-fonológicos e sociais da linguagem, o que movimenta pesquisas na área da Fonologia e da Sociolinguística Educacional/Aplicada (MOLLICA, 2003, 2004; BORTONI-RICARDO, 2004).

O surgimento dessas teorias está baseado nas correntes linguísticas do gerativismo e do estruturalismo em meados dos séculos XX. Tanto a fonética quanto a fonologia são áreas que estudam o mesmo objeto: os sons da fala. Entretanto, esse mesmo objeto é abordado sob diferentes pontos de vista em ambas as teorias: a fonética descreve os sons da fala, enquanto que, a fonologia se interessa pela interpretação, explicação e função desses sons (CAGLIARI & CAGLIARI, 2006). Quanto aos estudos da sociolinguística variacionista, esta tem como alvo estabelecer o caráter social e evolutivo da língua (MEILLET, 1921 *apud* COELHO, 2010).

Diante disso, é importante ressaltar as contribuições teórico-metodológicas que essas áreas da linguística proporcionam para o aprendizado do código escrito. Das muitas contribuições, destaca-se o estudo da relação entre sons da língua e o sistema ortográfico de

escrita e, ainda, a variação linguística e suas implicações para o ensino de língua portuguesa. Esses fatores trazem uma importante conclusão: no processo de aquisição da escrita, o aprendiz toma como ponto de partida sua própria fala. Nessa fase, é comum a ocorrência de desvios ortográficos, os quais são decorrentes de diversos fatores, tais como: (1) o conhecimento insuficiente das convenções que regem a língua escrita e, (2) a interferência das regras fonológicas e morfossintáticas dialetais do contexto sociocultural do aluno na aprendizagem do código escrito (BORTONI-RICARDO, 2005). Esses fatores, como podemos perceber, são de ordem estrutural e social da linguagem.

Haja vista, muitas vezes, o desconhecimento dos educadores sobre esses fenômenos, ocorre uma série de conclusões equivocadas que são transmitidas por meio de métodos didáticos aos aprendizes como, por exemplo: (1) há uma relação biunívoca entre grafema e fonema no sistema alfabético; (2) se escreve como se fala ou há uma norma padrão estabelecida que deve ser utilizada por todos os falantes do português brasileiro. Nesse último caso, é muito comum a repulsa e o desrespeito da escola diante da variedade linguística praticada pelo aluno. Ou seja, essa variedade quando transposta para a escrita é vista pela escola como “erro”, uma vez que não corresponde à norma padrão da língua imposta pela cultura dominante e que deve obrigatoriamente ser ensinada na escola.

O ensino da norma padrão não está aqui sendo desconsiderado; o problema está nas atitudes preconceituosas e no desrespeito emitido pela escola às variantes linguísticas do aluno pelo fato de não corresponderem à norma culta. Como afirma Bortoni-Ricardo (2005, p. 15):

Os alunos que chegam à escola falando ‘nós chegemu’, ‘abrido’ e ‘ele drome’, por exemplo, têm que ser respeitados e ver valorizadas as suas peculiaridades linguístico-culturais, mas têm o direito inalienável de aprender as variantes de prestígio dessas expressões. Não se lhes pode negar esse conhecimento, sob pena de se fecharem para eles as portas, já estreitas, da ascensão social. O caminho para uma democracia é a distribuição justa de bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante.

Dessa forma, devemos compreender os ‘erros’ ortográficos de nossos alunos como elaboração de hipóteses na construção do aprendizado da escrita. Por outro lado, devemos reconhecer que a fonologia como ciência linguística oferece uma explicação diferente do

senso comum – que trabalha com a noção de “erro” – para os desvios detectados na escrita de alunos em fase de alfabetização e, até mesmo, ao longo de toda a educação básica. A fonologia parte da noção de processos fonológicos ou metaplasmos denominados pela linguística como ações que acrescentam, suprimem ou transpõem fonemas em uma dada palavra (SILVA, 2011). Como exemplos, podemos citar os seguintes casos: **a) apagamento:** xícara > xicra, amar > ama{ø} / ouro > o{ø}ro; **b) adição:** arroz > arroiz/ lembrar > alembrar; **c) transposição:** semper > sempre/ parteleira > prateleira e **d) substituição:** dedo > tetu/ sujeira > suxeira. Esses fenômenos são abordados como naturais inatos e universais, pois são limitações com as quais as crianças nascem e vão superando à medida em que vão convivendo com a língua (YAVAS; HERNANDORENA; LEMPRECHT, 1991).

Nos anos iniciais de escolarização, esse aspecto é bastante evidente, pois as crianças, ao adentrarem na escola, já dominam a fala de sua comunidade a qual influencia no aprendizado da escrita e, portanto, colaboram para os desvios da norma padrão. No entanto, caso detectado em séries mais avançadas, isso já pode ser identificado como um problema que deve ser considerado na tentativa de suprimir. E, claro, para que se evite o surgimento desse problema, deve-se haver um trabalho atento por parte do professor ainda nos anos iniciais do ensino básico.

Tomando como parâmetro as reflexões acerca das explicações linguísticas sobre os problemas de escrita de alunos, encaminhamos o foco do nosso estudo para a análise do **apagamento do rótico em posição de coda silábica** evidenciados na escrita de alunos matriculados no 7º e 8º anos do ensino fundamental (doravante EF).

Haja vista a conscientização das contribuições teórico-metodológicas da linguística para o entendimento dos procedimentos que orientam o aprendizado da escrita, citamos como aspectos significativos para a justificativa da nossa pesquisa os seguintes fatores:

- i. A partir de experiências atuando como professora de língua portuguesa nos anos iniciais e finais do EF tive a oportunidade de verificar constantemente esses desvios ortográficos na escrita de alunos. Portanto, só recentemente, a partir do interesse pelos estudos fonético-fonológicos e sociolinguísticos, percebi que se torna imprescindível o conhecimento e as vantagens desses

estudos para a conscientização dos educadores na apreensão da complexidade que norteia os processos notacionais do sistema de escrita da língua portuguesa.

- ii. Segundo, como já mencionamos, o problema mais evidente é o fato desses processos serem considerados pela escola como ‘erros’ e não como interferência da variedade sociolinguística do aluno ou mesmo tentativas de criação e testagem de hipóteses das quais os aprendizes lançam mão a fim de evoluir no processo de aquisição da linguagem escrita.
- iii. Por último, constatamos que, em virtude do desconhecimento de alguns professores sobre as estratégias que norteiam o aprendizado/aquisição da língua escrita, há um constante aumento nos índices gerais de analfabetismo funcional (com o agravamento de desvios ortográficos na escrita) e, conseqüentemente, um grande atraso na consolidação da alfabetização que empreende os anos iniciais e finais de escolarização. Na tentativa, pois, de superar essa problemática, há uma necessidade no aumento de pesquisas acadêmicas, publicações bibliográficas e projetos governamentais direcionados para os estudos e apreensão dos princípios que norteiam o aprendizado da escrita.

Com a exposição dessas problemáticas, compreendemos a relevância da nossa pesquisa pelos principais fatores: por um lado, contribui no aumento de pesquisas sobre a superação dos problemas relacionados à escrita baseados na ortografia; e, principalmente, por outro lado, oferece uma visão científica, baseada na sociolinguística, para o repensar das avaliações preconceituosas de professores sobre as interferências da variedade dialetal do aluno no seu processo de escrita.

Diante do problema revelado, esta pesquisa tem como objetivo principal investigar a interferência da fala na escrita de alunos do 7º e 8º anos do EF, matriculados em uma escola da rede pública municipal do município de Guarabira-PB, por meio do apagamento do rótico em posição de coda silábica.

Assim, para dar suporte ao nosso objetivo geral, propomos os seguintes objetivos específicos:

- Mapear as variáveis linguísticas e extralinguísticas relacionadas ao apagamento do rótico em posição de coda silábica na escrita dos alunos envolvidos na pesquisa;
- Propor meios para superação das dificuldades na escrita centradas no apagamento do rótico em final de sílaba;
- Explicar sobre a importância da consciência fonológica no processo de minimização dos desvios ortográfico provenientes da fala;
- Apresentar os princípios norteadores da complexidade do processo de alfabetização e aquisição da linguagem escrita.

Diante dos objetivos apresentados, são consideradas as seguintes hipóteses de pesquisa, provenientes das leituras de trabalhos já relacionados direcionados ao fenômeno aqui estudado, como, por exemplo, Mollica (2003), Costa (2013), Sousa (2009), Ribeiro (2013):

1. O avanço dos alunos do 7º para o 8º ano do ensino fundamental proporciona uma redução do apagamento do grafema -R em coda silábica na escrita;
2. Diferentemente dos meninos, as meninas tendem a fazer um uso mais criterioso da norma padrão, evitando, assim, o processo de apagamento do -R em posição de coda silábica;
3. A classe de palavras dos verbos favorece o apagamento do -R, se comparado com outras classes (como, por exemplo, substantivos, adjetivos, advérbios e conjunções);
4. O apagamento do grafema -R se dá mais na posição final das palavras;
5. Quanto mais extensa for a palavra, maior a probabilidade de apagamento do -R.
6. O contexto precedente com vogal alta (se comparado com a vogal baixa e as vogais médias) é mais propício ao apagamento do segmento consonantal -R.
7. Exercícios elaborados para o desenvolvimento da consciência fonológica contribuem para a redução do apagamento do -R em coda silábica.

Dessa forma, o Quadro 1, a seguir, oferece uma visão geral do que está envolvido nesta dissertação:

Quadro 1: Visão geral da pesquisa

OBJETIVOS	OBJETO DE ANÁLISE	FONTE DE DADOS	MÉTODO DE ANÁLISE	TEORIA(S) LINGUÍSTICA(S)
<ul style="list-style-type: none"> • Investigar a interferência da fala na escrita de alunos do 7º e 8º anos do EF, matriculados em uma escola da rede pública municipal do município de Guarabira-PB, por meio do apagamento do rótico em posição de coda silábica. • Mapear as variáveis linguísticas e extralinguísticas relacionadas ao apagamento do rótico em posição de coda silábica na escrita dos alunos envolvidos na pesquisa; • Propor meios para superação das dificuldades na escrita centradas no apagamento do rótico em final de sílaba; • Explicar sobre a importância da consciência fonológica no processo de minimização dos desvios ortográfico provenientes da fala; • Apresentar os princípios norteadores da complexidade do processo de alfabetização e aquisição da linguagem escrita. 	O apagamento do rótico em posição de coda silábica.	Produções textuais de alunos do 7º ano e do 8º ano do Ensino Fundamental	Descrição e explicação das variáveis favoráveis à realização ou não do grafema -R; intervenção no contexto pesquisado.	Aspectos fonético-fonológicos da língua portuguesa (BISOL, 2005; SILVA, 2014, 2011; CAGLIARI, 1981, 2002; CÂMARA JR., 2008; SCLiar-CABRAL, 2003 e HORA, D. & PEDROSA, 2012); Alfabetização e escrita (SOARES, 2013; SCLiar-CABRAL, 2013; MARCUSCHI, 2010; FARACO, 2010);

De acordo com a organização estrutural nossa dissertação consiste em cinco capítulos: (1) No primeiro capítulo (*Alfabetização e aquisição da linguagem escrita*), pretende-se, através de uma revisão teórica, contextualizar o quadro da alfabetização no Brasil, com ênfase sobre os métodos de alfabetização e a evolução dos sistemas de escrita e discutir os princípios da sociolinguística variacionista no ensino de língua materna, enfatizando a aprendizagem da escrita a partir dos métodos que privilegiam a consciência fonológica; (2) O segundo capítulo tem o propósito de expor, de forma geral, as principais contribuições dos estudos da fonética e fonologia para o ensino de língua materna. Assim, serão discutidas as principais noções e conceitos dessa teoria: sistema consonantal, sistema

vocálico, sílabas e processos fonológicos. Além disso, ainda, esses conceitos serão associados à sociolinguística, que viabiliza uma análise e discussão mais estruturada do nosso objeto de estudo; (3) o terceiro capítulo, de natureza metodológica, tem por finalidade situar a pesquisa na área das ciências humanas, contextualizar o nosso ambiente de pesquisa e detalhar os instrumentos utilizados no ato de coleta e descrição dos dados constituintes do *corpus*; (4) exibir os resultados dos dados coletados através de tabelas e gráficos e demonstrar/explicar, com base nas noções conceituais e teóricas apresentadas no primeiro e segundo capítulos, os fatores que colaboram para a ocorrência do apagamento do rótico em posição de coda silábica e (5) por fim, a partir da observação e análise dos dados coletados no capítulo 4, pretendemos oferecer uma proposta de intervenção pedagógica para uma possível solução do problema detectado.

CAPÍTULO 1 – ALFABETIZAÇÃO E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

Este capítulo está dividido em quatro seções. Na primeira, *Evolução dos sistemas de escrita*, pretendemos refletir sobre o surgimento e a evolução da escrita dentro dos aspectos culturais da humanidade. Na segunda, *Uma visão geral da alfabetização no contexto brasileiro*, demonstramos, brevemente, o quadro da alfabetização e os meios para superar os altos índices de analfabetismo persistentes no Brasil. Já na terceira, *Métodos de alfabetização e aquisição da escrita*, apresentamos os principais métodos de alfabetização e suas (não) contribuições para a alfabetização. E, por fim, na última seção, *Consciência fonológica e o aprendizado da escrita*, traçamos uma exposição sobre o conceito de consciência fonológica e os seus níveis a serem trabalhados para o aprendizado/desenvolvimento da linguagem escrita. Essa contextualização acerca da alfabetização e aquisição da linguagem escrita é importante porque permite um entendimento de fatores que interferem no aprendizado do sistema de escrita alfabético como, por exemplo, os fenômenos de cunho fonético-fonológicos inerentes a essa etapa, os quais serão apresentados ao longo desse trabalho.

1.1 Evolução dos sistemas de escrita

Hockett (1972), considerando uma definição comunicativa de língua, elenca 15 propriedades que a definem e, portanto, a distinguem de qualquer outro código de comunicação. Dentre essas propriedades da língua está o caráter da evanescência, relacionado ao fato de todos os enunciados produzidos serem logo perdidos no tempo. Isso é, inclusive, um dos aspectos que tornam, se não impossível, pelo menos difícil a resposta à pergunta sobre a origem da linguagem (afinal, é recente o fato de podermos gravar a voz).

No entanto, dada a complexidade de diversas culturas humanas, que passaram a envolver assuntos administrativos e políticos, por exemplo, passou-se a ter a necessidade de “driblar” a propriedade da evanescência. Nesse sentido, surgiram os sistemas de escrita. Como destaca Faraco (2012, p. 53-54):

Os estudiosos destacam que o surgimento da escrita acompanhou o surgimento de sociedades humanas mais complexas, com atividades produtivas e comerciais extensivas e com poder estatal estruturado. [...] Progressivamente (e sob determinadas demandas práticas), a humanidade percebeu que podia também desenhar a linguagem verbal, ou seja, transpô-la para uma superfície e fixar seu caráter efêmero e evanescente.

Segundo Crystal (1987), para se entender os diversos tipos de escrita, pode-se começar dividindo-os em dois grupos: aqueles que demonstram a relação entre os símbolos e os sons da língua (sistemas fonológicos) e aqueles que não demonstram essa relação (sistemas não fonológicos).

Dentro dos sistemas não fonológicos estão incluídas as escritas pictográfica, ideográfica, cuneiforme, hieroglífica e logográfica.

Na escrita pictográfica, os pictogramas fornecem uma imagem dos objetos assim como eles existem na realidade. Nesse caso, por exemplo, o desenho da cabeça de um boi representava um boi, linhas onduladas representava o mar etc. Para esse tipo de escrita, não havia a necessidade de se desenhar o objeto exatamente como ele era, mas se deveria ter algo que pudesse ser lido. Como formas de pictogramas atuais, uma placa com o desenho de um homem e uma pá indicando que há trabalhadores em um certo trecho de estrada. O pictograma constitui o mais antigo sistema de escrita (CRYSTAL, 1987, p. 197). É questionável, no entanto, o fato de os pictogramas constituírem um sistema de escrita, pois trata-se de uma escrita em estado “zero” (ainda não possui a complexidade de um sistema de escrita).

A escrita ideográfica representa um desenvolvimento da escrita pictográfica. Aos ideogramas passam a ser associados significados convencionais, não havendo mais a estreita relação entre os traços do desenho e o objeto representado. A partir disso, a forma de um objeto já não pode mais ser tida como uma representação pictórica de um objeto específico.

Em função disso, os ideogramas podiam representar coisas que dificilmente teriam uma representação imagética, como, por exemplo, sentimentos e ações.

A escrita cuneiforme foi desenvolvida pelos sumérios. Esse nome é recebido em referindo à técnica utilizada para fazer os símbolos, que era por meio de uma cunha em tabuletas de argila. Esse tipo de escrita, de início, mantinha traços pictográficos, assim como pode ser visto na figura seguinte:

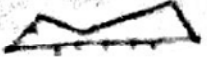
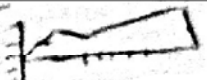
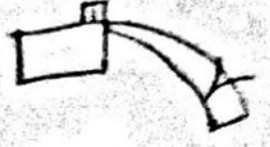
	homem
	rei
	arado

Figura 1: A escrita cuneiforme em seu início (baseado em Higounet, 2003, p. 32)

Esse sistema de representação, no entanto, vai-se tornando complexo. Um dos elementos que tornam a representação complexa é o “agregado lógico” (ou seja, o sistema vai ganhando vida própria, regras próprias), como pode ser visto no quadro abaixo, em que as duas formas que antes representavam “homem” e “arado” são agregadas para formar o referente “lavrador”. Da mesma forma, torna-se comuns, também, desenhos representando mais de uma palavra pertencente a um mesmo campo semântica, como por exemplo, o desenho que pode representar “astro”, “ceu” e “deus” (ver Figura 2).

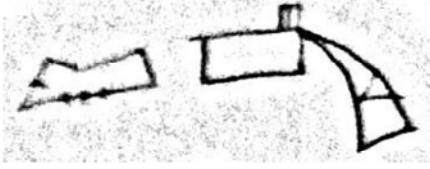

	lavrador
	astro, céu, deus

Figura 2: A escrita cuneiforme em seu início (baseado em Higounet, 2003, p. 33)

Esse sistema de escrita se tornou cada vez mais complexo, a ponto de representar sílabas e marcar traços fonéticos (CRYSTAL, 1987). A Figura 3, a seguir, demonstra esta evolução.

























	Warka	Djemdet Nasr	Cuneiforme primitivo	Cuneiforme clássico
<i>cabeça</i>				
<i>mulher</i>				
<i>astro céu deus</i>				
<i>sol dia</i>				
<i>peixe</i>				
<i>boi</i>				

Figura 3: Evolução da escrita cuneiforme em (Higounet, 2003)

A escrita hieroglífica, por outro lado, refere-se à escrita egípcia; etimologicamente, “hieró-” significa “sagrado” e “-glifo” significa “gravar”. Isso significa dizer que era uma escrita considerada sagrada, passível de interpretação apenas por pessoas especiais. Aqui, surge o aspecto de superioridade da escrita (a escrita como privilégio de poucos), pois não é uma escrita para ser lida facilmente. Em sua gênese, é uma escrita feita para ser complexa e de difícil interpretação. De certo modo, herdamos esse aspecto; até hoje a escrita tem, em sua essência, uma certa dificuldade e é privilégio não de todos (lembrar que nem todos os brasileiros, por exemplo, são letrados). A Figura 4 demonstra exemplifica a escrita hieroglífica:

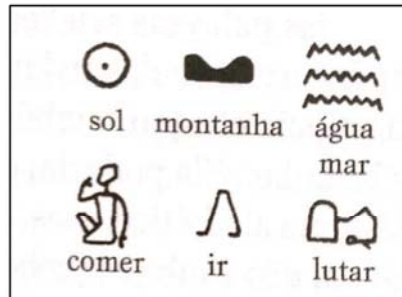


Figura 4: Hieróglifos (Higounet, 2003)

A escrita hieroglífica, aos poucos, foi se desenvolvendo, a ponto de usar, depois dos desenhos das palavras, fonogramas e determinativos (ou seja, desenhos específicos para a notação de consoantes abstraídas de palavras monossilábicas), para assim haver um domínio da complexidade adquirida pelo sistema. Dessa forma, os desenhos que representavam as palavras “ir” e “água”, por exemplo, passaram a representar, respectivamente, os sons [k] e [s]. Essa escrita ainda ganha contornos mais livres e simplificados de seus desenhos, para, assim, ser mais rápida; daí surgirem as escritas chamadas “hierática” e “demótica”, ainda conservando a notação das consoantes (HIGOUNET, 2003). Assim, a escrita começa a se tornar um sistema independente, com suas regras próprias.

A escrita logográfica, por seu turno, é aquela em que os grafemas representam a palavra como um todo ou partes dela (morfemas). Como exemplo desse tipo de escrita, podemos apontar o chinês e o *kanji* japonês. Apesar desse tipo de escrita derivar da escrita ideográfica, os seus grafemas são mais corretamente nomeados de logogramas (e não ideogramas), visto que se referem a unidades linguísticas, e não diretamente a conceitos ou coisas (CRYSTAL, 1987). A escrita logográfica também possui suas próprias regras, seus próprios agregados lógicos, como exemplifica a figura seguinte, tomando como base o chinês:

口	boca
鳥	pássaro
鳴	cantar

Figura 5: O agregado lógico na escrita chinesa

Dentro do grupo dos tipos de escrita fonológica incluem-se a escrita silábica e a escrita alfabética. No entender de Faraco (2012), a escrita silábica é o resultado do processo de abstração decorrido dos logogramas. O silabário (nome dado a um sistema que segue uma escrita silábica, como o *kana*, em japonês) refere-se a um conjunto de grafemas que representam uma sequência sonora silábica. Esse desenvolvimento proporcionou uma economia de símbolos, sendo isso possibilitado graças à segmentação da palavra em sílabas e a consequente atribuição de valores silábicos a grafemas específicos.

A escrita alfabética, por sua vez, vai além no processo de segmentação e considera, como valores para seus grafemas, os fonemas, unidades ainda menores do sistema linguístico. Dessa maneira, esse sistema de escrita demonstra ser o mais econômico de todos. Enquanto as escritas logográfica e silábica precisam, respectivamente, de milhares e dezenas de grafemas, um alfabeto possui, normalmente, de 20 a 30 grafemas/letras (CRYSTAL, 1987). No entanto, segundo Faraco (2012, p. 55)

Embora as unidades verbais tomadas como referência para a construção da escrita alfabética sejam consoantes e vogais, é preciso deixar claro que essa escrita nunca é fonética no sentido estrito do termo, isto é, as letras não representam diretamente os sons da fala, mas sim as unidades funcionais da língua (chamadas tecnicamente de fonemas), que são abstratas.

A escrita alfabética, nesse sentido, é de base fonológica, sendo os grafemas a representação de fonemas, unidades abstraídas dos sons da língua. Como exemplo desse fenômeno, temos os diversos sons que se encaixam na classe dos róticos em língua portuguesa (como, por exemplo, [X], [h], [ř], [ɦ] e [r]), mas que são grafados, na escrita, apenas com a letra **r**.

O domínio da escrita de cunho alfabético necessita, então, que o indivíduo, mesmo partindo da relação entre letras e sons, aprenda a abstrair alguns sons pronunciados diferentemente na fala para atribuir a eles um único grafema. A esse respeito, Faraco (2012, p. 58) afirma:

Nesse processo, a mediação da língua falada é inevitável – afina, o modo de expressão escrita, embora goze de relativa autonomia, tem o modo oral como ponto de referência. Assim, a tendência do aprendiz é depositar grande confiança nessa relação e apoiar-se nela para seus passos iniciais na

apreensão do sistema alfabético. Contudo, o domínio efetivo da escrita alfabética vai exigir um salto de qualidade, ou seja, ascender ao patamar das relações abstratas que a caracterizam.

Nesse sentido, o ponto crucial é entender que a escrita alfabética, por mais que mantenha dependência com a fala, possui vida própria. O grafema **h**, por exemplo, em português, não possui nenhum correspondente sonoro. Assim, remetendo-se aos primórdios da escrita, é possível traçar um histórico da evolução de um sistema que ganha regras próprias e chega a ser uma das maiores criações do ser humano, hoje de suma importância em diversas práticas sociais. Se antes a escrita tinha o simples propósito de garantir o registro de uma troca comercial, hoje ela é um dos fatores de inclusão social.

1.2 Uma visão geral da alfabetização no contexto brasileiro

O agravamento no problema do fracasso escolar em alfabetização é um fator preocupante já há muito tempo no Brasil. Uma demonstração dessa problemática pode ser constatada através da observação de dados coletados a partir de avaliações nacionais e estaduais a exemplo da Provinha Brasil, Sistema de avaliação da educação básica (SAEB), do Exame nacional do ensino médio (ENEM), do Programa internacional de avaliação de estudantes (PISA), entre outros.

Um dos mais recentes relatórios divulgados pela Organização das Nações Unidas (ONU) – dados divulgados em 29 de janeiro de 2014 – aponta que o Brasil ocupa o oitavo lugar entre os países com maior número de analfabetos. Ao todo, o estudo avaliou a situação de 150 países. Essas informações corroboram com outras pesquisas como, por exemplo, as divulgadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizadas em 2013 e divulgadas em setembro de 2014, que informa um percentual de 8,3% de analfabetismo, o que corresponde em média a 13 milhões de analfabetos no país (CONCEIÇÃO, 2014). Nesse sentido, os dados apontam que o analfabetismo, ainda, é um desafio a ser superado no Brasil.

Dessa forma, fica evidente que a escola tem deixado lacunas nesse processo fundamental que efetiva a inserção dos sujeitos na sociedade e ao pleno exercício de sua cidadania, gerando, assim, o processo de exclusão social. Com base nessa preocupação são

traçadas, ao longo dos anos, muitas explicações decorrentes de distintas áreas de conhecimento (Psicologia, Linguística, Pedagogia) para identificar as causas do fracasso na alfabetização. Como afirma Soares (2013), a explicação desse fracasso escolar está pautada em diferentes fatores: no aluno, no contexto cultural, no professor, no método, no material didático e no código escrito.

Diante de tais afirmações, muitos especialistas na área tecem diversos motivos para o insucesso escolar na alfabetização. Um deles está no ‘despreparo’ dos professores relacionados à intensificação da democratização da educação na década de 40 do século XX: a escola passa a receber maior número de alunos cuja heterogeneidade desse público é evidente. Sendo assim, esse momento ficou caracterizado pelo aumento quantitativo da população escolar e, ao mesmo tempo, a desqualificação do sistema de ensino para atender tal demanda.

A grande massa de alunas e alunos das novas escolas públicas falava (e fala) variedades linguísticas muito diferentes das variedades urbanas usadas pelas camadas sociais prestigiadas, e mais diferentes ainda da norma-padrão tradicional, modelo de língua ‘correta’ que o ensino tentava (e em boa parte ainda tenta) transmitir e preservar (BAGNO, 2007, p.30-31).

O fato é que as variedades linguísticas apresentadas pela maioria dos alunos não são respeitadas pela escola. Pelo contrário, são vistas como ‘erros’, pois não correspondem aos princípios da norma padrão única e exclusivamente prestigiada pela escola. O grande problema está no fato de que os alunos nas séries iniciais tendem a transcrever literalmente os sons da fala para a escrita contribuindo para o desvio da norma padrão. Assim, Simões afirma que:

A alfabetização, como processo de aquisição da escrita, sobretudo na infância, se apresenta como um processo da maior complexidade; desde a assimilação das diferenças específicas da camada fônica da língua, observadas as variantes linguísticas, até as diferenças marcadas e marcantes entre o sistema fonêmico e o sistema gráfico (SIMÕES, 2006, p. 49).

Portanto, é necessário reconhecer que alfabetizar não é, apenas, levar o aluno ao conhecimento do alfabeto e a decodificação de letras em sons da fala (SOARES, 2003). Ou seja, ser alfabetizado é ser capaz de ler, interpretar e produzir textos orais e escritos

fluentemente, condições *sine qua non* para estar inserido efetivamente em uma sociedade letrada.

Esses e outros fatores ratificam a complexidade do conceito de alfabetização, ficando sobre a escola a responsabilidade obrigatória de rever suas práticas e proporcionar aos professores reflexões inovadoras a respeito do processo de aquisição da escrita. É uma questão de mudança de visão de certas concepções de aprendizagem que vem se perpetuando ao longo dos anos como, por exemplo, da percepção errônea da aprendizagem da escrita como processo de transferência de um produto pronto e acabado ou, ainda, ao método de segmentação silábica.

Diante dessa problemática, é interessante reconhecer a importância dos estudos fonéticos e fonológicos, pois eles podem contribuir para compreender e explicar os desvios no uso da língua tanto na modalidade oral, quanto na escrita. Esses desvios ortográficos/orais podem ser decorrentes de diversos fatores – geográficos, socioeconômicos, culturais e estruturais da língua. Um dos fatores principais, que proporcionam uma série de erros ortográficos tanto nas séries iniciais de escolarização, quanto nas séries mais avançadas estão relacionados à complexidade do sistema de escrita alfabético, ou seja, não há uma correspondência biunívoca entre fonema e letra.

Esse problema traz algumas implicações no processo de aquisição da escrita. Dentre eles ressaltam-se os processos fonológicos que podem ser de acréscimo, supressão ou substituição de fonemas ou sílabas em uma dada palavra. Esses processos podem ser percebidos tanto do ponto de vista sincrônico (num estágio da língua) quanto do ponto de vista diacrônico (estágios sucessivos da língua).

Dessa forma, a abordagem dos princípios da consciência fonológica nessa etapa da escolarização básica é uma forma da qual o professor dispõe para ajudar os alunos a superar as dificuldades relacionadas ao desenvolvimento da escrita. Entende-se por consciência fonológica a noção consciente que os alunos detêm sobre os sons (fonemas) que compõem as palavras ouvidas e enunciadas. A priori, essa habilidade leva o alfabetizando à segmentação de sequências fonológicas e ortográficas para, posteriormente, compreender o enunciado escrito (MORAIS, 1989).

Sabemos, no entanto, que não é uma tarefa fácil para alunos em fase de alfabetização, uma vez que surgem muitos problemas de escrita de diferentes naturezas. Como afirmam alguns estudiosos dessa área (SCLIAR-CABRAL, 2013; MORAIS, 2012; COSTA, 2013), a aquisição da escrita está estreitamente relacionada à consciência fonológica, pois deve haver por parte do aprendiz uma reflexão sobre os sons e sua representação gráfica.

Esse fenômeno, entre outros, que geram deficiências no processo de alfabetização tem conduzido o aumento de pesquisas acadêmicas, publicações bibliográficas e projetos governamentais com propósito de apresentar alternativas, estratégias e possíveis soluções para sanar o fracasso brasileiro na alfabetização. Entre esses, pode-se citar: os programas governamentais Programa de formação de professores alfabetizadores (PROFA), PROLETRAMENTO e o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); pesquisas acadêmicas como, por exemplo, Lagares e Bagno (2011), Hora & Ribeiro (2012) e publicações bibliográficas, Kleiman (2005), Scliar-Cabral (2003; 2013), Molicca (2003; 2015) entre outras.

Nesses termos, o processo de alfabetização ocorre através de métodos – tradicionais ou modernos. As concepções mais atuais de alfabetização, diferentemente dos considerados métodos tradicionais, priorizam o trabalho efetivo da metalinguagem baseada nos princípios da consciência fonológica. É sobre esses pontos que a seção seguinte encontra-se desenvolvida.

1.3 Métodos de alfabetização e aquisição da escrita

Os métodos de alfabetização têm um longo histórico de utilização no contexto educacional, principalmente, a partir do século XVIII e encontram-se divididos em sintéticos e analíticos. Com relação aos primeiros, a aprendizagem da leitura e da escrita decorre da assimilação perceptiva de unidades linguísticas menores (letras, sílabas e fonemas). Já os métodos analíticos propõem que o alfabetizando deve partir de unidades maiores (palavras, frases, textos) e, conseqüentemente, refletir sobre as unidades linguísticas menores das palavras e sentenças (MORAIS, 2012).

Muitos estudos tecem críticas aos métodos tradicionais de alfabetização. Quanto a isso, Morais (2012) observa os aspectos comuns dos métodos sintéticos e analíticos:

- I. A visão empirista/associacionista – a aprendizagem é vista como um processo de simples acumulação das informações recebidas do exterior, sem que o sujeito precisasse, em sua mente, reconstruir esquemas ou modos de pensar, para poder compreender os conteúdos (sobre letras e sons).
- II. Concebe a escrita como mera transcrição da fala. Dessa forma, acabam por desconsiderar os princípios do sistema alfabético.

Os métodos ‘tradicionais’ de alfabetização começaram a ser questionados a partir da segunda metade dos anos 80 com relação aos seus fundamentos e sua eficiência na aprendizagem (SOARES, 2013). Nesse período surgiu o pensamento construtivista sobre alfabetização, oriundo das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky. O construtivismo, durante muito tempo e até os dias atuais, tem uma grande difusão nos contextos de formação de professores; o mesmo, ainda, fundamenta os documentos oficiais do Ministério da Educação e cultura (MEC), como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (MORAIS, 2012).

Na ótica construtivista os conhecimentos prévios sobre a linguagem verbal e escrita, trazidas pela criança ao adentrarem no contexto alfabetizador, são o ponto de partida para aquisição do sistema alfabético. Para Morais (*ibidem*, p.52) a aprendizagem no sentido construtivista não é uma transmissão mecânica de conhecimentos externos:

[...] tal processo não ocorre pela mera transmissão de informações pelo professor ou por quem o substitua. A teoria da psicogênese nos ensina que a apropriação do SEA³ não ocorre da noite para o dia, mas, sim, pressupõe um percurso evolutivo de reconstrução, no qual a atividade do aprendiz é o que gera, gradualmente, novos conhecimentos rumo à ‘hipótese alfabética’.

Estudos recentes, baseados no campo da neuropsicológica e da neurociência, trazem uma nova visão sobre as práticas tradicionais de alfabetização, principalmente, o método fônico. Scliar-Cabral (2013) enfatiza a importância do método fônico no processo de alfabetização. Para ela, “o verdadeiro método fônico tem por escopo a automatização do

reconhecimento dos traços que diferenciam as letras entre si, para chegar-se ao grafema, cuja função não é outra senão **distinguir** uma palavra de outra, justamente porque substituir um grafema por outro **altera o significado**” (SCLIAR-CABRAL, 2013, p. 91 – grifos da autora). A autora, ainda, não descarta o papel do conhecimento prévio no reconhecimento da palavra escrita e na alfabetização, além de apontar como finalidade a leitura fluente e a compreensão textual.

Mas, segundo Scliar-Cabral (2013), não se deve confundir sua proposta com o método fônico sem uma base teórica consistente, conseqüentemente mal aplicado, interpretado e/ou costumeiramente caricaturado. Desenvolver a consciência fonológica não tem a ver com as “cartilhas matraca para alfabetizar” ou com os “exercícios mecânicos de discriminação das diferenças entre sons” (*ibidem*, p. 91). A consciência fonológica refere-se, dentre outras coisas, à “capacidade metalingüística para **refletir** sobre as unidades que têm a função de distinguir significados” (*ibidem*, p. 92 – grifo da autora).

Nesse sentido, é importante enfatizar que o defendido por Scliar-Cabral (2013) não é o método fônico tal como criticado por Morais (2012); a autora, com base em descobertas recentes no campo da neuropsicologia e da neurociência, faz um elo entre as ciências humanas e biológicas, defendendo a “alfabetização integral”, com foco na “educação plena do indivíduo” (*ibidem*, p. 79).

Para Scliar-Cabral (2013), o método fônico deve ter o fundamento de estabelecer a relação entre grafemas e fonemas, unidades estas que têm a função de distinguir significados, que por sua vez só existem nos limites da palavra. Ainda segundo a autora, deve-se trabalhar “sistematicamente onde cai o acento tônico” (*ibidem*, p. 15). Isso posto, tomamos por certo que o acento da palavra é uma das unidades dotadas de significado subjacentes ao processamento da recepção auditiva; é o acento que permite, na fala, diferenciar a maioria dos verbos na “terceira pessoa do singular do presente do indicativo” de sua contraparte no “infinitivo”, como, por exemplo, em: [`ã da] e [ã `da]; [is `ka pa] e [is ka `pa]. No que se refere ao trabalho de consciência fonológica, então, o que a proposta aqui apresentada deseja colocar para o aluno é que, diante de pares como esses, na escrita, o grafema **r**, no final da palavra, será **significativo**.

Quanto ao aprendizado/desenvolvimento da escrita tanto o construtivismo – baseado na psicogênese da língua escrita – quanto o modelo fonêmico defendido por Scliar-Cabral (2013) comungam em um ponto comum: a construção do conhecimento da escrita é mediada pela competência reflexiva do sujeito na elaboração hipóteses e estratégias rumo à apropriação eficaz do código alfabético. Trata-se, pois, de um sujeito consciente e ativo no processamento da aprendizagem.

A psicogênese da língua escrita, também, denominada de construtivismo foi desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky com grande repercussão no Brasil desde os anos de 1980 (MORAIS, 2012). Nessa perspectiva de aprendizagem, o educando precisa, antes de tudo, compreender os princípios do sistema alfabético. Em outras palavras, é fundamental compreender o funcionamento das letras: o que elas representam e como elas criam representações. O fato é que a escrita alfabética estabelece tanto relações diretas entre sons e letras (biunívocas), quanto relações mediadas por regras.

A concepção de base construtivista trata o processo de aprendizagem da escrita como construção de conhecimentos e o sujeito adota como base a própria fala. Diante disso, o aprendiz formula e reformula suas hipóteses sobre a produção escrita. Nessa fase, é comum que o aluno cometa muitos ‘erros’. No entanto, na visão piagetiana esses ‘erros’ são construtivos e fazem parte da construção do saber. Esse fato demonstra que a competência linguística do aluno é essencial na aquisição do código escrito, especialmente nas fases iniciais do aprendizado (FERREIRO & TEBBEROSKY, 1999).

Com base nessas concepções e baseados em pesquisas na área, podemos afirmar que tendenciosamente os alunos nos estágios iniciais – ou até mais avançados – escrevem foneticamente. Ou seja, escrevem da maneira como falam: ventilado > ventilador; ispeciau > especial; foscu > fósforo; economiza > economizar. Esses exemplos são considerados variações de escrita, pois “revelam que o aprendiz está mesmo considerando os fatos de sua fala, uma vez que a escrita ortográfica não poderia servir de modelos para eles” (ALVARENGA & OLIVEIRA, 1997, p.142).

Nos estudos desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky (1999) a criança (ou jovens e adultos alfabetizando) passa por estágios no desenvolvimento de hipóteses sobre a estrutura da escrita. Segundo as autoras esses estágios são classificados em:

- **Pré-silábico**: marcado por escritas que não representam nenhum tipo de correspondência sonora. Não há relação entre grafia e som;
- **Silábico**: cada letra corresponde a uma sílaba. A escrita pode apresentar ou não o predomínio de valor sonoro;
- **Silábico-alfabético**: a escrita alterna entre o uso de letras e de sílabas para registrar palavras;
- **Alfabético**: representação de uma letra para cada fonema; nessa fase o aprendiz pode ter ou não o domínio das regras ortográficas.

No momento em que, o professor detém e adota esses conhecimentos na sua prática pedagógica acreditamos em avanços mais satisfatórios no desenvolvimento da escrita. Os estudos, ora demonstrados nesta seção propõem uma prática mais interativa, dinâmica e totalizada. Assim, como o presente trabalho concentra-se nos desafios que o aprendiz se depara durante o aprendizado/desenvolvimento da escrita, a seção subsequente busca especificar as noções e os níveis da consciência fonológica que serão importantes para o entendimento dos passos tomados na nossa proposta de intervenção descrita no Capítulo 5.

1.4 Consciência fonológica e o aprendizado da escrita

Mesmo alfabetizados os aprendizes ainda encontram dificuldades relacionadas às convencionalidades do sistema alfabético: não há uma relação biunívoca entre a fala e a escrita. A escrita por ser uma forma mais conservadora e fixa não acompanha a dinamicidade e as mudanças da língua falada; a escrita é segmentada, enquanto que a fala é contínua (BYRNE, 1996). O processo de aprendizagem da escrita não é tão natural quanto o da aquisição da fala, pois na sua complexidade, o aprendizado da escrita envolve aspectos sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, culturais, econômicos e políticos.

Perante isso, muitas pesquisas enfatizam que, para uma aquisição e desenvolvimento mais efetivo da escrita, é necessário o treinamento de habilidades vinculadas à **consciência fonológica**. A consciência fonológica é um vasto conjunto de habilidades que permitem refletir sobre as partes sonoras das palavras e a relação entre sons e letras.

A aquisição da escrita exige que o indivíduo reflita sobre a fala, estabeleça relações entre os sons e sua representação na forma gráfica: a aquisição da escrita está intimamente ligada à consciência fonológica, uma vez que para dominar o código escrito é necessária a reflexão sobre os sons da fala e sua representação na escrita (PNAIC, 2013, p. 2).

A consciência fonológica pode ser desenvolvida dentro de quatro sub-habilidades: consciência de palavras, consciência silábica, rimas e aliterações e consciência fonêmica. Essas atividades apresentam formas lúdicas, informais e interativas para o ensino-aprendizagem dinâmico com a leitura e a escrita.

A **consciência de palavras** consiste na capacidade de segmentar a frase em palavras como também, perceber a relação entre elas e organizá-las numa sequência coerente. O desenvolvimento dessa habilidade permite focalizar as palavras e sua posição na frase e, ainda, organizar orações em que as palavras estejam desordenadas. Exemplo:

Quadro 2: Exercício de ordenação de palavras (PNAIC, 2013, p. 8)

- Recortar, ler e ordenar as palavras de acordo com a sequência correta da parlenda:

FOGO	SOFIA	PANELA	
MACACA	MEIO	NO	DIA
VAZIA	DEU	BARRIGA	

A **consciência silábica** desenvolve a capacidade de segmentar as palavras em sílabas. Consiste, portanto, em contar o número de sílabas, localizar as sílabas no vocábulo (sílabas inicial, medial ou final), como, também, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor uma sílaba formando uma nova palavra. Exemplo:

Quadro 3: Exercício de segmentação silábica (PNAIC, 2013, p.11)

- Escreva o número de sílabas das palavras em destaque.

EU VI UM JACARÉ	
DEITADO NA REDE .	
O BOCÃO NÃO ME MORDEU	
PORQUE ERA UM QUADRO NA PAREDE .	

- Faça perguntas que exijam reflexão sobre as sílabas:

Que palavra formo se eu tirar 'PA' de PAREDE? _____

Que palavra formo se eu tirar o 'RA' de 'BARATA'? _____

Que palavra formo se eu tirar 'RE' JACARÉ? _____

Quanto às **rimas** e **aliterações**, elas também são sub-habilidades da consciência fonológica. A **rima** consiste em representar a correspondência fonêmica entre duas palavras a partir da vogal da sílaba tônica. As rimas podem ser: da palavra, da sílaba e sonora. Exemplo:

Quadro 4: Exercício de consciência de rimas (*Ibidem*, p.15)

- Escreva palavras que rimam com:

TIA	CIPO	BONITA	CORAÇÃO

Quanto às **aliterações**, elas se realizam por meio de sons semelhantes, não de letras. Consistem, portanto, na repetição de consoantes ou de sílabas tônicas em duas ou mais palavras, dentro do mesmo verso, estrofe, ou numa frase. Encontram-se em trava-línguas e em poemas. Exemplo:

Quadro 5: Exercício de consciência de rimas (*Ibidem*, p.19)

• **TRAVA-LÍNGUA**

TRÊS TIGRES

EU VI TRÊS TIGRES TRIGÊMEOS
 COM TRÊS PRATINHOS DE TRIGO
 E TRÊS CROQUETES DE TRIPA,
 TRAGANDO UM POBRE GALETO.
 TRÊS TIGRES NUM BANCO BRANCO
 DENTRO DE UM BARCO BRANCO
 DE TRÊS MASTROS, ATRACADO
 BEM PERTO DO PORTO PRETO.

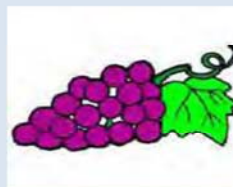
Mostrar às crianças que existem várias palavras que começam com o mesmo som.

TRIGÊMEOS – TRIGO – TRIPA – TRAGANDO – TRÊS ...

No que diz respeito à **consciência fonêmica**, esta é a capacidade de analisar os fonemas que compõem a palavra. Para tanto, a consciência fonêmica se desenvolve através das seguintes atividades: dizer quais e quantos fonemas formam uma palavra; formar novas palavras subtraindo fonemas iniciais da palavra, entre outras atividades. Exemplos:

Quadro 6: Exercício de consciência fonêmica (PNAIC, 2013, p.24)

- Forme palavras novas a partir da exclusão de um fonema:

**LUVA****UVA**

Por meio dessa exposição, fica claro que, quanto mais os aprendizes são expostos a diferentes formas linguísticas, tais como, gêneros textuais, jogos e atividades lúdicas, eles estarão mais aptos a desenvolverem a consciência fonológica. Essa é uma atividade metalinguística, pois o aluno reflete conscientemente sobre seus atos e pensamentos. Esse fenômeno ocorre através reflexão consciente que o indivíduo realiza sobre a linguagem oral ou escrita.

Conclui-se, então, que o trabalho docente deve buscar métodos inovadores para que os alunos desenvolvam a consciência fonêmica refletindo e elaborando hipóteses sobre as relações grafo-fonêmicas, a fim de superar as dificuldades de aprendizagem na área da escrita.

No próximo capítulo, temos o propósito de apresentar a teoria linguística, baseada nos estudos fonológicos e sociolinguísticos, que será considerada na análise dos dados.

CAPÍTULO 2 – FONÉTICA E FONOLOGIA: SUBSÍDIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Este capítulo tem o propósito de expor, teoricamente, as principais contribuições dos estudos da fonética e fonologia para o ensino de língua materna. Assim, serão discutidas, separadamente, as principais noções e conceitos dessas teorias. Tanto a fonética quanto a fonologia tem como objeto de estudo os sons da fala, portanto abordam esse objeto sob pontos de vista diferentes. Enquanto a fonética descreve os sons, a fonologia interpreta-os.

No decorrer do capítulo daremos uma visão mais detalhada de como essas duas áreas da linguística apreciam os sons da língua. Além disso, na seção 4, *Os princípios da sociolinguística variacionista e o ensino de Língua Materna*, esses conceitos ainda serão associados à sociolinguística, o que viabilizará uma análise e discussão mais estruturada da visão social da linguagem. Por fim, na seção 5, *Processos fonológicos segmentais na aquisição da linguagem*, abrangeremos sobre os processos fonológicos peculiares na aquisição da linguagem.

2.1 Fonética

A fonética é a ciência que se ocupa da descrição, classificação e transcrição dos sons da fala e, para isso, se divide em três áreas (SILVA, 2014, p. 23):

Fonética articulatória – compreende o estudo da produção da fala do ponto de vista fisiológico e articulatorio.

Fonética auditiva – compreende o estudo da percepção da fala.

Fonética acústica – compreende o estudo das propriedades físicas dos sons da fala a partir de sua transmissão do falante ao ouvinte.

Fonética instrumental – compreende o estudo das propriedades físicas da fala, levando em consideração o apoio de instrumentos laboratoriais.

Essa classificação demonstra o interesse da fonética pela produção, transmissão e percepção dos sons. O mais interessante é a conclusão de que “não existe nenhuma parte do corpo humano cuja única função esteja apenas relacionada com a fala” (SILVA, 2014, p. 24). Em outras palavras, os órgãos do corpo humano utilizados na produção da fala têm outras funções primárias como, por exemplo, mastigar, comer, engolir, respirar ou cheirar. Para melhor compreender esse processo é interessante fazer uma descrição do aparelho fonador, conforme representação na Figura 6.

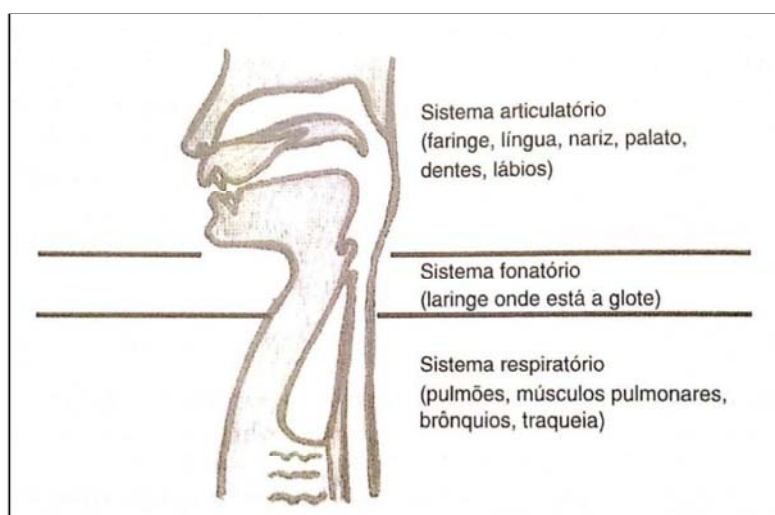


Figura 6: Aparelho fonador (SILVA, 2014, p. 24)

Com relação à imagem acima, podemos tecer as seguintes considerações: (a) o **sistema articulatório** consiste da faringe, da língua, do nariz, dos dentes e dos lábios; (b) o **sistema fonatório** é formado pela laringe, lugar onde se encontram as cordas vocais, que podem obstruir a passagem da corrente de ar; e (c) o **sistema respiratório** é formado pelos pulmões, brônquios e traqueia (SILVA, 2014).

No aparelho fonador é possível a produção de segmentos consonantais e vocálicos. Os primeiros são produzidos com obstrução total ou parcial das cavidades supraglotais causando fricção ou não da corrente de ar. Já na produção dos segmentos vocálicos a passagem do ar ocorre de forma livre, isto é, sem obstrução ou fricção.

De acordo com Silva (2014, p. 26), na produção das consoantes são considerados os seguintes parâmetros: o mecanismo e direção da corrente de ar; se há ou não vibração das cordas vocais; se o som é nasal ou oral; quais são os articuladores envolvidos na produção dos sons e qual é a maneira utilizada na obstrução da corrente de ar.

Para os propósitos do nosso trabalho explanaremos, detalhadamente, os quatro últimos parâmetros. Com relação à vibração ou não das cordas vocais temos a produção dos sons vozeados ou desvozeados como, por exemplo, os sons [b,d,g] são vozeados, pois durante sua produção há vibração das cordas vocais. Diferentemente, não ocorre vibração das cordas vocais na produção dos sons [p,t,k] sendo, então, classificados como desvozeados. A figura, abaixo, ilustra bem a vibração (direita) e a não vibração das cordas vocais (esquerda).

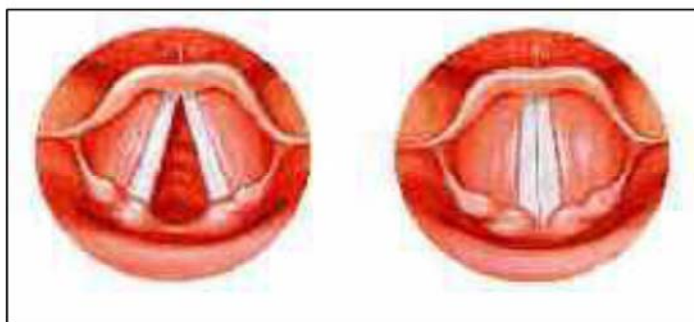


Figura 7: Cordas vocais (HORA, 2013, p. 4)

Outra importante distinção é a dos sons orais e nasais que são definidos pela faringe. Depois de passar pela glote o fluxo de ar pode tomar duas direções: o trato vocal ou nasal. “Entre estes dois canais fica a úvula, órgão dotado de mobilidade capaz de obstruir, ou não, a passagem do ar na cavidade nasal e, conseqüentemente, determinar a natureza oral ou nasal de um som” (*Ibidem*, p. 5). Na figura abaixo podemos identificar onde se realizam os sons orais e nasais:

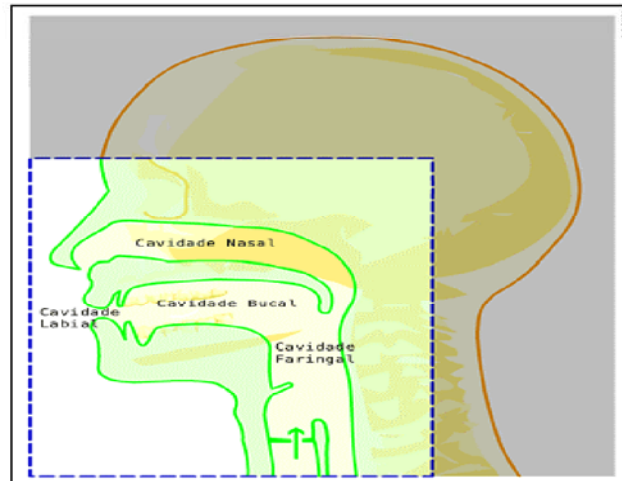


Figura 8: Cavidade oral e cavidade nasal (*Ibidem*, p. 6)

No trato vocal são identificados os articuladores envolvidos na produção dos sons. Esses articuladores podem ser classificados como ativos e passivos. Como articuladores ativos temos o **lábio inferior**, a **língua**, o **véu palatino** e as **cordas vocais**. Os articuladores passivos são o **lábio superior**, os **dentes superiores**, os **alvéolos**, **palato duro** e a **úvula** conforme ilustrado na Figura 9.

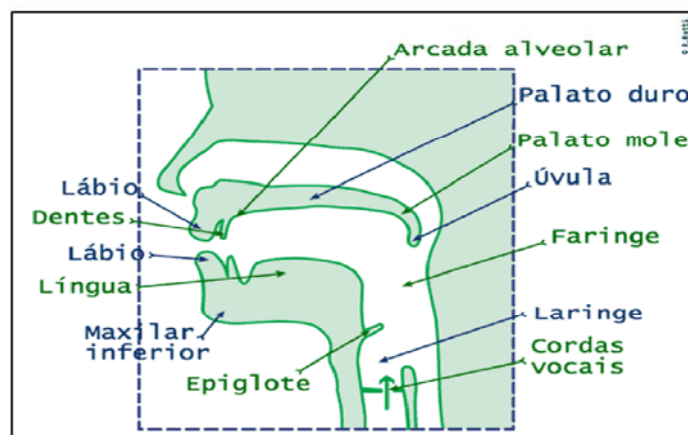


Figura 9: Articuladores ativos e passivos (*Ibidem*, p. 6)

Temos, ainda, a classificação dos sons quanto à maneira utilizada na obstrução da corrente de ar ou modo de articulação. Assim, quanto ao modo de articulação temos os seguintes sons:

oclusiva: o fluxo de ar encontra uma interrupção total, seja pelo fechamento dos lábios, seja pela pressão da língua sob a arcada dentária ou sob o palato duro etc. São elas: [p, b, t, d, k, g].

fricativa: há um estreitamento da passagem do ar, que resulta em um ruído semelhante ao de uma fricção. São fricativas: [f, v, s, z, ʃ, ʒ, x].

africada: na realização dessas consoantes, temos a soma da oclusão e da fricção. É o que acontece na realização de: [tʃ, dʒ].

nasal: aquele som que, na sua realização, parte do ar sai pelo trato vocal e parte pelas fossas nasais, a exemplo de [m, n, ñ].

lateral: a língua, ao tocar os alvéolos, obstrui a passagem do ar nas vias superiores, mas permite que o ar passe através das paredes laterais da boca. São laterais: [l e λ].

vibrante: caracteriza-se pelo movimento vibratório e rápido da língua, provocando, assim, breves interrupções na corrente de ar. Para a vibrante, temos: [r]. Palavras como “caro”, “barato” apresentam este som.

tepe: ao contrário da vibrante, o tepe se caracteriza por apenas uma batida da ponta da língua nos alvéolos. É o caso do [ɾ]. Este som é aquele sempre usado nos encontros consonantais em palavras como “prato”, “fraco” etc.

retroflexa: caracteriza-se pelo levantamento e encurvamento da ponta da língua em direção ao palato duro. (*Ibidem*, p.30)

De forma geral, o sistema consonantal da língua portuguesa dispõe de 19 sons, como ilustra o quadro abaixo:

Quadro 7: Fonemas consonantais do português brasileiro (SILVA, 2014, p. 37).

Articulação		Bilabial	Labiodental	Dental ou Alveolar	Alveolopalatal	Palatal	Velar	Glotal
Maneira	Lugar							
Oclusiva	desv	p b		t			k	
	voz			d			g	
Africada	desv				tʃ dʒ			
	voz							
Fricativa	desv		f	s	ʃ ʒ		X	h
	voz		v	z			Y	ɦ
Nasal	voz	m		n		ɲ ỹ		
Tepe	voz			r				
Vibrante	voz			ʀ				
Retroflexa	voz			ɻ				
Lateral	voz			l ɭ		ʎ ʟ		

Partimos, agora, para uma breve explanação dos segmentos vocálicos do português brasileiro. Esses segmentos levam em consideração os seguintes fatores na sua descrição: a posição vertical da língua (altura); a posição horizontal da língua (anterior ou posterior) e a posição dos lábios (arredondados ou não) (BISOL, 1996).

Quanto à altura da língua, as vogais podem ser classificadas em: (a) **altas**, quando a língua atinge maior altura na sua posição vertical, sendo o caso das vogais [i] e [u]; (b) **médias**, quando a posição da língua atinge a altura medial, sendo o caso das vogais [e], [ɛ], [o] e [ɔ]; e (c) **baixas**, quando a língua ocupa a posição de repouso, sendo o caso da vogal [a].

Já quanto à posição horizontal da língua, temos as vogais (a) **anteriores**, em que a língua se direciona para a parte anterior ou frontal da boca (vogais [i], [e] e [ɛ]); (b) **central**, em que a língua se encontra em estado de repouso (vogal [a]); e (d) **posteriores**, em que a língua recua na direção posterior da boca (vogais [u], [o] e [ɔ]).

No que concerne à posição dos lábios, temos as vogais arredondadas [u], [o] e [ɔ] e não-arredondadas [i], [e] e [ɛ].

Para uma visão geral das vogais do português brasileiro, apresentamos o quadro abaixo, elaborado por Câmara Jr. (*apud* HORA, 2013):

Quadro 8: As vogais da Língua Portuguesa (CÂMARA JR., 1977, *apud* HORA, 2013, p. 17)

	anterior	central	posterior
	não-arred		arred
alta	i		u
média-alta	e		o
média-baixa	ɛ		ɔ
baixa		a	

Outra consideração que merece ser feita é com relação aos ditongos na língua portuguesa. Nas palavras de Silva (2014, p.94) “um ditongo consiste de uma sequência de segmentos vocálicos, sendo que um dos segmentos é interpretado como vogal e o outro é interpretado como um glide.”

Os ditongos podem ser qualificados em crescentes e decrescentes. No caso dos ditongos crescentes temos uma sequência formada por glide e vogal como, por exemplo, nas palavras *água*, *aquário* e *série*. Nas ocorrências em que os ditongos apresentam uma sequência de vogal e glide temos os ditongos decrescentes. São as ocorrências verificadas nas palavras *caixa*, *ouro* e *pai*.

Os ditongos decrescentes, por sua vez, são suscetíveis ao processo de monotongação. Ou seja, processo no qual a semivogal da sequência vogal-glide é apagada. Citamos algumas ocorrências desse fenômeno nas palavras *peixe* > *pexe* / *feira* > *fera* e *ouro* > *oro*. Esse fato pode ser explicado pelas variações linguísticas na fala recorrentes nas línguas naturais. Trataremos, mais detalhadamente, desses fenômenos variacionais na próxima seção.

2.2 Fonologia

A fonologia surgiu no século XIX a partir dos princípios de Ferdinand de Saussure. No início do século XX, Nicolai Trubetzkoy e Roman Jakobson, representantes da Escola de Praga, deram um grande passo na definição e no reconhecimento dos pressupostos conceituais

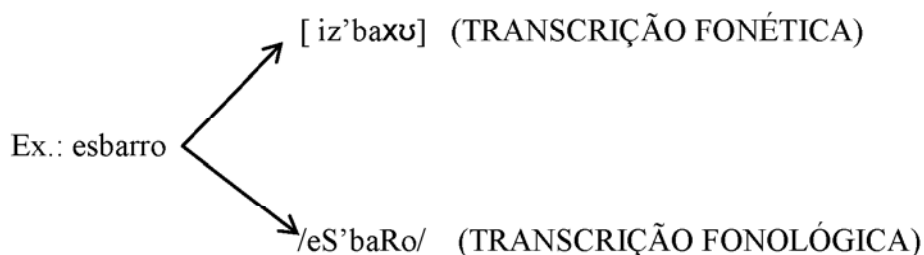
e teóricos da fonologia (HORA, 2012). Nas palavras de Mori (2006, p. 149) podemos compreender de forma sucinta o conceito de fonologia:

A fonologia estuda as diferenças fônicas correlacionadas com as diferenças de significado (ex.: [p]ato/[m]ato), ou seja, estuda os fones segundo a função que eles cumprem numa língua específica, os fones relacionados às diferenças de significado e a sua inter-relação significativa para formar sílabas, morfemas e palavras. [...] Os primitivos da fonologia são os fonemas que, por convenção, são representados entre barras inclinadas, /p/, /t/, /k/.

Os primeiros estudiosos que se debruçaram sobre o tema tiveram a preocupação inicial de estabelecer diferenças entre a Fonética e a Fonologia. Sendo assim, Trubetzkoy (1969) foi um dos primeiros a afirmar que enquanto a fonética se ocupa dos sons da **fala**, a fonologia está ligada aos sons da **língua**. Em outras palavras, embora as duas disciplinas tratem do mesmo objeto, ou seja, os sons da língua, ambas têm métodos e técnicas diferentes para estudar o mesmo objeto. Em suma, a fonética é basicamente descritiva e a fonologia, interpretativa. Como afirma Cagliari (2002, p. 19) “a fonologia faz uma representação dos resultados apresentados pela fonética, em função dos sistemas de sons das línguas e dos modelos teóricos que existem para descrevê-los.”

Um dos objetivos centrais da fonologia é fornecer aos seus usuários o instrumental para a conversão da linguagem oral em código escrito. Para isso, a fonologia toma como ponto de partida para suas análises as transcrições fonéticas que são apresentadas entre colchetes – [ba'ba] ‘babá’. Na representação fonológica, portanto, essa transcrição é realizada entre barras transversais: /ba'ba/ ‘babá’ (SILVA, 2014). Dispomos, então, nesse item lexical de quatro fones [b a b a], quatro fonemas /b a b a/ e quatro letras ‘b’ ‘a’ ‘b’ ‘a’.

Vale salientar que nem sempre essa correspondência é tão sistemática como no exemplo supracitado da palavra ‘babá’. Podemos adotar como exemplo a representação fonética e fonológica da palavra ‘esbarro’:



Na palavra 'esbarro' contamos com 6 fones, 6 fonemas e 7 letras. Para uma rápida explicação das diferenças entre linguagem oral e linguagem escrita, percebemos que a transcrição fonética utiliza fones e alofones para transcrever exatamente a pronúncia de uma dada palavra. Ao passo que na transcrição fonológica se faz uso, apenas, de fonemas e arquifonemas. Se considerarmos a modalidade escrita da língua temos letras e grafemas para representar os sons da fala. Em suma, a fonologia utiliza-se de fonemas para representar os sons da fala. Na escrita esses sons são representados através de letras ou grafemas.

A fala, como alvo de estudo da fonologia, é constituída por unidades mínimas abstratas de sons denominados fonemas. Esses, por sua vez, têm como função determinar a diferença de significado entre itens lexicais. As palavras ['kasa] 'caça' e ['kaza] 'casa' diferenciam-se significativamente pela substituição de uma fricativa alveolar surda [s] em 'caça' por uma fricativa alveolar sonora [z] em 'casa'. Sendo assim, a noção de fonema está diretamente relacionada à ideia de oposição. De tal forma, os exemplos lexicais supracitados são exemplos de oposição fonêmica.

Por outro lado, se tivermos as realizações [tia] e [tʃia] para a palavra 'tia' não é correto afirmar que [t] e [tʃ] são fonemas, pois não representam distinção de significado e, sim duas possibilidades de pronúncia de um mesmo fonema. Nesse caso, [t] e [tʃ] representam dois **alofones** do fonema [t]. **Alofones** são, pois, as diferentes realizações ou variações fonéticas de um fonema. Sobre esse conceito, Mori (2006, p. 156) afirma:

o critério principal para agrupar os alofones como variantes de um fonema chama-se distribuição complementar [...]. A noção de distribuição complementar fundamenta-se no princípio de que os sons tendem a ser

afetados por seus contextos linguísticos. Esses contextos incluem: (a) efeitos dos sons vizinhos, (b) a posição de ocorrência em unidades maiores (sílabas, palavras, sintagmas), (c) o efeito de elementos suprasegmentais (acento, tom), e (d) informações de índole lexical e gramatical (palavras simples, compostas, categorias lexicais como nome, verbo, adjetivo).

Essas variações de um mesmo som sofrem um processo conhecido como neutralização, ou seja, a perda de contraste fonêmico e, ainda, a possibilidade de diferentes pronúncias naquela posição. Esse processo foi designado pelos estruturalistas de **arquifonema** (SILVA, 2014). Como exemplos de arquifonemas, na língua portuguesa, temos o /S/, /R/, /l/ e /N/. O arquifonema /S/, por exemplo, pode manifestar-se foneticamente como [s, z, ʃ, ʒ] em posição final de sílaba (ou coda silábica). Na transcrição fonológica da palavra *esbarro* /eS'baRo/, exemplificada anteriormente, temos a presença dos arquifonemas /S/ e /R/ para neutralizar as oposições dos fonemas [s] e [x] naquela posição da palavra. A mesma regra segue para os demais arquifonemas apresentados.

2.3 A Sílaba

Bisol (1996, p. 95) afirma que “a noção de sílaba não é nova em fonologia, entretanto, apenas recentemente ela foi incorporada à fonologia gerativa. Nos anos 70 a discussão em torno da sílaba era se possuía ou não status fonológico.” Essa dúvida sobre a sílaba e seu status fonológico fica comprovada, pois na descrição de uma língua não basta, apenas, fazer um levantamento dos fonemas existentes, mas, também, demonstrar como os fonemas se organizam para formar padrões silábicos.

Com relação a estruturação silábica, Selkirk (1982) define uma organização com níveis hierárquicos diferentes entre seus constituintes. Desse modo, “uma sílaba consiste em um ataque (A) e uma rima (R); a rima, por sua vez, consiste em um núcleo (Nu) e uma coda (Co). Qualquer categoria, exceto Nu, pode ser vazia” (BISOL, 1996, p.96). A figura abaixo ilustra bem os constituintes silábicos com o exemplo da palavra ‘porta’.

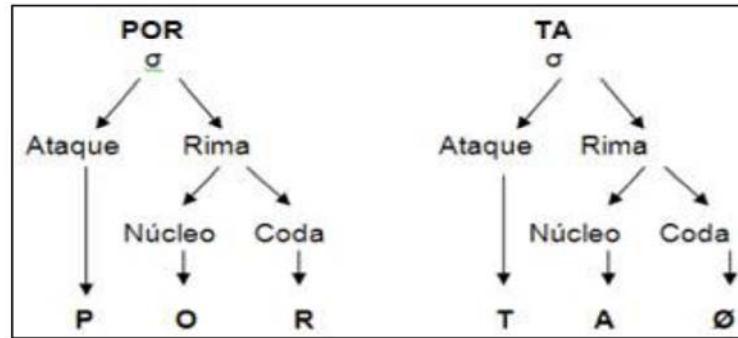


Figura 10: Constituintes silábicos

A partir do esquema fica explícito que o núcleo será sempre preenchido por uma vogal enquanto as consoantes ocupam as demais posições. “Uma sílaba do português requer então que a posição da vogal seja preenchida, o preenchimento das posições consonantais é opcional” (SILVA, 2014, p.152). No entanto, as línguas variam quanto ao número de segmentos permitido em cada constituinte silábico. Na língua portuguesa encontramos os seguintes padrões silábicos:

Quadro 9: Padrões silábicos do português (BISOL, 1996, p. 110)

V	É
VC	Ar
VCC	Instante
CV	Cá
CVC	Lar
CVCC	Monstro
CCV	Tri
CCVC	Três
CCVCC	Transporte
VV	Aula
CVV	Lei
CCVV	Grau
CCVVC	Claustro

Duas observações são relevantes quanto ao ataque e à coda. O ataque pode ser simples (preenchido por um elemento) ou complexo (preenchido por dois elementos). Adotemos as seguintes palavras para exemplificar o ataque simples: **pa.to**, **bo.la** e **ca.sa**. No que concerne ao ataque complexo, apenas as consoantes /l/ e /r/ podem ocupar a segunda posição do ataque. Como exemplos, temos as palavras **pra.to**, **a.tri.to** e **ti.gre**.

Na posição de coda silábica somente os segmentos /l, r, s, n/ ou um glide podem preencher esse espaço. Para ilustrar apresentamos as seguintes ocorrências: ‘**al.ma**’, ‘**por.ta**’, ‘**pos.te**’ e ‘**nu.vem**’. Um fato recorrente no português são as variações e o apagamento dos segmentos em posição de coda. Esses fenômenos são atestados por uma diversidade de pesquisas linguísticas desenvolvidas ao longo dos anos como os estudos de Ribeiro (2013), Sousa (2009), Costa (2013), entre outros.

O estudo da sílaba é fundamental para compreendermos como os processos fonológicos variacionais acontecem, uma vez que os segmentos sofrem variação dependendo da posição que ocupam na sílaba. Portanto, o conhecimento desses fatores, sobretudo pelos professores, possibilita um melhor entendimento sobre os ‘desvios ortográficos’ recorrentes na escrita de alunos em fase de alfabetização.

De forma geral o conhecimento dos aspectos fonéticos e fonológicos da língua por parte dos profissionais da educação é de fundamental relevância, pois é necessário que os educadores compreendam como ocorre o processo de aquisição da escrita, pois os sons não são adquiridos ao mesmo tempo, uma vez que a faixa etária do aluno é um fator determinante no avanço da aquisição da escrita; o conhecimento sobre as variações da língua, também, contribui para a diminuição do preconceito com relação a variedade linguística do aluno (HORA, 2013).

Dessa forma, o ensino de língua materna exige conhecimento da configuração que envolve os estudos fonológicos, principalmente, no que está voltado para a perspectiva variacionista da língua. É o que se pretende fazer na próxima seção, associando a sociolinguística variacionista ao ensino de língua materna.

2.4 Os princípios da sociolinguística variacionista e o ensino de Língua Materna

A língua tem seu caráter multifacetado fruto das relações sociais. Para endossar essa tese sugeriram as pesquisas na área da sociolinguística, cujo foco de interesse são as relações estabelecidas entre língua e sociedade e as variações linguística próprias de um determinado grupo social (Tarallo, 1985). Por variação linguística se define as diversas formas de falar a mesma coisa em um mesmo contexto social preservando o sentido do enunciado.

As ideias da Sociolinguística surgiram na década de 1960 nos Estados Unidos como forma de reação as correntes linguísticas estruturalistas e gerativistas. Tanto o estruturalismo quanto o gerativismo consideram a língua como sistema abstrato e desvinculado de fatores históricos e sociais. Já no início do século XX alguns autores postulavam em seus estudos o caráter social e evolutivo da língua a exemplo de Meillet (1866-1936), Marr (1865-1934) e Bakhtin (1895-1975) (COELHO, 2010). “Conforme a língua, conforme a época ou os grupos sociais, conforme o contexto presente tal ou qual objetivo específico, vê-se dominar ora uma forma, ora outra, ora uma variante, ora outra” (BAKHTIN (1988 [1929], p. 147). Nessa citação podemos observar uma forte crítica a perspectiva abstrata e estruturalista da língua.

Os primeiros estudos, na área da sociolinguística, são o de Willian Labov – considerado um os maiores expoentes da sociolinguística – sobre o inglês falado na ilha de Martha’s Vineyard, no Estado de Massachusetts (Estados Unidos), as pronúncias do fonema /r/ pós-vocálico, no inglês falado na cidade de Nova York, a observação do inglês vernáculo dos adolescentes do Harlem (Nova York), entre outros. Seguindo as análises de cunho variacionista outros pesquisadores desenvolveram estudos como, por exemplo, o Português falado no Rio de Janeiro, Belo Horizonte e São Paulo. (*Ibidem*, 1985).

A visão sociolinguística tem com principal foco contrapor a ideia de língua tradicionalmente concebida como um produto homogêneo, pronto e acabado. Ao contrário disso, no entanto, “a língua é intrinsecamente **heterogênea**, múltipla, variável, instável e está sempre em construção e reconstrução” (BAGNO, 2007, p. 36 – grifos do autor). De tal modo,

é reforçado o entrelaçamento entre língua e sociedade e as mudanças constantes dessa união no código linguístico:

Os procedimentos da linguística descritiva fundamentam-se na concepção de que a língua é um conjunto estruturado de normas sociais. No passado, foi útil considerar que tais normas eram invariáveis e compartilhadas por todos os membros da comunidade linguística. No entanto, as análises mais detalhadas do contexto social em que a língua é utilizada vieram demonstrar que muitos elementos da estrutura linguística estão implicados na variação sistemática que reflete tanto a mudança no tempo quanto os processos sociais extralinguísticos. (LABOV, 2008 [1972] p. 12)

A variação linguística é produto da influência de **fatores linguísticos e extralinguísticos (ou sociais)** (*Ibidem*, 2007 – grifo nosso). No nível linguístico a variação ocorre nos níveis fonético-fonológico, morfológico e sintático. Dentre os fatores extralinguísticos destacam-se o geográfico, o socioeconômico, a escolarização, a faixa etária e o sexo.

Por meio da coleta dos dados e do tratamento estatístico dos mesmos e, ainda, do cruzamento dos fatores linguísticos e sociais é possível desenvolver análises de cunho sociolinguístico que demonstrem uma realidade específica dos níveis de variação da língua (ou variante) em determinado contexto. A sistematização da variação analisada adotam os seguintes procedimentos: (a) Seleção dos informantes; (b) Metodologia de coleta de dados; (c) Envelope de variação (descrição detalhada de uma variável, de suas variantes e dos contextos em que ocorrem); (d) Levantamento de questões e hipóteses; (d) Codificação de dados e análise estatística (COELHO, 2010).

A variação, portanto, não é um processo aleatório, mas sim é motivada por um conjunto de fatores identificáveis e mensuráveis estatisticamente.

A sociolinguística presta grandes benefícios para o ensino de língua materna. Os documentos oficiais elaborados pelo MEC como, por exemplo, os PCN atestam a relevância do vínculo entre sociolinguística e o ensino de LP:

A língua portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como

falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. (BRASIL, 1997, p. 26)

Na escola o preconceito linguístico é bastante recorrente, uma vez que nesse domínio social¹ há uma grande variação no uso da língua. As variantes se sobrepõem a partir do momento em que o aluno se expressa oralmente através da sua variedade rotulada preconceituosamente como “erros de português” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 37), pois não expressa a norma padrão exigida nos eventos de letramento. Muitos professores, ainda, não aprenderam como proceder nessas situações e muitas o aluno usuário da variedade desprestigiada é alvo de humilhação. Mas, segundo Bortoni-Ricardo (2004), não se deve confundir a variedade não padrão utilizada pelo aluno como deficiência de aprendizagem.

Ao contrário, uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes do educando está atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola, e mostra ao professor como encontrar formas efetivas de conscientizar os educandos sobre essas diferenças (*Ibidem*, 2004, p. 38).

O fator principal da educação é a formação do sujeito cidadão pronto para refletir sobre os fenômenos da linguagem e seus diversos contextos de uso. Para isso, o professor, entre outras coisas, deverá dominar alguns dos princípios básicos da sociolinguística elencados resumidamente nos itens abaixo, conforme Coelho (2010):

- identificar fenômenos de variação linguística, em diferentes níveis (lexical, fonológico, morfossintático, discursivo), presentes na sua comunidade;
- posicionar-se criticamente frente a situações de preconceito linguístico;
- trabalhar a questão da identidade cultural mediada pela língua (ao fazer parte de determinado grupo, compartilhamos com os pares não só a mesma linguagem, mas também as mesmas atitudes em relação à língua);
- ensinar a norma culta da língua portuguesa, que é a variedade de prestígio na sociedade, sem, contudo, desconsiderar a variedade linguística do educando;
- promover a criação de situações diferenciadas para que os alunos desenvolvam sua competência sociocomunicativa, de modo a saber usar uma variedade ou outra de acordo com as situações de interação – contextos formais e menos informais;

- preservar a identidade linguística e cultural dos alunos.

De forma que, nesta pesquisa, a linguagem é vista como um processo que se desenvolve nas relações sociais, a próxima seção trata sobre os processos fonológicos que estão envolvidos no desenvolvimento da linguagem oral e que, muitas vezes, acabam se refletindo na modalidade escrita.

2.5 Processos fonológicos segmentais na aquisição da linguagem

Processos fonológicos ou metaplasmos são alterações de fones ou fonemas inerentes à fala da criança. Esses processos denotam a forma como a linguagem se desenvolve desde o nascimento da criança até, aproximadamente, os cinco anos de idade. Segundo Lamprecht (2004), esse processo é gradativo, não-linear e com variações individuais. Dessa forma, a criança tenta o estabelecimento de um sistema fonológico condizente com a fala do grupo social no qual está inserida. Para uma melhor definição desse processo recorreremos a Stampe (1973, p. 1):

Processo fonológico é uma operação mental que se aplica à fala para substituir, em lugar de uma classe de sons ou sequência de sons que apresentam uma dificuldade específica comum para a capacidade de fala do indivíduo, uma classe alternativa idêntica em todos os outros sentidos, porém desprovida da propriedade difícil.

Esses processos, no entanto, não são inerentes, somente, na fala das crianças. Em todas as idades é possível verificar ‘desvios’ na fala. Ou seja, formas de expressões que se distanciam da norma padrão estabelecida socialmente como a única maneira ‘correta’ de falar. Esses diferentes modos de falar são denominados de **variações** pela sociolinguística. Essas variações na fala estão correlacionadas com diferentes fatores sociais como lugar de origem, idade, sexo, classe social, grau de instrução etc. (BAGNO, 2007).

De acordo com Bagno (2007, p. 73), há uma motivação linguística e social para todos os processos fonológicos ou ‘desvios’ da norma padrão, pois “todas as formas de expressão verbal têm organização gramatical, seguem regras e têm uma lógica linguística perfeitamente demonstrável. Ou seja: **nada na língua é por acaso** (ibidem).

De acordo com os estudos de Bisol (1996), Lamprecht (2004) e Silva (2014) faremos, então, uma breve apresentação dos principais processos fonológicos realizados na língua portuguesa.

2.5.1 Apagamento

O apagamento “consiste na supressão de algum segmento, podendo este ser um segmento vocálico, consonantal, glide, ou uma sílaba inteira localizada na posição inicial, medial ou final da palavra” (ASSIS, 2010. p. 47). Segundo a localização na palavra o apagamento pode ser identificado em:

- **Aférese:** consiste na supressão de segmentos ou sílabas em início do vocábulo. Sincronicamente, este metaplasmo ocorre com frequência em contexto de uso informal ou popular da língua. Exemplos:

[a]inda = ‘inda’

[a]rranquei = ‘ranquei’

[a]rregalado = ‘regalado’

[a]bençoa = ‘bençoa’

- **Síncope** – apagamento de um segmento medial – teve sua origem no Latim clássico, passou pelo Latim vulgar e pelo Português arcaico. Existem dois tipos recorrentes desse fenômeno: monotongação e paroxitonação. Vejamos alguns exemplos:

- a) Monotongação é qualquer processo fonológico no qual um ditongo é convertido em monotongo (Trask, 1996).

Caixa > ca{ø}xa

ouro > o{ø}ro

manteiga > mante{ø}ga

- b) **Paroxitonação** (ou síncope) é o apagamento de um seguimento medial na palavra no qual as palavras proparoxítonas são transformadas em paroxítonas.

Chácara – [ˈʃakʁa]

Xícara – [ˈʃikʁa]

Abóbora – [aˈbobʁa]

- c) **Apócope** é a supressão de fonemas em sílabas finais, principalmente em palavras (verbos ou classes nomiais) terminadas em –R.

amar > ama{ø}

economizar > economiza{ø}

diretor > direto{ø}

ventilador > ventilado{ø}

2.5.2 Adição

Os processos fonológicos de adição podem ocorrer por acréscimos de consoantes, de vogais e de glides. Esse fenômeno podem ser classificados em prótese, epêntese e paragoge.

- **Prótese**: acréscimo de fonema em início de vocábulo. Exemplos:

mostrar > [a]mostrar

levantar > [a]levantar

sentar > [a]ssentar

voar > [a]voar

Para ilustrar nossos exemplos recorreremos a uma passagem que se encontra no livro *A língua De Eulália* (BAGNO, 2004, p. 119)

1. “Nem as ervas do campo bem lhe **abastam**”
2. “Vinham as claras águas **ajuntar-se**”
3. “Mas **alembrou-lhe** uma ira que o condena”
4. “**Alevantando** o rosto assim dizia”
5. “**Alimpamos** as naus, que dos caminhos”
6. “A noite negra c fcia se **alumia**”

7. “Andar-lhe os cães os dentes **amostrando**”
8. “Que se **aqueixa** e se ri, num mesmo instante”
9. “Por mais tempo que o Sol o mundo **aquente**”
10. “Que de tão pouca gente se **arreceia**”
11. “Morrem, **arrenegando** o Céu e os fados”
12. “Mais abaixo, os menores se **assentavam**”
13. “Que em vão **assopra** o vento, a vela inchando”

- **Epêntese:** é definida como sendo o acréscimo de um fonema no interior da palavra, classificado como um metaplasmo por aumento (COUTINHO, 2005).

Bandeja >Bande[**i**]ja

Caranguejo > carangue[**I**]jo

Submarino > sub[**i**]marino

Adjetivo > ad[**i**]jetivo

- **Paragoge:** o processo da paragoge vem sendo caracterizado como um subtipo de epêntese (processo no qual também ocorre a inserção de um segmento em uma palavra). Se a adição se der no final da palavra, utiliza-se o rótulo paragoge (MASSINI-CAGLIARI 2005).

Internet > internet[**e**]

Também ocorre a paragoge no final de estrangeirismos terminados por consoante: *chic*
> chique

2.5.3 Transposição

Os processos fonológicos de transposição se dão por deslocamento de posição de fonemas em um vocábulo ou por transposição do acento tônico da palavra. Podem ocorrer das seguintes formas:

- **Metátese:** é o nome dado à transposição de um fonema em uma mesma sílaba de um vocábulo.

Perguntar > preguntar

Prateleira > parteleira

Entreter > enterter

- **Hipértese:** é o nome dado à transposição de um fonema em uma sílaba diferente.
exemplos:

pobrema > problema

sastifação > satisfação

bircarbonato > bicarbonato

- **Hiperbibasmo:** pela transposição de acento tônico.

rubrica > rúbrica

recorde > récorde

acrobata > acróbata

2.5.4 Substituição

Nesse tipo de processo, enquadra-se toda alteração que um fone ou fonema venha a sofrer. Há diversos tipos de alterações de consoantes e de vogais, que podem ser consideradas “substituições”.

- **Assimilação:** substituição de um som por influencia de outro que se encontra na mesma palavra.
 - a) /s, z/: será surdo ou sonoro conforme a consoante que lhe segue. Ex. rasga, casca

- **Desvozeamento:** Realização das consoantes vozeadas (sonoras) em não vozeadas (surdas)

dedo > tetu

sujeira > suxeira

- **Plosivização:** Substituição de uma fricativa por uma plosiva.

Vassoura > [b]assoura

Travesseiro > tra[b]esseiro

Brava > bra[b]a

- **Semivocalização de líquida:** é o processo de substituição de uma consoante líquida por um glide.

Telha > te[i]a

Velha > ve[i]a

Através dessa breve sistematização e classificação de alguns dos processos fonológicos, objetivamos encaminhar uma análise dos desvios ortográficos evidenciados na escrita de alunos matriculados no ensino fundamental, tal como o apresentado nessa pesquisa: o apagamento do –R em posição de coda silábica.

Assim, buscamos, no próximo capítulo, descrever a metodologia da nossa pesquisa apresentando sua natureza e os procedimentos adotados na formação e análise dos dados.

CAPÍTULO 3 – TRAJETÓRIA DA PESQUISA

O terceiro capítulo, de natureza metodológica, tem as seguintes finalidades: situar a pesquisa na área das ciências humanas, categorizando-a de acordo com modelos de pesquisa vigentes, contextualizar o ambiente de pesquisa e evidenciar a trajetória percorrida na formação do *corpus* (o instrumento para a coleta/construção dos dados, a escolha dos participantes envolvidos e a forma como os dados são catalogados e analisados).

3.1 Classificação da pesquisa

Dentro do quadro tipológico de pesquisas científicas adotado por Moreira e Caleffe (2008), este trabalho será classificado quanto ao objetivo, à finalidade prática, à metodologia e ao tipo de pergunta.

Com relação aos *objetivos*, esta pesquisa se classifica como sendo descritiva e explicativa. No entender de Moreira e Caleffe (2008, p. 70), a pesquisa descritiva tem como objetivo “a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre as variáveis”, enquanto a pesquisa explicativa “tem como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (*ibidem*, p. 70). Em nossa pesquisa, a explicação será a continuação da descrição. Como asseguram os autores, “a identificação dos fatores que determinam um fenômeno exige que esse esteja suficientemente descrito e detalhado” (*ibidem*, p. 71).

Quanto à *finalidade prática*, temos uma pesquisa aplicada, em oposição à pesquisa básica (pura). Com isso, temos “o propósito de resolver um problema” (*ibidem*, p. 71).

No que se refere à *metodologia*, esta pesquisa é quantitativa e qualitativa. Na análise dos fatores que conduzem os alunos ao desvio de escrita da norma padrão, serão explorados dados numéricos e estatísticas. Por outro lado, na explicação e na observação dos efeitos da intervenção pedagógica, teremos uma tendência qualitativa.

Por último, no que se refere ao *tipo de pergunta*, este trabalho se caracteriza como uma *pesquisa-ação*. Nesse tipo de pesquisa, o propósito é descrever uma situação a fim de investigar um problema específico para, em seguida, intervir com uma proposta de solução. Como afirmam Moreira e Caleffe (2008, p. 90):

a pesquisa-ação é situacional – está preocupada com o diagnóstico do problema em um contexto específico para tentar resolvê-lo nesse contexto [...] A pesquisa-ação nas ciências sociais pode ser conduzida em dois estágios: um estágio diagnóstico no qual os problemas são analisados e as hipóteses são desenvolvidas; e um estágio terapêutico no qual as hipóteses são testadas por uma mudança conscientemente direcionada, preferencialmente em uma situação social.

Nesse sentido, é uma pesquisa direta da realidade com a intenção de detectar um problema de cunho social e tentar resolvê-lo. Assim, há uma intervenção direta da ciência na busca de soluções imediatas para uma dada problemática. O problema, neste caso o apagamento do /R/ em posição de coda silábica, é observado, analisado e, em seguida, com base no referencial teórico da Linguística (em específico da Fonologia e da Sociolinguística Variacionista), elaborada uma proposta a fim de que o profissional do ensino de língua portuguesa tenha um olhar atento e um esforço para renovar sua prática no que se refere a esse fenômeno da escrita. Difere-se, assim, da pesquisa pura, que, pelo menos de imediato, não tem um propósito social.

Ainda segundo Moreira e Caleffe (2008, p. 92):

A pesquisa-ação na escola e na sala de aula é um meio: a) de sanar os problemas diagnosticados em situações específicas, ou melhorar de alguma maneira um conjunto de circunstâncias; b) *de treinamento em serviço, portanto, proporcionando ao professor novas habilidades, métodos para aprimorar sua capacidade analítica e o fortalecimento da autoconsciência;* c) *de introduzir abordagens adicionais e inovadoras no processo ensino-aprendizagem e aprender continuamente em um sistema que normalmente inibe a mudança e a inovação;* d) de melhorar a comunicação entre o

professor praticante e o pesquisador acadêmico na tentativa de remediar a deficiência da pesquisa tradicional de dar prescrições claras; e e) de proporcionar uma alternativa à solução de problemas na sala de aula. [Destaque nosso]

Diante dessa citação, destacamos que a pesquisa-ação não somente caminha nesse *continuum* problema-solução, mas também proporciona um crescimento do profissional envolvido com o ensino, seja ele o próprio pesquisador (que é o caso da autora desta dissertação), seja ele um professor “controlado” pelo pesquisador ou que tenha acesso à pesquisa. Esse, aliás, é um dos aspectos que define o professor pesquisador e reflexivo (KLEIMAN; MATENCIO, 2005) rumo à inovação e conseqüente aprimoramento dos métodos de ensino-aprendizagem. Essa postura profissional define um professor indagador e investigador da sua realidade que, diante de um conhecimento teórico, tenta transpô-lo para suas situações didáticas.

3.2 Contexto empírico da pesquisa

Durante muito tempo, minha atuação enquanto professora de Língua Portuguesa esteve reservada à alfabetização e aos anos iniciais do ensino fundamental público na cidade de Guarabira-PB. Quando, em 2013, na mesma cidade, em uma escola pública, me deparei com anos mais avançados do ensino básico (do 6º ao 9º ano), notei uma realidade preocupante para o professor alfabetizador: os alunos, apesar de estarem na escola há vários anos, ainda não conseguem dominar – em um nível adequado, considerando o grau de escolarização – as regras ortográficas pertencentes ao nosso sistema de escrita. Essa experiência diante de duas realidades certamente me deixou perplexa, haja vista o sentimento de culpa coletiva ao ver alunos no 9º Ano cometendo desvios ortográficos básicos, mas, ao mesmo tempo, me fez querer agir na esperança de que parte do problema fosse melhor compreendida e de que, conseqüentemente, diante de uma proposta de intervenção, fosse resolvida.

No ano de 2015, minha experiência na segunda fase do ensino fundamental se deu em uma outra escola pública no mesmo município (Guarabira-PB). Nesta escola, atuo em duas turmas: uma do 7º e outra do 8º ano. A experiência, desta vez, foi ainda mais marcante

do ponto de vista negativo descrito no parágrafo anterior, uma das razões pelas quais essas duas turmas foram escolhidas como universo de análise.

A escola está localizado no Nordeste I, um bairro periférico que abriga população de baixa renda. Em termos geográficos, a escola localiza-se nas margens do bairro; ao fundo e ao lado esquerdo da escola encontram-se, respectivamente, um sítio e um loteamento. A escola foi fundada no início do ano 2001, justamente com a proposta de fazer com que os alunos daquele bairro não necessitassem percorrer longas distâncias em direção a outros centros de educação.

Quanto à estrutura física, a referida escola possui cinco salas de aula, uma biblioteca, uma sala de informática, uma espaço para reforço/letramento, uma sala onde funciona diretoria e secretaria, dois banheiros, uma cantina e um ginásio. A escola funciona nos turnos matutino e vespertino; no período da manhã a escola funciona com a Educação Infantil e com turmas do 1º ao 5º ano. Já no turno da tarde a escola oferece do 6º ao 8º ano do ensino fundamental.

O corpo docente é formado por 16 professores (sendo três do Programa Mais Educação), alguns possuem licenciatura nas suas respectivas áreas e, ainda, especialização na área da educação. A parte administrativa da escola é formada por um diretor, duas vice-diretoras e uma coordenadora pedagógica que presta atendimento na escola em tempo integral.

Atualmente a escola conta com 167 alunos matriculados, distribuídos da seguinte maneira:

Tabela 1: Quantidade de alunos no turno Manhã

ANO ESCOLAR	Nº DE ALUNOS
Educação Infantil	15
1º	12
2º	18
3º	14
4º	16
5º	18

Tabela 2: Quantidade de alunos no turno Tarde

ANO ESCOLAR	Nº DE ALUNOS
6º	40
7º	21
8º	12

3.3 Formação do *corpus*

Das três turmas elencadas na Tabela 2, escolhemos o 7º e o 8º anos para selecionar os participantes da pesquisa. A razão para a escolha dessas duas séries intermediárias da segunda fase do ensino fundamental se deu por dois motivos: por ser as turmas em que leciono atualmente, o que facilita a pesquisa, sem, no entanto, comprometer o aspecto de cientificidade (dadas as próprias particularidades da pesquisa-ação) e, ainda, por ser o Fundamental II um estágio do ensino no qual se espera uma formação básica consolidada para que o aluno continue seus estudos e participe efetivamente enquanto membro da sociedade pós-moderna.

Para se ter acesso à forma como os alunos grafam palavras com /R/ em posição de coda silábica, utilizamos, como instrumento de coleta de dados, a escrita textual. Foram aplicadas duas propostas de produção de textos para ambas as turmas em dias normais de

aula. Escolhemos as produções textuais, e não outra forma “mais controlada” porque, por meio da aplicação de ditados em outros momentos e em outras turmas, notamos que a produção de textos é um instrumento que deixa o aluno menos policiado, visto que ele deve estar atento não apenas à ortografia, mas também a diversos outros fatores textuais-discursivos, portanto revelando-se mais produtivo por refletir a forma como, de fato, o aluno escreve, e mostrando mais de perto a interferência da fala na escrita. Nesse sentido, optamos pela “observação de dados autênticos”, e não pelo “experimento controlado” (MARCUSCHI, 2001, p. 25).

A primeira proposta foi aplicada em 26 de março de 2015. Essa proposta sucedeu o Dia Internacional da Água (22 de março) e se inseriu em uma semana em que a escola, por meio de cartazes, panfletos e uma palestra, estava conscientizando os alunos acerca da importância de se preservar a água. Antes da produção textual, não foi lido qualquer texto; o que se fez foi levantar questionamentos e ouvir as opiniões dos alunos acerca da temática. Após o debate que surgiu com o confronto de ideias de diferentes alunos, eles foram informados da produção de texto. A produção, sem ser classificada para os alunos em qualquer gênero textual, foi apresentada como uma forma de eles registrarem, por meio da modalidade escrita da língua, as opiniões e os argumentos que antes haviam sido verbalizados. Os alunos foram informados, ainda, que a produção, a princípio, seria usada para verificar a escrita, sem nenhum propósito avaliativo, mas que poderiam ser usadas em uma pesquisa. A atividade aplicada encontra-se no Anexo 1. Essa proposta foi aplicada nas duas turmas (7º e 8º anos).

A segunda proposta de texto foi aplicada em 08 de abril de 2015. Essa proposta sucedeu um trabalho que vinha sendo feito a respeito dos nomes, em específico dos substantivos, demonstrando suas características morfossintáticas e semânticas e as diversas formas como eles se organizam na formação de unidades maiores (o sintagma nominal, a frase e o texto) – ver Oliveira (2009) e Ferrarezi Junior (2012). A atividade foi aplicada após a leitura em voz alta do conto *Circuito Fechado*, de Ricardo Ramos e da discussão acerca da coesão do texto que se dá unicamente por meio do uso de substantivos pertencentes a atividades relacionadas. Após isso, foi-se pedido que os alunos elaborassem um texto imitando parcialmente o estilo do conto. Foi resgatada a data 15 de março (Dia da Escola)

como tema norteador para a produção de texto. Assim como na proposta anterior, os alunos foram informados que a produção seria utilizada para fins de verificação de problemas constantes na escrita, sem nenhum propósito avaliativo, mas que poderiam ser usada em uma pesquisa. A atividade aplicada encontra-se no Anexo 2. Essa proposta foi aplicada nas duas turmas (7º e 8º anos).

Nesta segunda proposta de atividade, consta o seguinte enunciado: “Observe a imagem e produza um texto utilizando, apenas, substantivos. Siga o exemplo do texto *Circuito Fechado* de Ricardo Ramos”. Ao pedir que fossem utilizados apenas substantivos, houve a intenção de se observar a possibilidade de apagamento de róticos em posição final de palavras pertencentes à classe dos nomes, em oposição à classe dos verbos (muito frequente na primeira proposta de produção). Nesse sentido, o propósito foi verificar a hipótese 3, que considera a variável linguística *classe de palavra*.

A princípio, a pesquisa pretendia trabalhar com todos os casos de apagamento. No entanto, verificando, após a primeira proposta de atividade, a preponderância do apagamento do segmento gráfico “r” em posição de coda silábica, resolvemos nos concentrar neste fenômeno variável. Diante disso, pretendemos ter uma proposta de intervenção que atinja um fenômeno de maior propensão ao desvio à norma padrão da escrita da língua portuguesa.

3.3.1 A escolha dos participantes

Na turma do 7º ano, como demonstrado na Tabela 2, são 21 alunos matriculados. Desse número, três são considerados evadidos e outros três dificilmente comparecem. Diante disso, nos dois dias em que foram aplicadas as produções nesta turma, um número de 15 alunos estava presente. Dos 15 alunos possíveis de serem participantes da pesquisa, um deles, do sexo feminino, foi desconsiderado, pois a caligrafia não permitia um entendimento mínimo do que estava escrito. Sendo assim, restaram 14, dos quais oito eram do sexo feminino e seis do sexo masculino. Como a nossa hipótese 2 considera a variável social *sexo*, resolvemos por excluir dois participantes do sexo feminino. Restaram, assim, 12 participantes, sendo seis de cada sexo.

Quanto ao 8º ano, apenas um dos alunos dificilmente comparece às aulas. Este aluno não compareceu no momento da aplicação da segunda proposta de atividade, sendo, portanto, excluído da pesquisa. Dos 10 alunos que realizaram as propostas de atividade, cinco são do sexo feminino e cinco do sexo masculino; todos eles foram incluídos como participantes da pesquisa.

Sendo assim, temos um total de 22 participantes, sendo, no que tange à escolarização, 12 do 7º ano do Ensino Fundamental e 10 do 8º ano do Ensino Fundamental. No que se refere ao sexo, 11 são do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Como cada um dos participantes envolvidos produziu dois textos, temos, ao todo, um total de 44 produções textuais. A Tabela 3, a seguir, resume esses números.

Tabela 3: Quantidade de participantes e produções textuais envolvidas na pesquisa

ANO ESCOLAR	SEXO	Nº DE PARTICIPANTES	Nº DE PRODUÇÕES
7º (EF)	Feminino	6	12
	Masculino	6	12
8º (EF)	Feminino	5	10
	Masculino	5	10
TOTAL:		22	44

3.3.2 Catalogação dos dados

Todas as produções textuais foram digitalizadas, individualmente, em arquivos no formato <.docx>, com o programa Microsoft Office Word. Na parte superior de cada texto digitalizado foram disponibilizados seis elementos de identificação: uma etiqueta (por exemplo, **8F04-1**), a turma a qual pertence o produtor (7º ou 8º ano), o nome da escola, o tema da produção textual (“Dia da Água” ou “Dia da Escola”) e a data em que foi produzida (26/03/2015 ou 08/04/2015).

Quanto à etiqueta, têm-se as seguintes informações disponíveis: escolarização, sexo, número do participante e texto produzido. Assim, com a etiqueta **8F04-1**, temos um texto

produzido por um aluno pertencente ao 8º ano (**8**). Este aluno é do sexo feminino (**F**). Em nossa catalogação, temos o participante feminino do 8º ano de número **04**. Este participante produziu dois textos: “Dia da Água” (o primeiro) e “Dia da Escola” (o segundo); no caso desta etiqueta, temos a produção referente ao dia da água (**-1**). O Quadro 10, a seguir, ilustra esse sistema de etiquetagem:

Quadro 10: Sistema de etiquetagem das produções textuais

Texto 7M05-2			
7 ↓	M ↓	05 ↓	-2 ↓
7º ano (EF)	Sexo Masculino	Ordem no sistema de catalogação	Produção textual sobre o tema “Dia da Escola”

Assim, em uma pasta digital, obtivemos o seguinte sistema de arquivamento:

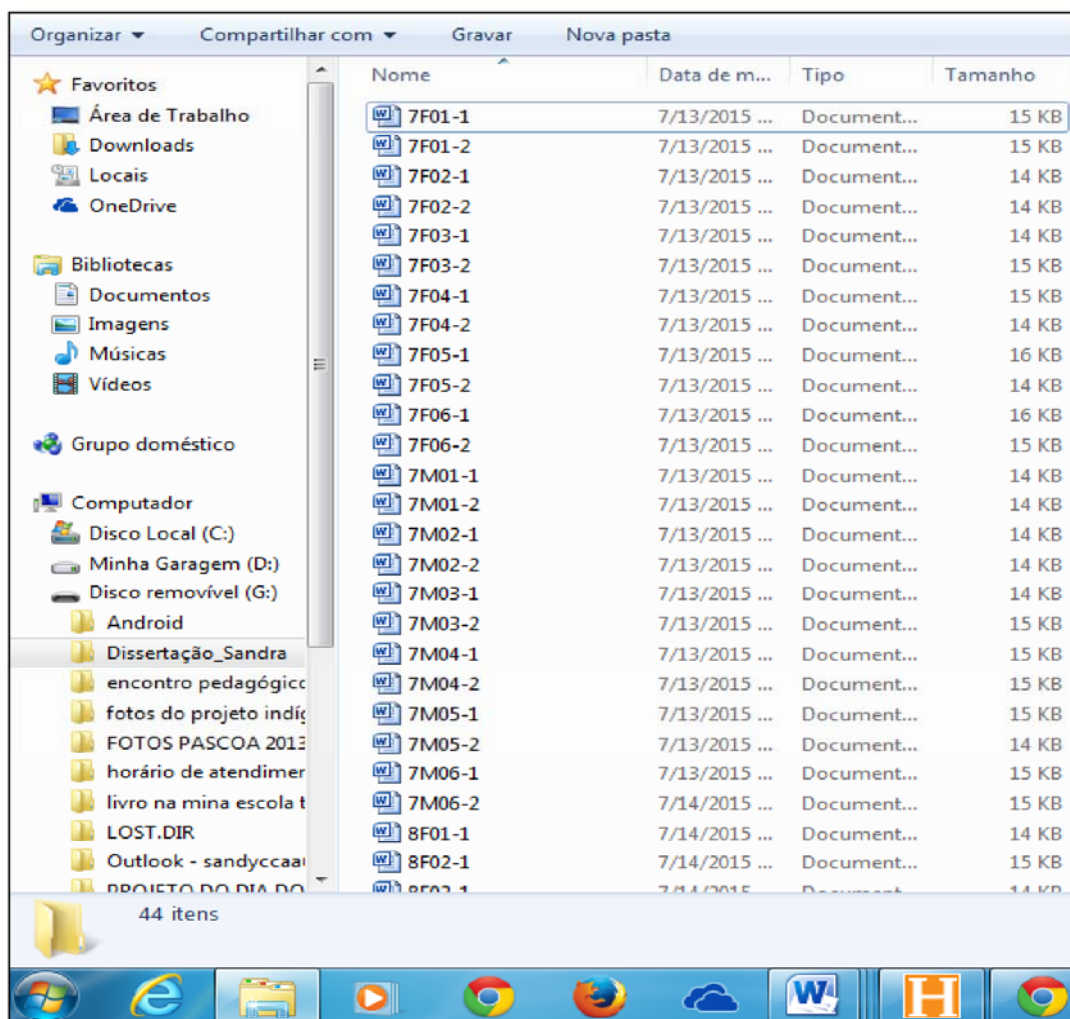


Figura 11: Arquivamento do *corpus*

Quanto ao texto, foram mantidos todos os desvios de escrita contrários ao padrão do português: minúsculas em início de parágrafo, falta de ponto ao final do texto, desvios ortográficos etc. Quanto aos problemas de segmentação, bem como os vocábulos com desvios ortográficos de apagamento, adição, substituição e transposição, todos foram marcados com o uso de {chaves}. Ao lado da palavra assim destacada, foram disponibilizadas, entre [colchetes], as formas tais como notadas pelo padrão de escrita.

O Quadro 11 demonstra como as produções foram digitalizadas e arquivadas:

Quadro 11: Exemplo de produção textual catalogada

Texto **8F04-1**

Turma: 8º Ano

Sexo do Aluno: Feminino

Escola

Produção de Texto “Dia da Água”

Data: 26/03/2015

A água é muito importante pois sem ela {agente} [a gente] não viveria é por causa disso que {agente} [a gente] {precisar} [precisa] {economiza} [economizar] cada vez mais. Pois como podemos ver pela televisão ela esta acabando. Em muitos estados a situação é precária são eles São Paulo, Rio de Janeiro e até no nosso estado a paraíba la no sertão a {cerca} [seca] é muito grande tão grande que os animais estão morrendo. O que podemos fazer para evitar que isso {aconteca} [aconteça] aqui na nossa cidade. É não {deixa} [deixar] o chuveiro ligado {enquato} [enquanto] {nus} [nos] {em saboamos} [ensaboamos], não deixar a torneira ligada enquanto escova os dentes, não {lava} [lavar] o carro com a mangueira e {se} [sim] com um {baldo} [balde].

É isso se {agente} [a gente] {economiza} [economizar] a água não ira {acaba} [acabar].

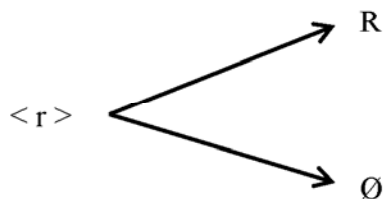
Dado isso, foram identificadas todas as palavras que envolvem o fenômeno do rótico em posição de coda silábica. Assim, foram selecionadas, para o nosso objeto de estudos, palavras em que a variável /R/ encontra-se grafada (seguindo a norma padrão – como na forma infinitiva ‘economizar’), é apagada (como na forma infinitiva ‘economizaØ’), é adicionada (como em ‘discursão’, no lugar de ‘discussão’) e é transposta (como acontece com ‘larva’, no lugar de ‘lavar’). O *corpus* de palavras foi, então, submetido ao programa Goldvarb 2001 (ROBINSON, LAWRENCE e TAGLIAMONTE, 2001) com os seguintes grupos de fatores: ano escolar, sexo, variação linguística, extensão da palavra, contexto fonológico precedente. Dado isso, seguiu-se à descrição, formalização e explicação do fenômeno sob observação.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta dissertação, trabalha-se com o fenômeno da variação, nesse caso a variação na escrita. Monteagudo (2011, p. 19) afirma que o fenômeno da variação acontece quando temos mais de uma realização diferente para uma mesma unidade em qualquer plano do sistema gramatical (fônico, morfológico, sintático etc.), sendo essas realizações o que se chama de *variantes*. Ao conjunto das variantes, que se encontram em concorrência, chama-se *variável*. Como explicam Coelho et al. (2010, p. 23), a variação

É o processo pelo qual duas formas podem ocorrer no mesmo contexto linguístico com o mesmo valor referencial, ou com o mesmo valor de verdade, i.e., com o mesmo significado. Dois requisitos devem, pois, ser cumpridos para que ocorra variação: as formas envolvidas precisam (i) ser intercambiáveis no mesmo contexto e (ii) manter o mesmo significado.

No caso deste trabalho, em que se analisa o apagamento do rótico em coda silábica, a variável é o elemento <r>, sendo suas variantes (ou seja, suas realizações possíveis¹, com o mesmo valor de verdade) o **R** e o **Ø**. Esta é a *variável dependente*. Seguindo o esquema de Tarallo (2007, p. 9), temos o seguinte:



As duas variantes podem ser observadas nos exemplos seguintes:

- (01) *As pessoas {tenque} [têm que] economizar a água do nosso planeta...*
 [7M06-1 – Realização do r (R)]

¹ Observando a escrita de alunos de séries iniciais (1º, 2º e 3º anos, por exemplo), foi possível encontrar, ainda, as variantes **a**, **e**, **i** e **o**, correspondentes à duplicação de vogais, como em “floo” (flor) e “andaa” (andar). No *corpus* analisado, no entanto, não tivemos essas realizações.

- (02) *Devemos {preserva} [preservar] a água pois ela...* [7F01-1 – Apagamento do **r** (Ø)]

Como variáveis independentes, ou seja, como grupos de fatores que podem condicionar as realizações **R** e **Ø** da variável <**r**>, consideramos as seguintes:

Variáveis extralinguísticas (ou sociais):

- (i) Grau de escolarização – 7º e 8º anos;
- (ii) Sexo – masculino e feminino.

Variáveis linguísticas:

- (i) Classe de palavras – verbo e não-verbo;
- (ii) Posição da sílaba – final e interna;
- (iii) Extensão da palavra – monossílaba, dissílaba, trissílaba e polissílaba;
- (iv) Contexto fonológico precedente – vogal alta, vogal média e vogal baixa;

Assim, espera-se ter uma visão dos tipos de ambientes – linguísticos e extralinguísticos – que condicionam as escolhas de **Ø** e **R** na escrita de alunos do 7º e 8º anos do ensino fundamental.

Neste capítulo, as seções serão organizadas considerando, primeiro, os condicionadores extralinguísticos e, depois, os condicionadores linguísticos.

4.1 Os condicionadores extralinguísticos

No nosso *corpus* de 44 redações, foram identificadas 966 palavras com o fenômeno pesquisado. No que se refere ao ano escolar, os dados estão em consonância com pesquisas anteriores (MOLLICA, 2003), que indicam uma maior incidência de desvio ao sistema de notação padrão da escrita em alunos com menor escolaridade. Como demonstra a Tabela 4, de todas as palavras escritas por alunos do 7º ano, 28,5% relacionam-se a casos de apagamento. Quanto ao 8º ano, por outro lado, houve uma incidência menor: 21,5%.

Tabela 4: O rótico em relação ao ano escolar

ANO DE ESCOLARIZAÇÃO	VARIANTES		EXEMPLOS
	Apagamento do -R	Realização do -R	
7º ano	28,6%	71,4%	vintiladoØ, rccuØso, lavaØ
8º ano	21,5%	78,5%	apagador, economizar, ventilador

Levando em consideração, ainda, que o número de acertos foi de 71,4% (7º ano) e 78,5% (8º ano), pode-se afirmar que, apesar de o apagamento do -R em posição de coda silábica preocupar, a escola, por mais que a passos lentos, está exercendo o seu papel e fazendo com que os alunos progridam no que se refere à ortografia oficial da língua portuguesa. O gráfico seguinte demonstra de maneira ilustrativa essas mesmas estatísticas da Tabela 4:

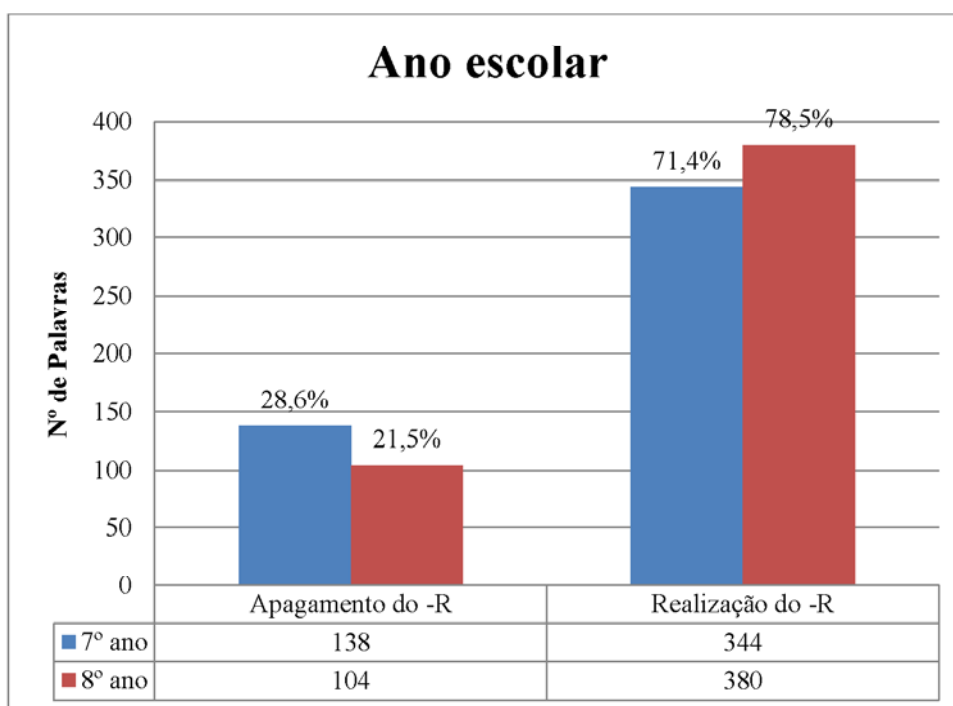


Gráfico 1: O rótico em relação à escolarização

Pelo menos no universo analisado, que compara o 7º e o 8º anos, esses dados demonstram o valor que a escolaridade tem no domínio da ortografia padrão do português brasileiro, comprovando que, na medida em que o aluno avança de série, torna-se mais visível

o domínio de uma variante que se diverge daquela usada na oralidade nas diversas situações cotidianas. Isso corrobora com o que afirma Bortoni-Ricardo (2004, p. 48): “os anos de escolarização de um indivíduo e a qualidade das escolas que frequentou também têm influência em seu repertório sociolinguístico”. Em outras palavras, no que se refere ao apagamento do -R em posição de coda silábica, quanto mais escolarizado o indivíduo for, menos desvios decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita acontecem e, conseqüentemente, há um maior domínio do português padrão escrito.

Em sua pesquisa de dissertação, Ribeiro (2013) observa que o apagamento do rótico em final de palavras é um desvio que é levado pelos alunos até mesmo para o 3º ano do ensino médio, ainda com percentuais significativos. Isso demonstra a importância de se haver um trabalho sistematizado por parte do professor no sentido de levar seu aluno a progredir no que diz respeito ao domínio desse fenômeno linguístico que interfere na escrita.

No que se refere ao sexo, de todas as palavras registradas pertencentes ao sexo feminino, o segmento consonantal -R foi apagado em final de sílaba (não seguindo, portanto, a ortografia padrão da língua portuguesa) em 25,3% dos casos, enquanto foi realizado em 74,7%. O sexo masculino, por outro lado, seguiu a regra de apagamento em 24,8% dos casos e a regra de inserção do -R em 75,2% (ver Tabela 5).

Tabela 5: O rótico em relação ao sexo do informante

SEXO	VARIANTES	
	Apagamento do -R	Realização do -R
Feminino	25,3%	74,7%
Masculino	24,8%	75,2%

O Gráfico 2 demonstra esses dados de forma ilustrada para melhor visualização:

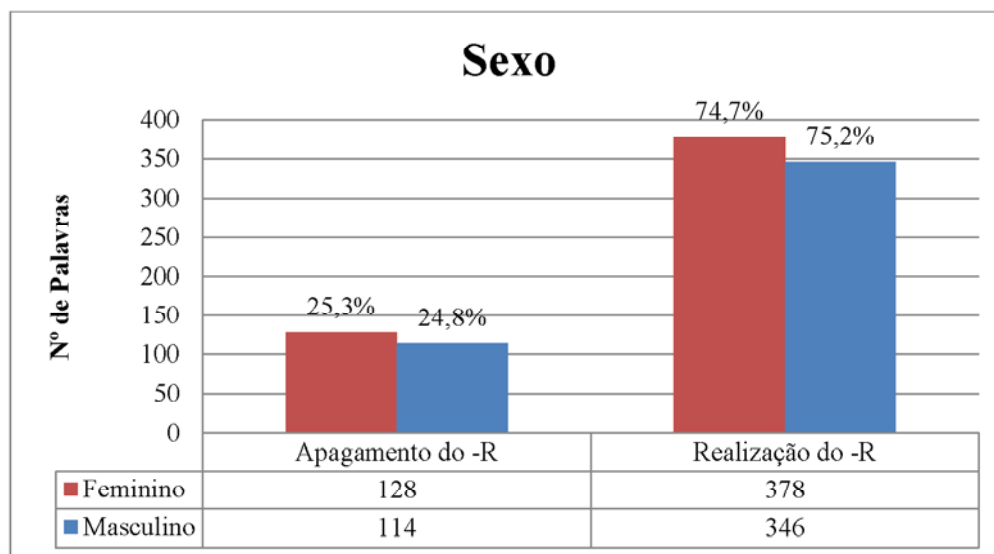


Gráfico 2: O rótico em relação à variável sexo

Quanto ao número de realizações do **-R**, nota-se que os informantes do sexo masculino realizam esta variante – privilegiada na escrita – com mais intensidade. Isso vai contra, por exemplo, os achados de Costa (2013) que, analisando o rótico em final de palavras escritas por estudantes das séries iniciais (2^a, 3^a e 4^a séries do ensino fundamental), constatou um número significativo de informantes do sexo masculino utilizando mais a regra de apagamento – no seu estudo, 61% dos apagamentos foram efetuados pelo sexo masculino, contra apenas 39% do sexo feminino.

Devemos considerar, no entanto, que a diferença entre os sexos não é um condicionador tão significativo (afinal de contas, a disparidade entre o apagamento e a realização do **-R** não chega nem mesmo a 1%). Nesse sentido, essa pesquisa entra em acordo com Ribeiro (2013), que, pesquisando o fenômeno na escrita de alunos de séries mais avançadas (5^o ano, 9^o ano e 3^o ano do ensino médio), constatou a não relevância da variável independente sexo. Sendo assim, é importante considerar mais de perto o pensamento de Paiva (2007) a respeito das consequências entre as transformações na organização social e a igualdade dos sexos:

Transformações na organização social podem estar subjacentes à neutralização do efeito da variável gênero/sexo nas faixas mais jovens da população. A aproximação do comportamento linguístico de falantes mais jovens pode ser um reflexo de que, nessa faixa etária, reconfigura-se a

atuação do homem e da mulher na sociedade, com diluição das fronteiras entre papéis femininos e masculinos. (PAIVA, 2007. p.41)

Nesta pesquisa, no entanto, percebemos 56 casos de adição² do grafema -R ao final de sílabas SV e 26 casos de transposição o grafema -R. Desses tipos de desvios ortográficos, observou-se que: das adições, 57,1% são de informantes do sexo masculino e 42,9% são do sexo feminino; das transposições, 69,2% foram realizadas pelo sexo masculino, enquanto 30,8% foram realizadas pelo sexo feminino. A Tabela 6 evidencia essas estatísticas.

Tabela 6: Adição e transposição do -R em relação ao sexo do informante

SEXO	PROCESSO FONOLÓGICO	
	Adição do -R	Transposição do -R
Feminino	24 / 42,9%	8 / 30,8%
Masculino	32 / 57,1%	18 / 69,2%
TOTAL:	56 / 100%	26 / 100%

Exemplos de adição e transposição do -R:

- (03) ...e quando for {lava} [lavar] uma {motor} [moto] ou um carro...
[7M01-1 – Adição]
- (04) ... ventilador, {lapis} [lápiz] de {tintar} [tinta], caula de violão... [8F03-2 – Adição]
- (05) ... um bem que veio a * para a nossa sobrevivência pois sem água não {comeríamos} [comeríamos] [7M05-1 – Adição]
- (06) nunca {desperdicar} [desperdice] a nossa água. [8M01-1 – Adição]
- (07) ...revista, fosforo, {cardeno} [caderno]... [8M01-2 – Transposição]
- (08) ...lixeiro, livros, {cardeneta} [caderneta]... [7M01-2 – Transposição]

² É importante enfatizar, aqui, que, apesar de o nosso foco ser o apagamento do -R, também foram selecionadas, em um banco de dados à parte, palavras em que este segmento consonantal é adicionado e transposto, como nos exemplos seguintes:

- (01) ...muitas gentes não {tenhe} [têm] {conciência} [consciência] {i} [e] {dexe} [deixa] {estraga} [estragar] água pois e dela {qui} [que] {agente} [a gente] {sobreviver} [sobrevive]. [7F01-1 – Adição]
- (02) cadeira, mesa, janela, {cardeno} [caderno] de {dezenho} [desenho]... [7F06-2 – Transposição]

Por mais que isso possa parecer uma fuga do escopo do nosso trabalho, e possa ser mal visto em função da necessidade da delimitação e do requerido rigor ao método científico, notamos que esses casos são demonstrativos de hipóteses criadas pelos alunos, como será visto em alguns momentos da análise.

- (09) *Nós devemos {enconormisa} [economizar] por causa da falta da agua nas cidade... [8M03-1 – Transposição]*
- (10) *Diretor, biblioteca, {comportado} [computador], sala dos {professore} [professores] [7F06-2 – Transposição]*

O contexto linguístico mais propício à adição de segmento consonantal –R se dá em final de palavras (61%), sendo as dissílabas as mais produtivas (ver Tabela 7), conforme os exemplos (03) e (04). Por seu turno, o contexto mais favorável para a transposição é o interior de palavras (62%), sendo as trissílabas as mais produtivas, como no exemplo (07) da palavra “cardeno => caderno”.

Tabela 7: Adição/transposição em relação à extensão do vocábulo e à posição no vocábulo

EXTENSÃO DA PALAVRA	POSIÇÃO NA PALAVRA	FENÔMENO FONOLÓGICO	
		Adição	Transposição
Dissílaba	Interior	2/14%	0/0%
	Final	12/86%	2/100%
Trissílaba	Interior	12/60%	14/88%
	Final	8/40%	2/12%
Polissílaba	Interior	8/50%	2/25%
	Final	8/50%	6/75%
TOTAL:	Interior	22/39%	16/62%
	Final	34/61%	10/38%

Quanto a esses fenômenos fonológicos, evidencia-se, portanto, uma leve tendência do sexo feminino “acertar” mais. Nesse caso, esta pesquisa, ao ir além das duas variantes **R** e **Ø** da variável <r> – por notar, ao longo da observação dos dados, a necessidade dessa “pequena fuga” do caminho de pesquisa traçado – acabou percebendo o fenômeno de que o *sexo masculino está fazendo um uso maior de hipóteses, o que o faz “apagar menos”, mas, no geral, “errar mais”*. Esses dados, então, são reveladores dos seguintes possíveis equívocos de pesquisas: dizer, com base apenas no apagamento do -R, que o sexo masculino/feminino tende a concordar mais/menos com a ortografia padrão (equívoco da generalização); e dizer,

com base no estudo de diferentes fenômenos, que o sexo masculino tem forte tendência ao apagamento (equívoco da inferência).

4.2 Os condicionadores linguísticos

Além dos grupos de fatores de cunho extralinguístico, também há os de natureza linguística. Por condicionadores linguísticos entendem-se os aspectos internos ao sistema linguístico que favorecem ou desfavorecem o apagamento **-R** em coda silábica.

4.2.1 Classe gramatical

Um dos fatores que mais contribui para o apagamento do **-R** é, sem dúvidas, a classe gramatical. Como se pode ver na Tabela 8, sobre os verbos houve uma incidência de 37,4% de apagamentos, enquanto sobre os não-verbos a incidência foi de 14,1%. Por seu turno, a recuperação do **-R** se deu em 62,6% dos verbos e 85,9% dos não-verbos.

Tabela 8: O rótico em relação à classe gramatical

CLASSE DA PALAVRA	VARIANTES		TOTAL:
	Apagamento do -R	Realização do -R	
Verbo	170/37,4%	284/62,6%	454/100%
Não-verbo	72/14,1%	440/85,9%	512/100%

O Gráfico 3 demonstra esses dados de forma ilustrada:

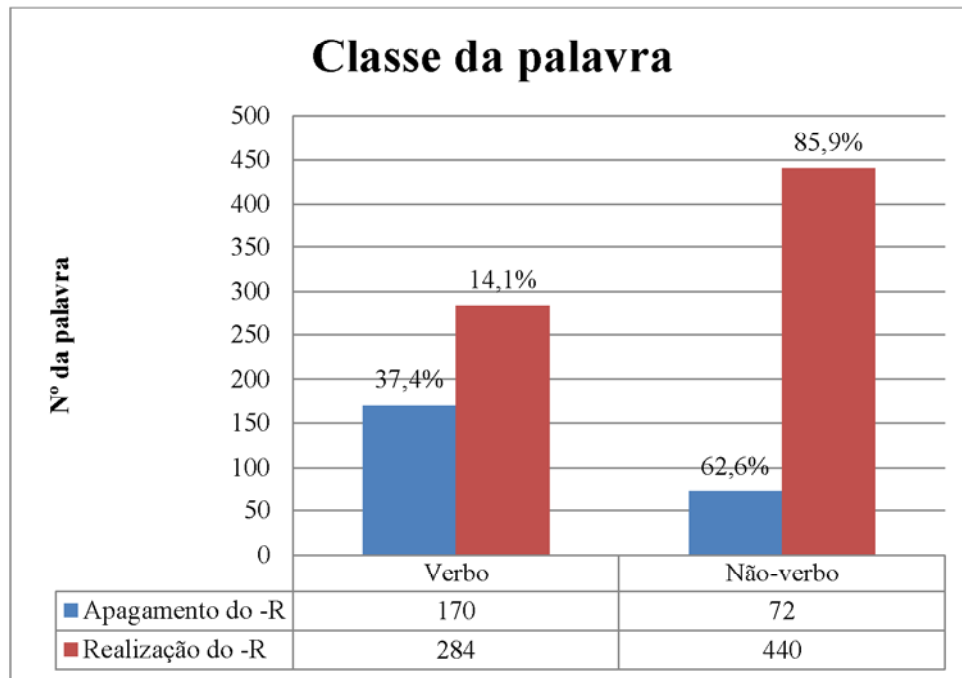


Gráfico 3: O rótico em relação à variável classe gramatical

Se tomarmos como condição de entrada a classe de palavras, como demonstrado na Tabela 9, temos a confirmação de os informantes tenderem a seguir a ortografia padrão da língua portuguesa de maneira mais preponderante diante de não-verbos (60,8% de acertos). Por outro lado, de todos os apagamentos, 70,2% (170 palavras no total) foram em verbos, enquanto apenas 29,8% (72 palavras) foram em não-verbos.

- (11) *Muitos modos de **economizar** água é. **colocar** o tanto de água que é para **beber**, não **lavar** carros...* [8M04-1 – Realização do -R em verbos]
- (12) *...sí você {**soube**} [souber] usar nunca ira {**falta**} [faltar]...* [8F03-1 – Apagamento do -R em verbos]
- (13) *...janelas, {**ventilado**} [ventilador], mochila...* [7M04-2 – Apagamento do -R em não-verbo]
- (14) *...vigia, {**supervisor**} [supervisor], diretor, caixa de água, janela, porta, {**colhe**} [colher] prato...* [7F01-2 – Apagamento do -R em não-verbos]

Tabela 9: A classe gramatical e o rótico

CLASSE DA PALAVRA	VARIANTES	
	Apagamento do -R	Realização do -R
Verbo	170/70,2%	284/39,2%
Não-verbo	72/29,8%	440/60,8%
TOTAL:	242/100%	724/100%

Estes resultados, então, entram em acordo com estudos voltados para o apagamento de róticos em posição de coda silábica (COSTA, 2013; RIBEIRO, 2013). Esses números confirmam nossa hipótese, que afirma ser a classe de palavras uma variável favorável ao apagamento do rótico em final de sílaba. Vale enfatizar que, apesar de nosso *corpus* não distinguir a forma verbal, o apagamento tende a acontecer no final de verbos no infinitivo.

4.2.2 Posição na palavra

Diante do fenômeno estudado, no que se refere à posição no vocábulo, constatamos que, quando lidamos com o final da palavra, acontecem 31,7% de apagamentos, contra 68,3% de realizações; já no interior da palavra são 13,9% de apagamentos, contra 86,1% de realizações. A Tabela 10 demonstra essas estatísticas:

Tabela 10: O rótico e a posição da palavra

POSIÇÃO NA PALAVRA	VARIANTES		TOTAL:
	Apagamento do -R	Realização do -R	
Final	192/31,7%	414/68,3%	606/100%
Interna	50/13,9%	310/86,1%	360/100%

Esses resultados demonstram que, em final de palavras, há uma tendência maior ao desvio ortográfico representado pelo apagamento do grafema -R. Ainda, considerando o apagamento de maneira isolada (que corresponde a um total de 242 palavras), como na Tabela 11, percebe-se um total de 79% de apagamentos em posição final, em comparação com apenas 20% de apagamentos em posição interna.

Tabela 11: A posição da palavra e o rótico

POSIÇÃO NA PALAVRA	VARIANTES	
	Apagamento do -R	Realização do -R
Final	192/79,3%	414/57,2%
Interna	50/20,7%	310/42,8%

Segundo Hora, Pedrosa e Cardoso (2010), que analisam as consoantes pós-vocálicas no português brasileiro, a coda é a posição mais débil na estrutura da sílaba. Além disso, com base em Harris e Gussmann (1998, *apud* Hora, Pedrosa e Cardoso, 2010), as sílabas possuem características diferenciadas dependendo da sua posição (interna ou final) na palavra. Tomando como fonte de dados o VALPB, os autores chegam a observar que, das ocorrências registradas do rótico em posição interna, 87% correspondiam à variante aspirada [h] (como em “po[h]ta”, enquanto 10% ao apagamento [Ø] (como em “fo[Ø]ça”); por outro lado, das ocorrências registradas em posição final, 91% das realizações correspondiam à variante apagada [Ø] (como em “ma[Ø]”) e apenas 9% à variante aspirada [h] (“ma[h]”). Os autores chegaram à seguinte conclusão:

De acordo com os nossos dados, podemos depreender que as posições interna e final têm comportamento inverso em relação às realizações mais frequentes, aspiração e apagamento, uma vez que, na posição interna, a aspiração tem maior porcentagem, enquanto que na posição final, o apagamento é o mais frequente (HORA, PEDROSA e CARDOSO, 2010, p. 75).

Isso destaca a preferência por estruturas silábicas abertas, com o padrão CV, quando o falante se depara com a consoante líquida vibrante. Como esses resultados referem-se a estudos feitos com base em dados do dialeto paraibano, podemos inferir, inclusive com base em observações, que, em seu falar, os informantes desta pesquisa também usam quase completamente a variante [Ø] (em oposição à variante [h]) em final de palavras. Nesse sentido, em nossa pesquisa, se, de todas as palavras com a variável <r> no final, temos o apagamento em 31,7% (ou, de todos os apagamentos, 79,3% se dá em final de palavra), então constatamos uma forte influência da oralidade dos nossos informantes na escrita.

Observando, ainda, o cruzamento da variável *posição na palavra* com a variável *classe de palavras* (ver Tabela 12), constata-se que 160 (94%) dos apagamentos em verbos se

dão em posição final de palavra, enquanto apenas 10 (6%) dos apagamentos se dão na posição interna dessa classe gramatical. Como esses verbos em que o apagamento incide no final estão, geralmente, no infinitivo, confirma-se que, na escrita, a variante Ø se dá de maneira mais proeminente em final de verbos no infinitivo. Isso vai de encontro com os resultados aos quais Ribeiro (2013) chegou.

Tabela 12: Apagamento em relação à classe de palavras e à posição no vocábulo

CLASSE DA PALAVRA	POSIÇÃO NA PALAVRA	VARIANTES	
		Ø	-R
Verbo	Interior	10/6%	36/13%
	Final	160/94%	248/87%
Não-verbo	Interior	40/56%	274/62%
	Final	32/44%	166/38%
TOTAL:	Interior	50/21%	310/43%
	Final	192/79%	414/57%

Analisando os casos de adição do -R, observamos que esse processo ocorre mais em final de palavras (61% - ver exemplo (15)). Quanto à transposição, esta incide mais sobre o -R no interior das palavras (62% - ver exemplo 16)). Esses dados estão presentes na Tabela 13.

- (15) *na {escolar} [escola] tem {colar} [cola]...* [7F03-2 – Adição do -R em final de palavra]
- (16) *...fosforo, {cardeno} [caderno], {pulsera} [pulseira]...* [8M01-2 – Transposição do -R no interior da palavra]

Tabela 13: Adição e transposição do -R em relação à posição da palavra

POSIÇÃO NA PALAVRA	PROCESSOS FONOLÓGICOS	
	Adição do -R	Transposição do -R
Final	34/61%	10/38%
Interna	22/39%	16/62%

Nesse aspecto, podemos dizer, preliminarmente, que, em um processo de inferência, o aluno acaba cometendo a hipercorreção, adicionando o segmento -R na escrita por acreditar que na fala culta/padrão esse segmento deve ser pronunciado.

4.2.3 Extensão da palavra

No que se refere ao tamanho da palavra, percebe-se que esse é um fator relevante na realização ou não do grafema -R. Em palavras monossílabas, foram registrados apenas 12 casos (de um total de 118 palavras), representando 10,2% de apagamentos; em palavras polissílabas, por sua vez, temos o maior índice de apagamento: 74 palavras de um total de 250, representando 29,6% dos casos. Um percentual quase igual ao das polissílabas é o das dissílabas, com 28,1% dos apagamentos. Não muito distante, ainda, encontram-se as trissílabas, com 23,5% de apagamentos (ver Tabela 14).

Tabela 14: A extensão da palavra e o rótico

EXTENSÃO DA PALAVRA	VARIANTES	
	Apagamento do -R	Realização do -R
Monossílaba	12/10,2%	106/89,8%
Dissílaba	94/28,1%	240/71,9%
Trissílaba	62/23,5%	202/76,5%
Polissílaba	74/29,6%	176/70,4%

A distribuição dos dados pode ser melhor visualizada para fins de comparação no Gráfico 4.

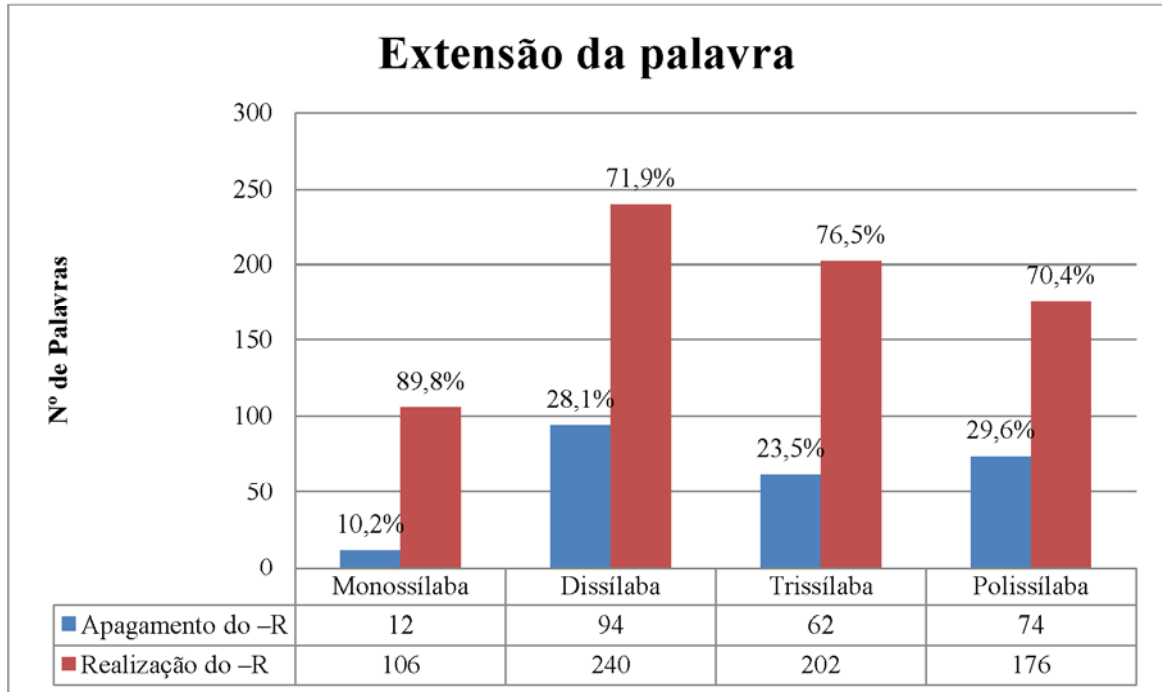


Gráfico 4: O rótico em relação à variável extensão da palavra

Esses dados, então, estão de acordo com as pesquisas de Costa (2013) e Ribeiro (2013), que enxergam uma grande disparidade entre os monossílabos e as demais palavras com maior extensão. No entanto, Costa (2013, p. 54) observa que “os trissílabos e polissílabos favorecem a aplicação da regra de supressão do rótico [...], com um percentual significativo de apagamento”. Em nossa pesquisa, constatamos que as dissílabas *também* favorecem, de maneira significativa, a supressão do rótico. Na realidade Costa (2013) analisa apenas a escrita do rótico em final de palavras, mas, cruzando a variável *extensão da palavra* com a variável *posição na palavra*, constatamos que, dos apagamentos em dissílabos, 94% se dão em final de vocábulo (ver Tabela 15), sendo, portanto, o fator *dissílabo*, em nossa pesquisa, ainda mais significativo para a ocorrência da variante Ø, portanto indo, de fato, contra os achados de Costa (2013).

Tabela 15: Apagamento em relação à extensão do vocábulo e à posição no vocábulo

EXTENSÃO DA PALAVRA	POSIÇÃO NA PALAVRA	VARIANTES	
		Ø	-R
Monossílaba	Final	12/10%	106/100%
	Interna	0/0%	0/0%
Dissílaba	Final	88/94%	132/55%
	Interna	6/6%	108/45%
Trissílaba	Final	44/71%	80/40%
	Interna	18/29%	122/60%
Polissílaba	Final	48/65%	96/55%
	Interna	26/35%	80/45%

Uma possível explicação é que Costa (2013) trabalha com séries iniciais, enquanto a nossa pesquisa lida com séries mais avançadas. Podemos inferir que alunos com mais escolarização tendem a se policiar menos frequentemente quando a palavra é dissílaba. Vale salientar que Ribeiro (2013), desenvolvendo seu trabalho com o 5º ano (fundamental), o 9º ano (fundamental) e o 3º ano (médio) já não observa diferença significativa nos apagamentos entre dissílabos, trissílabos e polissílabos. Essa observação da proeminência dos dissílabos certamente será útil para a proposta de intervenção. Isso demonstra que basear a prática simplesmente em resultados obtidos em outros contextos não é suficiente; é necessário que o professor seja sensível ao seu próprio contexto de atuação.

4.2.4 Contexto precedente

A respeito do ambiente fonológico, Cagliari (2002, p. 27) informa que “é constituído por um ou mais elementos que precedem ou seguem um determinado segmento de fala”. Afirma, ainda, que

na fala [...] é comum alguns sons se modificarem por força do ambiente em que se acham. Essa força do ambiente sobre os sons, modificando-os, tem por finalidade fazer com que um som seja mais semelhante aos que o

influenciaram ou, pelo contrário, fazer com que um som seja diferenciado de seus vizinhos (CAGLIARI, 2002, p. 27).

Nesta pesquisa, dada a natureza escrita dos dados, consideramos o ambiente/contexto *grafêmico* (SCLIAR-CABRAL, 2013). Como grafemas anteriores possíveis de (des)favorecerem a variável <r>, consideramos aqueles com valores correspondentes a *vogais altas* (**i**, **u**), a *vogais médias* (**e**, **o**) e o que correspondente à *vogal baixa* (**a**). No *corpus* analisado, a sílaba com vogal alta em seu núcleo é a que mais favorece o apagamento do -R, com índice de 50% em todos os casos (ver exemplo (17)). Em seguida está a vogal baixa, que favorece uma média de 35,5% dos apagamentos quando precede a variável <r> (exemplo (18)). A vogal média, por seu turno, foi a que se mostrou menos favorável ao apagamento em relação ao contexto precedente, com o percentual de 18,2% (exemplo (19)). A Tabela 16 demonstra esses números.

- (17) *A água e {provavelmente} [provavelmente] o único {recuso} [recurso] natural* [8M06-1 – Vogal alta como contexto precedente].
- (18) *...a água vem muito cara os povos tem que {economiza} [economizar]* [7F04-1 – Vogal baixa como contexto precedente].
- (19) *...quando você {folava} [for lavar] um carro...* [7M06-1 – Vogal média como contexto precedente].

Tabela 16: O rótico e o contexto precedente

CONTEXTO PRECEDENTE	VARIANTES	
	Apagamento do -R	Realização do -R
Vogal alta	4/50%	4/50%
Vogal média	108/18,2%	484/81,8%
Vogal baixa	130/35,5%	236/64,5%

Vale salientar que, das oito ocorrências em que o -R é precedido por vogal alta, sete casos são da vogal alta posterior **u**. Esses dados, então, entram em consonância com a pesquisa de Mollica (2003), que percebe a vogal **u** e a vogal baixa **a** como favoráveis à não recuperação do -R na escrita dos alunos do ensino fundamental. Nesse sentido, concordamos

com Mollica (2003) quando afirma que esses ambientes devem ser enfatizados ao se trabalhar com os aprendizes no desenvolvimento da familiaridade com a escrita padrão.

4.3 Considerações do capítulo

Neste capítulo, o propósito foi analisar a recuperação ou não da lateral vibrante /R/ na escrita de alunos do 7º e 8º anos do ensino fundamental da escola em que a pesquisadora atua como professora de língua portuguesa. Os dados, coletados no início do ano letivo, demonstram a influência da fala na escrita dos informantes, algo já previsível a partir da experiência e do conhecimento de pesquisas anteriores (MOLLICA, 2003; RIBEIRO, 2013; COSTA, 2013; SOUSA, 2009).

Além disso, a maioria das hipóteses foi confirmada, pois, com base na análise, percebeu-se, como favorecedores do apagamento, o grau de escolaridade (7º ano), a classe de palavras (verbo), a posição na palavra (final), a extensão do vocábulo (palavras não-monossílabas) e o contexto precedente (vogal alta e vogal baixa). Apenas a hipótese que afirmava ser o sexo masculino um fator favorável à variante Ø foi falseada. Além disso, deve-se considerar que a Hipótese 5 (“quanto mais extensa for a palavra, maior a probabilidade de apagamento do -R”) foi parcialmente confirmada, pois embora os monossílabos sejam os que menos favorecem o apagamento, os dissílabos e os polissílabos mantêm uma proporção semelhante, portanto não sendo identificada uma escala gradativa entre monossílabos e polissílabos, embora

Esses achados, além de serem reveladores da realidade variável da escrita de alunos do 7º e 8º anos do contexto da pesquisa, também se tornam úteis para a tomada de decisões conscientes por parte do professor de língua portuguesa. Como alerta Mollica (2004, p. 17), trabalhos desse tipo contribuem no sentido de “subsidiar pedagogia que enfatize a auto-correção natural e espontânea [...] [e] ajudar na aceleração do processo de auto-correção, que se estende ao longo da escolarização [...], indicando os itens e os contextos mais prováveis em que, na escrita, (quando for o caso), ocorre uniformização dialetal”. No capítulo seguinte, será

apresentado o caminho percorrido em direção à minimização do apagamento do –R em coda silábica.

CAPÍTULO 5 – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Diante dos resultados vistos no Capítulo 4, de modo geral, percebemos, ainda, apesar dos anos escolares já indicarem a proximidade do aluno concluir o ensino fundamental, um certo índice de interferência da fala na escrita no que diz respeito ao apagamento do -R em posição de coda silábica. Dado isso, apresentamos, neste capítulo, uma proposta de intervenção elaborada e aplicada junto às turmas das quais os informantes fazem parte, a fim de minimizar os efeitos deste problema. A proposta, que parte de exercícios baseados na consciência fonológica (mas não se restringe a eles) será aplicada a alunos do 7º e do 8º anos, enfatizando, sobretudo, o final de verbos com mais de uma sílaba. Primeiro será apresentada uma sequência didática direcionada para a solução do problema; depois, na seção 5.2, é apresentado um episódio referente a uma das aulas; e, por último, são disponibilizados os resultados provenientes da intervenção.

5.1 A proposta de intervenção

Segundo Morais (2012), passamos pelo que ele chama de "hegemonia do discurso do letramento" (p. 14), referente ao apagamento dos métodos de alfabetização tradicionais e à adoção do pensamento de que, caso o aluno vivesse em situações cotidianas de leitura e escrita, a escrita alfabética seria aprendida de forma natural e espontânea. Indo contra esse pensamento, o autor concorda que o sistema de escrita alfabética deve ser ensinado de maneira sistematizada para o aluno. Nesse sentido, defende-se a "reinvenção da alfabetização" (ibidem, p. 14). Em suas palavras:

Entendo que cada criança reconstrói em sua mente o sistema alfabético. Prefiro falar em reconstrução, porque não se trata de inventar ou construir um novo sistema. Tampouco uso frequentemente as expressões 'descobrir' e 'descoberta', porque estão muito vinculadas a certas ortodoxias, segundo as quais o aluno 'tem que descobrir tudo sozinho' e o professor não deve prover informações que o aluno pode descobrir por conta própria. Não me

alinhando com esse tipo de pensamento, defendendo que é preciso ajudar as crianças a cedo descobrirem as regras ou propriedades do sistema alfabético e que a consciência fonológica tem um grande papel nessa empreitada (MORAIS, 2012, p. 15).

O autor, no entanto, apesar de lançar o foco sobre o ensino sistematizado do sistema alfabético, não desconsidera que é preciso alfabetizar letrando, ou seja, conduzir o aluno à leitura e produção de textos autênticos e socialmente situados.

Apesar de Moraes (2012) se referir, de modo específico, à alfabetização, podemos tomar dele a ideia de *ensino sistematizado* e de desenvolvimento por meio da *consciência fonológica* para pensarmos nas turmas de 7º e 8º anos. A abordagem dos princípios da consciência fonológica nessa etapa da escolarização básica, assim como propostas que pretendem ensinar a gramática a partir de um ponto de vista da análise linguística, é uma forma da qual o professor dispõe para ajudar os alunos a superar as dificuldades relacionadas ao desenvolvimento da escrita, em específico problemas relacionados à ortografia. Entende-se por consciência fonológica a noção consciente que os alunos detêm sobre os sons (fonemas) que compõem as palavras ouvidas e enunciadas. A priori, essa habilidade leva o aprendiz à segmentação de sequências fonológicas e ortográficas para, posteriormente, compreender o enunciado escrito (MORAIS, 1989).

Antes de se fazer uma proposta de intervenção, no entanto, é importante conhecer o fenômeno sobre o qual se quer trabalhar. Ao comparar o fenômeno da variação com um campo de batalha, onde as variantes são as concorrentes, Tarallo (2007, p. 33) afirma que “é imprescindível que, em primeiro lugar, [o pesquisador] apresente, defina e caracterize detalhadamente cada uma dessas concorrentes”. Segundo o autor, é “a partir do perfil individual das variantes que você poderá explorar as armas de que cada uma dispõe, bem como explorar os contextos mais favoráveis à derrota de uma e à vitória de outra” (*ibidem*, p. 33).

Diante do que foi visto na análise, percebe-se uma forte tendência ao apagamento do grafema -R em posição de coda silábica, especialmente no final de verbos no infinitivo com mais de uma sílaba. Isso nos demonstrou que a fala ainda interfere na escrita desses alunos, sendo o aspecto mais determinante o fato de eles usarem uma variação linguística em que o

fonema /R/ dificilmente é pronunciado em final de palavras. Diante dessa dificuldade de ordem ortográfica é que se baseia o nosso projeto de intervenção, que visa melhorar a escrita dos alunos com relação a esse fenômeno.

O projeto de intervenção baseia-se na conscientização fonológica, em específico a consciência da tonicidade das palavras. No entender de Scliar-Cabral (2013, p. 15), “trabalhar apenas com sons isolados, ou com os nomes das letras, não é suficiente para preparar a criança para a alfabetização. Trabalhe sistematicamente onde cai o acento de intensidade”. O acento tônico foi privilegiado porque se percebeu que muitos dos erros relacionados ao apagamento do **-R** se dão em função da não consciência da tonicidade da sílaba, levando, assim, a grafar da mesma forma palavras como “economiza” e “economizar”, sendo que esta última forma (infinitiva), na fala, se distingue da anterior em função da intensidade na última sílaba ([ɛ.kõ.nõ.'mi.zə], [e.kõ.nõ.mi.'za]).

Além disso, no entanto, a intervenção foi conduzida até o nível morfossintático, para trabalhar com o verbo, dado que o apagamento do **r** geralmente acontece em final de verbos no infinitivo. Nesse sentido, foi apresentado o verbo dentro de uma unidade maior: o sintagma verbal. Essa unidade foi apresentada porque se entende, assim como Ferrarezi Jr. (2012), que o domínio metalinguístico e textual-discursivo pode ser comprometido caso o aluno não compreenda que há o nível sintagmático, intermediário aos níveis da palavra e da oração. Com isso, o propósito será mostrar para os alunos que, em sintagmas verbais com a presença de mais de um verbo, apenas o primeiro é conjugado, sendo seguido, principalmente, pela forma infinitiva.

Na proposta são considerados os princípios do método fônico, tais como explorados por Scliar-Cabral (2013) a partir de pesquisas desenvolvidas no campo da linguística, da psicolinguística e da neurociência. Assim, o grafema será trabalhado sempre dentro da palavra, considerando seus valores distintivos no ato de significação. Além de serem trabalhados textos específicos, como músicas, também serão utilizados modelos de repetição, a fim de que o fenômeno analisado, em sua variante padrão, seja internalizado. Entende-se, assim, que a imitação exerce um papel de importância na aprendizagem, tal como postulado por Vigotsky (2000), pois é a partir dela que o aluno pode construir e internalizar um modelo próprio. Entende-se, também, que o estudo do fenômeno em questão, assim como no caso da

gramática, “exige abstração e constitui, necessariamente, um exercício de raciocínio sobre elementos isolados da situação de comunicação” (KLEIMAN; SEPULVEDA, 2012, p. 59).

Assim, seguimos o pressuposto de que o acento da palavra é uma das unidades dotadas de significado subjacentes ao processamento da recepção auditiva; é o acento que permite, na fala, diferenciar a maioria dos verbos na “terceira pessoa do singular do presente do indicativo” de sua contraparte no “infinitivo”, como, por exemplo, em: [‘ã da] e [ã ‘da]; [is ‘ka pa] e [is ka ‘pa]. No que se refere ao trabalho de consciência fonológica, então, o que a proposta aqui apresentada deseja colocar para o aluno é que, diante de pares como esses – mas também em nomes – na escrita, o grafema **r**, no final da palavra, será **significativo**, sendo o acento de intensidade, bem como a identidade morfosintática, essenciais para distinguir sobre a sua realização ou não.

Baseando-se nessa ideia, criamos a sequência didática presente no Anexo 3. A sequência em questão trabalha, basicamente, com música e poemas. Foi desenvolvida na última semana de maior, com duração de cinco aulas. A culminância da sequência foi a produção dos dois textos já, sendo a propostas para a escrita as mesmas que foram aplicadas para a obtenção dos dados apresentados no Capítulo 4.

Na seção seguinte, serão apresentados trechos de aulas específicas. A descrição é feita com base na observação da própria professora-pesquisadora, a partir de anotações em um diário de campo após a aula.

5.2 Aplicação da intervenção e descrição da aula

Enfatizamos que os foram problematizados, em alguns momentos das cinco aulas, quanto ao que consideram erro. O que se quis, com isso, foi desmistificar a relação que os alunos geralmente fazem do erro ao fracasso escolar (BORTONI-RICARDO, 2005).

Na primeira e na segunda aulas, com o uso de data-show, foram apresentadas imagens remetendo a objetos e ações que tinham, em suas palavras, o grafema –R em posição de coda.. Pediu-se aos alunos que pronunciassem as palavras referentes às imagens. Então, a

professora emitia o som [r], apontando para as letras nas palavras escritas no quadro. Dado isso, pedia-se que cada aluno lesse as palavras em voz alta; quanto aos verbos no infinitivo, na primeira aula, destacou-se o seguinte: “Nossa, quase não escuto o finalzinho dessas palavras. Vamos pronunciá-las novamente!!!”. Nesse momento, os alunos as pronunciaram, desta vez esforçando-se para pronunciar o /R/ no final das palavras. Ao final, um aluno disse “Ahhh!!! Tô sem ar!”.

Os alunos foram informados, em diferentes momentos, quando se via necessário, que, na fala, quase não pronunciamos o som /R/ em final de palavras, no entanto, na escrita, ele deve aparecer. Na primeira aula, foi apresentada a letra da música Construção, de Chico Buarque. A canção está disponível no Anexo 4.

Dada a escuta da música e alguns diálogos comentando sobre o conteúdo e o momento sócio-histórico de composição da letra da música, voltamos a atenção para as palavras destacadas. Foram alertados de que um dos aspectos que não muda em todas as palavras negritadas é o acento, que sempre recai sobre a primeira sílaba (e dado o fato de todas as palavras serem trissílabas, todas as sílabas iniciais são acentuadas); por outro lado, as palavras em *itálico* mantém o acento sobre a última sílaba. Depois disso, a música foi, novamente, tocada.

Nesse episódio específico, pediu-se a alguns alunos que cantassem versos específicos das três últimas estrofes, mas tentando acentuar a primeira sílaba, e não a última. Após vários testes – inclusive com os nomes em **negrito** – avaliando a estranheza em se mudar a tonicidade da sílaba, apresentamos a proposta de identificar a sílaba tônica a partir de *tapinhas*, assim como sugerida por Scliar-Cabral (2013).

Em um dos momentos da quarta etapa da proposta foram escritas as seguintes frases, lidas em voz alta pelos alunos após a professora:

P – O comerciante trabalha muito.

A – O comerciante trabalha muito.

P – O comerciante gosta de dinheiro.

A – O comerciante gosta de dinheiro.

P – O comerciante gosta de trabalhar.

A – O comerciante gosta de trabalhar.

P – O comerciante vai gostar do trabalho.

A – O comerciante vai gostar do trabalho.

P – O comerciante vai gostar do dinheiro.

A – O comerciante vai gostar do dinheiro.

P – O comerciante vai trabalhar amanhã.

A – O comerciante vai trabalhar amanhã.

P – O comerciante vai gostar de trabalhar amanhã.

A – O comerciante vai gostar de trabalhar amanhã.

No momento da leitura, os verbos no infinitivo eram pronunciados sem o som [R] no final, a fim de que a variante sociolinguística dos alunos (e também a dos outros sujeitos envolvidos na escola) fosse seguida. Nesse sentido, o propósito foi afirmar a identidade social do aluno (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 183).

Logo após, as frases foram escritas no quadro e foram destacadas as palavras **gosta**, **gostar**, **trabalha** e **trabalhar**. Pediu-se, então, que o mesmo exercício fosse feito: o de trocar a tonicidade destas palavras. O propósito foi ter os alunos percebendo a estranheza ao se pronunciar, por exemplo, “O comerciante gostá de dinheiro”. Após vários testes com esse exercício, os alunos não demoraram a dizer que no par gosta-gostar temos, respectivamente, a primeira e a última sílaba tônica, enquanto no par trabalha-trabalhar temos, respectivamente, a segunda e a última sílaba tônica. Nesse momento da aula, foram apresentadas as noções de verbos e de sintagma verbal, destacando, em sintagmas verbais complexos, onde normalmente deve recair a conjugação.

5.3 Resultados

Após a aplicação da proposta de intervenção, foi-se proposto, novamente, duas produções textuais: uma relacionada à preservação da água e outra baseada no conto *Circuito fechado* de Ricardo Ramos. Ou seja, foram aplicadas as mesmas propostas de produções analisadas no capítulo 4. Com isso, o propósito foi ter escolhas lexicais parecidas (como, por exemplo, “economizar”, “diretor”, “preservar”, “caderno” etc.), a fim de perceber se houve um avanço no que se refere à notação do -R em coda silábica onde a ortografia oficial assim o exige.

Os resultados, com seus respectivos percentuais, encontram-se disponíveis na Tabela 17, a seguir:

Tabela 17: O apagamento do -R após a proposta de intervenção

GRUPO DE FATOR	FATORES	APAGAMENTO DO -R	REALIZAÇÃO DO -R
Escolarização	7º ano	14,9%	85,1%
	8º ano	10,3%	89,7%
Sexo	Masculino	13,0%	87,0%
	Feminino	12,3%	87,7%
Classe de palavras	Verbo	18,1%	81,9%
	Não-verbo	7,8%	92,2%
Posição na palavra	Interna	7,0%	93,0%
	Final	15,8%	84,2%
Extensão da palavra	Monossílaba	5,1%	94,9%
	Dissílaba	15,6%	84,4%
	Trissílaba	12,1%	87,9%
	Polissílaba	12,1%	87,9%
Contexto precedente	Vogal alta	25,0%	75,0%
	Vogal média	10,1%	89,9%
	Vogal baixa	16,4%	83,6%

Na tabela, nota-se claramente uma diminuição no número de apagamento do rótico em coda. Se comparados esses resultados com os apresentados no capítulo 4, nota-se um avanço expressivo. Nesse sentido, notamos os resultados positivos de uma intervenção que considera a consciência fonológica a partir de um planejamento sistematizado que conduz ao raciocínio dos contextos em que a escrita padrão exige o uso do rótico em coda silábica. Isso demonstra a importância que a instrução tem para que a ortografia seja dominada. Mollica (2003), ao fazer o estudo da assimilação de /d/ em /ndo/ e aplicando, para informantes com as mesmas características socioeconômicas, testes com instrução e sem instrução, notou ser produtivo o ensino dirigido, que aproveite as descobertas sociolinguísticas e tente orientar sobre a relação entre fala e escrita.

No entanto, as instruções as quais se refere Mollica (2003) são do tipo circunstancial (ou seja, dadas minutos antes da aplicação dos testes), e não apresentam, para o grupo de informante que as receberam, um índice tão significativo de acertos se comparado com o grupo sem instrução. Sousa (2009), por exemplo, ao considerar a mesma metodologia que Mollica (2003), não encontrou resultados significativos ao estudar a escrita de alunos no que se refere à realização das variantes /ndo/ e /r/:

Desses resultados, gostaríamos de destacar a variável orientação pedagógica pelo fato de esta não ter se apresentado como uma variável condicionante para a realização das variáveis /ndo/ e /r/. Esse resultado apenas nos permite afirmar que uma instrução do tipo circunstancial, como a que foi realizada na aplicação do instrumento de pesquisa, não se mostrou eficaz. Em outras palavras, não descartamos a importância da orientação pedagógica, acreditamos que uma instrução sistemática possa surtir os efeitos esperados (SOUSA, 2009, p. 490).

Nesse sentido, nossa proposta de intervenção, feita de maneira planejada e apoiando-se na consciência fonológica, demonstra, de fato, que a pesquisa no campo da sociolinguística variacionista, que identifica mais de perto o fenômeno/problema em sala de aula, pode contribuir na orientação pedagógica do professor de língua portuguesa, que, com base em intervenções sistemáticas, conduz seus alunos ao melhor desempenho na escrita no que se refere ao domínio da ortografia padrão da língua portuguesa.

Percebemos, também, que esse trabalho em relação à tonicidade da sílaba foi útil para outros aspectos da escrita, como a acentuação gráfica, pois foi comum encontrarmos

alunos que, claramente, sabiam que uma certa palavra deveria receber acento, mas não sabiam qual sílaba acentuar, como se pôde perceber na escrita da palavra “água”, que ora não era acentuada, ora era acentuada no **u** ou no **a** final.

Quadro 12: Exemplo de indecisão quanto à acentuação da palavra “água”

Texto **7M04-1**

Turma: 7º Ano

Sexo do Aluno: Masculino

Escola

Produção de Texto “Dia da Água”

Data: 26/03/2015

A {aguá} [água] e um liquido muito importante para todos nos seres vivos plantas etc. pois sem ela nos não estaríamos vivos. Bom e {pra} [para] isso para a {aguá} [água] do nosso planeta não {acaba} [acabar] nos temos que {preservala} [preservá-la] para ela não acabar para nossos filhos e filhos do nosso filho não passaram sede se isso {acontessece} [acontecesse] seria muito {rim} [ruim] pois muitas pessoas {morrerião} [morreriam] {desindatrada} [desidratadas] e também {morrerião} [morreriam] e sede e quando isso acontecer ninguem {trabalharião} [trabalhariam] por dinheiro {mais} [mas] não {trabarariam} [trabalhariam] por {aguá} [água]. Bom eu falei sobre isso porque eu vi um video que o homem escreveria uma carta de 2050 ninguem sabe se e verdade ou se e mentira bom muitas pessoas só vai {emconomiza} [economizar] {aguá} [água] quando isso acontecer. eu mesmo estou fazendo a minha parte espero que você também {esteza} [esteja] fazendo a sua para que essa {drisgraceira} [desgraceira] não {acontesa} [aconteça].

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entrando em acordo com pesquisas amplamente divulgadas no meio acadêmico dentro da área da sociolinguística educacional/aplicada (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005; MOLLICA, 2003), podemos concluir que a fala, dada suas particularidades fonético-fonológicas, é um fator que interfere na notação dos grafemas, dada a “vida própria” da escrita alfabética, como visto no Capítulo 2.

Nesse contexto, nossa inquietação se voltou para o apagamento do –R em posição de coda silábica na escrita. Nosso apoio teórico esteve nos estudos da fonética/fonologia, na sociolinguística variacionista e aplicada e nos estudos voltados para as especificidades da aquisição e desenvolvimento da escrita. Tomando por base pesquisas que trabalharam com o fenômeno da variação na escrita, buscamos verificar o condicionamento na escolha das variantes Ø e -R na escrita de alunos do 7º e do 8º anos de uma escola pública do município de Guarabira-PB.

Com base nas hipóteses levantadas na introdução, escolhemos, como possíveis condicionadores para a variação do fenômeno analisado, o grau de escolarização (7º e 8º anos), o sexo do informante (masculino e feminino), a classe gramatical (verbo e não-verbo), a posição na palavra (interna e final), a extensão da palavra (monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas) e o contexto grafêmico precedente (vogal alta, vogal média e vogal baixa). O quadro a seguir retoma as hipóteses e faz apreciações com base nos resultados do Capítulo 4:

Quadro 13: Apreciação das hipóteses

HIPÓTESES	APRECIÇÃO
Hipótese 1: O avanço dos alunos do 7º para o 8º ano do ensino fundamental proporciona uma redução do apagamento do grafema -R em coda silábica na escrita.	Confirmada
Hipótese 2: Diferentemente dos meninos, as meninas	Não confirmada

tendem a fazer um uso mais criterioso da norma padrão, evitando, assim, o processo de apagamento do -R em posição de coda silábica	
Hipótese 3: A classe de palavras dos verbos favorece o apagamento do -R, se comparado com outras classes (como, por exemplo, substantivos, adjetivos, advérbios e conjunções)	Confirmada
Hipótese 4: O apagamento do grafema -R se dá mais na posição final das palavras	Confirmada
Hipótese 5: Quanto mais extensa for a palavra, maior a probabilidade de apagamento do -R.	Parcialmente confirmada
Hipótese 6: O contexto precedente com vogal alta (se comparado com a vogal baixa e as vogais médias) é mais propício ao apagamento do segmento consonantal -R.	Confirmada
Hipótese 7: Exercícios elaborados para o desenvolvimento da consciência fonológica contribuem para a redução do apagamento do -R em coda silábica.	Confirmada

Foi percebido que, no geral, observando também o processo de adição e transposição do -R, os informantes do sexo tendem a cometer um maior número de desvios ortográficos. No entanto, com relação especificamente ao apagamento, os meninos, estatisticamente, acertam mais que as meninas (embora não seja um percentual significativo). Por isso, a Hipótese 2 não foi confirmada, pois a variável grau de escolaridade não demonstrou ser um fator condicionador à variação. Notou-se, ademais, que os meninos, ao que parecem, estão em uma fase de testagem de hipóteses quanto ao rótico em coda silábica, o que justifica um número expressivo de adições e transposições.

A Hipótese 5, por seu turno, foi parcialmente confirmada. Não foi constatado, como imaginávamos, um *continuum* crescente de apagamento do -R entre as palavras monossilábicas e as palavras polissilábicas. Percebeu-se que os monossílabos, de fato, favorecem a notação do -R, mas, quanto ao grupo de palavras não-monossilábicas, as dissílabas e as polissílabas são as que mais favorecem a variante Ø. A Hipótese 6, por seu turno, apresentou a vogal alta posterior U como sendo a mais favorável ao apagamento do -R, apesar de notarmos um pequeno número de palavras instanciando esse contexto, o que nos faz pensar que outras pesquisas poderiam ser feitas para verificar essa afirmação.

Assim, foram destacados, como contextos favorecedores ao apagamento do -R em posição de coda silábica, o grau de escolarização (7º ano), a classe dos verbos, o final das palavras, a vogal alta e a extensão (palavras não-monossilábicas).

Com base nesses resultados, foi feita uma proposta de intervenção pedagógica. Trabalhou-se a partir de uma sequência didática desenvolvida em duas semanas (10 aulas), com o foco voltado para a consciência fonológica, em específico a tonicidade das palavras. Após o uso do mesmo instrumento de coleta de dados aplicado para a testagem das hipóteses 1-6, constatou-se a relevância de um ensino sistemático voltado para a consciência fonológica. Os resultados observados após a intervenção (Capítulo 5), comparados com os achados anteriores (Capítulo 4), demonstram uma evolução no que se refere à notação do rótico em palavras que a exigem. Comparando nossos resultados, ainda, com a pesquisa de Ribeiro (2013) – que analisa o 9º ano do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio – notamos que, em nosso contexto de atuação, nossos alunos, após a intervenção, apresentam índices de apagamentos/realizações do -R semelhantes àqueles de séries estão saindo do ensino básico.

Nesse sentido, apesar de, aqui, trabalharmos com apenas um fenômeno ortográfico (a ortografia que, por sua vez, é apenas um dos aspectos envolvidos no ato da escrita), podemos inferir que uma prática pedagógica apoiada em pesquisas baseadas na linguística (em específico a sociolinguística variacionista e aplicada) é um fator determinante para o sucesso na educação. Com um trabalho continuado, que não se reserva apenas a duas semanas, e que englobe vários outros fatores da ortografia e da escrita como um todo, podemos evitar um cenário em que alunos terminam o ensino médio e ainda não conseguem escrever um texto como um todo significativo (coesão e coerente) adequado ao contexto social e às normas gramaticais e ortográficas do padrão da língua portuguesa. Isso se torna importante não somente para que possamos evitar as “queixas” dos colegas em graus mais avançados da escolarização (como o ensino médio e superior), mas também para que possamos garantir o direito de inclusão social pertencente a qualquer indivíduo.

REFERÊNCIAS

- BISOL, L. (Org.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: Edipucrs, 1996.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- _____. **A língua de Eulália**: novela sociolinguística. São Paulo: Contexto, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- _____. **Nós chegamos na escola, e agora?**: sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRASIL. MEC. PNAIC. **Consciência Fonológica**. Brasília: MEC: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, 2013.
- CAGLIARI, L. C. **Elementos de fonética do português brasileiro**. Tese (livre-docência) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. 1981.
- _____. **Análise fonológica**: introdução à teoria e à prática, com especial destaque para o modelo fonêmico. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.
- _____. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.
- COELHO, I. L. et al. **Sociolinguística**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.
- CONCEIÇÃO, A. **Analfabetismo ainda é desafio no Brasil revela IBGE**. Disponível em: <http://www.valor.com.br/brasil/3701314/analfabetismo-ainda-e-desafio-no-brasil-revela-ibge>. Acesso em: 04 de março de 2015.
- COSTA, G. B. **Da fala para a escrita**: o apagamento do rótico por alunos da educação básica. In: *Cadernos do CNFL*, v. XVII, n. 08. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2013. p. 43-60.
- CRYSTAL, D. **The Cambridge encyclopedia of language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987
- FARACO, C. A. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.
- FERRAREZI JUNIOR, C. **Sintaxe para a educação básica**. São Paulo: Contexto, 2012.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

HIGOUNET, C. **História concisa da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

HOCKETT, C. F. **Curso de linguística moderna**. Buenos Aires: Editora Universitaria, 1972.

HORA, D. da. **Fonética e fonologia**. UFPB, 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/ecYle>>. Acesso em 10 de junho de 2013.

HORA, D. da; PEDROSA, J. L. R. **Introdução à fonologia do português brasileiro**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

HORA, D. da; PEDROSA, J. L. R.; CARDOSO, W. **Status da consoante pós-vocálica no português brasileiro: coda ou onset com núcelo não preenchido foneticamente?** In: *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 45, n. 1, p. 71-79, jan./mar. 2010.

KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. de L. M. (Orgs.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LAGARES, X. C; BAGNO, M. (Orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 15-48.

LAMPRECHT, R. R. et alli. **Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2000.

MARCUSCHI, L. A. **Da Fala para escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Aspectos da questão metodológica na análise da interação verbal: o continuum qualitativo-quantitativo**. In: *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*. Caracas, v. 01, n.1, p. 23-42, 2001.

MOLLICA, M. C. **Da linguagem coloquial à escrita padrão**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

_____. Contribuições da sociolinguística aplicada. In: *Estudos linguísticos XXXIII*, p. 17-22, 2004. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2004/4publica-estudos2004-pdfs-conferencias/confcecia.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

MORI, A. C. Fonologia. In: MUSSALIN, F. e BENTES, A. C. **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo Cortez, 2006.

MONTEAGUDO, H. Variação e norma linguística: subsídios para uma (re)visão. In: LAGARES, Xoán C; BAGNO, Marcos (Orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 15-48.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

OLIVEIRA, M. R. de. **Língua Portuguesa IV**. Curitiba: IESDE, 2009.

PAIVA, M. da C. de. A variação gênero/sexo. In: MOLLICA, Maria C.; BRAGA, Maria L. (Orgs.). **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 33-42.

PICARD, G. **Todo mundo devia escrever: a escrita como disciplina de pensamento**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

RIBEIRO, L. N. de S. **O apagamento do –R em posição de coda silábica: há influência da fala na escrita discente?** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

ROBINSON, J. S.; LAWRENCE, H. R.; TAGLIAMONTE, S. A. **GOLDVARB 2001: *a multivariate analysis application for Windows***. 2001.

SELKIRK, E. The Syllable. In: HULST; SMITH. (eds.). **The Structure Phonological Representations** (Part II). Dordrecht Foris. p. 337-383. 1982.

SOUSA, S. C. T. de. Interferência da língua falada na escrita de crianças: processos de apagamento da oclusiva dental /D/ e da vibrante final /R/. In: **D.E.L.T.A.**, 25:2, p. 465-495, 2009.

SCLIAR-CABRAL, L. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Sistema Scliar de alfabetização: fundamentos**. Florianópolis: Lili, 2013.

SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Dicionário de fonética e fonologia**. São Paulo: Contexto, 2011.

SIMÕES, D. **Considerações sobre a fala e a escrita**: fonologia em nova chave. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2013.

SOUSA, Socorro C. T. de. Interferência da língua falada na escrita de crianças: processos de apagamento da oclusiva dental /d/ e da vibrante final /r/. In: **D.E.L.T.A.**, 25:2, p. 465-495, 2009.

STAMPE, D. **A dissertation on natural phonology**. Tese de Doutorado, Universidade de Chicago, EUA, 1973

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2007.

YAVAS, M.; HERNANDORENA, C. L. M.; LAMPRECHT, R. R. **Avaliação fonológica da criança**: reeducação e terapia. Porto Alegre, Artmed, 1991.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ANEXOS

ANEXO 3

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

GÊNERO(s):

Música e poema

CONTEÚDOS ABORDADOS:

Discussão sobre o conteúdo dos textos apresentados;

Estrutura linguística dos gêneros *Música e Poema*;

Rimas e tonicidade de palavras;

Verbos com mais de uma sílaba no modo infinitivo;

Palavras terminadas com o grafema – R.

TEMPO ESTIMADO:

O projeto terá duração total de duas semanas.

ANOS

7º e 8º

OBJETIVOS:

- Resgatar o conhecimento sobre a estrutura do gênero musical;
- Identificar unidades fonológicas como sílabas, rimas e tonicidade das palavras;
- Localizar palavras terminadas com o grafema – R;
- Reconhecer os verbos no modo infinitivo;
- Realizar atividades para superar os problemas relacionados aos desvios ortográficos, especialmente, o apagamento do –R;

DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA**ETAPA 1:**

- Apresentação de slide com a letra da música;
- Leitura da letra da música pela professora-pesquisadora e pelos alunos individualmente;
- Apresentação do áudio contendo a música;
- Exploração das características estruturais do gênero musical.

ETAPA 2:

- Reapresentação da música e localização das rimas e tonicidade das palavras destacadas;
- Leitura pausada das palavras destacadas para identificação da sílaba tônica;

- Elaboração de um quadro com as palavras destacadas no texto;

ETAPA 3:

- Leitura das palavras terminadas com o grafema – R;
- Pesquisa de palavras escritas com o grafema – R em posição de coda silábica;
- Exposição e formação de frases com as palavras pesquisadas;

ETAPA 4:

- Leitura de frases contendo sintagmas verbais na 3ª pessoa do indicativo e no infinitivo;
- Desenvolvimento da percepção da diferença de tonicidade entre os verbos na forma infinitiva e na 3ª pessoa do indicativo;

ETAPA 5:

- Produção de texto sobre a preservação da água e outra baseada no conto *Circuito fechado* de Ricardo Ramos.

ETAPA 6:

- Avaliação por meio das observações dos textos produzidos pelos alunos e diagnóstico dos resultados da quanto à notação do grafema – R em coda silábica.

ANEXO 4

Música

Construção

Amou daquela vez como se fosse a **última**
 Beijou sua mulher como se fosse a **última**
 E cada filho seu como se fosse o **único**
 E atravessou a rua com seu passo **tímido**
 Subiu a construção como se fosse **máquina**
 Ergueu no patamar quatro paredes **sólidas**
 Tijolo com tijolo num desenho **mágico**
 Seus olhos embotados de cimento e **lágrima**
 Sentou pra descansar como se fosse **sábado**
 Comeu feijão com arroz como se fosse um **príncipe**
 Bebeu e soluçou como se fosse um **náufrago**
 Dançou e gargalhou como se ouvisse **música**
 E tropeçou no céu como se fosse um **bêbado**
 E flutuou no ar como se fosse um **pássaro**
 E se acabou no chão feito um pacote **flácido**
 Agonizou no meio do passeio **público**
 Morreu na contramão atrapalhando o **tráfego**

Amou daquela vez como se fosse o **último**
 Beijou sua mulher como se fosse a **única**
 E cada filho seu como se fosse o **pródigo**
 E atravessou a rua com seu passo **bêbado**
 Subiu a construção como se fosse **sólido**
 Ergueu no patamar quatro paredes **mágicas**
 Tijolo com tijolo num desenho **lógico**
 Seus olhos embotados de cimento e **tráfego**
 Sentou pra descansar como se fosse um **príncipe**
 Comeu feijão com arroz como se fosse o **máximo**
 Bebeu e soluçou como se fosse **máquina**
 Dançou e gargalhou como se fosse o **próximo**
 E tropeçou no céu como se ouvisse **música**
 E flutuou no ar como se fosse **sábado**
 E se acabou no chão feito um pacote **tímido**
 Agonizou no meio do passeio **náufrago**
 Morreu na contramão atrapalhando o **público**

Amou daquela vez como se fosse **máquina**
 Beijou sua mulher como se fosse **lógico**
 Ergueu no patamar quatro paredes **flácidas**
 Sentou pra descansar como se fosse um **pássaro**
 E flutuou no ar como se fosse um **príncipe**
 E se acabou no chão feito um pacote **bêbado**
 Morreu na contra-mão atrapalhando o **sábado**

Por esse pão pra comer, por esse chão pra *dormir*
 A certidão pra nascer e a concessão pra *sorrir*
 Por me deixar respirar, por me deixar *existir*

Deus lhe pague

Pela cachaça de graça que a gente tem que *engolir*
Pela fumaça e a desgraça, que a gente tem que *tossir*
Pelos andaimes pingentes que a gente tem que *cair*
Deus lhe pague

Pela mulher carpideira pra nos louvar e *cuspir*
E pelas moscas bicheiras a nos beijar e *cobrir*
E pela paz derradeira que enfim vai nos *redimir*
Deus lhe pague

Chico Buarque



DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa:

**APAGAMENTO DO RÓTICO EM POSIÇÃO DE CODA SILÁBICA NA
ESCRITA DE ALUNOS DO 7º E 8º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Eu, **Iara Ferreira de Melo Martins**, professora doutora do Curso de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, portador(a) do RG 1496322 declaro que estou ciente do referido Projeto de Pesquisa e comprometo-me em acompanhar seu desenvolvimento no sentido de que se possam cumprir integralmente as diretrizes da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Guarabira, _____ de _____ de 2015.

A handwritten signature in black ink, reading 'Iara Ferreira de Melo Martins', written over a horizontal line.

Iara Ferreira de Melo Martins

**Pesquisador Responsável
Orientador**



**TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL EM CUMPRIR OS
TERMOS DA RESOLUÇÃO 466/12 DO CNS/MS**

Pesquisa:

**APAGAMENTO DO RÓTICO EM POSIÇÃO DE CODA SILÁBICA NA
ESCRITA DE ALUNOS DO 7º E 8º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Eu, **Iara Ferreira de Melo Martins**, professora doutora do Curso de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, portador(a) do RG 1496322 e CPF: 72735872491 comprometo-me em cumprir integralmente as diretrizes da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Estou ciente das penalidades que poderei sofrer caso infrinja qualquer um dos itens da referida resolução.

Por ser verdade, assino o presente compromisso.

Guarabira, _____ de _____ de 2015

A handwritten signature in black ink, reading 'Iara F. de Melo Martins', written over a horizontal line.

Assinatura do(a) Pesquisador responsável

Orientador(a)



PREFEITURA MUNICIPAL DE GUARABIRA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
ESCOLA XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Estamos cientes da intenção da realização do projeto intitulado **APAGAMENTO DO RÓTICO EM POSIÇÃO DE CODA SILÁBICA NA ESCRITA DE ALUNOS DO _____ E _____ ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL** desenvolvida pela aluna SANDRA CABRAL LOPES do Curso de MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS), da UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA, sob a orientação da professora Dra. IARA FERREIRA DE MELO MARTINS.

Guarabira, _____ de _____ de 2015

Assinatura e carimbo do (a) gestor(a) escolar

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

(menores de 18 anos)

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, _____, em pleno exercício dos meus direitos autorizo a participação do _____ de _____ anos na

Pesquisa **APAGAMENTO DO RÓTICO EM POSIÇÃO DE CODA SILÁBICA NA ESCRITA DE ALUNOS DO _____ E _____ ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.**

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

- Esta pesquisa que visa contribuir para o aperfeiçoamento das práticas de ensino-aprendizagem da leitura na Educação de Jovens e Adultos.

- Ao responsável legal pelo (a) menor de idade só caberá a autorização para que **participe das ações pedagógicas previstas no projeto** e não haverá nenhum risco ou desconforto ao voluntário.

- Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial.

- O Responsável legal do menor participante da pesquisa poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.

- Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.

- Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.

- Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número (083) **33333747**

- Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.

- Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

Guarabira, _____ de _____ de 2015

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do responsável pelo Participante

Assinatura do Participante