

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

JORGE DIEGO MARQUES FONTENELE

**APAGAMENTO DO R: perspectiva fonológica sobre a escrita de
alunos do 6º ano**

TERESINA

2019

JORGE DIEGO MARQUES FONTENELE

**APAGAMENTO DO R: perspectiva fonológica sobre a escrita de
alunos do 6º ano**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração: Linguagens e Letramentos.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Ailma do Nascimento Silva

TERESINA

2019

F683a Fontenele, Jorge Diego Marques.

Apagamento do R: perspectiva fonológica sobre a escrita de alunos do 6º ano / Jorge Diego Marques Fontenele. - 2019.
166 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Piauí – UESPI,
Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, 2019.

Área de concentração: Linguagens e Letramento.
"Orientadora: Profa. Dra. Ailma do Nascimento Silva."

1. Fonologia. 2. Ortografia. 3. Apagamento do R. I. Título.

CDD: 469.152



PROFLETRAS

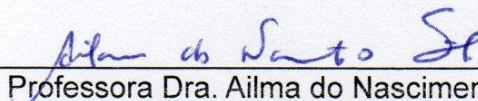
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

TERMO DE APROVAÇÃO

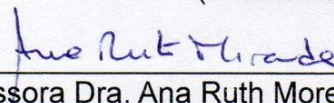
JORGE DIEGO MARQUES FONTENELE

APAGAMENTO DO R: perspectiva fonológica sobre a escrita de alunos do 6º ano.

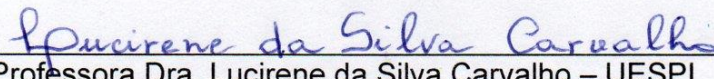
Este Trabalho de Conclusão Final foi defendido às onze horas, do dia 22 de fevereiro de 2019, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras** pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. O candidato apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo, assinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **aprovado**.



Professora Dra. Ailma do Nascimento Silva – UESPI
(Presidente)

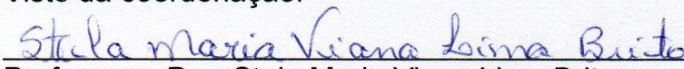


Professora Dra. Ana Ruth Moresco Miranda – UFPEL
(1ª examinadora)



Professora Dra. Lucirene da Silva Carvalho – UESPI
(2ª examinadora)

Visto da coordenação:



Professora. Dra. Stela Maria Viana Lima Brito
Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras

Aos meus pais, José Maria Carvalho Fontenele e Maria Vilma Lima Marques Fontenele, maiores motivadores desta empreitada, que tantos esforços empreenderam para me oferecer as oportunidades de estudo, reconhecendo a importância deste para a construção de um futuro promissor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir chegar até aqui, por me iluminar e guiar nesse caminho doloroso;

À Universidade Estadual do Piauí, por oferecer um ambiente criativo e amigável para realização deste curso;

A todos os professores do PROFLETRAS – UESPI, não só pela condução da construção do conhecimento, mas também pela manifestação de afetividade pela educação na gestão do processo de formação profissional;

À professora Dra. Ailma do Nascimento Silva, por instigar o meu potencial para a realização da pesquisa e pelo paciente, empenhado e dedicado ofício na orientação da elaboração deste trabalho;

Aos meus pais, pelo amor, incentivo e apoio incondicional; às minhas irmãs – Joilma, Joselaine e Jordana -, sobrinhos e sobrinhas, pela torcida e carinho;

Aos meus alunos, por aceitarem, de forma afetuosa, participar desta pesquisa;

Aos colegas de turma, pela parceria, amizade, apoio e companheirismo em todas as atividades. Em especial a Lucilene Costa, Eudivânia, Virgínia e Amanda que, estando sempre mais próximos, compartilhamos as alegrias e aflições dessa rotina, amizades que deixaram todos esses momentos mais agradáveis e sutis;

Aos amigos em geral, pelas palavras de compreensão, estímulo e força; particularmente a Gerson Ferreira, Edvan Vanderlei e Marlene Ribeiro que, mais de perto, acompanharam-me nesse trajeto, emprestando-me ouvidos e auxiliando no que podiam nessa jornada;

A todos os que participaram desse processo, seja de forma direta, seja de forma indireta.

“A escrita se constitui em um lugar onde o ser humano consegue criar condições para superar o tempo e, inclusive, as vicissitudes da morte.”

Ana Maria Pessoa de Carvalho

RESUMO

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa sobre a aprendizagem ortográfica de trinta e seis alunos do 6º ano, de uma escola pública municipal de Teresina – PI, especificamente acerca dos aspectos fonológicos contidos no apagamento do R em posição de coda silábica. Teve-se como objetivo geral investigar o apagamento do R em posição de coda medial e em final de palavras por alunos do 6º ano. A fim de alcançar esse objetivo, adotaram-se como objetivos específicos: mapear ocorrências de apagamento do R nos textos espontâneos dos alunos de 6º ano; descrever as ocorrências encontradas; investigar as causas desse apagamento do R nos casos encontrados; e elaborar proposta de intervenção que minimize a ocorrência do fenômeno do apagamento do R. Para fundamentar as análises e a proposta de intervenção, adotaram-se obras sobre: a linguagem escrita (Kato, 1995; Grolla e Silva, 2014; Mascuschi e Dionísio, 2007), o sistema ortográfico do Português (Coutinho, 1976; PCN, 1998; Moraes, 2010; Silva, Moraes e Melo, 2007) e os róticos no Português Brasileiro (Câmara Jr., 2002; Roberto, 2016; Oliveira e Magalhães, 2016; Silva, 2015; Cutrim Netto, 2015). Empregou-se metodologia de cunho aplicado, quali-quantitativa, explicativo, a partir do cotejo dos dados obtidos na coleta com a produção de textos espontâneos dos alunos. As variáveis investigadas foram indicadas por pesquisas anteriores, nas quais se mostraram produtivas, a saber: classe morfológica, extensão do vocábulo, contexto precedente, contexto subsequente e sexo. Apresenta uma proposta de intervenção sistemática, pautada no ensino de ortografia com fito de desenvolver a consciência fonológica. Os resultados apontam maior incidência do apagamento entre os verbos, em coda final, em vocábulos polissilábicos, com vogal alta anterior não-arredondada, antes de pausas e entre o sexo masculino.

PALAVRAS-CHAVE: Fonologia. Ortografia. Apagamento do R.

ABSTRACT

This work presents results of a study about the orthographic learning of thirty-six students of the 6th grade from a local public school in Teresina - PI, specifically about the phonological aspects contained in the erasure of the R in the syllable coda position. The work had as general objective to investigate the erasure of the R in the medial coda position and at the end of words by students of the 6th grade. In order to achieve this objective, the following specific ones were chosen: mapping occurrences of the erasure of the R in spontaneous texts of 6th grade students; describing the occurrences found; investigating the causes of this erasure of the R in the cases found; and to elaborate an intervention proposal that minimizes the occurrence of the erasure of the R phenomenon. To base the analyzes and the intervention proposal, works were adopted on: written language (kato, 1995, Grolla e Silva, 2014, and Dionísio, 2007), the Portuguese orthographic system (Coutinho, 1976, PCN, 1998, Morais, 2010, Silva, Morais and Melo, 2007) and the rotic in Brazilian Portuguese (Câmara Jr., 2002, Roberto, 2016, Oliveira and Magalhães, 2016, Silva, 2015, Cutrim Netto, 2015). An explanatory, qualitative-quantitative and applied methodology was used from the comparison of the data obtained in the collection of the spontaneous texts produced by the students. The variables under investigation were indicated by previous research, in which they were productive, namely: morphological class, word extension, previous context, subsequent context and gender/sex. It presents a systematic intervention proposal, based on the spelling teaching in order to develop phonological awareness. The results indicate a higher incidence of erasure among verbs, at final coda, in polysyllabic words, with a non-rounded anterior high vowel, before pauses and among males.

KEY WORDS: Phonology. Orthography. Erasure.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Modelo de Flower e Hayes reformulado por Kato	27
Figura 02: Esquema de influência parcialmente isomórfica da fala e da escrita	29
Figura 03: Esquema de orientação partida/chegada na metodologia de iniciação à escrita	30
Figura 04: Diagrama arbóreo dos constituintes prosódicos	55
Figura 05: Estrutura representacional da sílaba proposta por Kahn (1976)	57
Figura 06: Estrutura representacional da sílaba proposta por Selkirk (1982)	57
Figura 07: Estrutura mórica da sílaba	58
Figura 08: Escala de sonoridade	59
Figura 09: Representações do Onset	60
Figura 10: Esquema dos elementos constituintes da sílaba	61
Figura 11: Molde silábico do Português Brasileiro	62
Figura 12: Processo de enfraquecimento que leva ao apagamento	74
Figura 13: Aumento e queda da sonoridade do segmento	75

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Manutenção, apagamento e acréscimo/troca das ocorrências do Róticos em coda silábica	84
Gráfico 02: Cancelamento do rótico por aluno: A1 a A18	86
Gráfico 03: Cancelamento do rótico por aluno: A19 a A36	86
Gráfico 04: Apagamento do R por classe morfológica	88
Gráfico 05: Apagamento do R por contexto precedente	91
Gráfico 06: Apagamento do rótico por contexto subsequente	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Fases da Aquisição da Linguagem	20
Quadro 02: Distribuição de funções entre a fala e a escrita nas sociedades europeias e norte-americanas atuais	33
Quadro 03: Condições de produção da fala e da escrita na efetivação de um evento comunicativo	34
Quadro 04: Principais regularidades contextuais do Português	43
Quadro 05: Exemplos de regularidades morfossintáticas do Português	44
Quadro 06: Principais irregularidades do Português	45
Quadro 07: Molde silábico do PB	63
Quadro 08: Principais realizações dos Róticos	68
Quadro 09: Etapas e procedimentos da pesquisa	81

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Ocorrências do R em coda silábica nos textos dos alunos	85
Tabela 02: Apagamento do rótico por classe morfológica	88
Tabela 03: Apagamento do R e número de sílabas	90
Tabela 04: Apagamento do R e contexto precedente	93
Tabela 05: Variação do rótico em relação ao sexo	95

Sumário

1 INTRODUÇÃO	15
2 DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM À AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA	18
2.1 Aquisição da Linguagem.....	18
2.2 A Natureza da Linguagem Escrita: por um olhar crítico	23
2.3 Oralidade e Escrita: interrelações formais e funcionais.....	28
3 O ENSINO DE ORTOGRAFIA	36
3.1 A Natureza Fonológica da Ortografia.....	36
3.2 O Ensino e Aprendizagem da Ortografia do Português	40
4 O APAGAMENTO DO R NO PORTUGUÊS BRASILEIRO.....	51
4.1 A Fonologia.....	51
4.2 A Teoria da Sílabas	54
4.3 Os Processos Fonológicos.....	64
4.4 Considerações acerca dos Róticos	66
4.5 O Apagamento do R no PB: da fala para a escrita	69
5 METODOLOGIA.....	78
5.1 Caracterização da Pesquisa	78
5.2 Campo e Sujeitos da Pesquisa.....	79
5.3 Procedimentos de Pesquisa.....	80
5.3.1 Coleta de Dados	81
5.3.2 Observação e Análise dos Dados	82
6 ANÁLISE LINGUÍSTICA DOS DADOS.....	84
6.1 Manutenção X Apagamento.....	84
6.2 Variáveis Linguísticas.....	87
6.2.1 Classe Morfológica	87
6.2.2 Extensão do Vocábulo	89
6.2.3 Contexto Precedente	90
6.3 Variáveis Extralinguísticas.....	95
6.4 Proposta de Intervenção.....	96
7 CONCLUSÃO	107
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICES	113
ANEXOS.....	126

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho, cujo tema é o Ensino e a Aprendizagem da Ortografia, investiga o processo de apagamento do R em textos de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública municipal de Teresina-PI. Por levantar e discutir questões de ensino, essa temática insere-se na linha de pesquisa “Teorias da Linguagem e Ensino” que faz parte da área de concentração “Linguagens e Letramento” do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual do Piauí – UESPI/UFRN.

Para idealização dessa pesquisa, parte-se da seguinte questão norteadora: Em quais contextos linguísticos os alunos, no 6º ano do Ensino Fundamental, apagam o R nas palavras de suas produções escritas?

Mediante essa questão, cogitam-se as seguintes hipóteses: 1. O apagamento do rótico em língua portuguesa é bastante comum nos anos iniciais; 2. O rótico em final de verbos é mais comumente apagado do que em não-verbos; 3. O apagamento do R na produção escrita sofre influência da fala.

Nesse contexto, a importância desse estudo se dá pela lógica de que um ensino sistematizado, que, paulatinamente, leve à reflexão sobre as diversas dificuldades da ortografia da língua portuguesa, contribuirá para a criança se tornar uma melhor escritora e, assim, possa ler e produzir textos significativos.

O atual ensino de língua portuguesa nas escolas privilegia o texto como unidade básica de construção do significado, pois entende que no texto o processo de comunicação se efetiva de forma concreta, como recomendam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Daí a preocupação com os processos de leitura, interpretação e produção de textos pelos profissionais que se ocupam de tal ensino.

Torna-se necessário entender que a aquisição da linguagem escrita dá-se de maneira gradativa e faz parte de um processo maior, a aquisição da linguagem, e contribui para o efetivo exercício da cidadania numa sociedade letrada.

Entender, então, como se processa o mecanismo de elaboração da escrita dos alunos é fundamental para que se possa propor intervenções de maneira lógica e gradual e se consiga mediar o processo de aquisição da linguagem escrita desse aluno para se tornar um efetivo usuário dela.

Assim, como objetivo geral, procura-se investigar o apagamento do R em posição de coda medial e em final de palavras por alunos de 6º ano. Para a execução desta pesquisa, adotam-se como objetivos específicos: 1. Mapear ocorrências de apagamento do R nos textos espontâneos dos alunos de 6º ano; 2. Descrever as ocorrências encontradas; 3. Investigar as causas desse apagamento do R nos casos encontrados; 4. Elaborar proposta de intervenção que minimize a ocorrência do fenômeno do apagamento do R.

Para tanto, este trabalho foi estruturado em quatro capítulos. No primeiro, trata-se da introdução da pesquisa, na qual o trabalho é apresentado de maneira geral. No segundo tem-se a primeira parte do referencial teórico que subsidia a pesquisa e versa sobre o processo de aquisição da linguagem escrita a partir de uma visão racionalista, defendendo que esse processo é universal, sequencial (segue estágios), é geneticamente determinado e dá-se de maneira similar ao processo de aquisição da linguagem. Defende-se a natureza fonético-fonológica da linguagem escrita e esclarece relações formais e funcionais entre a oralidade e a escrita. Nesse sentido, a pesquisa amparou-se em trabalhos como Grolla e Silva (2014), Kato (1995), Marcuschi e Dionísio (2007), Freitas, Alves e Costa (2007) e Fávero, Andrade e Aquino (2012).

O terceiro capítulo segue o aporte teórico e trata do ensino de ortografia, estabelecendo uma ponte entre os estudos fonológicos e o processo de aquisição da linguagem escrita alfabética, caso do português. Evidenciando-se, aqui, como o trabalho do professor precisa ser sistematizado e pautado em conhecimentos fonológicos a respeito da língua materna para dar conta das regularidades e irregularidades da língua. Nesse ponto da pesquisa, apoia-se em estudos como Morais (2000, 2010), Coutinho (1976), Faraco (2015), Silva, Morais e Melo (2007) e Possenti (2005) e documentos oficiais como PCN (1998).

O quarto capítulo dedica-se ao estudo da fonologia, da teoria da sílaba e dos róticos para, assim, abarcar questões sobre o apagamento do R, objeto de estudo desta pesquisa. Coube à Fonologia explicar o fenômeno do cancelamento do rótico por acreditar que esse processo sofre influências da oralidade. A teoria da sílaba serviria, assim, para explicar o fenômeno em estudo a partir de seus conceitos como *onset*, *rima*, *coda*, *sonoridade*, *padrão silábico*, *enfraquecimento*. Recorreu-se a teóricos como Roberto (2016), Câmara Jr. (2002), Collischonn (2005), Alves (2010), Oliveira e Magalhães (2016), Cutrim Netto (2015) e Carvalho (2009).

O quinto capítulo ocupa-se da metodologia utilizada no desenvolvimento desta pesquisa. Trata-se de uma pesquisa aplicada, quali-quantitativa, explicativa que usou a produção escrita espontânea como coleta de dados, com sujeitos alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Teresina – PI.

O sexto capítulo trata das análises dos dados obtidos a partir da coleta de dados com a produção espontânea dos alunos, baseando-se em teorias apontadas no referencial teórico, assim como apresenta uma proposta de intervenção que minimize esse fenômeno na escrita de alunos, referendada no aporte teórico estudado.

Por fim, a conclusão aponta os resultados obtidos com o cotejo dos dados: maior incidência do apagamento entre os verbos, em coda final, em vocábulos polissilábicos, com vogal alta anterior não-arredondada, antes de pausas e entre o sexo masculino.

Espera-se que esta pesquisa contribua para subsidiar o trabalho dos professores com o ensino de ortografia numa perspectiva de língua como processo de interação verbal em situação real de uso, para assim conseguir melhoras no desempenho dos alunos na escrita de textos.

2 DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM À AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

A linguagem escrita faz parte de um processo maior, a linguagem. Entender a natureza da linguagem escrita pressupõe entender como funciona a linguagem de maneira geral. Por isso, apresenta-se aqui uma breve descrição sobre o processo de aquisição da linguagem para depois adentrar no estudo da linguagem escrita e o seu trabalho na escola.

Para tal, inicia-se com a diferenciação entre língua e linguagem segundo Vanoye (1998), Fiorin (2002); discute-se o processo de aquisição da linguagem por meio de fases, como visto por Grolla e Silva (2014), Soares (2016), Lopes (2006); descreve-se a natureza da linguagem escrita, observando-se autores como Kato (1995), Cagliari (1996), Marcuschi e Dionísio (2007) e Fayol (2014); e aborda-se a relação entre fala e escrita, a partir de suas diferenças, direcionado por Kato (1995), Marcuschi (2010), Freitas, Alves e Costa (2007), Fávero, Andrade e Aquino (2012).

Dessa forma, nesse capítulo, procura-se instituir os elos entre a aquisição da escrita e o conhecimento fonológico que o sujeito tem sobre sua língua, para assim se tornar um escritor proficiente no processo de letramento. Descreve-se, portanto, a natureza da linguagem escrita e as relações entre a fala e a escrita que interferem nesse processo de aquisição da língua materna.

2.1 Aquisição da Linguagem

Cabe, aqui, distinguir linguagem e língua para um correto entendimento de seus processos. A primeira entende-se como um “sistema de signos socializado” (VANOYE, 1998, p. 21), remetendo à sua função social de comunicação. Ela é um produto cultural, é variável no tempo e no espaço, é capaz de “dessolidarizar-se” de um universo de discurso, é composta por signos que nascem das convenções feitas pelo homem, ou seja, ela é articulada. A segunda pode ser entendida como um sistema abstrato subjacente a todo ato de fala que funciona como instrumento de comunicação, um conjunto de signos vocais específicos aos membros de uma mesma comunidade. Fiorin define, pois, como

‘um sistema de signos’ – um conjunto de unidades que se relacionam organizadamente dentro de um todo. É ‘a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo; não pode ser modificada pelo falante e obedece às leis do

contrato social estabelecido pelos membros da comunidade (FIORIN, 2002, p. 14).

A linguagem, desse modo, constitui a capacidade humana de se entender mediante signos vocais, enquanto a língua é uma modalidade de linguagem, ambas a serviço da interação comunicativa.

As línguas humanas têm características particulares que as diferenciam de outros sistemas de comunicação, como, por exemplo, a animal. Estas características podem estar vinculadas parcialmente a qualidades físicas que configuram o aparato cerebral/mental e corporal humano quando se atinge a idade de aquisição da linguagem. É neste período que a aquisição da primeira língua deve se efetivar, sob pena de não se concretizar com perfeição. Esse estágio pode também ser chamado de *período crítico* para a aquisição da primeira língua e pode durar até o início da puberdade, segundo Grolla e Silva,

o desenvolvimento da linguagem como um todo ocorre par a par com o desenvolvimento do cérebro e, quando o crescimento do cérebro estaciona, o mecanismo da aquisição da linguagem também estaciona, não permitindo mais a aquisição de uma língua com a mesma rapidez, facilidade e perfeição com que a primeira língua foi aprendida (GROLLA e SILVA, 2014, p. 33).

Para essas autoras, existem duas visões distintas para se explicar a origem do conhecimento linguístico. Uma *empirista* e uma *racionalista*. A primeira reclama que todo o conhecimento advém da experiência com o ambiente. A criança nasceria sem nenhum conhecimento linguístico e o adquiriria à medida que é exposta a uma língua através de estratégias como analogias, associações e raciocínio indutivo. Por esse ângulo, algumas teorias se desenvolveram para defender tal pressuposto como a *hipótese da imitação* que pleiteia que as crianças aprendem imitando o que os adultos dizem; a *hipótese comportamentalista* que defende o aprendizado da criança através de estímulos positivos ou negativos, conforme ela produzisse enunciados corretos ou errados; a *hipótese da aquisição de linguagem baseada no uso* que reclama o aprendizado de expressões linguísticas concretas por meio da imitação do que escuta e a linguagem seria adquirida pelo uso, utilizando habilidades cognitivas e sociais para categorizar, esquematizar e combinar, de forma criativa, as expressões e estruturas que aprendeu; e a *hipótese conexionista* que defende a aquisição da linguagem por meio de habilidades intelectuais humanas usando redes neurais artificiais compostas por *inputs* (unidades de entrada as quais recebem a

informação) e *outputs* (unidades de saída nos quais os resultados do processamento são encontrados) e determinados por pesos ou forças de conexões.

A segunda, também chamada de *Teoria da Gramática Universal*¹, postula que a criança nasce já dotada de conhecimentos inatos e específicos sobre a linguagem. A exposição a uma língua específica enriqueceria esse conhecimento prévio e a guiaria no processo de aquisição da língua. Para essa teoria, a aquisição da linguagem é universal, ou seja, todas as pessoas “adquirem igualmente bem uma língua natural, supostamente fazendo uso dos mesmos mecanismos internos”, portanto, “o mecanismo responsável pela aquisição da linguagem é inato, parte do nosso aparato biologicamente determinado” (GROLLA e SILVA, 2014, p. 90). Ainda para as autoras, a aquisição da linguagem pela criança não é um processo instantâneo, nem está diretamente ligado ao tipo de *input* ao qual ela tem acesso, mas se observa uma uniformidade nas fases pelas quais toda criança passa, não importando a língua que está aprendendo. Assim, para essa teoria, a aquisição da linguagem é um processo universal, rápido, involuntário, uniforme e que obedece a estágios, a saber:

Quadro 01: Fases de Aquisição da Linguagem

Idade	Produção infantil
Primeiros meses	<ul style="list-style-type: none"> • As crianças choram e emitem os primeiros sons; • São capazes de distinguir línguas de grupos rítmicos diferentes;
6 meses	<ul style="list-style-type: none"> • As crianças balbuciam várias sílabas diferentes e repetidas;
10 meses	<ul style="list-style-type: none"> • O balbucio infantil se restringe aos sons que ouvem; • As crianças começam a emparelhar som e significado;
1 ano	<ul style="list-style-type: none"> • Decresce a capacidade das crianças de discriminar sons de línguas diferentes de sua língua materna; • Produção das primeiras palavras, que valem por

¹ Conhecimento geneticamente determinado, que é composto por princípios gramaticais invariáveis em todas as línguas e por parâmetros, que apresentam opções de escolha, que são fixados durante o processo de aquisição. Proposta por Noam Chomsky. (GROLLA e SILVA, 2014)

	frases;
1 ano e 6 meses	<ul style="list-style-type: none"> • Começam a produzir duas palavras com contorno frasal; • Conhecem a ordem das palavras de sua língua materna;
Entre 2 e 3 anos	<ul style="list-style-type: none"> • O vocabulário passa de 400 para 900 palavras; • A fase das sobregeneralizações ('eu sabo', 'eu trazi');
Mais de 3 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário já tem 1.200 palavras; • As sentenças produzidas já possuem preposições, artigos e outras palavras gramaticais; • Estruturas complexas, como orações relativas e clivadas, são produzidas.

Fonte: Grolla e Silva (2014, p. 69).

Compreendido isso, é preciso se fazer entender que o processo de aprendizagem da língua materna é um processo permanente, ininterrupto. Assim, faz-se necessário distinguir o processo de aquisição da língua do processo de desenvolvimento da língua. Seguindo essa lógica, Soares (2016, p. 15) aponta que “essa diferenciação entre aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e escrita foi se tornando cada vez mais clara, concretizando-se, hoje, na distinção entre *alfabetização e letramento*”. Para a autora, alfabetização está associada ao “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” e embora não fale diretamente de letramento, ela o associa ao processo de desenvolvimento dessas habilidades conferidas pela alfabetização. Lopes (2006, p. 36) amplia essa noção de letramento para “uma prática social que se processa segundo especificidades requeridas pelos contextos onde se efetiva a comunicação linguística por meio da escrita”. Por Alfabetização, Lopes entende que

diz respeito à aquisição formal dessa modalidade de uso da língua e o letramento refere-se aos aspectos sócio-históricos que desencadeiam a habilidade de portar-se diante das práticas sociais que envolvem e têm como referência a escrita (LOPES, 2006, p. 42-43).

Nesse sentido, considera-se que a apropriação da linguagem escrita constitui objeto da alfabetização e o seu desenvolvimento é tarefa do letramento. É

nesse último que a relação com a linguagem escrita se estreita e toma conta das relações sociais mediadas pela linguagem.

A aquisição da linguagem escrita pode, nessa relação, ser compreendida em estágios, tal qual a aquisição da linguagem. Nogueira e Silva (2014), baseadas em Ferreiro e Teberosky, apontam cinco níveis de escrita no processo de conhecimento dessa modalidade da língua, a saber: nível pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético e ortográfico.

No nível pré-silábico, a criança não busca correspondência entre escrita e som. Sua escrita é exercida por meio de desenhos, rabiscos e letras, fazendo uso aleatório de cada um. As hipóteses, nesse nível, são levantadas em torno do tipo e da quantidade de grafismo, tais como: escrever é diferente de desenhar, escrever requer usar rabiscos (pseudoletras), não há controle da quantidade de letras (usa critério quantitativo – poucas letras para objetos pequenos e muitas letras para objetos grandes).

No nível silábico, a criança inicia o processo de consciência da relação fala e escrita. Ela tenta representar cada sílaba da palavra com uma letra, demonstrando conhecimento quantitativo sobre a escrita. Começa a usar vogais, consoante ou a combinação das duas para escrever frases.

No nível silábico-alfabético, estágio de transição, a criança passa a escrever ora usando a hipótese silábica, ora a hipótese alfabética. Inicialmente, reconhece que a sílaba possui duas letras e, posteriormente, que existem sílabas com mais letras. Tem consciência do uso das vogais e consoantes para a escrita e procura fazer uso de ambas, podendo mesmo acontecer acréscimos ou omissões; e ainda tem dificuldades para separar palavras na frase.

No nível alfabético, o discente “já domina a relação entre letra-sílaba-som e as regularidades da língua” (NOGUEIRA E SILVA, 2014). Para as autoras, nessa fase, o aluno estabelece as relações sonoras das palavras e escreve conforme fala, oculta letras quando mistura hipóteses alfabética e silábica, ou ainda, apresenta dificuldades e problemas ortográficos.

No nível ortográfico, para Nogueira e Silva (2014), o aluno permanece em contínua construção dos saberes referentes à língua, adquirindo e dominando as irregularidades acerca da linguagem escrita. É nesse nível que a criança rompe com o sistemático, com hipóteses antes fundadas na relação dos elementos perceptíveis. A partir de agora, ela terá que lidar com o imprevisto, o assistemático, o arbitrário.

Ela entra na esfera do social e percebe que existem formas alternativas de dizer a mesma coisa.

A linguagem escrita torna-se, assim, um instrumento fundamental na relação de interação social nos dias atuais e conhecer sua natureza e o seu funcionamento fornecem ao indivíduo maiores chances de poder.

2.2 A Natureza da Linguagem Escrita: por um olhar crítico

Escrever significa estabelecer relação entre o signo verbal e um signo gráfico, envolvendo aí um duplo aspecto: o mecanismo e a expressão do conteúdo ideativo. Nesse processo, a audição, o significado e a palavra escrita se relacionam de forma muito próxima. Nessa perspectiva, pode-se entender o ensino escolar como resultante da articulação entre três variáveis: o aluno, a língua e o ensino.

Para Felix (2008, p. 107), a linguagem escrita está num patamar superior que requer relações e atividades complexas para se chegar ao seu uso efetivo. Assim, a autora defende que “a escrita é uma das formas superiores de linguagem; requer que a pessoa seja capaz de conservar a ideia que tem em mente, ordenando-a numa determinada sequência e relação”.

Foi a partir das ideias de Bakhtin que essa concepção de linguagem enunciativo-discursiva passou a vigorar e é aceita até hoje. Para tal concepção, a relação interpessoal, o contexto de produção de textos, as diferentes situações de comunicação, os gêneros textuais, a interpretação e a intenção de quem produz passaram a ser base para a produção dos textos.

Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – definem a língua como:

um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (BRASIL, 1997, p. 22).

Mesmo com o foco no texto, não se pode esquecer de que a escrita é “uma forma de representar aquilo que é fundamentalmente significativo, estabelecendo um sistema de regras próprias” como afirma Nogueira e Silva (2014), ou seja, a escrita é uma representação gráfica com significados.

Destarte, ao produzir textos, o indivíduo necessita conhecer o sistema de regras da escrita e esse conhecimento se dá de forma gradativa e requer do sujeito uma reflexão sobre as características gerais da língua. Conhecer as regularidades e irregularidades da língua é importante para o acesso ao conhecimento. No entanto, a reorientação do trabalho com essas nuances da língua requer o seu uso efetivo, seja ela oral ou escrita.

Estudar a natureza da linguagem escrita é um ato complexo que também pressupõe diversas possibilidades de investigações. Entretanto, para Nunes (2015, p. 19), “os sistemas alfabéticos, como é o caso do português, já pressupõem uma intuição fonético-fonológica, considerando que as letras representam bem ou mal os fonemas”, ou seja, estudar a natureza da linguagem escrita vai ao encontro necessário do estudo fonológico da língua, pois como afirma Kato,

a invenção da escrita alfabética é uma ‘descoberta’, pois quando o homem começou a usar um símbolo para cada som, ele apenas operou conscientemente com o seu conhecimento da organização fonológica de sua língua.[...] Na verdade, a relação é essencialmente fonêmica, isto é, a escrita procura representar aquilo que é funcionalmente significativo (KATO, 1995, p. 16-17).

Sendo o sistema ortográfico da língua portuguesa de caráter fonético-fonológico, Kato caracteriza a escrita dessa língua como

- a) Essencialmente fonêmica pois:
 - i. Neutraliza diferenças fonéticas que existem na fala, mas que não são distintivas, significativas;
 - ii. Reproduz diferenças fonéticas que são significativas;
- b) Tem uma natureza parcialmente ideográfica pois:
 - i. Sua regularidade ortográfica pode ser regida por coerência lexical;
 - ii. Tem também natureza arbitrária, se considerada do ponto de vista sincrônico (KATO, 1995, p. 20).

Para Nunes,

aprender a comunicar-se por meio da língua escrita constitui o primeiro daqueles que ingressam na escola e o bom desenvolvimento dessa capacidade é condição básica para aprendizagens futuras, pois seu aprendizado representa um novo e importante avanço no desenvolvimento da pessoa (NUNES, 2015, p. 21).

No encontro dessa visão sobre a língua, Cagliari (1996, p. 77) afirma que “a linguagem humana tem uma função comunicativa”. Para ele, a função comunicativa é apenas uma dentre as várias funções da linguagem e que nem sempre a comunicação é a mais importante dessas funções. Além de comunicar, “a linguagem

tem funções muito especiais”, chegando mesmo a ser “um exercício de poder uns sobre os outros” (CAGLIARI, 1996, p. 78). Lopes amplia essa visão, retomando os estudos de Bakhtin, declarando que “a realidade fundamental da língua constitua-se na interação verbal”, observando os usos reais da língua, assim, a sua dimensão social (LOPES, 2006, p. 23).

É nesse sentido que Kato defende que

a função da escola, na área de linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um instrumento de comunicação (KATO, 1995, p. 7).

Destaca-se, nessa afirmação, a função comunicativa da linguagem a que a autora se refere, revelando a importância da linguagem como “instrumento de comunicação” humana, a maestria da escrita nesse processo como meio para o crescimento cognitivo, também mencionado por Nunes (2015), e como forma de convívio social. É notório que, numa sociedade letrada como a que se vive atualmente, a escrita seja uma forma de acesso ao mundo e de facilitador do convívio social.

Esse prestígio da escrita lhe é conferido pelos sujeitos que dela se apropriam, atribuindo-lhe o caráter de “*status* de variedade linguística, que representa a língua-padrão”, provocando mesmo uma associação entre norma-padrão e linguagem escrita. (LOPES, 2006, p.24)

Na visão de Lopes,

o prestígio social conquistado pela escrita encontra-se evidenciado nas instâncias que o ratificam, por serem estas culturalmente legitimadas. [...] O prestígio atribuído à escrita, então, não decorre das suas características materiais ou formais, mas do valor social atribuído àqueles que dela se apropriam enquanto agentes ou instâncias revestidas e investidas de autoridade legitimada culturalmente para determinar os valores que devem ser conferidos a esse produto, no mercado em que é posto ao consumo (LOPES, 2006, p. 25-26).

Por conseguinte, tal prestígio traz à baila que os usos que se fazem da linguagem escrita na sociedade relacionam-se com a transmissão dos recursos comunicativos e com a estratificação das classes sociais, sendo a escola um dos agentes que controlam a transmissão dos recursos comunicativos.

Dessa forma, Marcuschi e Dionísio reiteram a ideia de que

não há razão alguma para continuar defendendo uma divisão dicotômica entre fala e escrita nem se justifica o privilégio da escrita sobre a oralidade. Ambas têm um papel importante e não competem. [...] Cada uma tem seu papel e sua história na sociedade (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p. 15).

Ainda Lopes (2006, p. 32-33) suscita a comparação entre letrados e iletrados, admitindo que “a escrita tem um papel decisivo no que tange à capacidade intelectual do homem”, conferindo àqueles uma posição superior relacionada ao desenvolvimento cognitivo. No grupo dos letrados estariam aqueles que “teriam desenvolvido o pensamento abstrato, o raciocínio lógico”; no outro grupo, aqueles que “teriam desenvolvido apenas o pensamento concreto e o raciocínio prático”. Não é difícil perceber que tanto um quanto o outro grupo têm o seu potencial cognitivo desenvolvido, diferenciando-se nas formas que isso acontece e no potencial de alcance que a escrita oferece a esse desenvolvimento.

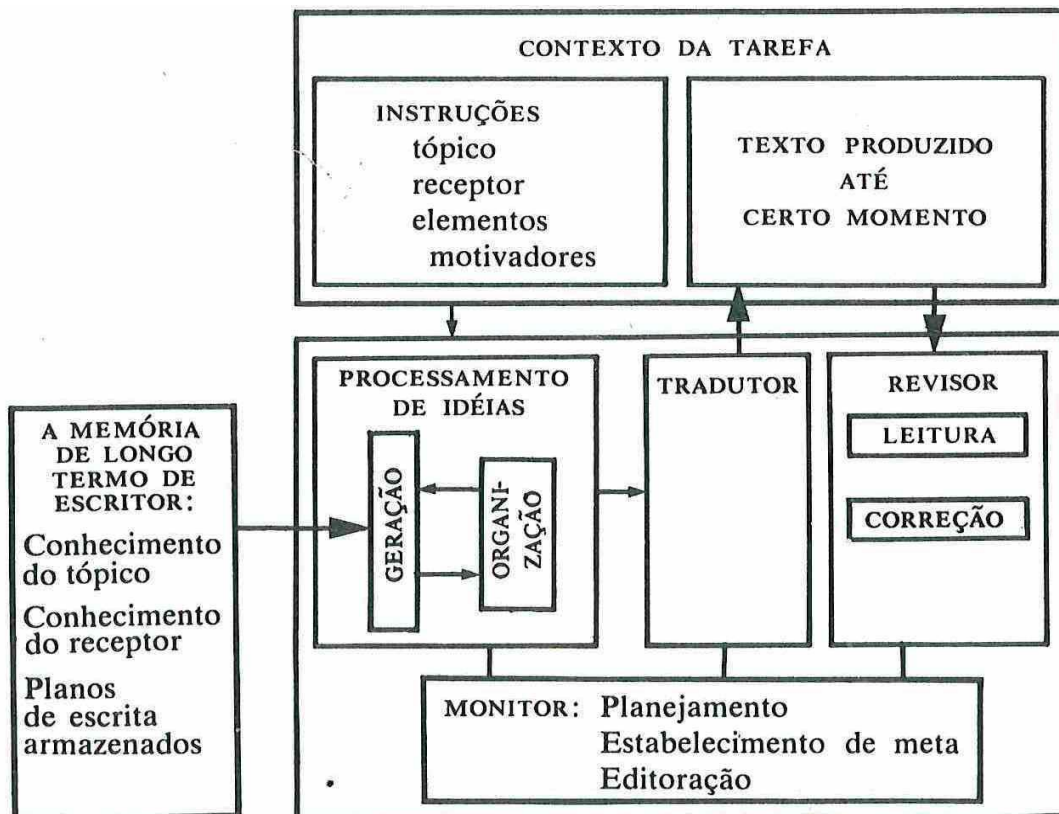
É mister se pensar que, no processo de produção escrita, três níveis de organização estão envolvidos: “a preparação do conteúdo da mensagem em função da situação e do destinatário; a formatação linguística (léxico, sintaxe, formas ortográficas, organização retórica do texto); a execução motora” (FAYOL, 2014, p. 24). Cada um desses níveis trabalha de forma autônoma e se organiza em subcomponentes que processam especificidades do processo.

Decorre desse primeiro nível, duas características da escrita apontadas por Cagliari (1996, p. 102) “não basta saber escrever, para escrever”; e “ninguém escreve ou lê sem motivos”. Escrever requer obrigatoriamente que se tenha algo para expressar a alguém, que uma mensagem deva ser elaborada e adaptada conforme a situação de uso e transcrita com o auxílio de uma execução motora para realizar o seu fim.

Numa visão processual da leitura, Kato (1995, p. 85) descreve dois movimentos que descrevem o ato de escrever: “a) o ato de escrever é um ato que envolve uma META e um PLANO; b) o ato de escrever é um ato de RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS”. Para essa autora, no processo de planejamento, três tipos de metas são aí envolvidas: *ideacionais* (o que dizer), *textuais* (como dizer) e *interpessoais* (a quem dizer). É nesse contexto que Kato propõe um modelo de escritura, baseado no modelo de Flower e Hayes, reformulado. Nesse modelo de escritura, o contexto, o processo e a memória interagem de forma concomitante no planejamento da escrita para assim resultar no ato de escrever propriamente dito

como resultado de planejamento, tradução e revisão monitorados como mostra a figura a seguir.

Figura 01: Modelo de Flower e Hayes reformulado por Kato



Fonte: Kato (1995, p. 91).

Pode-se assim resumir as características da natureza da escrita, para Cagliari (1996) como:

- Não basta saber escrever para escrever;
- Ninguém escreve ou lê sem motivo;
- A motivação da escrita é sua própria razão de ser; a decifração constitui apenas um aspecto mecânico do seu funcionamento;
- A escrita, seja ela qual for, tem como objetivo primeiro permitir a leitura;
- A escrita se refere especificamente ao signo linguístico e à atividade de fala;
- A escrita alfabética é a que apresenta um inventário menor de símbolos e permite a maior possibilidade combinatória de caracteres na escrita;

- A escrita, seja ela qual for, sempre foi uma maneira de representar a memória coletiva religiosa, mágica, científica, política, artística e cultural;

Assim, ao se falar em processo de escrita, os estudos são unânimes em apontar sua relação com a fala. Alguns acreditam que aquela seja apenas a transposição desta, outros acreditam que são duas modalidades diferentes pertencentes ao mesmo sistema linguístico e que suas diferenças são apenas estruturais. Diante dessa relação, passa-se, então, no próximo tópico a uma descrição dessas modalidades com foco nas suas diferenças formais e funcionais para o entendimento dessas influências no processo de escrita e no aprendizado de ortografia.

2.3 Oralidade e Escrita: interrelações formais e funcionais

Falar e escrever são atividades humanas extremamente comuns na sociedade atual letrada que vive imersa em situações de letramento. Partindo-se daí, percebe-se que falar e escrever bem não são adequar-se às regras da língua, submeter-se rigidamente a ela, mas usá-la de maneira adequada para produzir efeitos de sentido em dada situação comunicativa. Assim, pode-se afirmar que é a intenção comunicativa que norteia o uso da língua, o qual vai desencadear suas normas e regras.

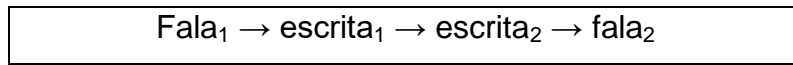
As relações entre a fala e a escrita, portanto, não podem ser vistas de maneira dicotômica, dissociada, como se fossem duas línguas diferentes. É preciso se observar esses fenômenos como partes integrantes de um contexto maior de práticas comunicativas que se realizam em gêneros textuais. Essa relação entre essas duas formas concretas de realização da língua,

em certos casos, as proximidades entre fala e escrita são tão estreitas que parece haver uma mescla, quase uma fusão de ambas, numa sobreposição bastante grande tanto nas estratégias textuais como nos contextos de realização. Em outros, a distância é mais marcada, mas não a ponto de se ter dois sistemas linguísticos ou duas línguas (MARCUSCHI, 2010, p. 9).

Kato (1995, p.11) sustenta a tese de que “a fala e a escrita são parcialmente isomórficas”. Para a autora, essa relação entre a fala e a escrita se dá em dois momentos: numa fase inicial, na qual a escrita tenta representar a fala; e numa fase

posterior na qual a fala tenta assemelhar à escrita, como mostra o esquema abaixo. Em ambas as fases, isso acontece de forma parcial.

Figura 02: Esquema de influência parcialmente isomórfica da fala e da escrita



Fonte: Kato (1995, p. 11).

O fato é que, cotidianamente, faz-se uso da língua em contextos e condições comunicativas variadas e, quando devidamente letrados, passa-se do oral para o escrito ou do escrito para o oral de forma muito natural, evidenciando ainda mais as relações entre essas modalidades de realização da língua.

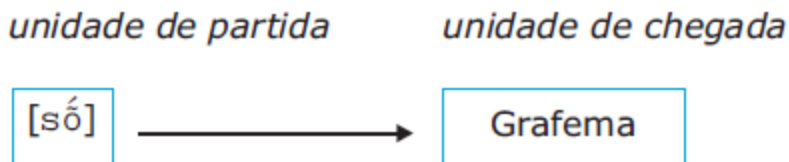
Marcuschi (2010, p. 46) chama esse processo de *retextualização*. Para ele, “trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre compreendidos na relação oralidade-escrita”. Ao longo de sua argumentação, ainda defende afirmando que não se trata de texto supostamente ‘descontrolado e caótico’ (o texto falado) e um texto ‘controlado e bem-formado’ (o texto escrito), já que “a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem” (MARCUSCHI, 2010, p. 47).

No entanto, aprender a ler e escrever não é como aprender a falar, um processo natural. A iniciação à leitura e à escrita consiste na reflexão sobre a oralidade e no treino da capacidade de segmentação da cadeia da fala (frases, palavras, sílabas, sons). Aprender a ler e a escrever em função de um código alfabético implica, então, saber que a língua, em sua forma oral, é formada por unidades mínimas e que os caracteres do alfabeto representam, na forma escrita, essas unidades mínimas.

É nesse sentido que Freitas, Alves e Costa (2007, p. 22), ao falar em autonomia da oralidade em relação à escrita, defendem que “oralidade e escrita têm princípios de funcionamento distintos e a criança deve aprender a encaixar a diversidade do oral na uniformidade própria da escrita”. Consoante essas autoras, em termos de metodologia de iniciação à leitura e à escrita, “por ser a oralidade o modo que é mais familiar à criança, devemos ter a oralidade como ponto de partida e a escrita como ponto de chegada”. Essa ideia também é comungada por Marcuschi e Dionísio (2007, p. 14) quando afirmam que há “a necessidade de

estudar as questões relacionadas à oralidade como um ponto de partida para entender o funcionamento da escrita”. Ideia representada pelo esquema a seguir:

Figura 03: Esquema de orientação partida/chegada na metodologia de iniciação à escrita



Fonte: Freitas, Alves e Costa (2007, p. 23).

Nesse modelo, pode-se perceber que as autoras preconizam a *consciência fonológica* como método para o sucesso no ensino da escrita. Esse processo é definido por elas como

a capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral.[...] A capacidade de identificar e de manipular deliberadamente unidades fonológicas e exprime-se através de comportamentos metafonológicos (consciência explícita), em oposição ao precoce conhecimento fonológico funcional (consciência implícita) (FREITAS, ALVES e COSTA, 2007, p. 9,13).

As autoras ainda apontam que a *consciência fonológica* se subdivide em três tipos: I. *consciência silábica*, revelada quando a criança isola sílabas; II. *Consciência intersilábica*, revelada ao isolar unidades dentro da sílaba; e III. *Consciência fonêmica ou segmental*, revelada ao isolar os sons da fala.

Se é necessário entender as relações entre fala e escrita para se entender como o aprendizado da escrita ocorre, faz-se necessário também se estabelecer diferenças entre esses dois processos para que melhor se possa trabalhar com o ensino da escrita.

Seguindo essa linha de pensamento, Marcuschi (2010), estabelece alguns pontos sobre essas relações, descrevendo-as como complexas. Para ele,

- As semelhanças são maiores do que as diferenças tanto nos aspectos estritamente linguísticos quanto nos aspectos sociocomunicativos (as diferenças são mais na ordem das preferências e condicionamentos);
- As relações de semelhanças e diferenças não são estanques nem dicotômicas, mas contínuas e pelo menos graduais (considerando-se que o controle funcional do contínuo acha-se no plano discursivo);

- As relações podem ser mais bem compreendidas quando observadas no contínuo (ou *grade*) dos gêneros textuais (que em boa medida se dão em relações de contrapartes, ocorrendo, em grau significativo, gêneros similares nas duas modalidades);
- Muitas das características diferenciais atribuídas a uma das modalidades são provenientes da língua (por exemplo, contextualização/descontextualização; envolvimento/distanciamento);
- Não há qualquer diferença linguística notável que perpassa o contínuo de toda a produção falada ou de toda a produção escrita, caracterizando uma das duas modalidades (pois as características não são categóricas ou exclusivas);
- Tanto a fala como a escrita, em todas as suas formas de manifestação textual, são normatizadas (não se pode dizer que a fala não segue normas por ter enunciados incompletos ou por apresentar muitas hesitações, repetições ou marcadores não lexicalizados);
- Tanto a fala como a escrita não operam nem se constituem numa única dimensão expressiva mas são multissistêmicas (por exemplo, a fala serve-se da gestualidade, mímica, prosódia etc.; e a escrita serve-se da cor, tamanho, forma das letras e dos símbolos, como também de elementos logográficos, icônicos e pictóricos, entre outros, para fins expressivos);
- Uma das características mais notável da escrita está na ordem ideológica da avaliação sociopolítica em sua relação com a fala e na maneira como nos apropriamos dela para estabelecer, manter e reproduzir relações de poder, não devendo ser tomada como intrinsecamente “libertária” (MARCUSCHI, 2010, p. 45-46).

Marcuschi (2010) chama a atenção para o fato de que a visão dicotômica dessa relação entre fala e escrita não se sustenta, esta não representa aquela, não há uma superioridade de uma sobre a outra, suas diferenças são graduais e contínuas, servindo ambas como alternativas de utilização da língua nas atividades sociointerativas cotidianas. Logo, as diferenças entre fala e escrita podem ser vistas na perspectiva do *uso* e não do *sistema*.

No que se refere às diferenças entre essas duas modalidades da língua, Kato (1995) subdivide em diferenças formais e diferenças funcionais. As diferenças formais consistem naquelas acarretadas pelas condições de produção e de uso da linguagem e as diferenças funcionais são as que são determinadas socialmente e pela variação individual, ou seja, as diferenças provocadas pelo uso efetivo da linguagem e nos fins para que o homem usou esse sistema.

Em seu estudo, Kato (1995) direciona as diferenças formais entre a linguagem oral e a escrita para a análise de algumas variáveis que condicionam a produção e o uso da linguagem, tais como: as variáveis sociais e psicológicas; o grau de letramento; o estágio de desenvolvimento linguístico; o gênero; o registro; e a modalidade.

As variáveis sociais e psicológicas estariam ligadas ao grau de planejamento verbal, estabelecendo uma distinção entre *código elaborado* e *código restrito* proposta por Bernstein. Segundo a variável social, as escolhas lexicais e estruturais da língua estariam relacionadas ao grupo social a que o usuário da língua pertenceria e determinaria um maior ou menor desenvolvimento cognitivo. Para a variável psicológica, a qualidade do planejamento verbal determinaria a forma do *código elaborado* ou do *código restrito*. Quanto mais alto o nível de organização estrutural e lexical, maior o cuidado em relação ao planejamento verbal.

No estudo do grau de letramento para diferenciar a fala da escrita, Kato aborda os estudos de Brown e a distinção de dois tipos de fala: uma anterior à escrita e outra posterior à escrita. Essa distinção mostra que a fala também sofre influência da escrita e não somente o contrário, como já mostrado na figura 02.

A variável do estágio do desenvolvimento linguístico remete aos estágios de aquisição da linguagem pela criança, indicando uma evolução em direção a gramaticalização conforme se avança em cada estágio da aquisição.

Tratando da variável gênero, registro e modalidade, Kato (1995) põe os estudos de Tannem (1982) como elemento norteador desse processo, indicando duas diferenças fundamentais entre a fala e a escrita:

- a) a linguagem oral é altamente dependente de contexto, enquanto que a escrita é descontextualizada;
- b) a coesão, na linguagem oral, é estabelecida através de recursos paralinguísticos e supra-segmentais, enquanto que, na linguagem escrita, ela é estabelecida através de meios lexicais e de estruturas sintáticas complexas que usam conectivos explícitos (KATO, 1995, p. 25).

Ainda no estudo dessas variáveis, para a autora, o gênero determina as escolhas linguísticas que o usuário faz e as diferenças entre fala e escrita são determinadas mais precisamente pelas condições de produção. Portanto, a dependência contextual, o grau de planejamento e a submissão consciente às regras prescritivas convencionalizadas para a escrita é que determinam as diferenças entre linguagem falada e linguagem escrita.

No estudo das diferenças funcionais, Kato (1995) se utiliza de um estudo histórico da escrita feito por Ehrlich (1983) que se baseia em algumas categorias responsáveis por uma distribuição de funções entre as modalidades oral e escrita, a saber: a) *empático* (atos de fala elementares, como pedidos, respostas, etc); b)

homílico (discurso do entretenimento); c) *institucional* (não definido); e de *uso para transmissão de conhecimento coletivo*.

Nesse estudo funcional, numa sociedade de letramento avançado a escrita se deteria às funções institucionais e de transmissão de conhecimentos coletivos, enquanto a oralidade se ocuparia das funções emprática e homílica, sendo essa distribuição proveniente de uma evolução histórica do papel da escrita na sociedade letrada. O quadro a seguir mostra essa distribuição.

Quadro 02: Distribuição de funções entre a fala e a escrita nas sociedades europeias e norte-americanas atuais

Tipo de atividade	Forma de comunicação	
	Oral	Escrita
Emprático	+	
Homílico	+	
Institucional		+
Transmissor de conhecimento coletivo		+

Fonte: Kato (1995, p. 32).

Numa outra perspectiva, embora não oposta, as autoras Fávero, Andrade e Aquino (2012) afirmam que a distinção entre fala e escrita corresponde a diferenças meramente estruturais. Para essas autoras,

“ambas apresentam distinções porque diferem nos seus modos de aquisição; nas suas condições de produção, transmissão e recepção; nos meios através dos quais os elementos de estrutura são organizados” (FÁVERO, ANDRADE e AQUINO, 2012, p. 73).

Citando Akinnaso (1982), as autoras caracterizam a escrita como “processo mecânico” o qual envolve um instrumento físico, sendo, portanto, “artificial”, enquanto a fala é caracterizada como “natural”, usando dos mecanismos dos órgãos fonadores.

Nesse processo de distinção entre as modalidades oral e escrita, essas autoras definem alguns princípios gerais de funcionamento da língua falada, como:

- egocentrismo;
- simplificação;

- falta de faculdade de planejamento;
- possibilidade de perceber dispositivos capazes de melhorar a articulação discursiva;
- decodificação em relação ao ouvinte e às exigências do processo de informação;
- não possui uma gramática própria;
- suas regras de efetivação são distintas em relação à escrita;
- maior liberdade de iniciativa por parte de quem fala.

Também, elencam algumas características que serviriam de diagnóstico da linguagem escrita, baseadas na escolha do vocabulário e na estrutura lexical:

- palavras mais longas (polissilábicas);
- mais adjetivos atributivos;
- um vocabulário mais variado;
- um texto mais curto.

Defendem as autoras que, assim como Kato (1995), é preciso considerar, para efeito de distinção entre a fala e a escrita, as condições de produção para a efetivação de um evento comunicativo, e que a cada modalidade essas condições mudam de acordo com a situação comunicativa.

Apontam como componentes constitutivos de uma situação comunicativa: I. os papéis e características dos participantes; II. As relações entre os participantes; III. Contexto; IV. Propósito do evento; V. Tópico discursivo; VI. Avaliação social; VII. Relação dos participantes com o texto; e VIII. Aspectos linguísticos e paralinguísticos.

Dessa forma, Fávero, Andrade e Aquino (2012) fazem uma distinção entre fala e escrita baseada nessas condições de produção, indicada no quadro a seguir.

Quadro 03: Condições de produção de fala e escrita na efetivação de um evento comunicativo

Fala	Escrita
- interação face a face;	Interação à distância (espaço-temporal);
- Planejamento simultâneo ou quase simultâneo à produção;	- Planejamento anterior à produção;
- Criação coletiva: administrada passo a	- Criação individual;

passo;	
- Impossibilidade de apagamento;	- Possibilidade de revisão;
- Sem condições de consulta a outros textos;	- Livre consulta;
- A reformulação pode ser promovida tanto pelo falante como pelo interlocutor;	- A reformulação é promovida apenas pelo escritor;
- Acesso imediato às reações do interlocutor;	- Sem possibilidade de acesso imediato;
- O falante pode processar o texto, redirecionando-o a partir das reações do interlocutor;	- O escritor pode processar o texto a partir das possíveis reações do leitor;
- O texto mostra todo o seu processo de criação.	- O texto tende a esconder o seu processo de criação, mostrando apenas o resultado.

Fonte: Fávero, Andrade e Aquino (2012, p. 78).

Na concepção dessas autoras, as condições de produção irão definir as marcas linguísticas em concordância com o tipo de texto e o gênero textual produzido. Elas defendem, ainda, que essas condições não revelam diferenças propriamente entre as modalidades oral e escrita da língua, mas apenas aspectos específicos de um tipo de texto em comparação a outro.

Diante disso, observa-se que, para explicar melhor como funcionam a fala, a escrita e a leitura de uma língua, é pertinente que o professor de língua materna conheça as técnicas de análise fonológica da língua em questão para assim conseguir um trabalho mais eficaz com o ensino de ortografia dessa língua.

Por conseguinte, a próxima seção deste trabalho passa a descrever o processo de ensino de ortografia da língua portuguesa, estabelecendo as relações entre esse processo e os processos fonológicos e o erro ortográfico, focando nas relações grafema-fonema a partir do que defendem autores como Morais (2000, 2010), Coutinho (1976), Faraco (2015), Silva; Morais; Melo (2007), Baptista; Viana; Barbeiro (2011), Possenti (2005) e documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

3 O ENSINO DE ORTOGRAFIA

Este capítulo abordará a natureza fonológica da ortografia do português numa perspectiva histórica, de forma a reiterar essa relação ortografia-fonologia, ratificando a intersecção entre o processo de aquisição da linguagem escrita e o conhecimento fonológico que o sujeito possui sobre seu idioma para se alcançar um efetivo ensino de língua materna.

Nessa perspectiva, delinea-se a natureza fonológica da ortografia, observando documentos oficiais como os PCN (1998) e estudos como Morais (2010), Coutinho (1976), Faraco (2015); e questiona-se o ensino da ortografia da língua portuguesa, a partir de Morais (2000, 2010), Silva, Morais e Melo (2007) e Possenti (2005).

3.1 A Natureza Fonológica da Ortografia

A língua portuguesa, tal como a conhecemos e usamos hoje, é fruto de um longo processo de desenvolvimento que passou por várias fases desde a sua instituição como língua oficial de Portugal a partir do século XII.

Coutinho (1976), citando Leite de Vasconcelos, divide a história da língua portuguesa em três grandes épocas: *pré-histórica*, *proto-histórica* e *histórica*. A fase *pré-histórica* tem início com as origens da língua e se estende até o século IX, com o surgimento dos primeiros documentos latino-portugueses. A fase *proto-histórica* alonga-se do século IX ao XII, período em que os textos são escritos em latim bárbaro, aparecendo algumas palavras portuguesas. A última fase, *histórica*, tem início no século XII quando os documentos surgem redigidos inteiramente em português.

É sabido que a ortografia da língua portuguesa nem sempre foi uniforme. Durante muito tempo, os escribas desenvolveram diferentes grafias que tomavam como base a ortografia da língua latina misturada a tentativas de novas formas gráficas para as peculiaridades que surgiam na formação da língua. Havia nesse período uma grande tendência fonética com influência etimológica.

Para Coutinho,

o maior conhecimento do latim, sobretudo com o Renascimento, que proclamava a necessidade de se conhecerem os escritores clássicos,

romanos e gregos, foi causa do que começassem a parecer entre nós as complicações gráficas. As palavras escritas sofrem, a partir de então, influência etimológica, apresentando uma indumentária mais rica de letras, em flagrante contraste com a primitiva simplicidade (COUTINHO, 1976, p. 71).

Criou-se, a partir daí, uma diversidade de ortografias visto que a etimologia não era uma ciência com critérios unânimes e não era conhecida a etimologia de todas as palavras, o que ocasionava uma grafia aleatória. Mas “essa diversidade não constituía problema porque os documentos eram manuscritos e tinham circulação muito restrita”, conforme Faraco (2015, p. 32). Foi apenas com a invenção da prensa de tipos móveis por Gutenberg, no século XV, que as muitas cópias de um mesmo livro alcançaram um público maior e surgiu a necessidade de se fixar uma grafia padrão.

Apenas em 1904 com o trabalho de Gonçalves Viana *Ortografia Nacional* que o português veio a fixar sua ortografia. Mais tarde, em 1911, com trabalhos de Aniceto Gonçalves Viana e Guilherme de Abreu, novas tentativas de solução para a uniformidade da ortografia foram alçadas. Mas é só em 1938 que o Brasil adota definitivamente essa ortografia, convivendo um longo período com duas ortografias oficiais até se chegar ao *Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa* de 1990.

Coutinho (1976, p. 71) divide a história da ortografia da língua portuguesa em três períodos: o *fonético*, o *pseudoetimológico* e o *simplificado*. No primeiro período, *fonético*, “a língua era escrita para o ouvido”, o objetivo dos escritores era facilitar a leitura, fazendo o leitor perceber uma semelhança com a língua falada. Fatores como as diferenças regionais, a influência do latim, a negligência dos copistas e a grafia castelhana fizeram com que não houvesse um padrão uniforme na transcrição das palavras. Fato é que havia uma tendência notadamente fonética do sistema em uso. Esse período se estende desde os primeiros documentos escritos em português até o século XVI, coincidindo com a fase arcaica do idioma.

No segundo período, o *pseudoetimológico*, a caracterização da ortografia é marcada pelo “emprego das consoantes geminadas e insonoras, de grupos consonantais impropriamente chamados gregos, de letras como o y, k e w” (COUTINHO, 1976, p. 72), respeitando as letras originárias das palavras. A influência do latim é predominante. Surgem os primeiros tratados de ortografia, como Pêro de Magalhães Gândavo, em 1574, com sua obra *Regras de escrever a ortografia da língua portuguesa*; Duarte Nunes do Leão, em 1576, com *Ortografia da*

língua portuguesa; no século XVIII, Madureira Feijó com *Ortografia ou ato de escrever e pronunciar com acerto a língua portuguesa*; e Monte Carmelo com *Compêndio de ortografia*. Fundava-se no princípio de que “se deveria conservar, na forma gráfica das palavras, as letras que ocorriam na escrita originária grega e latina, mesmo que nenhum valor fonológico representassem” (FARACO, 2012, p. 111). Esse período também fora marcado pela entrada no léxico de novos vocábulos com aspectos alatinados, assim como os que já possuíam formas vulgares sofreram o travestimento etimológico. Essa fase vai do século XVI até o ano de 1904, com o lançamento de *Ortografia Nacional* de Gonçalves Viana.

No período *simplificado*, que se inicia com a obra de Gonçalves Viana em 1904 e se alonga até os dias atuais, é marcado pela necessidade de uma simplificação ortográfica a qual se “orienta pela pronúncia, mas não descarta também da etimologia e do elemento histórico” (COUTINHO, 1976, p. 78). Autores como Verney, Morais e Castilho engajaram esforços, mas não lograram êxito. É com Gonçalves Viana e sua *Ortografia Nacional* que os princípios de uma simplificação ortográfica foram estabelecidos. São eles:

- 1 Proscrição absoluta e incondicional de todos os símbolos de etimologia grega, th, ph, ch (=k), rh e y.
- 2 Redução das consoantes dobradas e singelas, com exceção de rr e ss mediais, que têm valores peculiares.
- 3 Eliminação de consoantes nulas, quando não influam na pronúncia da vogal que as preceda.
- 4 Regularização da acentuação gráfica (VIANA apud COUTINHO, 1976, p. 78).

Observa-se que não houve um abandono total do critério etimológico. O longo período *pseudoetimológico* da ortografia deixou marcas na ortografia da língua portuguesa. A partir dessa influência, Faraco (2015, p. 33) diz que “a ortografia do português é alfabética com memória etimológica”. Ou seja, as unidades gráficas não representam palavras ou sílabas, mas fonemas. Destarte, essa relação grafema-fonema é bastante regular na ortografia do português e as irregularidades são decorrentes da memória etimológica.

Fica evidente que um único caminho para o aprendizado da ortografia do português não é viável, fazendo-se necessário compreender as regularidades e as irregularidades a partir de mecanismos distintos.

O ensino de ortografia no Brasil pouco tem evoluído, já que a maioria das escolas trata esse ramo da língua como um parâmetro, voltado para atividades de

identificação de erros e correção de palavras por meio de mecanismos repetitivos e mecânicos que pouco ajudam na reflexão sobre o funcionamento da língua.

Muitos professores que trabalham esse ensino da língua, em especial nos anos iniciais, não têm uma formação acadêmica direcionada e específica que os embasem sobre a organização, estrutura e funcionamento do sistema ortográfico, fazendo com que estes profissionais desconheçam, ou conheçam pouco sobre as diferentes relações entre grafemas e fonemas.

Indo na direção de sanar tal situação, os PCN de Língua Portuguesa direcionados ao Ensino Fundamental orientam para uma nova perspectiva do ensino de ortografia e, para isso, pregam que, nesse nível, os alunos devem ser capazes de

utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (BRASIL, 1998, p.13).

Corroborando com essa orientação, Moraes (2010, p. 25) afirma que as “atuais dúvidas sobre como tratar a ortografia são o reflexo dos avanços que temos vivido na área de língua portuguesa e que nos tem levado a priorizar, no trabalho escolar, a formação de alunos que possam ler e produzir textos significativos”. Para ele, vive-se um momento de renovação do ensino de língua e caminha-se em direção a uma língua semelhante dentro e fora da escola.

Consoante a esse ponto de vista, seguem os PCN (1998) postulando que o ensino de língua materna deve centrar-se em dois eixos: o uso da língua oral e escrita e a reflexão acerca desses usos.

Mesmo reconhecendo falhas no ensino de ortografia, os PCN indicam uma nova postura de trabalho a ser desenvolvida por professores. Esse novo caminho exige desses profissionais conhecimentos fonológicos sobre a língua materna, objeto de ensino, para o desenvolvimento do trabalho de forma significativa. Assim,

é possível desenvolver um trabalho que permita ao aluno descobrir o funcionamento do sistema grafo-fonêmico da língua e as convenções ortográficas, analisando as relações entre fala e escrita, as restrições que o contexto impõe ao emprego das letras, os aspectos morfossintáticos, tratando a ortografia como porta de entrada para uma reflexão a respeito da língua, particularmente, da modalidade escrita (BRASIL, 1998, p.62).

Confere, então, esse documento à ortografia o título de “porta de entrada” para a reflexão da linguagem escrita, destacando o seu papel basilar nesse processo reflexivo com o fim de desenvolver seu uso crítico e consciente.

Na próxima seção, abordar-se-á o ensino da ortografia da língua portuguesa, levando-se em conta as regularidades e irregularidades, características que lhe são inerentes.

3.2 O Ensino e Aprendizagem da Ortografia do Português

O ensino de língua materna modificou-se e evoluiu bastante nas últimas décadas. Muita ênfase se tem dado ao foco no ensino de língua a partir do trabalho com o texto configurado em gênero textual e sua situação comunicativa.

Diante do novo desafio do ensino da língua, o ensino de ortografia é considerado como uma oportunidade de o aluno fazer uso da linguagem escrita em sua situação real de forma consciente e reflexiva. Para Koch,

escrever é uma atividade que exige do escritor conhecimento da ortografia, da gramática e do léxico de sua língua, adquirido ao longo da vida nas inúmeras práticas comunicativas de que participamos como sujeitos eminentemente sociais que somos e, de forma sistematizada, na escola (KOCH, 2017, p. 37).

A autora reitera o conhecimento de ortografia como “porta de entrada” para a reflexão sobre a língua, alertando para que tal conhecimento aconteça de maneira sistematizada, levando em consideração os estágios de aquisição da língua pela criança.

Como já mencionado, as fases de aquisição da linguagem escrita para Nogueira e Silva (2014), baseadas em Ferreiro e Teberosky, acontecem em cinco níveis de escrita no processo de conhecimento dessa modalidade da língua, a saber: nível pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético e ortográfico.

Interessa aqui o nível ortográfico, já que se aborda nesse trabalho problema relacionado a crianças do 6º ano do Ensino Fundamental que se encontram nesse nível de escrita. Insere-se, então, nesse nível o objeto de estudo deste trabalho que tem como objetivo analisar o processo de apagamento do R na posição de coda medial e em final de palavras.

Como se percebe, os problemas relativos ao uso da linguagem escrita é um artifício natural de sua condição de aprendiz, pois como afirma Félix (2008, p.105), “o domínio da língua, implícito na comunicação escrita, por si só exige por parte do indivíduo atividades complexas”, ou seja, a aquisição da linguagem escrita se dá de forma gradual, exigindo que a criança seja exposta a atividades que a desafiem e a estimulem a refletir sobre as convenções da escrita para, assim, tornar-se uma escritora competente em sua língua materna.

A linguagem é entendida como a capacidade que os homens têm de se entender mediante signos, enquanto a língua se constitui numa modalidade da linguagem.

A língua é adquirida, é fruto de convenções, por conseguinte, somente pouco a pouco é que a criança consegue assimilar a língua. É, também, a língua um construto social e histórico com fins interativos, por isso sua realização se dá numa situação comunicativa real em que há trocas de ideias e construção lógica de sentidos.

Diante disso, precisa-se pensar a ortografia como “uma convenção social cuja finalidade é ajudar na comunicação escrita” (MORAIS, 2010, p. 26), e entender que a função dela é “cristalizar” na escrita as diversas formas de falar dos usuários de uma mesma língua. Isso é verificado também em outro trabalho do mesmo autor, afirmando que o ensino de ortografia na sala de aula não é tarefa fácil, pois, “a ortografia é um tipo de saber resultante de uma convenção, de negociação social e que assume um caráter normativo, prescritivo” (MORAIS, 2000, p. 8). O autor destaca aí a natureza arbitrária da ortografia ao tempo em que elucida sua necessidade, visto que reflete uma tentativa de unificação da forma gráfica. Para o autor, “tudo em ortografia é fruto do arbítrio. Não existe nenhuma relação natural ou compulsória entre grafemas e fonemas em nenhuma língua” (MORAIS, 2000, p. 14).

Contudo, não se pode medir a competência textual do aluno por seu rendimento ortográfico e deixar que os erros de ortografia funcionem como uma fonte de censura e de discriminação ora dentro, ora fora da escola, ignorando os avanços dele em sua capacidade de composição de textos.

Para Morais (2010, p.30-31), “é preciso garantir que, enquanto avançam em sua capacidade de produzir textos, vivam simultaneamente oportunidades de registrá-los cada vez mais de forma correta”. Entretanto, não se espera que esse aluno descubra isso sozinho. Não pode o professor adotar uma postura

espontaneísta do ensino de ortografia, como também não se pode continuar com uma postura tradicional.

É preciso observar que quando o aprendiz escreve corretamente, ele faz uso de um comportamento reprodutivo, o qual, para atingi-lo com eficácia, construiu conhecimentos linguísticos diversos como fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos da língua e passou a tomá-los como objeto de conhecimento.

Para melhor planejar o ensino e ajudar os alunos a escrever com menos erros, precisa-se compreender como funciona a ortografia do português. Silva, Morais e Melo (2007, p. 19) destacam, sobre a organização da norma ortográfica do português, que “a norma ortográfica de nossa língua contém tanto aspectos *regulares*, isto é, que são determinados por certas regras e podem ser aprendidos pela compreensão, como *irregularidades*, que temos que memorizar”.

Os PCN apontam esses dois aspectos como de suma importância para o entendimento do sistema ortográfico do português brasileiro - PB. Cada um desses dois aspectos devem ser observados e orientar estratégias diferenciadas de ensino. Sugere a promoção da “manipulação de um conjunto de palavras, com as quais o aluno possa, agrupando-as e classificando-as, inferir as regularidades que caracterizam o emprego de determinada letra”; e a “preferência, no tratamento das ocorrências irregulares, dos casos de frequência e maior relevância temática” (BRASIL, 1998, p. 85).

Seguindo essa mesma lógica, Morais (2000, p. 22) afirma que “o nosso sistema de escrita é de base alfabética, o que significa dizer que, em princípio, as letras representam as unidades sonoras da palavra”. Mas, essa relação não se aplica a todo o nosso sistema gráfico, é preciso pensar em casos em que as regularidades são mais complexas e exigem conhecimento de outros níveis de análise linguística, como a morfologia e a sintaxe; e há casos em que as diferenças gráficas não correspondem a diferenças sonoras. Daí se falar em regularidades e irregularidades na ortografia da língua portuguesa.

Ademais, sobre esses dois aspectos da ortografia do português, Silva, Morais e Melo (2007), apontam diferentes tipos de regularidades: *regularidades diretas*, *regularidades contextuais*, *regularidades morfossintáticas*; e as *irregularidades*.

Na classificação desses autores, *regularidades diretas* são aquelas em que não existe “competição”, “a notação escrita funciona seguindo as restrições do próprio sistema de escrita alfabética do português, sem que outros critérios sejam acrescentados” (SILVA; MORAIS; MELO, 2007, p. 21). São os casos em que há correspondência entre grafema e fonema, tais como os grafemas P, B, T, D, F, V e ainda M e N em início de sílaba, tais como pata, /p a t a/; diva, / d i v a/; mata, /m a t a/.

As *regularidades contextuais* levam em conta “a posição da correspondência fonográfica na palavra, a fim de decidir qual letra é correta” (SILVA; MORAIS; MELO, 2007, p. 21). Observa-se, para tal, itens como os grafemas que antecedem e sucedem, a posição de correspondência (início de palavra, por exemplo) e a tonicidade da correspondência.

No quadro 04, a seguir, apresentam-se as principais regularidades contextuais de nossa norma ortografia, de acordo com Silva, Morais e Melo.

Quadro 04: Principais regularidades contextuais do Português

- os empregos de C e QU em palavras como quero, quiabo e coisa.
- Os empregos de G e GU em palavras como guerra, guitarra e gato.
- Os empregos de Z no início de palavras começadas com o som do /z/, como zabumba, zebra, zinco, zorra e zumbido.
- O emprego de S em sílabas de início de palavra em que essa letra segue os sons /a/, /o/ e /u/ ou suas formas nasais (como em sapo, santa, soco, sono, surra e suntuoso).
- O emprego de J em sílabas em qualquer posição da palavra em que essa letra segue os sons /a/, /o/ e /u/ ou suas formas nasais (como em jaca, cajá, carijó, juízo, caju, junto).
- Os empregos de R e RR em palavras como rei, porta, carro, honra, prato e careca.
- Os empregos de U notando o som /u/ em sílaba tônica em qualquer posição da palavra e de O notando o mesmo som em sílaba átona final (ex.: úlcera, lua, bambu e bambo).
- Os empregos de I notando o som /i/ em sílaba tônica em qualquer posição da palavra e de E notando o mesmo som em sílaba átona final (ex.: fígado, bico,

caqui, e caque).

- Os empregos de M e N nasalizando final de sílabas em palavras como campo e canto.
- Os empregos de A, E, I, O e U em sílabas nasalizadas, que antecedem sílabas começadas por M e N (como em canta, remo, rima, como e duna).
- Os empregos de ãO, ã e EM em substantivos e adjetivos terminando em /ãu/, /ã/ e /ẽy/ como em feijão, folgazão, lã, sã, jovem e ontem.

Fonte: Adaptado de Silva, Morais e Melo (2007, p. 22).

As regularidades morfossintáticas “exigem que os aprendizes analisem unidades maiores (morfemas) no interior das palavras, prestando atenção a características gramaticais das mesmas palavras” (SILVA; MORAIS; MELO, 2007, p. 23). Aqui, é importante levar em consideração os princípios gerativos² que norteiam tais regularidades, como segue demonstrado no quadro 05.

Quadro 05: Exemplos de regularidades morfossintáticas do Português

FLEXÕES VERBAIS

- O emprego do R nas formas verbais do infinitivo que tendemos a não pronunciar (cantar, comer e dormir).
- O emprego de U nas flexões verbais do passado perfeito do indicativo (cantou, comeu e dormiu).
- O emprego de ãO nas flexões verbais do futuro do presente do indicativo (cantarão, comerão e dormirão).
- O emprego de AM nas flexões verbais do passado ou do presente pronunciadas /ãw/ átono (sejam, cantam, cantavam, cantariam).
- O emprego de D nas flexões de gerúndio que, em muitas regiões, tende a não ser pronunciado (como em cantando, comendo e dormindo).
- Os empregos de SS nas flexões no imperfeito do subjuntivo (cantasse, comesse, dormisse).

PALAVRAS FORMADAS POR DERIVAÇÃO LEXICAL

- O emprego de L em coletivos terminados em /aw/ e adjetivos terminados em

² Princípios gerativos dizem respeito a ser capaz de gerar a escrita de uma palavra a partir da consideração de normas (quando isso é possível) e não simplesmente da reprodução memorizada de formas corretas (MORAIS, 2000).

/aw/, /ew/, /iw/ (como em milharal, colegial, possível, sutil).

- O emprego de ÊS e ESA em adjetivos pátrios e relativos a títulos de nobreza (português, portuguesa, marquês, marquesa).
- O emprego de EZ em substantivos derivados como rapidez e surdez.
- O emprego de OSO em adjetivos como gostoso e carinhoso.
- O emprego de ICE no final de substantivos como chatice e doidice.

Fonte: Silva, Morais e Melo (2007, p. 23-24).

As *irregularidades* são aquelas em que a relação grafema-fonema não podem ser explicadas por regras, “foram assim fixadas porque se levou em conta a etimologia das palavras” ou porque, no decorrer da história, a “tradição de uso” se tornou convencional (SILVA; MORAIS; MELO, 2007, p. 24), como registrado no quadro 06, a seguir.

Quadro 06: Principais irregularidades do Português

- A notação do som /s/ com S, C, Z, SS, X, Ç, XC, SC, SÇ e S: por exemplo, em seguro, cidade, assistir, auxílio, açude, exceto, piscina, cresça, exsudar.
- A notação do som /z/ com Z, S e X (gozado, casa, exame).
- A notação do som /j/ com X, CH ou Z (xale, chalé, rapaz).
- A notação do som /g/ com J ou G (gelo, jiló).
- A notação do som /ʎ/ com L ou LH em palavras como família e toalha.
- A notação do som /i/ com I ou E em posição átona não-final (cigarro, seguro).
- A notação do som /u/ com U ou O em posição átona não-final (buraco, bonito).
- O emprego do H em início de palavra (harpa, hoje, humano).

Fonte: Silva, Morais e Melo (2007, p. 25).

Nessa acepção, Faraco (2015, p. 34-35) afirma que o ensino da ortografia do português precisa combinar dois caminhos para garantir a apropriação adequada do sistema gráfico, um caminho *sintético*, para as regularidades fonologicamente motivadas, em que se parte das correspondências fonema-grafema para se construir sílabas e palavras; e um caminho *global*, para os casos de irregularidades ou de memória etimológica, em que o trabalho direto com a forma da palavra em sua totalidade é sugerido.

Ainda, sobre as regularidades e irregularidades da ortografia, os PCN afirmam que a ênfase deve recair sobre as primeiras, pois elas abarcam um número maior de palavras e não se aprende a escrever as palavras uma a uma.

É nesse sentido que Morais reforça que:

a aprendizagem da língua de forma gerativa não é tarefa simples que toda criança consegue resolver a partir de uma mera exposição à língua escrita, uma vez que nem sempre o universo de palavras a que a criança tem acesso permite abstrair os princípios ortográficos adequadamente (MORAIS, 2000, p. 37).

Isso torna o trabalho do professor um desafio, pois precisa elaborar situações didáticas que induzam a criança a vivenciar a ortografia a partir de uma seleção de textos e palavras capazes de evidenciar adequadamente a apropriação das restrições contextuais da língua e proporcionar a compreensão das conexões entre os diferentes níveis de análise linguística.

Para Morais (2000, p. 25), “o desempenho superior em ortografia está relacionado a uma capacidade para explicitar a norma ortográfica”. Por isso, em suas pesquisas nessa área, Morais (2010) adotou um modelo psicológico proposto por Annette Karmiloff-Smith (1992), *modelo de redescrição representacional*, segundo o qual

em qualquer área do conhecimento, num primeiro momento de aprendizagem, o indivíduo age de forma limitada, mecânica, rotineira, por possuir em sua mente apenas conhecimentos formulados num nível *implícito*. Em fases posteriores, esse conhecimentos passam por um processo de explicitação, que se traduz em compreensão e domínio crescentes ‘das partes’ e ‘relações entre as partes’ do que ele está aprendendo. A progressiva flexibilidade cognitiva adquirida pode alcançar um nível *explícito consciente* (no qual o sujeito não só sabe o que faz, mas sabe os porquês) e ainda um nível *explícito consciente verbal* (no qual o sujeito é capaz de verbalizar esses porquês) (KAMILOFF-SMITH apud MORAIS, 2010, p. 48).

Para o modelo de *redescrição representacional*, os avanços no rendimento do aprendiz são avaliados em razão do nível de explicitação que ele elabora sobre suas representações de uma determinada regra. Segundo esse modelo, o aprendiz inicia seu estágio de aprendizagem num nível *implícito*, não sendo capaz ainda de externar razões, por isso age de forma rotineira e mecânica. Posteriormente, sua capacidade de compreensão ‘das partes’ e das ‘relações entre as partes’, estágio inicial de explicitação, permite que ele reelabore o objeto de estudo. Nas fases posteriores, ele será capaz de agir sobre o objeto, como também saberá o porquê

de o fazer. Nos estágio *explícito consciente*, conhece as razões e no estágio *explícito consciente verbal*, é capaz de explicar verbalmente essas razões.

Aprender ortografia não é um processo passivo, não é um simples armazenamento das formas corretas na memória, o indivíduo que aprende, mesmo se tratando de convenção social, processa de forma ativa esse conteúdo. Ao errar, ele revela que “elabora suas próprias representações sobre a escrita das palavras, que não é um mero repetidor das formas escritas que vê ao seu redor” (MORAIS, 2010, p. 45).

Portanto, as hipóteses que a criança formula sobre a ortografia e sobre a relevância de escrever corretamente dependem, também, da forma como essa criança vivencia o processo de ensino e aprendizagem da ortografia na escola, do trabalho mediado pelo professor.

Desse modo, é tarefa da escola promover uma libertação do aluno da sobrecarga do domínio da ortografia e desenvolver as funções e potencialidades da escrita, haja vista o que Baptista, Viana e Barbeiro defendem sobre o aprendizado da ortografia, a saber:

O desafio da aprendizagem da ortografia é o de libertar rapidamente o aluno da sobrecarga de problemas nesse domínio, a fim de deixar espaço para a conquista das funções e potencialidades da escrita, na vertente expressiva, na vertente relativa à exploração e organização do pensamento – colocando a escrita a serviço da aprendizagem – e na vertente criativa (BAPTISTA;VIANA;BARBEIRO, 2011, p.50).

Torna-se relevante “um ensino sistemático, que pouco a pouco leve à reflexão sobre as diferentes dificuldades de nossa ortografia” (MORAIS, 2010, p. 32).

Assim, Morais (2010) aponta alguns princípios como guia para o trabalho didático com a ortografia em sala de aula, divididos em dois grupos, a saber:

- Princípios gerais:
 - I. A criança necessita conviver com modelos nos quais apareça a norma ortográfica; precisa ter um grande convívio com materiais impressos;
 - II. O professor precisa promover situações de ensino-aprendizagem que levem à explicitação dos conhecimentos infantis sobre a ortografia;
 - III. O professor precisa definir metas ou expectativas para o rendimento ortográfico de seus alunos ao longo da escolaridade;
- Princípios relativos ao encaminhamento das situações de ensino-aprendizagem:
 - I. A reflexão sobre a ortografia deve estar presente em todos os momentos da escrita;
 - II. É preciso não controlar a escrita espontânea do alunos;

- III. É preciso não fazer da nomenclatura gramatical um requisito para a aprendizagem de regras (contextuais e morfológico-gramaticais);
- IV. É preciso promover sempre a discussão coletiva dos conhecimentos que as crianças expressam;
- V. É preciso fazer o registro escrito das descobertas das crianças – regras, listas de palavras, etc.;
- VI. As atividades podem ser desenvolvidas coletivamente, em pequenos grupos ou em duplas;
- VII. Ao definir metas, não podemos deixar de levar em conta a heterogeneidade de rendimento dos alunos;

É nesse sentido que Possenti (2005, p. 5) diz ser “a escrita é uma atividade que, na escola, deve ser abundantemente praticada, com diversas finalidades, entre as quais está o próprio aprendizado da escrita”. O trabalho sistemático, com metas definidas, com modelos explícitos e situações que promovam o contato com as formas vigentes da ortografia podem levar, pois, a uma reflexão sobre ela, afim de que a criança-aprendiz seja o sujeito responsável pela elaboração das regras que prescrevem o registro da língua por meio de tal reflexão.

Ademais, para Possenti (2005), o domínio da escrita é consequência de uma prática em dois sentidos:

1 O domínio da escrita é “facilitado” se a escrita escolar levar em conta o funcionamento da escrita na sociedade, ou seja, se forem consideradas, na prática escolar, certas características que a escrita tem na sua prática social.

2 O domínio da escrita depende de que ela seja praticada, isto é, de que os estudantes escrevam regularmente, na escola e fora dela (POSSENTI, 2005, p. 9).

Nessa perspectiva, Quadros (2015) afirma que compreender a natureza dos erros ortográficos dos alunos é importante para a formulação do trabalho a ser realizado pelo professor na condução de intervenções. Para ela, os erros ortográficos dos alunos podem esclarecer sobre as hipóteses que os discentes levantam para apropriarem-se do conhecimento acerca desse sistema ortográfico, uma vez que eles formulam hipóteses e buscam regularidades ao escrever.

Na concepção dessa autora, o erro ortográfico revela o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e colabora com o diagnóstico do que eles estão assimilando sobre a convenção ortográfica, oferecendo pistas para o professor compreender as hipóteses formuladas pelos alunos na aprendizagem da ortografia. A autora destaca, ainda, que os erros ortográficos ora apresentam natureza fonética, ora ortográfica e que, por isso, precisam ser categorizados e tratados de maneira distinta.

Para categorizar os erros ortográficos dos alunos, a autora recorre a Lemle (2009), Zorzi (1998) e Nóbrega (2013). Para a primeira, os erros podem ser categorizados em falhas de primeira, de segunda e de terceira ordem. As falhas de primeira ordem estariam ligadas ao domínio das capacidades iniciais de alfabetização, como leitura lenta, com soletração de sílabas, e escrita com não correspondência linear entre sequência de sons e letras. As falhas de segunda ordem indicam uma semelhança da escrita com a transcrição fonética da fala (dedo por dedo). As falhas de terceira ordem ligam-se ao emprego de letras concorrentes. Nessa última fase, o aluno já domina relações lineares de letras e sons, precisando assimilar a arbitrariedade do sistema.

Apontando os estudos de Zorzi (1998), a autora elenca 10 categorias de erros ortográficos, considerados “obstáculo-conflito” a serem superados na busca da escrita, a saber: erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas, os quais acontecem quando o som pode ser escrito por letras diferentes ou uma mesma letra pode representar sons distintos, tais como erros envolvendo o fonema /s/, /z/ ou /k/; alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade, em que as palavras são grafadas considerando-se o modo de falar, como em trabalhar – trabaliar, dormir – durmi; omissão de letras, em que as palavras são grafadas de modo incompleto, como em bombero, compou; alterações caracterizadas por junção ou separação não convencional da palavra cujas palavras são grafadas com inadequação de segmentação como em com migo, siperder; alterações decorrentes de confusão entre as terminações am e ão, em que se observam influência da pronúncia na escrita, havendo confusão em relação à tonicidade da sílaba, tal como em comeram – comerão; generalização de regras, quando as crianças aplicam inadequadamente na escrita regras a partir de comparação com outras palavras, como em fugiu – fugio, emagreceu – emagrecel; alterações caracterizadas por substituições envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros nos quais a criança faz a troca de fonemas dessemelhantes pelo traço de sonoridade, como nos pares /p/ e /b/, /t/ e /d/, /k/ e /g/, /f/ e /v/, /s/ e /z/, /ʃ/ e /ʒ/; acréscimo de letras constituído pelas palavras em que as crianças inserem letras na escrita convencional, como em machucar – manchugar, fugiu – fiugiu; letras parecidas, no qual as palavras são escritas erroneamente em razão do uso incorreto de letras cuja grafia são similares, tal tinha – timha, caminho – caminlo; e inversão

de letras em que apresenta as palavras com posição de letras invertidas, como pobre – pober, fraquinho – farquinho.

A terceira categorização citada pela autora é baseada em Nóbrega (2013) que elenca oito categorias gerais: influência da fala – quando o aluno toma como modelo a fala na hora de escrever; regularidades contextuais – quando há uma regra que assegura a grafia correta, levando em consideração a posição ocupada pelo grafema; oposição surda/sonora- quando a criança leva em consideração a semelhança dos traços dos fonemas; representação de sílabas não canônicas – quando a criança tem dificuldade de grafar sílabas fora do padrão CV; irregularidades – quando há o desconhecimento da etimologia da palavra; desconsideração do contexto semântico na seleção de palavras em que há relações fonéticas e gráficas – quando há uma confusão na escrita de palavras homófonas-heterógrafas e parônimas; segmentação – quando a motivação é a hipo ou hipersegmentação; acentuação gráfica – quando resultam da falta de acentuação ou de acentuação inadequada.

O trabalho sistemático e com objetivos claros sobre como conduzir o trabalho com a ortografia na sala de aula levará o aprendiz a evoluções significativas com a escrita. O professor é o mediador desse processo, necessitando conhecer elementos essenciais capazes de norteá-lo nessa tarefa. Por ser a ortografia do português alfabética, de natureza fonológica, este profissional precisa estar munido de conhecimentos a cerca da fonologia do português, para assim conseguir atingir seus objetivos de maneira eficaz. Assim, torna-se mister o estudo da fonologia para dar continuidade aos propósitos desse trabalho.

4 O APAGAMENTO DO R NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Discute-se, neste capítulo, os estudos das áreas de Fonologia e Fonética, à luz de autores como Roberto (2016), Mussalin e Bentes (2012) e Câmara Jr. (2002); a teoria da sílaba numa visão métrica, sob perspectiva de autores como Collischonn (2005), Alves (2010); os processos fonológicos com o objetivo de descrever o processo de apagamento do R, seguindo Oliveira e Magalhães (2016), Seara (2011) e Silva (2015). Ademais, caracteriza-se os róticos conforme Roberto (2016), Silva (2015) e Cutrim Netto (2015); e volta-se a atenção para esse processo de apagamento a partir da posição que ele ocupa dentro da sílaba, orientado por Callou, Moraes e Leite (1998), Cutrim Netto (2015) e Carvalho (2009).

4.1 A Fonologia

A Língua Portuguesa é bastante diversificada em virtude do extenso território ocupado pelo Brasil e das diferentes culturas colonizadoras a que o país foi exposto. As variedades linguísticas são prova incontestável desse fenômeno e se manifestam de várias formas na língua.

Nessa perspectiva, um dos campos em que a variação linguística se mostrou bastante fértil foi a Fonética e a Fonologia. Diante disso, estudos nessas áreas revelam que os róticos, sobretudo em posição de coda final, estão mais propensos à variação, podendo se apresentar sob as formas de fricativa velar, fricativa glotal, vibrante simples, vibrante múltipla, retroflexo e o zero fonético.

A preocupação com a complexidade dos róticos é um fenômeno antigo no PB, pelo fato de oferecerem várias possibilidades de variação e realização. Muitas pesquisas têm se debruçado sobre a variação do rótico na língua falada em posição final de palavras e têm mostrado que o fenômeno do apagamento em posição de coda silábica vem avançando para a escrita. Inicialmente, esse processo foi considerado uma característica dos falares incultos. No século XVI, nas peças de Gil Vicente, foi usado para representar o linguajar escravo. Hoje, manifesta-se nas falas dos vários estratos sociais, sendo considerada uma variação estável, sem marca de classe social, mas que vem preocupando professores de língua portuguesa no ensino fundamental devido ao fato de ser comum nos textos dos alunos.

O estudo da língua dispõe de diversos níveis de análise linguística em virtude do objeto a ser estudado, didatizando esse processo. Fato esse motivado pela noção de língua como uma estrutura, um conjunto de unidades formais em constante relação. Assim, pode-se entender a língua sob uma perspectiva morfológica, sintática, semântica e, também, fonético-fonológica. Todo esse processo pode ser entendido como parte do estudo da Linguística, pois segundo Roberto,

a Linguística é a ciência que se preocupa em investigar todo tipo de fenômeno relacionado à linguagem verbal, procurando determinar princípios e características que regulam as diferentes estruturas das línguas. Ela se ramifica em inúmeras outras ciências, as quais terão um enfoque específico sobre diferentes aspectos linguísticos (ROBERTO, 2016, p. 16).

Existem duas ciências linguísticas associadas ao estudo do universo sonoro das línguas: a fonética e a fonologia. Por tomarem o mesmo elemento como objeto de estudo, são ciências relacionadas. Mesmo assim, cada uma toma esse objeto a partir de pontos de vistas diferentes. Os limites entre elas não são sempre óbvios, mas a linguística estruturalista pontuou suas principais diferenças, oferecendo uma distinção: “cabe à fonética estudar e descrever os sons produzidos pela linguagem verbal do ser humano, enquanto cabe à fonologia o estudo dos fonemas como unidades fonológicas distintivas e abstratas de dada língua” (ROBERTO, 2016, p. 16).

Dessa forma, a fonética estuda o som a partir de seu material físico, caracterizando como se dá sua produção e articulação, os seus efeitos numa perspectiva acústica, articulatória ou auditiva. A fonologia estuda quantos e quais são os fonemas de determinada língua, a organização desses fonemas em diferentes sílabas e as variações sofridas. Na visão saussuriana, o estudo do significante, na fala, é o objeto da fonética, na língua, da fonologia. Portanto,

enquanto a fonética é basicamente descritiva, a fonologia é uma ciência explicativa, interpretativa; enquanto a análise fonética se baseia na produção, percepção e transmissão dos sons da fala, a análise fonológica busca o valor dos sons em uma língua – em outras palavras, sua função linguística (MUSSALIN; BENTES, 2012, p. 114).

Os estudos fonéticos são mais antigos que os fonológicos e é somente a partir do final do século XIX com o linguista russo Baudouin de Courtenay e início século XX com os trabalhos do linguista franco-suíço Ferdinand Saussure e, ainda,

com o linguista americano Edward Sapir que se passa a interessar pela função linguística dos sons da fala. As duas ciências linguísticas passam a ter seus objetos separados, mas não independentes, pois o estudo fonológico prescinde o estudo da fonética, tornando-os complementares.

À fonologia coube o estudo dos fonemas sob a perspectiva funcional na língua, sua capacidade de produzir significados a partir de pares mínimos, produzidos consoante uma teoria de traços apontados pelo Gerativismo que via o fonema não como uma unidade indivisível, mas como uma unidade carregada de um feixe de traços distintivos, ou seja, com uma série de traços que lhes eram particulares. Esse conjunto de traços semelhantes a um determinado par mínimo chamou-se de classe natural.

Essa diferença entre Fonética e Fonologia só foi consolidada com o *Primeiro Congresso Internacional de Linguistas* realizado em Haia, em 1928, tomando como base os trabalhos de três linguistas russos: Roman Jakobson, Nicolai Trubetzkoy e Serge Karcevsky. Tais autores partiram da necessidade de diferenciar as duas ciências, atribuindo à fonética o estudo dos sons da fala ou fones, transcritos entre colchetes [p], [t], [k]; e à fonologia o estudo dos sons da língua, o sistema da língua, ou fonemas, transcritos entre barras /p/, /t/, /k/.

Câmara Jr. (2002) afirma, a esse respeito, que a divisão mínima dos sons vocais elementares em vogais e consoantes, resultado de um processo psíquico de quem fala e de quem ouve, ocorrida na realidade física com a emissão vocal é tarefa da fonética. Para esse autor, na relação fonética e fonologia, esta se ocupa de uma tarefa mais relevante para a comunicação, sendo dela a preocupação com o fonema,

esse conceito parte do princípio doutrinário de que no som vocal elementar o que realmente interessa na comunicação linguística é um pequeno número de propriedades articulatórias e acústicas, ou traços e não todo o conjunto da emissão fônica (CÂMARA JR., 2002, p. 33).

São os traços distintivos que são capazes de fazer com que a comunicação se estabeleça, fazendo com que cada fonema, opondo-se a outro produzam significados diversos na língua. São as diferenças fônicas que estão relacionadas às diferenças de significado, que assumem uma função específica na língua, e se inter-relacionam de forma significativa para formar sílabas, morfemas e palavras.

É nessa perspectiva que Mussalim e Bentes (2012) apontam alguns fatores que tornam o estudo da Fonologia importante para o estudo da língua, tais como:

- I. Um dos objetivos da Fonologia relaciona-se diretamente com o desenvolvimento da ortografia;
- II. Ela ajuda no conhecimento fonológico da língua materna, podendo estabelecer uma relação entre os fonemas da língua e os símbolos gráficos que os representam;
- III. Auxilia também na aprendizagem de uma língua estrangeira;
- IV. Pode ser aplicada às desordens fônicas presentes na fala de pessoas com distúrbios da linguagem (MUSSALIM; BENTES, 2012, p. 160-161).

Mas para entender como esses processos acontecem, é necessário falar também sobre a sílaba, constituinte fonológico sobre o qual grande parte dos processos fonológicos ocorrem.

4.2 A Teoria da Sílaba

Tentar definir a sílaba como unidade fonológica não é tarefa simples. Por ela se constituir numa “unidade mental” torna-se um processo complexo investigar suas representações. A *Teoria da Sílaba* tem se preocupado com isso, investigando desde a representação da sílaba, os mecanismos de análise do processo de silabação das línguas até os aspectos universais que influenciam na silabação.

Por essa lógica, esta seção tentará abarcar conceitos desde a fonética e fonologia como ciências distintas e interdependentes, a sílaba como elemento prosódico, os processos fonológicos que se efetivam tomando como base a sílaba como subsídio para o entendimento do apagamento do R em posição de *coda*.

Não é tarefa fácil definir o conceito de sílaba, mesmo em se tratando de elemento que desde cedo é posto em contato com tarefas de separação silábicas na escola. É necessário, para isso, escolher uma teoria específica para se chegar a uma definição desse constituinte. Neste trabalho, considerar-se-á a Fonologia de base gerativista para o entendimento da sílaba.

Como visto na seção anterior, o fonema é a unidade da fonologia, caracterizada por seus traços distintivos. A combinação desses fonemas pode formar unidades maiores, como sílabas, morfemas e palavras. Essa combinação não acontece de forma aleatória, mas segue determinados princípios de gramática e da estrutura fonológica da língua e o primeiro nível de organização que controla os fonemas está relacionado com as condições de estrutura fonotática da sílaba.

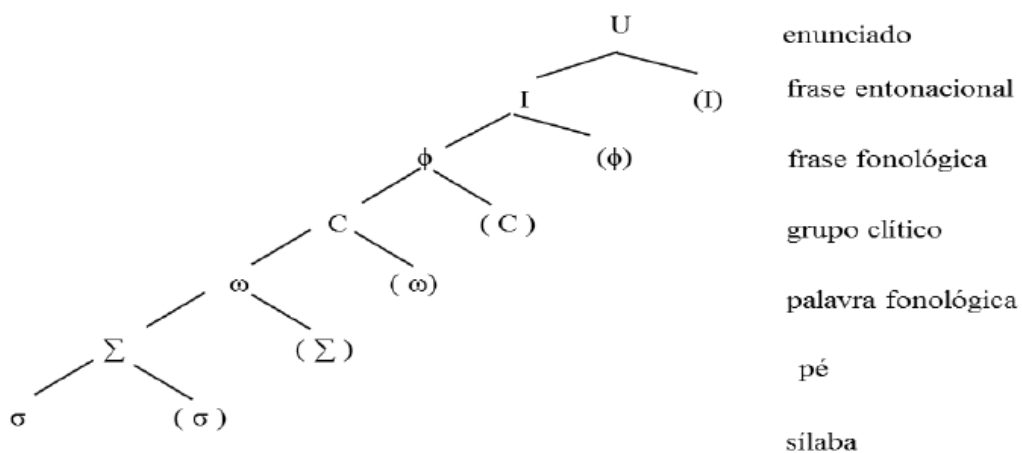
Entendida como uma estrutura essencial baseada no agrupamento de fonemas da cadeia da fala, fundamentada no contraste entre vogais e consoantes, segundo Roberto (2016), a sílaba é o menor elemento da hierarquia prosódica, como confirma Alves (2017, p. 126), “a sílaba é, inclusive, um dos domínios da escala prosódica”. Para Câmara Jr. (2002, p. 53), “não é, a bem dizer, o fonema, mas a sílaba que é a ‘estrutura fonêmica elementar’”.

Ainda para Roberto (2016), o estudo dos constituintes prosódicos permite compreender como se manifestam os fenômenos fonológicos e são distribuídos seguindo uma hierarquia prosódica, a saber:

Sílaba	δ
Pé métrico	Σ
Palavra fonológica	ω
Grupo clítico	C
Frase fonológica	Φ
Frase entonacional	I
Enunciado	U

Para essa hierarquia, as unidades fonológicas menores pertencem a unidades maiores. Dessa forma, segmentos pertencem a sílabas, sílabas a pés, pés a palavras fonológicas, palavras a grupo clítico, grupo clítico a frase fonológica, frase fonológica a frase entonacional e; esta ao enunciado, tal como se mostra na figura 04, a seguir.

Figura 04: Diagrama arbóreo dos constituintes prosódicos



Fonte: Bisol (2005, p. 244).

Na visão de Collischonn (2005), a noção de sílaba não é nova para a fonologia, mas que apenas recentemente ela foi incorporada à fonologia gerativa e com os trabalhos de Hooper (1972) e Kahn (1976), os quais apontavam a sílaba nos domínios de regras fonológicas, ela foi aceita como unidade fonológica. Posteriormente, abordagens como a de Selkirk (1982) passou a descrever a sílaba para formular restrições fonotáticas³, a de Hyman (1985) foca a noção de peso silábico. Nos últimos anos, os estudos da interação da sílaba com unidades maiores passaram a ser priorizados.

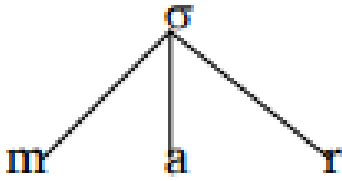
Segundo Mussalim e Bentes (2012, p. 184), a teoria fonológica desenvolvida por Chomsky e Halle (1968) não reconheceu a sílaba como um constituinte estruturado. Consideraram apenas o traço [silábico] para fazer a diferença entre segmentos vocálicos e consonantais. Às vogais atribuíram o traço [+silábico] e as consoantes, o traço [-silábico]. Assim, as palavras foram tratadas como uma sucessão de segmentos vocálicos e consonantais.

Somente com o aparecimento da fonologia não linear que a sílaba tomou seu lugar de papel central nos estudos fonológicos e vários modelos teóricos surgiram para tratar sobre ela.

Para Collischonn (2005), existem basicamente duas teorias que versam sobre a estrutura interna da sílaba: a teoria autosegmental e a teoria métrica da sílaba. Aquela vê a sílaba constituída de camadas independentes às quais estão ligados diretamente os segmentos, desprovida de uma estrutura hierarquizada entre seus elementos, proposta por Kahn (1976). Esta defende que as sílabas estão estruturadas em um *ataque* (A), ou *onset*, e em uma *rima* (R), sendo este último elemento constituído de um *núcleo* (Nu) e uma *coda* (Co), conforme proposto por Selkirk (1982). Qualquer uma dessas categorias pode ser vazia, excetuando-se o Nu. Alves (2017, p.128) chama essa teoria de “caracterização arbórea” que “prevê uma estrutura interna hierarquizada entre os elementos da sílaba”. Para esta autora, “essa representação garante uma maior inter-relação entre as unidades de Núcleo e Coda, frente ao Ataque”, como visto nas figuras 05 e 06.

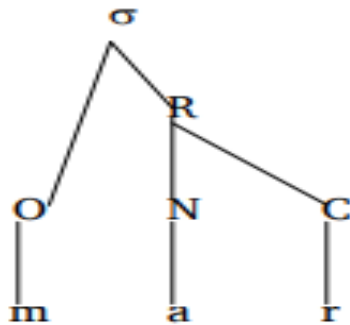
³ Fonotática é um termo usado na Fonologia para se referir às combinações de segmentos possíveis numa determinada língua (MUSSALIM; BENTES, 2012, p. 184).

Figura 05 – Estrutura representacional da sílaba proposta por Kahn (1976)



Fonte: Collischonn (2005, p. 101).

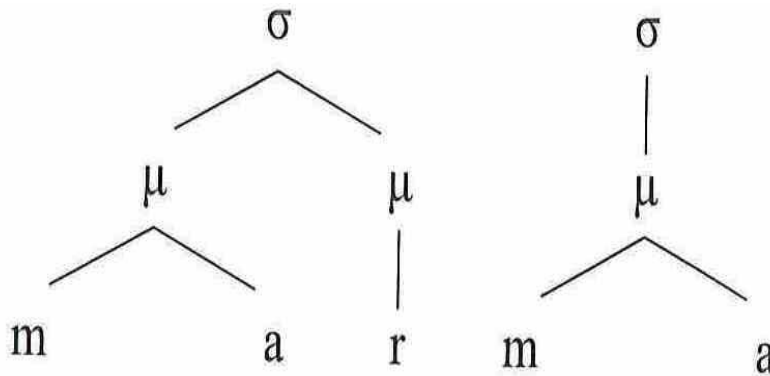
Figura 06 – Estrutura representacional da sílaba proposta por Selkirk (1982)



Fonte: Collischonn (2005, p. 102).

Alves (2017) defende uma terceira abordagem em relação à estrutura representacional da sílaba, “uma abordagem mórica”, vista a partir de Hyman (1985); Hayes (1995), em que as noções de peso silábico e de mora são introduzidas para dar conta da silabação. Para essa proposta, “as sílabas consistem em constituintes ou unidades de peso, tradicionalmente conhecidas como moras” (COLLISCHONN, 2005, p. 106). Desse modo, uma *sílaba leve* apresenta apenas uma mora, rima não ramificada; uma *sílaba pesada*, duas e são constituídas por mais de um elemento, ou seja, com rima ramificada, como demonstrado na figura 07.

Figura 07 – Estrutura mórica da sílaba



Fonte: Alves (2017, p. 128).

Essas teorias fazem revelações diferentes sobre o relacionamento entre os elementos no interior da sílaba e tais diferenças nas concepções revelam diferentes maneiras de interpretar como as regras fonológicas interferem na sílaba ou em parte dela.

A teoria autosssegmental concebe um relacionamento igual entre os três elementos que compõem a sílaba e prevê que apenas a sílaba, em sua totalidade, pode ser referida pelas regras fonológicas, ao passo que a teoria métrica credita um relacionamento mais estreito entre a vogal do *núcleo* e a consoante da *coda*.

A teoria métrica, usada neste trabalho, estuda a sílaba a partir das funções que os seus constituintes exercem. Mas, para se entender como se dá o processo de silabação, recorre-se a duas abordagens: a abordagem de regras e a abordagem de condições. Na perspectiva de Collischonn (2005, p. 111), a abordagem de regras “considera que a silabação de uma sequência de segmentos é feita por meio de regras de criação de uma estrutura silábica” em que, para Alves (2017, p. 129), “a posição silábica a ser preenchida pelos segmentos, como diz o próprio nome, se dá através de regras de atribuição de um dado segmento a uma determinada posição”. Essas regras seguem uma ordem: primeiro, cria-se o *núcleo*; depois, o *ataque*; depois, a *coda*. A abordagem de condições diz que a silabação é “um processo automático, que obedece a determinadas condições, não ordenadas entre si” (COLLISCHON, 2005, p. 111).

Independente do mecanismo formal de silabação utilizado pelo pesquisador, é consenso que a sonoridade é essencial para explicar os padrões intra e

intersilábicos. Dessa forma, Collischonn (2005) aponta a escala de sonoridade para mostrar como se dá a criação dos constituintes silábicos, a partir de sua sonoridade e a posição que eles ocupam na sílaba. “O elemento mais sonoro sempre ocupará o núcleo da sílaba, ao passo que os elementos menos sonoros ocuparão as margens (*ataque* e *coda*)” (COLLISCHON, 2005, p. 111). A figura 08 mostra o grau de sonoridade dos fonemas da nossa língua.

Figura 08: Escala de sonoridade:

Vogal	>	Líquida	>	Nasal	>	Obstruinte
3		2		1		0

Fonte: Collischonn (2005, p. 111).

Observando a escala de sonoridade, há “uma crescente sonoridade que vai do *ataque* silábico em direção ao *núcleo*, resultando no pico silábico – a vogal – e uma decrescente sonoridade a partir dele, em direção à *coda*” (ROBERTO, 2016, p. 76).

Alves (2017, p. 130), ao comentar sobre essa escala, acrescenta os *Glides* entre a vogal e as líquidas e cita, também, a Lei do Contato Silábico (MURRAY; VENNEMANN, 1983) como complementar ao Princípio de Sequência de Sonoridade. Essa lei, “ao se referir a sequências consonantais intersilábicas, prevê que o elemento de *coda* da sílaba precedente deve ter um valor mais alto, na escala de sonoridade, do que o primeiro elemento da sílaba seguinte”.

Destarte, Seara (2015) destaca que as línguas do mundo devem organizar-se segundo algumas condições, a saber:

- 1 a sequência de elementos no *onset* e na *coda* silábica de mesma escala de soância não é permitida;
- 2 o *núcleo* da sílaba é constituído pelo elemento mais sonoro da sequência de sons e deve haver uma escala crescente de soância do *onset* para o *núcleo* e decrescente do *núcleo* para a *coda* (SEARA, 2015, p. 117).

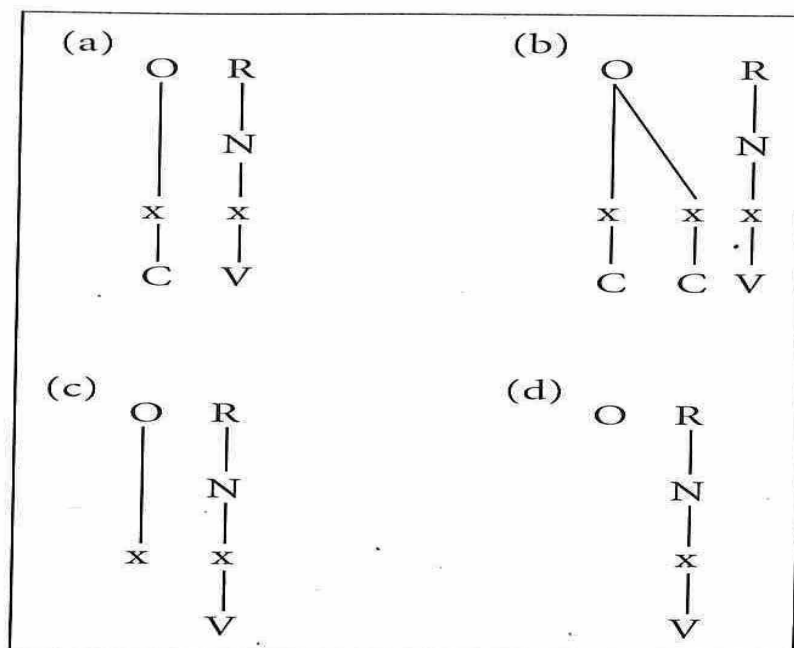
A partir disso, pode-se caracterizar cada um dos constituintes da sílaba, segundo a teoria métrica. O *Onset* Silábico ou *ataque* ocupa a posição periférica pré-vocálica, correspondendo à parte anterior ao núcleo e pode ser ocupada por uma, duas ou nenhuma consoante. Quando o *onset* silábico corresponde a apenas uma consoante, denomina-se *onset simples* e qualquer das consoantes do português brasileiro pode ocupar essa posição. Quando o *onset* silábico é ocupado

por duas consoantes, denomina-se *onset complexo*, também denominado *onset ramificado*. Trata-se de uma “sequência de consoantes que ocorrem na mesma sílaba e que ocupam duas posições esqueléticas contíguas” (SILVA, 2015, p. 164). Nesse caso, a segunda consoante deve ser uma líquida lateral ou não-lateral [l, ʀ] e a primeira consoante pode ser uma das seguintes obstruintes: [p, b, t, d, k, g, f, v]. Os *onsets complexos*, em português, podem ocorrer tanto no início como no meio da palavra, podendo estar em posição tônica ou átona – prato, blusa, cofre, livro. Pode, ainda, ocorrer dois *onsets ramificados* numa mesma palavra como em flagrante, programa.

Há, outrossim, o *onset vazio*, que acontece quando ocorre “ausência de posição esquelética associada ao constituinte que precede o núcleo de uma sílaba”, ou a “ausência de segmento preenchendo a posição esquelética associada ao constituinte que precede o núcleo de uma sílaba” (SILVA, 2015, p. 165). Nos dois casos, a sílaba inicia foneticamente com uma vogal.

Na figura 09, demonstram-se as várias representações do *onset* desde o simples, o ramificado e o vazio.

Figura 09 – Representações do Onset



Fonte: Silva (2015, p. 164).

A *rima* é o constituinte silábico formado pela *coda* e pelo *núcleo*, ou seja, uma posição nuclear e uma posição pós-vocálica.

O *núcleo* ou *pico silábico* é a posição mais sonora da sílaba, sendo ocupado pelas vogais. “É o ápice ou ponto de destaque e proeminência em uma sílaba. É unidade obrigatória lexicalmente presente na estrutura silábica das representações fonológicas”. (SILVA, 2015, p. 160)

A *Coda Silábica*, também denominada de *cauda*, corresponde à posição periférica pós-vocálica, ou seja, posterior ao *núcleo*, podendo ocorrer no meio ou no final de palavras. Pode ser ocupada por uma ou mais consoantes ou pode, ainda, não ser preenchida. Sendo ocupada por apenas uma consoante, dá-se a *coda simples*, quando preenchida por duas ou mais consoantes, tem-se a *coda complexa*. Segundo Seara (2011), “os segmentos fonéticos que ocorrem em *coda silábica* são normalmente representados por arquifonemas⁴ em função da variação que ocorre nessa posição. São eles: /N/, /S/ e /R/” (SEARA, 2011, p. 97). Silva (2015, p. 75) aponta ainda a lateral como ocupante dessa posição.

Na figura 10, a seguir, tem-se outro esquema dos elementos constitutivos da sílaba e suas posições.

Figura 10 - Esquema dos elementos constitutivos da sílaba



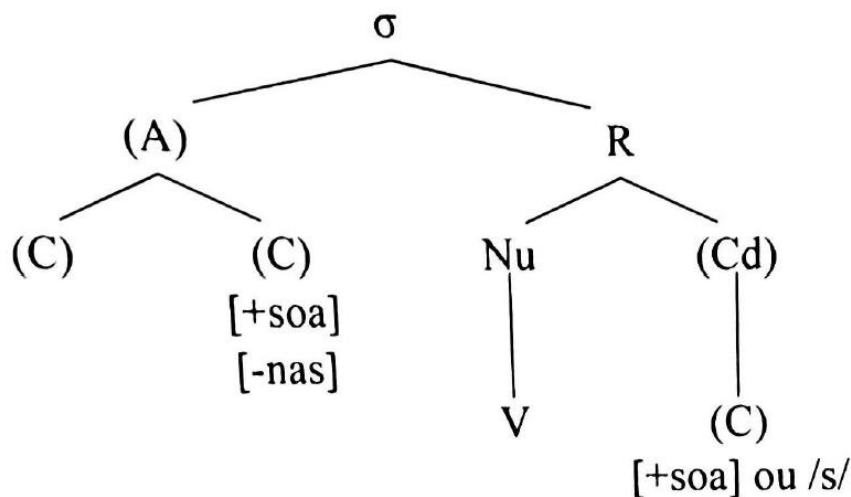
Fonte: Seara (2015, p. 118).

⁴ Arquifonema é o símbolo representativo da perda de contrastividade entre um ou mais fonemas em um determinado contexto, ou seja, um ou mais fonemas perdem a distinção entre si, ocorrendo uma neutralização fonêmica. Constructo de natureza mais abstrata que o fonema. Resulta da neutralização da função distintiva de um ou mais traços de dois fonemas com em /S/, que resulta da suspensão da função distintiva de um traço de quatro fonemas em coda no PB, ou de /l/ ou /U/, que resultam da suspensão da função distintiva de um traço de dois fonemas em sílaba final átona (ROBERTO, 2016).

A partir desse estudo, pode-se fazer um levantamento sobre os tipos de sílabas que ocorrem numa determinada língua, sobre o número de segmentos permitidos em cada constituinte silábico. Para isso, usa-se o *molde silábico* que é “uma afirmação geral a respeito da estrutura possível de sílabas numa determinada língua” (COLLISCHON, 2005, p. 108). Esse padrão normalmente é obtido a partir dos monossílabos da língua. A figura 11 demonstra o molde silábico para o PB proposto por Bisol.

Não há consenso entre os autores sobre o número máximo de elementos que uma sílaba pode conter no português brasileiro, podendo ir de V, VC, CV, CVC, a CCVVC.

Figura 11 – Molde silábico do português brasileiro



Fonte: Alves (2017, p. 133)

Ao se definir os padrões silábicos de uma língua, é preciso avaliar até que ponto o sistema analisado obedece aos princípios universais e propor mecanismos que abranjam, também, a não obediência. A partir desse *molde silábico*, proposto por Bisol (2013), Alves (2010, p. 133) reitera o que aquela havia proposto:

- i. A sílaba em português tem estrutura binária, representada pelos constituintes *ataque* e *rima*, dos quais apenas a rima é obrigatória.
- ii. A rima também tem estrutura binária, *núcleo* e *coda*. O *núcleo* é sempre uma vogal, e a *coda* é uma soante ou /S/.

- iii. O *ataque* compreende ao máximo dois segmentos, o segundo dos quais é uma soante não nasal.

A partir desse contexto, pode-se classificar as sílabas segundo sua estrutura. Mussalin e Bentes (2012, p. 187) apontam a existência de sílabas leves ou pesadas; e abertas (livres) ou fechadas (travadas). Uma sílaba leve, também chamada de simples, apresenta uma rima não ramificada, ou seja, tem estrutura CV. A sílaba fechada é aquela em que a rima se ramifica. Para Seara (2015), as sílabas complexas são as que o núcleo é seguido ou precedido por uma ou mais consoantes.

As sílabas abertas (ou livres) terminam sempre por uma vogal, enquanto as sílabas pesadas (ou travadas) terminam em uma ou mais consoantes.

Em seguida, demonstra-se a constituição da sílaba do PB, como figura no quadro 07.

Quadro 07: Molde silábico do PB

(1) é	V
(2) ar	VC
(3) instante	VCC
(4) cá	CV
(5) lar	CVC
(6) monstro	CVCC
(7) tri	CCV
(8) três	CCVC
(9) transporte	CCVCC
(10) aula	VV
(11) lei	CVV
(12) grau	CCVV
(13) claustro	CCVVC

Fonte: Collischonn (2005, p. 117)

Esses estudos sobre a sílaba servirão de base para o entendimento dos processos fonológicos como o apagamento, objeto de estudo desta pesquisa.

4.3 Os Processos Fonológicos

A língua não é um sistema estático e muda frequentemente, segundo Seara (2011). Essas mudanças podem alterar ou acrescentar traços articulatorios, eliminar ou acrescentar segmentos. Entender como se processam essas mudanças é tarefa do mediador no processo de aquisição da língua, pois para Oliveira e Magalhães (2016),

o que existe no nível fonético é o resultado da aplicação de regras que operam em um nível interno, denominado Estrutura Profunda Subjacente. [...] é como se o indivíduo dominasse um conjunto finito e bem definido de regras fonológicas em sua mente, de modo que, a partir da atuação dessas regras fossem sendo geradas as representações no nível da fala, o que inclui a fonética e possíveis variações [...], uma criança, ao adquirir sua língua ou seu sistema fonológico, estaria, na verdade, aprendendo um conjunto de regras e como operacionalizá-las (OLIVEIRA; MAGALHÃES, 2016, p. 58).

Para esses autores, a fonologia gerativa é capaz de explicar como uma criança, ao ser exposta a um conjunto de dados, constrói a fonologia de sua língua através das regras e processos fonológicos.

Para Roberto (2016, p.117), “os processos fonológicos são inatos, naturais e universais”. Ela defende que todos estão sujeitos a se deparar com os processos fonológicos na fase de aquisição da linguagem. A autora afirma, ainda, que um processo fonológico atua facilitando a realização de um som ou grupo de sons, pela criança, na fase de aquisição da linguagem, ou pelo adulto em sua fala cotidiana.

Dessa forma, os processos fonéticos e fonológicos são “as alterações sonoras sofridas nas formas básicas dos morfemas quando se combinam para formar palavras” (SEARA, 2011).

Para Silva (2015), processos fonológicos são

operações que expressam um fenômeno em forma de regra fonológica. Uma regra fonológica se aplica a uma representação subjacente processando alterações representacionais ao longo da derivação. Um processo, portanto, transforma representações. Processos fonológicos associam as formas subjacentes com as formas superficiais (SILVA, 2015, p. 182).

Percebe-se a partir daí que, durante o processo de aquisição da linguagem escrita, o indivíduo faz uso dos processos fonológicos para criar suas hipóteses sobre o funcionamento da língua a partir daquilo que ela já conhece ou percebe.

Assim, evidencia-se que

o estudo dos processos fonológicos é relevante para compreender diferentes aspectos da língua, tais como mudanças da língua (estudo diacrônico), variações fonéticas (importantes em estudos sociolinguísticos diversos) e questões de aquisição da linguagem (já que diferentes processos costumam se manifestar com frequência nessa fase (ROBERTO, 2016, p. 117).

A partir dos processos fonológicos, é possível estudar as dificuldades manifestadas durante a alfabetização para então orientar-se no trabalho de intervenção na aquisição da linguagem escrita.

Os processos fonológicos são classificados de diferentes maneiras pelos diversos autores, mas se caracterizam pela supressão, adição, transposição e substituição de elementos.

Para Seara (2011), esses processos fonológicos se classificam em quatro categorias:

- i. Assimilação;
- ii. Estruturação silábica;
- iii. Enfraquecimento e reforço;
- iv. Neutralização.

No processo de assimilação, “um segmento se torna semelhante a outro, assumindo traços de um segmento vizinho” (ROBERTO, 2016, p. 118); na estruturação silábica, “ocorre uma mudança na distribuição dos elementos silábicos, seja por acréscimo, inversão ou supressão”; no enfraquecimento e reforço, “os segmentos são modificados segundo sua posição na palavra” (SEARA, 2011, p. 110); e na neutralização, “dois segmentos perdem suas diferenças em determinados contextos” (ROBERTO, 2016, p. 118).

Interessa aqui os processos de estruturação silábica em que ocorre o apagamento de um segmento, denominado por Roberto (2016) como processo fonológico por apagamento ou supressão, podendo ocorrer com vogal, consoante, semivogal ou sílaba inteira como em obrigado > brigado, fósforo > fosfo, queijo > quexo, velhinha > veinha.

Para Roberto (2016), o apagamento da consoante pode se dar em posições silábicas diversas, tal como a líquida em posição de C_2 , ou em início de sílaba e de fricativas em posição de *coda*. A autora aponta ainda que o último caso deixa evidente uma tendência comum na fala atual, o qual gera dificuldade na escrita das

crianças. São exemplos desse tipo de apagamento: *drible* > *dible*, *bicicleta* > *biciketa*, *velhinha* > *veinha*.

Roberto (2016), ainda, subclassifica esse tipo de processo fonológico segundo a posição do segmento suprimido em três tipos: *aférese*, sendo a supressão do segmento no início do vocábulo, como em *acabou* > *cabou*; *síncope*, a supressão do fonema no interior do vocábulo, tal *xícara* > *xicra*; e *apócope*, a supressão do segmento no final do vocábulo, como em *tomar* > *toma*.

Dessa forma, interessa para este trabalho os processos fonológicos de estruturação silábica que ocorrem por apagamento de segmento consonantal em posição de coda medial e em final de palavras como o que acontece em *corda* > *coda*; *estudar* > “*estuda*”.

4.4 Considerações acerca dos Róticos

Definida como a “classe dos segmentos consonantais com características articulatórias heterogêneas e que se relacionam fonologicamente entre si”, os róticos são associados aos segmentos relacionados a um som de r (SILVA, 2015, p.197).

Essa afirmação, no entanto, carece de coerência científica, uma vez que o grafema “r” não realiza nenhum fonema, mas o representa. Ademais, este fonema também pode ser representado por outro grafema como o dígrafo “rr”. Daí, para Roberto (2016, p. 62) os róticos “englobam um conjunto composto no PB dos fonemas /r/ e /r/”.

Para Dutra e Pinto, esse termo é empregado sem justificativa fonética, uma vez que os sons de “r” comportam-se de maneira diferente em razão de serem produzidos com pontos e modos de articulação variados. Para as pesquisadoras, essa terminologia se justifica em função do grafema R, considerado representativo de toda uma variação de sons do “r”.

No PB uma grande variedade de róticos pode ser verificada em início e em final de palavras. O estudo estruturalista do português direciona na constituição de dois fonemas habitualmente propostos pelo R: um pronunciado como um tepe alveolar, em que a ponta da língua, tocando os alvéolos, é forçada para frente pela corrente de ar, é o chamado R simples ou fraco, anterior ou apical; e um outro que varia frequentemente sua articulação, em que a úvula vibra e produz os contatos

repetidos com a parte posterior do dorso da língua, o chamado R múltiplo ou forte, posterior ou uvular.

As realizações fonéticas dos róticos variam bastante, podendo ser representados pelas vibrantes, fricativas, retroflexivas, aproximantes e até mesmo o apagamento em diversos contextos linguísticos.

As vibrantes têm sua produção quando o ápice da língua bate várias vezes contra os alvéolos ou a úvula provoca uma série de oclusões totais muito breves. A passagem do ar pela cavidade nasal está bloqueada. Pode ser múltipla ou breve. A vibrante múltipla é também conhecida como “r forte” como em *carro*, *rua* ou *guelra*, manifestando-se foneticamente como uma das seguintes consoantes em português: [h, ʀ, ʁ, h̃, x]. A vibrante breve ou simples, também se manifesta fonologicamente como *tepe* [ɾ], ocorre em posição intervocálica e em encontros consonantais tautossilábicos como em *caro* ou *prato*. Tem sua produção com apenas uma batida da língua na região alveolar ou palatal. Acrescente-se que as vibrantes são fonemas constituintes da classe das consoantes líquidas, as quais englobam as laterais [l] e as vibrantes [r], únicas possíveis para a segunda posição de grupo consonantal em posição de ataque (C/r/; C/l/), e últimos fonemas assimilados por uma criança.

As fricativas são produzidas com uma obstrução parcial da passagem de ar pelo trato vocal, produzindo, assim, uma fricção. São conhecidas também por contínuas, devido a corrente de ar não ser interrompida totalmente, externando-se continuamente. São os fonemas [f, v, s, z, ʃ, ʒ], também denominadas de sibilantes (as alveolares) [s, z] ou chiantes (as pós-alveolares) [ʃ, ʒ]. Têm-se ainda as fricativas velares [x, ɣ], uvulares [ʁ, ʁ̥] e as glotais [h, h̃], que correspondem ao som dos “erres” como nas palavras *corta* e *corda*.

As retroflexas [ɻ] são produzidas com a ponta da língua curvando-se em direção aos alvéolos e, concomitantemente, com o levantamento da parte posterior da língua em direção ao palato mole. A consoante retroflexa funciona como um relevante marcador dialetal do chamado *dialeto caipira*, que ocorre, principalmente, em regiões de São Paulo e sul de Minas.

As aproximantes encontram uma obstrução na passagem de ar pelo trato vocal, mas não produzem fricção na sua produção. São produzidas com a cavidade nasal bloqueada pelo véu palatino. Entre elas estão os sons do “r” em posição de coda silábica, que se assemelha ao “r caipira” [ɻ] e o retroflexo [ɻ̥] que corresponde ao “r caipira”.

A seguir mostra-se um quadro com as principais realizações dos róticos. O quadro fora elaborado com base no quadro geral das consoantes e adaptado para contemplar apenas os sons do “r”.

Quadro 08: Principais realizações dos Róticos

Maneira e lugar de articulação					Grau de vozeamento
Fricativas		Tepe	Vibrante	Retroflexiva	
Velar	Glotal	Dental ou alveolar	Alveolar		
ɣ [ka 'dumi] * fricção audível; final de sílaba, antes de consoante vozeada.	ɦ [kaɦ' dumi] * fricção não audível; final de sílaba, antes de consoante sonora.	ʀ [ma'ʀɛ] [pʀaya] * nas posições intervocálicas e pós-consonantal, uniforme em todos os dialetos do PB.	ʀ̄ [ʀ̄a'poza] * não ocorre em todas as variantes do PB.	ɻ ['maɻ] * final de sílaba.	Vozeada
X [Xa'poza] * fricção audível.	H [há'poza] * fricção não audível.				Desvozeada

Fonte: Cutrim Neto (2015, p.39).

O quadro 08 demonstra as variações do R no PB, levando em consideração a maneira e o lugar de articulação, descrevendo o tepe, a vibrante e as retroflexivas como vozeados, sonoros e dentais ou alveolares; a fricativa quer vozeada, quer desvozeada, ora velar, ora glotal, indicando que tal fonema representa o maior número entre as consoantes do Português, apregoando uma maior possibilidade de variação linguística em sua produção. Assim, dizer /po.ta/ ou / pohta/ não altera o significado da palavra.

Dessa forma, passa-se ao estudo do apagamento do R no português brasileiro como representação das variações linguísticas possíveis no estudo dessa língua.

4.5 O Apagamento do R no PB: da fala para a escrita

Um vasto número de pesquisas foram realizadas sobre a variação dos róticos no PB, mormente na fala, em diversos períodos e localidades, com vistas a se tentar entender o fenômeno do apagamento versus manutenção do R, em geral, baseados nos pressupostos da Sociolinguística Variacionista.

Para Oliveira (2009), os estudos realizados sobre os róticos no Brasil podem ser reunidos em dois grupos: os que não seguem tendência variacionista e aqueles que a seguem. No primeiro grupo estariam Mendonça (1936), Bueno (1944), Marroquim (1945), Câmara Jr. (1970); no segundo, Votre (1978), Oliveira (1983), Callou, Moraes e Leite (1996) e Monareto (1997).

Em 1944, Bueno afirma que observando os estados da Bahia, Alagoas, Pernambuco e a cidade do Rio de Janeiro por vários meses, a realização do rótico com som aspirado era realizado por muitas pessoas, principalmente com nível intelectual baixo.

Marroquim, em 1945, ao descrever o Português dos estados de Alagoas e Pernambuco, afiança que a prolatação do rótico interno e inicial se mostra como uma leve vibração da língua na parte superior da boca, com perceptível aspiração. Para ele, essa pronúncia é encontrada tanto em letrados como em iletrados, e a tentativa de realização alveolar é considerada como pedantismo.

Oliveira, em 1983, analisando dados de Belo Horizonte, assegura que o apagamento dos róticos é mais comum em posição de coda em final de palavras, sendo mais comum em verbos, está relacionado a falantes de classe mais baixa e está sujeito a condicionamento fonológico. Para ele, o contexto fonológico é fator linguístico com maior destaque, o qual pode ser vogal, consoante ou pausa.

No ano de 1996, os pesquisadores Callou, Moraes e Leite iniciaram suas pesquisas com o fito de delimitar áreas dialetais no Português Brasileiro. Foram examinados trinta inquiridos dos tipos informante-documentador e informante-informante do Projeto NURC – Projeto de Estudo da Norma Urbana Culta, no qual se levantou mais de quatro mil ocorrências do róticos. Contabilizaram-se índices de 32% de ocorrência de uso da vibrante apical simples, 26% do zero fonético e 21% da fricativa. Destacou-se que, entre as capitais estudadas, Salvador possuía o maior

índice de apagamento do R em posição final de palavra e Porto Alegre, o menor indicador desse segmento. No tangente às variáveis, a ausência dos róticos estaria associada aos contextos: vogais não arredondadas, contexto subsequente iniciado por outra consoante e classe morfológica.

Em 1998, estes mesmos pesquisadores retomaram suas investigações, voltando-as para a fala carioca, com o fito de observar o estágio final de enfraquecimento do rótico, cuja consequência é a simplificação da sílaba para o padrão silábico CV (consoante-vogal), questionando se este processo encontra-se estável ou com mudança em curso. Para tal, foram investigados três grupos de dados do Projeto NURC, coletados nos decênios de 1970 e 1990, analisados pelo programa VARBRUL, indicando maior incidência de apagamento em verbos, principalmente no infinitivo e na primeira e terceira pessoas do futuro do subjuntivo; nos nomes, o apagamento é praticamente nulo em monossílabos. Esses resultados revelaram que o apagamento é considerado uma mudança de baixo para cima que já atingiu seu limite, demonstrando ser uma variação estável.

Oliveira, em 2001, faz seus estudos no Pará, analisando o falar na cidade de Itaituba, com foco no comportamento da vibrante em posição de *coda*. Seus dados foram coletados no Atlas Linguístico do Pará – ALIPA, constituindo 35 (trinta e cinco) relatos de experiência de informantes da fala urbana da cidade. O trabalho constatou que o apagamento é favorecido pela classe de palavras (verbo); a dimensão vocabular (monossílabos desfavorecem a variação e os polissílabos a favorecem); gênero e escolaridade se mostraram como fonte de manutenção do segmento, e o fator renda, em renda média o apagamento é favorecido, em renda baixa, inibido; e negou-se que as consoantes fricativas como favorecedora do apagamento.

Em 2002, o trabalho de Monaretto destaca a fala da capital gaúcha, Porto Alegre, em três épocas distintas através dos dados do Projeto NURC nos anos de 1970 e do Projeto Variação Linguística na Região Sul do Brasil (VARSUL), nos anos de 1989 e 1999. Comparando os dados, a autora constatou o crescimento do apagamento do rótico. O fenômeno estava substituindo o tepe e aproximando o falar de Porto Alegre dos demais dialetos brasileiros. Três fatores foram evidenciados para a queda do segmento consonantal: a posição do segmento na palavra (posição final de palavra), verbos e faixa etária, sendo os jovens os que mais apagavam o segmento.

Em 2008, junto com Brescancini, Monaretto retoma a pesquisa, ampliando a coleta para 12 cidades do banco de dados do Projeto VARSUL. Desta vez, caracterizando o falar sulista, elas destacam que em posição de coda, 24% de ocorrências do apagamento, indicando conclusões similares ao estudo anterior.

No Piauí, Carvalho, em 2009, levanta um estudo do falar piauiense, de caráter acústico, com suporte variacionista para examinar o comportamento dos róticos em posição de coda. A pesquisadora contou com dados de 36 informantes do norte do estado e constatou que o zero fonético corresponde a 22,2% de ocorrências, e a fricativa glotal, a 48,1%, considerando as duas variações como as mais produtivas. Para esse estudo, os resultados são decorrentes tanto de restrições linguísticas quanto sociais, embora mais sensíveis ao contexto fonético-fonológico. Neste último, contexto fonológico precedente e subsequente, posição da sílaba, tonicidade, extensão da palavra e categoria gramatical foram levadas em consideração em suas análises; no que tange aos aspectos sociais, escolaridade, gênero e faixa etária foram analisados. Demonstrou a pesquisa que as quatro variações do rótico se realizam no falar piauiense, com visível foco na fricativa palatal, indicando a “palatalização como particularidade linguística restrita ao falar piauiense”.

Em 2010, Costa, direcionou sua pesquisa para a relação fala versus escrita, examinando o apagamento do R em um grupo de alunos de 08 a 13 anos de uma escola pública de Catu, na Bahia, por meio de entrevistas (para observar a fala) e testes (para observar a escrita). Para esse estudo, o fenômeno da queda do rótico é condicionado tanto por fatores estruturais (extensão da palavra, contexto antecedente e grau de familiaridade com o vocábulo) quanto por fatores sociais (escolaridade e gênero). Conclui a pesquisa que a manutenção do rótico se dá em 50% para o final dos verbos e 66% para final de nomes; os polissílabos são mais propensos ao apagamento, assim como com vogais altas antecedentes e palavras menos familiares; quanto mais escolarizado, menor o índice de apagamento; e que meninas apagam menos que meninos.

Ribeiro, em 2013, apresenta um estudo dos róticos, à luz da Sociolinguística laboviana, em que analisa 192 produções de alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, das redes pública e privada da cidade de Salvador, Bahia. O objetivo era verificar como os contextos linguísticos favorecedores da variação na fala estão presentes na escrita. Foram observadas

três variáveis sociais - escolaridade, gênero e rede de ensino – e oito variáveis linguísticas – gênero textual, extensão do vocábulo, contexto precedente, contexto subsequente, modo de articulação do segmento subsequente e classe morfológica do vocábulo – para o referido estudo. Os resultados demonstraram que o fenômeno do apagamento do rótico é pouco presente na escrita e que a manutenção do rótico torna-se mais recorrente à medida que o aluno avança nas séries do ensino básico.

Cutrim Netto, em 2015, volta seus estudos para o apagamento do rótico no final de verbos por alunos do sexto ano do ensino fundamental, com vistas a explicar o erro ortográfico sob uma perspectiva da escrita apoiada na fala. Os dados foram coletados por meio de sete atividades nas quais os estudantes deveriam escutar, ler e escrever palavras com R em coda silábica externa, tal como em textos espontâneos. Para essa pesquisa, a proximidade de traços fonéticos entre os temas verbais e o morfema de infinitivo é a principal causa para o apagamento do R em final de verbos, posto a assimilação de traços entre segmentos adjacentes. Apresenta ainda uma proposta de intervenção, pautada na utilização de um Objeto de Aprendizagem – OA – que possibilite o falar, o escutar, o ler e o escrever, propiciador de autonomia no processo de aquisição da ortografia do Português.

Em 2017, Sene e Oranges analisaram o fenômeno do apagamento ou manutenção do R, investigando a influência da fala na escrita de alunos do Ensino Fundamental II, da cidade de Uberaba, Minas Gerais. Foram analisadas 70 redações produzidas por alunos do sexto ano de duas diferentes escolas públicas da cidade, apreciando a manutenção ou apagamento do R e a dimensão das palavras. Constatou-se que 70,95% das ocorrências sofreram apagamento do segmento consonântico em posição de coda, revelando que “a relação entre fala e escrita é inquestionável”, uma vez que o aluno transpõe para seu texto escrito hábitos da fala, ocorrendo principalmente em vocábulos mais extensos.

Todas estas pesquisas têm mostrado que o estudo dos róticos tem contribuído para um entendimento a cerca do comportamento dos róticos na fala dos brasileiros, evidenciando que essa variação pode também influenciar a escrita. Assim, para a eficaz assimilação do sistema ortográfico da língua portuguesa, o docente precisa encaminhar o trabalho de maneira sistemática, de modo a capacitar os alunos para serem proficientes em sua própria língua e a consciência fonológica é o meio mais eficaz de sanar problemas ortográficos.

Além das consoantes nasais, apenas os fonemas /s, r, l/ podem ocupar a posição de coda silábica. Eles “apresentam, em posição final de sílaba, variações significativas e prestam-se à caracterização dos dialetos regionais” (LEITE; CALLOU, 2002, p. 43).

Para Castilho (2013, p. 167), essa variação pode ser explicada pelo “maior espaço articulatório existente para as possíveis realizações dos segmentos fônicos”. Para este autor, “os contrastes atuantes em outras posições aí se anulam, acarretando uma latitude articulatória mais ampla”, abrangendo tanto o grau de abertura (dimensão vertical) quanto o ponto de articulação (dimensão longitudinal). Nessa perspectiva, as realizações do /r/, alveolar, pós-alveolar ou aspirada são oriundas da dimensão longitudinal, enquanto o /r/ como uma vibrante ou fricativa originam-se na dimensão vertical.

Castilho (2013), ainda aponta alguns fatores condicionantes dessas variações: “I. os fatores sociais e estruturais; II. A natureza da mudança; III O estágio em que o processo se encontra; e IV. Sua distribuição geolinguística.

Essas variações podem ser consideradas como exemplos de pronúncias regionais e explicadas pelo enfraquecimento da articulação. Leite e Callou (2002) corroboram com essa ideia quando afirmam que

a tendência expressa pelas variações dos fonemas parece ser a já observada em quase todas as línguas: a posteriorização do ponto de articulação da consoante, acompanhada de um processo de enfraquecimento e perda, se em final de palavra (LEITE; CALLOU, 2002, p. 43).

Segundo as autoras, em palavras como rato, carro, carta, tem-se a possibilidade de realização do *r* apenas como uma mera aspiração, e em amor e cantar, chegando mesmo a ausência desse segmento.

Em suas pesquisas, essas autoras concluíram que em regiões como São Paulo e Porto Alegre opõem-se notadamente ao Rio de Janeiro, Salvador e Recife no que diz respeito ao uso da vibrante simples. Naquelas, o uso das vibrantes simples ultrapassam os 60%; enquanto nestas, ela quase não ocorre. Em relação à fricativa velar, aquelas têm índice de uso muito baixos enquanto estas revelam uma maior frequência. Já com relação à fricativa aspirada as primeiras demonstram, mais uma vez, índices muito baixos, enquanto as últimas apresentam um uso com índices mais significativos. Para as autoras, essas diferenças ficam mais acentuadas quando se leva em consideração apenas o contexto final de sílaba no interior do

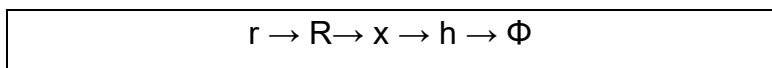
vocábulo. A variante zero é mais comum em Salvador e Recife que nas demais e Porto Alegre revela uma não ocorrência desse evento.

Esses dados revelam como o “r” é diverso nos falares do português no Brasil. Para Castilho (2013),

a realização do R, determinada dialetalmente, vai de uma vibrante múltipla alveolar a um zero fonético. Essa possibilidade de variadas realizações pode ser vista como vestígio de um processo de enfraquecimento, que leva até mesmo ao apagamento do segmento (CASTILHO, 2013, p. 176).

Esse processo pode ser observado na figura abaixo.

Figura 12 – Processo de enfraquecimento que leva ao apagamento



Fonte: Castilho (2013, p. 176).

Esse enfraquecimento, segundo Castilho (2013), é um processo bastante difundido e representa uma tendência universal registrada em várias línguas românicas e germânicas em estágios diferentes.

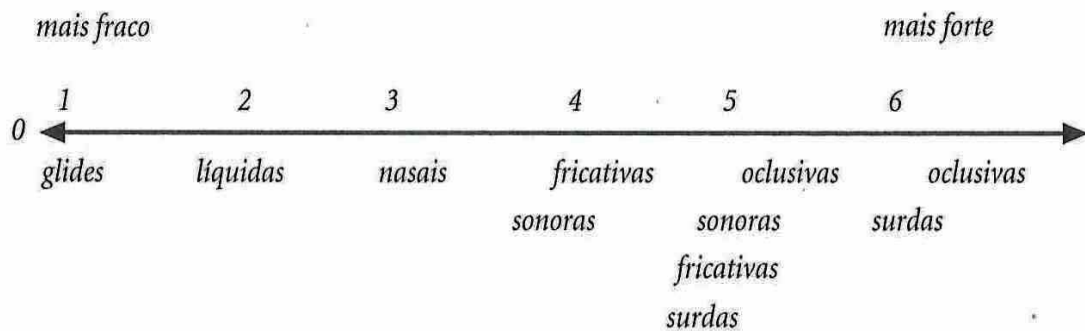
Segundo este autor, as diversas realizações do r, dialetalmente determinadas, traduzem um processo de enfraquecimento, resultando, em posição final de palavra, no cancelamento do segmento. Dutra e Pinto corroboram com essa ideia, acrescentando que existem posições consonantais fortes e fracas na sílaba, caracterizando a *coda* como posição “fraca ou instável, passível de um grande número de alofonias na fala e um grande número de variações na escrita”.

Nesse sentido, Castilho (2013) retoma as palavras de Vennemann para estabelecer uma relação entre enfraquecimento e fortalecimento do segmento. Para Vennemann (apud CASTILHO, 2013, p. 179), “um segmento x é considerado mais fraco que um segmento y se y passa por um estágio x em seu caminho em direção a zero”.

Desse modo o enfraquecimento pode ser considerado um aumento da sonoridade enquanto o fortalecimento, uma queda de sonoridade. O primeiro acontece em posição, tipicamente, intervocálica e em final de palavras e sílabas, o segundo tende a ocorrer no início de palavras e em posição pós-consonantal.

Esse processo de enfraquecimento ou fortalecimento pode ser observado na escala de sonoridade a seguir.

Figura 13 – Aumento e queda da sonoridade do segmento



Fonte: Castilho (2013, p. 179).

Sob essa ótica, a fricativação de uma vibrante significaria um processo de fortalecimento e as líquidas estariam localizadas no topo da escala de complexidade. Essa escala é estabelecida em graus de abertura do trato vocal, o que provocaria uma diminuição gradual da resistência à saída do ar, quanto menor a resistência, maior a sonoridade do segmento. A escala parte dos sons em cuja produção há maior obstáculo – os de maior sonoridade – em direção aos de menor resistência – a sonoridade vai aumentando – até o seu apagamento.

Corroborando com essa ideia, Cutrim Netto (2015) trata a mutabilidade do rótico pela posição pós-vocálica e pela perda de algum traço distintivo, não especificando qual traço seria perdido.

Ainda sobre a regra do cancelamento do R, Castilho (2013), atesta que essa regra está relacionada à origem do falante e que vários fatores podem atuar sobre esse processo, fato esse refutado por Cutrim Neto (2015) mais adiante.

Outra justificativa para o apagamento do R, pode estar relacionada a sua posição pós-vocálica ou de travamento silábico, a qual está sujeita às diversas realizações com uma forte tendência à não realização. Entende-se aqui que a Teoria da mora pode contribuir para explicar o apagamento do segmento consonantal rótico em coda silábica e o deslocamento de sua propriedade sonora para a vogal, com intuito de adequar a sílaba travada ao padrão da sílaba portuguesa CV, consoante-vogal.

Nessa teoria, as sílabas pesadas são também travadas, uma vez que estas sílabas apresentam rima ramificada, ou seja, a rima é constituída de mais de um elemento. As palavras com sílabas finais travadas são, em geral, oxítonas (comer,

professor, partir, amor, feliz) e as com sílabas destravadas ou leves, em sua maioria, são paroxítonas (raposa, garrafa, garfo, livro). Assim, “se o acento cai na vogal, o /R/, menos sonoro, fica passível de cancelamento, em favor do padrão silábico CV”, fenômeno já observado na figura 06 (CUTRIM NETTO, 2015, p. 56).

Para Castilho, a análise do /r/ em posição de *coda* revela que

- 1 É preciso distinguir a posição interna e a posição externa do vocábulo, não só no que diz respeito à distribuição das variantes, mas também em relação aos fatores favorecedores dos processos ocorrentes nessas posições;
- 2 Os processos estão condicionados regionalmente;
- 3 Os mesmos grupos de fatores foram selecionados para os dois contextos: gênero, faixa etária, vogal antecedente, contexto subsequente, dimensão do vocábulo, classe morfológica;
- 4 Os mecanismos tradicionais de fonologia lexical para determinar o nível em que se aplica a regra de enfraquecimento levam a um paradoxo: no mesmo falante, a regra pode ser lexical ou pós-lexical;
- 5 O chamado processo de enfraquecimento pode ser traduzido como uma tendência a aumentar a distância na escala de sonoridade entre núcleo e coda;
- 6 A análise dos dados dos falantes indica que a mudança pode ser gradual ou abrupta (CASTILHO, 2013, p. 186-187).

Nesse sentido, Callou, Moraes e Leite (1998) indicam alguns fatores estruturais a serem examinados em estudos da variação do rótico, tais como: tamanho do vocábulo, vogal precedente, ponto e modo de articulação do segmento subsequente, pausa subsequente, classe morfológica, item lexical, acento frasal e acento lexicais. Para esses pesquisadores,

1. A posição final (externa) constitui o ambiente onde o apagamento se dá mais frequentemente;
2. O apagamento do R incide sobre material com conteúdo morfológico. A perda do R é mais frequente nos verbos: infinitivo e a primeira e terceira pessoas do futuro do subjuntivo;
3. Para os nomes, o tamanho do vocábulo é um fator significativo, a perda do R sendo praticamente bloqueada em vocábulos monossilábicos;
4. No pronome indefinido *qualquer* a perda do R é praticamente categórica;
5. O apagamento do R não é mais uma pronúncia estigmatizada;
6. O apagamento do R tem sido considerado um caso de mudança de baixo para cima que, ao que tudo indica, já atingiu seu limite, e é hoje uma variação estável, sem marca de classe social (CALLOU;MORAES;LEITE, 1998).

Cutrim Netto, a esse respeito, conclui que:

1. A supressão do /R/ em final de palavra não é um fenômeno atual, tampouco é restrito a uma área geográfica no Brasil, uma vez que aparece em todas as regiões brasileiras, com maior ou menor incidência;

2. O apagamento do /R/ se dá principalmente na forma infinitiva dos verbos da Língua Portuguesa, por conta da estrutura silábica CVC, que lhes é bastante comum, devido ao morfema de infinitivo “r”, e que lhes dá uma configuração mais instável e sujeita a fenômenos fonológicos como a supressão;
3. O cancelamento do /R/ é motivado menos por fatores sociais como sexo, faixa etária ou classe social, que por questões estruturais, como o estabelecimento da canonicidade silábica da Língua Portuguesa e a manutenção do contraste de sonoridade entre as sílabas da palavra;
4. A proximidade de traços entre o /R/ e a vogal que lhe antecede pode responder pela assimilação entre os dois fonemas e a eliminação de um, o rótico, mais fraco, em detrimento do outro, a vogal, mais forte, que teria sua sonoridade realçada, sublinhando a diferença de tonicidade entre as sílabas da palavra (CUTRIM NETTO, 2015, p. 62-63).

As conclusões de ambas as pesquisas parecem caminhar uma ao encontro da outra com assertivas semelhantes em seus estudos, ratificando uma o que a outra já dissera.

É perceptível, então, que a pronúncia do /r/ aponta para um enfraquecimento, chegando mesmo a cancelar-se em posição final de palavra. Isso reflete também na escrita dos alunos que ainda estão em processo de aquisição da linguagem escrita, de forma que as influências da fala repercutem na forma de grafar a língua. Ao tomar contato com o sistema ortográfico da língua, o sujeito aprendiz da leitura e da escrita confronta-se com as interferências do sistema fonológico.

Não obstante às várias possibilidades de ocorrência do apagamento do rótico, é necessário que se dê prioridade ao tratamento do erro ortográfico com maior incidência na escrita dos alunos, a fim de minimizar tais ocorrências e o desenvolvimento da consciência fonológica do educando deve ser conduzido sistematicamente.

5 METODOLOGIA

Este trabalho surgiu da inquietação com textos de alunos de 6º ano do Ensino Fundamental que apresentavam problemas de ortografia que interferiam na produção dos sentidos do texto. Dessa inquietação, formulou-se um problema, pois não há pesquisa sem que haja um problema a ser investigado.

Segundo Heerdt e Leonel (2007, p. 61), a pesquisa “é um processo de investigação que se interessa em descobrir as relações existentes entre os aspectos que envolvem fatos, fenômenos, situações ou coisas”. Assim, surgiu o interesse em descobrir as relações entre o problema do apagamento do rótico verificado nas produções dos alunos e os fenômenos que se imbricam nesse processo.

5.1 Caracterização da Pesquisa

Com o intuito de responder a questão que norteará esta pesquisa, optou-se pela pesquisa aplicada que, segundo Gil (2017, p. 26), “objetiva gerar conhecimentos para aplicações e práticas dirigidas à solução de problemas específicos”, já que esta investigação pressupõe a elaboração de uma proposta de intervenção a ser aplicada posteriormente.

Quanto à abordagem do problema, a pesquisa é quali-quantitativa que se ocupa da investigação a partir da produção de significados, dos motivos, das aspirações, segundo Minayo (2009), associando a dados quantitativos que corroborem os dados qualitativos. Procurou-se investigar as motivações e contextos em que o apagamento do rótico acontece nos textos dos alunos, aliados às quantificações desses dados, estabelecendo, assim, uma relação entre o sujeito e o mundo.

Quanto ao ponto de vista dos objetivos, a pesquisa configura-se como explicativa, já que procura “identificar os fatores que determinam os fenômenos” (GIL, 2017, p. 27), ou seja, centra-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais, está relacionada a um levantamento de dados sobre as motivações de um grupo, preocupada em entender e interpretar determinados comportamentos, opiniões e expectativas dos indivíduos de uma população. Trata-se da análise de textos de alunos, permitindo uma perspectiva interativa entre aluno e aluno, aluno e professor, objetivando a busca e possíveis soluções para o problema a ser

estudado. Além de uma pesquisa bibliográfica em que os teóricos que versam sobre o assunto foram consultados.

5.2 Campo e Sujeitos da Pesquisa

A presente pesquisa realizou-se em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, no turno matutino de uma escola pública da rede municipal de Teresina, no Piauí, no bairro Vale Quem Tem. O conjunto habitacional onde a escola se localiza é considerado de classe média e conta com uma creche, duas escolas de ensino fundamental (uma atende o primeiro ciclo, a outra, o segundo ciclo), igrejas e vários comércios; faz parte de um bairro com mais de vinte mil habitantes, estando 26,8% desse total na faixa etária de 0 a 14 anos (Censo IBGE 2018)⁵.

A escola, fundada em 1994, funciona atualmente com turmas do Ensino Fundamental II nos turnos matutino e vespertino, de forma integral e com turmas de Educação de Jovens e Adultos – EJA no turno noturno. A escola atendeu crianças de todo o ensino fundamental (1º ao 9º ano) até 2016, passando a trabalhar apenas com o segundo ciclo desta etapa da educação básica em 2017, quando atendia aproximadamente 789 alunos, em 25 turmas, com 42 professores, 06 gestores e 12 profissionais administrativos.

Em 2018 iniciou suas atividades como escola de tempo integral, permanecendo com os alunos das 7h30 da manhã até as 16h30 da tarde, perfazendo um total de 9 horas de permanência na escola, alternando atividades de aula, atividades recreativas como dança, música, teatro e atividades esportivas. Nesse ano, constituiu um quadro de 46 professores, 05 gestores, 06 profissionais administrativos, 05 merendeiras, 06 zeladores e 02 vigias para assistir 632 alunos distribuídos em 482 alunos no diurno, alocados em 14 turmas; e 150 discentes em 06 turmas no noturno, na modalidade EJA.

Conta com uma estrutura física de 1.200 m², com 15 salas de aula, 1 secretaria, 1 diretoria, 1 sala de professores, 1 sala de vídeo, 1 biblioteca, 1 quadra poliesportiva coberta, cantina, refeitório, laboratório de ciências e laboratório de matemática e 1 sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional

⁵ <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pi/teresina.html?>

Especializado, esta última responsável por atender alunos da escola e de 05 escolas próximas.

A escola é mantida com recursos financeiros provenientes de Fundo Rotativo, Programa Dinheiro Direto na Escola, PDDE Mais Educação, Escola Sustentável e Escola Aberta.

A instituição é avaliada pelo Ministério da Educação - MEC - com índice de 6,1 no último cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB⁶, no ano de 2017, ficando um pouco acima da meta estipulada pelo MEC e demonstrando um crescimento no seu desempenho em relação a anos anteriores (5,5 em 2015 e 4,7 em 2013).

A turma é composta por 37 alunos na faixa etária de 10 a 12 anos de idade provenientes do próprio bairro ou bairros adjacentes, sendo 18 do sexo masculino e 19 do sexo feminino. Participaram desta pesquisa 36 alunos frequentes no dia da aplicação da atividade de coleta, perfazendo um total de 36 produções espontâneas. Todas as produções foram contempladas no processo de análise dos dados, não havendo descarte, haja vista que em todas elas o R em posição de coda se apresentava ora como realização, ora como zero fonético.

Por questões éticas, para preservar a identidade dos alunos, de modo a evitar constrangimento ao relacionar erro ortográfico ao nome do estudante, os sujeitos da pesquisa foram codificados, passando a ser denominados pela letra A seguida de numeração de 1 a 36, seguindo a ordem que os textos foram entregues ao professor pesquisador, como A1, A2...A36.

5.3 Procedimentos de Pesquisa

A atividade realizada durante a pesquisa foi elaborada de forma a contemplar as orientações de Morais (2010), seus princípios que direcionam o trabalho com ortografia em sala de aula.

A coleta de dados deu-se por meio de produções textuais espontâneas escritas de alunos envolvidos na pesquisa. Segue-se a análise dos textos espontâneos, o levantamento dos casos de apagamento encontrados nesses textos, a análise das ocorrências do apagamento do rótico na configuração dos sentidos do

⁶ <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

texto e, por fim, a elaboração de uma proposta de intervenção que contemple a análise reflexiva sobre o problema em questão.

Quadro 09: Etapas e procedimentos da pesquisa

ETAPAS DA PESQUISA	PROCEDIMENTOS DA PESQUISA
1ª etapa	Produção de textos espontâneos por alunos.
2ª etapa	Análise dos textos espontâneos.
3ª etapa	Levantamento dos casos de apagamento do rótico nos textos espontâneos dos alunos.
4ª etapa	Descrição e análise das ocorrências do apagamento do rótico na configuração dos sentidos do texto.
5ª etapa	Elaboração de proposta de intervenção.

Fonte: Pesquisa direta

5.3.1 Coleta de Dados

Optou-se pela produção escrita espontânea dos alunos por acreditar que as questões ortográficas apresentam-se quando as crianças escrevem, reescrevem, leem, ou seja, em todas as situações envolvendo textos. Morais (2010, p. 80) assevera que “a reflexão sobre a ortografia não pode ficar confinada só aos momentos de ‘atividades de ortografia’”. Defende, ainda, que, na produção espontânea, os discentes utilizam todas as palavras de que necessitam para veicular os significados pretendidos, não importando se tais palavras são fáceis ou difíceis, frequentes ou raras. Também declara que as situações de escrita espontânea são instrumentos produtivos para se fomentar a dúvida ortográfica e estimular os alunos a assumir uma postura de revisão de seus textos escritos.

A atividade de coleta, apêndice A, fora desenvolvida pelo professor pesquisador no segundo semestre de 2018, mais precisamente em agosto, após o reinício do período letivo, depois de retomadas de conteúdos discutidos no primeiro semestre como forma de revisão de tais conteúdos.

O professor pesquisador explicou aos alunos que se tratava de uma pesquisa, explicando o objetivo geral dela, sem adentrar em detalhes para não interferir no processo de produção, o que poderia repercutir nos resultados. Posteriormente, o professor pesquisador distribuiu as atividades fotocopiadas para os alunos e seguiu com a leitura do texto motivador, retirado do blog www.diariodeemy.blogspot.com, no qual a autora aborda como tema o horário de dormir, fazendo um desabafo sobre como ela vivencia esse fato em casa. A motivação para a escrita veio em seguida com perguntas orais sobre como se dá a relação dos alunos pesquisados com horários para dormir em suas próprias vidas. Prosseguiu-se com a leitura do comando da atividade.

Tal atividade consistia na produção escrita da página de um diário pessoal em que o discente opinasse sobre a existência ou não de um horário estipulado pela família para ele dormir.

5.3.2 Observação e Análise dos Dados

Ao caracterizar a pesquisa como um estudo de cunho descritivo, de natureza explicativa, era preciso se observar os dados para, então, categorizá-los de maneira a se entender seus comportamentos. À vista disso, passou-se à análise dos textos espontâneos escritos pelos alunos com o fito de separá-los em dois grandes grupos, os que apresentavam o apagamento do R em coda silábica e os que não apresentavam o referido fenômeno, mantendo o R em coda silábica. O objetivo aqui era verificar a frequência com que o cancelamento do segmento se apresentava nos textos dos alunos de modo a justificar a pesquisa em questão.

Num momento posterior, elegeram-se as variáveis para a categorização dos casos em que o fenômeno do cancelamento do R ocorria. Nessa escolha, as variáveis selecionadas deram-se a partir de pesquisas anteriores nas quais aquelas mostravam relevância para o entendimento do processo fonológico em observação. Para o estudo aqui proposto, foram elencadas variáveis linguísticas e extralinguísticas reguladoras do fenômeno variável, condicionando-o positiva ou negativamente.

Entre as variáveis linguísticas foram selecionadas a classe morfológica, já outrora mencionada em trabalhos como Oliveira (1983), Callou, Morais e Leite

(1996, 1998), Oliveira (2001), Monaretto (2002), Ribeiro (2013), Cutrim Netto (2015), Sene e Orange (2017); extensão do vocábulo, citada nas pesquisas de Callou, Morais e Leite (1998), Oliveira (2001), Costa (2010), Ribeiro (2013), Sene e Orange (2017); contexto precedente, referido nos estudos de Costa (2010), Ribeiro (2013), Cutrim Netto (2015), Sene e Orange (2017); e contexto subsequente, aludido nos trabalhos de Oliveira (1983), Callou, Morais e Leite (1996), Oliveira (2001), Carvalho (2009), Ribeiro (2013), Cutrim Netto (2015). Entre as variáveis extralinguísticas, observou-se apenas o sexo dos alunos, apontado nos estudos de Costa (2010).

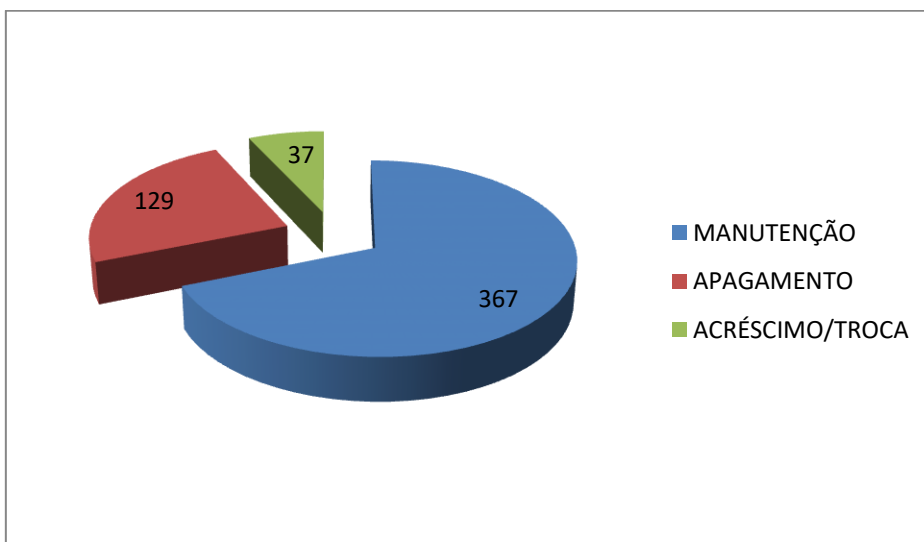
6 ANÁLISE LINGÜÍSTICA DOS DADOS

Neste capítulo, apresentam-se os resultados obtidos a partir das ocorrências observadas nos textos dos alunos, com o fito de verificar o apagamento dos róticos em posição de coda silábica. Inicialmente, buscou-se a frequência das ocorrências encontradas, agrupando-as em três grupos: manutenção, apagamento e acréscimo/troca. Em seguida, procedeu-se a análise a partir das variáveis linguísticas (classe morfológica, extensão do vocábulo, contexto precedente e contexto subsequente) e extralinguísticas (sexo).

6.1 Manutenção X Apagamento

Na busca pela frequência das ocorrências do R em coda silábica, os 36 textos foram analisados, chegando-se a um total de 533 ocorrências, nas quais 68,85% foi preservado o R em posição de coda, correspondendo a um total de 367 ocorrências com manutenção desse segmento; 24,2% de cancelamento do rótico, equivalente a 129 ocorrências. Interessante mencionar aqui, também, o aparecimento de casos em que o R sofria uma troca ou acréscimo na palavra, 6,95% das ocorrências encontradas (viver por vive, dormimo por dormir). O gráfico 01 demonstra esses resultados de forma simplificada.

Gráfico 01: Manutenção, apagamento e acréscimo/troca das ocorrências dos Róticos em coda silábica.



Fonte: Pesquisa direta.

Os dados demonstram que, embora menor que a manutenção do segmento, o apagamento do R é um fenômeno produtivo nos textos de alunos do sexto ano do EF, constituindo uma média de 3,58 das ocorrências por aluno nos textos analisados. Somando-se o apagamento aos casos de acréscimo/troca, um total de 166 desvios relacionados ao emprego dos róticos, perfazendo uma média de 4,61 desvios por aluno. A Tabela 01 mostra o quantitativo das ocorrências usadas para se chegar a essas médias.

Tabela 01: Ocorrências do R em coda silábica nos textos dos alunos

Dados	Manutenção	Apagamento	Acréscimo/troca	Total
Ocorrências	367	129	37	533
Percentual %	68,85	24,2	6,95	100

Fonte: Pesquisa direta.

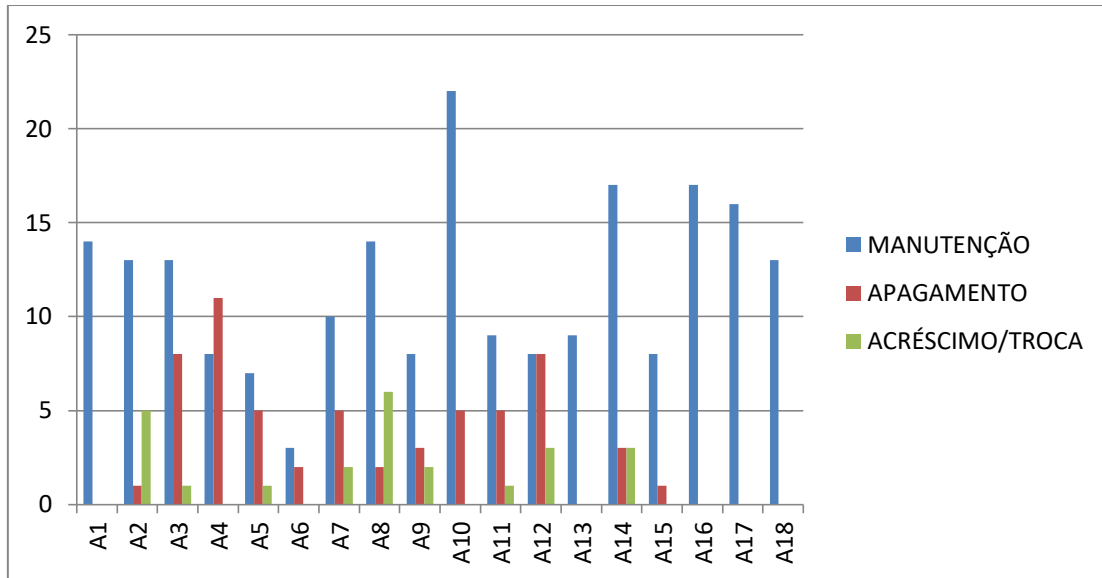
Exemplos de rótico em coda silábica podem ser observados nos textos dos alunos, ora sendo preservado, ora sendo apagado, ora sendo trocado ou acrescentado, como em:

- a. Minha mãe é aquele tepe de mãe que é **superprotetora**, que sempre **quer a melhor** para mim e meus **irmãos**. (A1)
- b. (...) e mesmo assim si eu me **acorda** tarde... (A10)
- c. eae meu diário meus país nunc a deram um horário pra mim eu para dormim... (A9)
- d. (...) só porque ela **viver** dizendo ... (A2)

O fruto dessa análise vai ao encontro de outras pesquisas, como a de Cavalho (2009), ao estudar o rótico na fala piauiense, que apontam o zero fonético com 22,2% das realizações; e a de Torres e Oliveira (2015), ao estudar a influência da oralidade na escrita de alunos de Feira de Santana – BA, que indica 22% de apagamento. Contrária, no entanto, o trabalho de Sene e Orange (2017), no qual o índice de apagamento é de 70,95% das ocorrências nas escritas dos alunos de Uberaba - MG.

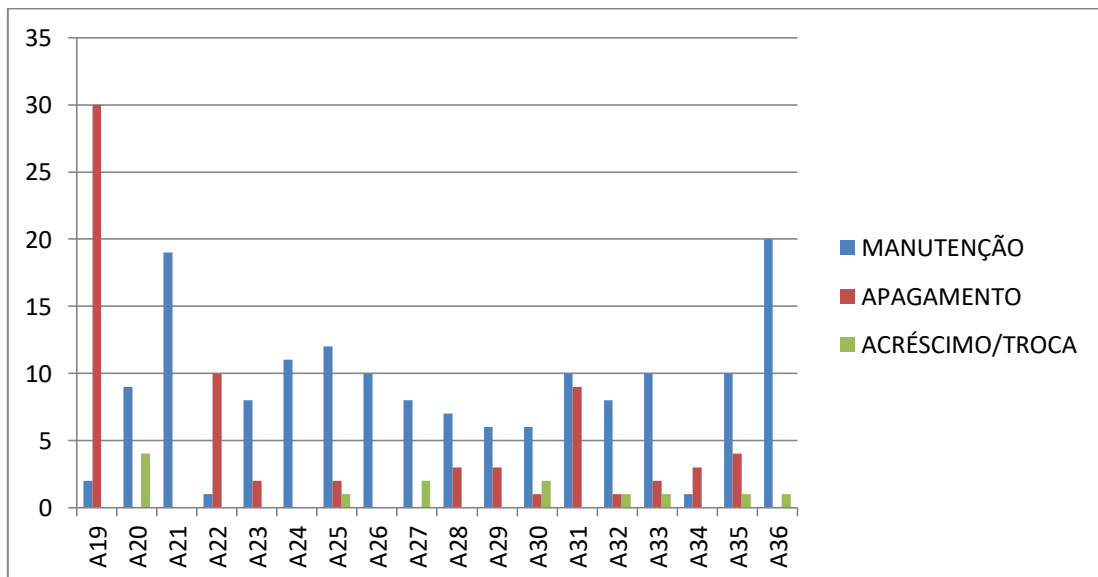
Os gráficos 02 e 03 mostram o comportamento do cancelamento do rótico por aluno.

Gráfico 02: Cancelamento do rótico por aluno: A1 a A18.



Fonte: Pesquisa direta.

Gráfico 03: Cancelamento do rótico por aluno: A19 a A36.



Fonte: Pesquisa direta.

Observando os dados individualmente, pode-se perceber que apenas 11 alunos não apagaram o rótico na posição de coda, dos quais 08 não cometeram nenhum desvio em relação à escrita do R, ou seja, 8,33% dos alunos não apagaram o rótico, mas cometeram algum desvio em relação a ele, seja o acréscimo indevido ou a troca dele por outra letra.

6.2 Variáveis Linguísticas

O rol de variáveis independentes constitui um conjunto de fatores que podem sugerir um dado fenômeno em variação (Ribeiro, 2013). As variáveis linguísticas, pois, fazem parte desse grupo e integram os fatores internos, cujas características podem ser explicadas pela língua. Isto posto, para descrever os mecanismos internos de cancelamento do rótico em posição de coda, tomaram-se as variáveis de classe morfológica, extensão do vocábulo, contexto precedente e contexto subsequente.

6.2.1 Classe Morfológica

Resultados de pesquisas anteriores revelaram ser a classe morfológica muito frequente no cotejo dos dados quando se trata da queda do R, tanto em trabalhos que versavam sobre a oralidade quanto naqueles que se fixavam sobre a relação entre a fala e a escrita. Callou, Morais e Leite (1996), Costa (2010), Ribeiro (2013), Cutrim Netto (2015) apontam a classe morfológica como elemento favorecedor do apagamento do R, principalmente a classe dos verbos no infinitivo.

A Tabela 02 mostra os dados coletados nesta pesquisa acerca dos róticos em coda silábica, levando em consideração a classe morfológica. A classificação, neste trabalho, deu-se inicialmente em dois grupos, verbos e não verbos, e posteriormente, este último grupo foi separado por classes gramaticais.

- I. Verbos:
 - (...) depois eu vou **banho** e vou **dumi**. (A31)
 - (...) eu demoro paro eu me **arrumo** paro escola... (A33)
- II. Não verbos:
 - a. Substantivos:
 - (...) minha mãe não dar **odem**... (A12)
 - b. Adjetivos:
 - Meu **passeiro** diário... (A19)
 - c. Advérbios:
 - (...) então eu acordo **devagazinho** ... (A2)
 - d. Conjunções:
 - (...) **poque** ele asite ate a hora que ele quise. (A19)

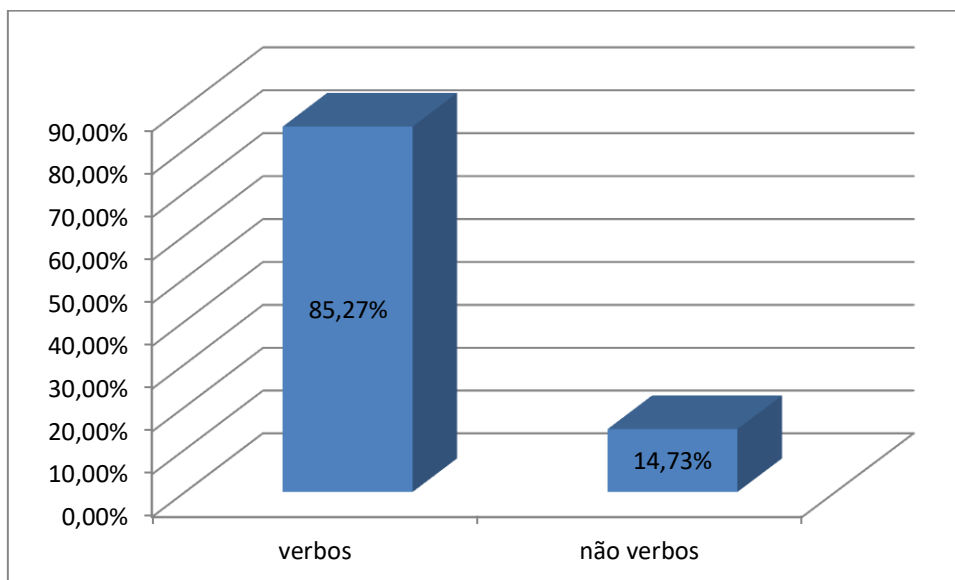
Tabela 02: Apagamento do rótico por classe morfológica

Classe Morfológica		Posição da Coda		Total	
		Interna	Externa		
Verbos		17	93	110	
Não Verbos	Substantivos	06	02	08	19
	Adjetivos	04	-	04	
	Advérbios	04	-	04	
	Conjunções	02	01	03	
Total		33	96	129	

Fonte: Pesquisa direta.

Percebe-se, pois, que os dados da presente pesquisa corroboram os resultados das outras pesquisas antes mencionadas. Aponta-se, na tabela 03, uma maioria inquestionável de verbos nos quais o apagamento do rótico ocorreu em detrimento dos não verbos, 110 e 19 respectivamente. No segundo grupo, a considerar as classes de palavras dissociadas, verifica-se uma relação ainda menor, o que justifica o não detimento sobre cada uma delas. O gráfico 04 visualiza melhor a discrepância entre esses dados, na forma de percentuais.

Gráfico 04: Apagamento do R por classe morfológica (%)



Fonte: Pesquisa direta.

Levando em consideração a posição da coda, se medial ou final, esta última mostra-se com um favorecimento maior à queda da consoante, 74,42% das ocorrências, como também já mencionado em pesquisas anteriores, referidas tanto à fala quanto à escrita.

Comportamentos diversos são indicados quando se associa a posição da coda e a classe morfológica. Entre os verbos, em coda externa, 84,55% dos R foram apagados; já entre os não verbos, a fatia maior dos cancelamentos deu-se em coda interna, 84,21% deste grupo.

6.2.2 Extensão do Vocábulo

Esse grupo de fatores, o número de sílabas, também é apontado por pesquisas anteriores, tais como Callou, Moraes e Leite (1996), Ribeiro (2013), Cutrim Netto (2015), Torres e Oliveira (2015), Sene e Orange (2017) como favorecedor do apagamento do R. Dessa forma, tomou-se a variável extensão do vocábulo para a reflexão sobre os dados desta pesquisa, como segue alguns exemplos:

a. Monossílabos:

(...) eu tinha vou tade de **te** um despetado. (A19)

Oi amigo de confiança **que** dizer franque... (A10)

b. Dissílabos:

(...) mais como eu tenho um sono muito **fote**... (A12)

(...) e vou **dorme** tem vezes que eu vou tarde... (A7)

c. Trissílabos:

(...) As vezes a minha mãe da uma reclamadinha para eu **começa** a durme... (A4)

(...) eu chego em casa vou **assite** a televisão... (A5)

d. Polissílabos:

(...) sepre **acodava** na hora... (A19)

(...) Ele deveria com pra um **despetado** para mi... (A19)

No que tange a essa variável, constatou-se o seguinte: ao se tomar o percentual de ocorrências em relação ao total de apagamentos do R, os vocábulos

dissílabos demonstram uma frequência maior (73,64%), seguidos dos trissílabos (16,28%), dos polissílabos (6,98%) e dos monossílabos (3,1%).

Mas, ao se considerar o percentual em relação ao total de ocorrências em cada classificação por número de sílabas, os resultados convergem no sentido de pesquisas anteriores, considerando os vocábulos mais extensos mais propensos ao cancelamento do segmento consonantal em estudo. Os polissílabos chegam a 40,91% das ocorrências e os monossílabos apresentam a menor taxa com 12,9%, como mostra a Tabela 03, a seguir.

Tabela 03: Apagamento do R e número de sílabas

Extensão do vocábulo	Total	Manutenção	Apagamento	Percentual %
Monossílabo	31	27	04	12,9
Dissílabo	326	231	95	29,14
Trissílabo	117	96	21	17,95
Polissílabo	22	13	09	40,91
Total	496	367	129	--

Fonte: Pesquisa direta.

Assim, nesta pesquisa, os dados confirmam a hipótese que a extensão do vocábulo é ambiente favorecedor do apagamento do R, mas indica que a maior incidência dá-se em vocábulos dissílabos, talvez influenciado pelo próprio tema abordado na produção escrita para a coleta dos dados, a página de um diário com a opinião sobre o horário de dormir estipulado pela família, uma vez que esse verbo aparece com uma frequência bastante significativa.

Contudo, ao se verificar os apagamentos em relação ao total de ocorrências por extensão do vocábulo, os polissílabos são os que apresentam maior percentual de frequência, corroborando os resultados de pesquisas como Torres e Oliveira (2015); Sene e Orange (2017).

6.2.3 Contexto Precedente

Interessa, nesse momento da pesquisa, verificar como se comporta o rótico diante da vogal núcleo da sílaba. Algumas pesquisas anteriores apontavam o núcleo

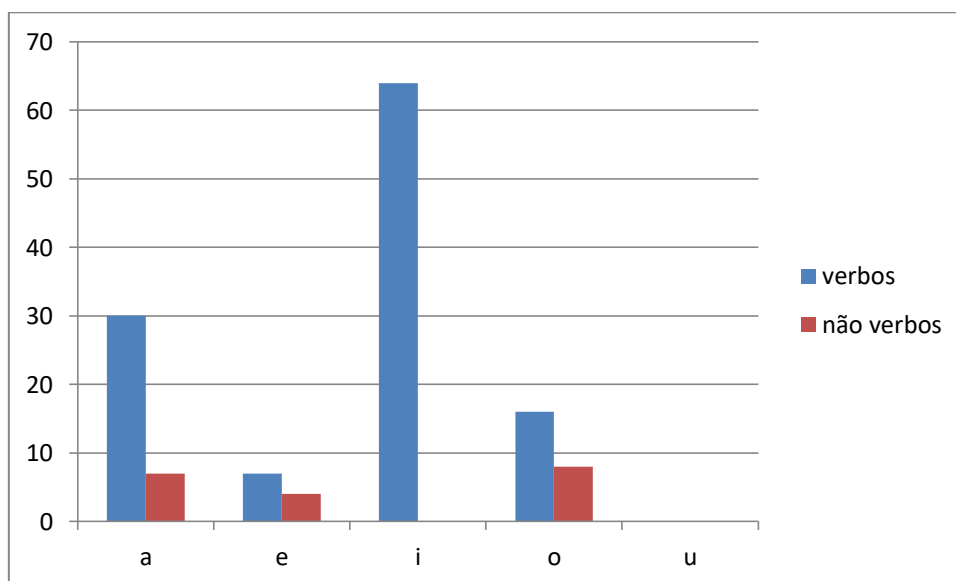
silábico como um ambiente favorecedor do cancelamento do R. Ribeiro (2013) destaca a vogal alta anterior não-arredondada como a mais produtiva nesse fenômeno.

A esse respeito, Cutrim Netto (2015) aponta o Princípio de Contraste como justificativa para o apagamento do R em coda verbal externa. Defende o autor que

Segundo esse princípio, 'numa linha melódica qualquer para pertencerem a uma mesma unidade hierárquica dois autosegmentos adjacentes 'a' e 'b' devem fazer contraste, sendo estes contrastes medidos por parâmetros particulares a cada língua', conforme Alvarenga e Oliveira (1997, p. 134). Leia-se que, para estar numa mesma sílaba, deve haver distinção de traços entre os segmentos de onset e rima, de núcleo e coda. Assim, *va* (-sonoro, +sonoro), *dã* (-nasal, +nasal), ou *be* (-sonoro, +sonoro) seriam sílabas com maior estabilidade estrutural; mas *ur* (+sonoro, +sonoro) ou *ir* (+sonoro, +sonoro) seriam sílabas com pontos de instabilidade estrutural (CUTRIM NETTO, 2015, p. 62).

Por se tratar de um estudo sobre a escrita de alunos, considerar-se-á, apenas, 5 vogais representativas graficamente dos 7 segmentos vocálicos existentes no português falado brasileiro: a, e, i, o, u. É preciso mencionar, também, que não foram encontrados casos de apagamento do R com a vogal alta posterior arredondada (u) nesta investigação, tal como se observa no gráfico 05.

Gráfico 05: Apagamento do R por contexto precedente



Fonte: Pesquisa direta.

Alguns exemplos podem ilustrar o comportamento do rótico, diante dessa variável:

- a. Vogal baixa central (a):
 - (...) Falo **paceiro** (A29)
 - (...) Quando eu chego da escola tomar banho vou **lanchar**... (A5)
- b. Vogal média anterior não-arredondada (e):
 - (...) pra minha mãe não me **bate** mais. (A11)
 - (...) se eu não **estive** ela fica brigando... (A12)
- c. Vogal média posterior arredondada (o):
 - (...) Muitas mães ou pais tem mania de dizer pro filho **donir** cedo. (A8)
 - (...) E não **cocodo** com horário ... (A22)
- d. Vogal alta anterior não-arredondada (i):
 - Sempre quando eu vou **durmi**... (A23)
 - (...) eu só fasso **cai** na cama... (A32)

O cotejo dessa variável revela que a vogal alta anterior não-arredondada é responsável pelo maior número das ocorrências de apagamento do rótico em coda silábica, seguida da central baixa, da média posterior arredondada e da média anterior não-arredondada, respectivamente. Faz-se necessário mencionar que, precedidos pelo segmento vocálico *i*, todos os apagamentos se deram em coda externa de verbos. Nos casos em que o contexto era a vogal baixa central, nos verbos, por exemplo, o apagamento se deu, também, em coda externa, ao passo que nos não verbos, em coda interna. O único segmento que apresentou apagamento do R tanto em coda externa quanto interna de verbos e não verbos foi a vogal “e”.

Uma explicação para o fato de a vogal “i”, como contexto precedente, ser mais favorável ao apagamento pode ser encontrado em Cutrim Netto. Na visão do autor,

é possível afirmar ser a vogal /i/, dentre as que formam as terminações do infinitivo verbal em português, a que possui mais traços em comum com o /R/: mais soante, mais vocálico, mais alto, e menos arredondado. Partindo dessas informações, e licito, por exemplo, investigar se os verbos da terceira conjugação estão mais propensos ao apagamento do R em coda externa (Cutrim Netto, 2015, p. 61).

Não se descarta, aqui, o fato de o tema do texto para a coleta de dados conter o verbo “dormir”, ter influenciado na frequência muito superior da presença dessa palavra nos textos produzidos para esta pesquisa. Mas, é fato que os

resultados a este respeito convergem com pesquisas anteriores como Ribeiro (2013) e Cutrim Netto (2015).

A Tabela 04 demonstra os detalhes dos resultados desta pesquisa sobre o contexto precedente favorecedor do cancelamento do R em coda silábica.

Tabela 04: Cancelamento do R e contexto precedente

Contexto	Verbos			Não verbos			Total
	Coda interna	Coda externa	Total	Coda interna	Coda externa	Total	
A	-	30	30	07	-	07	37
E	01	06	07	03	01	04	11
I	-	57	57	-	-	-	57
O	16	-	16	06	02	08	24
U	-	-	-	-	-	-	00
Total	17	93	110	16	03	19	129

Fonte: Pesquisa direta.

6.2.4 Contexto Subsequente

O ambiente agora em estudo é o segmento posterior à ocorrência do fenômeno analisado, o apagamento do rótico em coda silábica. Estudos como Callou, Moares e Leite (1996), Carvalho (2009), Ribeiro (2013), Cutrim Netto (2015), Torres e Oliveira (2015) apontam essa variável como produtiva na investigação do cancelamento do R, tanto na fala quanto na escrita.

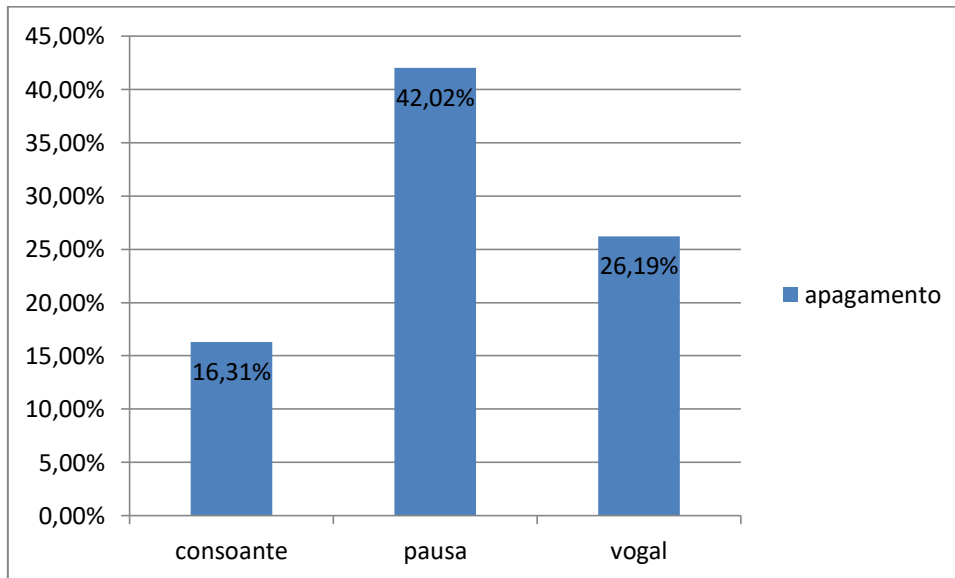
Neste trabalho, os contextos analisados são de consoante, pausa e vogal.

A pesquisa de Ribeiro (2013), que também trata da influência da oralidade sobre a escrita, aponta a pausa como elemento que mais favorece o apagamento do rótico. No estudo de Torres e Oliveira (2015), os segmentos subsequentes desvozeados evidenciaram uma maior frequência do apagamento do rótico; desconsiderando, contudo, a vogal como contexto subsequente, entendendo que nesse contexto o /R/ deixa de ser uma plosiva⁷.

⁷ “Consoante produzida com a interrupção completa da passagem de ar pelo trato vocal. Agrupa as consoantes oclusivas (Silva, 2015, p. 175).”

Os dados desta pesquisa demonstram os resultados apontados no gráfico 06, a seguir.

Gráfico 06: Apagamento do rótico por contexto subsequente



Fonte: Pesquisa direta.

Embora o número de ocorrências do rótico seja maior com uma consoante na posição posterior (quase 7 vezes maior), a pausa mostra-se com uma frequência maior de apagamentos em relação ao total de ocorrências dela, ratificando os resultados da pesquisa de Ribeiro (2013). Segue o contexto da vogal como segundo maior favorecedor do apagamento e, por último, a consoante. Alguns exemplos ilustram esse contexto:

a. Consoante:

(...) em casa eu só faco me **deita** na cama... (A14)

(...) eu vou **toma** banho e **aciste** televisão... (A14)

b. Pausa:

(...) porque minha irmã e os meus pais vão **acorda**. (A2)

(...) depois eu vou banho e vou **dormi**. (A31)

c. Vogal:

(...) pode **deixa** eu posso durme... (A4)

(...) Pois o indicado para mim **dormi** é... (A34)

6.3 Variáveis Extralinguísticas

As variáveis de cunho social são, para Costa (2010), consideradas importantes por apresentar influência na realização de diversos fenômenos linguísticos, essencialmente os fonológicos. A variável social utilizada neste trabalho foi o sexo, que tem sido utilizada comumente em outras pesquisas já realizadas com objetivos similares. O objetivo, aqui, é verificar se essa variável mostra-se produtiva no apagamento do R em textos de alunos do sexto ano do EF.

A esse respeito, Carvalho destaca que:

a maioria das pesquisas aponta as mulheres como conservadoras e que preservam mais a variedade de prestígio, enquanto os homens são mais afeitos a mudanças, portanto usam mais as formas estigmatizadas (não-padrão) em situações estáveis. [...] em relação à mudança, as mulheres utilizam a forma nova mais do que os homens, que têm se revelado mais conservadores, nesse aspecto (CARVALHO, 2009, p. 140).

A pesquisa contou com 18 alunos do sexo masculino e 18 do sexo feminino, totalizando 36 alunos pesquisados. Desse total, 11 discentes do sexo masculino e 14 do sexo feminino não realizaram o rótico em coda silábica. Paradoxalmente, ao se considerar o número de ocorrências, a situação se inverte, o maior número de lenição do rótico aparece entre os alunos do sexo masculino, 76 ocorrências, enquanto no sexo feminino, 53 ocorrências desse fenômeno são apresentadas.

A Tabela 05 demonstra esses dados em forma de ocorrências e percentuais para uma melhor visualização.

Tabela 05: Variação do rótico em relação ao sexo

	Manutenção		Apagamento		Acréscimo/troca	
	Ocorrências	Percentual %	Ocorrências	Percentual %	Ocorrências	Percentual %
Masculino	164	44,69	76	58,92	08	21,62
Feminino	203	55,31	53	41,08	29	78,38
Total	367	100,00	129	100,00	37	100,00

Fonte: Pesquisa direta.

É relevante mencionar a diferença observada quando se toma por critério o não cometimento de desvio ortográfico relacionado ao R: 6 do sexo masculino, 2 do

sexo feminino mantiveram o segmento em coda silábica em 100% das palavras utilizadas nos textos, contrariando, também, os percentuais de manutenção do rótico, os quais 55,31% são ocorrências em textos de meninas e 44,69% em textos de meninos.

Ao se isolar os casos de acréscimo/ troca do rótico, o sexo feminino, mais uma vez, aparece com um número maior de ocorrências em relação ao masculino, 29 e 08 respectivamente.

6.4 Proposta de Intervenção

Depois de analisar o fenômeno do apagamento do rótico em coda silábica nos textos escritos de alunos, precisa-se pensar em estratégias que possam contribuir para a diminuição de tal problema ortográfico. Nesse sentido, a efetivação de um bom ensino deve ser pautada em procedimentos metodológicos que sejam consoantes às necessidades do educando. Favorecer ao aluno o aprendizado das habilidades de leitura e escrita que, com o passar dos anos, possibilitarão a apropriação de novos conhecimentos deve ser meta essencial da escola.

A aplicação de propostas de intervenção, elaboradas com base em problemas de aprendizado demonstrados pelos alunos, subsidia o trabalho dos professores no alcance dos objetivos desejados.

No processo de ensino reflexivo da ortografia, tornam-se fundamentais atividades nas quais ofereçam aos educandos oportunidades de ver, falar, ler escrever e ouvir palavras a fim de que eles possam perceber as unidades que as constituem, deixando claro para o aluno que a linguagem oral e a linguagem escrita apresentam semelhanças, embora sejam sistemas distintos com características distintas. Garantindo, assim, a apropriação das convenções ortográficas da língua por meio da reflexão sobre o que está aprendendo.

As sugestões aqui apresentadas ao trabalho do professor têm como objetivo ampliar a consciência fonológica dos alunos por meio de atividades que propiciem a reflexão necessária quanto aos princípios gerativos da norma ortográfica das palavras, para que sejam capazes de elaborar, em um nível consciente, seus conhecimentos sobre as notações ortográficas da língua portuguesa do Brasil.

A presente proposta de intervenção tem como objetivo subsidiar o professor no enfrentamento do problema ortográfico de apagamento do –R em final de palavras por alunos dos 6º ano do Ensino Fundamental. Não se pretende aqui sanar o problema de forma definitiva, pois é apenas uma dentre várias propostas que podem e devem ser trazidas para a sala de aula de modo a fazer o aluno refletir sobre o problema em questão.

ATIVIDADE I

OBJETIVO: Grafar o –R em final dos verbos no infinitivo;

RESULTADOS ESPERADOS: Ao final da atividade os alunos deverão:

- Perceber a diferença de sentido quando do uso ou não do –R em final de verbos.

Esta atividade deve ser desenvolvida ao final de uma sequência em que o professor focalize o trabalho com o gênero Diário Pessoal, trabalhando assim, as características do gênero, finalidade, leitura de textos diversos, produção de significados, condições de produção, linguagem empregada, interlocutores, etc.

É importante que o conteúdo gramatical verbos também já tenha sido alvo de discussões em aulas anteriores, já que grande parte dos apagamentos do rótico em coda silábica se dá no uso dessa categoria gramatical.

1. Leitura do texto:

Nesse momento inicial da sequência, o professor pode proceder à leitura do texto, ou pedir a um aluno que o faça, fazendo as devidas intervenções quando julgar necessário (pausas, entonações, leitura fluente de palavra ou expressão).

O objetivo da leitura é fazer os alunos perceberem a presença do rótico em coda silábica.

Passo fundo, 31 de outubro de 1997

Querido Diário,

Hoje já acordei com uma sensação estranha. Talvez por ser o “dia das bruxas”. Como habitual, fui à escola e logo pude entender que algo inusitado iria acontecer. Tivemos duas aulas vagas, pois o professor de geografia ficou doente.

Na sala de aula, a Ana e a Célia ficaram dando risadinhas e olhando pra mim. Depois veio o Hugo e me disse que eu tinha um chiclete no cabelo. A minha questão foi: Quem colocou ele ali? E porque ao invés de me falarem ficaram rindo da minha cara? Fiquei muito chateada com a atitude delas e de outras pessoas que passavam bilhete enquanto aproveitavam para olhar pra minha cabeça.

No recreio, não tive coragem de falar com elas e fiquei no meu canto, lendo a matéria de história e aproveitando para responder as questões que o prof. passou na aula passada. Quando cheguei em casa, almocei e fiquei enfiada no quarto o dia inteiro pensando que não quero mais voltar pra escola. Nem fome eu tive!

Nas questões 2, 3 e 4, o objetivo é retomar as características do gênero Diário Pessoal já estudado. O professor faz as perguntas e ouve as respostas dos alunos, promovendo uma discussão a respeito de cada visão defendida, apontando trechos do texto que comprovem suas opiniões.

2. O texto fala sobre fatos reais ou fictícios?

3. O narrador fala sobre fatos que aconteceram com ele ou com outra pessoa?

4. Existe algum trecho em que o narrador exponha algum sentimento? Qual?

Nas questões de 5 a 8, objetiva-se que o aluno perceba que na forma infinitiva o verbo apresenta o R no final da palavra.

Na execução dessa parte da tarefa, o professor pede para um aluno ler o comando da questão, estipula um tempo (cerca de 5 minutos) para a execução,

depois retoma cada questão, promovendo uma discussão a respeito do assunto, elucidando possíveis dúvidas dos alunos.

5. Verbos são palavras que exprimem *ação*, *estado* ou *fenômeno da natureza*. Existem verbos no texto? Sublinhe-os no texto.

6. O **infinitivo** é a forma original do verbo, tal como ele é encontrado nos dicionários, sem estar conjugado. Dentre os verbos apontados no texto, alguns foram usados no infinitivo. Quais?

7. O que caracteriza o uso desses verbos na sua forma de infinitivo?

8. Agora ponha esses outros verbos do texto na sua forma de infinitivo.

Verbos		Infinitivo
Grupo I	Acordei	
	Passavam	
	Cheguei	
	Ficou	
	Aproveitavam	
Grupo II	Tivemos	
	Lendo	
	Pude	
	Respondi	
Grupo III	Fui	
	Veio	
	Rindo	

	Saíram	
	Sorriu	

9. O que as palavras de cada grupo têm em comum?

Grupo I:

Grupo II:

Grupo III:

ATIVIDADE II

OBJETIVO: distinguir a posição da sílaba tônica das palavras com R em coda final das que não apresentam o R em coda final e o sentido dessas palavras em frases.

RESULTADOS ESPERADOS:

- Utilizar os verbos no infinitivo de maneira adequada;
- Fazer a diferença entre o infinitivo e o presente do indicativo (3ª pessoa do singular, nos verbos de primeira e segunda conjugação); e entre o infinitivo e o pretérito perfeito do indicativo (3ª pessoa do singular, nos verbos de terceira conjugação).

Nas questões 1, 2 e 3, o objetivo é que o aluno perceba que existe diferença de sentido entre o uso do verbo em sua forma infinitiva (com R final) e a forma sem o morfema de infinitivo.

É importante o professor reler o texto base da atividade anterior para prosseguir com a atividade II. O professor escreve o período analisado no quadro, escrevendo depois a forma sem os “erres” finais e pede aos alunos que façam a leitura das duas frases, chamando a atenção para a pronúncia das palavras que sofreram alteração na escrita.

1. No trecho a seguir, faça o que se pede:

“Como habitual, fui à escola e logo pude entender que algo inusitado iria acontecer.”

- a. Reescreva o período, retirando os “R” nos finais dos verbos.

- b. Após a alteração, houve mudança de sentido na frase?

- c. Existe outra forma de escrever essa frase, sem utilizar os infinitivos, mantendo o sentido? Qual?

- d. Na expressão “logo pude entender”, qual o tempo verbal empregado?

- e. Na expressão “algo inusitado iria acontecer”, qual o tempo verbal foi utilizado?

O objetivo das questões de 2 a 6 é fazer com que os alunos percebam as diferentes localizações das sílabas tônicas quando a palavra é ou não escrita com o R no final da palavra.

Sugere-se que o professor peça a leitura, em voz alta, individual, das palavras por dois ou três alunos diferentes. Depois, solicite uma leitura coletiva das palavras e, por fim, ele também proceda a leitura em voz alta das palavras junto aos alunos, fazendo-os perceber a mudança ou não da sílaba tônica.

2. Lei as palavras em voz alta:

Grupo I	Olhar	Olha
	Falar	Fala

	Voltar	Volta
Grupo II	Ser	Se
	Entender	Entende
	Responder	Responde
	Acontecer	Acontece
Grupo III	Sorrir	Sorri
	Assistir	Assisti
	Corrigir	Corrigi

3. Marque a sílaba mais forte em cada uma delas (pinte, circule, sublinhe).

4. A posição da sílaba mais forte em cada par é a mesma?

5. Em qual grupo não houve alteração da posição da sílaba tônica?

6. Empregue corretamente as formas verbais dos parênteses.

- a. A criança gosta de _____. (estuda/estudar)
- b. A criança _____ muito. (estuda/estudar)
- c. O garoto _____ quando tem sede. (bebe/beber)
- d. O garoto precisa _____ muita água. (bebe/beber)
- e. Eu _____ o bolo com meu amigo. (dividi/dividir)
- f. Eu vou _____ o bolo com meu amigo. (dividi/ dividir)

7. O discurso indireto é aquele em que o narrador conta os fatos sozinho, sem abrir espaço para os personagens falar. Já no discurso direto, o narrador conta os fatos, mas deixa que os personagens falem diretamente ao leitor. Observe o seguinte trecho do diário:

“Quando cheguei em casa, almocei e fiquei enfiada no quarto o dia inteiro pensando que não quero mais voltar para a escola. Nem fome eu tive!”

a. Esse trecho foi escrito em discurso direto ou indireto?

b. Transforme-o em discurso indireto.

c. Que mudanças foram observadas com os verbos cheguei, almocei e fiquei?

d. Houve alteração de sentido?

ATIVIDADE III

OBJETIVO: grafar adequadamente palavras (não verbos) com R em coda silábica.

RESULTADOS ESPERADOS:

- Perceber a presença do R em coda silábica em não verbos;
- Identificar a sílaba tônica em palavras (não verbos) com R em coda silábica;
- Perceber se há alteração de sentido quando da omissão do R em coda silábica.

Na questão 1, objetiva-se que o aluno perceba que há alteração de significado em algumas palavras escritas com R em coda silábica quando ele não é

grafado. O professor deve ler em voz alta com os alunos as palavras sugeridas e as palavras formadas com o acréscimo do rótico (se necessário, enfatizar bem o R na prolação). O uso do dicionário pode se fazer necessário na questão C. Assim, o trabalho com esse recurso pode ser mais um elemento para se esclarecer que o dicionário serve também para consulta quando tiver dúvida quanto à grafia de uma palavra.

1. Observe a escrita das palavras a seguir.

Copo – pato – fato – mote – cama

- a. Acrescente a elas um R no final da primeira sílaba.

- b. O que aconteceu com essas palavras?

- c. Associe agora as palavras aos seus significados.

Objeto usado para beber: _____.

Estrutura física de um organismo vivo: _____.

Animal bípede: _____.

Expulsão do feto do corpo da mãe: _____.

Acontecimento: _____.

Saciado: _____.

Interrupção da vida: _____.

Assunto ou tema: _____.

Objeto usado para descanso: _____.

Destino: _____.

Na questão 2, o objetivo é fazer com que os alunos percebam a carência do R nas palavras, associando sua grafia correta aos sons de sua pronúncia. As

palavras usadas aqui foram encontradas nas produções espontâneas dos alunos, objeto de coleta de dados desta pesquisa. Assim, o professor pode escolher palavras as quais ele tenha identificado essa ocorrência nos textos de seus alunos.

2. Em todas as palavras a seguir foram suprimidas uma letra em sua grafia. Descubra qual letra está faltando e reescreva as palavras, colocando a letra que falta.

Professo	Poque	Quato
Tade	Ceto	Jogado
Fote	Peto	Confotável
Despetado	Enfemeiro	Qualque

- a. Qual letra estava faltando nas palavras?

- b. Pronuncie todas as palavras em voz alta. Há diferença na pronúncia dessas palavras com e sem a letra omitida?

- c. Há diferença de significado entre as palavras completas e as que faltavam uma letra?

É importante salientar que todas as atividades aqui descritas são apenas propostas que visam um trabalho do desenvolvimento da consciência fonológica dos

alunos acerca do rótico em coda silábica. Cabe ao professor fazer as adequações necessárias a cada turma em que ela poderá ser utilizada.

7 CONCLUSÃO

O trabalho com a ortografia não é fácil e tem sido executado com tarefas, a maioria das vezes, repetitivas e descontextualizadas, como ditados de palavras, ditado de frases, palavras com lacunas para serem preenchidas, objetivando apenas a memorização, nas quais nem sempre o aluno consegue refletir sobre o fenômeno estudado.

Este estudo desenrolou-se com vistas a evidenciar o caráter sistemático e reflexivo do ensino de ortografia para se conseguir alcançar resultados mais eficazes nesta área. Para tanto, recorreu-se à pesquisa bibliográfica com o fito de entender como se processa a aquisição da linguagem escrita pelos alunos, a natureza dessa modalidade da língua e suas interrelações com a oralidade. A linguagem escrita é assimilada pelas crianças da mesma forma que a linguagem, em estágios; pressupõe-se uma natureza fonético-fonológica; e apresenta mais semelhanças do que diferenças com a oralidade.

A pesquisa debruçou-se sobre teóricos que versam sobre o ensino de ortografia, estudando sua natureza e o seu processo de ensino e aprendizagem. Constatou-se que a ortografia do Português é alfabética, de natureza fonológica, com memória etimológica. O seu aprendizado se dá em estágios que precisam ser considerados para um ensino sistemático e reflexivo que dê conta de suas regularidades e irregularidades.

Escolheu-se o fenômeno do apagamento do R em textos escritos de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II devido ao fato de o professor pesquisador está em contato com essa série e constatar uma frequência passível de investigação de tal evento. Dessa forma, precisava-se conhecer o que a literatura já havia dito sobre esse assunto. Trata-se de um processo fonológico de reestruturação silábica que pode ser explicado pela teoria da sílaba, por sofrer influência da fala, investigado, principalmente, à luz da variação linguística.

Optou-se por uma pesquisa aplicada, quantiquantitativa, explicativa para dar prosseguimento à investigação. Os sujeitos escolhidos foram discentes do 6º ano de uma escola pública municipal de Teresina e a coleta de dados se deu por meio de uma produção escrita espontânea do gênero diário íntimo, por permitir uma liberdade de escrita a esses sujeitos.

Na análise dos dados, observou-se que

1. os alunos mantêm mais que apagam o rótico em posição de coda, muito embora a frequência do apagamento seja significativa para o estudo em questão (24,2%);
2. em verbos, o apagamento mostra-se mais produtivo (85,27%) do que em não verbos, sendo mais comum na posição de coda externa;
3. os vocábulos polissílabos mostraram-se mais propensos ao cancelamento do rótico, indicando, contudo, que a frequência maior está nos dissílabos;
4. a vogal alta anterior não-arredondada apresentou-se como contexto precedente responsável pelo maior número de ocorrências do apagamento do R, geralmente em coda externa; e
5. as pausas são ambientes mais favorecedores do apagamento do R (42,02), quando se analisa o contexto subsequente, seguida das vogais e das consoantes;
6. o maior número de ocorrências de apagamentos se dá entre o sexo masculino (58,92%), entretanto, o sexo feminino aparece com frequência maior (14 meninas contra 11 meninos).

A proposta de intervenção apresentada toma como base o ensino de ortografia a partir do texto para provocar reflexões sobre a relação fonema-grafema, a tonicidade do vocábulo, a classe morfológica e as relações de sentido que o R em posição de coda pode oferecer na hora de produzir textos.

Nesse contexto, defende-se que é preciso um ensino sistemático e reflexivo da ortografia do português, o qual leve em consideração aspectos concernentes à consciência fonológica para um entendimento eficaz da relação fonema-grafema, fazendo diferenciação quanto às regularidades e irregularidades da linguagem escrita a fim de se chegar a tal objetivo.

Espera-se, pois, que o presente estudo contribua para o entendimento de que o desenvolvimento da consciência fonológica dos educandos é um passo importante para o trabalho da ortografia do português, oferecendo uma oportunidade de reflexão a respeito do assunto.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ubiratã Kickhofel. Teoria da Sílabla. In: HORA, Demerval da; MATZENAUER, Carmen Lúcia. **Fonologia, fonologias: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2017.

BAPTISTA, Maria Adriana Costa; VIANA, Fernanda Leopoldina Parente; BARBEIRO, Luís Felipe Tomás. **O ensino da escrita: dimensões gráfica e ortográfica**. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 2011.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 9 ed. São Paulo: Scipione, 1996.

CALLOU, Dinah; MORAES, João; LEITE, Yonne. Apagamento do R final no dialeto carioca: um estudo em tempo aparente e em tempo real. **Delta**. v. 14. Especial. São Paulo, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501998000300006. Acesso em 12 jun. 2018.

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. 35 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Gramática do português falado no Brasil: a construção da palavra fonológica**. v. II. São Paulo: Contexto, 2013.

CARVALHO, Lucirene da Silva. **Os róticos em posição de coda: uma análise acústica do falar piauiense**. 2009. 268f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

COLLISCHONN, Gisela. A sílaba em português. In: BISOL, Leda. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 4. ed. ver. e ampl. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

COUTINHO, Ismael de Lima. **Pontos de gramática histórica**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

CUTRIM NETTO, Marcelino Rodrigues. **O apagamento do R em final de verbos na escrita de alunos do sexto ano: design pedagógico e roteiro para um objeto de aprendizagem**. 2015. 191f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação, Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 2015.

DUTRA, Ester Nunes da Silva; PINTO, Marinazia Cordeiro. **O apagamento dos róticos em coda silábica na escrita dos alunos do ensino fundamental.** Disponível em : http://www.filologia.org.br/vi_sinefil/resumos/o_pagamento_dos_roticos_em_ESTER.pdf. Acesso em 15. Jun. 2018.

FARACO, Carlos Alberto. Ortografia e ensino. **Na ponta do lápis.** São Paulo, ano IX, n. 25, p. 32-35, mar. 2015.

_____. **Linguagem escrita e alfabetização.** São Paulo: Contexto, 2012.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha V.Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. **Oralidade e escrita:** perspectivas para o ensino de língua materna. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FÉLIX, Cecília Aparecida de Sousa. O processo de aquisição da língua escrita. **Revista Educação.** v. XI, n. 12, p. 103-118, nov. 2008. Disponível em: www.pgskroton.com.br/seer/index.php/educ/article/download/1924/1829. Acesso em: julho de 2017.

FIORIN, José Luiz. **Introdução à Linguística:** Objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2002.

FREITAS; Maria João; ALVES, Dina; COSTA, Teresa. **O conhecimento da língua:** desenvolver a consciência fonológica. Lisboa: Ministério da Educação, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GROLLA, Elaine; SILVA, Maria Cristina Figueredo. **Para conhecer Aquisição da Linguagem.** São Paulo: Contexto, 2014.

HEERDT, Mauri Luiz; LEONEL, Vilson. **Metodologia científica e da pesquisa.** 5. ed. ver. e atual. Palhoça: UnisulVirtual, 2007.

HORA, Demerval da. **Fonética e fonologia.** 2009. Portal virtual.ufpb.br. Acesso em mar. 2017.

HORA, Demerval da; MATZENAUER, Carmem Lúcia. **Fonologia, fonologias:** uma introdução. São Paulo: Contexto, 2017.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita:** uma perspectiva sociolinguística. 5 ed. São Paulo: Ática, 1995.

LEITE, Yonne; CALLOU, Dinah. **Como falam os brasileiros**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2002.

LOPES, Iveuta de Abreu. **Cenas de letramento social**. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MORAIS, Artur Gomes de. **O aprendizado da ortografia**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. v. I. São Paulo: Cortez, 2012.

NOGUEIRA, Silvana da Silva; SILVA, Priscila Cavalcante. **O processo de aquisição da língua escrita**. Santa Maria – Rio Grande do Sul: 2014. Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Modalidade_2datahora_25_05_2014_18_21_22_idinscrito_449_1fe05d4003b758754f391f52f0020681.pdf Acesso em julho de 2017.

NUNES, Maria Meyre Gomes. **Representações mentais de alunos de 6º ano acerca das propriedades ortográficas**. 2015. 193f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação, Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 2015.

OLIVEIRA, Demerval da Hora; MAGALHÃES, José Sueli. **Fonologia, variação e ensino**. Natal: EDUFRN, 2016.

POSSENTI, Sírio. **Aprender a escrever (re) escrevendo**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

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

SEARA, Izabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; LAZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. **Fonética e fonologia do português brasileiro.** São Paulo: Contexto, 2015.

SENE, Marcus Garcia de; ORANGES, Caio Santilli. Fala [Φ] e escreve [Φ]: variação do rótico em posição de coda na escrita escolar de Uberaba/MG. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 7, p. 165-181, jan./jun. 2017.

SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis de. **Ortografia na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Thaís Cristófar. **Dicionário de fonética e fonologia.** São Paulo: Contexto, 2015.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento.** 6 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

TELLES, João A. É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de língua. **Linguagem & Ensino.** v. 5. n. 2. p. 91-116. 2002.

VANOYE, Francis. **Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita.** 11 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VEGINI, Valdir. As realizações dos róticos no português brasileiro: um recorte fonostilístico. **Revista Virtual de Estudos em Linguagem.** Vol. 5, n. 9, ago. 2007. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_9_as_realizacoes_dos_roticos.pdf

APÊNDICES

Apêndice A



ESTADO DO PIAUÍ
 PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA – PMT
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMEC
 ESCOLA MUNICIPAL _____

ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE TEXTO

O texto a seguir é a página de um diário. Esse gênero textual é um tipo de texto pessoal que relata experiências, ideias, opiniões, desejos, sentimentos, acontecimentos e fatos cotidianos de quem escreve. Normalmente, utiliza-se de uma linguagem informal, despreocupada e familiar e, geralmente, tem como interlocutor o próprio diário. Leia o texto abaixo e veja o que essa garota pensa sobre o horário que estipulado pela mãe para ela dormir.

Querido diário,

Mamãe deu aquela ordem de novo: "Já pra cama, mocinha. Desliga a televisão!" Eu não concordo com essa mania dos pais de quererem comandar os horários dos filhos dormirem. Ela diz que é porque eu estudo cedo e, se for dormir tarde, posso perder a hora. Conversa de mãe!

Eu NUNCA cheguei atrasada na escola. Além disso, sou muito responsável e não é todo dia que eu quero dormir tarde. Mas minha mãe é dura na queda! Ela tem argumento pra tudo. Diz que quando eu durmo tarde acordo mal-humorada, tomo café correndo e acabo ficando com sono na escola. E tem mais: diz que toda criança tem necessidade de pelo menos oito horas de sono para recuperar o corpo e crescer. E ainda fala: "Dormir bem é bom para a memória!"

Queridíssimo diário, eu tenho culpa se passa um montão de programas legais depois das 10? Na minha opinião, os pais deveriam deixar os filhos se responsabilizarem mais pelas suas vidas. Seria bom se eles parassem de pensar que a gente é grande pra umas coisas e pequena para outras.

Boa noite!

Apêndice B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “O apagamento do R em posição de coda media e final de palavras por alunos de 6º ano de uma escola pública de Teresina”. Este estudo tem como tema o Ensino e a Aprendizagem da Ortografia, investiga o processo de apagamento do R em textos de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública municipal de Teresina. Por levantar e discutir questões de ensino, essa temática insere-se na linha de pesquisa “Teorias da Linguagem e Ensino” que faz parte da área de concentração “Linguagens e Letramento” do programa de Mestrado Profissional em Letras. Em outras palavras, busca entender por que o aluno não escreve a letra R quando este ocupa a posição final de uma sílaba ou em final de palavras.

A importância desse estudo se dá pela lógica de que um ensino sistematizado, que, paulatinamente, leve à reflexão sobre as diversas dificuldades da ortografia da língua portuguesa, contribuirá para criança se tornar uma melhor escritora e, assim, possa ler e produzir textos significativos. O atual ensino de língua portuguesa nas escolas privilegia o texto como unidade básica de construção do significado, pois entende que no texto o processo de comunicação se efetiva de forma concreta, como recomenda os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Daí a preocupação com os processos de leitura, interpretação e produção de textos pelos profissionais que se ocupam de tal ensino. Torna-se necessário entender que a aquisição da linguagem escrita dá-se de maneira gradativa e faz parte de um processo maior, a aquisição da linguagem, e contribui para o efetivo exercício da cidadania numa sociedade letrada. Entender, então, como se processa o mecanismo de elaboração da escrita dos alunos é fundamental para que se possa propor intervenções de maneira lógica e gradual para que se consiga mediar o processo de aquisição da linguagem escrita desse aluno para se tornar um efetivo usuário dela.

Dessa forma, como objetivo geral, procura-se investigar o apagamento do R em posição de coda medial e em final de palavras por alunos de 6º ano. Para a

execução desta pesquisa, adota-se como objetivos específicos: 1. Levantar ocorrências de apagamento do R nos textos espontâneos dos alunos de 6º ano; 2. Descrever as ocorrências encontradas; 3. Investigar as causas desse apagamento do R nos casos encontrados; 4. Elaborar proposta de intervenção que minimize a ocorrência do fenômeno do apagamento do R.

Para se chegar a esses objetivos, adotar-se-á uma pesquisa qualitativa, explicativa a ser realizada numa turma de 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Teresina-PI no decorrer ano letivo de 2018. A pesquisa contará com um universo de cerca de 37 alunos, com faixa etária de 10 a 12 anos do gênero masculino e feminino. As atividades a serem realizadas durante a pesquisa serão elaboradas de forma a contemplar as orientações de Moraes (2010), seus princípios que direcionam o trabalho com ortografia em sala de aula em conformidade com o modelo de redescrição representacional de Karmiloff-Smith (1992). A coleta de dados dar-se-á por meio de produções textuais espontâneas escritas de alunos envolvidos na pesquisa. Segue-se a análise dos textos espontâneos, o levantamento dos casos de apagamento encontrados nesses textos, a análise das ocorrências do apagamento do rótico na configuração dos sentidos do texto e, por fim, a elaboração de uma proposta de intervenção que contemple a análise reflexiva sobre o problema em questão. Serão incluídos na pesquisa os participantes que responderem a atividade de produção textual e excluídos os que responderem a atividade de forma ilegível. A abordagem dos participantes será, inicialmente, por meio da apresentação do Termo de Assentimento e, em seguida, por meio da aplicação da atividade diagnóstica, para os participantes que se disponibilizarem voluntariamente a participar da pesquisa.

Numa investigação, seja ela da natureza que for, uma vez envolvendo seres humanos, os participantes poderão estar suscetíveis de sofrer algum tipo de risco. No caso específico deste estudo, podemos apontar três tipos de riscos: a) Violação: a exposição dos dados pode proporcionar constrangimento aos participantes. Visando evitar esse possível risco será garantido o anonimato dos envolvidos. Na atividade de coleta de dados nos comprometemos em não identificar o aluno com nome real. Apenas com nome fictício. b) Saída da rotina: ao propormos uma atividade diagnóstica poderemos colocar o participante em situação que o desmotive, principalmente se for realizada fora do horário escolar. Visando evitar esse possível risco, a coleta de dados será executada no horário normal da escola e

respeitando os dias letivos previstos no calendário. A coleta de dados será inserida dentro do planejamento de aula do professor. c) Traumas: a experiência de participar de uma pesquisa, se negativa, podem causar traumas psíquicos aos envolvidos, para evitar possível risco, assegura-se o cuidado pedagógico com a escolha do instrumento de coleta de dados e o respeito ao ritmo de aprendizagem dos participantes. O instrumento de coleta de dados será uma atividade de produção textual, considerando o nível de aprendizagem dos alunos, e ainda, em caso de danos, o aluno será assistido pelo professor em uma sala reservada, com a escuta assistida.

Tais riscos se justificam pelo grande benefício advindo da identificação da dificuldade do aluno no que diz respeito ao conhecimento sobre a ortografia das palavras, o que oferecerá oportunidade para que se tracem estratégias de ensino que contribuirão para melhorar o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, uma vez que se espera essa pesquisa proporcionar suporte para o ensino e aprendizagem sobre a ortografia das palavras, tendo em vista que esse é um aspecto linguístico que interfere na produção de um bom texto. Analisando o binômio risco versus benefício, percebemos que a realização da pesquisa é relevante, já que proporciona a adição de saberes e que os riscos existentes estão sobre assistência de medidas de proteção aplicáveis no decorrer do processo. O menor terá toda assistência por danos, se vier ocorrer, de forma gratuita, assim como receber algum tipo de indenização, se este decorrer da pesquisa, e se por ventura gerar alguma despesa ao participante, terá direito ao ressarcimento do valor investido.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação. Assim, você tem o tempo necessário para decidir se autoriza o menor a participar da pesquisa em andamento.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. O

nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias devendo ser assinado ao término e rubricado em todas as páginas, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Mediante os esclarecimentos prestados, solicitamos sua manifestação, no sentido de aceitar ou não aceitar participar da pesquisa.

Teresina, ____ de _____ de 2018.

Assinatura do (a) responsável

Assinatura do (a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – UESPI-

“O Comitê de Ética em Pesquisa - CEP - é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).”

TERESINA (PI) - CEP: 64001-280

FONE: (86) 3221 4749 / 6658 E-MAIL: comitedeeticauespi@hotmail.com

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos desta pesquisa, você poderá consultar:

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: JORGE DIEGO MARQUES FONTENELE

ENDEREÇO: QUADRA A 27 CASA 30, conjunto Planalto Uruguai, Teresina, Piauí -

CEP: 64057-453

FONE: (86) 99537-3242/ E-MAIL: jmeill@hotmail.com

Apêndice C

TERMO DE ASSENTIMENTO

O aluno _____ está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “O apagamento do R em posição de coda medial e final de palavras por alunos de 6º ano de uma escola pública de Teresina”. Este estudo tem como tema o Ensino e a Aprendizagem da Ortografia, investiga o processo de apagamento do R em textos de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública municipal de Teresina. Por levantar e discutir questões de ensino, essa temática insere-se na linha de pesquisa “Teorias da Linguagem e Ensino” que faz parte da área de concentração “Linguagens e Letramento” do programa de Mestrado Profissional em Letras. Em outras palavras, busca entender por que o aluno não escreve a letra R quando este ocupa a posição final de uma sílaba ou em final de palavras.

A importância desse estudo se dá pela lógica de que um ensino sistematizado, que, paulatinamente, leve à reflexão sobre as diversas dificuldades da ortografia da língua portuguesa, contribuirá para criança se tornar uma melhor escritora e, assim, possa ler e produzir textos significativos. O atual ensino de língua portuguesa nas escolas privilegia o texto como unidade básica de construção do significado, pois entende que no texto o processo de comunicação se efetiva de forma concreta, como recomenda os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Daí a preocupação com os processos de leitura, interpretação e produção de textos pelos profissionais que se ocupam de tal ensino. Torna-se necessário entender que a aquisição da linguagem escrita dá-se de maneira gradativa e faz parte de um processo maior, a aquisição da linguagem, e contribui para o efetivo exercício da cidadania numa sociedade letrada. Entender, então, como se processa o mecanismo de elaboração da escrita dos alunos é fundamental para que se possa propor intervenções de maneira lógica e gradual para que se consiga mediar o processo de aquisição da linguagem escrita desse aluno para se tornar um efetivo usuário dela.

Dessa forma, como objetivo geral, procura-se investigar o apagamento do R em posição de coda medial e em final de palavras por alunos de 6º ano. Para a execução desta pesquisa, adota-se como objetivos específicos: 1. Levantar

ocorrências de apagamento do R nos textos espontâneos dos alunos de 6º ano; 2. Descrever as ocorrências encontradas; 3. Investigar as causas desse apagamento do R nos casos encontrados; 4. Elaborar proposta de intervenção que minimize a ocorrência do fenômeno do apagamento do R.

Para se chegar a esses objetivos, adotar-se-á uma pesquisa qualitativa, explicativa a ser realizada numa turma de 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Teresina-PI no decorrer ano letivo de 2018. A pesquisa contará com um universo de cerca de 37 alunos, com faixa etária de 10 a 12 anos do gênero masculino e feminino. As atividades a serem realizadas durante a pesquisa serão elaboradas de forma a contemplar as orientações de Morais (2010), seus princípios que direcionam o trabalho com ortografia em sala de aula em conformidade com o modelo de redescrição representacional de Karmiloff-Smith (1992). A coleta de dados dar-se-á por meio de produções textuais espontâneas escritas de alunos envolvidos na pesquisa. Segue-se a análise dos textos espontâneos, o levantamento dos casos de apagamento encontrados nesses textos, a análise das ocorrências do apagamento do rótico na configuração dos sentidos do texto e, por fim, a elaboração de uma proposta de intervenção que contemple a análise reflexiva sobre o problema em questão. Serão incluídos na pesquisa os participantes que responderem a atividade de produção textual e excluídos os que responderem a atividade de forma ilegível. A abordagem dos participantes será, inicialmente, por meio da apresentação do Termo de Assentimento e, em seguida, por meio da aplicação da atividade diagnóstica, para os participantes que se disponibilizarem voluntariamente a participar da pesquisa.

Numa investigação, seja ela da natureza que for, uma vez envolvendo seres humanos, os participantes poderão estar suscetíveis de sofrer algum tipo de risco. No caso específico deste estudo, podemos apontar três tipos de riscos: a) Violação: a exposição dos dados pode proporcionar constrangimento aos participantes. Visando evitar esse possível risco será garantido o anonimato dos envolvidos. Na atividade de coleta de dados nos comprometemos em não identificar o aluno com nome real. Apenas com nome fictício. b) Saída da rotina: ao propormos uma atividade diagnóstica poderemos colocar o participante em situação que o desmotive, principalmente se for realizada fora do horário escolar. Visando evitar esse possível risco, a coleta de dados será executada no horário normal da escola e respeitando os dias letivos previstos no calendário. A coleta de dados será inserida

dentro do planejamento de aula do professor. c) Traumas: a experiência de participar de uma pesquisa, se negativa, podem causar traumas psíquicos aos envolvidos, para evitar possível risco, assegura-se o cuidado pedagógico com a escolha do instrumento de coleta de dados e o respeito ao ritmo de aprendizagem dos participantes. O instrumento de coleta de dados será uma atividade de produção textual, considerando o nível de aprendizagem dos alunos, e ainda, em caso de danos, o aluno será assistido pelo professor em uma sala reservada, com a escuta assistida.

Tais riscos se justificam pelo grande benefício advindo da identificação da dificuldade do aluno no que diz respeito ao conhecimento sobre a ortografia das palavras, o que oferecerá oportunidade para que se tracem estratégias de ensino que contribuirão para melhorar o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, uma vez que se espera essa pesquisa proporcionar suporte para o ensino e aprendizagem sobre a ortografia das palavras, tendo em vista que esse é um aspecto linguístico que interfere na produção de um bom texto. Analisando o binômio risco versus benefício, percebemos que a realização da pesquisa é relevante, já que proporciona a adição de saberes e que os riscos existentes estão sobre assistência de medidas de proteção aplicáveis no decorrer do processo. O menor terá toda assistência por danos, se vier ocorrer, de forma gratuita, assim como receber algum tipo de indenização, se este decorrer da pesquisa, e se por ventura gerar alguma despesa ao participante, terá direito ao ressarcimento do valor investido.

Para participar deste estudo, o responsável pelo aluno deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. O aluno não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. O aluno será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por aluno poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. O aluno participante não será identificado em nenhuma publicação. Assim, o aluno tem o tempo necessário para decidir se aceita participar da pesquisa em andamento

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua

permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias devendo ser assinado ao término e rubricado em todas as páginas, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao responsável pelo aluno.

Mediante os esclarecimentos prestados, solicitamos sua manifestação, no sentido de aceitar ou não aceitar participar da pesquisa.

Teresina, ____ de _____ de 2018

Assinatura do participante

Assinatura do (a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – UESPI-

“O Comitê de Ética em Pesquisa - CEP - é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).”

RUA OLAVO BILAC, 2335

TERESINA (PI) - CEP: 64001-280

FONE: (86) 3221 4749 / 6658 E-MAIL: comitedeeticauespi@hotmail.com

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos desta pesquisa, você poderá consultar:

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: JORGE DIEGO MARQUES FONTENELE

ENDEREÇO: QUADRA A 27, CASA 39, conjunto Planalto Uruguai, bairro Vale Quem Tem, Teresina, Piauí, cep 64057-453.

FONE: (86) 99537-3242/ E-MAIL: jmelll@hotmail.com

ANEXOS

Anexo A



PREFEITURA DE
TERESINA

ESTADO DO PIAUÍ
PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA – PMT
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMEC
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR VALTER ALENCAR
CÓDIGO DA ESCOLA: 44310
CÓDIGO DO INEP 22024352
CNPJ : 01.049.415/0001-12

DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO E INFRAESTRUTURA

Declaramos, para os devidos fins, que aceitaremos o pesquisador Jorge Diego Marques Fontenele desenvolver seu projeto de pesquisa “O apagamento do R em posição de coda medial e final de palavras por alunos de 6º ano de uma escola pública de Teresina”, na zona Leste de Teresina-PI, sob orientação da Profª Dr. Ailma do Nascimento Silva, cujo objetivo geral é investigar o apagamento do R em posição de coda medial e final de palavras por alunos de 6º ano, a fim de elaborar uma proposta de ensino. Declaramos ainda que, a escola tem infraestrutura necessária para que o pesquisador desenvolva a pesquisa.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da resolução 466/12 e suas complementares, comprometendo-se a atualizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ ou comunidades.

Antes de iniciar as coletas de dados, o pesquisador deverá apresentar a esta instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Teresina-PI, 20 de dezembro de 2017.


Gildenys Dias Lima Castelo Branco
Diretora - ATP/SEMEC Nº 0744/2017
Esc. Mun. Profª Valter Alencar

Gildenys Dias Lima Castelo Branco
Diretora

AV. PRINCIPAL, 3581 PLANALTO URUGUAI – Zona Urbana Leste – CEP: 64.056-780 - TERESINA-PIAUI

FONE: (86) 3215-7922

emvalteralencar@gmail.com

ANEXO B



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAUÍ - UESPI



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O apagamento do R em posição de coda medial e final de palavras por alunos do 6º ano de uma escola pública de Teresina

Pesquisador: JORGE DIEGO MARQUES FONTENELE

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 82081318.2.0000.5209

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Piauí - UESPI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.522.042

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, aplicada, explicativa, pesquisa-ação a ser aplicada numa escola pública municipal de Teresina, no ano letivo de 2018. Contará com uma amostra de 37 alunos dos gêneros masculino e feminino, na faixa etária de 10 a 12 anos de idade. A pesquisa tem como critério de inclusão/exclusão: serão incluídos na pesquisa os participantes que responderem a atividade de produção textual e excluídos os que responderem a atividade de forma ilegível, tem como instrumento de coleta de dados uma produção textual espontânea com levantamento dos casos de apagamento do rótico nos textos espontâneos dos alunos. A abordagem dos participantes será, inicialmente, por meio da apresentação do Termo de Assentimento e, em seguida, por meio da aplicação da atividade diagnóstica, para os participantes que se disponibilizarem voluntariamente a participar da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Investigar o apagamento do R em posição de coda medial e em final de palavras por alunos de 6º ano.

Objetivo Secundário:

1. Levantar ocorrências de apagamento do R nos textos espontâneos dos alunos de 6º ano;

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-280

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3221-6658

Fax: (86)3221-4749

E-mail: comiteedeeticauespi@hotmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAUÍ - UESPI



Continuação do Parecer: 2.522.042

2. Descrever as ocorrências encontradas;
3. Investigar as causas desse apagamento do R nos casos encontrados;
4. Elaborar proposta de intervenção que minimize a ocorrência do fenômeno do apagamento do R.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Numa investigação, seja ela da natureza que for, uma vez envolvendo seres humanos, os participantes poderão estar suscetíveis de sofrer algum tipo de risco. No caso específico deste estudo, podemos apontar três tipos de riscos: a) Violação: a exposição dos dados pode proporcionar constrangimento aos participantes. Visando evitar esse possível risco será garantido o anonimato dos envolvidos. Na atividade de coleta de dados nos comprometemos em não identificar o aluno com nome real. Apenas com nome fictício. b) Saída da rotina: ao propormos uma atividade diagnóstica poderemos colocar o participante em situação que o desmotive, principalmente se for realizada fora do horário escolar. Visando evitar esse possível risco, a coleta de dados será executada no horário normal da escola e respeitando os dias letivos previstos no calendário. A coleta de dados será inserida dentro do planejamento de aula do professor. c) Traumas: a experiência de participar de uma pesquisa, se negativa, podem causar traumas psíquicos aos envolvidos, para evitar possível risco, assegura-se o cuidado pedagógico com a escolha do instrumento de coleta de dados e o respeito ao ritmo de aprendizagem dos participantes. O instrumento de coleta de dados será uma atividade de produção textual, considerando o nível de aprendizagem dos alunos, e ainda, em caso de danos, o aluno será assistido pelo professor em uma sala reservada, com a escuta assistida. Tais riscos se justificam pelo grande benefício advindo da identificação da dificuldade do aluno no que diz respeito ao conhecimento sobre a ortografia das palavras, o que oferecerá oportunidade para que se tracem estratégias de ensino que contribuirão para melhorar o ensino- aprendizagem de Língua Portuguesa, uma vez que se espera essa pesquisa proporcionar suporte para o ensino e aprendizagem sobre a ortografia das palavras, tendo em vista que esse é um aspecto linguístico que interfere na produção de um bom texto. Analisando o binômio risco versus benefício, percebemos que a realização da pesquisa é relevante, já que proporciona a adição de saberes e que os riscos existentes estão sobre assistência de medidas de proteção aplicáveis no decorrer do processo. O menor terá toda assistência por danos, se vier ocorrer, de forma gratuita, assim como receber algum tipo de indenização, se este decorrer da pesquisa, e se por ventura gerar alguma despesa ao participante, terá direito ao ressarcimento do valor investido.

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-280

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3221-6658

Fax: (86)3221-4749

E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAUÍ - UESPI



Continuação do Parecer: 2.522.042

Benefícios:

Entre os benefícios que esta pesquisa pode conseguir, está a tomada de consciência ortográfica por parte do aluno, de forma a contribuir para as reflexões acerca desse tema e o aperfeiçoamento de habilidades de escrita com fins a conquista da competência escritora no desenvolvimento de sua cidadania.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa viável

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos obrigatórios foram apresentados, inclusive a pendência gerada anteriormente que foi:

1. UNIFORMIZAR OS RISCOS (DEVE SER ENVIADO DENTRO DO PROTOCOLO DE PESQUISA SUBMETIDO ATRAVÉS DA PLATAFORMA NO Tipo de Documento intitulado Informações Básicas do Projeto, no TCLE/TERMO DE ASSENTIMENTO

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com a análise, conforme a Resolução CNS/MS Nº466/12 e seus complementares, o presente projeto de pesquisa apresenta o parecer APROVADO por apresentar todas as solicitações indicadas na versão anterior.

Considerações Finais a critério do CEP:

APRESENTAR/ENVIAR O RELATÓRIO FINAL APÓS O TÉRMINO DA PESQUISA.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1057340.pdf	18/01/2018 20:44:06		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoApagamentodoR.pdf	18/01/2018 20:42:56	JORGE DIEGO MARQUES FONTENELE	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto3.pdf	15/01/2018 21:49:43	JORGE DIEGO MARQUES	Aceito

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-280

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3221-6658

Fax: (86)3221-4749

E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAUÍ - UESPI



Continuação do Parecer: 2.522.042

Folha de Rosto	folhaderosto3.pdf	15/01/2018 21:49:43	FONTENELE	Aceito
Outros	coletadedados.pdf	04/01/2018 07:52:27	JORGE DIEGO MARQUES FONTENELE	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	04/01/2018 07:50:42	JORGE DIEGO MARQUES FONTENELE	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	04/01/2018 07:50:29	JORGE DIEGO MARQUES FONTENELE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	04/01/2018 07:44:09	JORGE DIEGO MARQUES FONTENELE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_assentimento.pdf	04/01/2018 07:43:57	JORGE DIEGO MARQUES FONTENELE	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_pesquisador.pdf	04/01/2018 07:43:25	JORGE DIEGO MARQUES FONTENELE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaoInstituicao.PDF	04/01/2018 07:42:57	JORGE DIEGO MARQUES FONTENELE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TERESINA, 01 de Março de 2018

Assinado por:
LUCIANA SARAIVA E SILVA
(Coordenador)

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335
Bairro: Centro/Sul CEP: 64.001-280
UF: PI Município: TERESINA
Telefone: (86)3221-6658 Fax: (86)3221-4749 E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com

ANEXO C TEXTOS DE ALUNOS

Al

Agora é sua vez! Você também tem um horário estipulado para dormir? Você concorda com esse horário? Escreva uma página de um diário em que você expresse suas opiniões sobre o horário estipulado pela sua família para você dormir.

1 Olá amigo Diário!

2

3 Muito nice é aquela hora de não que é **manhã**

4 **proteção** que sempre quer a **mellhor** para mim e meus

5 **amigos**. **Proteção** muitas vezes que não não gost

6 o de nenhuma, tipo **arroz**, **sujeito**, **sujeito**, **sujeito**

7 É o que eu mais detesto é o de que quando

8 o **gato**, **coisa**, **coisa**, **coisa**, **coisa**, **coisa**, **coisa**

9 **coisa**, modo de "elabo", modo de "sbt", modo de "eu

10 **coisa**, **coisa**, **coisa** **Porque** eu **moderna** os 5:00 do

11 **coisa** **coisa** **coisa** **coisa** **coisa** **coisa** **coisa**

12 **coisa** **coisa** **coisa** **coisa** **coisa** **coisa** **coisa**

13 **coisa** **coisa** **coisa** **coisa** **coisa** **coisa** **coisa**

14 Só **coisa** **coisa** quando tem alguma **coisa**

15 **coisa** que não **coisa** no meio do **coisa**, **coisa**, **coisa**

16 Mas quando **coisa** **coisa** **coisa** **coisa**, **coisa**, **coisa**

17 **coisa** **coisa** **coisa** **coisa** **coisa** **coisa** **coisa**

18 **coisa** **coisa** **coisa** **coisa** **coisa** **coisa** **coisa**

19 **coisa** que **coisa** **coisa** **coisa** **coisa** **coisa** **coisa**

20 que **coisa** **coisa** **coisa** **coisa** **coisa** **coisa** **coisa**

21 **coisa** **coisa** **coisa** **coisa** **coisa** **coisa** **coisa**

22

23

24 **coisa** **coisa** **coisa** **coisa** **coisa** **coisa** **coisa**

25 **coisa** **coisa** **coisa** **coisa** **coisa** **coisa** **coisa**

26

27

Capriche!

A2

Agora é sua vez! Você também tem um horário estipulado para dormir? Você concorda com esse horário? Escreva uma página de um diário em que você expresse suas opiniões sobre o horário estipulado pela sua família para você dormir.

Querido diário,

A minha mãe não gosta que eu vou para a cama depois das 11 porque ela vive dizendo "você não dorme". Mas eu gosto muito de assistir televisão mais tarde que eu não aguento ir dormir, depois de 1 hora eu acordo porque já sei que a filmagem já tenha começado então eu acordo de madrugada porque minha mãe e os meus pais não acordam. Eu sei que dormir cedo não é bom mas não dormo tarde e acordo 5 horas da manhã já eu vou dormir tarde e acordo 6 horas eu não tenho tempo para nada mais dormir é muito bom, muito bom!

Boa Noite!

Capriche!

A3

Agora é sua vez! Você também tem um horário estipulado para dormir? Você concorda com esse horário? Escreva uma página de um diário em que você expresse suas opiniões sobre o horário estipulado pela sua família para você dormir.

Quemida diário,

Sempre a minha mãe me chama para dormir
 por que os mãe sempre tem que pata os
 filhos para dormir por que os filhos não
 pode dormir mas tarde ou na hora que
 quiser por que os mãe deve os filhos
 acordado eu por exemplo não gosto
 de dormir cedo eu gosto de dormir mais
 tarde só dia que eu dormo até tarde
 ela tem argumentos pra tudo, diz que
 eu dormo tarde eu acabo com sono e
 acabo dormindo na sala de aula
 por isso que eu temo que dormi cedo para
 eu não acorde com sono a gente e
 quando pra umas coisas e preferia para
 outras

Capriche!

A4

Agora é sua vez! Você também tem um horário estipulado para dormir? Você concorda com esse horário? Escreva uma página de um diário em que você expresse suas opiniões sobre o horário estipulado pela sua família para você dormir.

Querido Diário

Eu nunca sei qual que seria essa hora de dormir certo para acordar cedo e chegar mais cedo que acordar cedo, eu mesmo sei o meu pai não me acordar pode dizer eu posso dormir até lá na hora de almoço e se depender eu posso até mais tarde. As vezes a minha mãe dá uma recomendação para eu começar a estudar mais cedo porque eu vou dormir umas 10:00 ou 3:00 ou sei lá. Então eu não vou dormir quando dormo certo eu acordo de madrugada assim umas 01:45 amanhã é eu acho que isso é normal né? Então isso isso que eu acho eu não tenho hora para dormir às vezes.

Capriche!

45

Agora é sua vez! Você também tem um horário estipulado para dormir? Você concorda com esse horário? Escreva uma página de um diário em que você expresse suas opiniões sobre o horário estipulado pela sua família para você dormir.

Meu querido diário

Eu vou falar do Horário a gente dorme. Quando eu chego da escola tenho Banho e vou lavar a cara e saio de casa para o campo jogar Bola quando eu chegar lá eu jogo a minha e a última até que finca a minha porque eu quero jogar Bola eu chego em casa vou assistir a televisão depois como tenho Banho e dormo eu vou dormir às 12 Horas da noite de manhã eu acordo mal mais eu nunca cheguei atrasado na escola.

Capriche!

AG

Agora é sua vez! Você também tem um horário estipulado para dormir? Você concorda com esse horário? Escreva uma página de um diário em que você expresse suas opiniões sobre o horário estipulado pela sua família para você dormir.

- Meu amigo da série

Eu não tenho culpa dos filmes e novela que passa no 3 aos 6 da tarde e 1 da manhã eu não tenho nenhum para dormir, mas quando eu posso das 3 a muita mãe me chama no aumento eu fico acordado - dia de sexta e Saba de nos outros dias eu não posso das 11 ou 12 da noite eu gosto de filmes de suspense ou saga de meu time favorita a Flamengo agora eu vou dormir

Capriche!

A7

Agora é sua vez! Você também tem um horário estipulado para dormir? Você concorda com esse horário? Escreva uma página de um diário em que você expresse suas opiniões sobre o horário estipulado pela sua família para você dormir.

Querida diário

Eu tenho horário para dormir. Por que eu não eu acordo com muito sono e acordo tarde já não vou para escola e durmo cedo para ir a escola quando chega a noite vou sentir uma vontade de dormir tem vezes que eu vou tarde também cedo mas a minha mãe manda eu dormir cedo por causa que tenho que acordar cedo para ir a escola eu chego na escola e dou boas dias minhas amigas eu vou no banheiro eu vou beber água eu vou pro dentro do sala de aula e aí o professor chega dentro do sala e começa aula.

Capriche!

A8

Agora é sua vez! Você também tem um horário estipulado para dormir? Você concorda com esse horário? Escreva uma página de um diário em que você expresse suas opiniões sobre o horário estipulado pela sua família para você dormir.

27/08/18

Querido Diário,

Minha mãe ela é assim: Ela não briga pra eu dormir. Mas na hora de acordar penso numa melhor praia. Todo mundo de embicar os famosos "despertador mãe". A minha mãe ela só acionar só 3 VEZES:

- Minha te levantar dessa cama passar pra escola agora!

Minha mãe na 4 vez ela ela já diz que tá saindo e não tá nem aí pra quem fica. Sai pro trabalho ouvindo de vez em quando e eu só obseiro.

Tem alguns dias que eu acordo cedo ~~por~~ causa que eu não vou pro Zumba. Muitas mãs ou pais tem mania de dizer pra filho dormir cedo. Tem alguns filhos que acha chato isso, mais eles tem que entender que é pro ben deles. Tem as vezes que eu chego tarde e dou minha justificati va para a escola. Embã todo dia durmo tarde. Completamente eu nunca chego ~~de manhã~~ ^{tarde} com horário. Então foi isso, quem me acordar é minha mãe.

Gosto muito dela, porque além dela fazer isso ela não tem irresponsabilidade mãe mais sim como pai.

Capriche!

A9

Agora é sua vez! Você também tem um horário estipulado para dormir? Você concorda com esse horário? Escreva uma página de um diário em que você expresse suas opiniões sobre o horário estipulado pela sua família para você dormir.

no meu diário meu pai
 num ca denom um
 horário pra mim eu quero
 dormir quando eu quero
 não quando mãe já
 pra mim acordo pra mim
 e cedo pra mim que
 estudo de manhã
 e minha mãe já
 se eu dormia
 eu vou a escola
 pra a pra escola
 pra que eu estudo
 de manhã
 mesmo sim eu
 onde mãe a minha
 mãe não
 pra mim pra escola
 e não é o que eu quero
 sala diário já diário

Capriche!

A10

Agora é sua vez! Você também tem um horário estipulado para dormir? Você concorda com esse horário? Escreva uma página de um diário em que você expresse suas opiniões sobre o horário estipulado pela sua família para você dormir.

Oi amigos de confiança que estão porque
 Eu vou li muito um segredo e digo
 e sobre o meu horário de dormir vou falar. eu acordo
 sobre o horário de dormir. Por que eu fico acordado
 até as dez horas ou as onze horas. Por que eu
 acordo ai quando da dez horas minha tia
 manda eu desligar a televisão e dormir. Mas
 isso é quando o final de semana.
 Mas quando não é eu fico acordado
 até as dez horas ou as onze e meia.
 Mas quando não tá no final de semana eu
 não acordo com o horário. Por que eu
 não acordo com o horário. Por que eu
 não me preocupo. Por que meu pai me obriga
 eu acordo eu não acordo e tem vez que
 eu me acordo eu acordo eu não acordo
 e mesmo assim eu me acordo tarde
 ai quando chega no colegio tem um quan-
 to de gente na fila e outras fora do colegio
 eu esperando a minha hora.

Boa noite!

Capriche!

AH

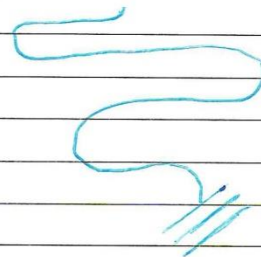
Agora é sua vez! Você também tem um horário estipulado para dormir? Você concorda com esse horário? Escreva uma página de um diário em que você expresse suas opiniões sobre o horário estipulado pela sua família para você dormir.

Amigo diário!

Minha mãe é um pouco diferente de algumas outras mães. Minha mãe não é boba nenhuma, por dormir em silêncio no quarto que está com sono que lá por 10 horas de noite, mas também quando eu acordo tarde ela briga comigo.

mas eu gosto de ter horários que dormi mas eu não consigo dormir muito cedo, mas eu sou muito fã de acordar cedo por eu me acostumar para eu não ficar com sono de manhã na escola e não é no acordo tarde por minha mãe não me bate mais.

fim



Capriche!

A12

Agora é sua vez! Você também tem um horário estipulado para dormir? Você concorda com esse horário? Escreva uma página de um diário em que você expresse suas opiniões sobre o horário estipulado pela sua família para você dormir.

Meu querido diário,

Minha mãe não me dá ordem eu dormo na hora que eu quiser mais como eu gosto. O meu sono muito forte eu dormo cedo mais quando é dia de sexta-feira eu dormo mais tarde eu acho Bom. porque minha mãe não dá ordem, mais quando eu estou a acordada ainda quando é uma hora ela começa a brigar para e para comer e eu vou mais ela vou sem sono e fico lá me cobrindo pelo chão até quando dar sono mais ela vai um se eu estou dormindo se eu não estiver ela fica brigando para me dormir. se não eu vou dormir na sala de aula.

Caprichel

A13

Agora é sua vez! Você também tem um horário estipulado para dormir? Você concorda com esse horário? Escreva uma página de um diário em que você expresse suas opiniões sobre o horário estipulado pela sua família para você dormir.

amigo diário: eu não **achava**
 o **horário** **dormir** **regra** **de** **mãe**.
 toda **vez** **me** **chamava** **mãe** **mandando**
 eu **dormir** **8** **ou** **9** **horas**, eu
fico **muito** **zangado** **quando**
 ela **me** **chama** **para** **dormir**
dormir eu **falo** **que** **não** **vou**
mas **depois** **de** **isso** **em** **um** **dia**
que **ela** **me** **chamou** **para** **dormir**
 eu **fui** **sem** **relaxar** **mas**
também **acordei** **17** **horas** **e** **fui**
gratidão **tu** **minha** **mãe** **descobri**
o **que** **eu** **preciso** **de** **um**
diário **em** **preço** **dormir**

Capriche!

A 14

Agora é sua vez! Você também tem um horário estipulado para dormir? Você concorda com esse horário? Escreva uma página de um diário em que você expresse suas opiniões sobre o horário estipulado pela sua família para você dormir.

Querido diário,

Eu tenho que **dormir** Antes das dez horas **percebo** que **Dormir** as dez horas eu vou **acordar** querendo **dormir** mais só que quando eu **acordo** eu ainda com muito sono eu tomo Banho rapidamente eu tomo café e escovo os dentes e vou **atrasada** para a **escola** **percebo** que eu tenho que **dormir** cedo para eu **acordar** cedo para eu **ir** para **escola** e quando eu vou **dormir** as dez horas eu **acordo** eu **cheigo** da **escola** as **quatro** e meia chego em casa eu **siro** **me** **deito** na **cama** e **comigo** **dormir** e quando eu **acordo** eu vou **tomar** **Banho** e **Acabo** **televisão** e **comigo** e eu **Dormir** Antes Das dez horas **percebo** que **acordar** de novo só que **dormir** depois das dez horas cedo e dia de sexta-feira **porque** eu **assisto** **filme** e depois do filme e que eu vou **Dormir** 'chau e Boa noite'

Caprichel

A15

Agora é sua vez! Você também tem um horário estipulado para dormir? Você concorda com esse horário? Escreva uma página de um diário em que você expresse suas opiniões sobre o horário estipulado pela sua família para você dormir.

27.08.18

Querido diário,

Sabe, quando você fica acordada até um certo hora, aí a sua mãe fica "brigando". Porque você fica acordada até tarde, Meu Deus do céu de uma xaxxa da qual.

Eu nem sei de ficar acordada - até tarde mais quando eu fico até as 22:00h aí a mãe fica "brigando" "TA NA HORA DE DORMIR AMANHÃ VOCÊ TEM AULA" aí eu fico da qual gosto. Mais fazo - que mãe u mãe. Mais a preocupação que eu mais gosto passa às 23:00h

Beis FLW

Bea neste!

Capriche!

A16

Agora é sua vez! Você também tem um horário estipulado para dormir? Você concorda com esse horário? Escreva uma página de um diário em que você expresse suas opiniões sobre o horário estipulado pela sua família para você dormir.

Parceiro Diário

Ola, Eu me chamo Natanael, tenho 13 anos e hoje eu vou falar sobre o horário de eu dormir porque eu não gosto de dormir nas horas que eu não gosto, porque é muito chato de mais.

E eu, toda vez que eu vou dormir e quando eu acordo de manhã eu acordo todo quibando com os olhos todos fechados e cansada com a cabeça doendo e a minha irmã fala assim "Rápido miminho aqui tá atropado".

E toda vez quando eu chego da escola todo sujo eu falo os trabalhos da escola, leio um pouco na minha casa assistindo filme e depois quando termino a minha irmã fala que é para mim ir para a cama e ir dormir e assim que eu vou.

Capriche!

Am

Agora é sua vez! Você também tem um horário estipulado para dormir? Você concorda com esse horário? Escreva uma página de um diário em que você expresse suas opiniões sobre o horário estipulado pela sua família para você dormir.

Quintidíssima diário

Desde que começou eu não tenho horário estipulado por mim dormir, eu passo dormindo a hora que eu quiser ou cedo ou tarde. É falando da minha opinião eu não concordo com a mãe da Maria de ela ter que dormir cedo, pois eu acho isso muito chato das pais fazerem mandarem até o horário de dormir se porque ela tem que acordar cedo por poder ela ir pro escola, já basta elas mandarem enquanto tudo da gente: "feita a parte", "lave os dentes" e etc. e não param de mandar e reclamar.

Capriche!

A₁₈

Agora é sua vez! Você também tem um horário estipulado para dormir? Você concorda com esse horário? Escreva uma página de um diário em que você expresse suas opiniões sobre o horário estipulado pela sua família para você dormir.

Amigo Diário

Mamãe sempre me dá uma ordem quando volto da rua: Felipe, vem pra casa! Quando chego em casa ela fala: Tanta banha e vai dormir, as vezes eu quero ultrapassar o horário e ela diz: Vai dormir agora! Amanha tem que acordar cedo, amanhã tu tá aí com sono enrolado para não ir para escola.

Quando eu tô acordando eu me sinto com muita vontade de dormir de novo e ela fala: acorda que eu já vou trabalhar eu acordo e vou pra escola. Quando chego vou pra rua volto o mesmo esquema chego junto e tomo banho e durmo sem ultrapassar o horário.

Capriche!

Ayq

Agora é sua vez! Você também tem um horário estipulado para dormir? Você concorda com esse horário? Escreva uma página de um diário em que você expresse suas opiniões sobre o horário estipulado pela sua família para você dormir.

O horário

Meu **posiciona** diário **guria** **fala** pra você que **como** todas as crianças do mundo eu não gosto de **dormir** cedo meu pai meu pai me fala que se eu não **dormir** cedo eu não vou **acessar** a tempo para **ir** escola.

É ele tem razão quando eu **dormir** **tarde** eu não **acesso** **na** mesma na hora de **ir** a escola mas eu acho que ele deveria **dormir** eu **fica** **acessado** **de** **tarde** **de** a noite que eu **quero** **pagar** quando **isto** **passado** **uma** **engenharia** que eu gosto de **me** **de** **trabalhar**.

Ele deveria **com** **uma** **um** **estipulado** para **mas** **assí** **de** **não** **ter** **uma** **mas** **problema** **com** **meu** **pai** **e** **eu** **não** **teria** **problema** **com** **o** **meu** **pai** **depois** **ter** **uma** **uma** **uma** **acordado** **eu** **e** **eu** **nunca** **mas** **me** **atrasaria** **para** **escola** **super** **acordava** **na** **hora** **eu** **tarde** **vou** **tarde** **de** **eu** **um** **estipulado**.

Eu tinha **vou** **tarde** **de** **tarde** **para** **todos** **os** **país** **e** **eu** **acho** **que** **eu** **filho** **depois** **de** **tarde** **pagar** **ele** **assí** **ali** **a** **hora** **que** **ele** **gosta**.

Falou meu **posiciona** de todas as partes.

Capriche!

420

Agora é sua vez! Você também tem um horário estipulado para dormir? Você concorda com esse horário? Escreva uma página de um diário em que você expresse suas opiniões sobre o horário estipulado pela sua família para você dormir.

Meu diário

mamãe deixa eu acordar um pouco mais depois macha eu vou de manhã eu vou ao meu banheiro depois eu vou me banhar depois o meu dente tá bom vou me vestir e tomar café e depois meu café depois vou passar o meu livro e vou me vestir de novo e vou ir pra escola eu chego e falo bom dia pra os meninos e vou brincar e brinco ali dentro da sala e eu vou pra sala dentro da sala e vou na sala da minha turma e vou no banheiro e vou pra dentro da sala e bate a campainha e o professor chega

Capriche!

A21

Agora é sua vez! Você também tem um horário estipulado para dormir? Você concorda com esse horário? Escreva uma página de um diário em que você expresse suas opiniões sobre o horário estipulado pela sua família para você dormir.

Querido diário,

Bom, eu não tenho horários marcados para dormir, só que a maioria das vezes eu fico mexendo no celular até eu ficar com sono. Eu não concordo com a hora que a Maxília quer dormir cedo para ela acordar desperta para ir à escola. Já vejo o meu pai manda eu ir dormir cedo para eu acordar desperta para poder tomar café, banhar, escovar os dentes, etc... Já vejo eu durando 8:00 ou mais. No outro dia eu acordo 5:30 ou 6:00 e era só isso que eu tinha para falar.

TCHAU DIÁRIO!

Capriche!

A22

Agora é sua vez! Você também tem um horário estipulado para dormir? Você concorda com esse horário? Escreva uma página de um diário em que você expresse suas opiniões sobre o horário estipulado pela sua família para você dormir.

Eu não tenho horário para dormir fico assistindo televisão e de se vou dormir quando sinto sono. É não coincide com horário para dormir. Ela diz que é possível eu estudar sem ficar dormindo toda noite e de a hora

Capriche!

A 23

Agora é sua vez! Você também tem um horário estipulado para dormir? Você concorda com esse horário? Escreva uma página de um diário em que você expresse suas opiniões sobre o horário estipulado pela sua família para você dormir.

Quando durmo.

Sempre quando eu vou dormir faço algumas coisas tipo 17 brincar lá para 17 em casos de amigos esse tipo de coisas gosto muito da minha mãe o problema é que temo que durmo cedo não posso m assistir outras novelas sempre durmo antes de 9:00 horas quando saio para um lugar durmo a hora que eu quero. Uma vez eu tava brincando lá fora de casa e meu mãe e mãe mãe esse é injusto no diário e é um boa noite!



Caprichel

A.24

Agora é sua vez! Você também tem um horário estipulado para dormir? Você concorda com esse horário? Escreva uma página de um diário em que você expresse suas opiniões sobre o horário estipulado pela sua família para você dormir.

Meu querido diário,


De segunda a sexta tem dias que eu não sou obrigado a dormir cedo, mais dois dias que eu sou obrigado a dormir só quando acaba as novelas da noite, quando eu não sou obrigado eu durmo só quando acaba o jornal. Quando eu durmo tarde de manhã eu acordo com sono, mais ainda tem que eu tenho despertador no meu celular, eu gosto de ficar mais tarde na escola por que quando eu fico em casa, eu nunca tenho nada para fazer!
HAU!

Capriche!

A 25

Agora é sua vez! Você também tem um horário estipulado para dormir? Você concorda com esse horário? Escreva uma página de um diário em que você expresse suas opiniões sobre o horário estipulado pela sua família para você dormir.

Data: 27/08/2018

Quit! 

Quando eu tô em casa à noite, sempre antes de dormir gosto de assistir um desenho ou a minha mãe sempre diz: "Vai dormir, se não não vai acordar", cada umachô tem que ir para a cama. Ela sempre fala que quando a pessoa dorme cedo, acorda bem, come bem, desliga e a gente não passa mal. Então, quando a minha mãe falou que tem que dormir bem, eu agora quando do 7:30 da noite já estou sentando para dormir. Eu acho muito chato quando a minha mãe manda eu dormir mas tenho que fazer o que ela manda. Agora quando comecei a dormir cedo eu vi o resultado a gente acordou bem, se alimento bem, não passo mais mal.

Boa Noite!

Capriche!

A26

Agora é sua vez! Você também tem um horário estipulado para dormir? Você concorda com esse horário? Escreva uma página de um diário em que você expresse suas opiniões sobre o horário estipulado pela sua família para você dormir.

amigo diário
 minha mãe deixa eu dormir qualquer hora da noite
 Eu nunca Cheguei tarde na Escola
 mais Ela fala assim Vai dormir
 porque amanhã pode acordar tarde
 mais quando é dia de Sábado eu
 Vou dormir tarde porque eu fico
 assistindo filme na TV tem dia que
 eu chego da Escola cansado e eu
 Vou dormir.

Capriche!

A₂₉

Agora é sua vez! Você também tem um horário estipulado para dormir? Você concorda com esse horário? Escreva uma página de um diário em que você expresse suas opiniões sobre o horário estipulado pela sua família para você dormir.

Tai vida loka

Eu acho muito Paia dormir cedo!!

Priz vida loka minha mãe manda eu

dormir cedo in eu já Parou eu sou

um cara muito obediinte. eu não tenho

horario Pra dormir mas eu durmo

8:35 Parou eu sou muito Priguioso.

mas eu concordo com o horario am

ila dormi.

Bom dia!!!

Falaw vida loka

Capriche!

A₂₈

Agora é sua vez! Você também tem um horário estipulado para dormir? Você concorda com esse horário? Escreva uma página de um diário em que você expresse suas opiniões sobre o horário estipulado pela sua família para você dormir.

Diária

Minha mãe desse jeito de novo - Pra Cama
na isso e muito chato ela diz isso todo dia e
essa televisão novela boa mesmo e so tarde da
noite, até que minha mãe deixa eu ler mas
da meu pai ness horas um ponto nem precisa ele
me. Me chama depois a televisão e vou dormir
mas não sei era que isso nunca cheguei muito
atrasada para ir a escola mas minha mãe
insiste muito fala quando não dormi na hora
certo acorda muito zangada e as vezes nem
tomo café direito, a conversa tá boa mas tenho
que dormir Boa noite!

Capriche!

A₂₉

Agora é sua vez! Você também tem um horário estipulado para dormir? Você concorda com esse horário? Escreva uma página de um diário em que você expresse suas opiniões sobre o horário estipulado pela sua família para você dormir.

Foi bicho salto,
 Hoje eu dormi de madrugada
 eu não tenho hora para dormir
 na minha opinião eu acho uma
 besteira eu não gosto que
 ninguém mande eu dormir mas
 de vez enquanto eu dormo cedo
 por que eu estudo cedo e me
 sinto eu fico com muito sono.
 Eu não acordo com nada
 pois eu dormo no meio da
 noite eu não quero com
 minha mãe e nem com meu pai
 eu acordo com muito sono eu
 não tô nem aí.

Tudo perfeito.

Me: [illegible]

Capriche!

A30

Agora é sua vez! Você também tem um horário estipulado para dormir? Você concorda com esse horário? Escreva uma página de um diário em que você expresse suas opiniões sobre o horário estipulado pela sua família para você dormir.

Quendo diário

Lá na minha casa quem manda em mim é minha mãe e claro, então ela sempre manda eu dormir as 10:30 mas, tem as vezes que eu durmo mais tarde então essa ideia de dormir cedo é chato mas até que é legal que mata o sono e tão bom dormir mas tipo assim é muito chato mesmo é quando a minha mãe me acorda cedo é a casa mas chata do mundo Porque tipo assim eu fico com muito sono e fico Porque de manhã quando acorda é muito pior as vezes. Então foi isso

Ate mais

Bjs

Capriche!

A31

Agora é sua vez! Você também tem um horário estipulado para dormir? Você concorda com esse horário? Escreva uma página de um diário em que você expresse suas opiniões sobre o horário estipulado pela sua família para você dormir.

27/08/18

Diário King.

Eu não tenho hora para dormir de noite, as vezes quando eu durmo cedo, acordo tarde, quando durmo cedo, acordo tarde, eu acostumo dormir às 11:00 em ponto.

As vezes, antes de dormir eu vejo no celular das 9:00 as 10:00, no Youtube e de 10:00 as 11:00 assiste TV e depois vou dormir e vou dormir. Se eu durmo às 11:00 eu acordo às 5:20, se eu durmo às 9:00 eu acordo às 5:50, e depois é que eu gosto de dormir às 11:00 em ponto.

Capriche!

A32

Agora é sua vez! Você também tem um horário estipulado para dormir? Você concorda com esse horário? Escreva uma página de um diário em que você expresse suas opiniões sobre o horário estipulado pela sua família para você dormir.

27/08/2018

Querido diário,

Eu não tenho hora para dormir os meus eu vou dormir uma 10:00, pois gosto muito de assistir novelas e mexer no celular. Quando minha mãe manda eu dormir eu deito na cama e fico olhando para o teto os meus pais a televisão apagando dela e fico assistindo la dentro de meu quarto. Quando eu estou com muito sono eu me baixo em uma da cama e caio no sono até eu acordar até mais tarde.

Capriche!

A33

a

Agora é sua vez! Você também tem um horário estipulado para dormir? Você concorda com esse horário? Escreva uma página de um diário em que você expresse suas opiniões sobre o horário estipulado pela sua família para você dormir.

Querido Amigo a

o Pai meu deu aquela
 ordem só porque eu tenho
 o que dormir. Certo não
 eu não modo contra
 a uma regra não
 só porque eu tenho que
 obedecer cedo para que
 não me atraso eu cheguei
 atrasado na escola pelo
 controle eu cheguei
 na hora certa por
 que eu demorei pouco
 eu me preocupo com
 escola e Tom Bem, de
 do meu pai manda dor
 mim e de modo
 só na hora que eu
 vou dormir no quarto
 não importa de que
 não é Amm que a vida
 acontece.

Bom noite

Capriche!

Agora é sua vez! Você também tem um horário estipulado para dormir? Você concorda com esse horário? Escreva uma página de um diário em que você expresse suas opiniões sobre o horário estipulado pela sua família para você dormir.

A34

Amigo diário,

Meu pai diz que eu tenho que dormir 9:00 da noite, Mas esse horário pra mim é muito cedo, por que eu assisto Naveles. Pais o indicado para mim dormir é 10:00, que é o horário que eu devo dormir, Essa é minha opinião, obrigado!!

Capriche!

A35

Agora é sua vez! Você também tem um horário estipulado para dormir? Você concorda com esse horário? Escreva uma página de um diário em que você expresse suas opiniões sobre o horário estipulado pela sua família para você dormir.

Querido diário,

Minha mãe gosta de ficar falando para mim que o horário de dormir é quando a minha mãe dorme. Eu gosto de ligar a televisão e assistir muito até as 11 horas da noite, mas quando eu acordo eu dou muito trabalho para acordar, para falar a verdade eu não tenho hora para dormir. Os programas que eu mais gosto começam às 11:30 da noite e a minha mãe fala que é preciso dormir para estudar com uma atenção forte e boa. Ao meio dia gosto de dormir às 2:30 para acordar ao dia seguinte bem e feliz.

Capriche!

A36

Agora é sua vez! Você também tem um horário estipulado para dormir? Você concorda com esse horário? Escreva uma página de um diário em que você expresse suas opiniões sobre o horário estipulado pela sua família para você dormir.

Querido diário

Minha mãe sim! bate eu para dormir
 Fico horas da muita raiva por que gosto
 de assistir a "Palhaça" eu amo essa novela
 por que um dia ela deixou eu assistir
 ela falou Eduarda vai já dormir
 meninas e eu fico brava mais eu
 sei que ela está fazendo o bem eu
 que tenho que acostumar ela. Quer
 raiva de noite eu ao vezes não dou
 bensa a minha mãe e fico com
 vontade de ser do mesmo como minha
 irmã. Por que? minha mãe me bate
 pra dormir. Aff eu não concordo
 com isso. Eu ao vezes eu só
 fico depois das 7 horas para minha
 fazer a tarefa de casa que nem
 pessoa tenho vontade não gosto de
 dormir cedo. // desculpa diário só falo
 do meu dia dia mais tem um lado
 bom, melhor que fico na minha fazendo
 coisas legais eu amo minha mãe
 mesmo que ela mandou eu dormir
 Eu te amo diário você me viu
 obrigado vc é um papel mais
 me escutou, me o dia dormir cedo
 mais é uma ordem e Tchou diário

Capriche!